

Forschungsbericht 08 / Dezember 2008

Altersdurchmischte Klassen in der Thurgauer Volksschule

Eine explorative Studie zu einer vielversprechenden Schulform zwischen Tradition und Innovation

Ernst Trachsler

Pädagogische Hochschule Thurgau. *Lehre Weiterbildung Forschung*

Impressum

Herausgeberin
Pädagogische Hochschule Thurgau
Forschung
Unterer Schulweg 3
Postfach
CH 8280 Kreuzlingen 2
Tel. +41 (0)71 678 56 56
Fax +41 (0)71 678 56 57
office@phtg.ch
www.phtg.ch

Verantwortlich
Ernst Trachsler

Titelbild
Gesamtschule Gottlieben

Bezugsquelle
Astrid Hungerbühler
Sekretariat Forschung PHTG
Tel. +41 (0)71 678 56 43
astrid.hungerbuehler@phtg.ch
oder als pdf unter www.phtg.ch >> Forschung >> Projekte

© PHTG Dezember 2008

Altersdurchmischte Klassen in der Thurgauer Volksschule

Eine explorative Studie zu einer vielversprechenden Schulform zwischen Tradition und Innovation

Ernst Trachsler

Dezember 2008

Ein Dank geht an alle Lehrerinnen und Lehrer, welche sich die Zeit genommen haben, mir für ein Gespräch zur Verfügung zu stehen und an die Schulleiterinnen und Schulleiter, welche meine Anfrage unterstützt haben.

Die Studie wurde im Auftrag der Prorektorate Forschung und Wissensmanagement sowie Weiterbildung und Dienstleistungen der Pädagogischen Hochschule Thurgau durchgeführt.

Inhaltsverzeichnis

1 AUSGANGSLAGE 4
2 DIE STUDIE IM FOKUS UNTERSCHIEDLICHER INTERESSEN 6
3 DAS ALTERSDURCHMISCHTE LERNEN IM SPIEGEL AUSGEWÄHLTER LITERATUR 8
3.1 Die reformpädagogische Bewegung 8
3.2 Die Volksschule in ländlichen Regionen 9
3.3 Die Jahrgangsklasse – historisch-systematisch betrachtet 10
3.4 Die Problematik der Jahrgangsklasse 11
3.5 Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz 12
3.6 Altersdurchmischtes Lernen im Kontext von Grund- und Basisstufe 14
4 ANSATZ DER STUDIE 15
4.1 Begriffliche Festlegungen 15
4.2 Konzept 16
4.3 Fragestellungen 16
4.4 Methodisches Vorgehen 17
5 ERGEBNISSE 19
5.1 Das *Lehren* in altersdurchmischten Mehrklassen- und Gesamtschulen 19
5.2 Das *Lernen* in altersdurchmischten Mehrklassen- und Gesamtschulen 25
5.3 Der Gesamtschullehrer – Versuch einer Charakterisierung 33
6 ZUSAMMENFASSUNG UND BEANTWORTUNG DER LEITFRAGEN 44
6.1 Die Anforderungen des altersdurchmischten Lehrens 44
6.2 Das Potential des altersdurchmischten Lernens 45
6.3 Mehrklassenschulen im Aufwind 46
6.4 Gesamtschulen im Gegenwind 47
6.5 Abschliessende Überlegungen 49
7 AUSBLICK 53
8 VERWENDETE LITERATUR 54
9 WEITERE LITERATUR ZUM THEMA 55
10 VIDEOS UND DVDS ZUM THEMA 56
11 ANHANG 57

1 Ausgangslage

Die Themen des „altersdurchmischten Lernens“ und/oder der „Mehrjahrgangsklassen“ sind aus den aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Diskursen nicht wegzudenken. Ob es sich dabei um pädagogische Erfindungen oder eher um die Wiederentdeckung einer mit der Zeit in Vergessenheit geratenen Schul- oder Lernform handelt, ist auf den ersten Blick nicht ganz klar. Ebenso wenig stichhaltig scheint die zur Zeit gängige Unterscheidung zwischen „organisatorisch bedingten Mehrjahrgangsklassen“ und „auf pädagogischen Überzeugungen gründenden Lehr-Lern-Formen mit gemischten Jahrgängen“. Hinter solchen Kategorien können immer auch Qualitätsvermutungen oder Qualitätszweifel mitschwingen und positiv konnotierte pädagogische Überzeugungen gegen negativ bewertete organisatorische Notwendigkeiten ausgespielt werden. Im Kanton Thurgau mit seiner ländlich geprägten Siedlungsstruktur existieren seit jeher beide Formen altersdurchmischten Unterrichts nebeneinander, wenn auch über die Jahre hinweg zu ungleichen Anteilen. Während die traditionellen ländlichen Gesamtschulen mengenmässig zurückgehen, ist die Zahl altersdurchmischter Unterrichtsformen in Form von zwei- oder dreiklassigen Abteilungen in mittleren und grösseren Schulgemeinden im Zunehmen begriffen.

Nach Angaben des Amtes für Volksschule des Kantons Thurgau stieg die Anzahl mehrklassiger Abteilungen von ca. 30 im Jahre 2003 auf ca. 100 im Jahre 2007. Die aktuelle Sprachregelung im Kanton Thurgau unterscheidet nicht zwischen Mehrklassen- und Gesamtschulen, sondern verwendet umfassend den Begriff der „mehrklassigen Abteilung“. Im Schuljahr 2004/05 waren im Kanton Thurgau von insgesamt 825 Primarschulabteilungen deren 119 mehrklassig geführt. Auf der Sekundarstufe existiert die mehrklassige Abteilung und damit die altersdurchmischte Unterrichtsform nicht.

Tabelle 1: Anzahl ein- und mehrklassiger Abteilungen im Kanton Thurgau im Schuljahr 2004/05

Art Schulabteilung	Primarstufe			Sekundarstufe		
	Anzahl Schulabteilungen	Schülerinnen und Schüler im Ganzen	Durchschnittlicher Bestand	Anzahl Schulabteilungen	Schülerinnen und Schüler im Ganzen	Durchschnittlicher Bestand
Total	825	16’726	20.3	437	9’725	22.3
Einklassige Abteilung	706	14’624	20.7	437	9’725	22.3
Mehrklassige Abteilung	119	2’102	17.7	-	-	-

Angaben Bundesamt für Statistik

Tabelle 2: Anzahl Primarlehrpersonen mit mehrklassigen Abteilungen im Kanton Thurgau im Jahr 2008

Anzahl Klassen	2	3	4	5	6
Anzahl Lehrpersonen	274*	113	5	7	11

* Diese Statistik erfasst die *Lehrpersonen*. Aufgrund von Teilzeitanstellungen und mitgezählten Fachkräften liegt die Anzahl über derjenigen der 119 *Abteilungen*.

Angaben Amt für Volksschule Frauenfeld

Im Kanton Thurgau unterrichteten im Jahre 2008 274 Lehrpersonen 2-klassige, 113 3-klassige und 5 4-klassige Abteilungen. An 5-klassigen Abteilungen waren 7 Lehrpersonen tätig und an 6-klassigen

11 Lehrpersonen. Die Verteilung zeigt ein eindeutiges Schwergewicht bei den zweiklassigen Abteilungen. Bereits in dreiklassigen Abteilungen sind nicht einmal mehr halb so viele Lehrpersonen tätig und in den übrigen vier- bis sechsklassigen sind es gar nur einige wenige. Aufgrund der Teilzeitanstellungen mancher Lehrpersonen kann von diesen Zahlen nicht ohne Weiteres auf die Anzahl Mehrklassen geschlossen werden.

Mehrklassige Abteilungen bestehen nicht in jedem Fall aus Schülerinnen und Schüler aus nahtlos aufeinander folgenden Klassen. Lokalspezifische Gegebenheiten (Schülerzahlen, Räume, Pensen usw.) können unterschiedliche Klassenkombinationen zu Folge haben. Die folgende Tabelle zeigt die Klassenkombinationen.

Tabelle 3: Klassenkombinationen in Mehrklassenschulen im Kanton Thurgau im Jahr 2008

	Kombinationen mit 2 Klassen	Kombinationen mit 3 Klassen	Kombinationen mit 4 Klassen	Kombinationen mit 5 Klassen	Kombination mit 6 Klassen
Klassen-	1 / 4	1 / 2 / 4	1 / 2 / 3 / 4	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
kombinationen	1 / 6	1 / 3 / 6	1 / 2 / 3 / 5	1 / 2 / 3 / 5 / 6	
	2 / 4	1 / 4 / 5	1 / 2 / 5 / 6	2 / 3 / 4 / 5 / 6	
	2 / 5	1 / 4 / 6	2 / 3 / 4 / 5		
	2 / 6	2 / 3 / 4	2 / 3 / 4 / 6		
	3 / 4	3 / 4 / 5	2 / 3 / 5 / 6		
	3 / 5	3 / 4 / 6	2 / 4 / 5 / 6		
	3 / 6	3 / 5 / 6	3 / 4 / 5 / 6		

Angaben Amt für Volksschule Frauenfeld

Im Zusammenhang mit Fragen des altersdurchmischten Lehrens und Lernens sind die Klassenkombinationen von besonderem Interesse. Es ist theoretisch vorstellbar, dass die Strategien des altersdurchmischten Lehrens und Lernens in einer Kombination zwischen einer ersten und einer zweiten Klasse ganz anders sind als diejenigen zwischen einer ersten und einer sechsten Klasse.

Mit dem heutigen Trend zu vermehrter Integration, an welchen sich manche Reformen der Volksschule letztlich orientieren (Durchlässigkeit der Oberstufe, Versuche mit der Grund- und/oder Basisstufe, die Integrativen Schulformen ISF usw.), rücken bestimmte Effekte des Lernens in altersdurchmischten Klassen wieder ins Bewusstsein. Am ausgeprägtesten ist dies wohl in den Versuchen mit der Basis- und/oder Grundstufe zu sehen. Hier werden die pädagogischen Chancen und unterrichtsorganisatorischen Möglichkeiten des altersdurchmischten Lernens explizit bewusst gemacht und in den entsprechenden Schulversuchen gewissermassen zum pädagogischen Programm erhoben. Noch ist zwar nicht ganz klar, inwiefern bei diesen Versuchen auf vorhandene Erfahrungen in Mehrklassen- oder Gesamtschulen zurückgegriffen wird oder inwiefern die altersdurchmischten Lehr-Lern-Formen unter neuen Bedingungen gewissermassen neu erdacht und erprobt werden.

2 Die Studie im Fokus unterschiedlicher Interessen

Im Umfeld der Studie war von Beginn weg ein breites Interesse sowohl am Thema generell als auch an konkreten Fragestellungen auszumachen. So erwies sich die Suche nach der Finanzierung der Studie als problemlos, und die Resonanz bei den angefragten Schulen und Lehrpersonen war spontan gross.

Für die Pädagogische Hochschule Thurgau sind die Ergebnisse in verschiedener Hinsicht von Bedeutung. Sowohl in der Lehre als vor allem auch in der Weiterbildung wird das Thema des altersdurchmischten Lernens oder des Unterrichtens in Mehrjahrgangsklassen zunehmend wichtiger. Die laufenden Versuche mit Grund- oder Basisstufen sowie der sich immer deutlicher abzeichnende Trend weg von Jahrklassen hin zu altersdurchmischten Abteilungen legen eine intensive Auseinandersetzung mit den entsprechenden Unterrichtsmodellen und -erfahrungen nahe. Seitens der Forschung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau besteht ein Interesse an einer breiter angelegten Untersuchung zum Unterricht in Mehrklassenschulen. Aus verschiedenen Gründen kann mit einem grösseren Projekt allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt gestartet werden. Es hat sich indessen gezeigt, dass ein solches Forschungsprojekt nicht um eine systematische Sichtung des in der Praxis vorhandenen Wissens herumkommt und wodurch sich allenfalls das Lehren und Lernen in altersdurchmischten Abteilungen auszeichnet. Der hier vorliegenden Studie kommt daher die Funktion einer explorativ angelegten deskriptiven Vorstudie im Sinne einer thematischen Auslegeordnung zu.

In einem weiteren Schritt – immer noch im Interesse der Pädagogischen Hochschule Thurgau – ist drittens zu fragen, auf welche Weise die Praxiserfahrung der Lehrpersonen in Gesamt- und Mehrklassenschulen für die ganze Volksschule nutzbar gemacht werden kann. Letztlich geht es dabei um Fragen des systeminternen Erfahrungs- und Wissenstransfers.

Die Abteilung Schulentwicklung des kantonalen Amtes für Volksschule beweist seit ihrem institutionellen Bestehen ihr Interesse an Entwicklungstrends in Theorie und/oder Praxis. Im Zusammenhang mit der Einrichtung geleiteter Schulen und deren Qualitätsentwicklung sind Fragen des schulinternen oder –externen Wissenstransfers von zentraler Bedeutung. In diesem Sinne sind neben der kantonalen Schulentwicklung auch die Schulleitungen und Schulbehörden vor Ort angesprochen. Ein systemisch konzipierter Wissenstransfer hat Fragen der pädagogischen und didaktischen Kontinuität und Entwicklung zu klären und nach Formen zu suchen, wie die vorhandenen Praxiserfahrungen in die Zukunft tradiert und dort nicht zuletzt für innovative Vorhaben nutzbar gemacht werden können.

Auch seitens des Verbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz signalisierte der Präsident der entsprechenden Kommission sein Interesse an der Studie. Auch dort werden die Entwicklungen im Zusammenhang mit altersdurchmischten Lehr–Lern–Formen aufmerksam verfolgt. Aus Sicht der Entwicklung der Profession sind Fragen des effizienten Wissenstransfers ohnehin gegeben.

Im Herbst 2008 begeht die thurgauische Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihr 175-jähriges Jubiläum. Neben spezifischen Fragen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen ganz allgemein Schul- und Unterrichtsfragen im öffentlichen Interesse.

Last but not least sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen gleich auf mehrfache Weise in ihrer Existenz bedroht. Da sind zum einen die aktuellen Zentralisierungstendenzen aufgrund finanzieller und/oder struktureller Entwicklungen und zum andern die anstehende Einführung des Englischunterrichts auf der Primarschule, welche die vielklassigen Gesamtschulen mit ihren kleinen Schülerbeständen pro Jahrgang organisatorisch zu überfordern drohen. Entsprechend betroffen tönen die Statements in den Interviews: „Wir müssen aus finanztechnischen Gründen qualitativ gute Schulen aufheben. Mir tut das richtig weh. Ich sehe keine Zukunft mehr. Manchmal ist es zum Verzweifeln." Entsprechend hoch sind dann die Erwartungen an die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie. Man erhofft sich, wenn nicht gerade Support, so doch Argumente für die bevorstehende politische Diskussion um den Fortbestand der Gesamtschulen.

Angesichts dieser vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Interessenlage im Umfeld versucht die vorliegende Studie mit der erforderlichen methodischen Sorgfalt und wissenschaftlichen Objektivität die Situation der Mehrklassen- und Gesamtschulen im Kanton Thurgau zu beschreiben und zu interpretieren. Die konkreten Praxiserfahrungen der Lehrpersonen sind Ausgangspunkt der Überlegungen und Schlussfolgerungen.

3 Das altersdurchmischte Lernen im Spiegel ausgewählter Literatur

Obschon aus der aktuellen bildungspolitischen Debatte das Thema des altersdurchmischten Lehrens und Lernens nicht wegzudenken ist, finden sich im Kontext der schweizerischen Volksschule über die Zeitspanne der letzten Jahrzehnte erstaunlich wenig wissenschaftliche Untersuchungen. Es kann von einer eigentlichen Forschungslücke gesprochen werden. Dies mag damit zusammenhängen, dass während längerer Zeit die Jahrgangsklassen gegenüber den traditionellen Gesamt- und Mehrklassenschulen favorisiert wurden und diese als vermeintlich leistungsschwächer gewissermassen als Auslaufmodelle nicht mehr von Interesse waren. Seit einigen Jahren nun tauchen vermehrt anwendungsorientierte Publikationen wie Erfahrungs- und Evaluationsberichte auf, welche über Versuche und Erfahrungen mit altersdurchmischtem Lernen berichten[1]. Dass es sich dabei oft um Berichte aus Versuchsschulen handelt, legt die Folgerung nahe, dass die Idee des altersdurchmischten Lernens zur Zeit eine Art Renaissance erfährt und entsprechende Schul- und Unterrichtsmodelle möglicherweise eine neue Zukunft vor sich haben.

3.1 Die reformpädagogische Bewegung

Nohl (1933) versucht, die verschiedenen damals zu beobachtenden pädagogischen Bewegungen in Deutschland theoretisch als „Reformpädagogik" zu fassen. Insgesamt ging es bei den zahlreichen einzelnen Strömungen immer um eine Neubesinnung der Erziehung auf humanistische Grundwerte und eine Erziehung vom Kinde aus. Kind- und naturgemässer Unterricht hiessen die Forderungen. Damit einher ging eine kraftvolle Ablehnung der überkommenen lehrer- und stoffzentrierten Schule, die mit ihrem Unterricht die Freude am Lernen untergrabe und keine Rücksicht auf die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder nehme.

Neben der Jugendbewegung, der Volkshochschulbewegung, der Kunsterziehungsbewegung, der Arbeitsschulbewegung ist in unserem Zusammenhang vor allem die Landerziehungsbewegung von Bedeutung. Sie versuchte dem überhand nehmenden städtischen Schulmodell mit seinen konsequent nach Jahrgängen – und womöglich noch nach Geschlecht – strukturierten Grossschulen mit deren Vermassung und Bürokratisierung eine ländlich geprägte, vom Kinde aus gedachte und an einem dörflichen und/oder familiären Idealbild orientierte Schule entgegenzusetzen. Erziehung und Bildung der Kinder sollten in der Einfachheit und Echtheit der dörflichen Lebensgemeinschaften stattfinden.

Der reformpädagogische Unterricht versuchte, seinen Familiencharakter auf drei Ebenen umzusetzen (Oelkers 1989, S. 10); zunächst durch a) das Prinzip der Lerngruppe im Gegensatz zum Stufenleitersystem der Klassenschulen, dann b) durch die Angleichung des schulischen an das alltägliche Leben der Kinder einschliesslich der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen sowie c) durch die „Rekrutierung geeigneter Lehrer, die sich von der Aufgabe her verstehen müssen, dem Lernen der Kinder zu dienen."

[1] Vgl. Literaturliste. Auf diese Literatur wird im Rahmen dieser Studie nicht näher eingegangen.

Auf der Basis dieser Grundsätze entstanden bald zahlreiche Landerziehungsheime (Odenwaldschule, Schlossschule Salem usw.), die in der Zwischenkriegszeit ihren Höhepunkt hatten, zum Teil aber – in erster Linie als Privatschulen – bis heute überlebten (Ecole d'Humanité Hasliberg, Schloss Kefikon usw.). Auf der Homepage der Ecole d'Humanité im Hasliberg (2008) heisst es: „Die Schule Ecole d'Humanité strebt eine ganzheitliche Erziehung der ihr anvertrauten jungen Menschen an. Diese Erziehung möchte gleichgewichtige akademische und soziale Kompetenzen vermitteln. Sie weckt und fördert künstlerische Kräfte, die Bereitschaft zum Engagement in der Gesellschaft und zur Übernahme von Verantwortung. Toleranz und Weltoffenheit sollen ... gelebter Alltag sein."[2] Die Privatschule Schloss Kefikon (2008) schreibt in ihrem Selbstportrait: „Schon August Bach als Gründer der Schule (1910, Anm. d. Verf.) beteiligte sich sehr stark an Schulreformen wie Handarbeitsunterricht, ganzheitliche Ausbildungsmethoden, soziale Einbindung und integrierter Sportunterricht." Die Schulform ist auch heute durchaus noch geprägt von reformpädagogischen Elementen: „Kinder und Jugendliche sind bei uns nicht nur Schülerinnen und Schüler, sie sind auch eingebunden in die Gesamtorganisation. ... Sie lernen, üben und akzeptieren Regeln des Zusammenlebens."[3]

Bezüglich des Unterrichts orientierten sich die Landerziehungsheime am Prinzip des Gesamtunterrichts. Dazu gehören unter anderem die Zurücknahme der Lehrerrolle und die „Schulgemeinschaft, die nicht nach Jahrgängen getrennt ist" (Oelkers 1989, S. 126f). Zum einen sollte die Fragehaltung der jüngeren und zum andern das Wissen der älteren Schülerinnen und Schüler genutzt werden, so dass die Kinder sich gegenseitig erziehen.

3.2 Die Volksschule in ländlichen Regionen

Den soziologischen Zusammenhängen zwischen dem dörflichen Lebensraum in Deutschland und der entsprechenden Schulform geht Rückriem (1965) nach. In seinen Untersuchungen stellt er die ideologiekritische Frage, inwiefern die theoretischen Vorstellungen betreffend einer „eigenständigen Landpädagogik" und ihre Sicht der Wirklichkeit mit empirischen Befunden übereinstimmen. Mit dem volkstümlichen Slogan „aus dem Dorf für das Dorf" wurden gewissermassen ländliche Eigenwelten – oder urbane Gegenwelten – geschaffen. Diese orientierten sich an der Überzeugung, die Landschule solle „ein Teil des Lebenskreises bleiben, in dem sie steht und für den sie bildet, mit spezifischen Bildungsinhalten" (S. 230). Die damit verbundene Fokussierung auf den bäuerlichen Kontext hielt sich lange Zeit und erzeugte zum Beispiel Ableger bis in die 1970er Jahre, als es auch im Kanton Thurgau durchaus noch üblich war, Bauernkinder für bestimmte Landarbeiten vom Schulbesuch zu dispensieren oder die sogenannten Heuferien wetterbedingt anzusetzen und/oder zu unterbrechen. Auch die Ausweitung des Begriffes der „Landerziehung" auf die nichtbäuerliche Bevölkerung der „Dorfhandwerker" änderte nach Rückriem das längst weltfremde Bild dieser Schulform nicht grundsätzlich. Er kommt zum Schluss, dass die Vorstellung von der „Eigenart der ländlichen Welt" vorwiegend ideologisch geprägt war und sich weder empirisch noch schultheoretisch fundieren liess: „Ein legitimer eigenständiger Ausgangspunkt für eine Landpädagogik, der auch exakter wissenschaftlicher Forschung standhielte, ist demnach nicht aufzufinden. ... Eine eigenständige Landpädagogik lässt sich also weder vom Ausgangspunkt noch vom Zielen her, weder theoretisch noch empirisch begründen." (S. 240).

[2] www.ecole.ch
[3] www.kefikon.ch

Im Zusammenhang mit Fragen zur dörflich bedingten Schulorganisation stellt sich Rückriem unmissverständlich auf die Seite der Kritiker der ländlichen Gesamtschulen. Diese überfordere in ihrer Komplexität die Lehrpersonen, und daran ändere auch das etwaige Übergewicht auf der Waagschale der Erziehung nichts, denn die Schule sei primär eine Bildungsinstitution mit nachgeordnetem Erziehungsauftrag. Im Stil der von beiden Seiten oft polemisch geführten Auseinandersetzungen um den Fortbestand oder die Auflösung der Gesamtschulen schreibt er: „Wenn man erst einmal im Landleben eine besondere Hochform kulturellen Daseins erblickt, muss jede Veränderung als Zerfall erscheinen." Seine Kritik setzt bei der ideologisierten dörflichen Eigenwelt an, und er wendet sich dezidiert gegen Bilder, dass das Dorf als einen Bereich der Geborgenheit darstelle, wo die Dorfschule die „geistige und weiterreichende Pflegschaft der Kinder und die ergänzende Vater- und Mutteraufgabe" übernehme, wo das Schulhaus kultureller Mittelpunkt und der Lehrer „personale Verleibung des Dorfcharakters" sei. Der Pädagogik im Dorf komme weder eine soziokulturelle noch eine identitätsbildende Funktion zu. Rückriem sieht – für den deutschen Raum – die Aufhebung der Kleinschulen und den Bau von „Mittelpunktschulen" mit einem Einzugsgebiet von 8000 Einwohnern vor, wo „die Zentralisierung als Voraussetzung für eine vertikale Differenzierung und Aufgliederung (z.B. nach Jahrgängen, Anm. d. Verf.) keinen blossen Verwaltungsakt, sondern eine gesellschaftliche Angelegenheit" darstellt. Die Ziele der Volksschule seien angesichts der sich beschleunigenden gesellschaftlichen und demografischen Entwicklung in Stadt und Land: Weltoffenheit, Anpassungsfähigkeit, Schnelligkeit der Auffassung und Umstellung, hohe Abstraktionsfähigkeit. Allfällige kulturelle Disparitäten zwischen Land- und Stadtschulen seien einzuebnen. „Erziehung und Bildung auf dem Lande heute darf nicht mehr rückwärts bezogen sein und nicht der Erhaltung und Bewahrung historischer Lebensformen dienen. Vielmehr müssen sie ... auf die Zukunft ausgerichtet werden. ... Sie müssen das traditionell-restaurative Leitbild abbauen und durch eine zukunftsgerichtete Sicht ersetzen." (1965, S. 271).

3.3 Die Jahrgangsklasse – historisch-systematisch betrachtet

Jenzer (1991) beschreibt in seiner historisch–systematischen Studie zur Schulklasse die Entwicklungen vom kollektiven Einzelunterricht des Mittelalters bis zur Jahrgangsklasse der Gegenwart. Er legt dar, wie die Schulklasse schliesslich zu dem geworden ist, was man noch in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts gemeinhin unter dem Begriff „Schulklasse" versteht, nämlich die „Jahrgangsklasse". Jenzer zeigt in der Folge auf, „welches – trotz Reformen – unweigerlich die ganz spezifischen Gefahren für Unterricht und Erziehung sind, wenn Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsklassen zur Schule gehen". Es sind dies:

- das sozial arme Lernmilieu,
- der lehrerzentrierte Unterricht,
- die Remotion (Klasssenrückversetzung), die Vertikalisierung und die Selektion,
- die Gleichheit und der Konformismus,
- wenig Freiheit, wenig Individualisierung,
- wenig Solidarität und wenig interindividuelle Kommunikation,
- keine Rücksicht auf besondere Lernvoraussetzungen,
- keine Toleranz für abweichendes Verhalten,
- die einseitige und intensivierte Bewertung der Lernergebnisse,
- Passivität und Verhaltensdruck als Hauptproblem des Schülers,
- Methodik, Disziplin und Selektion als Hauptprobleme des Lehrers,

- Angst vor Segregation als Hauptproblem der Eltern.

(S. 418ff)

In seinen Perspektiven skizziert Jenzer dann die Rückbesinnung auf „die vergessenen Formen der Unterrichtsorganisation". Bei seinem Blick in die damalige Praxis vermag er kaum entsprechende Entwicklungen auf der Oberstufe auszumachen, erkennt jedoch zaghafte Ansätze in der Primarschule. In erster Linie kommt dem schweizerischen Schulentwicklungsprojekt „Situation der Primarschule" (SIPRI) das Verdienst zu, diese Probleme erkannt und systematisch bearbeitet zu haben. „Die Vorstellung eines altersgemässen zeitlichen, inhaltlichen und methodischen Gleichschritts aller Schüler gilt als überholt." Differenzierung und Individualisierung waren die wesentlichen Hebel, mit denen versucht wurde, den traditionellen altershomogenen Klassenunterricht wenigstens ansatzweise aufzubrechen. Jenzer endet seine Studie mit der Prognose, dass „die traditionelle Schulklasse als organisatorische Einheit bald einmal der Vergangenheit angehören könnte". Er stützt seine Annahme mit entsprechenden Entwicklungen im Ausland.

3.4 Die Problematik der Jahrgangsklasse

Ingenkamp (1972) weist zunächst auf die Entstehung der Jahrgangsklassen in Deutschland hin und zeigt auf, wie das Jahrgangsklassensystem den davor beliebigen Einschulungstermin ungefähr ab Mitte des 17. Jahrhunderts zu regulieren begann. Ausgangspunkt war die Forderung Comenius[4], dass für einen geregelten Schulbetrieb der gleichzeitige Schuleintritt einmal pro Jahr Voraussetzung sei. Nur so sei die gleichzeitige „Stoffdurchnahme" mit allen Schülern möglich. Der Grundsatz bei der Bildung der Klassen wurde die Einteilung der Schüler nach Jahrgängen. „Neben der Gleichsetzung von Lebensalter und Entwicklungsstand waren vor allem verwaltungstechnische Gesichtpunkte (für die Einführung der Jahrgangsklasse, Anm. d. Verf.) verantwortlich" (S. 30ff).

In zahlreichen Untersuchungen weist Ingenkamp auf die Problematik der Jahrgangsklassen vor allem im Zusammenhang mit Schulleistung und schulischer Leistungsbeurteilung hin. Dabei zeigt er auf, wie fragwürdig die Verknüpfung zwischen Lebensalter und jeweiligem Entwicklungs- respektive Leistungsstand ist. In Zusammenhang mit dem Thema der Klassenrepetenten weist Ingenkamp nach, dass auch in sogenannten Jahrgangsklassen Kinder mehrerer Jahrgänge gemeinsam unterrichtet werden und nur jeweils ungefähr zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler einer Klasse dem betreffenden Klassenalter entsprechen (S. 156).

Insgesamt kommt Ingenkamp zum Schluss, dass die Voraussetzungen, auf denen das Modell der Jahrgangsklasse aufbaut, nicht gegeben sind. „Die untersuchten Klassen waren weder nach dem Einteilungsprinzip, dem Jahrgang, homogen, noch erzielten die Massnahmen zur Korrektur der Leistungshomogenisierung, Sitzenbleiben und Zurückstellung, den gewünschten Erfolg. Die einzelnen Klassen unterschieden sich nicht nur nach äusseren Merkmalen, sondern auch in den Leistungen

[4] Johann Amos Comenius (1592 – 1670). Comenius gilt als erster grosser Theoretiker einer systematischen und umfassenden Pädagogik. Seine Erziehungs- und Bildungslehre stellt nicht nur den Höhepunkt der Barockpädagogik dar, in gewisser Weise gilt er als ein Vorläufer der modernen Schulpädagogik, indem er manche ihrer Anliegen (Vorschulerziehung, Chancengleichheit) bereits im 17. Jahrhundert aufgreift. Wurde Comenius lange Zeit vorwiegend als Didaktiker gesehen und anerkannt, rückt in jüngster Vergangenheit seine Erziehungstheorie zunehmend in den Vordergrund. Mit seinem Grundsatz, alle Kinder alles zu lehren und den Unterricht nicht nur auf sittliche Tugend und religiöse Frömmigkeit, sondern auch auf Weisheit auszurichten, nimmt Comenius den Gedanken einer umfassenden Volksschulbildung vorweg.

und Beurteilungen in solchem Masse, dass die für dieses System notwendige Synchronität der Klassen nicht erreicht wurde (S. 280).

Als pädagogische Konsequenzen sieht Ingenkamp anstelle des Jahrgangs als Einteilungsprinzip eine Differenzierung des Unterrichts nach Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler. Die vorgegebenen Lernziele sollten „zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen" erreicht werden. Als Alternativen zum bestehenden Jahrgangsklassensystem schlägt Ingenkamp unter anderem vor:

- Verzicht auf starre Altergrenzen bei der Einschulung und Berücksichtigung der individuellen Entwicklungsunterschiede bei der Einschulung;
- Ersatz des Lebensalters als Gruppierungsprinzip und Zusammenstellung von „Instruktionsgruppen" nach fachspezifischen Leistungsvoraussetzungen;
- Abkehr vom Lernfortschritt in Jahreseinheiten und Schaffung von Möglichkeiten mit unterschiedlichen Niveaukursen je nach Fach.

Er schreibt abschliessend, dass nur „integrierte Gesamtschulen[5] Merkmale in dieser Richtung" aufwiesen. Diese waren konzeptionell auf die Überwindung des traditionellen – und von Ingenkamp als dysfunktional erkannten – Jahrgangsprinzips mit ihren entsprechend selektionierten Klassenzügen ausgerichtet. Zum Schluss schlägt Ingenkamp einen Bogen vom schulischen Strukturmodell der Jahrgangsklassen hin zum Lehren und Unterrichten in gemischten Abteilungen mit differenziert und individualisiert lernenden Schülerinnen und Schülern.

> „Auch das ist wahrscheinlich eine Hypothek des Jahrgangsklassensystems, die wir noch überwinden müssen: Es hat unsere schulpädagogischen Vorstellungen vereinfacht und schematisiert, so dass wir die notwendige Intensität individueller Förderung, spezialisierter Betreuung, erzieherischen Engagements und erziehungswissenschaftlichen Aufwandes nur schwer einsehen können. Die Zukunft unserer Schulen wird davon abhängen, ob wir es lernen, uns mit ganz anderen Vorstellungen vertraut zumachen." (S. 302).

3.5 Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz

Poglia und Strittmatter (1983) rufen in ihrem Situationsbericht die Bildungspolitik zu vermehrter Aufmerksamkeit gegenüber den Mehrklassenschulen auf.

> „Die Situation der Mehrklassenschulen hat es nötig und verdient es, weit mehr ins Bewusstsein der ganzen Lehrerschaft, der Schulbehörden, der Pädagogen und der Öffentlichkeit gerückt zu werden. Es ist nicht zuletzt wegen der Entwicklung der Schülerzahlen höchste Zeit, gewisse Korrekturen bei den schulorganisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen für die Mehrklassenschulen anzubringen. ... Es sind verschiedene Missverständnisse und Vorurteile über die Bedeutung und den pädagogischen Wert der Mehrklassenschulen aufzuräumen."

Neben schulorganisatorischen und pädagogischen Überlegungen haben die Autoren in ihrer Untersuchung auch professionelle Aspekte des Mehrklassenlehrers erhoben. Zwischen „Mehrklassenschulen" und „kleinen sowie abgelegenen Schulen" zeigen sich deutliche Zusammenhänge. So fal-

[5] Der hier verwendete Begriff der „integrierten Gesamtschule" meint die damals (1972) neuen Versuche in Deutschland auf der Oberstufe, die selektiv getrennten Leistungszüge zu überwinden und durchlässig zu gestalten. Damit sind nicht die thurgauischen „Gesamtschulen" mit ihren gemeinsam unterrichteten ersten bis sechsten Primarklassen gemeint.

len in der Regel Arbeitsort und Wohnort zusammen. Im Kanton Thurgau wohnten 1983 96% der Mehrklassenlehrer noch am Schulort. Das Verhältnis der Lehrpersonen zu ihren Gemeinden ergab ein mit zunehmendem Alter ansteigendes ausserschulisches Engagement. 20- bis 25-jährige Lehrpersonen engagierten sich zu 56%, Lehrpersonen zwischen 46 und 55 Jahren zu 75%. Verheiratete Lehrpersonen äusserten sich zudem zu ihrer Situation in der Gemeinde leicht positiver als unverheiratete. Zusammengefasst erachteten 66% die „kleine und abgelegene Gemeinde" als Vorteil. Die „kleine Dorfgemeinschaft und deren Eigenständigkeit" entsprach ihnen. Lediglich 6% erachteten die „Tätigkeit in einer kleinen und abgelegenen Gemeinde" als Nachteil. Die Lehrerschaft war somit gut in ihrer Umgebung integriert. 60% werteten ihre ausserschulischen Tätigkeiten im Dorf als „Quelle von Befriedigung" und weitere 28% waren der Meinung, „man erfülle diese Pflichten, da sie zur Anstellung als Lehrer gehörten". Poglia und Strittmatter bestätigten die These vom Lehrer als Kulturträger und sozio-kulturellen Animator in kleinen Gemeinden.

Bezüglich der Unterrichtsgestaltung in den Mehrklassenschulen bildeten Poglia und Strittmatter auf Grund der Aussagen der befragten Lehrpersonen vier charakteristische Merkmale:

- Der „Management-Ansatz"
  Die Mehrklassenschule wird als eine Anzahl von „Mini-Monoklassen" verstanden, und der Unterricht in den einzelnen Klassen läuft zwar synchronisiert nebeneinander, aber nicht notwendigerweise aufeinander abgestimmt.
- Der „Kompetenz-Ansatz"
  Die in der Mehrklassenschule geringere Lehrerzeit pro Klasse wird kompensiert durch einen entsprechend effizienteren Lehrereinsatz. Dazu gehören höchstes Engagement, perfekte Vorbereitung, bestes didaktisches Material und virtuoses didaktisches Geschick.
- Der „Sozial-Ansatz"
  Die Altersdurchmischung in den Mehrklassenschulen wird z. B. in Form von altersdurchmischten Lehr-Lern-Formen vor allem sozial genutzt. Ältere Schüler unterstützen jüngere.
- Der „Individualisierungs-Ansatz"
  Die problematische Alterszusammensetzung der Klasse wird dadurch bewältigt, dass der einzelne Schüler ins Zentrum gestellt wird. Der Unterricht orientiert sich an individuellen Aufgabenstellungen und persönlicher Betreuung sowie systematischer Kontrolle des Lernweges und der Lernleistungen jedes einzelnen Schülers

(Poglia und Strittmatter 1983, S. 45)

In ihren abschliessenden Thesen zur Verbesserung der Situation der Mehrklassenschulen listen sie eine Reihe von Massnahmen auf. Diese reichen von realistischen Schülerzahlen über praktikable Lehrpläne bis hin zu spezifischer Aus- und Weiterbildung sowie Kooperationsstrukturen.

Büeler und Stebler (2001) heben in einer ersten Zwischenbilanz zum „Schulprojekt 21" im Kanton Zürich einerseits die zukunftsweisende Funktion des altersdurchmischten Lernens hervor, verweisen aber gleichzeitig auf die Übergangsschwierigkeiten, welche sich im Schulversuch beim Wechsel von traditionellen Jahrgangsschule zur mehrklassigen Grundstufe mit ihrem altersdurchmischten Lernen gezeigt haben. „Während sich erste Wirkungen des altersdurchmischten Lernens im sozialen Bereich (sozialer Umgang, Schulhausklima) rasch zeigen, sind allfällige Erträge bei der Lernsteuerung und bei den Fachleistungen erst nach längerer Zeit und bevorzugt vor dem Hintergrund spezifischer Lernziele feststellbar."

Auch wenn das Thema der Mehrklassenschulen von der Forschung bislang eher vernachlässigt wurde, standen sie doch immer wieder im Zentrum schulpolitischer Auseinandersetzungen, dies in der Regel dann, wenn die Schülerzahlen zurückgingen und der finanzielle Druck auf die Schulen zunahm. Es waren nicht zuletzt die Eltern, welche – oft auf Grund eines engen Effizienzbegriffs – lebensalters- und leistungshomogene Klassen forderten, wo konzentriert und zielstrebig gelernt werde. Manche hielten jahrgangsübergreifende Unterrichtsformen als eine Überforderung von Kindern und Lehrpersonen (Breuer und Simon, 2001). Anderseits führten die Auseinandersetzungen nicht selten zu einer Idealisierung der Mehrklassenschulen, und die Rhetorik der Reformpädagogik aus dem frühen 20. Jahrhundert lebte wieder auf.

Breuer und Simon greifen noch ein weiteres Thema auf, welches in den Auseinandersetzungen um die Einrichtung von Mehrklassenschulen immer wieder auftaucht: die Förderung der besonders leistungs*schwachen* und der besonders leistungs*starken* Kinder in altersdurchmischten Klassen. Sie weisen darauf hin, dass leistungsschwache Kinder in Mehrklassen und Gesamtschulen die Möglichkeit haben, länger in der Gruppe zu verweilen. Sie brauchen ihre soziale Bezugsgruppe nicht zu wechseln und können altersgemässe Sozialerfahrungen machen. Zudem haben sie die Möglichkeit, den Unterricht in den tieferen Klassen mitzuhören oder mitzumachen und damit den Lernstoff zu festigen. Die leistungsstarken und besonders begabten Kinder haben die Möglichkeit, mit Älteren zu lernen, ebenfalls ohne die Bezugsgruppe wechseln zu müssen. Sie erfahren, dass es noch andere leistungsstarke (ältere) Kinder in der Lerngruppe gibt.

Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer organisierte 2006 ein Treffen aller schweizerischen Mehrklassenlehrkräfte. Im Fazit zur Tagung wird festgehalten, dass die Bedeutung des altersdurchmischten Lernens heute aktueller sei denn je. Unter Verweis auf konkrete Beispiele wird aufgezeigt, dass sich einzelne Schulen von ihren bisherigen Jahrgangsklassen verabschieden und pädagogische Konzepte mit altersdurchmischtem Lernen umsetzen. Im Weitern wird darauf hingewiesen, dass ein pädagogisches Grundelement der Grund- und/oder Basisstufe das altersdurchmischte Lernen sei. Die bisher positiven Erfahrungen aus Versuchsschulen in verschiedenen Kantonen legen die Frage nahe, wie das altersdurchmischte Lernen künftig in den Anschlussstufen einzurichten sei.

3.6 Altersdurchmischtes Lernen im Kontext von Grund- und Basisstufe

Gleichzeitig beauftragte der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer seine Subkommission „Altersgemischtes Lernen", sich für die Verwirklichung dieser Ziele einzusetzen und interessierte Kreise mit Informations- und Dokumentationsmaterial zu versehen. In diesem Zusammenhang stellte Monn (2007) elf konkrete Kategorien vor, mit welchen er die spezifischen Effekte altersdurchmischten Lernens zu fassen versucht. Im Einzelnen sind dies:

- die Orientierung in einem grossen Lernfeld,
- das schrittweise Hineinwachsen in eine (Lern-)Gemeinschaft,
- das mit- und voneinander Lernen,
- das permanente vor- und rückgreifende Lernen,
- das Erleben, dass andere und/oder individuelle Lernwege möglich sind,
- das eigenständige Lernen auf einem individuellen Anforderungsniveau,

- das Aus- und Einüben verschiedener sozialer Rollen und Stellungen im Zusammenhang mit den verschiedenen altersbedingten Rollen vom Novizen bis zum fortgeschrittenen Lerncoach für jüngere Schülerinnen und Schüler,
- der gewissermassen selbstverständliche Erwerb sozialer Kompetenzen über Altersgrenzen hinweg,
- das Hineinwachsen in Tradition und Veränderung während der mehrjährigen Zugehörigkeit zur Lerngruppe,
- Einsicht und Umgang mit der Tatsache, dass Kolleginnen und Kollegen anders sind und anders lernen und dass die Mehrjahrgangssituation dies offen-sichtlich macht,
- das zwangslose Leben einer integrativen Schul- oder Schulungsform verbunden mit schrittweise zunehmender Selbstständigkeit und Verantwortung.

Die Liste von Monn wurde in der Folge der Befragung der Mehrklassenlehrerinnen und –lehrer zugrunde gelegt (vgl. Kap. 4.4). Trotz mangelnder Trennschärfe zwischen verschiedenen Kategorien hat sie sich insgesamt bewährt.

4 Ansatz der Studie

4.1 Begriffliche Festlegungen

In der oben erwähnten Literatur finden sich unterschiedliche Begriffe. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird unterschieden zwischen Organisationsbegriffen wie „Gesamtschule“ und „Mehrklassenschule“ sowie Prozessbegriffen wie „altersdurchmischtes *Lehren*“ respektive „altersdurchmischtes *Lernen*“. Die Begriffe definieren sich wie folgt:

Jahrgangsklasse	Die Jahrgangsklasse umfasst Schülerinnen und Schüler ein und desselben Jahrgangs. Zieht man allerdings die frühen oder spätere Einschulungen sowie die Repetenten und Klassenüberspringer mit ein, ergeben sich auch hier ein faktisches Nebeneinander von mehreren Jahrgängen. Der Unterricht orientiert sich indessen an Lehrplan und Lehrmitteln des Jahrgangs.
Gesamtschule	Die Gesamtschule umfasst eine Primarschulabteilung mit ca. 15 bis 20 Schülerinnen und Schülern in fünf oder sechs Altersklassen. Eine Gesamtschule wird grossmehrheitlich von einer Lehrperson unterrichtet. Solche Gesamtschulen finden sich in der Regel in ländlichen Verhältnissen mit kleinen Schulgemeinden. Die thurgauische Schulstatistik führt 2006 insgesamt acht Gesamtschulen auf.

Mehrklassenschule	Die Mehrklassenschule umfasst eine Primarschulabteilung mit ca. 15 bis 20 Schülerinnen und Schülern in zwei, drei oder vier Altersklassen. Eine Mehrklassenschule wird grossmehrheitlich von einer Lehrpersonen unterrichtet. Mehrklassenschulen oder –abteilungen finden sich in der Regel in mittleren und grösseren Schulgemeinden. Eine vergleichsweise neue Organisationsform einer Mehrklassenschule ist die Grund- und/oder Basisstufe mit der Zusammenführung der zwei bisherigen Kindergarten- mit dem ersten resp. den beiden ersten Primarschuljahren.
Altersdurchmischtes Lehren und Unterrichten	Unter altersdurchmischtem *Lehren* und/oder Unterrichten wird das pädagogische und didaktische, an der Altersdurchmischung orientierte Unterrichtshandeln der betreffenden Mehrklassen- oder Gesamtschullehrpersonen verstanden.
Altersdurchmischtes Lernen	Unter altersdurchmischtem *Lernen* wird das unter Berücksichtigung der Mehrjahrgangssituation und ihren spezifischen Gegebenheiten stattfindende Lernen der Schülerinnen und Schüler verstanden. Das Kürzel „adL" hat sich in letzter Zeit im pädagogischen Diskurs eingebürgert.

4.2 Konzept

In Anbetracht der Komplexität der aufgeworfenen Fragen sowie der Tatsache, dass der Bereich des altersdurchmischten Lernens noch wenig erforscht ist, steht zunächst die systematische Beschreibung der Situation der Gesamt- und Mehrklassenschulen im Kanton Thurgau im Zentrum des Forschungsinteresses. Die Studie ist daher deskriptiv angelegt und im Sinne einer explorativen Vorstudie für eine künftige, breiter angelegte Untersuchung konzipiert.

Konzeptionell gliedert sich die Vorstudie in zwei Teilstudien. Während die eine auf Aspekte des Lehrens und Lernens in Mehrklassenschulen fokussiert, bezieht die andere neben Aspekten des Unterrichts auch den pädagogischen Habitus der Gesamtschullehrer mit ein.

4.3 Fragestellungen

Folgende drei Fragestellungen leiten die Studie an:

Wie lässt sich das spezifische Lehren und Lernen in Gesamt- und/oder Mehrklassenschulen charakterisieren?

- Inwiefern erfordert oder ermöglicht die Altersdurchmischung an Gesamtschul- oder Mehrklassensituationen seitens der Lehrerinnen und Lehrer ein spezifisch angepasstes *Lehren*?
- Inwiefern erfordert oder ermöglicht die Altersdurchmischung an Gesamtschul- oder Mehrklassensituationen seitens der Schülerinnen und Schüler ein spezifisch angepasstes *Lernen*?

Was berichten langjährig tätige Lehrpersonen über ihre Erfahrungen als Gesamtschullehrerinnen oder –lehrer?

- Welche pädagogischen Überzeugungen sind für sie leitend?
- Wie setzen sie ihre Überzeugungen im Unterricht konkret um?
- Wie interagieren sie mit ihrem lokalen Umfeld?
- Wie beurteilen die Gesamtschullehrpersonen die aktuelle politische Situation ihrer Gesamtschulen?

Eine dritte Frage stellt sich vor allem institutionellen Gründen und befasst sich mit Aspekten der Tradierung des vorhandenen Praxiswissens bezüglich des Lehrens und Lernens in Gesamt- und Mehrklassenschulen.

Wie funktioniert auf Ebene des Schulsystems die Tradierung des mit den Jahren aggregierten speziellen Wissens und Könnens in Bezug auf altersdurchmischtes Lehren und Lernen und wie wären solche Prozesse allenfalls zu unterstützen?

Hier konzentrierten sich die Überlegungen neben der Vernetzung der Mehrklassen- und Gesamtschullehrpersonen untereinander vor allem auf die mögliche Rolle der Aus- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau sowie auf das Amt für Volksschule.

4.4 Methodisches Vorgehen

Die Studie ist explorativ angelegt. Die erforderlichen Daten wurden in Gesprächen und Gruppeninterviews erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet.

4.4.1 Befragung von Mehrklassenlehrerinnen und –lehrern

Zur Beantwortung der systematischen Fragen nach den Charaktermerkmalen des altersdurchmischten Lehrens und Lernens in Mehrklassenschulen wurden vier Gruppeninterviews mit durchschnittlich vier Lehrkräften durchgeführt (Gruppe A mit 4, Gruppe B ebenfalls mit 4, Gruppe C mit 5 und Gruppe D mit 3 Teilnehmerinnen und Teilnehmern). Insgesamt nahmen 16 Lehrpersonen aus den Stufen Kindergarten, Basisstufe, Unterstufe und Mittelstufe teil. Diese Erhebungen erfolgten strukturiert. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden Listen mit 14 Kernsätzen zum *Lehren* in Mehrklassenschulen vorgelegt (vgl. Anhang). Aus den 14 Kernsätzen zum Lehren oder Unterrichten in Mehrklassenschulen hatte jede Lehrperson für sich zunächst jene 6 auszuwählen, welche ihrer Ansicht nach die Zutreffendsten waren. Anschliessend wurden die individuellen Gewichtungen auf ein gemeinsames Blatt übertragen. Die Diskussion bewegte sich dann auf der Grundlage der sichtbar gemachten unterschiedlichen Gewichtungen der 14 Kernsätze. Nach einer halben Stunde wurde mit der Liste der 11 Merksätze zum *Lernen* analog verfahren. Die Gespräche dauerten jeweils eine gute Stunde.

Der Fokus der Befragung bei den Mehrklassenlehrpersonen lag ganz auf dem Lehren und Lernen. Die Frage nach der Tradierung des Wissens wurde am Schluss gestellt.

Die Auswahl der Lehrergruppen erfolgte auf der Basis der kantonalen Lehrpersonenstatistik nach repräsentativen Gesichtspunkten wie Zeitpunkt der Einführung des Mehrklassenunterrichts, Stufe,

Dienstalter/Erfahrung der Lehrpersonen sowie regionale Verteilung. Von fünf angefragten Schulen sagten vier spontan zu.

4.4.2 Befragung von Gesamtschullehrern

Die Einzelinterviews mit den Gesamtschullehrern wurden möglichst offen geführt (Flick, 2000). Die Auskunftspersonen nutzten für die Schilderung ihrer subjektiven Erfahrungen denn auch den gewährten thematisch breiten Raum. Neben dem Lehren und Lernen in ihren altersdurchmischten Klassen kamen Aspekte der Person des Gesamtschullehrers und seines lokalen Umfeldes zur Sprache. Die Frage nach der Tradierung des Wissens wurde – falls nicht bereits während des Gesprächs angesprochen – im Zusammenhang mit der Frage nach der Verbesserung der Situation der Gesamtschulen am Schluss gestellt.

Den Gesprächen zugrunde lag ein Orientierungspapier in Form einer graphischen Darstellung mit lose verknüpften Fragefeldern (vgl. Anhang). So konnten die weitgehend assoziativen Gesprächsverläufe mitverfolgt und gleichzeitig mittels gezielter Nachfragen auf bestimmte Themen und Zusammenhänge eingegangen werden. Die Gespräche dauerten jeweils gut eine Stunde. Die verwendeten Fragefelder waren vorgängig in einem Pilotinterview getestet und validiert worden. Die betreffend befragte Lehrperson verfügt über jahrelange Erfahrungen in einer Gesamtschule, arbeitet jedoch unterdessen nicht mehr im Beruf. In einem zweiten Validierungsschritt wurden die Fragefelder an einer Sitzung der Vereinigung der Gesamtschullehrkräfte vorgestellt und auf Grund der Rückmeldungen ein weiteres Mal überarbeitet.

Für die Auswahl der zu befragenden Lehrpersonen lag die aktuelle Lehrpersonenstatistik des Amts für Volksschule des Kantons Thurgau vor. Darüber hinaus wurde die Abteilung Schulaufsicht des Amts für Volksschule um Namen von Gesamtschullehrerinnen und –lehrern mit langjähriger Erfahrung gebeten. In die Befragung wurden letztlich fünf Gesamtschullehrer einbezogen. Lehrerinnen fanden sich nicht auf der Liste des Amts für Volksschule.

4.4.3 Auswertung der Daten

Die Gespräche wurden elektronisch aufgenommen und anschliessend transkribiert. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch. Als Ordnung dienten im Grossen und Ganzen die Merksätze der Erhebungsinstrumente bei den Mehrklassenlehrpersonen. Die Aussagen betreffend des altersdurchmischten Lehrens und Lernens sowohl in Mehrklassen- als auch in Gesamtschulen wurden zusammengefasst. Separat aufgeführt werden allfällig abweichende Aussagen v.a. seitens der Gesamtschullehrer. Die Aussagen in Zusammenhang mit dem Habitus des Gesamtschullehrers und seiner Stellung im lokalen Umfeld werden in einem separaten Kapitel referiert.

Im Sinne der explorativen Auslegeordnung der vorliegenden Vorstudie finden sich deshalb im Ergebniskapitel zahlreiche Zitate.

5 Ergebnisse

5.1 Das *Lehren* in altersdurchmischten Mehrklassen- und Gesamtschulen

Der Zusammenzug der gewichteten Merksätze aller insgesamt 16 befragten Mehrklassenlehrpersonen ergab folgende Rangierung:

Tabelle 4: Anzahl Nennungen pro Fragestellung bei den Mehrklassenlehrerinnen und –lehrern über sämtliche befragten Gruppen (geordnet nach Häufigkeiten)

Fragestellungen		Anzahl Nennungen (N = 16)
Welches sind aus Ihrer Sicht die 6 zentralen Kompetenzen, über welche eine Lehrperson in einer mehrklassigen oder altersdurchmischten Abteilung verfügen muss?		
Die Mehrklassensituation erfordert von der Lehrperson ...		
...	hohe Organisationskompetenz und organisatorische Flexibilität	15
...	ein bewusstes Übertragen von (Selbst-)Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler	14
...	einen kompetenten Umgang mit Heterogenität	9
...	eine permanente Übersicht über die Lernstände (und Lernschwierigkeiten) der Schülerinnen und Schüler	8
...	umfangreiches (Übungs-)Material für die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler (stille Beschäftigung)	7
...	ein der spezifischen Situation entsprechendes methodisch-didaktisches Repertoire (z. B. Schülerschule oder schülerzentrierte Arbeitsformen wie Arbeitsaufträge, Gruppenunterricht usw.)	7
...	die Gestaltung einer zu selbstständigem Lernen anregenden (Schulzimmer-)Umgebung	7
...	eine solide Unterrichtsvorbereitung	7
...	eine ausgewiesene Fähigkeit, Lehrplan und Lehrmittel der konkreten Unterrichtssituation anzupassen	4
...	eine gute Kontrolle über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler	4
...	Kompetenzen im Umgang mit Störungen	4
...	eine bewusste Konzentration auf wesentliche Unterrichtsinhalte	3
...	die pädagogische Grundüberzeugung, dass diese altersdurchmischte Schulform der einklassigen überlegen ist	3
...	klare und knappe, einfache und verständliche Fragen und Anweisungen (angesichts der knappen Lehrerzeit der Schülerinnen und Schüler)	3

Am meisten Nennungen fallen auf die „hohe Organisationskompetenz und organisatorische Flexibilität“ sowie auf das „bewusste Übertragen von Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler“. Ungefähr die Hälfte die beteiligten Lehrkräfte nennen im Weiteren als ebenfalls erforderliche Kompetenzen den „kompetenten Umgang mit Heterogenität“, die „permanente Übersicht über die Lernstände (und Lernschwierigkeiten) der Schülerinnen und Schüler“, das „umfangreiche (Übungs-)Material für die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler (stille Beschäftigung)“, „ein der spezifischen Situation entsprechendes methodisch-didaktisches Repertoire (z. B. Schülerschule oder schülerzentrierte Arbeitsformen wie Arbeitsaufträge, Gruppenunterricht usw.)“, die „Gestaltung einer zu selbstständigem Lernen anregenden (Schulzimmer-)Umgebung“ sowie die „solide Unterrichtsvorbereitung“. Lediglich vereinzelte Nennungen fallen auf eine „ausgewiesene Fähigkeit, Lehrplan und Lehrmittel der konkreten Unterrichtssituation anzupassen“, eine „gute Kontrolle über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler“, „Kompetenzen im Umgang mit Störungen“, eine „bewusste Konzentration auf wesentliche Unterrichtsinhalte“, die „pädagogische Grundüberzeugung, dass diese altersdurchmischte Schulform der einklassigen überlegen ist“ sowie auf „klare und knappe,

einfache und verständliche Fragen und Anweisungen (angesichts der knappen Lehrerzeit der Schülerinnen und Schüler".

In der Folge werden die einzelnen Fragen zu thematischen Blöcken zusammengefasst.

5.1.1 Vorbereitung

Neben der inhaltlichen Stoffplanung ist in Mehrklassenschulen vor allem auch organisatorische Unterrichtsplanung unabdingbar. „Die Organisation muss in der Vorbereitung genau überlegt werden. Während des Unterrichts kann ich nicht mehr organisieren. Alles muss im Voraus bereit liegen. Ich switche ja von Klasse zu Klasse. Es gibt keinen Moment, wo ich nicht voll beschäftigt bin. Und es müssen ja alle immer zum Zuge kommen."

Wie verschiedentlich festgehalten wird, scheint der Vorbereitungsaufwand auch bei mehreren Klassen durchaus zu bewältigen zu sein, und einige der Mehrklassenlehrpersonen weisen auf spürbare Entlastungseffekte bei gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung hin, – sei dies nun im Bereich der Unterrichtsorganisation oder des Erarbeitens von Unterrichtsmaterial. „Der grosse Schritt war bei mir, als ich zusammen mit Kollegen in einer Lehrergruppe begann, gemeinsam Werkstätten zu erarbeiten und dann alles gut vorbereitet war und ich den Unterricht vermehrt einfach laufen lassen konnte. Alle hatten zu tun, und ich konnte die Schülerinnen und Schüler beim Lernen beobachten und unterstützen. Bis anhin hatte mich die Unterrichtsorganisation gefangen gehalten." Vor allem Junglehrerinnen und Junglehrer sagen, sie seien während der ersten Jahren auf Hilfe angewiesen gewesen.

Was für die Mehrklassenlehrerinnen und –lehrer mit ihren zwei- oder dreiklassigen Abteilungen gilt, gilt erst recht für die Gesamtschullehrer mit ihren sechs Klassen. Der Unterricht ist nur mit solider Vorbereitung und gut überlegter Organisation zu bewältigen. Dabei können sie nicht einfach den zeitlichen Ablauf des Unterrichts für alle sechs Klassen planen. Vielmehr müssen sie sich überlegen, bei welchen Unterrichtsthemen welche Klassen gemeinsam unterrichtet werden können und woran dann die gerade nicht mündlich beschäftigen Klassen im Rahmen ihrer stillen Beschäftigung arbeiten sollen. „Im Grunde genommen ist alles eine Organisationsfrage. Darum geht es. Dass alle etwas zu tun haben." Auch Gesamtschullehrer berichten v.a. in Zusammenhang mit langfristiger Planung von gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung.

5.1.2 Organisationskompetenz und organisatorische Flexibilität

In allen vier interviewten Gruppen von Mehrklassenlehrpersonen stehen „die hohe Organisationskompetenz und die organisatorische Flexibilität" an erster Stelle. In Schulgemeinden, wo mehrere parallele Mehrjahrgangsklassen bestehen, kooperieren diese oft in verschiedenen Bereichen. So werden zum Beispiel in bestimmten Fächern Schüler getauscht. Dadurch sind organisatorische Absprachen erforderlich. Solche organisatorischen Absprachen unter Kolleginnen und Kollegen werden auch von Basisstufenlehrkräften berichtet.

Insgesamt wird von der Schwierigkeit gesprochen, während der mündlichen Arbeit mit der einen Klasse, die andere jederzeit ausreichend mit sinnvoller stiller Beschäftigung zu versorgen. Offensichtlich ist der Unterricht in Mehrjahrgangsklassen gerade in dieser Hinsicht gleichermassen an-

spruchsvoll wie auch störungsanfällig. Die Arbeit in den still beschäftigten Klassen verläuft nicht immer reibungslos. So ist dann neben Organisationskompetenz auch Flexibilität gefordert. Ein eigentliches Problem stellt dies für die Lehrerinnen und Lehrer allerdings nicht dar, die geringe Anzahl Nennungen beim „Umgang mit Störungen" mag dies belegen.

Allerdings spielt nach Ansicht verschiedener Lehrkräfte eine Rolle, wie viele Klassen man nebeneinander unterricht. Eine Lehrperson, welche bis vor kurzem noch drei Jahrgänge unterrichtet hat und nun lediglich noch zwei, weist auf den spürbaren Unterschied gerade im Zusammenhang mit der Unterrichtsorganisation hin. „Ich habe lange drei Klassen unterrichtet. Heute sind es zwei. Das braucht massiv weniger Flexibilität. Zwei Klassen kann ich zum Beispiel häufiger zusammen nehmen als drei. Das ist ein klarer Unterschied."

Diese hohen Anforderungen an die Unterrichtsorganisation werden aber nicht nur im Sinne von Erschwernissen verstanden, sondern durchaus mit pädagogischen Überlegungen verknüpft. So fordert die knappere Präsenzzeit in den einzelnen Klassen nicht nur eine durchdachte Planung und Organisation seitens der Lehrpersonen, sondern ebenso sehr die Selbstständigkeit seitens der Schülerinnen und Schüler. „Es gibt im Mehrklassensystem oft Phasen, wo die Schüler alleine arbeiten müssen, weil ich keine Zeit habe. Da müssen sie selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Solche Phasen gibt es täglich mehrere Male."

5.1.3 Umgang mit Heterogenität

Die interviewten Mehrklassenlehrpersonen machen in ihren Überlegungen kaum einen Unterschied zwischen Alters- und Leistungsheterogenität. In der mehrklassigen Schule scheint sich diese Frage gar nicht zu stellen. In bestimmten Fächern oder Themen werden ohnehin alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet und die Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Jahrgangs verfolgen von sich aus in gewissen Bereichen mit grosser Selbstverständlichkeit den Unterricht anderer Klassen. „Dann nimmt man die halt dazu."

Auf der Basisstufe ist Heterogenität gewissermassen der Ausgangspunkt des Unterrichts- und Lernkonzeptes. „Wer noch nicht schreiben will, muss auch nicht. Man muss sich Zeit nehmen. ... Sobald ein Kind aber etwas beherrscht, schicke ich es weiter, so nach dem Spiralprinzip."

Die befragten Mehrklassenlehrkräfte betonen, dass der Umgang mit Heterogenität nicht allein ein Thema der Mehrklassenschule sei. Wo immer Kinder gemeinsam unterrichtet würden, tauche das Thema Heterogenität auf. So scheint ihnen auch der Umgang mit Heterogenität kaum Schwierigkeiten zu bereiten. „In der Mehrklasse ist zwar alles noch etwas breiter. Aber dafür habe ich in der Mehrklasse die Möglichkeit, einen Teil dieser Breite aufzufangen. Einen schwachen Sechstklässler nehme ich einfach mit der fünften Klasse mit." Eine andere Lehrperson meint: „Mehrklassigkeit ist bezüglich Heterogenität eher eine Erleichterung als ein Problem. Der Unterricht findet sowieso auf verschiedenen Niveaus statt. Schülerspezifische Anpassungen sind viel einfacher möglich (als in einklassigen Abteilungen, Anm. d. Verf.)."

In einem etwas andern Zusammenhang weisen einige Lehrpersonen darauf hin, dass es manchmal nicht einfach sei, den Eltern schwächerer Kinder zu erklären, warum ihr Kind zum Beispiel am Mathematikunterricht der nächst tieferen Klasse teilnehme und genau dies im Sinne einer gezielten

Förderung erfolge. Zwei andere Lehrpersonen sind überzeugt, dass mit intensiver individueller Förderung sich das Leistungsspektrum der Klasse immer weiter öffne und sich daraus in den oberen Klassen der Primarschule inhaltliche Schwierigkeiten ergäben. „Klassenübergreifendes Unterrichten, das mache ich selten. Wenn die guten Viertklässler mit der fünften Klasse arbeiten und die guten Fünftklässler mit der sechsten Klasse, dann habe ich in der sechsten Klasse ein Problem. Ich kann ja denen nicht den Sekundarschulstoff geben. Man schneidet sich ins eigene Fleisch."

5.1.4 Übersicht über die Lernstände der Schülerinnen und Schüler

Einig sind sich die Lehrpersonen betreffend der Notwendigkeit, sich permanent um Übersicht über die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler bemühen zu müssen. Dieser Anspruch des permanenten Überblicks stellt an die Lehrpersonen hohe Anforderungen. Ob dies aber nun in einer Mehrklassensituation einfach oder schwierig sei, darüber gehen die Meinungen auseinander. Während die einen darauf hinweisen, dass die Übersicht in einer Mehrklassenschule anspruchsvoll sei, einfach weil vieles gleichzeitig geschehe ohne dass die Lehrerin oder der Lehrer überall unmittelbar dabei sein könne, sehen andere es genau umgekehrt. „Für mich ist es einfacher, nur acht Sechstklässler zu überprüfen als eine sechste Jahrgangsklasse mit 24 Schülern. Bei acht Schülern schlüpft mir keiner durch. Ich kann mich auf sie konzentrieren. Daneben habe ich dann noch neun Fünftklässler. Dort gilt dasselbe."

Erwähnenswert ist abschliessend der Hinweis einer Lehrperson mit erst wenigen Jahren Mehrklassenerfahrung. Sie sagt, dass eine differenzierte Schülerbeurteilung mit einer jederzeitigen Kontrolle über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn ihrer Berufskarriere nicht machbar gewesen sei. Der Aufbau einer funktionierenden Unterrichtsorganisation hatte Vorrang.

5.1.5 Die Sitzordnung in Mehrklassen- und Gesamtschulen

Die Meinungen und Praktiken bezüglich der Sitzordnung in altersgemischten Klassen sind unterschiedlich. Während die einen mit altersdurchmischter Sitzordnung gute Erfahrungen machen, streichen andere die Vorteile der altersseparierten Sitzordnung heraus. Befürworter der durchmischten Sitzordnung führen etwa an, dass altersgleiche Schülerinnen und Schüler auf diese Weise weit auseinander platziert seien und somit einander nicht abschreiben könnten. Andere erwähnen, dass Versuche mit altersdurchmischter Sitzordnung zum Beispiel bei der Einführung von Sachthemen nicht zufrieden stellend funktioniert hätten. „Da redete ich in die Klasse hinein. Was ich aber sagte, betraf nur jeden Dritten." Die Lösung wurde dann in drei klassenweise separierten Gruppentischen gefunden.

Auch auf eine gewisse Störungsanfälligkeit weisen vereinzelte Mehrklassenlehrpersonen hin, wenn gleichzeitig mehrere Klassen im Schulzimmer arbeiten. Sie finden dann die Lösung in getrennten Sitzordnungen, wo die verschiedenen Klassen entmischt sind und auf diese Weise Störpotential reduziert werden kann. So sitzen in einzelnen Mehrklassenschulen die Schülerinnen und Schüler in altersseparierten Blöcken.

Aus Gesamtschulen wird nirgends von einer vergleichbaren Altersentmischung in der Sitzordnung berichtet. Im Gegenteil: altersdurchmischte Sitzordnungen sind hier die Regel und Unterrichtsstörungen ergeben sich daraus nicht. Die altersdurchmischte Sitzordnung wird bewusst genutzt, um

vor allem das entsprechende Sozialverhalten tagtäglich gezielt zu üben und die Schülerinnen und Schüler anzuleiten, am Lernen ihrer älteren und jüngeren Kolleginnen und Kollegen Anteil zu nehmen.

Wieder anders gehen Lehrerinnen und Lehrer der Basisstufe die Frage der Sitzordnung an. Die Schülerinnen und Schüler haben keine fixen Plätze mehr, sondern arbeiten dort, wo gerade ein Platz frei ist. Ihre persönlichen Utensilienkisten nehmen sie dabei mit.

5.1.6 Lehrplan und Lehrmittel

Gegenüber dem Lehrplan oder den Lehrmitteln fühlen sich die Lehrpersonen relativ frei. Sie verfolgen die ihnen als wesentlich erscheinenden Unterrichtsziele und passen den Unterrichtsstoff den Gegebenheiten an. Dies gilt vor allem auch für Lehrerinnen und Lehrer der Basisstufe, wo im Zuge der laufenden Versuche ohnehin die optimale Passung zwischen den Lehrmitteln und dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler noch gesucht wird. „Man hat Distanz zu den Lehrmitteln. Man ist nicht sklavisch."

Auch die Gesamtschullehrer berichten, dass sie sich mit zunehmender Unterrichtserfahrung immer mehr von den Lehrmitteln lösen. Spezielle Kritik äussern sie nur im Zusammenhang mit dem Mathematiklehrmittel. „Ich wäre sehr froh, wenn die freie Lehrmittelwahl beibehalten würde. ... Bei einer Beschränkung auf *ein* Lehrmittel müsste man die Gesamtschullehrer auch einmal anfragen, ob das für sie auch geht."

5.1.7 Konzentration auf wesentliche Unterrichtsinhalte

Zwar äussern sich in den Gruppeninterviews zu diesem Punkt spontan nur wenige Mehrklassenlehrpersonen. Es wird indessen festgehalten, dass die Frage, *wie* man lerne ohnehin wichtiger sei, als *wie viel* man lerne. Es könne im Schulunterricht nicht um die blosse Stoffmenge gehen. Lernkompetenzen seien für das spätere Leben zentraler als die blosse Stofffülle. Es brauche seitens der Lehrperson den Blick fürs Wesentliche an der Schulbildung.

Einschränkend wird – wie in andern Fragebereichen auch schon – von mehreren Seiten bezweifelt, ob in dieser Frage wirklich ein Unterschied zwischen der Mehr- und der Einklassenschule festgestellt werden könne. Auch in einklassigen Abteilungen seien schliesslich der Lehrplan und all die anderen Anforderungen an die Schule nicht ohne Konzentration aufs Wesentliche zu erfüllen.

Auf ein bestimmtes Problem wird im Zusammenhang mit der Konzentration auf ausgewählte Inhalte allerdings mehrmals hingewiesen: Eltern haben für diese Konzentration offenbar nicht immer Verständnis. Sie orientieren sich am Lehrmittel und stellen dann fest, dass gewisse Dinge im Unterricht nicht behandelt werden. Dann fragen sie kritisch nach.

Die Frage nach den wesentlichen Unterrichtsinhalten beurteilen die Gesamtschullehrer aus einer ganz andern Perspektive. Sie haben einen kompetenten Überblick über den Stoff der gesamten Primarschule. „Den Stoff überblicke ich über sechs Jahre. Ich habe quasi täglich den ganzen Stoff der Primarschule vor mir. Ich überblicke die stofflichen roten Fäden. Ich sehe, dass alles aufeinander aufbaut. Dadurch kann ich abschätzen, was drin liegt, was man ruhig noch etwas liegen lassen kann

oder wo man forcieren muss." Diese Übersicht führt zu einer gewissen Gelassenheit im Umgang mit dem Lernstoff. Die Gesamtschullehrer fühlen sich diesbezüglich nicht unter Druck, im Gegenteil: „Also von den Inhalten her finde ich es hier wahnsinnig entspannend. Ich kann über sechs Jahre hinweg denken."

5.1.8 Spezifisch methodisch-didaktisches Repertoire

Nicht wenige der befragten Lehrpersonen messen ihre aktuelle konkrete Unterrichtspraxis an einem in ihrer Ausbildung erworbenen Lektionen-Idealschema und kommen so zu eher negativen Urteilen. „Es ist schade, dass man oft zu wenig Zeit hat für Einführungen. So fehlen den Schülern dann oft Erklärungen. Schrittweise Einführungen sind auch schön für den Lehrer." Eine andere Lehrperson formuliert es so: „Schöne Lektionen sind für mich jeweils die Highlights. Wenn ich einmal eine Einführung machen kann, danach die Arbeit und dann einen schönen Schluss, so sind das für mich die besonderen Stunden, wo ich finde: wow!" Die Unterrichtspraxis in Mehrklassenschulen lässt indessen einen solch schematischen Lektionsverlauf oft nicht zu. Gerade jüngere Lehrerinnen und Lehrer berichten über ihren mitunter beschwerlichen Weg vom stereotypen Ideal hin zum konkreten Mehrklassenunterricht. „Ich habe lange Zeit Mühe gehabt mit der Vorstellung von Unterricht aus dem Seminar. Wie Unterricht sein müsste oder sollte. Und ich musste merken: es geht mit zwei Klassen einfach nicht. Da ist viel weniger möglich. Das war eine permanente Enttäuschung im Magen, verbunden mit dem Gefühl, möglicherweise doch keine so gute Lehrerin zu sein. Heute ist mir bewusst, es geht einfach nicht. Das Schulehalten mit mehreren Klassen ist anders als das Unterrichten einer einzigen Klasse. Dieses Idealbild mit der Zeit über den Haufen zu werfen, das kostete mich einiges."

Auf die in den Interviews ebenfalls kurz aufgeworfene Frage, inwiefern eine Mehrklassenlehrperson angesichts der knappen Lehrerzeit pro Schülerjahrgang bewusst mit klaren und knappen, einfachen und verständlichen Fragen und Anweisungen operieren müsse, gehen die Lehrpersonen nicht näher ein.

5.1.9 Stille Beschäftigung

Die in Mehrklassenschulen gängige Unterrichtsorganisation, wonach die Lehrperson sich jeweils mit einer Klasse mündlich beschäftigt, bringt es mit sich, dass die anderen Schülerinnen und Schüler während dieser Zeit still beschäftigt werden müssen. Das bereitet den Lehrerinnen und Lehrern offensichtlich keine grossen Probleme. Zusätzliches Unterrichtsmaterial beschaffen sie sich im Didaktischen Zentrum (heutiges Medien- und Didaktikzentrum, Anm. d. Verf.) oder im Internet. In einigen Fällen konnte Material von der Vorgängerin oder vom Vorgänger übernommen werden oder man erarbeitete sich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Übungsmaterial. Die Gewissheit, jederzeit auf einen ausreichenden Grundstock an Material zurückgreifen zu können, wirkt erleichternd. Dabei wird darauf geachtet, dass es bei der stillen Beschäftigung nicht einfach um das blosse Ruhigstellen von Schülerinnen und Schülern geht, sondern um sinnvolles Lernen.

Eine Mehrklassenlehrerin weist darauf hin, dass sich für sie das ständige Erweitern ihrer Materialbestände auszahle, da sie in ihrer Mehrklassensituation die gesammelten Materialien jeweils bereits im nächsten Jahr wieder einsetzen könne. Lehrerinnen und Lehrer mit Jahrgangsklassen warten hingegen unter Umständen zwei bis drei Jahre, bis sie ihr Material wieder einsetzen können. „Bei mir

kommen (bereits nächstes Jahr, Anm. d. Verf.) wieder Erstklässler. So kann ich das Material sogar laminieren. Ich brauche es schon bald wieder. Die Mühe lohnt sich."

Mehr noch als die zwei- oder dreiklassigen Abteilungen sind die Gesamtschulen auf ausreichend Unterrichtsmaterial angewiesen. Hier nimmt stille Beschäftigung im Lernen der Schülerinnen und Schüler einen breiten Raum ein. Das mitunter jahrelange Zusammentragen von Übungsmaterial und das Aufbauen von Übungsreihen über sechs Schuljahre hinweg ist zwar einerseits zeitaufwendig, führt indessen auch bei den Gesamtschullehrpersonen zu spürbaren Entlastungseffekten im Unterricht.

5.1.10 Gestaltung des Schulzimmers

Auch das beste Material nützt allerdings nur etwas, wenn die Schülerinnen und Schüler selbstständig darauf Zugriff haben und im Sinne des selbst verantworteten Lernens damit umzugehen wissen. Dies wird in den Interviews gleich mehrfach betont. Da sei zum einen eine gute räumliche Organisation notwendig. Darüber hinaus aber soll ganz allgemein mit der Gestaltung des Schulzimmers die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler gefördert und eine motivierende Lernstimmung geschaffen werden. Gerade in diesem Zusammenhang weisen manche Mehrklassenlehrkräfte einschränkend darauf hin, dass die Schaffung von entsprechenden Lernumgebungen Platz benötigten, der leider oft nicht vorhanden sei. Dagegen verfügen die Lehrerinnen und Lehrer aus Basisstufenversuchsschulen in dieser Hinsicht offensichtlich über gute Rahmenbedingungen. Es sind genug Räume vorhanden.

Die Vorstellung, in ländlichen Gesamtschulen herrschten grundsätzlich enge räumliche Verhältnisse, ist falsch. So stehen zum Beispiel an einigen Gesamtschulen noch Pavillons für Gruppenarbeiten oder Dachgeschosse für eine Bibliothek zur Verfügung. Allenfalls vorhandene Handarbeitszimmer oder Werkräume sind nicht die ganze Woche besetzt und können in den Zwischenzeiten spontan genutzt werden, da keine Rücksicht auf andere Klassen zu nehmen ist. „Und dass die Turnhalle fehlt, empfinde ich nicht als Mangel. Einer Turnhalle konnte ich persönlich nie viel abgewinnen. Wir turnen draussen." Wetterbedingt ausgefallene Turnstunden werden durch Gymnastik während des Unterrichts oder dann bei gutem Wetter durch spontan eingeschobene Turn- oder Sportstunden wieder kompensiert. „Wir kommen schon zu unserer Bewegung."

Die räumlichen Bedingungen der Gesamtschulen sind gut, und den Lehrern ist dies bewusst. „Also so gut wie ich es hier habe, hat es gar niemand. So viel Platz. So viele gute Räumlichkeiten. Und gut ausgerüstet. Es sagen viele Kollegen zu mir, sie könnten neidisch werden."

5.2 Das *Lernen* in altersdurchmischten Mehrklassen- und Gesamtschulen

Analog zum *Lehren* hatten die an den Gruppeninterviews beteiligten Lehrerinnen und Lehrer auch beim *Lernen* aus insgesamt elf vorgegebenen Merksätzen die aus ihrer Sicht sechs wichtigsten zu bezeichnen. Der Zusammenzug der Gewichtungen ist aus der folgenden Tabelle ersichtlich.

Tabelle 5: Anzahl Nennungen pro Fragestellung bei den Mehrklassenlehrerinnen und –lehrern über sämtliche befragten Gruppen (geordnet nach Häufigkeiten)

Fragestellung	Anzahl Nennungen (N = 16)
Welches sind aus Ihrer Sicht die sechs zentralen Lerneffekte in Mehrklassenschulen oder altersdurchmischten Abteilungen?	
Die Mehrklassensituation fördert ...	
... das mit- und voneinander Lernen	15
... das permanente vor- und rückgreifende Lernen	13
... das Aus- und Einüben verschiedener sozialer Rollen und Stellungen im Zusammenhang mit den verschiedenen altersbedingten Rollen vom Novizen bis zum Fortgeschrittenen	12
... der Erwerb sozialer Kompetenzen über Altersgrenzen hinweg	12
... das Hineinwachsen in Tradition und Veränderung während der mehrjährigen Zugehörigkeit zur Lerngruppe	11
... das eigen- und selbstständige Lernen auf einem individuell zugeschnittenen Anforderungsniveau	8
... das zwangslose Leben einer integrativen Schul- oder Schulungsform verbunden mit schrittweise zunehmender Selbstständigkeit und Verantwortung	8
... die Orientierung im grossen Lernfeld (inhaltlich)	6
... das schrittweise Hineinwachsen in eine (Lern-)Gemeinschaft	5
... Einsicht und Umgang mit der Tatsache, dass Kolleginnen und Kollegen anders sind und anders lernen und dass die Mehrjahrgangssituation dies „offen-sichtlich" macht	4
... das Erleben, dass andere und/oder individuelle Lernwege möglich sind	2

Zur den am häufigsten genannten Lerneffekten in Mehrklassenschulen gehören (in der Reihenfolge der Häufigkeiten an Nennungen): das „mit- und voneinander Lernen", das „permanente vor- und rückgreifende Lernen", das „Aus- und Einüben verschiedener sozialer Rollen und Stellungen im Zusammenhang mit den verschiedenen altersbedingten Rollen vom Novizen bis zum Fortgeschrittenen", der „Erwerb sozialer Kompetenzen über Altersgrenzen hinweg", das „Hineinwachsen in Tradition und Veränderung während der mehrjährigen Zugehörigkeit zur Lerngruppe". Mittlere Zustimmungswerte erhalten das „eigen- und selbstständige Lernen auf einem individuell zugeschnittenen Anforderungsniveau" und das „zwangslose Leben einer integrativen Schul- oder Schulungsform verbunden mit schrittweise zunehmender Selbstständigkeit und Verantwortung". Etwas weniger häufig werden die „Orientierung im grossen Lernfeld (inhaltlich)", das „schrittweise Hineinwachsen in eine (Lern-)Gemeinschaft" und die „Einsicht und der Umgang mit der Tatsache, dass Kolleginnen und Kollegen anders sind und anders lernen und dass die Mehrjahrgangssituation dies ‚offensichtlich' macht" genannt. Das „Erleben, dass andere und/oder individuelle Lernwege möglich sind" folgt am Schluss mit lediglich zwei Nennungen.

5.2.1 Die inhaltliche Spannweite des Lernfeldes

In einem Mehrklassenschulzimmer begegnen die Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Jahrgangs permanent den Lerninhalten der älteren respektive der jüngeren Klasse. Vor allem im mündlichen Unterricht ist somit die inhaltliche Spannweite der entsprechenden Klassenlehrpläne täglich präsent. Die aktuell eingesetzten Unterrichtsmaterialen sind auch jenen Jahrgängen zugänglich oder mindestens einsichtig, für die sie an sich gar nicht gedacht sind. Auch Unterrichtsprodukte wie zum Beispiel Plakate aus Gruppenarbeiten sind der jeweils anderen Klasse zugänglich. Diese täglichen Begegnungen mit den Unterrichtsinhalten anderer Klassen weiten den inhaltlichen Horizont. „Die Kleinen sehen, was die Grossen schon alles können. Und sie sehen, wo sie dereinst selbst stehen werden."

Nochmals akzentuierter zeigt sich dieser Sachverhalt in Gesamtschulen. Die Gesamtschullehrer geben aus ihren Klassen jedes Jahr Sechstklässlerinnen und Sechstklässler an die Oberstufe ab. Das Übertritts- und Schulleistungsthema ist für sie dauerpräsent. Gerade in diesem Zusammenhang sehen sie sich immer wieder mit dem Vorurteil konfrontiert, dass in Gesamtschulen der Lehrstoff notwendigerweise gekürzt werden müsse und somit die Kinder im Lernen zu kurz kämen. Aus ihrer Sicht ist diese Vorstellung klar falsch. Mit einer der altersdurchmischten Situation angepassten Unterrichtsorganisation und der gezielten Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler vermögen sie die knappen Klassenzeiten wettzumachen. Die teilweise überdurchschnittlichen Übertrittsquoten an die Sekundarstufe E belegen dies[6]. Inwieweit allerdings das Modell der Gesamtschule, die spezifischen Formen des Unterrichtens oder die Kultur des altersdurchmischten Lernens ursächlich für die guten Übertrittsquoten verantwortlich sind, wissen die Lehrer selbst nicht genau. „Wir hatten hier immer gute Abgänger an die Oberstufe. Das mag auch ein bisschen Zufall sein. Ob man gute oder schwache Schüler hat, das ist ein Zufall. Bei nur zwei Schülern in der sechsten Klasse." Auf alle Fälle kommen ihre Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe leistungsmässig zurecht.

5.2.2 Das vor- und rückgreifende Lernen

Phänomen und Effekte des vor- und rückgreifenden Lernens werden in den Gruppengesprächen der Mehrklassenlehrpersonen intensiv diskutiert. Dabei wird das Mithören oder Mitverfolgen des Unterrichts in andern Klassen weniger im Sinne einer unerwünschten Störung der Konzentration gesehen. Die Lehrpersonen erkennen darin vielmehr eine der zentralen Chancen des altersdurchmischten Lernens, indem entweder die unteren Klassen neugierig auf den Stoff der oberen Klasse sind oder die älteren Schülerinnen und Schüler sich den Unterricht in einer unteren Klasse im Sinne einer Wiederholung nachmals anhören. „Ich erlebe auch, dass wenn ich mit der fünften Klasse auf ein spannendes Thema stosse, die ganze sechste Klasse mithört. Dann binde ich sie auch ein. Die Jüngeren befassen sich mit ihrem Stoff altersgerecht und die Älteren haben dann eine Repetition. Und so nochmals eine Chance."

Was auf der Ebene der ganzen Klassen funktioniert, bewährt sich auch auf Ebene des einzelnen Schülers. „Bei mir ist zur Zeit in der Mathematik das Einmaleins das Thema. Die Zweitklässler entdecken es neu, die Drittklässler repetieren es. Da ist es sehr einfach, einen starken Zweitklässler bei den Drittklässlern mitzunehmen. Oder ein schwächerer Drittklässler kann nochmals bei den Zweitklässlern mitfahren. Alle arbeiten am selben Thema. ... Für die Zweitklässler ist das auch eine Chance. Sie erleben, wohin sie kommen können und dass sie es nicht mehr vergessen sollten, weil es später nochmals kommt. Das ist ganz positiv." Auch eine andere Lehrperson berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler oft selber entscheiden würden, ob sie nochmals zuhören wollten oder nicht. „Das klappt gut."

Auf die Feststellung einiger weniger Lehrpersonen, dass sich mit dem klassenübergreifenden Lernen das Leistungsspektrum innerhalb einer Klasse spreizen könnte und sie darum das vor- und rückgreifende Lernen nicht fördern würden, ist bereits weiter oben im Zusammenhang mit dem Umgang mit Heterogenität hingewiesen worden.

---

[6] In einem Fall wird über eine langjährige Zeitdauer hinweg ein Schnitt von gegen 70% angegeben.

Einer der befragten Gesamtschullehrer weist einschränkend darauf hin, dass konzentrationsschwächere Kinder in einem mehrklassigen Unterricht, wo jederzeit irgendwo in einer Klasse mündlicher Unterricht stattfindet, mindestens zu Beginn Mühe haben, sich innerhalb des Geschehens zu orientieren und sich auf ihre Arbeit zu konzentrieren. „Das ist eine Schwierigkeit. Und das ist nicht einfach zu lösen." Dieselbe Lehrperson weist dann allerdings anschliessend darauf hin, dass im individualisierten Unterricht einer einklassigen Abteilung dieselben Probleme in ähnlicher Form auftauchen können. In einem andern Fall wird in diesem Zusammenhang von Diskussionen mit Eltern berichtet, welche sich Sorgen machen über die permanente Ablenkung ihrer Kinder im Unterricht. Die betreffende Lehrperson versucht dann, den Eltern klar zumachen, dass das Mithören des Unterrichts in andern Klassen für ein Kind nicht zwangsläufig Ablenkung und damit automatisch Minderleistung bedeute, sondern vielmehr auch positive Aspekte beinhalte. „Die Kinder nehmen soviel auf über Beobachtung. Und das ist auch wichtig. ... Ich mache es bewusst so, dass sie mithören können. Zum Beispiel Bruchrechnen. Darauf ist schon ein Viertklässler neugierig. ... Dann soll er. Ich finde das gut. ... Das kann man positiv sehen."

5.2.3 Das mit- und voneinander Lernen

Das mit- und voneinander Lernen ist mit 15 von 16 Nennungen der am häufigsten genannte Effekt des Lernens in Mehrklassenschulen. Dabei ist zwischen verschiedenen Arten des mit- und voneinander Lernens zu differenzieren.

Zunächst ist es so, dass aus unterrichtsorganisatorischen Gründen unterschiedliche Jahrgänge in verschiedenen Fächern gemeinsam unterrichtet werden. Damit kann ganz einfach Zeit eingespart werden. An erster Stelle werden in diesem Zusammenhang die Realienfächer erwähnt. Aber selbst in den Fächern Sprache und Mathematik werden die Klassen manchmal zusammen genommen. „Da vermischen sich dann die Altersstufen. Das ergibt sich automatisch aus der altersdurchmischten Situation. ... Wenn sich Fünftklässler mit Sechstklässlern messen können und der Fünftklässler dem Sechstklässler leistungsmässig nahe kommt, gibt das interessante Situationen." Dabei meinen die Lehrerinnen und Lehrer durchaus nicht einfach den Wettbewerb zwischen den Altersstufen. Vielmehr verweisen sie auf das gegenseitige Verständnis für altersgemässe Lernstände hin. „Ich höre oft, dass wenn ein Viertklässler stöhnt, warum er schöner schreiben müsse, ein Sechstklässler kommt und sagt, dass man es auch lesen könne, sonst nütze es gar nichts. Also die Schüler schauen zueinander und die Älteren sind Vorbilder."

Wie bereits in anderen Zusammenhängen spielen auch hier die Basisstufen als Versuchsschulen eine spezielle Rolle. Das voneinander Lernen gehört zum pädagogischen und didaktischen Konzept. „Von andern zu lernen ist ein ganz starkes Lernen. Ich habe eine Schülerin, die schreibt bei den Grossen ganze Sätze ab, obwohl sie nicht schreiben kann. Und auch kein Wort lesen. Aber abschreiben, von Hand und am Computer. Wenn es dann demnächst bei diesem Kind ums Lesen geht, dann purzelt das nur so. Und eine andere Basisstufenschülerin hat sich das Lesen selber beigebracht. Sie hat einfach immer mitgehört." An anderer Stelle wird in ähnlichem Zusammenhang auf das voneinander Lernen im Bereich sozialer Verhaltensregeln hingewiesen und dabei festgestellt, dass in einer Mehrjahrgangssituation vieles gewissermassen nebenher geschehe, da jederzeit ältere und erfahrenere Schülerinnen und Schüler im Raum seien.

Diese Erfahrungen mit dem mit- und voneinander Lernen gelten erst recht in den Gesamtschulen, und das Lernen von Schüler zu Schüler wird als „etwas Typisches" für die Gesamtschule bezeichnet. Aufgrund der breiteren Spreizung der Altersstufen bieten sich den Gesamtschullehrern gegenüber den zwei- oder dreiklassigen Mehrklassenschulen auch ganz andere Möglichkeiten. Ein Beispiel hiefür ist das häufig praktizierte Götti-Gotte-Modell (vgl. folgendes Kapitel).

Seitens der Gesamtschullehrer wird noch auf einen zusätzlichen Effekt hingewiesen: die jüngeren Schüler haben in ihren älteren Klassenkolleginnen und –kollegen ständig ein gewissermassen real existierendes Entwicklungsziel vor Augen. „Da erlebt der Erstklässler z.B. im Lesen, wie er in der sechsten Klasse dereinst selbst lesen kann. Das ist etwas Urpädagogisches, wenn man vor sich sieht, wohin man dereinst selbst hin wächst. Und dass das ganz konkret ist und nicht irgendein ein (vom Lehrer konstruiertes, Anm. d. Verf.) Phantom."

5.2.4 Ein- und Ausüben verschiedener sozialer Rollen

Eine gängige Form des altersdurchmischten Lernens ist die Bildung von alters- oder klassenheterogenen Lernpartnerschaften oder das Einrichten eines Götti-Gotte-Modells. Die befragten Mehrklassenlehrpersonen stehen dieser Form insgesamt aber ambivalent gegenüber. Nicht wenige berichten, dass sie zwar zu Beginn des Schuljahres Versuche mit Lernpartnerschaften gestartet, sich diese dann aber im Verlaufe der Monate wieder verloren hätten. Im Schulalltag habe sich die Sitzordnung und nicht die Götti-Gotte-Zuteilung als wirksam erwiesen. Auch sei der Altersunterschied – und damit in weiten Bereichen auch die fachlichen und sozialen Kompetenzunterschiede – gerade in zweiklassigen Abteilungen gering oder zufällig und daher eine Rollenzuordnung schwierig.

Im Gegensatz zu den geteilten Meinungen bei den Mehrklassenlehrpersonen gehört die Bildung von Lernpartnerschaften in Gesamtschulen zum pädagogischen Programm. Viel ausgeprägter als in den mehrklassigen Abteilungen nutzen die Gesamtschullehrer die Sitzordnung für ihre Zwecke. In Gesamtschulen sitzen die Kinder gemischt. „Also hier sitzt zum Beispiel eine Fünftklässlerin, daneben eine Zweitklässlerin, dann ein Drittklässler, dort ein Viertklässler, nein – ein Erstklässler und dann eine Drittklässlerin. So sind die Altersgruppen gemischt. Dann merkten wir, dass es noch gut wäre, wenn es eckenweise Chefs gibt. Denen sagen wir Lerngruppenleiter." Diese Lerngruppenleiterinnen und –leiter sind erste Anlaufstelle bei Fragen oder Unsicherheiten. Sie helfen auf diese Weise, kleinere Probleme und Störungen von der Lehrperson fernzuhalten. In einzelnen Fällen reicht die Aufgabe der Lerngruppenleiter weit über das blosse Weiterhelfen bei Unsicherheiten hinaus. Sie nehmen vielmehr die Funktion eines „Coaches" oder eines „Mentors" wahr. „Wir arbeiten mit Tagesarbeitsplänen, – auch für die Erstklässler. In diesem Fall liegt dann der Plan beim Lerngruppenleiter. Die Erstklässler können ja noch kaum lesen. Der Lerngruppenleiter nimmt dann das genau und schaut, dass der Erstklässler die richtige Arbeit macht. Und er muss auch kontrollieren, soweit er das kann. ... Also die Älteren sorgen dafür, dass die Jüngeren vorwärts kommen." Das Ganze – einmal eingerichtet – scheint sich mit grosser Selbstverständlichkeit abzuspielen und von Jahrgang zu Jahrgang zu tradieren.

Auf die Nachfrage, ob denn die älteren Schülerinnen und Schüler gewissermassen automatisch Lerngruppen leiten könnten, antwortet die betreffende Lehrperson: „Es gehört zur Rolle der Lerngruppenleiterinnen und Lerngruppenleiter, dass diese mindestens das kleine Einmaleins des Führens lernen. ... Ich merkte bald einmal, dass man nicht einfach sagen kann, jetzt musst du das führen.

Man muss die wirklich schulen. Man muss ihnen ein Rüstzeug geben. So begann ich etwa vor 14 Jahren mit Lerngruppenleitertreffen. In diesen Treffen fragen wir im ersten Teil, was während der Arbeit vorgefallen sei und wo sich Probleme ergaben. Dann schaut man sich das an, bespricht es und sucht nach Lösungen. Und im zweiten Teil setzen wir uns zusammen und essen etwas Kleines."

Dadurch dass die Schülerinnen und Schüler sechs Jahre in der Klasse bleiben, wachsen alle schrittweise in ihre Verantwortung als dereinstige Lerngruppenleiterinnen und –leiter hinein. Sie tun dies gewissermassen auf zwei verschiedenen Schienen: zum einen durch den Erwerb ausreichender Sachkompetenzen und zum andern durch die Aneignung der erforderlichen Sozialkompetenzen. Als Jüngere lernen sie, sich bei inhaltlichen Schwierigkeiten gezielt Hilfe zu holen und als Ältere unterstützen sie ihrerseits die wiederum Jüngeren bei deren Lernen. Die Schülerinnen und Schüler leben während sechs Jahren in einer „Lerngemeinschaft" im reformpädagogischen Sinne.

Dass die soziale Beeinflussung durchaus nicht ausschliesslich von den älteren zu den jüngeren Schülerinnen und Schülern erfolgt, sondern auch in umgekehrter Richtung, vermag folgende Aussage zu belegen: „In der Mittelstufe bin ich froh, wenn nicht alle gleichzeitig zu pubertieren beginnen. ... Da können die Viertklässler die Sechstklässler etwas herunter holen. Auch das ist ein Effekt der Altersdurchmischung. Die Beeinflussung von unten nach oben." Ein weiteres Beispiel wird aus einem Kindergarten berichtet, wo das Götti-Gotte-Modell auch praktiziert wird: „Nicht immer sind die Älteren in ihrer Entwicklung weiter als die Jüngeren. Zum Beispiel bei der Fingerfertigkeit. Da können sich dann die Rollen umkehren." Solche altersübergreifenden sozialen Interaktionsprozesse werden insgesamt als „*der* grosse Vorteil" von Mehrjahrgangsklassen gesehen und eine Unterstufenlehrperson mit einer ersten und einer zweiten Klasse betont: „Ich habe es eigentlich einfach. Um dieses Rollenlernen muss ich mich nicht kümmern. Meine Zweitklässler machen das schon."

Auf diese Selbstverständlichkeit, mit welcher gerade soziale Lern- und Rollenprozesse in der altersdurchmischten Klasse verlaufen, weisen vor allem Gesamtschullehrer in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder hin. Es sind die älteren Schülerinnen und Schüler, welche den neu dazu Gekommenen die geltenden Verhaltensregeln vorleben und so ein reibungsloses Hineinwachsen der Novizen in die Lerngemeinschaft ermöglichen. „Die älteren Schülerinnen und Schüler kommen in die Rolle des Vorbildes für die andern. Die Sechstklässler haben bei uns immer Privilegien. Das gehört sich. Und die Fünftklässler wissen ganz genau, dass sie diese Privilegien nächstes Jahr auch haben werden. Die Kleinen schauen zu den Grossen hoch. Und jeder kommt einmal in die sechste Klasse." Auch andere Gesamtschullehrer weisen auf diese Tradierung sozialer Regeln und Werte von Jahrgang zu Jahrgang hin. „Das dünkt mich etwas Typisches für meine Gesamtschule. Jeden Sommer gehen zwei, drei Kinder von den total 18 und es kommen wieder zwei, drei. Es gibt nie die totale Veränderung. Dadurch ist das ein ständiges Wachstum eigentlich. Ein organisches Wachstum. Es verändert sich immer etwas, aber nie das Ganze. ... Es tradiert sich automatisch und ich muss nicht mehr dazu schauen." Dieser sechsjährige gemeinsame Wertehintergrund zusammen mit dem ebenfalls sechsjährigen gemeinsamen Erfahrungs- und Erlebnisschatz bilden das Fundament für eine verlässliche – und im Alltag konkret gelebte – Klassenkultur. Die Lehrpersonen können sich aufs Unterrichten konzentrieren. „Gewisse Dinge kann ich vernachlässigen, weil sie von selbst geschehen. Gerade im sozialen Bereich lernen die Kinder viel mehr. Und vielleicht ist das für ihr späteres Leben sogar wichtiger als das mehr oder weniger gute Beherrschen bestimmter Rechenoperationen."

In den Gesprächen mit Gesamtschullehrern wird auch schon einmal ein grösserer Bogen vom Schulunterricht zur Gesellschaft geschlagen. Dabei wird festgestellt, dass bei der laufenden Verkleinerung der Familienformen die Schule immer mehr zu deren Ersatz werde, ob sie dies nun wolle oder nicht. „Und eine Mehrklassenschule mit ihren verschiedenen Altersstufen kommt der Familie noch am ehesten entgegen. Und sie hat ihr gegenüber noch einen Vorteil: In der Familie bleibt der Jüngste immer der Jüngste. In der Schule wird er auch einmal zum Ältesten und erhält diese Chance auch." Die Gesamtschullehrer sind sich einig in ihrem Urteil: „So eine kleine Gesamtschule hat im Normalfall keine sozialen Probleme."

Einige der befragten Gesamtschullehrer ziehen auf Grund ihrer Erfahrungen mit einklassigen Abteilungen in verschiedenen Belangen Vergleiche zwischen den beiden Schulmodellen. Dabei nimmt der Bereich der Sozialisationseffekte den grössten Spielraum ein. Unter anderem wird auf den teilweise „enormen Konkurrenzdruck" oder die ständigen „Machtkämpfe" hingewiesen, welche in einklassigen Abteilungen spürbar seien. In der Gesamtschule hingegen erübrigten sich diese durch die breite Altersstreuung von selbst. Als weiterer Unterschied wird der unterschiedliche Umgang mit Autoritäten erwähnt. Auch hier spielt die breite Altersstreuung eine Rolle, indem die Schülerinnen und Schüler mit fortschreitendem Alter schrittweise in die Rolle von „Vorbildern" oder „Lerngöttis und -gotten" hineinwachsen und als solche Verantwortung für das Lernen ihrer jüngeren Mitschülerinnen und Mitschüler und den Umgang miteinander übernehmen. „Das geschieht automatisch. ... Auch die Werte, die hier gelebt werden, färben ab. Das finde ich so schön hier. Nicht dass ich gross etwas unternehmen müsste. ... Man nimmt Rücksicht aufeinander ohne dass der Lehrer das gross einfordern muss. ... Sie lernen es hier von klein an. Dass das einfach so ist. Das ist das, was ich hier so lässig finde. Hier macht das Unterrichten richtig Spass."

Auch ohne wertende Vergleiche zwischen ein- und mehrklassigen Schulformen sind die befragten Gesamtschullehrer überzeugt, dass in ihrem Gesamtschulmodell das schrittweise Erlernen sozialer Rollen innerhalb und ausserhalb der Schule miteinander verknüpft sind. „Die Kinder bilden über lange Zeit eine Gemeinschaft. Draussen im Dorf und drinnen in der Schule. ... Das ist hier nicht so streng getrennt wie an andern Orten, wo Schule und Familie deutlich getrennt sind. Da ist eine Schar Kinder, die gemeinsam sozialisiert wird. ... Und dieses Miteinander-Zeit-Erleben ist ein starkes Fundament."

5.2.5 Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler

Die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler ist aus Sicht der meisten befragten Lehrpersonen der „Schlüssel des ganzen Mehrklassenmodells." Diese Selbstverantwortung erlernen die Schülerinnen und Schüler bei verschiedenen Gelegenheiten. So etwa wenn a) konzentriert gearbeitet werden soll während in einer andern Klasse mündlicher Unterricht stattfindet, oder wenn b) eigene Lernschwierigkeiten erkannt und selbstständig zum Beispiel bei älteren Mitschülerinnen und Mitschülern Hilfe geholt wird oder dann c) auch beim selbstständigen Korrigieren der eigenen Arbeiten.

Das Übertragen von Verantwortung an die Schüler scheint indessen nicht allen Lehrpersonen leicht zu fallen. Vor allem Lehrkräfte, welche erst vor kurzer Zeit vom Jahrgangsklassen- zum Mehrklassensystem gewechselt haben, weisen auf die grosse Umstellung hin. „Das war eine grosse Umstellung für mich. ... Ich musste einen Teil Verantwortung abgeben. Das fiel mir sehr schwer." Auch wenn den

Lehrpersonen durchaus bewusst ist, dass die Bedeutung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler auch in den einklassigen Jahrgangsklassen ein zentrales pädagogisches Anliegen ist, wird doch darauf hingewiesen, dass die Unterrichtsorganisation in mehrklassigen Abteilungen ohne selbstständige Schülerinnen und Schüler schlicht nicht funktioniert.

Wir zentral das pädagogische Anliegen der Förderung der Selbsttätigkeit ist, zeigt folgende Aussage eines Gesamtschullehrers: „Die Selbsttätigkeit des Schülers ist eines der höchsten pädagogischen Ziele, die es überhaupt gibt. Dass ein Mensch selbst tätig wird. Dass er von sich aus und aus sich heraus selbst etwas machen will. Dass er sich bilden will, sich selber stellen will, selber weiterbilden, dass er Verantwortung übernehmen will. Das meine ich unter Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit."

Ebenfalls vor allem seitens einiger Gesamtschullehrer wird erwähnt, dass neben der Selbstverantwortung auch eine Verantwortung für die Mitschülerinnen und Mitschüler zu beobachten ist. So kommt es immer wieder einmal vor, dass die älteren Schülerinnen und Schüler auch gegenüber der Lehrperson die Anliegen der jüngeren vertreten. „Ich habe erlebt, dass am Mittag eine Sechstklässlerin zu mir gekommen ist und mir gesagt hat, ich hätte den Erstklässlern versprochen, eine Geschichte zu erzählen und ich hätte dieses Versprechen nicht gehalten."

5.2.6 Integrative Wirkung

Vor allem Gesamtschullehrer weisen auf das integrative Potential ihrer Schulen hin. Dabei werden verschiedene Aspekte der Integration angeführt. Zum einen tendieren Gesamtschullehrpersonen dazu, Kinder mit besonderen Schwierigkeiten in der Gemeinschaft ihrer Gesamtschule zu halten. Sie setzen ihre Prioritäten bei der sozialen Integration. Eine Überweisung in eine Kleinklasse hätte im besonderen Fall der dörflichen Gesamtschulen die Separierung aus der Kindergemeinschaft des Dorfes zur Folge. „Ich habe nie jemanden in die Kleinklasse eingewiesen all die Jahre. Ich habe die immer mitgezogen. Aber nicht immer mit gutem Gefühl, das muss ich sagen." Auch Relegationen sind – dort wo sie überhaupt praktiziert werden – aus ihrer Sicht kein Problem. Die betreffenden Kinder arbeiten auf einem andern Lernniveau, verbleiben indessen in ihrer Schule. Auch speziell schwierige Kinder werden gerne in der Klasse behalten. Ein Lehrer berichtet von einem besonderen Fall, wo die Eltern für ihn einen Kontakt zum zuständigen Facharzt herstellten und dieser ihm dann einige basale Verhaltensempfehlungen für den besonderen Fall vermittelte. „Am Schluss hatte der Arzt das Gefühl, das hätte man in einer Sonderschule nie erreichen können. Das sei nur hier gegangen in einer sozial sehr anregenden und tragfähigen Umgebung."

„Ich habe in all den Jahren noch nie erlebt, dass jemand ein Aussenseiter geworden ist. Noch gar nie. Dabei hatte ich schon wirklich schwierige Kinder, die den Kontakt zu den andern nur schwer fanden. Aber wenn es zum Beispiel in der Pause ums Spielen ging, waren sie wieder dabei. Niemand kann wirklich herausfallen." Eine andere Lehrperson ist überzeugt, dass dieses integrative Potential sich letztlich auch finanziell bezahlt macht. „Wenn ich sehe, wie wenig disziplinarische Probleme wir in all den Jahren hatten oder wie wenig wir für Prophylaxen ausgeben mussten. Das holt man tausendmal heraus. Aber diese Rechnungen werden nirgends gemacht. Oder niemand hat das genau untersucht."

5.3 Der Gesamtschullehrer – Versuch einer Charakterisierung

5.3.1 Vorbemerkungen

Charakterisierungen bergen in sich immer die Gefahr der Schematisierung. Aus komplex differenzierten Persönlichkeitsbildern werden rasch einmal verkürzte Stereotype und/oder Clichés. Darüber hinaus birgt auch die methodische Vorgehensweise ein Problem. Die bislang dargelegten Ergebnisse basieren ausschliesslich auf Selbstbeschreibungen der interviewten Lehrpersonen. Dies trifft in besonderem Masse bei den einzeln interviewten Gesamtschullehrern zu. Deren Aussagen sind objektiv nicht überprüfbar. Ergänzende Befragungen der Schüler, der Eltern oder der Behörde usw. waren im Rahmen dieser deskriptiven Studie nicht möglich.

Auf der andern Seite haben die Aussagen zum Lehren und Lernen in altersdurchmischten Klassen trotz der Modellverwandtschaft zwischen Mehrklassen- und Gesamtschulen in verschiedenen Aspekten z.T. erhebliche Unterschiede sichtbar gemacht. Dies gilt auch in Fragen der professionellen Überzeugungen und Haltungen. Die Frage nach dem charakteristischen Habitus der Gesamtschullehrpersonen ist daher legitim.

5.3.2 Charakterisierung

Die Charakterisierung erfolgt in Form von Kernsätzen. In den Ausführungen zu jedem Kernsatz finden sich im Sinne der oben erwähnten Selbstbeschreibungen nochmals Zitate.

Gesamtschullehrpersonen handeln aufgrund pädagogischer Überzeugungen und sind von ihrer Schule fasziniert.

Fragt man die Gesamtschullehrer nach den eigentlichen Qualitäten ihrer Schule, so führen sie folgende Punkte an:

- Die Gesamtschule erzielt Sozialisationseffekte, wie sie in einklassigen Abteilungen nicht möglich sind. Die Altersdurchmischung der Schülerinnen und Schüler sowie deren langjährige Anwesenheit sind dazu optimale Bedingungen. Die Gesamtschule kennt kaum soziale Probleme. Spannungen und disziplinarische Schwierigkeiten werden aufgrund der Altersdurchmischung gewissermassen präventiv verhindert. Das Zusammenleben in der altersdurchmischten Gemeinschaft geschieht mit grosser Selbstverständlichkeit und hoher Selbstregulation.
- Die Gesamtschule fördert die Eigen- und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler allein schon aufgrund der relativ tiefen Präsenzzeiten der Lehrperson pro Klasse.
- In einer Gesamtschule spielt die Tradierung von Werten eine eminente Rolle. Das Klima ist getragen von einer Vielzahl gemeinsamer Erfahrungen und Erlebnisse über Jahre hinweg.
- Die Gesamtschule bietet den Schülerinnen und Schüler – ohne sich dem Neuen zu versagen – eine für ihre Entwicklung förderliche Ruhe und verlässliche Kontinuität.
- Die Verkleinerung der Familien und die Berufstätigkeit der Eltern führen dazu, dass die Schule zunehmend erzieherische Funktionen übernimmt. Die Gesamtschule in ihrer überblickbaren dörflichen Umgebung ist dazu eine ideale, familiennahe Form.

- Die Gesamtschule dient der soziokulturellen Erhaltung des ländlichen Raumes. Sie ist Zentrum des sozialen und kulturellen Austauschs.

Die folgende Aussage eines der befragten Gesamtschullehrer mag stellvertretend für die pädagogischen Grundüberzeugungen auch der übrigen gelten:

> „Was ich stark empfinde, ist, dass man in einer Gesamtschule sehr oft und sehr häufig ganz gewöhnlich arbeitet. Einfach ganz gewöhnlich. Und dass das eine ungeheure Stärke ist, wenn man das Gewöhnliche ungewöhnlich gut machen kann. Die Selbsttätigkeit des Schülers, wenn man das aussergewöhnlich gut fördern kann, diese Selbsttätigkeit, dann finde ich persönlich, ist das eines der höchsten Ziele, die es überhaupt gibt. Dass ein Mensch selbst tätig wird. Von sich aus und aus sich heraus selber etwas machen will. Sich bilden will, sich selber den Fragen stellen will, selber sich weiterbilden, Verantwortung übernehmen. Das meine ich unter Selbsttätigkeit. Aber auch die Selbstständigkeit. Jemand, der verbunden ist mit den andern und trotzdem selbstständig merkt: das ist meine Aufgabe. Und diese Aufgabe erfülle ich oder versuche ich zu erfüllen mit meinen Stärken. Also die Selbstständigkeit und die Selbsttätigkeit. Das, würde ich sagen, wird an der Gesamtschule gefördert. Und zwar ganz selbstverständlich. Das ist einfach gegeben. Und zwar auch weil der Lehrer gottlob nicht so viel Zeit hat."

Die Mehrheit der befragten Gesamtschullehrer hat als Kind die Gesamt- oder wenigstens die Mehrklassenschule selbst erlebt. Sie sind durch diese Schulform geprägt und haben nach ihrer Ausbildung entsprechende Stellen übernommen. Andere kamen entweder im Verlaufe ihrer praktischen Lehrerausbildung mit Gesamt- oder Mehrklassenschulen in Kontakt und waren davon so überzeugt oder „fasziniert", dass sie nach Abschluss ihrer Ausbildung entsprechende Stellen suchten. „Also ich erlebte mein schönstes Praktikum in einer Mehrklassenschule. Davon war ich sehr angetan. Da kamen jeweils zuerst die Drittklässler und dann die Zweitklässler. Und dann noch die verspielten Erstklässler am Schluss. Sobald die einen kamen, hatten die andern schon ihre Arbeit und man beschäftigte sich mit den Neuen. Mein nächstes und letztes Praktikum absolvierte ich dann in einer fünften Klasse. ... Aber das war nicht das Gleiche."

Allerdings berichten einige, dass der Sprung von der Ausbildung in die Praxis trotz aller Motivation nicht ganz einfach gewesen sei und „enorme Anstrengungen" gefordert habe. Sämtliche befragten Gesamtschullehrer sind indessen bis heute in hohem Masse von „ihrer" Schulform überzeugt und dem Gesamtschul-Modell treu geblieben. In einem Fall wurde gar auf ein ursprünglich geplantes Sekundarlehrstudium verzichtet.

Als ein zusätzlicher Motivationsfaktor, der Gesamtschule und deren dörflicher Umgebung über viele Jahre hinweg treu zu bleiben, wird die „Art der Dorfkinder" erwähnt. „Mich fasziniert dieses Einfache, dieses Auch-mit-weniger-zufrieden-Sein. Kleider sind hier nicht so ein Thema. Wie weit unten die Hosen hängen. Oder Handys. Einmal zog ein Fünftklässler aus einem grösseren Ort hierher. Der brachte zum Teil Sachen in unser Dorf! Aber er wurde hier wie abgebremst. Man ist hier auch jemand ohne Handy. Das ist das Schöne hier, diese Zufriedenheit der Kinder fällt mir auf."

Letztlich ist es wohl die Summe all dieser Aspekte, welche dazu führen, dass eine der interviewten Lehrpersonen bekennt, diese Schulform lasse sie „nicht mehr los".

Unter den fünf befragten Lehrpersonen unterrichten zwei seit Jahren gemeinsam mit ihrer Frau in einer Art Jobsharing. Im einen Fall liegt die Aufteilung zur Zeit bei 60% zu 40%, im andern Fall wird berichtet, dass die Frau während einer Phase hoher Schülerzahlen (über 30) ein Teilpensum übernommen habe und dass dieses Modell später auch bei wieder niedrigeren Schülerzahlen und ohne entsprechende Entschädigung beibehalten worden sei.

Im dörflichen Kontext stellt sich immer auch die Frage der eigenen Kinder im Unterricht. Von den fünf befragten Lehrpersonen wohnt eine unter anderem aus diesem Grund bewusst nicht am Schulort. Zwei andere berichten über ihre diesbezüglichen Erfahrungen. Zum einen wurde darauf geachtet, den eigenen Kindern möglichst keine Sonderbehandlung zukommen zu lassen. „Lehrer müssen sehr aufpassen, dass sie ihre eigenen Kinder im Unterricht nicht benachteiligen. Nicht be*vor*teilen, be*nach*teiligen!" Darüber hinaus haben beide Lehrer erst im Umgang mit ihren eigenen Kindern als Schülerinnen und Schüler in ihren Klassen tiefgreifende pädagogische Einsichten gewonnen, welche sich in der Folge auf ihr weiteres Lehrverhalten prägend ausgewirkt haben. Innerhalb der Familie wurde – während der Zeit der eigenen Kinder in der Schule – stets darauf geachtet, dass sich Schule und Familie nicht unkontrolliert vermischten. "Wir trennten das einfach. Ich wollte, dass in meiner Anwesenheit möglichst wenig von der Schule gesprochen wurde."

Zwischen der Lehrerfamilie mit eigenen Kindern und der dörflichen Bevölkerung ergeben sich verschiedene Berührungsflächen. „Die Leute sehen, was ich so mache. Und dann die eigenen Kinder noch. Die lassen manchmal Dinge draussen herumliegen. Das sehen die Leute alles. Und dann sagen sie: Das sind doch die Kinder des Lehrers. Und das finde ich eben gut."

Gesamtschullehrpersonen sind Generalisten und denken langfristig.

Die befragten Gesamtschullehrpersonen unterrichten – auch bei gewissen Präferenzen – alle Fächer gerne. Sie können sich aufgrund ihres ganzheitlichen Lehr-Lern-Verständnisses schwer vorstellen, bestimmte Fächer wie zum Beispiel etwa Werken aus ihrem Lehrauftrag herauszubrechen und abzugeben.

Die sechsjährige Beziehung der Lehrperson zu ihren Schülerinnen und Schülern wird durchwegs positiv gesehen. „Da sind sechs Klassen und sechs Alter, da sind Mädchen und Knaben und diese Kinder hat man während sechs Jahren." Erziehung und Bildung ist letztlich soziale Beziehungsarbeit und gute Beziehungen gründen darauf, dass man sich kennt und sich gegenseitig vertraut. „Erst wenn die Beziehung stimmt, kann man wirklich Schule halten (Stoff vermitteln, Anm. d. Verf.). Auf allfällige Unterschiede zu Jahrgangsklassen angesprochen, meint einer der Gesamtschullehrer: „Viele Kollegen beklagen sich oft und sagen, sie müssten immer mehr erziehen. Bei uns gehört das am Anfang in der ersten Klasse dazu und dann läuft das. Dann muss man nicht mehr erziehen. Also es ist schon die Beziehung, die frei macht, um echt gut Schule zu halten."

Selbstverständlich sind sich die Lehrer bewusst, dass eine derartige, gegenseitig unausweichliche, sechsjährige Beziehung auch Gefahren birgt. So können sich zu beiderseitigem Nachteil Vorurteile einprägen und die Beziehungen während langer Zeit belasten. In einem speziellen Fall wird von einem „wirklich schwierigen Knaben" berichtet und die langjährige Situation dieses sich „gegensei-

tig Ausgeliefert-Seins“ folgendermassen beschrieben: „Ich dachte oft, wie ich das wohl mit diesem Knaben durchstehen werde. Und meine Frau sagte, es gebe nichts anderes als: Es muss gehen. ... Und ich habe mir in letzter Zeit bei diesem Knaben immer am Morgen sagen müssen: Also, nun gehe ich auch heute wieder in einen Kurs mit dem Titel „Der schwierige Schüler“. Was kommt wohl heute wieder auf mich zu? Was macht er wohl heute wieder? Man distanziert sich ein wenig. Man ist dann nicht mehr zu nahe, nicht mehr zu verletzlich, nicht mehr so zu kränken. Ich musste diesen Knaben durchtragen, und es durfte nicht geschehen, dass es zwischen uns zu einem Bruch kam. Weil: Ich hatte ihn nun einmal. Und er mich auch. Also wenn man die Perspektive dreht, dann sieht es vom Schüler her genau so aus. Er ist mir auch sechs Jahre ausgeliefert. Da kommt auch er nicht drum herum. Damit muss er auch lernen zu leben.“

Gesamtschullehrpersonen sind am Kinde *und* am Stoff orientiert.

Zunächst bekennen die Lehrer ihr Interesse an den Kindern. „Das Faszinierendste ist, dass ich in meiner Gesamtschule meinen Beruf als Primarlehrer in seiner ganzen Fülle leben kann.“ Ein anderer formuliert seine pädagogische Überzeugung – ganz im Stile der eingangs erwähnten Reformpädagogik – mit den Worten: „Der Schlüssel zu allem ist die Liebe. ... Ein Wort, das man heute nicht mehr so gerne in den Mund nimmt. ... Aber ich glaube, man muss die Kinder gern haben.“ Gleich im nächsten Atemzug macht aber derselbe Lehrer klar, dass nicht pädagogische Romantik ihn leite, sondern dass er sich dem Stoff auf ebenso prägnante Weise verpflichtet fühle. In einem andern Fall wird in diesem Zusammenhang von weit überdurchschnittlichen Übertrittsquoten in die Sekundarstufe I Niveau E berichtet. „Ich bin auf jeden Fall der Stofftyp. ... Ich setze hohe stoffliche Ziele und bin eher jemand, der fordert. ... Ich merke aber, dass wenn man Erfolg haben will, man niemals nur den Stoff im Sinne haben kann. Ein Lehrer, der nur inhaltlich gut sein will, wird scheitern. Das ist meine feste These. ... Selbst- und Sozialkompetenz gilt es gleichwertig im Auge zu behalten. ... Beziehungen sind allgemein sehr wichtig.“ Die Gesamtschullehrer stehen ein für das Ideal einer immer wieder bewusst ausbalancierten Kompetenzbildung, wo nicht die Sachkompetenz auf Kosten der Sozial- oder Persönlichkeitskompetenz gefördert wird oder umgekehrt.

In den Beschreibungen von Unterricht nennen die Gesamtschullehrer spontan kaum fachspezifische Aspekte. Sie beschreiben den Unterricht und das Lernen vielmehr als interaktives Geschehen in einem grossen sozialen Raum. Damit unterscheiden sie sich von den Mehrklassenlehrpersonen. Diese sprechen mehrheitlich eher über fachspezifische Aspekte und inhaltliches Lernen zum Beispiel in den Fächern Mathematik und Sprache.

Gesamtschullehrpersonen pflegen intensive Beziehungen zum Umfeld und engagieren sich ausserschulisch.

Mehrheitlich schildern die Gesamtschullehrer ihre dörflich ländliche Umgebung als eine noch weitgehend intakte und „relativ gesunde“ Welt. Zu diesem Idealbild gehören die „Familie mit Vater, Mutter und drei, vier, fünf Kindern“, das „Wohnen im eigenen Haus mit viel grünem Umschwung“ und eine „positive Beziehung zur Leistung“ verstanden, wie sie auf Bauernhöfen immer üblich gewesen

sei, wo auch die Kinder seit jeher hätten mithelfen müssen. Das Aufwachsen in vergleichsweise stabilen Familienstrukturen, eine solide Beziehung zur Natur, viel Bewegung, eine gewissermassen natürliche Leistungsbereitschaft sowie das Fehlen jeglicher „Wohlstandsverweichlichung" werden als gute Voraussetzungen für den Schulunterricht und die Verwurzelung und eine gewisse Robustheit als gute Voraussetzungen für den eigenständigen, eigenverantwortlichen und leistungsbereiten Schüler verstanden.

Selbstverständlich existieren auch Risse in diesem Heile-Welt-Bild. So werden etwa die zu beobachtende Zunahme von Kleinfamilien mit Einzelkindern, die oft einseitige parteipolitische Konstellation, die schwierige Integration von Ausländerinnen oder Ausländern – und deren schulpflichtiger Kinder – erwähnt und in einem Fall mischte sich während einer gewissen Zeit eine religiöse Gruppierung vehement ins Schulgeschehen ein.

Gute Beziehungen zu den Eltern werden indessen als konstitutive Grundbedingung für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit an einer Gesamtschule verstanden. Die Lehrpersonen sind überzeugt, dass gute Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus ein wesentlicher Faktor für den Schulerfolg der Kinder seien und es bestehen klare Vorstellungen betreffend der Aufgaben(ver-)teilung zwischen Schule und Elternhaus. „Eltern leisten einen wesentlichen Beitrag zum Schulerfolg ihrer Kinder. Sie sind wichtiger als Unterrichtsdidaktik. Die kommt dann auf Rang 5 oder 6. Das weiss man aus Untersuchungen. ... Also sage ich den Eltern: Auf euch kommt es an. Es kommt darauf an, was ihr zu Hause redet, was ihr macht, wie ihr über die Schule und den Lehrer sprecht. Das ehrt die Eltern auch." Folgerichtig verstehen die Gesamtschullehrpersonen die Pflege dieser Beziehungen als eine ihrer beruflichen Aufgaben oder gar Pflichten. In der Kleinräumigkeit des dörflichen Zusammenlebens begegnet man sich ohnehin beinahe täglich. Mit der Bildung eines Elternforums, der regelmässigen Organisation von Informations- und/oder Elternbildungsveranstaltungen zu erziehungsrelevanten Themen oder dann den jährlichen Schulfesten für Eltern und Dorf versuchen die Lehrer ihre Beziehungen zum Umfeld aktiv und offensiv zu formalisieren. Teilweise verfügen die befragten Lehrpersonen über ausgewiesene Kompetenzen in Erwachsenenbildung und/oder –beratung.

Eine andere Lehrperson schildert ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit der Aufgabenteilung zwischen Schule und Elternhaus: „Ich kann die Probleme der Eltern nicht lösen. ... Ich kann ihnen ihre seelischen Barrieren nicht nehmen. Das geht einfach nicht. Ich kann die Eltern nicht erziehen. Unmöglich. ... Das musste ich aufgeben. Die Eltern kommen ja nicht zu mir in die Schule."

Bei ihrem teilweise intensiven Engagement dem Umfeld gegenüber sind sich die Lehrpersonen bewusst, dass die Beziehung Lehrer – Eltern in einer Gesamtschule in aller Regel sechs Jahre dauert und dies – falls es nicht klappt – zur beiderseitigen Dauerbelastung werden kann. „Ich pflege den Kontakt intensiv. So dass ich hier jedem in die Augen sehen kann. Dass da nichts Unausgesprochenes und Trennendes oder Zerbrochenes ist. Dass das so ist, darüber bin ich sehr dankbar."

Obwohl die grosse Mehrheit der befragten Gesamtschullehrer am Schulort wohnt und dies in aller Regel bereits seit vielen Jahren, ist eine vorsichtige Distanz zum Dorf zu spüren. Dazu gehört in einem Fall das Fernbleiben aus Vereinen. „Die Gefahr ist, dass wenn man sich ins Gerangel des Dorfes hinein begibt, dass man rasch einseitig wird." In einem andern Fall wird berichtet, dass der betreffende Lehrer sich jeweils samstags grundsätzlich ausserhalb des Dorfes aufhält, um zu vermeiden, bei jeder Gelegenheit in Gespräche über Schule und Kinder verwickelt zu werden. Der betreffende

Lehrer versteht seine seit Jahren praktizierte Form von Distanzierung „nicht als Flucht sondern als Schutz".

Andere wiederum haben mit diesem Nähe-Distanz-Thema weniger Probleme. Sie sehen im Gegenteil in der Nähe zum Dorf eine Qualität. Ihnen ist der verträgliche, konfliktfreie Umgang wichtig, „da man ohnehin am andern Morgen die Kinder wieder in der Klasse" hätte und spätestens am kommenden Sonntag den Betreffenden wieder über den Weg laufe. Dass sie unter permanenter öffentlicher Beobachtung stehen, stört sie nicht im Geringsten.

Ein seit bereits einigen Jahren nicht mehr aktiver Gesamtschullehrer schildert das Verhältnis zwischen Lehrperson und Dorf aus seinen Erinnerungen folgendermassen:

> „Die Beziehungen mit diesen kleinen dörflichen Verhältnissen sind auf jeden Fall ungeheuer vielschichtig. Ein Aspekt ist zum Beispiel, dass man als Lehrer sehr gut in die Familien hinein sieht. Das ist alles sehr durchsichtig, aber auf beide Seiten. Die Leute sehen auch jederzeit, was der Lehrer macht. Er wohnt im Schulhaus. Er ist Teil einer Dorfgemeinschaft, wo jeder auf jeden achtet. Soziale Kontrolle als Stichwort. Ich erinnere mich, dass mir einmal eine alte Frau sagte, sie wisse immer, wann ich zu Hause sei und wann nicht seit mein Autoauspuff kaputt sei. Das ist Ausdruck dieser kleinräumigen Kontrolle. Man weiss sehr viel voneinander und urteilt entsprechend. Beim Lehrer werden dabei spezielle Massstäbe angelegt bezüglich des Nach-Hause-Kommens oder des Früher-Aufhörens oder Frei-Habens am Mittwoch Nachmittag, wenn alle andern am Heuen sind. ... Aus meiner Sicht ergab sich immer die Frage: Soll ich mich ihnen gegenüber rechtfertigen oder soll ich dazu stehen, dass das bei meiner Arbeit anders ist. Ich konnte je länger je mehr dazu stehen, dass es anders ist.
>
> An jenen Orten, wo es Probleme gab zwischen Lehrer und Dorfbevölkerung funktionierte das wohl anders. Dafür war Kollege N.N. ein Paradebeispiel. Tendenziell eher gering geschätzt, liess er sich bis zuletzt Herr Lehrer nennen. Das ist noch nicht solange her. Etwa 25 Jahre. Plötzlich sagten die Leute: So einen wollen wir nicht mehr.
>
> Einem Lehrer kann passieren, dass er nicht merkt, wie sich infolge des Generationenwechsels auch Einstellungen bei den Eltern gewaltig verändern können. Bis hin zum Phänomen, dass er die ganze Dorfbevölkerung als seine ehemaligen Schüler betrachtet und nicht als erwachsene Leute. In einem solchen Dorf gibt es aus Sicht des Lehrers gar keine richtigen Erwachsenen. Er behandelt alle als ehemalige Schüler. ... Er lässt zum Beispiel die Eltern (für Besprechungen, Anm. d. Verf.) wie früher noch als Schüler in sein Schulhaus kommen. Einmal drin waren sie wieder in ihrem ehemaligen Schulzimmer und da war er der Herr Lehrer. Oder Schulbehördesitzungen, wo die Schulbehördemitglieder nichts anderes waren als die ehemaligen Schüler; – und immer noch nicht rechnen konnten. Und er es ihnen auch sagte.
>
> Solch filigrane Sachen können in den Beziehungen eine entscheidende Rolle spielen. Es braucht soziales Gespür ... wenn es um diese enge Verflechtung mit dem Umfeld geht. ... Ich erinnere mich an all die Anfragen, welche ich damals erhielt: Schützenverein, Feuerwehr usw. Das waren konkrete Erwartungen. Als ich einmal eine Schulgeschichte schrieb, kam mir beim Studium der Akten ein Stück weit der Verdacht, gewisse Schulgemeinden hätten zum Teil oder zu gewissen Zeiten vor allem Lehrkräfte gesucht, welche diesen ausserschulischen Teil abzudecken bereit waren. Man suchte einen guten Organisten und Kirchenchordirigenten, einen guten Aktuar für die Schützen, der nebenbei noch passabel Schule halten konnte. Im Falle meiner Schulgeschichte ist dies sogar beweisbar. Der Pfarrer war Schulpräsident mit eher geringem Interesse an einer kritisch gebildeten Bevölkerung – sage ich jetzt einmal – aber mit einem hohen Interesse an einem guten Vorsänger und Organisten. Einer, welcher dafür sorgte, dass die Kinder wohl organisiert und diszipliniert in den kirchlichen Unterricht und die Christenlehre und den Gottesdienst kamen. Das waren die Kategorien, welche zählten."

Auch wenn sich aus dieser gleichermassen historischen als auch analytischen Schilderung der Beziehungen zwischen dem Lehrer und seinem Umfeld von vor 30 Jahren manches nicht auf die heutige Situation übertragen lässt, macht sie doch auf mitunter schicksalhafte Schattenseiten im Dasein eines Gesamtschullehrers aufmerksam.

Gesamtschullehrpersonen verstehen ihre Schule als soziokulturellen Brennpunkt in der Gemeinde.

Eine wichtige Funktion erfüllt die Schule für das Dorf in infrastruktureller Hinsicht. Räume wie Schulzimmer und/oder Turnhalle dienen der Öffentlichkeit bei verschiedenen politischen oder gesellschaftlichen Anlässen. Teilweise werden bestimmte Räume auch privat vermietet. Kinder und Familien nutzen die Aussenanlagen der Schule zudem während der Freizeit.

Darüber hinaus kommen der Schule wesentliche soziokulturelle Funktionen zu. Genannt werden zum Beispiel Anlässe seitens der Schule wie Theater- oder Konzertaufführungen, Ausstellungen nach Projektwochen, das jährliche „Schulfest", die Elternabende, Veranstaltungen im Zusammenhang mit Elternweiterbildung usw., welche das Dorfleben kulturell bereichern. Der Bildungsauftrag wird über den Unterricht mit den Kinder hinaus ausgeweitet und es wird im Sinne einer bewussten Kulturvermittlung z.B. auf gute deutsche Hochsprache oder auf gehaltvolle Lieder geachtet. „In einem so kleinen dörflichen Setting ist die Schule ein Stück Kulturzentrum. ... Immer mit der Achtung und der Wertschätzung der Bevölkerung. Insofern ist die Schule ein Platz zur Erhaltung der ländlichen Kultur und der dörflichen Gemeinschaft."

Die lebendige Schule wird als Zeichen der dörflichen Gemeinschaft und deren sozialer und kultureller Identität verstanden. Das Schulhaus gehört im Verständnis der Gesamtschullehrer konstitutiv zum Dorfbild. Und auf dieses Dorf richten sie – weit über den Schulunterricht hinaus – ihr pädagogisches, soziales und soziokulturelles Engagement.

Gesamtschullehrpersonen pflegen nahe Beziehungen zur Schulbehörde.

Die dörflich kleinräumigen Verhältnisse prägen auch die Beziehung zwischen der Lehrperson und der Schulbehörde. Alle interviewten Lehrer schildern diese Beziehungen positiv. „Es war bereits ein lässiges Vorstellungsgespräch. ... Und ich spürte, die schätzen einen Lehrer noch. Man spürte ein gewisses Wohlwollen. ... Da sagte ich spontan zu. ... Ich habe es nie bereut." (Unterdessen existiert an diesem Ort in der Folge einer Schulzusammenlegung die lokale Behörde nicht mehr).

Auch in einem andern Fall wurde ebenfalls durch den Zusammenschluss mit der Nachbargemeinde die Schulbehörde im eigenen Dorf überflüssig. Wo zuvor noch regelmässig Diskussionen über Schulfragen im Dorf stattgefunden hatten, fand dieser Austausch nun plötzlich nicht mehr statt. Dies wurde als Manko empfunden und daher ein Förderverein „Freunde der Schule" gegründet. Dieser kümmert sich seither engagiert um die Schule und organisiert Besuchstage und Ausstellun-

gen, welche jeweils auf grosses Interesse stossen. Auf diese Weise liessen sich die Beziehungen oder die Bindungen zwischen der Schule und ihrem Dorf konsolidieren.

Die Schilderungen der Beziehungen mit dem Departement für Erziehung und Kultur und dem Amt für Volksschule in Frauenfeld fallen unterschiedlich aus. Direkte Anlaufstellen sind in der Regel die Inspektorinnen und Inspektoren. Von diesen fühlt sich die Mehrheit der Gesamtschullehrer verstanden, auch wenn sie als Repräsentanten eines Systems gesehen werden, welches die Freiheiten für die Schulen auf dem Lande Schritt für Schritt eingrenze. Mit der Schulentwicklung auf Ebene Unterricht, wie „Individualisierung", „erweiterte Lernformen" usw. kann man sich in den Gesamtschulen vollständig identifizieren. Zudem erhalten die Internetplattform des Amts für Volksschule sowie auch die Schulberatung nur Bestnoten: „Das ist eine irrsinnige Plattform. ... Da sind so viele gute Sachen. Ich staune. Da findet man immer etwas, was einen interessiert. Das ist eine Leistung. Das muss man honorieren. Oder eben auch jetzt diese Unterstützung der Lehrer durch die Schulberatung. Glänzend. Das war früher nicht so. ... Das ist Fortschritt."

Gesamtschullehrpersonen haben ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung.

Die Frage, inwieweit sie als Gesamtschullehrer Einzelgänger seien, beschäftigt diese selbst intensiv und die – durchaus selbstkritischen – Meinungen gehen diesbezüglich auseinander. „Der Lehrer ist vom Wesen her, vom Berufsauftrag her, ein stark individuell geprägter Beruf." Gesamtschullehrpersonen bezeichnen sich am ehesten als „*eigenständige* Personen". Negativ geprägte Begriffe wie etwa „Eigenbrötler" werden in Frage gestellt. Das Bild, dass ein Gesamtschullehrer in seiner Dorfschule mutterseelenallein auf sich gestellt sei, wird rasch korrigiert. Die Gesamtschullehrer sind in mehrfacher Hinsicht personell unterstützt von Heilpädagoginnen und –pädagogen, Teilzeit(lehr-)kräften, welche bestimmte Klassen während bestimmten Zeiten betreuen, den eigenen Frauen mit Teillehraufträgen, pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten, Logopädinnen und Logopäden usw. Im Weiteren wird neben der Schule an einigen Orten noch ein Kindergarten geführt. Das Bild vom einsamen Einzelgänger ist demnach falsch. „Also ich würde mich schon sehr einsam fühlen, wenn ich in der Pause allein im Lehrerzimmer sitzen müsste. So ist es nicht." Gesamtschullehrer sehen sich durchaus als Teamplayer, auch wenn sie den Wert der Eigenständigkeit und die Freiheiten ihres Gesamtschuldaseins hochhalten. Sie sind sich darin einig, dass ihre Autonomie und ihre Freiheit (noch) gross seien und dass dies einerseits für ihre Motivation und anderseits den Erfolg ihrer Schule von zentraler Bedeutung sei. Auch wird unumwunden zugegeben: „Als Arbeitsstelle für einen Lehrer ist diese Eigenständigkeit schön. Ich geniesse gewisse Freiheiten und meine Eigenständigkeit. Das ist ein schöner Arbeitsplatz." Aber gerade diese Werte sehen die Gesamtschullehrer zunehmend unter Druck kommen. „Die Freiheit im Thurgau ... ist in Gefahr." Manche der Gesamtschullehrer sind getragen von grossen Sorgen um eine drohende Entmündigung. „Dass man aus finanztechnischen Gründen gute Schulen aufhebt, ... tut richtig weh."

Auf die Überzeugung, dass gerade Freiheit und Eigenständigkeit auch Orientierung und/oder Verankerung erfordert, darauf kommen gleich einige der interviewten Lehrer zu sprechen. „Unabhängigkeit benötigt einen Standpunkt." Erwähnt wird etwa der christliche Glaube. „Ich bin ein verankerter Einzelgänger."

„Ich glaube, es hat durchaus etwas Eigenbrötlerisches in der Motivation, so ganz allein aufs Land zu gehen. Ich selber hatte am meisten Respekt davor, dass ich irgendwann in eine Isolation gerate, wo ich dann den Überblick nicht mehr habe. Dass man zu wenig selbstkritisch ist. Wo nimmt man denn als Einzellehrer die nötige Selbstkritik her? Mit zuviel Selbstkritik ist Unterrichten wahrscheinlich schwierig. Man muss ja auch Überzeugungen vermitteln. Und mit zuwenig Selbstkritik hat man mit der Zeit immer Recht. Beides kann es nicht sein. Es braucht die Balance. Der Austausch in einer Gruppe war dann eben gut."

Gesamtschullehrpersonen sind professionell vernetzt.

Orientierung und/oder Rückhalt finden die Gesamtschullehrpersonen in professionellen Netzwerken. Sie sind kantonal oder darüber hinaus untereinander vernetzt. So besteht denn zum einen die „Vereinigung der Thurgauer Mehrklassenlehrkräfte", wo man sich monatlich trifft und Fragen zum Unterricht erörtert und/oder standes- und bildungspolitische Probleme diskutiert. Daneben nutzen die befragten Lehrerinnen und Lehrer ihre persönlichen je unterschiedlichen professionellen Netzwerke wie z.B. Intervisionsgruppe, kollegiales Hospitieren, regionale berufliche Kontakte. Dabei werden gegenseitig Unterrichtsmaterial ausgetauscht, Kontakte mit Pädagogischen Hochschulen im Zusammenhang mit der Praxisbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer geknüpft oder gemeinsame Weiterbildungsangebote für Kolleginnen und Kollegen organisiert.

Trotz allem: Die Gesamtschullehrpersonen sorgen sich um den Fortbestand ihrer Schulen.

Die meisten Gesamtschullehrer stehen mit ihren Schulen im Ungewissen. Sie machen sich Sorgen um deren Fortbestand. Während die einen nach Auswegen aus der bedrohlichen Situation suchen, hoffen andere auf Verständnis seitens der Bildungsverwaltung. Zwar äussert sich einer der befragen Gesamtschullehrer zuversichtlich über die Zukunft: „Ich vertraute auch bisher immer darauf, dass die gute Schule überlebt." Allerdings wird gleichzeitig auf die Notwendigkeit hingewiesen, „dass am richtigen Ort Druck und die Qualitäten der Gesamtschule bewusst zu machen seien." Andere aber machen sich bereits Gedanken über einen Ausstieg, da sie die Ausweglosigkeit ihrer Situation nicht länger ertragen wollen oder können.

Über die Ursachen ihrer bedrohlichen Situation sind sich die Gesamtschullehrer durchaus im Klaren. Es sind die ungünstigen demografischen Veränderungen in ihren ländlichen Siedlungsstrukturen. Zusätzlich – oder in Folge davon – ist aus Ihrer Sicht das geltende Finanzierungsmodell des Kantons für Kleinschulen ausgesprochen ungünstig. „Unser grösstes Problem mit dem Kanton ist das Finanzielle. Ich rede da im Sinne der ganzen Vereinigung der Gesamtschullehrer. Da könnte ich manchmal fast verzweifeln." Die in Folge des Finanzierungsmodells laufenden Zentralisierungsprozesse und lokalpolitischen Auseinandersetzungen beschäftigen – und belasten – die befragten Gesamtschullehrer zum Teil während Jahren. Eine kleine Gesamtschule kann in diesen Zentralisierungsprozessen rasch unter Druck geraten. „Da musste ich auf die Hinterbeine stehen und mich wehren." Im Alltag kann sich dies zum Beispiel in der Funktion der Schulischen Heilpädagogik zeigen. Deren

Konzepte und Strategien basieren auf dem ein- oder allenfalls mehrklassigen System der grossen Schulgemeinde und passen nicht automatisch auf die Dorfschule. Oder dann ist der Umgang mit Promotion und Relegation in der jahrgangsgeschichteten urbanen Primarschule, wo das Kind nach kurzer Zeit bereits wieder die Lehrperson wechselt ein anderer als in der Gesamtschule, wo die Kinder sechs Jahre bei der gleichen Lehrperson verbleiben. Allein schon diese beiden Beispiele machen nachvollziehbar, wie direkt die Gesamtschullehrer mit ihren pädagogischen und didaktischen Konzepten bei Zusammenlegungen unter Druck geraten und von der Mehrheit dominiert zu werden drohen.

Allerdings werden solche Zusammenschlüsse mit Nachbargemeinden durchaus nicht nur negativ gesehen. Vielmehr setzen sich die befragten Gesamtschullehrer mit dieser Realität auch konstruktiv auseinander. So wird in diesem Zusammenhang etwa die Einführung einer Schulleitung positiv erwähnt. „Ich erfahre Wertschätzung seitens der Schulleitung." Ein Zusammenschluss kann auch zur Profilierung der Gesamtschule innerhalb der neuen Schulgemeinde führen. „Wir könnten uns gut vorstellen, dass wir einfach die Schule wären für Kinder, die an andern Orten Probleme haben. Oder die gemobbt werden. ... Dass wir unserer Schule ein bestimmtes Profil geben. Integrative Schule ist eine Variante, Tagesschule wäre eine andere Variante. Oder in Richtung Begabtenförderung." Die Eltern hätten dann innerhalb ihrer Schulgemeinde eine Art freier Schulwahl. Sie können sich entscheiden, ob ihr Kind in der Gesamtschule oder in der Jahrgangsklasse unterrichtet werden soll. Auf diese Weise lassen sich auch Schülerzahlschwankungen stabilisieren.

Trotzdem: „Unser Gesamtschulmodell ist durch gewisse Entwicklungen in Gefahr." Gemeint ist zum Beispiel die Einführung des Englischunterrichts auf der Primarstufe. „Das ist noch ein Brocken. Das ist noch nicht klar. Ich habe schon überlegt, wie man das hier deichseln könnte. Man muss das anders anpacken, als man sich das in Frauenfeld vorstellt." Vor allem die organisatorische Umsetzung birgt immense Probleme. „In den nächsten Jahren wird das dramatisch. Natürlich kann man sagen, dass wenn schon Schulen schliessen, dann jetzt. Aber vielleicht sind in zehn Jahren dann die, die nicht geschlossen haben, die grossen Gewinner. Wie bei den Käsereien."

5.3.3 Zusammenfassende Charakterisierung der interviewten Gesamtschullehrpersonen

Gesamtschullehrer verstehen sich gleichermassen als pädagogische Idealisten als auch Realisten mit einem feinen Gespür für gesellschaftliche Werte, Normen und deren Veränderungen. Sie orientieren sich mit ihrer Schule an einem intakten Familienbild, wo Kinder unterschiedlichen Alters mit ihren Eltern zusammen ihren Alltag bewältigen. Sie haben selbst Familie, wobei die Frau nicht selten in der Schule mithilft. Neben ihren pädagogischen Überzeugungen verfügen die Gesamtschullehrer über ein ausgeprägtes Leistungsbewusstsein. Sie orientieren sich gleichermassen am Kinde als auch am Stoff. Im Unterricht nutzen sie die vielfältigen Möglichkeiten des altersdurchmischten Lernens und orientieren sich am Bild des selbstständig lernenden Schülers.

Sie selbst sind in hohem Masse erpicht auf Eigenständigkeit und Autonomie. Sie wohnen in der Regel im Dorf und bewegen sich selbstsicher in dieser überschau- und weitgehend berechenbaren Umgebung. Sie stellen sich der ihnen zugedachten Lehrerrolle. In diesem Sinne sind sie lokal verwurzelt unter bewusster Wahrung einer gewissen professionellen Distanz zu ihrer Umgebung. Sie verstehen ihren Bildungsauftrag recht umfassend: Kinder bildend, Identität bildend, Gemeinschaft

und Heimat bildend. Mit einem derart umfassenden Auftragsverständnis gehen Auseinandersetzungen und Belastungen einher. Es liegt allein an ihnen, ihre Schule und ihre Art des Unterrichtens gegenüber Zweifeln oder allfälliger Kritik zu rechtfertigen und zu verteidigen. Um den Fortbestand ihres Schulmodells machen sich die Gesamtschullehrer angesichts der aktuellen demografischen und schulpolitischen Entwicklungen grosse Sorgen. Sie machen sich Gedanken um die künftige Organisationsform ihrer Schulen und sind bereit, dafür einzustehen.

6 Zusammenfassung und Beantwortung der Leitfragen

Die erste Leitfrage der vorliegenden Studie fragt nach dem spezifischen Charakter sowohl des *Lehrens* als auch des *Lernens* in altersdurchmischten Gesamt- und/oder Mehrklassenschulen.

6.1 Die Anforderungen des altersdurchmischten Lehrens

Bezüglich des Lehrens und Unterrichtens in altersdurchmischten Klassen ergeben sich insgesamt drei Schwerpunktbereiche:

- Vorbereitung und Unterrichtsorganisation
  Eine sorgfältige inhaltliche als auch organisatorische Vorbereitung ist Garant für einen geregelten Unterrichtsverlauf in Mehrklassen- und/oder Gesamtschulen. Je nach Inhalten werden verschiedene Altersstufen oder Leistungsniveaus zusammen unterrichtet. Unterrichtsplanung und Organisation sind umso wichtiger, je knapper die Präsenzzeit der Lehrperson pro Klasse oder Schüler wird. Hektik scheint indessen nirgends zu herrschen.

- Heterogenität der Klasse und Selbstverantwortung des Schülers
  Heterogenität der Klassen und Schüler wird weniger als Problem denn als pädagogische Chance gesehen. Für den Unterricht ergeben sich aus der Altersdurchmischung auch nützliche Leistungs- und Kompetenzgefälle in fachlichen und sozialen Bereichen. Mittels entsprechenden Sitzordnungen der Schülerinnen und Schüler können diese Kompetenzgefälle pädagogisch genutzt werden. Den Gesamtschullehrpersonen stehen in dieser Hinsicht sehr viel mehr Möglichkeiten zur Verfügung.

- Lehrplan, Lehrmittel, Übungsmaterial und Schulzimmer
  In der Verwendung von Lehrplan und Lehrmittel fühlen sich die Mehrklassen- und Gesamtschullehrer relativ frei. Die Organisation des Unterrichts in Abteilungen, wo nicht primär der Jahrgang, sondern immer auch der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler beachtet wird, muss mit Lehrplan und Lehrmittel mit ihren Jahrgangskonzepten flexibel umgegangen werden. Angesagt ist die Konzentration auf Wesentliches. Der „stillen Beschäftigung", wo bei auftauchenden Schwierigkeiten die ältern die jüngeren Schülerinnen und Schüler unterstützen, kommt grosse Bedeutung zu.
  Jederzeit die Lernstände der Klassen und der einzelnen Schüler zu überblicken, erfordert zum einen sehr viel Übersicht. Die Tatsache, dass gerade in Gesamtschulen in jeder Klasse nur wenige Schülerinnen und Schüler sitzen, erleichtert zum andern diesen Überblick.

Insgesamt zeigt sich im Bereich des altersdurchmischten Lehrens, dass Mehrklassenlehrpersonen mit ihren zwei- oder dreiklassigen Abteilungen immer irgendwie zwischen den Jahrgangsklassen und den Gesamtschulen stehen. In sechsklassigen Gesamtschulen ist der inhaltliche, organisatorische und pädagogische Spielraum ungleich grösser.

6.2 Das Potential des altersdurchmischten Lernens

Die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern aus Mehrklassen- und/oder Gesamtschulen haben das breite Potential altersdurchmischter Lehr-Lern-Formen eindrücklich sichtbar gemacht. Insbesondere sind folgende Aspekte hervorzuheben:

- Die inhaltliche Spannweite des Lernfeldes
  Die Schülerinnen und Schüler begegnen permanent den Lerninhalten der andern Klassen und damit der ganzen Spannweite des Lernfeldes. Sie nehmen in unterschiedlich intensiver Weise am Unterricht der andern Klassen teil. Eine Desorientierung ist nicht zu beobachten. Den Lehrpersonen bieten sich die Möglichkeiten, altersheterogene Lerngruppen zu bilden. In fünf- oder sechsklassigen Gesamtschulen ist die inhaltliche Spannweite naturgemäss wesentlich breiter und die Lerneffekte entsprechend ausgeprägter.

- Das vor- und rückgreifende Lernen
  Es gibt das inszenierte vor- oder rückgreifende Lernen, wenn im Unterricht Klassen zusammengefasst werden, sei dies nun im Sinne einer vorausgreifenden ersten Begegnung mit den neuen Inhalten oder dann im Sinne einer Repetition. Daneben gibt es das informelle Mithören des Unterrichts in den andern Klassen. Dieses Mithören wird vor allem von den Gesamtschullehrern durchwegs positiv gesehen und nicht im Sinne einer Störung verstanden. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen schrittweise Eigenverantwortung für ihr eigenes Lernen.

- Das mit- und voneinander Lernen
  Das von- und miteinander Lernen ist eine typische Form des altersdurchmischten Lernens. Neben inhaltlichen Lerneffekten betonen die Lehrpersonen soziale Effekte, indem sich jüngere Schülerinnen und Schüler bei älteren Unterstützung holen oder umgekehrt sich die älteren um die jüngeren kümmern. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler scheinen weder durch das vor- und rückgreifende noch durch das von- und miteinander Lernen beeinträchtigt zu sein.

- Ein- und Ausüben verschiedener sozialer Rollen
  Vor allem in den Gesamtschulen existieren fix eingerichtete Lernpartnerschaften. Dabei übernehmen die älteren Schülerinnen und Schüler Verantwortung für das Lernen ihres jüngeren Lernpartners. Diese wachsen ihrerseits mit den Jahren in dieselbe Verantwortung einem wiederum jüngeren Mitschüler gegenüber. Auf diese Weise funktioniert auch die kontinuierliche Tradierung sozialer Regeln und kultureller Werte. Diese Prozesse laufen mit grosser Selbstverständlichkeit. Soziale und/oder disziplinarische Probleme sind nach Aussagen der Lehrpersonen ausgesprochen selten. Mehrklassenschulen mit nur zwei oder drei Jahrgängen sind in diesem Bereich im Nachteil. Der jährliche Wechsel der Hälfte oder eines Drittels der Schülerinnen und Schüler sind deutliche Zäsuren, wohingegen in Gesamtschulen soziokulturelle Werte gewissermassen von selbst weitergegeben werden.

- Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler
  Selbstverantwortung, Selbstständigkeit oder Selbsttätigkeit werden als höchste pädagogische Güter und gleichzeitig als Schlüssel zum altersdurchmischten Mehrklassen- und/oder Gesamtschulunterricht verstanden. Zum einen ist das selbstständige und damit weitgehend lehrer-

unabhängige Lernen in einer mehrklassigen Abteilung über weite Strecken unabdingbar. Zum andern aber wird die Selbstverantwortung bewusst gefördert.

- Integrative Wirkung von Mehrklassenschulen
  Mehrklassen- und vor allem aber Gesamtschulen haben ein beträchtliches integratives Potential und nutzen dieses auch. Dabei spielt bei letzteren die Tatsache mit, dass zum Beispiel eine Einweisung in einer Spezialschulung für ein Kind aus dem Dorf besonders gravierend wäre. Mit heilpädagogischer Unterstützung können solche Kinder in einer altersdurchmischten Lerngruppe problemlos auf ihrem entsprechenden Niveau geschult werden.

Zwar werden zwei- oder dreiklassige Mehrklassenschulen niemals Gesamtschulen sein. Die Altersdurchmischung ist mit zwei oder drei Jahrgängen bedeutend schmaler, auch wenn die tatsächliche Altersspreizung in der Praxis dann bei etwa fünf Jahren liegt. Die Mehrklassenschulen befinden sich in grösseren Gemeinden. Trotzdem verfügen auch sie über das Potential des altersdurchmischten Lernens. Dieses Potential wird indessen in recht unterschiedlicher Weise genutzt. Mehrklassenlehrpersonen orientieren sich an andern Unterrichtskonzepten als ihre Kolleginnen und Kollegen mit Gesamtschulen.

6.3 Mehrklassenschulen im Aufwind

Der bereits weiter oben erwähnte Schülerrückgang bringt gleichzeitig Gesamtschulen in kleinen Gemeinden in Bedrängnis und fördert jedoch in grossen Gemeinden die Bildung von Mehrklassenabteilungen. Es sind also zunächst in aller Regel organisatorische Engpässe, welche für die zu beobachtenden Zunahme der zwei- oder dreiklassigen Mehrklassenschulen im Kanton Thurgau verantwortlich sind. Mit der Zusammenlegung von altersdurchmischten Klassen können die Schwankungen zwischen den Jahrgängen aufgefangen oder mindestens abgefedert werden. Das Mehrklassenmodell bietet eine gewisse organisatorische Elastizität. Breuer und Simon (2001, S. 1) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „organisatorischen Notnagel", welcher im Wesentlichen erst eingeschlagen werde, wenn nicht mehr genügend Schülerinnen und Schüler vorhanden seien. Die potentiellen pädagogischen Vorteile des altersdurchmischten Lernens werden oft erst in zweiter Linie mitbedacht, und spätestens die Umsetzung macht dann rasch klar, dass das Potential des altersdurchmischten Lernens nicht einfach eine simple organisatorische Zusammenlegung unterschiedlich alter Schülerinnen und Schüler ist. Die Überwindung der Nachteile des Einklassensystems oder der Aufbau eines unterrichtsorganisatorisch, pädagogisch und didaktisch durchdachten und kohärenten Konzeptes erfordert ein anderes Unterrichtsverständnis, und dessen Umsetzung ist ein anspruchsvoller Lern- und Veränderungsprozess für alle Beteiligten. Einfacher gesagt: das Potential des altersdurchmischten Lernens wird noch nicht in allen Mehrklassenabteilungen genutzt (Jenzer, 1991). Dies zeigt die vorliegende Studie klar. Gerade zweiklassige Abteilungen laufen Gefahr, als zwei parallele einklassige Abteilungen geführt zu werden, indem die beiden Jahrgänge ganz nach dem „Managementansatz" (Poglia und Strittmatter, 1983, S. 45) separat unterrichtet und im Schulzimmer auch getrennt gesetzt werden. Erst bei dreiklassigen Abteilungen scheint der organisatorische und zeitliche Druck auf den Unterricht so gross zu werden, dass vermehrt spezifisch altersdurchmischte Lehrformen zum Einsatz kommen. Brügelmann (2002, S. 37) hält fest, dass dort, wo Lehrerinnen und Lehrer in altersdurchmischten Klassen in der gewohnten lehrerzentrierten Weise unterrichten, es gar nicht zu einem „mit- und voneinander" Lernen kommt und folgerichtig die positiven Effekte dieser Lernform auch nicht sichtbar werden können.

Insgesamt orientieren sich mehrklassige Abteilungen stärker am Jahrgangsklassenunterricht als am Unterricht der Gesamtschulen. Die schon von Ingenkamp (1972) geforderte innere Differenzierung des Unterrichts unabhängig vom Alter der Schülerinnen und Schüler wird erst ansatzweise umgesetzt. Vielmehr findet in manchen Mehrklassenschulen eine Art modifizierter Jahrgangsunterricht statt. Das pädagogische Potential des altersdurchmischten Lernens wird noch wenig genutzt, so wie das in Gesamtschulen die Regel ist. Als Illustration mag die erwähnte Sitzordnung in mehrklassigen Abteilungen gelten, wo zwar die Schülerinnen und Schüler der beiden Klassen alternierend – also zunächst altersgemischt – gesetzt werden, dies aber zum Zwecke der Verhinderung gegenseitigen Abschreibens – also letztlich doch separativ. Büeler und Stebler (2001) weisen in diesem Zusammenhang denn auch darauf hin, dass die Erfahrungen im Kanton Zürich gezeigt haben, dass mit der Umstellung von Jahrgangsklassen zur Mehrklassenschule langfristige Lernprozesse bei den Lehrpersonen erforderlich sind. Dies gilt vor allem dann, wenn neben den rasch einmal sichtbaren Lernzuwächsen im Sozialverhalten auch entsprechende Leistungssteigerungen in den Fächern anvisiert werden.

Die Basisstufe greift in zentralen Aspekten auf das pädagogische Erbe der Gesamtschulen zurück und könnte sich in Zukunft als eine Art Verstärker für konzeptionell ausgereiftes altersdurchmischtes Lehren und Lernen erweisen. Sowohl das vor- und rückgreifende Lernen als auch das von- und miteinander Lernen werden als didaktische Strategien bewusst eingesetzt. Mit der vierjährigen Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler hat auch die in den Gesamtschulen so zentrale Orientierung an langen, mehrjährigen (Lern-)Verläufen ihre Bedeutung. Damit greift die Basisstufe bewusst oder unbewusst auf reformpädagogisches Erbe zurück. Langjährig angelegte „Werdensprozesse" (Oelkers, 1989) und der Begriff der „Bildungsgemeinschaft" (Nohl, 1933) gehören zum beiderseitigen rhetorischen Repertoire.

Die Basisstufe könnte zum Verstärker oder Reanimator solcher Lehr-Lern-Konzepte werden. Dies auch deshalb, da die Abnehmerstufen sich unterdessen immer intensiver mit der Frage auseinandersetzen, wie sie in Zukunft mit den Schülerinnen und Schülern aus der Basisstufe umgehen sollen. Diese Frage steht auch im gesamtschweizerischen Kontext ganz oben auf der stufenpolitischen Agenda der Primarschule (Monn, 2007).

Es hätte den Rahmen dieser Studie gesprengt, bei den mehrklassigen Abteilungen noch die Kombination der Jahrgänge zu berücksichtigen. Wie indessen eingangs kurz erwähnt, vermöchte eine entsprechende Differenzierung möglicherweise weitere aufschlussreiche Ergebnisse betreffend der Effekte der Altersdurchmischung zu liefern.

6.4 Gesamtschulen im Gegenwind

Die zweite Leitfrage zielt auf die langjährigen Erfahrungen der Gesamtschullehrer mit ihrer Schulform. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang ihre pädagogischen Überzeugungen sowie die Art und Weise, wie sie diese im Unterricht konkret umsetzen. Neben unterrichtlichen Aspekten sind auch ihre Stellung und ihre Funktion in ihrem lokalen Umfeld relevant.

Die Koppelung des Gesamtschulmodells an den ländlichen Raum hat 100 Jahren überdauert und ist in manchen Einzelheiten auch heute noch von konstitutiver Bedeutung. Damit einher geht eine

gewisse Distanz zu den urbanen Konzepten der Jahrgangsklasse. Zwar ist die Kritik an den Verheissungen der Jahrgangsklassen nicht mehr so polemisch wie noch zu Beginn der Reformpädagogik. Die grundsätzlichen Zweifel finden sich indessen auch heute noch, etwa betreffend des sozial armen Milieus, des lehrerzentrierten Unterrichts oder der gleichgeschalteten Schülerinnen und Schüler usw. (Jenzer, 1991). In der reformpädagogischen Tradition finden die Gesamtschullehrpersonen gewissermassen Überzeugungsverwandtschaften und (Vor-)Bilder. Die Anlehnung an traditionelle Familienkonzepte, die Orientierung an der ländlichen Umgebung, die Schule als Lebensraum, die Ganzheitlichkeit von Erziehung und Bildung im Unterricht, die Altersdurchmischung der Schülerinnen und Schüler, deren Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit und deren gegenseitige Erziehung sind Belege dafür (Nohl, 1933; Rückriem, 1965).

Es wäre indessen zu kurz gegriffen, die Gesamtschulen einfach als reformpädagogische Relikte und die Gesamtschullehrer als rückwärts gewandte Idealisten zu verstehen. Vielmehr ist es den Gesamtschulen bis anhin gelungen, durch angemessene Anpassungsleistungen ihr Schulkonzept schrittweise zu entwickeln ohne der reformpädagogischen Grundidee untreu zu werden. Selbst wenn bedacht wird, dass alternative Schulformen im kleinräumig ländlichen Kontext schon rein organisatorisch kaum zur Diskussion standen, das Bewahren der dorfeigenen Gesamtschule also da und dort auch mangels anderer Optionen erfolgt sein mag, so kann heute doch festgestellt werden, dass die noch bestehenden Gesamtschulen mit ihrer über Jahrzehnte aggregierten Erfahrung gerade im Bereich des altersdurchmischten Lehrens und Lernens zu eigentlichen Kompetenzzentren in den entsprechenden unterrichtsorganisatorischen, pädagogischen und didaktischen Fragen geworden sind. Darüber hinaus verfügen sie im Hinblick auf verschiedene gesellschaftliche Veränderungen wie etwa Wertepluralismus, Mediengesellschaft, Gewalt usw. über ein – mindestens in ihrem begrenzten Umfeld – erfolgreiches Präventionspotential.

Trotz aller Qualitäten und Erfolge sehen sich die Gesamtschulen zur Zeit in einer Sackgasse, und der Wind bläst ihnen ins Gesicht. Die aktuellen finanziellen und bildungspolitischen Drücke drohen, ihre „pädagogischen Provinzen" (Nohl, 1933, S. 62) wenn nicht zu zerstören so doch nachhaltig zu verändern. Sie sehen zum einen ihr Werk in Gefahr und erleben zum andern, wie ihre Kompetenzen ungefragt bleiben. Dies ist für die betroffenen Lehrpersonen umso betrüblicher, als sie weit und breit keine ernst zu nehmende Kritik am pädagogischen Modell der Gesamtschule mit ihrem ausgereiften und durch Erfahrung bestätigten Konzept des konsequent altersdurchmischten Lernens auszumachen vermögen. Vielmehr erleben sie, dass ihr Konzept gerade heute von Mehrklassenschulen, Basisstufen oder gar Oberstufen studiert und/oder kopiert wird. Auch in der weiter oben erwähnten Literatur werden Gesamtschulkonzepte seit Jahrzehnten als Lösung für verschiedene und unübersehbare Nachteile der Jahrgangsklassen postuliert (Ingenkamp, 1972; Poglia und Strittmatter, 1983; Jenzer, 1991; Monn, 2007). Diese Tatsache ist vor allem den Gesamtschullehrpersonen durchaus bewusst. Umso grösser ist dann allerdings auf der andern Seite die Enttäuschung, wenn ihre Schulen aufgehoben zu werden drohen.

Büeler und Stebler (2001, S. 7) weisen zwar nach, dass die Gesamtschulen historisch gesehen immer wieder ins Zentrum schulpolitischer Auseinandersetzungen gerieten. Auslöser der jeweiligen Diskussionen waren stets der Rückgang der Schülerzahlen verbunden mit einer Zunahme des finanziellen Drucks auf die kleinen Dorfschulen. Poglia und Strittmatter (1983, S. 37) erwähnen in diesem Zusammenhang auch, dass der Fortbestand der Gesamtschulen in der Öffentlichkeit seit jeher kontrovers diskutiert und deren pädagogischer Wert immer wieder in Frage gestellt worden sei. Vor

allem die Überzeugung, die Schüler kämen in den Leistungsfächern zu kurz, hielt sich hartnäckig. Inwiefern nun die heute von den Gesamtschullehrern befürchteten Entwicklungen sich ebenfalls als – vorübergehend schwierige – Phase erweisen werden, bleibt einstweilen offen. Während die einen eher an die Schliessung ihrer Gesamtschule glauben, suchen andere nach Möglichkeiten aus dem reformpädagogischen Erbe eine zukunftstaugliche Schulform zu machen.

Breuer und Simon (2001) betonen, dass ein qualifiziertes altersdurchmischtes Lehren und Lernen ohne Schulentwicklung auf kantonaler und lokaler Ebene nicht zu haben ist. Konkrete Schritte sind eine breite Information, die Transparenz der Argumente sowie die Steuerung des erforderlichen Verständigungsprozesses. Als nächstes fordern sie im Sinne einer Rechenschaftslegung die vorbehaltslose Überprüfung der Wirkungen des Unterrichts in Mehrklassen- und Gesamtsschulen. Damit liessen sich auch die weiter oben dargelegten ideologischen Standpunkte versachlichen. Breuer und Simon weisen zudem auf die Notwendigkeit einer systematischen Personalentwicklung mit einem Fokus auf jahrgangsdurchmischten Themen hin. Von der Schul- und Unterrichtsforschung fordern die Autoren, dass sie sich des Bereichs des altersdurchmischten Lehrens und Lernens intensiver als bisher annehmen müsse.

Bei einem Verschwinden der letzten Gesamtschulen gingen der Thurgauer Volksschule wertvolle Wissensbestände betreffend des altersdurchmischten Lernens verloren; dies ausgerechnet zu einem Zeitpunkt, wo Mehrklassenschulen Rückenwind haben und die Qualitäten des altersdurchmischten Lehrens und Lernens wieder entdeckt werden.[7]

Abschliessend ist noch auf einen besonderen Umstand hinzuweisen. Die sechsjährige pädagogische Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern wird von den befragten Lehrpersonen grossmehrheitlich im Sinne einer kontinuierlichen und verlässlichen Lern- und Entwicklungszeit ausgesprochen positiv gesehen. Lediglich eine der befragten Lehrperson erwähnt, dass diese Beziehung auch gestört und beiderseits belastend sein kann. Aus produktiven und motivierenden Lehrer-Schüler-Beziehung kann sowohl für die Lehrperson als auch für die Schülerin oder den Schüler leicht ein langjähriger und – angesichts der kleinräumigen Verhältnisse – unausweichlicher Leidensweg werden. Die gegenseitige Beziehung ist wohl gleichermassen entscheidender Qualitäts- als auch Risikofaktor des Gesamtschulmodells. Es war im Rahmen dieser Studie nicht möglich, dieser Frage näher nachzugehen, dazu hätte es zusätzlicher Befragungen der Schüler und Eltern bedurft.

6.5 Abschliessende Überlegungen

Ob und/oder inwiefern aus bildungspolitischen Überlegungen die Gesamtschulen im Kanton Thurgau weiterhin bestehen bleiben sollen oder nicht, ist nicht Gegenstand dieser wissenschaftlichen Studie. Die dritte Leitfrage richtet im Zusammenhang mit der aktuellen institutionellen Situation – Mehrklassenschulen im Aufwind – Gesamtschulen in Gegenwind – ihr Augenmerk vielmehr auf die Möglichkeiten der Tradierung des vorhandenen Praxiswissens bezüglich des altersdurchmischten

[7] Mittlerweile wurde bekannt, dass eine weitere Thurgauer Gesamtschule auf Ende Schuljahr 2008 aufgehoben und die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Nachbarschulen verteilt werden sollen. (Thurgauer Zeitung vom 22. Mai 2008). Gegen den Entscheid der Schulbehörde regt sich nun vehementer Widerstand. Die Überlegungen reichen von der Einrichtung einer Tagesschule über eine künftige öffentliche Nutzung der Gebäude bis zur Frage, ob allenfalls eine Privatschule interessiert wäre, in der betreffenden Gemeinde eine Schule zu führen.

Lehrens und Lernens. Dabei konzentrieren sich die Überlegungen neben der Vernetzung der Mehrklassen- und Gesamtschullehrpersonen untereinander vor allem auf die mögliche Rolle der Aus- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau sowie das Amt für Volksschule.

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, den – aus Sicht der Gesamtschullehrpersonen – gewissermassen schleichend verlaufenden Verdrängungsprozess transparent(er) zu führen und die finanziellen Prämissen des Kantons unvoreingenommen den Erziehungs- und Sozialisationsleistungen der Schulen gegenüberzustellen. Dabei wäre abzuwägen, inwiefern dem pädagogischen und institutionsgeschichtlichen Verlust ein organisatorischer und ökonomischer Gewinn gegenübersteht. Die meisten Gesamtschullehrer sind überzeugt, dass ein solches Abwägen letztlich zu ihren Gunsten ausfallen wird. Sie sind indessen rein zahlenmässig zu wenige, um auf den politischen Druck angemessen reagieren zu können. Sie sind auch kaum in der Lage, die erforderliche Diskussion um die pädagogischen Qualitäten der Gesamtschule einzuleiten. Auch wenn in einigen Gesamtschulen durchaus offensiv und konstruktiv über Entwicklungs- und/oder Überlebensstrategien nachgedacht wird, fühlen manche sich unverstanden und sind in der Defensive. Sie wären indessen bereit – und wohl auch in der Lage –, ihre Erfahrungen mit altersdurchmischtem Lehren und Lernen öffentlich und damit der thurgauischen Volksschule nutzbar zu machen. Dabei wären sie allerdings auf institutionelle Unterstützung in erster Linie seitens der Pädagogischen Hochschule Thurgau sowie des Amtes für Volksschule angewiesen.

Fragt man die Gesamtschul- und die Mehrklassenlehrpersonen nach ihren Unterstützungserwartungen an die Adresse der Pädagogischen Hochschule, zeigen die Aussagen bald einmal, dass hier noch Brücken geschlagen werden müssen. „Die Mehrklassenlehrerin formt sich erst in der Praxis!" Auf diese einfache Formel lassen sich die Antworten der befragten Lehrpersonen ohne grosse Verkürzung reduzieren. Sie sind überzeugt, dass erst der konkrete Kontakt mit der spezifischen Praxis dazu führt, dass sich junge Lehrerinnen und Lehrer für diese Schul- und Unterrichtsform zu interessieren beginnen. So wird denn in diesem Zusammenhang möglichst viel Praxiskontakt und weniger Ausbildungstheorie gefordert. Mittels Hospitationen und in Praktika sollen Erfahrungen gesammelt werden können. „Ich konnte in der Ausbildung zu wenig berufliche Luft schnuppern. Das war eher ein Studium. Auch im Quartalspraktikum konnte ich meine Klasse nur knapp kennen lernen. Das sollte man unbedingt erweitern. Man sollte an vielen verschiedenen Orten Praxisluft schnuppern können. Das ist das A und O. Sonst ist berufliche Orientierung unmöglich."

Auch wenn einer der interviewten Gesamtschullehrer meint, die Pädagogische Hochschule Thurgau gehe mit ihrer aktuellen Praxisausbildung auch in Sachen altersdurchmischten Lernens in die richtige Richtung, wird sie doch allgemein als eine weit von aller Praxis entfernten Institution wahrgenommen, der es kaum gelingt, einen realitäts- und praxisbezogenen Zugang zu dieser Schulform zu bieten. Positiv hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang ein Vertiefungsstudium „Altersdurchmischtes Lernen", welches die Pädagogische Hochschule St. Gallen anbietet. Mit zahlreichen Exkursionen seien praxisnahe Einblicke in die Eigenheiten dieser Schul- und Unterrichtsform gewonnen worden.

> „Ich verstehe z.B. überhaupt nicht, wieso die Gesamtschullehrer keine Praktikanten haben. Ich würde einen Kollegen Karl Moser oder Erwin Niederberger[8] von der PH aus umwerben. Und ihnen sagen, dass

[8] Gesamtschullehrer im Kanton Thurgau. Beide Namen geändert

man sie unbedingt braucht. Dass sie Schulen führen, wo jeder Junglehrer einmal Einblick haben sollte. Man müsste auch mit finanziellen Anreizen werben und sagen, dass seitens der PH jedes Interesse an vertieften Einblicken besteht. Da laufen spannende Sachen ab. Das muss man einfach ins Gesichtsfeld rücken. Egal, ob die Studis dann später Mehrklassen unterrichten oder nicht. Sie müssen eine Weile Einblick nehmen können. Nur schon zwei Tage während der Ausbildung würden viel bringen. Das wäre eine Offenbarung, das kann ich sagen. Es läuft schulisch so anders in Gesamtschulen! ... Wieso machen die Pädagogischen Hochschulen das nicht? Wo ist die Hochachtung diesen Schulen gegenüber? Das müsste im Lehrplan der PH verankert sein. ... Was die dort für Themen haben. Da lächle ich jeweils ein wenig und denke, das sei ja gut für die Bildung. Aber für die Praxis? Das ist ja gut gemeint, aber das sind alles ‚verkopfete' Hochschulleute, wo ich denke: Ach, Du meine Güte! Der Praxisbezug funktioniert einfach immer noch zu wenig gut[9]. ... Das muss man unbedingt noch verbessern, auch wenn es schon besser ist als vor ein paar Jahren. Das würde ich zugestehen. Wir hatten jetzt da kürzlich sechs Praktikanten in der Basisstufe. Sechs Leute. Man könnte so etwas auch in der Gesamtschule machen. Wenn sie mich fragen würden, ich würde sofort sechs nehmen."

Die Pädagogische Hochschule Thurgau hat mit ihren neuen Ausbildungskonzepten auf das Problem Praxisbezug reagiert und die Praxisanteile in der Ausbildung bereits beträchtlich erhöht. Die obigen Aussagen eines Gesamtschullehrers zeigen aber über die Kritik hinaus auch die Bereitschaft, einen Teil an einen optimaleren Wissenstransfer von der Praxis in die Ausbildung beizutragen und sich entsprechend zu engagieren. Den Gesamtschulen könnte in der Funktion einer Art „Kompetenzzentren für praktisches, altersdurchmischtes Lehren und Lernen" durchaus eine wichtige Rolle zukommen; dies nicht zuletzt auch im Hinblick auf die weiterhin im Zunehmen begriffenen Mehrklassenschulen und deren Ausbildungs- und/oder Qualifikationsbedarf. Die betreffenden Lehrer haben zum grössten Teil während ihrer eigenen beruflichen Sozialisationsphase erfahren, was konkrete Begegnungen in der Schulpraxis auslösen können und glauben daran, auch wenn sie selbst vor Verallgemeinerungen warnen. An solchen Lösungsvorschlägen könnte neben der Pädagogischen Hochschule Thurgau mit ihren beiden Bereichen der Aus- und der Weiterbildung auch das Amt für Volksschule interessiert sein.

Es ist durchaus nicht so, dass das Departement für Erziehung und Kultur oder das Amt für Volksschule von den Gesamtschullehrpersonen für ihre Schulpolitik einfach pauschal und/oder vehement kritisiert würden. Vielmehr bereitet die Umsetzung der kantonalen schulpolitischen Entwicklungen vor Ort beträchtliche Schwierigkeiten, selbst wenn die Stossrichtung mitgetragen wird. Als besonders dramatisch wird die Situation dort empfunden, wo die Reformen die Existenz der Schulen gefährden. Die Erwartungen an die Adresse des Kantons sind denn auch ganz klar:

- Autonomie und Freiheit der Gesamtschulen sollen bewahrt bleiben.
- Mehrklassen- und Gesamtschullehrpersonen sollen z.B. bei Lehrmittelfragen vermehrt einbezogen werden.
- Die geplante Organisation des Englischunterrichts in Gesamtschulen mit sehr kleinen Klassen soll entweder überdacht oder grosszügig(er) konzipiert werden.

[9] Die Nachfrage bei der Abteilung für die berufspraktische Ausbildung der PHTG hat ergeben, dass unter den beauftragten Praktikumslehrpersonen zahlreiche Mehrkassenlehrpersonen und auch einige wenige Gesamtschullehrer mitwirken. In einem Fall arbeitet ein Gesamtschullehrer auch in einem Ausbildungsmodul mit. Seitens der PHTG besteht in diesem Bereich keinerlei Einschränkung. Einzige Voraussetzung ist die freiwillige Bereitschaft der Lehrpersonen, sich neben ihrem Lehrerberuf zusätzlich noch in der Ausbildung zu engagieren.

- Die finanziellen Vorgaben für Klein- und Gesamtschulen sollen gelockert werden.
- Ganz allgemein soll das schulpolitische und pädagogische Potential der thurgauischen Gesamt- und Mehrklassenschulen systematisch erschlossen, vernetzt und zum Nutzen der gesamten Volksschule verbreitet werden.

Auf diese Weise hätten die Gesamtschulen die Chance, ihr pädagogisches Potential weiter zu entwickeln. Die Institution Volksschule könnte die vorhandenen Kompetenzen um die spezifischen Aspekte des altersdurchmischten Lehrens und Lernens erschliessen und verbreiten, und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hätte die Möglichkeiten, die Qualität ihrer Ausbildung weiter zu optimieren. Gewinner wären nicht zuletzt die Kinder.

7 Ausblick

Die vorliegende explorative Studie basiert wie bereits dargelegt auf den Aussagen von sechs Gesamtschullehrern und insgesamt 16 Mehrklassenlehrerinnen und –lehrern. Sie versucht eine aktuelle Auslegeordnung zu liefern und sowohl die vorhandenen Erfahrungen als auch die offenen Fragen aufzuwerfen und zu strukturieren. Um einerseits objektivere und anderseits differenziertere Einblicke in die konkreten Prozesse des altersdurchmischten Unterrichts zu gewinnen, wäre eine systematische Folge-Analyse notwendig. Auf deren Grundlage könnten anschliessend – zum Beispiel mittels einer Interventionsstudie in enger Zusammenarbeit mit der Praxis – Strategien der Optimierung des altersdurchmischten Lehrens und Lernens erarbeitet werden; vor dem Hintergrund der zunehmenden Mehrklassenschulen ein relevantes Vorhaben. Auch der Entscheid des Amtes für Volksschule, die Schulen mit altersdurchmischten Klassen[10] bei deren Vernetzung künftig zu unterstützen, ist ein Schritt zur Entwicklung der Gesamt– und Mehrklassenschulen auf dem Weg von der Tradition zur Innovation.

[10] Amt für Volksschule (2008). Entscheid betreffend Unterstützung der Vernetzung von Schulen, die sich im Bereich des altersdurchmischten Lernens entwickeln wollen. Frauenfeld: Amt für Volksschule.

8 Verwendete Literatur

Breuer, S. & Simon, R. (2001). Jahrgangsübergreifender Unterricht – ein notwendiger Reformansatz. In Die Grundschulzeitschrift 150/2001. Seelze: Friedrich.

Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In F. Heinzel & A. Prengel, Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe (S. 31-43). Opladen: Leske+Budrich.

Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). Schulprojekt 21 – eine Zwischenbilanz. Altersdurchmischtes und computergestütztes Lernen – zwei Elemente eines zukunftsweisenden Volksschulunterrichts. In FS&S aktuell. Zürich: Forschungsstelle Schulqualität & Schulentwicklung Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Flick, U. & von Kardoff, E. & Steinke, I. (2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.

Ingenkamp, K.H. (1972). Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim: Beltz.

Jenzer, C. (1991). Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern/Berlin: Lang.

Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH. (2005). Jahresbericht 2005. Biel: Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH. www.lch.ch.

Monn, X. (2007). Wie weiter nach der Grundstufe/Basisstufe? Referat anlässlich der EDK-Ost Tagung zum Thema Basisstufe vom 22. Juni 2007 in der Kartause Ittingen.

Nohl, H. (1933). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Bulmke.

Oelkers, J. (1989). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München: Juventa.

Poglia, E. & Strittmatter, A. (1983). Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz. Ergebnisse einer Untersuchung durchgeführt im Rahmen eines Nationalfondprojektes „Regionale Verschiedenheiten im Bildungswesen“. Genf: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Rückriem, G.M. (1965). Die Situation der Volksschule auf dem Lande. Soziologische Studien und pädagogische Überlegungen. München: Kösel.

9 Weitere Literatur zum Thema

Achermann, E. (1992). Mit Kindern Schule machen. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.

Achermann, E. (2004). Unterricht gemeinsam machen. Bern: Schulbuchverlag.

Bauer, R. (Hrsg.) (2001). Schule als Lern- und Lebensort gestalten. Berlin: Cornelsen-Verlag.

Becker, G. (Hrsg.) (2004). Heterogeneität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII.

Bosse, U. (Hrsg.) (1999). Gemischt oder gleich? Wie die Schulen die Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen gestalten. Werkstattheft 18. Bielefeld: Laborschule.

Christiani, R. (Hrsg.) (2005). Jahrgangsübergreifend unterrichten. Ziele, Erfahrungen, Organisieren, Informieren, Differenzieren, Beurteilen. Berlin: Cornelsen-Verlag.

Haschke, Ch. (Hrsg.) (2001). Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen. Ein Schulversuch an der Laborschule Bielefeld. Werkstattheft Nr. 23. Bielefeld: Laborschule.

Hinnen, H. (2000). Ich lerne lernen. Schülerbuch 3. – 5. Klasse und Kommentar. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Hinnen, H. (2001). Lernen kennen lernen. Schülerbuch 6. – 9. Klasse. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Jost, D. (1999). Lernlandschaften zum Erleben und Entdecken von Mathematik. Luzern: Lehrmittelverlag des Kantons Luzern.

Lagin, R. (Hrsg.) (1999). Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 28. Hohengehren: Schneider.

Schmidt-Stein, G. (1948). Die Jahresklasse in der Volksschule. Stuttgart: Klett.

Sonderegger, J. (1994). Unterricht an Mehrklassenschulen. Heft 1 und 2. St. Gallen: Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen.

10 Videos und DVDs zum Thema

Biermann, C., v.d. Groeben, A., Kätsch, J. & Thurn, S. (1999). Einblicke in eine Reformwerkstatt. Die Laborschule an der Universität Bielefeld. Teil VI. Video 85 Min. Bielfeld: Laborschule.

Hofstetter–Sprunger, H. (2004). Altersgemischtes Lernen. Die heterogene Lerngruppe – eine Chance. DVD, 22 Min. ernst.hofstetter@econophone.ch

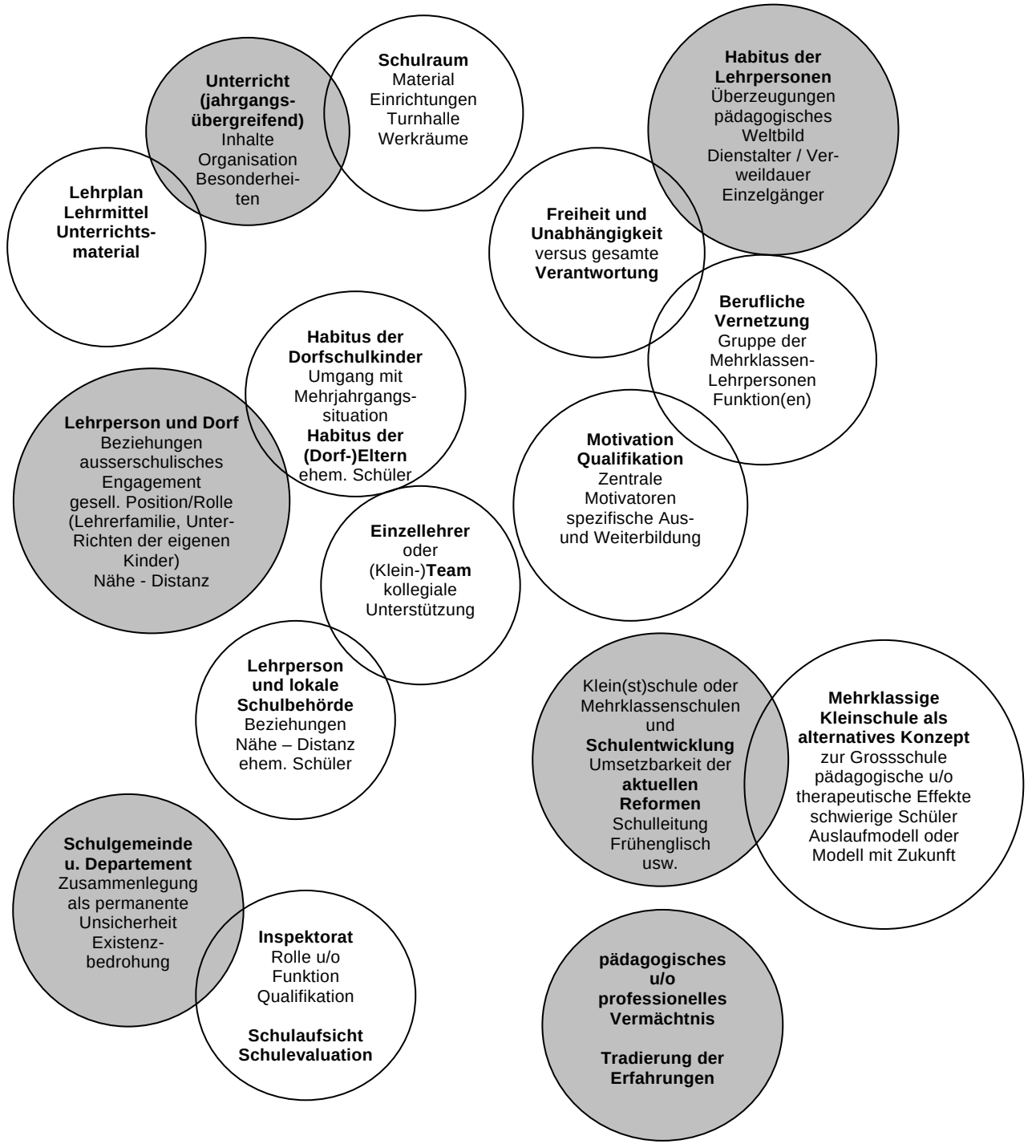
Kahl, R. (2004). Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Buch mit DVDs. Weinheim: Beltz.

Lowens, T. & Giebmeier, A. (2004). Von Schnecken und Kängurus. Individuelles Lernen und Unterrichten in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase. 5 Module zur Lehrerfortbildung. Düsseldorf: Medienzentrum Rheinland.

11 Anhang

Anhang A

Gespräche mit Gesamtschullehrern: Fragefelder



Welches sind aus Ihrer Sicht die 6 zentralen Kompetenzen, über welche eine Lehrperson in einer Mehrklassen- oder altersdurchmischten Abteilung verfügen muss?			
Die Mehrklassensituation fordert von der Lehrperson / den Lehrpersonen ...			**Zustimmung (Punkte)**
1	...	die pädagogische Grundüberzeugung, dass diese altersdurchmischte Schulform der einklassigen überlegen ist	
2	...	solide Unterrichtsvorbereitung	
3	...	hohe Organisationskompetenz und organisatorische Flexibilität	
4	...	einen kompetenten Umgang mit Heterogenität	
5	...	Kompetenz im Umgang mit Störungen	
6	...	eine permanente Übersicht über die Lernstände (und Lernschwierigkeiten) der Schülerinnen und Schüler	
7	...	bewusste Konzentration auf wesentliche Unterrichtsinhalte	
8	...	eine ausgewiesene Fähigkeit, Lehrplan und Lehrmittel der konkreten Unterrichtssituation anzupassen	
9	...	klare und knappe, einfache und verständliche Fragen und Anweisungen (angesichts der kappen Lehrerzeit der Schülerinnen und Schüler	
10	...	umfangreiches (Übungs-)Material für die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler (stille Beschäftigung)	
11	...	ein der spezifischen Situation entsprechendes methodisch-didaktisches Repertoire (z. B. Schülerschule oder schülerzentrierte Arbeitsformen wie Arbeitsaufträge, Gruppenunterricht usw.)	
12	...	die Gestaltung einer zu selbstständigem Lernen anregenden (Schulzimmer-)Umgebung	
13	...	ein bewusstes Übertragen von (Selbst-)Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler	
14	...	eine gute Kontrolle Über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler	

Pro Person 6 Rating-Klebepunkte

Welches sind aus Ihrer Sicht die 6 zentralen Lerneffekte in Mehrklassen- oder altersdurchmischten Abteilungen?		◎
Die Mehrklassensituation fördert ...		**Zustimmung (Punkte)**
1	... die Orientierung in einem grossen Lernfeld (inhaltlich)	
2	... das permanente vor- und rückgreifende Lernen	
3	... das Erleben, dass andere und/oder individuelle Lernwege möglich sind	
4	... das eigen- und selbstständige Lernen auf einem individuell zugeschnittenen Anforderungsniveau	
5	... das mit- und voneinander Lernen	
6	... das schrittweise Hineinwachsen in eine (Lern-)Gemeinschaft	
7	... das Aus- und Einüben verschiedener sozialer Rollen und Stellungen im Zusammenhang mit den verschiedenen altersbedingten Rollen vom Novizen bis zum Fortgeschrittenen	
8	... der Erwerb sozialer Kompetenzen über Altersgrenzen hinweg	
9	... das Hineinwachsen in Tradition und Veränderung während der mehrjährigen Zugehörigkeit zur Lerngruppe	
10	... Einsicht und Umgang mit der Tatsache, dass Kolleginnen und Kollegen anders sind und anders lernen und dass die Mehrjahrgangssituation dies ‚offen-sichtlich' macht	
11	... das zwangslose Leben einer integrativen Schul- oder Schulungsform verbunden mit schrittweise zunehmender Selbstständigkeit und Verantwortung	

Pro Person 6 Rating-Klebepunkte

ach

Pädagogische Hochschule Thurgau
Forschung
Unterer Schulweg 3
Postfach
CH 8280 Kreuzlingen 2
Tel. +41 (0)71 678 56 56
Fax +41 (0)71 678 56 57
office@phtg.ch
www.phtg.ch