

Laging, Ralf

Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform

Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 364-382



Quellenangabe/ Reference:

Laging, Ralf: Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 364-382 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311956 - DOI: 10.25656/01:31195

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311956>

<https://doi.org/10.25656/01:31195>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 3

Die Bildungspolitik ist wieder in Bewegung gekommen: Nachdem die Schulreform Ende der 70er Jahre weitgehend durch eine konservative Wende in allen Ländern und im Bund gestoppt worden war, stehen die Zeichen nun deutlich auf Veränderung. Viele Probleme in unserer Gesellschaft werden bedrängender, und die Schule soll zu ihrer Lösung mindestens beitragen. Die neuen Länder haben das westdeutsche Schulsystem nicht unverändert übernommen, neue Entwicklungen müssen mit dem KMK-Rahmen vereinbar gemacht werden. Der europäische Integrationsprozeß ist ebenso wie die kürzere Schulzeit der Gymnasien in vier der ostdeutschen Länder ein Anlaß, wieder einmal über die Dauer des Schulbesuchs bis zum Abitur zu streiten. Veränderte Qualifikationsanforderungen („Schlüsselqualifikationen“) haben die Arbeitgeber zu neuen Positionsbestimmungen in der Bildungspolitik geführt. Der Wandel der Kindheit macht ein neues Verständnis von Schule als Lebensraum erforderlich. Der Trend zu höheren Schulabschlüssen offenbart die Krise der Hauptschule immer stärker, und er „stärkt“ das Gymnasium bis zur Lähmung. Staatliche und kommunale Bildungspolitik muß reagieren.

Dieter Wunder

Die Sekundarschule – die Innovation der 90er Jahre?

Die GEW, zumindest ihr gerade wiedergewählter Vorsitzender, versucht, eine neue Positionsbestimmung zur Gesamtschule bzw. zu möglichen Zwischenschritten auf dem Weg dorthin zu finden. Kann die Sekundarschule (also die Verbindung von Haupt- und Realschule) mehr Integration ermöglichen und reformerischen Stillstand überwinden helfen?

Horst von Hassel

Wider die pragmatische Mutlosigkeit

Eine Gegenposition zu Dieter Wunders Einschätzung der „Sekundarschule“

265

Der ehemalige Bremer Schulsenator verteidigt gegen eine pragmatische Wendung die ursprünglichen Ziele der Integration. (Dabei sei auch auf den Beitrag von Eckart Liebau in Heft 2/93 verwiesen.)

257

**Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
Brandenburger Erklärung zur Gesamtschule**

270

Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) hat anlässlich ihres Bundeskongresses in Brandenburg eine Erklärung verabschiedet, die in der neuerlichen Strukturdebatte eine deutliche Position bezieht.

Ursula Dörger

Dreigliedrige Bildungsgänge oder allgemeine Grundbildung?

Über die administrative Schwierigkeit, pädagogische
Leistungskriterien zuzulassen

275

Die KMK verhandelt zur Zeit über eine Vereinbarung zu den „Bildungsgängen und Schularten der Sekundarstufe I“. Ursula Dörger analysiert den derzeitigen Beratungsstand und stellt kritische Rückfragen, die sich am Ziel einer allgemeinen Grundbildung orientieren.

Wolfgang Klafki

Die Empfehlungen zur Weiterführung der Schulreform in Bremen 289

In mehreren Bundesländern haben Parlamente bzw. Regierungen Experten-Kommissionen berufen, die Gutachten über die zukünftige Schulentwicklung der jeweiligen Länder erarbeiten sollten. Wolfgang Klafki, Vorsitzender der Bremer Kommission, stellt die übergreifenden Gesichtspunkte und die Kernelemente der Empfehlung vor.

Ernst Rösner

„Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen“

Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission
„Schulpolitik“ der Freien und Hansestadt Hamburg

297

Die jüngste Empfehlung zur Schulentwicklung in einem Bundesland stammt aus Hamburg. Im Vergleich mit Bremen sind dort die politischen und strukturellen Ausgangsbedingungen zwar anders, aber die Gutachten kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Integration und innere Schulreform. Ernst Rösner, Mitglied der Hamburger Kommission, stellt zentrale und beachtenswerte Ergebnisse vor.

Wolfgang Böttcher

Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen

307

Neuerdings werden in der bildungspolitischen Diskussion immer häufiger ökonomische Gesichtspunkte herangezogen: zum einen als Warnung, zum anderen aber auch als 'Vorbild' und Maßstab, an dem die Schule lernen könne. Wolfgang Böttcher setzt sich kritisch mit zwei Gutachten auseinander, die Schule mit – ganz unterschiedlichen – ökonomischen Maßstäben beurteilen: dem Kienbaum-Gutachten und dem Gutachten von Lehner und Widmaier.

Andreas Gruschka

Auf dem Weg zu neuen Ufern?

Die deutschen Arbeitgeber als neue Bündnispartner der
Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung?

320

In der Regel stehen Schule und Wirtschaft in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander; Pädagogik und Ökonomie bilden keine Harmonie. Neuerdings gibt es durchaus überraschende Berührungen: Das Verständnis füreinander scheint zu wachsen. Dabei sieht Andreas Gruschka die Arbeitgeber auf dem (halben) Weg zu neuen Ufern und ist gleichermaßen von der Halbherzigkeit der Arbeitgeber wie der Kultusminister enttäuscht, die mit der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht wirklich ernst machen wollen.

Hermann Giesecke

Vom Kanon-Mythos und anderen Irrtümern

330

Scharf und einseitig polemisiert dieser Diskussionsbeitrag gegen einige in der bundesdeutschen Schul- und Hochschulpolitik liebgewordene Selbstverständlichkeiten und regt vielleicht gerade dort zu produktivem Nachdenken an, wo man dem Verfasser am nachdrücklichsten widersprechen möchte.

Jochen Schweitzer

Autonomie als Prozeß

Anmerkungen zu den Thesen von Reinhard Hoffmann

„Für eine stärkere Autonomie der Schule“

338

In Heft 1/93 hatte Reinhard Hoffmann, der Bremer Staatsrat für Bildung und Wissenschaft, „für eine stärkere Autonomie der Schule“ plädiert. Diese Replik weist darauf hin, daß „mehr Autonomie“ auch zu Schwierigkeiten führt. Um so wichtiger scheint es, mögliche „Brüche“ durch eine sorgfältige Analyse der Bedingungen und die Klärung der Zielsetzungen und Erwartungen zu antizipieren.

Gernot Lückert

Autonome Schule – Schulleitung – Schulaufsicht

341

Bedingungen einer wünschenswerten Entwicklung

Wenn die Autonomie der Schule gestärkt werden soll, dann bedarf es vielfältiger Unterstützungen, die anregen und sichern sollen, ohne die Eigenständigkeit wieder einzuschränken. Auch die Bildungsverwaltung soll ihren Beitrag dazu leisten.

Peter Blankenburg

Autonomie ist möglich!

Ziele und Bedingungen der pädagogischen Schulentwicklung

345

Die Forderung nach größerer Autonomie der Schule mag all diejenigen verwundern, die sich in ihrem pädagogischen Handeln gar nicht eingeschränkt fühlen. Nicht an Autonomie mangle es, sondern an den Bedingungen, die es Lehrerinnen und Lehrern möglich machen, ihre Gestaltungsräume zu nutzen.

Hartmut Ditton

**Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht,
Schule und Schulsystem**

350

Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat nur in Teilbereichen zu gleichen Bildungschancen geführt. Immer noch ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Wahl des Bildungsweges sehr eng. Durch differenzierte Fragestellungen gelingt es dem Autor, diese Beziehung genauer aufzuschlüsseln und den Anteil offenzulegen, den die Schule an der „Generierung von Ungleichheit“ nach wie vor hat.

Ralf Laging

Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform

364

In der Diskussion über jahrgangsübergreifende Gruppen wird häufig auf die Jenaplanschulen Peter Petersens verwiesen. Dabei fällt es vielen schwer, die aktuellen Probleme der Schule in diesen Texten wiederzufinden. Wenn man es jedoch als eine wichtige Aufgabe ansieht, Kindern und Jugendlichen jene Erfahrungen zu vermitteln, die für ihr Aufwachsen wichtig sind, dann scheint die altersgemischte Gruppe viele Ansatzpunkte zu bieten. In der Reformschule Kassel wurden daraus Konsequenzen gezogen.

Edgar Drefenstedt

Deutsche Pädagogen in der Zeit des Kalten Kriegs

Anmerkungen zu einem Aufsatz von Peter Dudek
in Heft 1/93 der „Deutschen Schule“

383

In Heft 1/93 hat Peter Dudek die „Gesamtdeutsche Pädagogik“ des „Schwelmer Kreises“ ausführlich geschildert. Ein Zeitzeuge dieser regelmäßigen und intensiven deutsch-deutschen Treffen möchte diese Darstellung aus seiner Sicht vertiefen, verdeutlichen und an einigen Punkten korrigieren.

Neuerscheinungen:

393

- Monika Fiegert: Die Schulen von Melle und Buer ...
- Inge Hansen-Schaberg: Minna Specht
- Herrlitz/Hopf/Titze: Deutsche Schulgeschichte
von 1800 bis zur Gegenwart
- Eckart Liebau: Die Kultivierung des Alltags
- Ludwig Haag: Hausaufgaben am Gymnasium

1. Einführung

Es ist für uns kaum vorstellbar, daß Schulen nicht nach Jahrgangsklassen organisiert werden. Dahinter steht eine Selbstverständlichkeit, die uns fast naturwüchsig erscheint. Der ganze organisatorische Ablauf einer Schule ist auf Jahrgangsklassen ausgerichtet: Die Raumverteilung, der LehrerInnen-einsatz, die Fächer, die Stundentafel, der Stoff und die Ziele, ja sogar vielfach die Methoden. Es wird von einem am Alter orientierten Vorschreiten im Wissenszuwachs, in den Interessen und Neigungen ausgegangen. Am Ende eines Schuljahres sollen die Kinder gleichen Alters einen in etwa gleichen Wissens- und Könnensstand haben. Diese Gleichschrittigkeit unterstellt eine nach Alter vorhandene Homogenität: Alle eines Jahrgangs haben in etwa die gleichen Voraussetzungen in bezug auf den anstehenden Wissenserwerb. Sie lernen in etwa gleichschnell, können in etwa nach gleichen Lehrwegen das geforderte Wissen erwerben und haben alle in etwa gleiche Interessen. Die noch vorhandene Unterschiedlichkeit muß durch Homogenisierungsmaßnahmen ausgeglichen werden (Differenzierung, Förderung, Stützkurse oder Sitzenbleiben).

Hier ließe sich eine pädagogisch begründete Liste von Einwänden vorbringen, die die Unsinnigkeit einer solchen Schule plausibel machen (vgl. z. B. die Analysen zur Schulwirklichkeit von Rumpf 1981, 1986). Wenn heute an einigen reformorientierten Schulen über die Einführung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen diskutiert wird, dann besinnt man sich auf reformpädagogische Traditionen und zitiert Peter Petersen oder Maria Montessori, es sei denn, es gibt rein organisatorische Notwendigkeiten einzelner kleiner Grundschulen, Jahrgangsklassen zu kombinieren (vgl. Knörzer 1985). Wiederum anders verläuft die Diskussion darüber an den Freien Schulen, da diese sehr klein sind und meist die ganze Schüler- und Schülerinnenschaft konzeptionell als zusammenlebende Kindergruppe begreifen, die in unterschiedlichem Maße altersgemischte Lerngruppen bilden. (z. B. an den freien Schulen in Frankfurt, Marburg oder Darmstadt. Vgl. dazu De Haan 1991, Scholz 1990, Failing/Scharrer 1989). Die freien Schulen sind oft nicht groß genug, um sich in Jahresklassen aufzuteilen; daher werden recht unterschiedliche Formen zur Bildung von Lerngruppen gefunden, die sich nur selten und oft nicht in erster Linie auf die Tradition der Reformpädagogen berufen. Hier geht es eher um eine gesellschaftspolitisch motivierte Alternative zur Staatsschule.

Sieht man einmal von den freien Schulen ab, so wird derzeit die Reform von heutigen Schulen vielfach mit Bezug zur Reformpädagogik im ersten Drittel unseres Jahrhunderts begründet. Seit der deutschen Vereinigung spielt besonders der Jena-Plan von Peter Petersen eine wichtige Rolle beim

Aufbau reformorientierter Schulen vor allem in den neuen Bundesländern. Ob dabei die Pädagogik Peter Petersens eine Folie für heutige Reformschulen bilden kann, wird derzeit kritisch reflektiert (Keim z. B. 1989, 1991). Diese Frage soll konkret an der Einrichtung von altersgemischten Gruppen als Alternative zur Jahresklasse geprüft werden. Hier scheint mir derzeit die vorschnelle Übernahme traditioneller reformpädagogischer Schulkonzepte ohne kritische Reflexion gegenwärtiger gesellschaftlicher Lebenssituationen Konjunktur zu haben.

Ich möchte daher zunächst auf das Konzept der jahrgangsübergreifenden Stammgruppe von Petersen eingehen und einige wesentliche Bestimmungsstücke dieses Konzepts herausstellen, um sie anschließend daraufhin zu prüfen, ob hieraus zugleich die pädagogischen Begründungen von altersgemischten Gruppen für die Schule der Zukunft zu gewinnen sind. Meine Darstellung erfolgt nicht aus der Perspektive eines Petersen-Forschers, sondern aus dem pädagogischen Kontext von heutigen Reformschulen und speziell der Reformschule in Kassel, die als 1988 neu gegründete staatliche Versuchsschule mit altersgemischten Gruppen arbeitet. Im Rahmen meiner Forschungsprojekte bin ich unter anderem mit Fragen zur Altersmischung befaßt. Dabei geht es sowohl um reformpädagogische Vorläufer als auch um die gegenwärtige Praxis in altersgemischten Gruppen.

Nach meiner Prüfung der Bestimmungsstücke in der Konzeption von Petersen werde ich die altersgemischte Gruppe daraufhin prüfen, ob sie dennoch eine angemessene Antwort auf die gegenwärtigen Herausforderungen der Gesellschaft sein kann. Zusammenfassend stelle ich in fünf Punkten vor, welche pädagogischen Bedeutungen die Einteilung nach altersgemischten Gruppen haben kann.

2. Die Bestimmungsstücke der altersgemischten Stammgruppe bei Peter Petersen

Petersen hat in seinem Jena-Plan die Bildung von vier bzw. fünf Stammgruppen vorgeschlagen. Mit besonderem Nachdruck weist er in seinem kleinen Jena-Plan auf die Unsinnigkeit der Nichtversetzung und die damit verbundene Notwendigkeit der faktischen Aufhebung der Jahresklasse hin. Durch die verstärkte Auslese für die höheren Schulen und die hohen Sitzenbleiberquoten wird deutlich, daß die Schule offensichtlich nicht so arbeitete, daß die Ziele von der überwiegenden Mehrheit erreicht werden konnten. Petersen folgert daher: „Kein Volk kann die Schüler ändern und lernschulmäßig mehr aus ihnen herausbringen, darum ist das Schulwesen – und nicht in erster Linie das Schulleben – selbst zu ändern!“ (Petersen 1980⁵⁶⁻⁶⁰, S. 17) So wird von ihm der „endgültige Bruch mit dem Jahresklassensystem und die Ersetzung der Klasse durch die ‚natürliche Altersgruppe‘“ gefordert, da „sie überall in der Welt Schiffbruch erlitten hat“ (Petersen 1984¹⁰, S. 93). Petersen schlägt die Bildung folgender Gruppierungen vor: Untergruppe 1. – 3. Schuljahr, Mittelgruppe 4. – 6. Schuljahr, Obergruppe (6.)7. – 8. Schuljahr, Jugendlichengruppe I (8.)9. – 10. Schuljahr und Jugendlichengruppe II (10.)11.-12. Schuljahr. „Die Überschneidungen im 6., 8. und 10. Schuljahr hängen mit den allbekannten Entwicklungsvorgängen zusammen“ (Petersen 1984¹⁰, S. 54).

Wenn ich recht sehe, hat Petersen neben der Versetzungsproblematik die folgenden pädagogischen Bestimmungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit – in verschiedenen Zusammenhängen für die Auflösung der Jahrgangsklassen zugunsten der jahrgangsübergreifenden Stammgruppe immer wieder vorgebracht.

2.1 Wirksamwerden eines Bildungsgefälles

Zur Begründung einer pädagogischen Situation im Sinne Petersens ist der „Gegensatz von reiferen und weniger reiferen Menschen erforderlich, und zwar als ... Wirksamwerden jenes Gegensatzes von Zögling und Erzieher, von Schüler und Lehrer, von reiferem Schüler und weniger reifem Schüler“ (Petersen 1984¹⁰, S. 22). Dies ist ihm vor allem deswegen von Bedeutung, weil nur so ein „Bildungsgefälle“ zustande kommt. Erst der wirksame Gegensatz ergibt „die wahre pädagogische Spannung, und es besteht nun in dieser Menschengruppe Autorität als Ausfluß erzieherischer Macht, die in aller Pädagogie eingeschlossen ist“ (Petersen 1984¹⁰, S. 23). Petersen hält diese im Erwachsenen ruhende, von ihm ausstrahlende Macht für unbedingt erforderlich, um die pädagogisch richtige Spannung und Distanz zu schaffen. Weiter führt er aus, daß diese „am besten ... als ‘Autorität in Funktion’ bezeichnet (wird), weil der sich Unterordnende und Einordnende dabei die Berechtigung als naturhaft geboten fühlt und anerkennt und sie darum unvermeidlich bejaht“ (Petersen 1984¹⁰, S. 23).

2.2 Natürliche Altersreihe

Die Jena-Plan-Gruppen umfaßten daher immer drei Jahrgänge. Diese Organisation entsprach den Erfahrungen, die Petersen aus seinen Untersuchungen gewonnen hatte. Er fand seine Beobachtungen durch die Kinderpsychologie von Bühler und Kroh bestätigt, die eine Zusammengehörigkeit von immer drei Lebensjahren, die jeweils eine Entwicklungsphase darstellen, nahelegt. Die Entwicklung von Kindern läßt sich also nicht am kalendarischen Alter festmachen. Petersen führt aus: „Wir Menschenkinder gehören nicht so sehr deswegen zusammen, weil wir im selben Jahre geboren wurden, sondern stehen geschichtlich mit Reihen von vor und nach uns Geborenen in einem besonders innigen Lebenszusammenhang.“ (Petersen 1984¹⁰, S. 55) Hierauf begründet Petersen seine natürliche Altersgruppe, die als Stammgruppe im Gegensatz zur künstlichen Jahrgangsklasse die Struktur der Schule bestimmen soll.

2.3 Die Familie und die Schulwohnstube

Petersen hat als Vorbild für das Schulleben vielfach die geregelte Haussitte einer guten Familie angeführt und betont daher nachdrücklich den Wert der Familie für die Volksorganisation. Die Verbindung zur Schule stellt er dort her, wo es um die Gemeinschaft geht; und hier wiederum geht es um die „geistigen Tugenden“, die die alltäglichen Voraussetzungen des Zusammenlebens darstellen. Diese Tugenden wie Güte, Demut, Ehrfurcht, Opfersinn, Einsatzbereitschaft u. a., versteht Petersen „als Abwandlungen aus der Wechselwirkung der drei sittlichen Grundformen ... Es sind das die Erfurcht gegenüber dem älteren Stammesgenossen und dem, der die Autorität

vertritt, die Hilfsbereitschaft gegenüber dem Artgenossen und die Treue gegenüber der überlieferten Sitte“ (Petersen 1984¹⁰, S. 50).

Vor diesem Hintergrund muß auch die altersgemischte Gruppe gesehen werden. Die Gruppe bildet eine „Arbeitsgemeinschaft, in der alle individuellen Kräfte, die sozialen, sittlichen und intellektuellen, bestens genährt werden, keine in ihrer Eigenart verkümmert, und doch sind alle in der Gruppe gebunden und sind ein System ineinander spielender, zueinander hindrängender, sich ergänzender und darum auch einander fördernder liebender Kräfte aufblühender junger Menschenkinder“ (Petersen 1984¹⁰, S. 66).

Seine Schulwohnstube hat er der Wohnstube im Elternhaus nachempfunden. Das Gruppenleben in einer Schulwohnstube kann nur durch seinen sittlichen Eigenwert verstanden werden: „Die ‘Schulwohnstube’ ist ein, nein, sie ist das hervorragendste Mittel für sittliche und soziale Bildung, für Zucht im Vollsinn des Wortes. Dasselbe gilt für die unterrichtliche Seite der Schule. Auch dafür ist die Schulwohnstube dem Klassenzimmer weit überlegen; denn in ihr lernt das Kind inmitten einer Welt familienähnlichen Gepräges“ (Petersen 1984¹⁰, S.65).

2.4 Die Gemeinschaft und das Gesetz der Gruppe

Die altersgemischte Stammgruppe ist nach Petersen vor allem über die Gemeinschaft definiert. Sie ist die Untergliederung dieser „geistigen Idee“, die „durch den Führer repräsentiert“ wird (Petersen 1980⁵⁶⁻⁶⁰, S. 10). Petersen macht deutlich, daß der gesellige Verkehr unmißverständlich einer Meinung folgen muß, die vorher vom Lehrer vor-geordnet wird. Dies meint Petersen so: „Es wird gesagt, wie sich die Schüler zu betragen haben und wie sie sich mit Rücksicht auf die anderen, die Erwachsenen und Mitschüler, in den Räumen, auf dem Schulhof und überhaupt zu benehmen haben. Dabei ist es wichtig, keine anderen Formen des Betragens vorzuschreiben als diejenigen, die man in jeder guten Familie, ja unter wohlherzogenen Menschen der ganzen Welt findet“ (Petersen 1984¹⁰, S. 70). Petersen hat zur Einhaltung der guten Sitte das „Gesetz der Gruppe“ geschaffen, das die Erwachsenen den Kindern vorgeben. Es lautet: „In unserem Gruppenraume darf nur das geschehen, was wir alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet!“ Dieses Gesetz der Gruppe soll den Kindern vermitteln, daß sie der Gruppe zu dienen haben. Die Aufrechterhaltung von Zucht und Disziplin obliegt also den einzelnen Gruppen-gefolgenschaften und ihren Führern. Petersen weist ausdrücklich darauf hin, daß es hier nicht um eine Selbstverwaltung geht, sondern um die Einhaltung von Sitte und Benehmen, die gegeben und nicht juristisch verhandelbar sind. Zu diesem Verständnis von Gemeinschaft gehört auch, daß Formen gefunden werden, um das Gruppenleben an andere weiterzugeben. Die Gefahr, die aus Schulklassen bekannt ist, daß ein und dieselbe Zusammensetzung auch ihre Schwierigkeiten im Zusammenleben ständig erhält, kann dadurch vermieden werden, daß alljährlich in der Gruppe etwa ein Drittel der Schüler neu hinzukommt bzw. die Gruppe verläßt.

2.5 Die Tischgruppe und das gruppenunterrichtliche Verfahren

Im Zusammenhang mit der Bildung von altersgemischten Gruppen spielt das gruppenunterrichtliche Verfahren eine besondere Rolle. Dazu verteilt sich, wie Petersen schreibt, „jede auf Grund ihrer Altersreihe zusammenlebende Stammgruppe ... über den ganzen Raum an die ein- bis zwei- und viersitzigen Tische und arbeitet in Tischgruppen vereint“ (Petersen 1984¹⁰, S. 103). Die Gruppen setzen sich im wesentlichen frei zusammen, gleich ob unterschiedlichen oder gleichen Alters. Lediglich bei unzweckmäßiger oder schädlicher Gruppenbildung greift der Lehrer ein. Die Tischgruppe ist ein Verband von Kindern zu gegenseitiger Hilfe. Vielfach sind es die rein menschlichen Beziehungen zwischen den Kindern, die zur Bildung der Gruppen führen und weniger die Arbeitsstoffe. An den einzelnen Tischgruppen bilden sich Führer heraus, die eine verantwortliche Aufgabe für die anderen übernehmen. Dabei arbeiten nicht alle am gleichen Gegenstand. Zwei Kinder könnten sich ein gemeinsames Thema gewählt haben, während sich ein drittes für etwas anderes interessiert. Bezogen auf den Führer schreibt Petersen: „Dafür ist das Gruppensystem das Beste zur Entwicklung wirklicher Führer; denn wer sich etwa in der Untergruppe schließlich als Führer hervorgebildet hat, der muß in der zehnjährigen Schule dieser Art noch dreimal sich erneut unterordnen und dreimal neu beweisen, ob er wirklich echte, ethisch begründete Führeigenschaften besitzt oder nicht. Und diese Führer züchtende Kraft des Gruppensystems haben wir überall beobachten und schätzen können“ (Petersen 1934, S. 11/12).

Die Tischgruppe ist weiterhin durch das Helfen bestimmt. Petersen sagt: „Zwei und drei Begabte stacheln sich gegenseitig an; dort hilft der Klügere den nicht so Begabten, hier ein Älterer dem Jüngeren ...“ (Petersen 1984¹⁰, S. 135). Das Helfen hat auch über die Tischgruppe hinaus für die ganze Stammgruppe Bedeutung: Es geht darum, so Petersen, „daß Schüler im Arbeitskreis vor der Tafel einander helfen, aufeinander achten, ob jeder Kamerad verstanden hat, worum es ging; daß sie im Kreise bei der Gesprächsleitung aufeinander warten lernen ... Und alles erscheint so viel erreichbarer, wenn der nur ein oder zwei Jahre ältere Helfer einführt, vorschreibt, anleitet; ihn fragen, macht alles leichter, weil es auch kindgemäßer beantwortet wird.“ (Petersen 1984¹⁰, S. 144 f.) Zu dem Konzept des Helfens nach Petersen, gehört auch eine Vorstellung von der Beziehung, die die einzelnen Jahrgänge zueinander haben sollen. Petersen schreibt: „Die drei Jahrgänge verhalten sich zueinander wie Lehrling, Geselle und Meister; auf jeden Fall entsteht eine solche Innengliederung jeder Gruppe, daß jener Vergleich zu Recht besteht“ (Petersen 1980⁵⁶⁻⁶⁰, S. 38). Dies wird noch einmal deutlich, wenn Petersen in seiner „Führungslehre“ betont, daß es sich hierbei um die „Urform menschlicher Arbeits- und Lehrordnung“ handelt (Petersen 1984¹⁰, S. 114).

Dies sind, soweit ich es sehe, Elemente der Pädagogik Peter Petersens, die im Zusammenhang mit der jahrgangsübergreifenden Gruppe eine Rolle spielen. Im folgenden will ich prüfen, ob diese Pädagogik noch stimmig ist, um die altersgemischte Gruppe für heutige Reformschulen zu begründen.

3. Können Petersens Bestimmungsstücke auch heute noch die altersgemischte Gruppe begründen? – Vier Gegenbetrachtungen

Zweifelloos ist die Zusammenfassung von Schülern mehrerer Jahrgänge bis heute und m. E. heute erst recht eine pädagogisch sinnvolle Alternative zum Jahresklassensystem der Regelschule. Dies wird man überall dort bestätigt finden, wo das Lernen in altersgemischten Gruppen stattfindet. Dabei ist es in der Regel unerheblich, auf welche Gewährsleute sich die Initiatoren beziehen. Gemeinsam ist der heutigen wie der reformpädagogischen Erfahrung im ersten Drittel dieses Jahrhunderts, daß es möglichst mehr als zwei Jahrgänge sein müssen, um die nötige Spannung herbeizuführen. Petersen wie Montessori, die Reformschule in Kassel, die Laborschule in Bielefeld, die Jena-Plan-Schulen in Köln und Jena, die Nachbarschaftsschule in Leipzig, die Montessori-Schulen in Köln, Krefeld und anderswo, einige freie Schulen und viele andere haben überwiegend im Grundschulbereich drei, manchmal auch zwei oder vier Jahrgänge zusammengefaßt. Die Vorteile, die sich den Lehrenden zeigen, sind schnell genannt: vielfältigere Anregung, gegenseitiges Helfen, weniger Konkurrenz, Integration der Schulanfänger in bestehende soziale Regelungen, Aufhebung der festen Rollenstrukturen durch die jährlichen Veränderungen in der Zusammensetzung, bessere Förderung der Schwächeren und zurückhaltenden SchülerInnen und Chancen für die schneller voranschreitenden Kinder. Viele der VertreterInnen dieser Schulen berufen sich pauschal auf dieses Organisationsmodell von Petersen oder die Pädagogik Maria Montessoris. Es ist zu vermuten, daß sie ihre heutigen Reformschulen immer auch als Antworten auf die Veränderungen verstehen, die sich im Aufwachsen der Kinder in der heutigen Gesellschaft zeigen. Prüft man jedoch einmal, ob die pädagogischen Bestimmungen der damaligen Reformpädagogik auch heute noch ausreichen, um die altersgemischte Gruppe zu begründen, so kommen einige Zweifel auf. Ich möchte im folgenden prüfen, ob die Bestimmungen von Petersen auch heute noch berechtigt angeführt werden können.

Petersen spricht in seiner Pädagogik von der Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft. Dabei geht es um ein „Hineingelebtwerden“ in die geistige Gemeinschaft. Damit verbindet Petersen die Dienstfunktion des Menschen in der Gemeinschaft, die in der Natur des Menschen bereits angelegt ist. Die Erziehung zur Gemeinschaft als Vorgang der Menschwerdung wird bei Petersen quasi als natürlicher Wachstumsvorgang begriffen. Dieses so zugespitzte Erziehungsverständnis Petersens spielt besonders im Zusammenhang der jahrgangsübergreifenden Stammgruppe eine wichtige Rolle, da die Gruppe als Untergliederung der Gemeinschaft auftaucht und in ihr das „Leben“ stattfindet. Die pädagogischen Bausteine hierfür sind die Familie, das Bildungsgefälle, das Meister-Geselle-Lehrling-Verhältnis, die Unterordnung des einzelnen im Dienst der Gruppe und die Tischgruppe mit Führer, besonders im gruppenunterrichtlichen Verfahren. Betrachten wir diese Grundlagen aus heutiger Sicht, so zeigt sich ein völlig anderes Bild. Dabei gebe ich zu bedenken, daß sich meine Ausführungen auf Beobachtungen und Untersuchungen aus den westlichen Bundesländern beziehen.

3.1 Familie im Wandel

Die von Petersen noch unterstellte normative Kraft der Familie in bezug auf Ordnung und Sitte ist heute nicht mehr gegeben. Seit den 60er Jahren zeigt sich eine andere Richtung: Durch sinkende Eheschließungszahlen, höhere Scheidungsraten, mehr kinderlose Ehen, mehr unverheiratete Paare, Zunahme alleinerziehender Eltern und weniger Kinder pro Familie, kann man nicht mehr von der Familie sprechen (vgl. Rolff/Zimmermann 1992²; Fölling-Albers 1989 und 1992). Es gibt vielmehr ein Nebeneinander unterschiedlicher familienähnlicher Lebensformen mit unterschiedlichen Normen und Werten, so daß man von einer Pluralisierung sprechen kann. Besonders deutlich wird dies, wenn man die kulturell mitgebrachten Lebensformen der Familien ausländischer Herkunft hinzu nimmt. „Kinder und Jugendliche können nicht mehr davon ausgehen, daß die Lebensformen und Lebensentwürfe, an denen ihre Eltern sich orientiert haben und orientieren, auch für ihre eigene Zukunft noch wesentliche Orientierungspunkte bieten“ (Liebau 1990, S. 659). Auch das Verhältnis Eltern – Kind unterliegt einem solchen Wandel. Waren früher die Kinder vor allem zur späteren Versorgung der Eltern wichtig, so geben sie heute den Eltern einen eigenen, nicht funktionalen Sinn. Dies bleibt nicht ohne Wirkung auf die kindliche Sozialisation. Ebenso wirkt sich das veränderte Rollenverständnis in der Familie durch die zunehmende Erwerbstätigkeit der Mütter aus. Die Wirkung für die Kinder ist umso bedeutungsvoller, als sie erleben, daß dieses Recht der Mütter meist nur als Doppelbelastung von Hausfrau/Mutter und Beruf zu erreichen ist (vgl. Nave-Herz 1988).

Die Veränderungen, die sich im familiären Aufwachsen der Kinder ergeben, zeigen sich besonders in den Erziehungsvorstellungen der Eltern. Immer seltener werden Kinder so hingenommen wie sie sind. Sie müssen frühzeitig über Kurse, Trainings, Förderprogramme zu einem möglichst hohen Rangplatz in der Gesellschaft gelangen. Kinderzimmer werden immer perfekter ausgestattet, so daß sie individuellen „Spiellandschaften“ oder „Lernbüros“ entsprechen. Auch wenn dies in diesen Ausmaßen nur für die besser verdienenden Familien zutrifft, bleibt es nicht ohne Folgen für die Kinder in sozial schlechter gestellten Familien. Der Anpassungsdruck nach oben ist groß, die Schere zwischen denen, die das Beste bezahlen können und denen, die das Beste ebenso wollen, aber nicht geben können, wird größer.

Sogesehen, muß bezweifelt werden, ob die Begründung der altersgemischten Gruppe heute überhaupt in irgendeiner Weise mit der Familie als Bezugsgröße geschehen kann, besonders wenn der multikulturelle Aspekt hinzu gedacht wird. Vielmehr muß die altersgemischte Gruppe als schulische Gruppierung verstanden werden, die dem Ziel und der Vorstellung einer Schule entspricht, die sozialen Erfahrungsraum als Antworten auf die gewandelten familiären Lebensformen geben möchte und dabei die Familie nicht zur sittlichen Norm erhebt.

3.2 Die Kindergruppe

Die Entwicklungspsychologie weist darauf hin, daß mit Eintritt des Kindes in die Schule auch das Interesse an anderen Kindern, an Gleichaltrigen und an der Kindergruppe wächst. Diese verstärkte Beziehung zu anderen Kin-

dem wird als „Ablösung von den Eltern gedeutet“ (Baacke 1984, S. 246). Dies ist ein kontinuierlicher Prozeß im Streben des Kindes nach Autonomie. Piaget spricht in diesem Zusammenhang von der ‚demokratischen Kindergruppe‘. Hier sind Einfluß und Macht der Erwachsenen suspendiert, das Kind kann sich frei bewegen und ist gezwungen, sich vor Gleich- und Gleichaltrigen zu rechtfertigen“ (Baacke 1984, S. 241). Nun wissen wir, daß sich die Möglichkeiten, im freien Raum, auf der Straße und in der nahen Wohnumgebung andere Kinder zum selbstorganisierten Spielen zu treffen, immer mehr verringert haben. Das Leben der Kinder ist seit Jahren von der Straße in die Wohnung verlagert worden. Hier finden die meist telefonisch organisierten Zweitertreffen in den immer besser ausgestatteten Kinderzimmern statt (vgl. Rolff/Zimmermann 1992; Büchner 1990). Dabei hat die Bedeutung der Kindergruppe für die Entwicklung des einzelnen Kindes nicht abgenommen, wohl aber haben sich die Formen des Umgangs miteinander gewandelt. Unter der Vorstellung, daß die familiäre Lebensform immer defizitärere Erfahrungsmöglichkeiten bietet, und Schule dies nicht kompensieren, sondern lediglich ein eigenes Schulleben bieten kann, das eigene Erfahrungen ermöglicht, kommt auch der Kindergruppe in der Schule eine zunehmende Bedeutung zu (Krappmann 1987).

Wird dabei den Kindern Raum gegeben, sich mit anderen Kindern gleichen und/oder unterschiedlichen Alters auseinanderzusetzen, kann hierdurch die Autonomieentwicklung wesentlich gestützt werden. Dabei geht es um die ambivalente Situation, so zu sein, wie kein anderer und zugleich so zu sein, wie alle. Die Voraussetzung dazu ist die Möglichkeit zum Ausprobieren des Andersseins. „Im anderen suchen Kinder dieses Alters den Gleichen und möchten als Gleichberechtigte geachtet werden“ (Krappmann 1987, S. 42). Zugleich machen Kinder die Erfahrung, daß andere anders sind, daß einige mutiger, stärker, geschickter, aber auch feiger, schwächer und gemeiner sind, daß sie sich gegen Rechthaber, Angeber und Stänkerer zur Wehr setzen müssen. Dabei ist festzuhalten, daß sich die Kinder in ihren Rechten für ebenfalls gleich betrachten. Sie streiten daher mit Nachdruck um dieses Recht – und dies am meisten mit ihren Freunden (Krappmann 1987, S. 43). Die vielen Einzelbeiträge aus der Untersuchung von Krappmann und Oswald zur sozialen Beziehung und Interaktion unter Grundschulkindern (z. B. 1983; 1984; 1985 oder 1989) zeigen, daß Kinder nicht die Unterordnung unter einem Führer suchen, sondern die Gleichheit. Eine Gruppe, die noch am ehesten eine klare innere Struktur mit Führung und differenzierten Rollen aufweist, tritt aber bei Kindern immer seltener auf und zeigt eine große zeitliche Instabilität, sowohl bei Kindern innerhalb der Schule als auch außerhalb der Schule. Oswald/Krappmann (1984, S. 271) folgern aus ihren Erhebungen, „daß Geflechte die bevorzugte Gesellungsform in dieser Altersphase sind“. Ein Geflecht ist ein lockerer Zusammenschluß von Kindern, mit einem gemeinsamen Thema, mit geringer innerer Strukturiert-heit und mit wechselnden Freundschaften. Die hierbei möglichen Sozialerfahrungen sind eingebettet in den Kontext einer Kinderkultur, die um Gerechtigkeit und Konfliktlösung bemüht ist, wobei sie sich nicht an den Regeln der Erwachsenen orientieren, sondern einer eigenen Philosophie folgen.

Der Aufbau einer Kinderkultur, in der die Kinder weitgehend selbstbestimmt ihren sozialen Umgang miteinander regeln und ihre entstehenden Konflikte austragen können, ist für mich unvereinbar mit dem Unterordnungsgedanken bei Petersen, vor allem als Unterordnung unter die Gemeinschaft, deren oberstes Ziel die natürlich gegebene Gesinnung einer Gemeinschaft ist. Die oben genannten Aushandlungsprozesse unter Kindern sind gerade das Gegenteil vom „Hineingelebtwerden“ bei Petersen. Besonders deutlich kommt dies darin zum Ausdruck, daß sich nach Petersen innerhalb jeder Stammgruppe die Altersjahrgänge wie Lehrling, Geselle und Meister zueinander verhalten. Diese Beziehungskonstellation ist hierarchisch gedacht, die dem Aufbau einer auf Verständigung und Gleichberechtigung beruhenden Lernsituation widerspricht, zumal unter den Kindern oftmals gar nicht festzustellen ist, wer denn eigentlich der Meister ist. Das Alter jedenfalls läßt sich hierfür nicht allein als Bestimmungsgröße heranziehen. Vielmehr geht es um die Teilhabe am Wissen und Können des Experten unter Wahrung der eigenen Autonomie. Krappmann (1987, S. 43) weist in Anlehnung an Piaget darauf hin, daß „aber wirkliche Einsicht und reflektiertes Verhalten nur dort im eigentlichen Sinne erworben werden können, wo nicht Autoritäten die Übernahme von Verhaltensweisen fordern oder liebevolle Bindungen zur Anpassung verführen.“

3.3 Individualisierung

Petersen geht es in seinen jahrgangsübergreifenden Stammgruppen nicht um die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit, sondern um das Hineinleben in die Gemeinschaft, um ein „organisches Werden durch soziale Assimilation“. Hier liegt wohl der gewichtigste Unterschied zu einer zeitgemäßen Begründung der altersgemischten Gruppe. Die Grundschulpädagogik und mit ihr viele Reformkonzepte betonen heute die Individualisierung des Lernens. Im Kern dieses Gedankens geht es darum, die unterschiedlichen und vielfältigen Hinsichten der Kinder auf Natur- und Kulturphänomene zuzulassen, daß sie ihre Deutungen der Welt äußern können und daß diese ernstgenommen und Gegenstand der Verhandlung werden (Rumpf 1979; Garlichs 1990 und 1991). Erst die Individualisierung, das Bekanntwerden des einzelnen vor den anderen, schafft die Voraussetzung für ein solidarisches Miteinander, für eine Sozialität, in der der einzelne mit seiner Individualität anerkannt wird. „Die Individualisierung des Lernens ... meint nicht primär, daß sich Erwachsene um einzelne Kinder kümmern sollen, sondern meint vor allem, dem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, seinen Zugang zum Lernen und zu seinen Inhalten zu finden ... Als Modell des Lernens basiert die Individualisierung auf der Annahme, daß sich von jedem Ende her ein Weg zu den zentralen Gedanken der Kultur der Erwachsenen finden läßt“ (Scholz 1990, S. 84).

Die Schule muß ermöglichen, daß die Kinder ihre jeweilige Individualität an den jeweils anderen Individualitäten reiben können. Die Sozialität dient als Widerstand zur Bildung der Persönlichkeit und nicht zur Anpassung an eine Gemeinschaftsnorm: „Kinder, die nicht mit anderen Kindern spielen und zusammenarbeiten lernen würden, hätten das Wesentliche verpaßt, das die Schule ihnen bieten müßte. Worauf alles ankommt, ist aber, daß sie die

Gemeinsamkeit mit anderen nicht ungefragt und zwangsweise übergestülpt bekommen. Stattdessen müssen sie lernen können, ihre eigenen mächtigen, wenn auch unentwickelten sozialen Kräfte zu spüren, sie allmählich zu verstehen und zu kultivieren. Individualisierung und soziales Lernen ist damit kein Entweder-Oder, sondern ein Zusammenhang. Soziales Lernen beginnt bei der Achtung vor dem Individuum, dem eigenen wie dem anderen.“ (Rauschenberger 1990, S. 8) Damit wird eine Umkehrung der Petersenschen anthropologischen Grundannahme über die Dienstfunktion des Menschen für den Menschen behauptet. Nicht die Gemeinschaft diktiert und fordert Wohlverhalten, sondern aus der Achtung des einzelnen Kindes durch die anderen Kinder erwächst das Gemeinsame und Unterscheidende. Beides gehört zur Aneignung der Welt. Die altersgemischte Gruppe hat hierbei eine besonders gute Chance, die Individualisierung einerseits und das Gemeinschaftliche, das aus dem Individuellen erwachsen muß, zu unterstützen. Der Spannungsbogen, der sich über die Altersgruppen hinweg zeigt, fordert es geradezu heraus, die individuellen Interessen zur Geltung kommen zu lassen, ihre je individuellen Weltansichten zu zeigen, sie lassen sich ohne Zwang zur Anpassung wohl kaum unterdrücken.

3.4 Vielfalt der Sichtweisen

Eines der Bestimmungsstücke der jahrgangsübergreifenden Gruppe bei Petersen ist das Bildungsgefälle, das durch die drei Jahrgänge entsteht. Dies soll die „natürlichen Wachstumsprozesse und das Gemeinschaftsleben und Zusammenarbeiten der Schüler ... fördern“ (Benner/Kemper 1991, S. 44). Das Bildungsgefälle ist für Petersen der eigentliche Motor der Humanisierung jedes einzelnen als Einsicht in seine Dienstfunktion für andere. Nun kann heute durch die gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen (mehr individuelle Bedürfnisbefriedigung, mehr individuelle Freiheit, mehr individuelle Entscheidungsbefugnisse) immer seltener von einem Gefälle gesprochen werden, da immer mehr Kinder an den Dingen der Welt zu einem immer früheren Zeitpunkt teilhaben und ihre Wünsche und Vorstellungen deutlicher und ungehemmter als je zuvor vorbringen. Vielmehr geht es um ein vielfältiges Nebeneinander sehr unterschiedlicher Wissens- und Könnensstände. Besonders durch die heutige Medienkultur partizipieren Kinder bereits in einem sehr viel größeren Umfang an der Welt der Erwachsenen. Für die altersgemischte Gruppe ist daran bedeutsam, daß es somit weniger um das Gefälle geht, als vielmehr darum, daß immer mehr Kinder unabhängig vom Alter bereits über die Dinge Bescheid zu wissen glauben. Sie sehen und hören heute mehr als noch vor zwanzig Jahren, sie haben ihre ersten Deutungen und Sichtweisen zu den Phänomenen ihrer Welt bereits gewonnen, die sie immer weniger voneinander unterscheiden. Kinder zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr z. B. äußern ihre Medienerlebnisse mit der Gewißheit, daß die anderen, auch wenn sie älter oder jünger sind, davon bereits etwas gehört haben, es zumindest nachvollziehen oder sicher sein können, ein Stück Wirklichkeit übermittelt zu bekommen: „Der Regenwald ist groß, so groß wie ein Fußballfeld und den haben sie weggemacht.“ Oder: „Hinter unserer Welt geht es weiter. Unsere Welt ist durch einen Knall entstanden.“ Oder: „Die wollen Bäume retten und da spritzen sie jetzt sowas

drauf.“ „So ist die Welt“, erfahren die Kinder, obwohl dies nicht die Wirklichkeit ist, sondern die mediatisierte Version eines Ausschnittes (Rolff/Zimmermann 1992²).

M. E. kann das, was heute in der Schule als Gefälle sichtbar wird, sich nicht zum fruchtbaren Bildungsprozeß entwickeln, da es nicht um die Kinder, sondern um den Grad der Anpassung an die jahrgangsbezogene Leistungsnorm geht. Die Vielfalt des unterschiedlichen Mit-Wissens und Schon-Könnens findet keine konstruktive Berücksichtigung. Eine an der Leistungskontrolle orientierte Schule stellt ein Gefälle aufgrund ihrer Selektionsfunktion her. Sie braucht dies zur Stabilisierung ihres Systems.

Schulreform muß sich aber darauf konzentrieren, die schon vorhandenen Sichtweisen, Wissensbestände, Fertigkeiten und Deutungen für die Kinder zu entschlüsseln und verstehbar zu machen. Die altersgemischte Gruppe spiegelt das Spektrum an unterschiedlichen Sichtweisen der Kinder von dieser Welt. Die wechselseitige Verständigung wird besonders dadurch angeregt, daß die Kinder ihre unterschiedlichen Interpretationen auf ihrer jeweiligen Altersstufe äußern. Sie erfahren durch ihr Größer-Werden in der altersgemischten Gruppe, wie sich ihre und die Sicht der anderen von Jahr zu Jahr verändert.

Mit diesen Gegenbetrachtungen sollte deutlich werden, daß wir eine andere pädagogische Begründung der altersgemischten Lerngruppe brauchen, die sich von Petersens Vorstellungen im Jena-Plan, in der „Führungslehre“ und in anderen Schriften unterscheidet. Ich stimme mit Benner/Kemper (1991) und Kemper (1991) überein, daß der Organisationsplan des Jena-Plans ein für die zukünftige Schule bestimmtes Erziehungsverständnis braucht, das die gesellschaftlichen Verhältnisse in kritischer Weise begleitet. Dabei darf Erziehung nicht mehr als naturalisch-organologisch und teleologisch definiert werden, sondern als ein interaktiver Prozeß zwischen den Beteiligten. So gesehen, bleibt von der pädagogischen Begründung zur jahrgangsgemischten Stammgruppe nach Petersen nicht mehr sehr viel anderes als das Organisationsprinzip übrig. Im Sinne der weiteren Entwicklung von Reformschulen müssen wir m. E. auch die anderen reformpädagogischen Konzepte aus dem ersten Drittel dieses Jahrhunderts heranziehen, um sich aus der scheinbaren optimalen Synthese aller bis zum Jena-Plan entstandenen Ansätze zu befreien. Hier sei auf Berthold Ottos Gesamtunterricht, seine Anfänger-, Mittel- und Oberkurse, auf das Kurssystem der Odenwaldschule, den Dalton-Plan, Montessoris sozialer Ansatz zur Altersmischung, aber auch auf die vielfältigen Versuche der Hamburger und Bremer sowie Berliner Lebensgemeinschafts-Schulen verwiesen. Aber immer muß eine pädagogische Konzeption gefunden werden, die die Kinder in ihrer heutigen gesellschaftlichen Lebenssituation sieht und in einem kritischen Reflex hierauf zukünftige Perspektiven entwickelt. Zur Verständigung und Verantwortung mit und für andere zu erziehen, sind dabei wesentliche Aufgaben einer Schulreform. Das Lernen in altersgemischten Gruppen ist facettenreicher. Es kann unter einer neuen pädagogischen Perspektive einen Beitrag zur Reform der Schule leisten.

4. Fünf Bedeutungen der altersgemischten Gruppe zur Reform der heutigen Schule

Ich verstehe Schule und Unterricht als soziale Einrichtung, deren vorderste Aufgabe es ist, die Kinder und Jugendlichen in einem erzieherischen Prozeß zur Autonomie und Selbständigkeit in kritischer Auseinandersetzung mit der Welt zu verhelfen. Schule und Unterricht folgen dann einem aufklärerischen Gedanken, der zum Ziel hat, die Schüler und Schülerinnen aus Abhängigkeiten zu befreien (Hentig 1985; Rülcker 1990). Pädagogisches Handeln in der Schule meint das Aushandeln zwischen Interaktionspartnern im Sinne eines kommunikativen Handelns unter tendenzieller Aufhebung der institutionell gegebenen Herrschaftsverhältnisse (Mollerhauer/Rittelmeyer 1976). Die Konzepte zur Öffnung von Schule und Unterricht (Benner/Ramseger 1981; Garlichs 1990; Wallenrabenstein 1991) weisen auf Bestrebungen hin, Lernen in einen demokratischen Kontext zu stellen, der den einzelnen Kindern in Abstimmung mit den anderen Kindern unter Wahrung und Achtung der Rechte des einzelnen oder von Minderheiten und ohne in Abhängigkeit von Führungspersonen zu geraten mehr Entscheidungsmöglichkeiten für ihren eigenen Weg gibt. In diesem Verständnis unterscheidet sich die Pädagogik in ihrem gesellschaftskritischen und aufklärerischen Gehalt m. E. im Ganzen von der Pädagogik Peter Petersens. Eine Begründung altersgemischter Gruppen muß auf der Grundlage heutiger pädagogischer Vorstellungen und Herausforderungen, so wie sie in den „Gegenbetrachtungen“ zum Ausdruck kommen sollten, erfolgen. Zusammenfassend werden fünf Bedeutungen für die Bildung von altersgemischten Gruppen aufgezeigt, die auf die Herausforderungen der Zukunft antworten.

4.1 Soziale Erprobung

Altersgemischte Gruppen bieten direkte Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Kindern anderen Alters. Im „geschützten Raum“ der Gruppe finden Begegnungen mit kleineren oder größeren Kindern statt – etwas, was in der Regelschule vorwiegend in der Pause oder auf dem Schulweg passiert. Es läßt sich feststellen, daß die freien Zusammenkünfte von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters auf der Straße oder anderswo in ihrer Lebenswelt kaum noch vorkommen. Lediglich in subkulturell bestimmten Bereichen wie Skateboardfahren, Basketballspielen auf dem Schulhof, Spielhalle... lassen sich solche Szenen noch beobachten. Zudem sind die individuellen Lebensläufe immer weniger vergleichbar, da – wie ausgeführt – eine Pluralisierung der Lebensformen unabhängig von der sozialen Schicht zu beobachten ist. Zusammen mit der Entwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft kann man sagen, daß sich die Kinder im einzelnen immer fremder werden, obwohl sie sich durch die medienbedingte Teilnahme an der Welt der Erwachsenen scheinbar immer mehr gleichen und über einen eigenen Sprachcode verfügen. Die Medienwelt ist eine für alle Kinder und Jugendlichen gleiche „Schein-Welt“, die nicht über die individuelle sozial-emotionale Verankerung der einzelnen Kinder in ihren sehr unterschiedlichen Lebenskontexten hinwegtäuschen darf. Die einzelnen Kinder und Jugendlichen bleiben mit ihren je eigenen sozialen und emotionalen Nöten

und Schwierigkeiten oft alleine. Hier fehlen die Kinder für den Austausch und für das Aushandeln. Das zufällige Antreffen von sehr unterschiedlichen Kindern, das Schließen von Freundschaften oder das Pflegen von Beziehungsgeflechten ist kaum noch möglich. Die Vereinzelung und die durch Eltern und Schule organisierten Beziehungen bestimmen den Alltag. Soziale Erprobungen von Kindern und Jugendlichen mit solchen anderen Alters, sind, so läßt sich festhalten, selten geworden. Wenn Schule flexibel ist und auf die gesellschaftlichen Verhältnisse reagiert, kann die altersgemischte Gruppe zu einem Ort werden, an dem diese sozialen Erprobungen stattfinden können. Dabei kann ein Selbsterziehungsprozeß in Gang kommen, der das erzieherische Verhältnis, wie es an der „Regelklassenschule“ unter Kindern und zwischen Kindern und LehrerInnen vorhanden ist, grundsätzlich verändert. Eine Bedingung ist, daß die Gruppe Freiräume erhält, in denen sie als Kindergruppe selbstbestimmt sozial interagieren kann. Durch diese direkten Begegnungen erhalten die Kinder aufgrund der vielfältigeren Erfahrungshintergründe der einzelnen Kinder ein facettenreicheres Bild des Lebensalltags. Ziel der altersgemischten Gruppe ist es also, der gesellschaftlichen Vereinzelung entgegenzuwirken und eine soziale Verständigung zwischen Kindern mit weiter auseinanderliegenden Erfahrungswelten herbeizuführen. Dabei ist die Verständigung zwischen Unterschiedlichen und nicht die Homogenisierung das eigentliche Ziel.

4.2 Den eigenen Lerninteressen folgen

Altersgemischte Gruppen sollen es erleichtern, Kinder und Jugendliche mit ihren je individuellen Interessen und Neigungen zusammenzuführen, damit ein „gut“ oder „schlecht“, ein „oben“ oder „unten“ in ein Nebeneinander von Unterschiedlichem überführt werden kann. Dahinter steht die Vorstellung, den in der Schule bestehenden Druck aus der Verbindung von Alter und Leistung zugunsten von Interessensentscheidungen zurücknehmen zu können. Älteren muß es möglich sein, sich mit Dingen zu befassen, die vielleicht eher die jüngeren interessieren und umgekehrt muß es für jüngere Kinder selbstverständlich sein, an dem teilzuhaben, was die älteren interessiert. Nicht das Alter, sondern das Interesse ist die leitende Orientierung. Dies ist schon deswegen wichtig, weil die Interessen und das Wissen der heutigen Kinder weit über das Alter hinaus streuen. In der altersgemischten Gruppe sollte es als „normal“ gelten, mit Kindern anderen Alters sein Interesse zu verfolgen. Die Kinder können die Erfahrung machen, daß es über ihr eigenes Alter hinaus gemeinsame Interessen gibt. Ein solches Lernen voneinander setzt einen Umgang miteinander voraus, der solidarisch und fordernd zugleich ist. Stimmt die soziale Beziehung, so kann sich das Interesse auf die Sache und das Wissen-Wollen des jeweils anderen richten. Dann gilt: „Kinder lehren einander, aber sie machen keinen Unterricht, sie präsentieren einen Stoff, aber sie repräsentieren im Stoff kein Curriculum“ (Scholz 1990, S. 91).

Wir können bei Kindern aus dem Kultur- und Naturbereich eine deutliche Wissensanhäufung, ja oft Spezialisierung, wenn auch in vielen Fragen unverstanden, feststellen, so daß die Schule, auch die Grundschule, nicht mehr auf den Neuheitswert ihrer Themen setzen kann. Die Aufgabe der Schule wird zunehmend sein, dieses Wissen verstehbar zu machen.

4.3 Lernen durch Lehren

Seit Jahren werden immer wieder Versuche unternommen, das selbständige Lernen mit gegenseitiger Hilfe zu fördern. Aber bis heute ist in der Regelschule keine deutliche Wandlung in diesem Sinne passiert. Es dominiert weiterhin das Belehren durch den/die LehrerIn, es wird weiterhin recht gleichschrittig vorgegangen, es wird den Schülern zu wenig Zeit für diese Prozesse gegeben, es dominieren Leistungsforderung, -überprüfung, Konkurrenz und Anpassung. Dabei deuten alle bisher durchgeführten Untersuchungen (Krüger 1975, Feldmann 1980, Knörzer 1985), so bescheiden diese auch sind, daraufhin, daß ein Lehren durch SchülerInnen ebenso, ja meistens erfolgreicher verläuft als das Lehren durch den Lehrer. Ein besonderer Lerneffekt ist dabei für die lehrenden SchülerInnen zu verzeichnen. Dieser Effekt ist bereits seit der Reformpädagogik bekannt. Um diesen Effekt zu erzielen, gehört sicherlich mehr dazu, als das Lehren allein auf die SchülerInnen zu übertragen. Aber die hergebrachte Schule scheint dieses „Mehr“ nicht zu wollen. Dazu gehört die Einbeziehung der Schüler und Schülerinnen in die Entscheidungen, was und wie etwas gemacht wird. Das Lernen muß Freiräume enthalten, in denen die SchülerInnen entscheiden können wann, wie lange und mit wem sie etwas bearbeiten. In einem solchen Rahmen ist dann auch das Lernen durch Lehren möglich. Dabei geht es um mehr als um eine funktionalisierte soziale Hilfe. Vielmehr geht es um das Verwickeln eines Schülers/einer Schülerin in einen Sachverhalt, wie ihn ein anderer Schüler/eine andere Schülerin begriffen hat. Die vielen Gelegenheiten und Aufträge anderen, jüngeren, gleichaltrigen oder sogar älteren Kindern etwas zu zeigen, zu erklären oder beizubringen, sind zahlreich. Sie müssen in eine Kultur überführt werden, in der es selbstverständlich ist, nicht nur etwas Neues zu bekommen oder Bekanntes besser zu verstehen, sondern auch, regelmäßig und mit Gewohnheit anderen etwas zu geben. In den altersgemischten Gruppen könnte dies zu einer kultivierten Blüte heranwachsen. Dabei zeigen sich vor allem drei Möglichkeiten:

- a) das Lernen von anderen oder durch andere aufgrund spontaner, zufälliger Gelegenheiten, wobei die Lehrer und Lehrerinnen die Möglichkeiten hierzu schaffen müssen;
- b) das organisierte partner- oder kleingruppenbezogene gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben, wobei es das Ziel ist, daß die Partner oder die Gruppen sich selbst helfen, die Sache zu begreifen. Die Kleineren wachsen so in die Kultur der Größeren hinein;
- c) das organisierte Lehren eines oder mehrerer SchülerInnen gegenüber einem oder mehreren MitschülerInnen. Hier bringen Wissende, Könnende den Noch-Nicht-Wissenden etwas bei, üben regelmäßig mit ihnen oder helfen ihnen, es selbst zu verstehen.

4.4 Unterschiede als Bereicherung verstehen

In der schulpolitischen Diskussion wird seit Jahren darüber gestritten, ob ein gemeinsames Lernen in einer Gesamtschule sinnvoll ist. Da dies auf der politischen Ebene ideologisch diskutiert wird, kann uns diese Diskussion nicht weiterhelfen. Auf der pädagogischen Ebene, die die Parteinahme für die Kinder meint, ist das gemeinsame Lernen eine wichtige Voraussetzung,

um die Entwicklung der Kinder in verantwortlicher Weise zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit zu bringen. Die Unterschiede in den individuellen Lebensformen, die Zunahme anderer kultureller Einflüsse, die auf uns zukommende Europäisierung, die wachsende individualisierte Versorgungsmentalität fordern den Gesamtschulgedanken als Verständigung zwischen den unterschiedlich aufwachsenden Menschen erneut heraus. In der Schule ist die Frage der Unterschiede bisher im wesentlichen mit Trennung der Menschen zu homogenisierten Untergliederungen beantwortet worden. Doch dies wird bald nicht mehr funktionieren, denn das was sich in den einzelnen der dreigegliederten Schule abspielt, ist alles andere als die Homogenisierung von Lerngruppen. Am deutlichsten ist dies am Gymnasium abzulesen, das sich mit der in ihm sitzenden Vielfalt so schwer tut, daß es beginnt, die Notbremse zu ziehen. Die Forderung lautet: stärkere Auslese zum Erhalt des alten Gymnasiums – aber die Gesellschaft, die ein solches Gymnasium braucht, gibt es nicht mehr. Von daher ist Schule heute aufgefordert, die Unterschiede in Lebens- und Bildungsvorstellungen, die sich in der Gesellschaft wiederfinden lassen, nicht mehr als Bedrohung, sondern als Bereicherung zu begreifen. Dahinter steht die Philosophie, daß Lernen nichts anderes als eine Kultivierung des Umgangs miteinander in Auseinandersetzung mit der Welt ist, des Umgangs mit Menschen, die durch die Differenz zu einem selbst eine Anregung für die Lebensgestaltung darstellen (vgl. hierzu auch die Beiträge in Schlömerkemper 1992).

Die altersgemischte Gruppe unterstützt das Ziel, eine Schule für alle Kinder zu gestalten, in idealer Weise. Das Bewußtsein, daß die Lebenswelt nicht aus gleich Gebildeten, gleich Interessierten, gleich Schnellen, gleich Großen usw. besteht, sondern unterschiedliche Persönlichkeiten, mit denen es sich lohnt zusammenzuleben, kann hier besser als in der Jahrgangsklasse entwickelt werden. Die durch die Altersmischung bewußt verstärkte Unterschiedlichkeit im Interesse, in der Entwicklung, im Können und im Voranschreiten bei der Aneignung dieser Welt, wird nicht als Mangel, sondern als Chance für ein anregendes und individuelles Lernen verstanden, das niemals außer acht lassen kann, daß dieses Lernen in der sozialen Gruppe mit heterogener Zusammensetzung stattfindet. Durch die Selbstverständlichkeit, daß Unterschiedliches nebeneinander geschieht, sollen die übliche Konkurrenz und der Leistungsdruck gemindert werden. Es muß im Laufe der Zeit eine Situation entstehen, in der sich die scheinbaren Vorsprünge oder Rückstände einzelner Kinder relativieren und jedes Kind das Gefühl bekommt, daß dieses Nebeneinander von Individuellem gewollt ist, es hierbei auf seine Kosten kommt und seinen Platz in der Gruppe gefunden hat.

4.5 Eine Chance für die Lehrer und Lehrerinnen

Die Jahrgangsziele, die Versetzung, die Angleichung der einzelnen an eine Norm führen in der Regelschule oft zu Konkurrenz, Wettbewerb, Diskriminierung und unsozialem Verhalten. Lehrer und Lehrerinnen fühlen sich häufig machtlos gegenüber diesem Verhalten der Kinder. Der Anspruch der Eltern, einzelner Kollegen und Kolleginnen verstärken dieses. Die Jahrgangsklasse bringt einen Teil dieser Probleme mit hervor. Hier bietet die altersgemischte Gruppe eine Chance, sich von diesem Druck ein kleines Stück zu

befreien. In der altersgemischten Gruppe kann es keine Jahresziele, sondern allenfalls Stufenziele geben. Eine Stufe umfaßt die zu Gruppen zusammengeschlossenen Jahrgänge. Man hat also drei Jahre (bei drei Jahrgängen) Zeit, um die bis dahin gesteckten Ziele zu erreichen. Einzelne Kinder können so besser ihren individuellen Weg zu den Zielen gehen. Schwache SchülerInnen müssen nicht fürchten, im nächsten Schuljahr sitzenzubleiben. „Versetzungen“ erfolgen von Stufe zu Stufe. Die Vielfalt des nebeneinander existierenden Wissens und Könnens, der Interessen, Neigungen und Begabungen, lassen sich bei drei Jahrgängen gar nicht mehr homogenisieren. Ein gleichschrittiges Verfahren schließt sich per se aus. Die Lehrer und Lehrerinnen sind zu einer Umstellung ihrer Arbeit in Richtung einer stärkeren Individualisierung, aber auch einer größeren Selbständigkeit gezwungen. Jeder und jede, die in altersgemischten Gruppen unterrichtet, wird bemerken, daß das Gegeneinander, das Konkurrieren und die problematischen sozialen Situationen deutlich geringer werden, zugunsten eines Miteinander, einer deutlich anregenderen Lernumgebung und eines Mehr an Hilfeleistungen.

5. Schluß

Die Gleichschrittigkeit und unterstellte Homogenität in den Jahrgangsklassen erweist sich m. E. als Fiktion. Die immer auch vorhandene Unterschiedlichkeit in Jahrgangsklassen (vor allem durch Sitzenbleiben/Rückstufungen und Kinder ausländischer Herkunft) wird von den Lehrern und Lehrerinnen oft als Belastung empfunden. Mit entsprechenden Differenzierungsmaßnahmen wird dies versucht zu beheben. Zu diesen Homogenisierungsbestrebungen gehören z. B. Schulfähigkeitsfeststellungen, Förderkurse, Zeugnisse, Versetzungen. Es geht immer um den Erhalt oder die Wiederherstellung einer angestrebten Homogenität. Das Prinzip „altersgemischte Gruppe“ versteht diese Unterschiedlichkeit nicht als Belastung, sondern als Chance für die Entfaltung individueller Lernprozesse in sozialer Auseinandersetzung.

Wie sich die Unterschiedlichkeit in der Praxis z. B. als konstruktives Helfen zeigt, soll mit einer abschließenden Szene illustriert werden. Die Kinder einer Gruppe der Reformschule Kassel (vgl. Laging/Skorka 1991) sind mit der selbständigen Bearbeitung von individuell verabredeten Aufgaben (durch einen Arbeitsplan oder in direkter Absprache mit einer Lehrerin) oder der Erledigung von regelmäßig wiederkehrenden „Institutionen“ (z. B. eine Wochengeschichte schreiben) befaßt. Dabei zeigen sich solche oder ähnliche Szenen:

„Jan (7 Jahre) und Heiner (7) stehen an einem der Gruppentische und überlegen, was sie noch machen können. Dabei reden sie sehr laut. Lars (7) fragt, ob sie auch eine Geschichte schreiben müssen. Jan (7) verneint dies. Etwas später setzen sich Kirsten (7), Felix (5) und Tina (6) an den Tisch. Kirsten (7) schreibt für Felix die Wochengeschichte. Er diktiert, sie schreibt mit großer Geschwindigkeit. Sie fragt: „Was hast Du noch auf dem Spielplatz gemacht?“ Felix (5) erzählt und Kirsten (7) schreibt. Lars (7) bemerkt: „Oh, schreibst Du dem Felix (5) viel. Ist ja auch eine tolle Geschichte.“ Felix (5) bemerkt: „Das kann ich gar nicht alles sagen, weil es nicht auf's Blatt paßt.“

Kirsten (7) erwidert: „Das macht nichts. Ich schreibe auf der Rückseite weiter.“ So schreibt Kirsten (7) auch auf der Rückseite. Dann ist sie fertig. Sie gibt Felix (7) das Blatt, er bringt es weg und geht in den Bauraum. Auch Kirsten (7) geht. Sie schaut an den anderen Tischen. Tina (6) schreibt jetzt ebenfalls ihre Geschichte. Sie möchte mit Lars (7) anschließend noch „Knecht Ruprecht“ lesen. Lars (7) hat seine Aufgabe (eine Bildgeschichte schreiben) abgeschlossen. Er holt ein dickes Buch, sucht Knecht Ruprecht und bereitet so die gemeinsame Leseaktivität mit Tina (6) vor... “

Literatur

- Baacke, Dieter 1984: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel: Beltz
- Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hg.) 1987: Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Faude
- Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg 1981: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München: Juventa
- Benner, Dietrich; Kemper, Herwart 1991: Einleitung zur Neuherausgabe des „kleinen Jena-Plans“. Weinheim, Basel: Beltz
- Büchner, Peter 1990: „Ich weiß nicht, ob ich Zeit habe, aber ich ruf dich an!“. Über den Formwandel der kindlichen Freizeitgestaltung und Verabredungspraxis im Zeitalter des Familientelefons. In: Neue Sammlung. 30, 1990, 4, S. 522
- De Haan, Gerhard 1991: Die Bedeutung von Raum und Zeit für das Lernen von Kindern. Bericht für das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden: Typoskript
- Failing, Wolf-Eckart; Scharrer, Hans (Red.) 1989: Neue Schulen braucht das Land. Anfangsgeschichte und Konzept der Freien Comenius Schule Darmstadt. Darmstadt: Lingbach
- Feldmann, Klaus 1980: Schüler helfen Schüler. Tutorenprogramme in der Schule. München: Urban und Schwarzenberg
- Fölling-Albers, Maria 1992: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim und Basel: Beltz
- Fölling-Albers, Maria (Hg.) 1989: Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Garlichs, Ariane 1990: Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Bd. 78. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Garlichs, Ariane 1991: Grundsatzdiskussion I: Grundschüler in ihrer Schule – Schule als Welt der Kinder. In: Haarmann, Dieter (Hg.) 1991: Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Bd. 1. Weinheim und Basel: Beltz, S. 38
- Hentig, Hartmut von 1985: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Keim, Wolfgang 1989: Reformpädagogik und Faschismus. Anmerkungen zu einem doppelten Verdrängungsprozeß. In: Pädagogik. 41, 1989, 5, S. 29
- Keim, Wolfgang 1991: Die Jena-Plan-Pädagogik: Ein problematisches Erbe. Was folgt aus den Affinitäten Peter Petersens zum deutschen Faschismus?. In: Die Grundschulzeitschrift. 5, 1991, 47, S. 36
- Kemper, Herwart 1991: Wie alternativ sind Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Knörzer, Wolfgang (Hg.) 1985: Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider

- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans 1983: Beziehungsgeflechte und Gruppen von Gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 1983, 25, S. 420
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans 1985: Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, 1985, 3, S. 321
- Krappmann, Lothar 1987: Kinder lernen mit und von Gleichaltrigen – auch in der Schule?. In: Die Grundschulzeitschrift. 1, 1987, 2, S. 42
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans 1989: Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter. In: Fölling-Albers, Maria (Hg.) 1989: Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Bd. 75. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e.V. S. 94
- Krüger, Rudolf 1975: Projekt Lernen durch Lehren. Schüler als Tutoren von Mitschülern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Laging, Ralf; Skorka, Andreas (Hg.) 1991: Schulstraße Zwo. Reformschule Kassel. Rahmenplan – Entwicklung – Perspektive. Kassel: Gesamthochschulbibliothek
- Liebau, Eckart 1990: Pädagogik in der Kulturgesellschaft. Über einige Voraussetzungen einer Allgemeinen Pädagogik. In: Neue Sammlung. 30, 1990, 4, S. 654
- Mollenhauer, Klaus 1976³: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa
- Nave-Herz, Rosemarie (Hg.) 1988: Wandel und Kontinuität in der Familie in der Bundes? Deutschland. Stuttgart: Enke
- Oswald, Hans; Krappmann, Lothar 1984: Konstanz und Veränderungen in den sozialen Beziehungen von Schulkindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 4, 1984, 2, S. 271
- Petersen, Peter 1980⁵⁶⁻⁶⁰: Der Kleine Jena-Plan. Weinheim, Basel: Beltz
- Petersen, Peter 1984: Führungslehre des Unterrichts. Neuausg. nach d. 10. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz
- Petersen, Peter (Hg.) 1934: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger
- Rauschenberger, Hans 1990: In der Sache für die Kinder. Gründe für Reformschulen in der Gegenwart. In: päd.extra & demokratische erziehung. 3, 1990, 11, S. 6
- Rauschenberger, Hans 1991: Reformschule in Kassel. – ein Gedanke und seine allmähliche Verwirklichung. In: Laging, Ralf; Skorka, Andreas (Hg.) 1991: Schulstraße Zwo. Reformschule Kassel. Kassel: Gesamthochschulbibliothek 1991, S. 76
- Rolff, Hans-Günter; Zimmermann, Peter 1992²: Kindheit im Wandel. Weinheim und Basel: Beltz
- Rülcker, Tobias 1990: Selbständigkeit als pädagogisches Zielkonzept. In: Preuss-Lausitz, Ulf [u. a.] (Hg.) 1990: Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?. Weinheim, Basel: Beltz, S. 20
- Rumpf, Horst 1979: Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik. 25, 1979, 2, S. 209
- Rumpf, Horst 1981: Die übergangene Sinnlichkeit. München: Juventa
- Rumpf, Horst 1986: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbietung. Weinheim und Basel: Beltz
- Schlömerkemper, Jörg (Hg.) 1992: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Die Deutsche Schule, 2. Beiheft. Weinheim und München: Juventa
- Scholz, Gerold 1990: Die Bedeutung des anderen Kindes. Bericht für das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden: Typoskript
- Wallrabenstein, Wulf 1991: Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek: Rowohlt

Ralf Laging, geb. 1953, Dr.; Lehramtsstudium an der Gesamthochschule Kassel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld im Arbeitsbereich Sportpädagogik und an der Gesamthochschule Kassel im Fachbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik/Schulforschung zur Begleitung der Reformschule Kassel. Seit Anfang 1993 Wissenschaftlicher Assistent im selben Fachbereich mit dem Schwerpunkt Schulforschung.

Anschrift: Herkulesstraße 57, 34119 Kassel, Tel.: 0561/14190