

Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen mit Montessori-Schwerpunkt

Andrea Raggl

Der altersgemischte Unterricht erfreut sich im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren steigender Beliebtheit - immer mehr Grundschulen führen mittlerweile altersgemischte Klassen. Der altersgemischte Unterricht hat auch in kleinen Schulen im ländlichen Raum eine lange Tradition. Im Interreg Forschungsprojekt „Kleine Schulen im alpinen Raum“ wird die didaktische Umsetzung des altersgemischten Unterrichts in kleinen Volks- und Primarschulen in den Regionen Vorarlberg, Graubünden und St. Gallen untersucht. Im Rahmen dieses Beitrags wird die Umsetzung des altersgemischten Unterrichts sowie die damit zusammenhängenden Chancen und Herausforderungen auf der Basis von drei Vorarlberger Fallschulen mit Montessori-Schwerpunkt analysiert.

In ländlichen Regionen gibt es viele kleine Volks- und Primarschulen, welche aufgrund der geringen Schülerzahl altersgemischt geführt werden (müssen). In Vorarlberg trifft dies beispielsweise auf 65 der insgesamt 165 Volksschulen zu (Schulstatistik, 2013). Seit mittlerweile 10 Jahren erfreut sich der altersgemischte Unterricht im gesamten deutschsprachigen Raum steigender Beliebtheit. Viele größere Grundschulen entscheiden sich dazu, vor allem im Schuleingangsbereich, altersgemischte Klassen zu führen (Carle & Metzen, 2014). Bevor sich im 17. Jahrhundert der Jahrgangsunterricht mit Comenius (1592-1670) als gängige Strukturierungsform des Schulsystems nach dem Alter als zentrales Kriterium durchsetzen konnte, waren der Einzelunterricht sowie altersgemischte Formen des Unterrichts weit verbreitet. Vor allem mit der allgemeinen Schulpflicht und der Notwendigkeit der Beschulung der Massen setzte sich die Jahrgangsklasse als Organisationsform durch (Jenzer, 1991). Mit dem Ausbau der Infrastruktur im ländlichen Raum in den 1970er Jahren wurden viele Schulen im ländlichen Raum geschlossen und in zentral gelegene größere Schulen zusammengeführt. Dies war vor allem im Sekundarbereich der Fall. Kleine Volksschulen blieben jedoch vielerorts erhalten. Neben kleinen Volksschulen, wel-

che weiterhin v.a. aufgrund organisatorischer Notwendigkeit, altersgemischt geführt werden, gab es seit der Blütezeit der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts immer auch einzelne Reformschulen, welche aus pädagogischer Überzeugung altersgemischte Klassen führten. ReformpädagogInnen wie Maria Montessori oder Peter Petersen waren vehemente Kritiker der Jahrgangsklasse. In der Jena-Plan-Pädagogik Petersens stellt die altersgemischte Stammgruppe, die drei Jahrgänge umfasst, ein wesentliches Element dar. Die Rollen der Kinder innerhalb der altersgemischten Lerngruppe bezeichnet Petersen (1972) als Lehrling, Geselle und Meister. Auch für Maria Montessori (1990) stellt die altersgemischte Lerngruppe ein Kernstück ihrer Pädagogik dar und wie Petersen sieht sie für die Organisation der altersgemischten Lerngruppe die Zusammensetzung von drei Jahrgängen vor. Montessoris Überlegungen zum altersgemischten Lernen geben bis heute wichtige Impulse für die Umsetzung (Knauf, 2003; Laging, 2003).

Forschungsprojekt „Kleine Schulen im alpinen Raum“

Im Forschungsprojekt „Kleine Schulen im alpinen Raum“ (2012-2015) wird die didaktische Umsetzung des altersgemischten Unterrichts von den drei Pädagogischen Hochschulen Vorarlberg, Graubünden und St. Gallen untersucht. Die Datenerhebung erfolgte mit qualitativen und quantitativen Methoden. Es wurde zunächst eine Fragebogenerhebung an allen kleinen Schulen mit altersgemischten Klassen durchgeführt. Insgesamt haben 278 SchulleiterInnen und Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen. Anschließend wurden Fallstudien von 31 kleinen Schulen erstellt. Dazu wurden Interviews mit SchulleiterInnen und Lehrpersonen sowie Gruppeninterviews mit jeweils 3 SchülerInnen geführt. Darüber hinaus wurde der Unterricht in den Schulen beobachtet und eine Dokumentenanalyse (z.B. Homepage, Schulbroschüre) durchgeführt.

Diese große Datenmenge ermöglicht vielfältige Einblicke in den Arbeitsort von SchulleiterInnen und Lehrpersonen sowie den Lernort für SchülerInnen kleiner Schulen. Dadurch wird auch die Pluralität von kleinen Schulen deutlich und wie sehr der Kontext, z.B. die Größe der Schule oder die Lage, die Arbeit von Lehrpersonen sowie das Lernen von Kindern beeinflusst (Raggl, 2012).

Kleine Schulen mit Montessori-Schwerpunkt

Im Folgenden werden drei Vorarlberger kleine Schulen mit einem ausgeprägten Montessori-Ansatz beschrieben. In der Tabelle 1 werden die drei Schulen überblicksmäßig vorgestellt, die Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 2012/13. Die Analyse des Datenmaterials der drei Schulen zeigt einige Gemeinsamkeiten auf,

welche zunächst überblicksmäßig aufgelistet und anschließend näher beschrieben werden.

Gemeinsamkeiten zwischen den drei Schulen:

- Bewusste Entscheidung für die kleine Schule: SchulleiterInnen und Lehrpersonen sehen hier die Möglichkeiten für die Umsetzung ihrer (reform-)pädagogischen Ideen
- „Montessori-Schule“ als Magnet: viele Kinder von außerhalb
- Didaktische Umsetzung: Individualisierung in Form von „Freiarbeit“ in einer „vorbereiteten Umgebung“
- Rolle der Lehrpersonen: Lernbegleitung anstelle von Belehrung
- Alternative Leistungsbeurteilung: „Pensenbuch“ bzw. Lernzielkatalog
- Zusammensetzung der altersgemischten Klassen: Vorschulstufe bis zur vierten Schulstufe

Tabelle 1: Vorarlberger Fallschulen mit Montessori-Schwerpunkt		
<p>Fallschule V1 Die Schule wird seit mittlerweile 20 Jahren nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik geführt. Der Großteil des Unterrichts findet in Form von Freiarbeit statt. Die zwei Lehrpersonen führen jeweils eine altersgemischte Gruppe. Die Schule wurde vor einigen Jahren renoviert. Sie befindet sich 10 Minuten vom nächsten städtischen Zentrum entfernt.</p>		
38 SchülerInnen (die Hälfte davon aus anderen Schulsprengel)	2 Klassen mit jeweils Vorschulstufe, 1. - 4. Schulstufe	2 KlassenlehrerInnen (einer davon Schulleiter), 6 Fachlehrerinnen für einzelne Stunden
<p>Fallschule V6 Die Schule wird seit zwei Jahren nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik geführt. Der Großteil des Unterrichts findet in Form von Freiarbeit statt. Die beiden Lehrpersonen führen die altersgemischte Gruppe zum überwiegenden Teil als eine Lerngruppe. Die Schule selbst ist ein altes Gebäude mit mehreren kleinen Räumen. Es gibt einen Mathematik- und einen Deutsch-Raum. Die Schule befindet sich 10 Minuten vom nächsten städtischen Zentrum entfernt.</p>		
20 SchülerInnen (ein Drittel davon aus anderen Schulsprengel)	Vorschulstufe, 1. - 4. Schulstufe	2 Klassenlehrerinnen (eine davon Schulleiterin), 3 Fachlehrerinnen für einzelne Stunden
<p>Fallschule V7 Die Schule wird seit 3 Jahren nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik geführt. Der Großteil des Unterrichts findet in Form von Freiarbeit statt. Die Klassenlehrerin führt den altersgemischten Unterricht meist allein. Die Schule selbst ist ein altes Gebäude mit mehreren kleinen Räumen. Die Schule befindet sich 10 Minuten vom nächsten größeren Dorf und eine halbe Stunde vom nächsten städtischen Zentrum entfernt.</p>		
13 SchülerInnen (die Hälfte davon aus anderen Schulsprengel)	Vorschulstufe, 1. - 4. Schulstufe	1 Klassenlehrerin, 2 Fachlehrerinnen für einzelne Stunden, Schulleiter leitet neben einer größeren Schule auch V7

Bewusste Entscheidung für die kleine Schule

Auf die Frage, was das Besondere ihrer kleinen Schule darstellt, antwortet die Lehrerin der Fallschule V6 begeistert:

Also die Schule selber, von der Lage her, ist total idyllisch, so im Grünen. Dann auch der Zusammenhalt von den Eltern, das Interesse, (...) das ist so eine kleine Gemeinschaft da heroben und auch die Eltern (...) man kann gut zusammenarbeiten. (V6 LP)

Die Lage „im Grünen“ wird als große Bereicherung erlebt und im Unterrichtsalltag genützt: „Wir können zum Beispiel spontan in den Wald gehen“ (V7 LP). Auch eine Schülerin dieser Schule, welche jeden Tag vom nahen Ballungsraum in die kleine Schule fährt, beschreibt es als „Glück“, in eine „Bergschule“ gehen zu können:

Es ist schon irgendwie schön, weil (...) ich fahre immer mit dem Bus und (...) dann laufen wir immer den Waldweg hinauf und wenn man dann hier oben ist und lernt, dann ist es so schön zum aus dem Fenster schauen und du siehst nicht zum Beispiel Autos vorbeifahren oder so, du siehst einfach da den Berg hinauf und du weißt: „Ich bin in einer Bergschule, in einer kleineren. Es ist so fein. (...) Ich habe echt Glück gehabt!“ Das ist einfach so ein gutes Gefühl. (V6 S)

Auch wenn in diesem Beitrag kleine „Bergschulen“ keineswegs als „Idyll“ verzerrt dargestellt werden sollen, fällt auf, wie sehr sich viele der Beteiligten mit ihrer Schule identifizieren. Sowohl die SchulleiterInnen als auch die Lehrpersonen der drei Schulen haben sich sehr bewusst für die kleine Schule entschieden. Sie sehen hier besonders günstige Möglichkeiten für die Umsetzung ihrer (reform-)pädagogischen Ideen. Der Schulleiter der Schule V1 wechselte vor mittlerweile 20 Jahren von einer größeren städtischen Volksschule in die kleine Schule, weil er als überzeugter Montessori-Pädagoge in jahrgangsgemischten Gruppen unterrichten wollte und dies zu der Zeit an der größeren Schule noch nicht umsetzbar war. Die Lehrerin der Schule V1 arbeitet seit 14 Jahren an der Schule, sie betont:

Ich habe davor schon nach Montessori unterrichtet, aber nicht jahrgangsgemischt und das ist das erste Mal gewesen und ich kann einfach nur sagen: „Ich möchte jetzt nicht mehr anders!“ (V1 LP)

Die Lehrerin der Schule V6 unterrichtete zuvor in einer jahrgangsgemischten Montessori-Klasse an einer größeren städtischen Volksschule. Sie wollte „in diese Richtung weiter gehen“ und hat dann „zufälligerweise“ die Schulleiterin der Fallschule V6 kennengelernt:

Sie hat gesagt, sie braucht noch jemanden und ich bin überglücklich. Das war schon immer mein Traum, in eine kleine Schule zu kommen. Ich habe das während meinem Blockpraktikum in der Pädak-Zeit mal erlebt und mir gedacht: „Das wäre es eigentlich!“ Und ich habe mir gedacht: „Die Chance, die muss ich ergreifen“, weil so viele Stellen gibt es nicht, wo man in eine Kleinschule kommen kann. (V6 LP)

Auch die Lehrerin der Schule V7 wollte unbedingt an dieser kleinen Schule arbeiten. Sie hat zuvor in verschiedenen Montessori-Einrichtungen in freier Trägerschaft unterrichtet. Als eine Lehrerin für die Schule V7 gesucht wurde, hat sie sofort gewusst, dass dies der richtige Ort für sie sei:

Ich war hin und weg (...) die Umgebung und das schöne Schulhaus! (...) Das war halt Liebe auf den ersten Blick. (...) Ich habe einfach gewusst: „Das muss ich machen!“ (V7 LP)

Kleine Volksschulen mit Montessori-Schwerpunkt als „Magnet“

Es fällt auf, dass die drei Schulen von vielen „sprengelfremden“ Kindern besucht werden: Ein Drittel (V6) bzw. die Hälfte der Kinder (V1, V7) kommt von außerhalb. Damit stellen diese drei kleinen Schulen keine typischen wohnortnahen „Dorfschulen“ dar, sondern sind aufgrund ihres Montessori-Schwerpunkts auch für Eltern und Kinder aus umliegenden Gemeinden attraktiv. Dabei zeigt sich das Label „Montessori“ zum Teil auch als widersprüchlich:

Die Schule definiert sich nach außen als Montessori-Einrichtung, mit allen Vor- und Nachteilen, die dieses

Aushängeschild auch mit sich bringt. Es bringt nach außen natürlich bei vielen Leuten ein falsches Bild unter Umständen, weil sie keine Idee haben, was Montessori-Pädagogik überhaupt ist. (V1 SL)

Didaktische Umsetzung - Individualisierter Unterricht

Die wichtigste pädagogische Überzeugung, welche die (Reform-)PädagogInnen der drei Fallschulen verbindet, ist die „Kindorientierung“, die in Form eines sehr individualisierten Unterrichts zum Tragen kommt:

Sie arbeiten eigentlich sehr individuell. Also ich finde es ganz wichtig (...) dass du einfach differenzierst, weil alle Kinder anders sind (...) man nimmt die Kinder so an, wie (...) sie sind und man muss ganz gut schauen: „Was braucht das Kind?“ (V7 LP)

Das Besondere unserer Schule ist die Orientierung am einzelnen Kind. (...) die wichtigste Kategorie, die die Basis für unseren Unterricht darstellt, ist der individualisierte Unterricht, im heutigen Jargon. Das ist das Zentrum unserer Arbeit (...) weil es einen lehrerzentrierten Unterricht nur in ganz geringem Ausmaß gibt. Und da ist die Bezeichnung Montessori-Pädagogik für mich noch die treffendste, aussagekräftiger wie Reformschule. Reform von was oder wohin? Das sagt Null aus, ist für mich weniger treffsicher. (V1 SL)

Lehrergelenkten Unterricht gibt es nur „punktuell“, der Großteil des Unterrichts erfolgt in den drei Schulen in Form von „Freiarbeit“:

Es gibt bei uns täglich Freiarbeit, (...) vom Eintrudeln bis zur großen Pause oder bis zu drei oder vier Stunden. Einen lehrergelenkten oder lehrerzentrierten Unterricht gibt es nur punktuell. (V1 SL)

In einer „vorbereiteten Umgebung“ stehen den Kindern die Montessori-Materialien und weitere Lernmaterialien zur Verfügung. Die Materialien beziehen sich auf die unterschiedlichen Lernbereiche und beinhalten verschiedene Schwierigkeitsgrade. Die Lehrpersonen weisen darauf hin, dass der sehr individualisierte Unterricht auch aufgrund der kleineren Gruppengröße möglich ist. Hier zeigt sich ein wesentlicher Vorteil kleiner Schulen:

In so einer Kleinschule (...) zwei Lehrer und 20 Kinder, das ist natürlich optimal. Ich habe das anders auch schon erlebt mit 24 Kindern allein jahrgangsgemischt, da ist es dann schon schwieriger. Da in unserer Situation, ist es super. Also das wäre ideal für jede Klasse, egal ob jahrgangsgemischt oder nicht. Da kann man wirklich individuell fördern. (V6 LP)

Schulen, in denen der Unterricht sehr individuell gestaltet wird, stehen aber auch vor der Herausforderung, ein angemessenes Verhältnis von individuellen und gemeinsamen Lernsituationen zu finden (Wocken, 1998). Aus den Beobachtungen des Unterrichts in den drei Schulen geht hervor, dass die Kinder oft zu zweit zusammenarbeiten, manchmal auch in Kleingruppen. Die ganze Klasse bzw. Schule kommt im täglich stattfindenden Morgenkreis zusammen. Es gibt in allen drei Schulen auch regelmäßig stattfindende „Schulversammlungen“. In der Fallschule V6 wird einmal wöchentlich ein Waldtag mit allen SchülerInnen durchgeführt, eine gemeinsame Zeit, die den Kindern wichtig ist:

Was mich noch mehr freut am Waldtag ist, dass wir einfach zusammenarbeiten können. Die Waldstube haben wir ja auch selber gemacht. (...) Dann macht es Spaß, wenn man weiß: „Wir sind eine Schule, wir sind eine Gemeinschaft“. (V6 S1)

Rolle der Lehrpersonen - Lernbegleitung anstelle von Belehrung

Die ReformpädagogInnen der drei Fallschulen betonen, dass ihnen die *Begleitung* der Lernenden wichtig sei und distanzieren sich von einer belehrenden Rolle:

Ich sehe mich nicht als Lehrer, der vorne steht und den Kindern sagt, was sie zu tun haben, sondern eher als Lernbegleiter. (...) Herausfinden, wo die Stärken von den Kindern sind und sie dann genau dort nehmen und dort aufbauen. (...) Also ich sehe es nicht als klassischen Lehrer. Es ist eine Begleitung von den Kindern. (V6 SL)

Und was ich so toll finde, ist, dass ich mich als Lehrer zurücknehmen kann, also nicht im Vordergrund stehe: „Und ich belehre euch!“, sondern dass da ganz

viele Fragen von den Kindern kommen, dass so ein Miteinander ist, ich sie ganz viel beobachten kann, sie unterstütze bei ihrer Arbeit. (V6 LP)

Ich bin sie am Unterstützen im Lernen und ich möchte, dass sie einfach weiterkommen in ihrem Sein oder in ihrem Tun und in ihrer Entwicklung und ich möchte sie einfach begleiten auf ihrem Weg. (V7 LP)

Für Montessori (1969) stellt die Beobachtung eine zentrale Kompetenz der Lehrperson dar: „Bei meiner Methode unterrichtet die Lehrerin wenig, beobachtet viel“ (S. 181). In den drei Schulen kommt der Beobachtung der Kinder eine wichtige Rolle zu:

Es ist wichtig, dass man einfach auch einen bestimmten Umgang mit den Kindern hat. Und dass man sich als Lehrperson mehr zurücknimmt (...) ein bisschen mehr beobachten lernt und vielleicht ein bisschen genauer hinschauen lernt. (V1 LP)

Mehrere Lehrpersonen betonen die Bedeutung des „Zurücknehmens“. Ein Unterricht, der sich an Maria Montessori orientiert, konzipiert eine Lehrerrolle, die sich vor allem durch Zurückhaltung auszeichnet (Breidenstein et al., 2013).

Alternative Leistungsbeurteilung

Die genaue Beobachtung der einzelnen Kinder sowie die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrperson und mit dem Schulsystem insgesamt bringt es mit sich, auch die Art und Weise der Beurteilungsform zu überdenken. In den drei Schulen wird bis in die dritte Klasse (V7) bzw. ganz auf Noten verzichtet (V1, V6). Es kommen hier selbst entwickelte bzw. adaptierte Pensenbücher oder Lernzielkataloge zum Einsatz. Dabei kommt der „Lernzielkontrolle“ eine große Bedeutung zu, wenn ein Arbeitsbereich abgeschlossen wurde.

Zusammensetzung von altersgemischten Klassen – strukturelle Bedingungen versus pädagogische Überlegungen

Die altersgemischten Klassen setzen sich in den drei Schulen von der Vorschulstufe bis zur vierten Schulstufe zusammen. Die Fallschule V1 könnte aufgrund der Schülerzahl

die Grundstufe 1 (erste/zweite Schulstufe) und Grundstufe 2 (dritte/vierte Schulstufe) separat führen. Der Schulleiter betont aber: „Das machen wir bewusst nicht“, es ist dem Kollegium wichtig, eine „möglichst heterogene Gruppe zu haben“. Und so unterrichten die beiden Klassenlehrpersonen jeweils eine „Stammgruppe“ mit Kindern von der Vorschule bis zur vierten Schulstufe. In der Fallschule V6 wird die altersgemischte Lerngruppe die meiste Zeit von beiden Lehrpersonen gemeinsam „begleitet“. Das alte Schulhaus besteht aus mehreren kleinen Räumen und es wurden ein Mathematik- und ein Deutschraum eingerichtet. Die beiden Lehrpersonen sowie die Kinder aller Schulstufen teilen sich während der Freiarbeit auf die beiden Räume auf. In der Fallschule V7 ist die Klassenlehrerin meist allein für die Kinder der ersten bis zur vierten Schulstufe zuständig. In der Schule gibt es neben kleineren Räumen ein großes Klassenzimmer, das vor allem für die Freiarbeit genützt wird.

Die Lehrerin der Fallschule V7 weist darauf hin, dass die ersten drei Schulstufen „einfach zusammengehören“. Gleichzeitig erlebt sie, dass die Kinder der vierten Schulstufe zum Teil „von der Entwicklung her“ nicht mehr so gut zum Klassenverband dazu passen. Montessori betont, dass der Altersunterschied zwischen den Kindern drei Jahre betragen soll, da so der Unterschied groß genug sei, um den jeweils anderen als kleiner, größer, hilfsbedürftig oder hilfegebend zu erkennen. Sie weist aber auch darauf hin, dass der Altersunterschied nicht zu groß sein und nicht mehr als drei Jahre betragen soll:

Welcher Altersunterschied sollte unter Kindern einer Gruppe bestehen? Nicht mehr als drei Jahre Unterschied. Die Gruppen sollten Kinder von zwischen drei und sechs Jahren, von sechs bis neun Jahren und von neun bis zwölf Jahren umfassen. (Montessori, 1990, 95)

Die Zusammensetzung der Lerngruppen in jeweils vier Schulstufen resultiert aus der vierjährigen Volksschulzeit im österreichischen Schulsystem. Ein Vergleich mit den Schweizer Fallschulen zeigt, dass dort aufgrund

der sechsjährigen Primarstufe öfters eine Zusammensetzung von drei Schulstufen erfolgt. Damit zeigen sich *strukturelle* Vorgaben für die Zusammensetzung der Jahrgangsstufen oft als gewichtiger als *pädagogische* Überlegungen. Dies engt den Handlungsspielraum für Schulen für die organisatorische Umsetzung deutlich ein. Die Lehrerin der Fallschule V7 wünscht sich, „wenn es einmal irgendwie möglich wäre“, das österreichische „Schulsystem so zu ändern“, dass „die erste bis dritte und danach vierte, fünfte, sechste“ Schulstufe zusammen sind.

Die Kinder erleben die Zusammensetzung der vier Schulstufen mehrheitlich positiv. Sie kennen auch nur in Ausnahmefällen, z.B. aufgrund eines Schulwechsels, eine andere Zusammensetzung. Einzelne ältere Kinder machen aber darauf aufmerksam, dass sie sich manchmal durch die Erstklässler gestört fühlen, weil sie in der Freiarbeit unangemessen laut „quatschen“ (V1 S3). Es braucht Geduld von den älteren SchülerInnen, bis die Neuen wissen, wie sie sich in der Freiarbeit zu verhalten haben. In den Interviews betonen einige der SchülerInnen, dass es ihnen wichtig ist, nicht mit den „Kleinen“ gemeinsam zu turnen:

I: Was gefällt euch an der Schule besonders gut?

Markus: Dass wir, wenn wir Turnen haben, dass nicht Dritt-, Viert- und Erst- und Zweitklässler zusammen sind, dass immer zwei Klassen eigen sind, halt dritte und vierte und erste und zweite.

I: Warum ist das gut?

Manuel: Dann können wir Vollgas schießen!

Luis: Weil bei den Kleineren, bei denen können wir nicht fest schießen, bei den Großen schon! (V6)

Aus den Aussagen der SchülerInnen geht hervor, dass die Altersmischung von vier Schulstufen auch Schwierigkeiten mit sich bringen kann, wenn der Alters- und Entwicklungsunterschied zwischen den Kindern sehr groß ist. Einzelne Kinder weisen darauf hin, dass sie manchmal nur mit ihrer Schulstufe zusammen sein wollen:

Es ist halt manchmal, weißt du, wenn die Erstklässler deine Freunde sind und die wollen immer bei dir

sein, dann ist es manchmal auch ein bisschen nervig, weil du magst halt auch manchmal nur mit den Viertklässlern sein. (V6 S1)

Hier wird deutlich, wie wichtig es ist, in (kleinen) Schulen mit altersgemischten Klassen verschiedene Zusammensetzungen der Lerngruppen zu ermöglichen. Dies erfolgt in den drei Schulen in folgenden Konstellationen:

- schulstufenübergreifend von der ersten bis zur vierten Stufe, z. B. in Form des gemeinsamen Morgenkreises
- schulstufenübergreifend von der ersten/ zweiten bzw. dritten/vierten Stufe, z.B. im Turnunterricht
- jahrgangsorientierte Zusammensetzung, z.B. im Englischunterricht
- lernstandsorientierte Zusammensetzung, z.B. für die Erarbeitung neuer Inhalte
- interessenorientierte Zusammensetzung, z.B. im Rahmen von Projekten

Eine variable Gruppenzusammensetzung wird durch das Vorhandensein mehrerer Lehrpersonen erleichtert. Dies ist in den Fallschulen V1 und V6 der Fall. In der einklassigen Fallschule V7 hingegen ist eine unterschiedliche Zusammensetzung der Gruppe nur bedingt möglich, wenn beispielsweise eine zweite Lehrerin für Werken oder Religion an der Schule ist. Eine Alleinverantwortung für den Großteil des Schulalltags schränkt den Handlungsspielraum für die Organisation des (altersgemischten) Unterrichts deutlich ein. Hier unterscheidet sich die Fallschule V7 auch deutlich, trotz vieler Gemeinsamkeiten, von den beiden anderen Schulen. Die Lehrerin wünscht sich mehr Unterstützung: „ich trage so viel alleine und das ist manchmal ein bisschen zu viel“ (V7 LP).

Chancen und Herausforderungen des altersgemischten Unterrichts

Voneinander Lernen

Die SchulleiterInnen und Lehrpersonen der drei Schulen zeigen sich insgesamt sehr überzeugt vom altersgemischtem Unterricht. Sie sehen einen wesentlichen Vorteil der altersgemischten

Gruppe darin, dass die Kinder viel von- und miteinander lernen können:

Dass die Erstklässler, Zweit-, Dritt- und Viertklässler zusammen sind, allein schon das Potenzial. Das Voneinander-Lernen, dass der Lehrer einen Schritt in den Hintergrund gehen kann und nur noch das Lernen begleiten kann. Ein Erstklässler, der neben einem Viertklässler sitzt und nur einmal zuschaut: „Wie geht denn der mit dem Heft um? Wie schlägt er es auf? Wo schreibt er das Datum hin?“ (...) Wenn das nur von mir als Lehrer kommt, das bringen wir nie so rüber, wie wenn ich als Kleiner einmal neben einen Großen hinsitzen kann und einfach nur einmal zuschauen kann. Das erklärt sich in zehn Minuten, was ich in zwei Stunden erklären müsste. Und solche Alltagssituationen hast du immer wieder. (V6 SL)

Montessori selbst war davon überzeugt, dass Kinder sich untereinander oft besser verständigen können, als es zwischen Lehrperson und Kind 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; es gibt eine natürliche geistige Osmose zwischen ihnen. Auch kann sich das Kind von drei Jahren ganz gut für die Arbeit eines Fünfjährigen interessieren, weil in der Tat kein so großer Unterschied zwischen den Fähigkeiten ist. So werden dann die fünfjährigen Kinder zu Helden und Lehrern, und alle Kleinen sind ihre großen Bewunderer. Die Jüngeren gehen zu den Größeren, um sich von ihnen inspirieren zu lassen und dann selbst an die Arbeit zu gehen. (Montessori, 1978, 203).

Entlastung des Schulanfangs

In der altersgemischte Klasse findet ein jährlicher Wechsel der Zusammensetzung statt, da jedes Jahr ein Teil der Kinder die Lerngruppe verlässt und neue Kinder hinzukommen. Während die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler jährlich wechselt, besteht eine Kontinuität im Klassengeschehen, den Ritualen und Abläufen, an der sich die Neueintretenden orientieren können. Die Lehrpersonen der drei Fallschulen erleben dies als großen Vorteil altersgemischter Klassen und weisen darauf hin, dass sie durch die

Hilfeleistungen der älteren Kinder auch in ihrer Tätigkeit entlastet werden:

Da bin ich froh, (...) dass die Erstklässler schon so unterstützt werden am Anfang und dass (...) es für mich nicht mehr so viel Arbeit ist (...) sie einzuführen. Natürlich muss ich sie einführen, aber sie lernen und sie sehen schon so viel von den Zweit-, Dritt- und Viertklässlern, die können schon so viel nachmachen oder haben sie als stützende Hände, sage ich jetzt einmal, dass das echt eine totale Erleichterung ist. (V7 LP)

Das läuft einfach auch ruhiger ab. Es ist am Anfang auch nicht der Stress: „Was tun sie jetzt?“, weil da wird sofort geholfen. Die werden sofort eingeführt von den anderen, (...) dass die Großen sagen: „Hey, du musst jetzt ein bisschen stiller sein!“ Ganz am Anfang reden sie ja extrem laut (...) werden sie einfach irgendwo in der Gruppe mitgenommen und aufgenommen. Das ist eine große Chance. (V1 LP)

Gegenseitiges Helfen

Das gegenseitige Helfen der Kinder wird überwiegend als große Chance erlebt, die Lehrpersonen argumentieren dabei „montessorianisch“:

Das ist ja auch die Montessori-Idee, dass sie nicht immer gleich zu mir springen und sagen: „Wie geht denn das jetzt?“ und so, sondern dass (...) sie wirklich zu den anderen Kindern gehen und das mit ihnen besprechen oder vielleicht eine Unterstützung von einem Mitschüler kriegen. (V7 LP)

Hilfe und Unterstützung durch (ältere) Kinder ist jedoch nicht immer erwünscht. Das Helfen in altersgemischten Lerngruppen zeigt sich insgesamt als komplexes Phänomen (Huf & Raggl, 2015). Der beherrschende Habitus gegenüber jüngeren MitschülerInnen kann sich unter Umständen negativ auf die Beziehungen zwischen den Kindern auswirken (Krappmann & Oswald, 1995). Auch können Kinder überfordert sein, anderen in sinnvoller Weise Hilfe zu geben. Um ihren Mitschülerinnen und Mitschülern helfen zu können, müssen die Kinder wissen, was für eine Hilfe benötigt wird und wie sie entsprechend hel-

fen können. Angemessene Hilfe setzt eine bestimmte Diagnosekompetenz voraus und kann auch für ausgebildete Lehrpersonen eine Herausforderung darstellen. In den Gesprächen mit Kindern zeigt sich, dass das Helfen manchmal auch eine Geduldsprobe darstellen kann:

Das nervt auch, weil ich meine es ja nur gut und dann kommt der stundenlang, kommt alle fünf Minuten: „Wie geht das? Wie geht das?“ Dann muss ich ihm alles ausrechnen. Dann sage ich: „Entweder gehst du zu einem anderen oder du kannst es selber tun oder sonst mach eine andere Aufgabe, wenn dir das zu schwer ist!“ (V1 S1)

Hier wird deutlich, dass es für die älteren Schülerinnen und Schüler - gerade weil es in kleinen Schulen nur sehr wenige sind - manchmal schwierig sein kann, sich wieder von der Rolle des Helfenden zu befreien.

Einzelne der (Reform-)PädagogInnen vergleichen die Situation in einer altersgemischten Klasse mit einer „Familie“:

Das Familiäre ist eine riesengroße Chance (...) Sie lernen anders, eigentlich wie in einer Familie. Wir haben immer mehr Einzelkinder und Familienstrukturen wie großer Bruder, kleiner Bruder ist nicht mehr da. Das Streitenlernen oder Umgang mit Konflikten ist auch nicht mehr da in der Familie. (V6 SL)

Hier stellt sich die Frage, ob in der Schule tatsächlich wie in einer Familie gelernt werden soll und welche Schwierigkeiten damit einhergehen können, denn die Kleinheit der Schule kann auch eine schwierige Nähe mit sich bringen. Die kleine Lerngruppe kann beispielsweise die Möglichkeiten für die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen unter den Kindern erschweren.

Komplexität des altersgemischten Unterrichts als Herausforderung

Der Schulleiter der Fallschule V1 weist auf eine weitere Herausforderung altersgemischter Klassen hin: Aufgrund der verschiedenen Schulstufen und den unterschiedlichen Lehrplaninhalten kommt es zu einer Erhöhung

der Komplexität und damit können gerade unerfahrene Lehrpersonen überfordert sein:

Bei aller Überzeugtheit muss man es können. Es darf kein Kind verloren gehen und in der Jahrgangsmischung ist die Gefahr, dass ein Kind verloren geht, noch größer als in der nicht jahrgangsgemischten Gruppe. Die Anforderungen an die Lehrperson sind einfach höher, (...) das ist viel komplexer, (...) setzt viel an Knowhow voraus (...). Der Anspruch ist sehr hoch. (V1 SL)

Ausbildung von Lehrpersonen - Bedeutung von Praktika in kleinen Schulen

Die (Reform-)PädagogInnen weisen auch auf die Bedeutung von Praktika in altersgemischten Schulen während ihrer Ausbildung für ihr weiteres Arbeiten hin:

In der Ausbildung haben wir einen Teil vom Praktikum in Kleinschulen machen müssen (...) und mich hat das damals einfach fasziniert, das Gemütliche, das Familiäre und auch der Umgang miteinander. (V6 SL)

Für den Schulleiter der Fallschule V1 war das Kennenlernen der Jahrgangsmischung in einer Vorlesung während der Ausbildung die „Initialzündung“. Ein Dozent erwähnte im Zusammenhang mit dem jahrgangsgemischten Unterricht, dass es „im Bregenzerwald einen Lehrer gibt“, der dies auf interessante Weise umsetzen würde:

Auf jeden Fall bin ich dann mehrmals zu ihm gegangen, weil das, was ich dort gesehen habe, war kaum zu glauben. Es war ein völlig individualisierter Unterricht, nannte sich damals noch ganz trivial „Integration von freien Lernphasen in den Regelunterricht“. Das war piekfeine Montessori-Pädagogik aus heutiger Sicht. (...) Und ich habe gewusst: „Das ist es!“ (V1 SL)

Hier wird deutlich, wie sehr die Thematisierung des altersgemischten Unterrichts im Rahmen der Ausbildung sowie Praktika in (kleinen) Schulen mit altersgemischten Klassen, Impulse geben kann.

Literatur

- Breidenstein, G., Menzel, C. & Rademacher, S. (2013). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 153–167). Springer: Wiesbaden.
- Carle, U. & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt Jahrgangsbegreifen des Lernen? Eine wissenschaftliche Expertise*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Huf, C. & Raggl, A. (2015). Social orders and interactions among children in age mixed classes in primary schools - new perspectives from a synthesis of ethnographic data. *Ethnography and Education*. 2(2), 230-241.
- Jenzer, C. (1991). *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern/Berlin: Lang.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Knauf, T. (2003). Die Idee des altersgemischten Lernens in der Pädagogik Maria Montessoris. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (S. 151–159). 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Laging, R. (2003). Altersmischung - eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (S. 6–29). 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Montessori, M. (1978). *Das kreative Kind*. Herausgegeben von P. Oswald & G. Schulz-Benesch. 4. Aufl. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1990). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*. Zusammengestellt von P. Oswald & G. Schulz-Benesch. 10. Aufl. Freiburg: Herder.
- Petersen, P. (1972). *Der kleine Jena-Plan*. 53. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Raggl, A. (2012). Altersgemischtes Lernen in kleinen Schulen im ländlichen Raum. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 34 (2), 285–301.
- Schulstatistik 2012/13 (2013). Amt der Vorarlberger Landesregierung. Bregenz: Landesstelle für Statistik.