

Carle, Ursula; Metzen, Heinz

Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie

Frankfurt am Main : Grundschulverband e.V. 2014, 148 S.



Quellenangabe/ Reference:

Carle, Ursula; Metzen, Heinz: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Frankfurt am Main : Grundschulverband e.V. 2014, 148 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188297 - DOI: 10.25656/01:18829

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188297>

<https://doi.org/10.25656/01:18829>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

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.

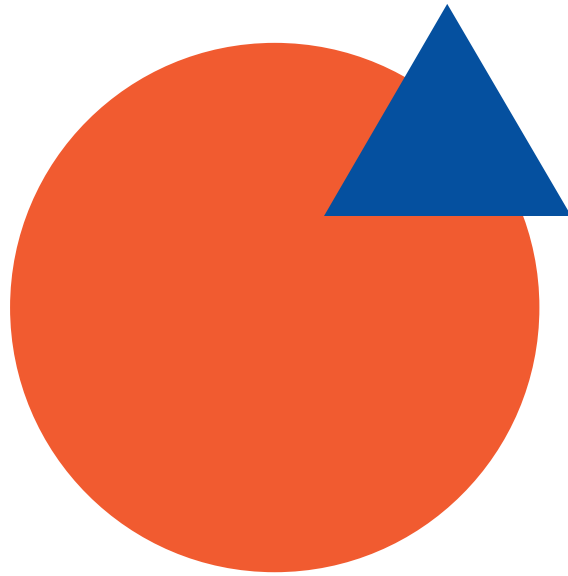
Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Eine wissenschaftliche Expertise
des Grundschulverbandes**



**Wie wirkt
Jahrgangs-
übergreifendes
Lernen?**



Eine Kurzfassung dieser Expertise
kann im Internet kostenlos
herunter geladen werden.
Sie ist online verfügbar unter:
[http://www.grundschulverband.de/
veroeffentlichungen/
wissenschaftliche-expertisen/](http://www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/wissenschaftliche-expertisen/)

Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen?

*Internationale Literaturübersicht
zum Stand der Forschung,
der praktischen Expertise
und der pädagogischen Theorie*

*Eine wissenschaftliche Expertise
des Grundschulverbandes
erstellt von
Ursula Carle
und Heinz Metzen*

1	Auftrag und Vorgehen der Literaturübersicht	7
2	Was ist Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL)?	10
2.1	Gründe für differierende Formen der Jahrgangsmischung	10
2.1.1	Kritik an der Jahrgangsklasse	10
2.1.2	Kombinationsklassen gegen Schulschließungen auf dem Land	11
2.1.3	Individualisierung als pädagogisch-diagnostische Antwort auf die Mängel der Homogenisierungsversuche	12
2.1.4	Gemeinsames Jahrgangsübergreifendes Lernen als pädagogisch-integrative Antwort und als Zukunftsentwurf	13
2.2	Pädagogisch-wissenschaftliche Grundlegung von JüL	15
2.2.1	Die Bedeutung reformpädagogischer Leitmodelle für die Entwicklung von JüL-Kompetenz	15
2.2.2	Die JüL zugrunde liegenden Werthaltungen	17
2.2.3	Schärfung des diagnostischen Blicks für die Ressourcen des Kindes	18
2.2.4	Öffnung des Unterrichts als Voraussetzung für JüL	20
2.2.5	Unterricht, der verständnisintensives Lernen provoziert	23
2.2.6	Kooperative Lernprozesse	26
2.2.6.1	Notwendige Bedingungen kooperativen Lernens	27
2.2.6.2	»Helfen« als spezifische Kooperationsform im Unterricht	30
2.2.6.3	Peer Tutoring	31
2.2.7	Anforderungen an die Lehrperson	32
2.2.8	Untersuchungen zur Lehrerbildung für JüL	33
2.2.9	Raum als dritter Erzieher	34
2.3	Zusammenfassung: Zentrale konzeptionelle Entwicklungsmomente für JüL	35

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Wirkungsbedingungen von JüL	10
Abb. 2: Jahrgangsübergreifendes Lernen an kleinen Schulen (Quelle: Little 2006b, S. 33; 2008, S. 5)	12
Abb. 3: Anteil der Jahrgangsstufenmodelle in deutschen JüL-Berichten, Stand 2012 (in Prozent, n=398)	12
Abb. 4: Hauptanstoß für die Einführung des Jahrgangsübergreifenden Lernens (JüL) in Deutschland (n=374 Praxisberichte 1970-2011)	14
Abb. 5: Berichtete pädagogische Werthaltungen als Begründung für JüL (n=374 Praxisberichte)	17
Abb. 6: Grundrissausschnitt: Räume der »blauen Klassenfamilie« (Quelle: Gesellschaft für Bremer Immobilien mbH, Datenarchiv, Änderungen: Menne 2008)	34
Abb. 7: Kommunikationswege bei verschiedenen Tischformen	35
Abb. 8: Schulentwicklungsprozess hin zur Jahrgangsübergreifenden, flexiblen Schuleingangsphase mit gemeinsamem Unterricht für alle Kinder	41
Abb. 9: Prozentualer Anteil der Grundschulen mit JüL in der Schuleingangsphase. Basis: Befragung der Bundesländer durch den Grundschulverband 2013 mit Korrekturen der prozentualen Angaben	48
Abb. 10: Jahrgangsübergreifendes Lernen nach Jahrgangsstufen in Schleswig-Holstein. Quelle: IQSH (2012a, S. 8)	49
Abb. 11: Unterstützungsbedarf der Grundschulen in Schleswig-Holstein (IQSH 2012a, S. 13)	50
Abb. 12: Vernetzte Wirkfaktoren im Prozess der Schulentwicklung auf dem Weg zu JüL	54
Abb. 13: Aspekte einer gelungenen Schumatmosphäre	55
Abb. 14: Teamarbeit und gemeinsame Entscheidungen treffen ist der Schlüssel (Gathen 2013, S. 8)	79
Abb. 15: Dreidimensionaler Diagnosewürfel zur Bestimmung des JüL-Entwicklungsstandes	84
Abb. 16: Wirkungsmodell zum jahrgangsmischten Unterricht von Mason & Burns (1997a, Reassessing, S. 43)	103
Abb. 17: Mehrebenenmodell der JüL-Wirksamkeitsmomente	125

3	Berichte von Unterrichts-, Schul- und Schulsystementwicklungen mit JüL	37
3.1	Schulversuche und Unterstützungssysteme auf Landesebene	37
3.1.1	JüL Schulversuche	37
3.1.1.1	Brandenburg	38
3.1.1.2	Baden-Württemberg	39
3.1.1.3	Thüringen	40
3.1.1.4	Wodurch werden Schulversuche nachhaltig?	47
3.1.2	Verbreitung von jahrgangsübergreifendem Unterricht in den Bundesländern	48
3.1.3	JüL-Modellschulen in Netzwerken und ihre Transferfunktion	50
3.1.4	What works? Handreichungen für JüL	51
3.1.5	Curriculare Entwicklungen für JüL	52
3.1.6	Zusammenfassung der Entwicklungen auf Schulsystemebene	53
3.2	Entwicklungen der Schulebene	54
3.2.1	Akzeptanz von JüL entwickeln (nach innen und außen) und Systemhaftigkeit herstellen	55
3.2.2	Eltern als Partner bei der Entwicklung von JüL	55
3.2.3	Schulkonzept und Schulentwicklung mit JüL	56
3.2.4	Die JüL-spezifische Qualifikation des Personals	58
3.2.5	Teamstrukturen	59
3.2.6	Aufgaben der Schulleitung bei der Entwicklung von JüL	60
3.2.6.1	Das Aufgabenspektrum der Schulleitung	60
3.2.6.2	Arbeit teilen, Verbindlichkeit herstellen, Ziel sichtbar halten	61
3.2.6.3	Überforderung ausbremsen: Ressourcen-, Arbeits- und Zeitplanung	61
3.2.7	Zusammenfassung der Befunde zu Entwicklungen auf der Schulebene	62
3.3	Entwicklungen der Unterrichtsebene	63
3.3.1	Rituale als strukturgebende Merkmale für den jahrgangsübergreifenden Unterricht	64
3.3.2	Entwicklung des allgemeindidaktischen Konzepts	65
3.3.3	Fachdidaktische Entwicklungen für JüL	67
3.3.3.1	Fachdidaktische Entwicklungen für JüL im Fach Mathematik	67
3.3.3.2	Fachdidaktische Entwicklungen für JüL im Fach Deutsch	70
3.3.4	Entwicklung didaktischer Voraussetzungen für kooperatives Lernen	72
3.3.5	Feedbackstrukturen und pädagogische Leistungsbewertung im jahrgangsübergreifenden Unterricht	73
3.3.6	Taugen die Vorschläge der KMK und des IQB zur Unterrichtsentwicklung auch für JüL?	76
3.4	Qualitätskriterien zur Beurteilung Jahrgangs-übergreifendes Lernens	77
3.5	Ebnet JüL den Weg zur Inklusiven Schule?	79

4	Was verstehen wir unter aussagefähiger JüL-Forschung?	82
4.1	Was macht Praxis- und Forschungsberichte aussagefähig?	82
4.2	Was ist gute Forschung, was sichert verlässliche Evidenz?	83
5	Der Beitrag der testexperimentell orientierten Unterrichtsforschung zur JüL-Entwicklung	87
5.1	Die Entwicklung der internationalen, testexperimentell orientierten JüL-Forschung bis 2013	88
5.1.1	Phase 1: Die internationalen JüL-Studien von 1938 bis 1993	89
5.1.1.1	Der Beitrag der ersten 9 Studien und Reviews zum JüL-Wissen	89
5.1.1.2	Zwischenfazit der internationalen JüL-Forschung bis 1993	99
5.1.1.3	Die internationale JüL-Forschung von 1993 bis 1997	101
5.1.1.4	Nichts Neues seit 1997 - ein kursorischer Überblick	105
5.1.1.5	Gesamtfazit der internationalen JüL-Forschung 1938 bis 1997	108
5.1.2	Die Entwicklung der deutschen, testexperimentell orientierten JüL-Forschung in Deutschland	109
5.1.2.1	Deutsche Studien und Reviews zwischen 1967 und 1999	109
5.1.2.2	Untersuchungen zu landesweiten Umsetzungsversuchen des JüL in der Schuleingangsphase (1992 bis 2013)	114
5.1.2.3	Fazit der deutschen, testexperimentell orientierten JüL-Forschung	117
5.1.3	Gesamtzusammenfassung des Beitrags der testexperimentell orientierten Unterrichtsforschung zur JüL-Entwicklung	118
5.1.3.1	Synopse der internationalen und deutschen JüL-Studien und JüL-Forschungsüberblicke	118
5.1.3.2	Hauptfehler der meisten testexperimentellen JüL-Studien und der darauf aufbauenden Meta-Analysen in einer Mehrebenensicht	122
5.1.3.3	Empfehlungen für eine leistungsfähige JüL-Begleitforschung	122
6	Zusammenfassende Bewertung und Ausblick	124
7	Literaturverzeichnis	128

Auftrag und Vorgehen der Literaturübersicht

Die Fragestellung dieser Expertise lautete: Was sagt der aktuelle Forschungsstand über die Wirksamkeit des Jahrgangsübergreifenden Lernens (JÜL)¹? Diese konzise Frage des Grundschulverbandes resultiert u.a. auch aus einer verzwickten Evidenzlage: Wer die wissenschaftliche Literatur einigermaßen übersieht, steht vor einem extrem widersprüchlichen Wissensfundus zur Wirksamkeit Jahrgangsübergreifenden Lernens (JÜL). Reformpädagogische Begeisterung und instruktionistische Skepsis scheinen sich unvereinbar gegenüber zu stehen. Muss man, kann man, darf man JÜL empfehlen, wenn interessierte Eltern, Lehrkräfte und Schulpolitiker oder EntwicklungshelferInnen fragen?

Rat zur Einrichtung jahrgangsgemischten Unterrichts ist tatsächlich gefragt. So kommentiert im September 2013 ein demografisches Gutachten des »Berlin Institut« zur Chance kleiner Schulen und jahrgangsgemischten Unterrichts für die Dorf- und Gemeindeentwicklung im ländlichen Raum Deutschlands eher zwiespältig: »Die Schweiz beispielsweise macht schon seit langem sehr gute Erfahrungen mit jahrgangsübergreifendem Lernen. In Deutschland steht das Konzept mancherorts in der Kritik, weil es die erwarteten Ziele nicht erfüllte« (Kuhn/Klingholz 2013, S.59).

Für JÜL spricht, dass viele, mit dem »Deutschen Schulpreis« ausgezeichnete Schulen, jahrgangsübergreifend unterrichten. Dafür spricht auch, dass am 29. Oktober 2013 Vicky Colbert aus Kolumbien den sogenannten »Bildungsnobelpreis« (WISE-Prize) für ihr JÜL-Schulkonzept zur Bildungsentwicklung in ländlichen Regionen² erhielt. Dieser Preis wurde von weltweit renommierten PädagogInnen ausgelobt. Was bewog diese ExpertInnen wie auch die SchulpreisjurorInnen zu ihrer positiven Bewertung des Jahrgangsübergreifenden Lernens? Wenige Wochen später publizierten John Hattie und Eric Anderman in den USA den »International Guide to Student Achievement«, in dem ein Artikel JÜL als zwar nicht schädlich aber auch nicht sonderlich wirksam dargestellt (Cornish 2013 in Hattie/Anderman 2013). Noch im Mai 2013 verkündete John Hattie in der deutschsprachigen Übersetzung seines »Visible Learning« von 2009: »Insgesamt sind die Effekte der jahrgangsgemischten Klassen im Vergleich zu Jahrgangsklassen nicht überzeugend genug ...« (Hattie 2013, S. 111; zuerst 2009, S. 93). Wer von beiden Seiten irrt bei dieser widersprüchlichen Bewertungslage? Heißt das nun, »Gut gemeint ist das Gegenteil von gut gemacht?« Oder heißt das, die Psychologen messen nicht das, was die Pädagogen im JÜL-Unterricht zum Leben bringen? Sind ihre Expertisen testreich aber lernarm?

Ist diese Kontroverse aufklärbar? Was sagen die Praxisberichte, was sagt der aktuelle Forschungsstand zur Wirksamkeit des Jahrgangsübergreifenden Lernens? Um diese Frage zu beantworten, waren drei Vorleistungen zu erbrin-

gen: Erstens war zu klären, was unter Jahrgangsübergreifendem Lernen verstanden werden soll. Was zählt in unserem Sinne noch dazu, was nicht? Zweitens musste festgelegt werden, was unter aussagefähiger Unterrichts- und Schulentwicklungsevidenz subsummiert werden kann. Drittens blieb zu untersuchen, was die heute zugänglichen Forschungen zur Frage der Wirksamkeit des Jahrgangsübergreifenden Lernens aussagen und was ihre Befunde und Interpretation zur Weiterentwicklung des Jahrgangsübergreifenden Lernens beitragen.

Was ist Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL)?

Um so viel schon hier vorwegzunehmen: Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL) ist nicht irgendeine Form der Jahrgangsmischung, auch kein Synonym für Unterricht in einer wenig gegliederten Schule und schon gar nicht die Lösung oder der Prellbock für alle möglichen anderen schulischen Problemlagen, wie etwa mangelnde Unterrichtsqualität oder Probleme mit der Spät- bzw. Früheinschulung. JÜL kann man auch nicht durch Verordnung von heute auf morgen einführen, weil es weder eine klassenstufenbezogene Organisationsstruktur ist noch eine Unterrichtsmethode. Beim Jahrgangsübergreifenden Lernen geht es vor allem um das Miteinander-Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und mit unterschiedlichen Sichten auf die bzw. Interessen an der Welt.

Dafür sind Entwicklungen erforderlich, die alle beteiligten Akteure betreffen und betroffen haben - nicht nur die schulischen. Weil deshalb JÜL einer Schule nicht einfach zufällt, ist es sinnvoll, sich die Fundamente anzuschauen, auf denen JÜL gebaut ist: historisch, theoretisch und empirisch. Um die Entwicklungen beurteilen zu können, schauen wir uns auch die Entwicklungsprozesse an: Welche bestehenden Errun-

1 »Jahrgangsübergreifendes Lernen« oder die Abkürzung »JÜL« stehen für das gesamte Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramm, das mit dem Jahrgangsübergreifenden Lernen (JÜL) verbunden wird. Deshalb wird das Begriffspaar als feststehender Begriff verstanden und so geschrieben: groß. Das gilt auch für sein Akronym JÜL. Alle anderen JÜL-verwandten Begriffe und Begriffspaare werden so geschrieben, wie es die Wortart gebietet.

2 Der »World Innovation Summit for Education (WISE)« ist eine internationale Initiative zur Verbesserung der Bildung durch Innovationen. WISE wurde 2009 von der Katar Stiftung für Wissenschaft, Bildung und Gemeindeentwicklung gegründet. Mit einem jährlichen Treffen von über 1000 internationalen BildungsexpertInnen und einer Reihe ganzjähriger Initiativen fördert WISE neue Ansätze zum Bildungsausbau und versucht, die besten Praktiken aus verschiedenen Bereichen der ganzen Welt zu fördern. 2013 wurde das JÜL-Schulkonzept von Vicky Colbert aus Kolumbien mit dem Bildungsnobelpreis genannten WISE-Preis ausgezeichnet. Vicky Colbert ist Gründerin und Leiterin der Fundación Escuela Nueva und Mitbegründerin des JÜL-Bildungsmodells »Escuela Nueva«. Sie erhielt den Bildungsnobelpreis für ihre nachhaltigen Erfolge bei der Verbesserung der Qualität und Reichweite der Grundbildung in benachteiligten Schulen in ganz Kolumbien und darüber hinaus. Zur Homepage der »Fundación Escuela Nueva« führt der Link: <http://www.escuelanueva.org/portal/>.

enschaften werden mitgenommen, welche variiert und welche werden als überkommen zurückgelassen?

Als Entwicklungsmodell für Schule wird JüL nie fertig. Am Schluss werden wir zu dem Ergebnis kommen, dass JüL sich zu einer pädagogischen Bewegung entwickelt hat, einer Bewegung, die Schule, den Unterricht und die kindliche Welt-erobung umfassend und atmosphärisch vom schulischen Lernen aus gemeinschaftlich weiter zu bringen trachtet.

Was gilt als aussagefähige Unterrichts- und Schulentwicklungsevidenz?

Wir definieren Forschung als die Weiterentwicklung des vorhandenen Wissens (der Theorie eines Gebietes) durch wissenschaftliche Methoden der Recherche, der Reflexion und der empirischen Prüfung. Die Empirie folgt der gegebenen Theorie und geht der künftigen Theorie voraus. Beide zu trennen und einander gegenüber zu stellen ist ohne wissenschaftlichen Sinn. Empirische Forschung ist deshalb niemals theorieelos und theoretische Forschung (Sammlung, Ordnung, Reflexion, Simulation) niemals empirielos. Ein Monopol auf »die« Evidenz ist also eine hegemoniale Fiktion und kein methodologisches Produkt. Ohne diesen Überlegenheitsanspruch gelten alle Untersuchungen als wissenschaftlich aussagefähig, die dazu beitragen, das interessierende Wissen weiter zu entwickeln.

Was unterscheidet Praxisberichte von wissenschaftlichen Forschungsberichten? Grob unterscheidend sind Praxisberichte weniger systematisch, dafür aber der interessierenden Praxis sehr viel näher. Ihre Medien haben eine andere Leserschaft und pflegen eine verständnisförderlichere Diktion. Andererseits verpflichtet sich die wissenschaftliche Forschungspraxis zu einer höheren Anschlussfähigkeit an das allgemein verfügbare Gegenstandswissen (Theorie) sowie zu einer prinzipiellen Nachvollziehbarkeit (Wiederholbarkeit) des Forschungsprozesses. Diese graduellen Unterschiede werden nur von extremen Vertretern des Aktionismus bzw. des Empirismus (Positivismus) zu grundsätzlichen Gegensätzen hoch stilisiert und der Gegenseite jeweils Realitätsferne bzw. subjektive Voreingenommenheit vorgeworfen. Zusätzlich erheben viele VertreterInnen des Empirismus noch einen instrumentalistischen Objektivitätsanspruch, nach dem nur die Verwendung standardisierter Testinstrumente in einem (quasi-)experimentellen Untersuchungsdesign den Realitäts- oder sogar Wahrheitsgehalt der jeweiligen Studien garantiert. Wir nennen die Studien dieser Forschungsschule im Folgenden »Testexperimentelle Effektmaß-Studien (TEEMS)«. In der Wirkungsbewertung des JüL spielen TEEMS eine hervorgehobene Rolle, eine sehr negative. Ihren Befunden und deren methodologischer Beweiskraft widmen wir deshalb ein eigenes Kapitel (5).

Tatsächlich ist der Übergang zwischen erfahrungsbasierten Praxisberichten und »empirischen« Forschungsberichten fließend - zumindest aus Sicht einer pragmatistischen Forschungsrichtung wie der des Wissenschaftlichen Realismus (Realistic Research - vgl. Pawson 2013). In der Schulbegleit-

forschung werden beide Evidenzquellen sogar produktiv integriert. Dem Anspruch der Nachvollziehbarkeit wird zumindest für Feld- bzw. Praxiskundige in den Praxisberichten häufiger entsprochen als in den testexperimentellen Studien. Weg und Ergebnis der Forschung sind allein aus den Berichten und Artikeln niemals vollständig nachvollziehbar. An den Schnittstellen von Forschungsprozess, Dokumentation und Publikation geht leider sehr viel Wissenswertes verloren. Mit diesem Manko muss auch dieser »Forschungsüberblick« leben, denn er stützt sich überwiegend auf Fremdforschung und deren Forschungspublikationen. Die vorliegende Expertise ist demgemäß eine reflektorische (>theoretische<) Nacharbeit vieler hunderter Primärstudien und Praxisberichte und einiger Dutzend Forschungsüberblicke. Hinzu kommen noch einige hundert forschungsmethodisch und allgemein-didaktisch ausgerichtete Publikationen. Insgesamt hat die Mehrzahl der rund 2000 untersuchten Dokumente einen zumindest mittelbaren empirischen Hintergrund im schulischen und hier insbesondere im jahrgangsgemischten Lernfeld.

Welche Forschungsergebnisse wurden in die Recherche einbezogen?³

Um entscheiden zu können, welche Forschungsergebnisse in die Expertise eingehen sollen, sind wir zwischen verschiedenen Zugängen zum relevanten aktuellen Wissen hin und her gependelt. Da jede Quelle einen anderen Fokus setzt und methodisch anders vorgeht, musste zunächst ein theoriegeleitetes Modell Jahrgangsübergreifenden Lernens skizziert werden, anhand dessen die inhaltlichen Kategorien für die Auswahl und die Auswertung der Quellen erstellt werden konnte. Zur Einschätzung der Aussagekraft der empirischen Quellen musste darüber hinaus ein forschungsmethodologisches Modell entwickelt werden. Beide Modelle werden weiter unten skizziert.

Die Recherche wurde im Mai 2011 begonnen und im Januar 2014 abgeschlossen. Recherchiert wurde in allen gängigen Literaturdatenbanken wie Eric und FIS Bildung u.v.a.m., in deutschen und internationalen Journalen, im Internet und in privaten wie öffentlichen Bibliotheken, in Literaturlisten einschlägiger Publikationen sowie beim Gespräch mit ExpertInnen bei Vorträgen und auf Fachtagungen. Wir verfolgten dabei insgesamt eine Art »Schneeballeffekt«-Ansatz zur Erlangung immer weiterer Aussagen, Manuskripte, Artikel und Bücher. Schneeballeffektartig wuchs auch die Zahl der JüL-Synonyme, der sinnverwandten, sinnähnlichen und gegensinnigen (antonymen) Begriffe auf über hundert Suchwörter, von »Ability mixed« über »Mixed-age« bis »Vertically grouped« oder deutsch von »Altersgemischt« über »Jahrgangsübergreifend« bis »Wenig gegliedert«.

3 Die Recherche, die Beschaffung und die Erfassung der Quellen hat Iris Kirschberger maßgeblich mitgetragen.

Diese drei Techniken zur Extraktion von relevanten Forschungsarbeiten zum JüL, d.h., die Datenbanksuche, die Teilnahme an Treffen, Tagungen und Konferenzen sowie die Nutzung des überwiegend literaturlistenbasierten Schneeball-effekts führten zur Identifizierung des größten Teils der hier verarbeiteten Studien. Alle recherchierten Titel wurden nach einer ersten Sichtung ihrer Relevanz anhand eines Kategoriensystems mit Hilfe der Literaturdatenbank Citavi erschlossen und bibliografiert.

Was tragen die Quellen zur Frage der Wirksamkeit von JüL bei?

Alle Quellen fokussieren spezifische Aspekte des JüL auf einer oder mehreren Ebenen des schulischen Bildungssystems. Gleichzeitig finden sich diese JüL-Aspekte in einem eingegrenzten schulischen Kontext, der sich wiederum an den Vorgaben des institutionellen Umfeldes orientiert. Schließlich ist die empirische Basis der Quellen durch die jeweils verfügbaren wissenschaftlichen, personellen und zeitlichen Kapazitäten begrenzt - dies sowohl in der Breite wie in der Tiefe des potentiellen Forschungsfeldes. Diese Bedingungen bilden den Hintergrund, vor dem sich der Großteil der dargestellten Ergebnisse erklärt. Glücksfälle und Pechsträhnen kommen hinzu. Generell erfassen also Studien - welcher Art auch immer - nicht die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens, geschweige denn die des kindlichen Lernens.

So kommen die Studien häufig zu Ergebnissen, die inhaltlich wie methodologisch betrachtet keine weitreichenden Interpretationen zulassen. Das ist aber nicht weiter schlimm, wenn man diese natürlichen Beschränkungen als Konzentration, als Mikroskop und die (Teil-)Ergebnisse als Puzzlesteine ansieht, die ein bestehendes Wissenspuzzle ergänzen. Schlimm wird es erst, wenn man unter dem Druck bildungspolitischer Entscheidungszwänge aus einigen Studiendetails allgemeingültige und weitreichende Bewertungen anstehender Zukunftsentscheidungen abzuleiten versucht. Aber selbst diese Evidenzüberdehnungen können noch lehrreich wirken, wenn man nämlich aus ihren Fehlschlüssen die dahinter liegenden, bildungspolitischen Absichten herausfiltert. Und wenn man aus diesem Substrat lernt, dass Studien niemals nur Fakten liefern, sondern zurückliegende Voraussetzungen und in die Zukunft weisende Absichten eine mindestens so große Rolle spielen wie die untersuchte Wirklichkeit⁴. Auch deshalb haben wir keine Studie aus pädagogischen oder methodologischen Gründen ausgelassen. Unser Validitätsanspruch fußt daher mehr auf dem Integrationsversuch methodischer Vielzahl, Vielfalt und Vielperspektivität als auf dem Faktizitäts- und Hegemonieanspruch methodischer Einheitlichkeit, Standardisierung und instrumenteller Vergleichbarkeit.

Unsere Analysen legen grundlegende Probleme einer pädagogischen Wirkungsbestimmung durch Praxisberichte und testexperimentelle Effektmaßstudien (»quantitative Studien«) offen, ohne schon eine probate Lösung anbieten zu können. Die schul- und unterrichtsbezogenen Folgerungen beziehen sich vor allem auf das Jahrgangsübergreifende

Lernen in der Grundschule. Die forschungsmethodischen Empfehlungen betreffen vor allem die pädagogische Wirkungsforschung zu umfassenden Schulentwicklungsvorhaben.

Zur Vorbereitung unserer JüL-Forschungs-Puzzlearbeit versucht das nächste Kapitel, die notwendige Klärungsaufgabe 1 zu lösen: Was soll unter Jahrgangsübergreifendem Lernen verstanden werden, was zählt in unserem Sinne noch dazu, was nicht?

4 Nur in der »Qualitativen Sozialforschung« gibt es Ansätze zur Beschreibung des Lernwegs der Forschenden. Im »Quantitativen« Mainstream werden stattdessen nach wenigen Forschungsstand- und Instrumenten-Angaben die Ergebnisse präsentiert und interpretiert. Das auf diesen Missstand zurückzuführende Klagen über »Publication bias«, Ergebnismanipulationen, Sponsorship bias, methodische Mängel u.v.a.m. ist inzwischen Legende (und das auch schon seit Jahrzehnten - vgl. Beck/Hartmann 1983), führt aber immer noch nicht weg von der an schneller Entscheidung interessierten Ergebnisorientierung hin zu einer lernförderlichen Erkenntnisorientierung.

Was ist Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL)?

Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL) unterscheidet sich vordergründig von jahrgangshomogenem Lernen durch eines: Hier lernen Kinder unterschiedlichen Alters zusammen. Durch die erhöhte Heterogenität hinsichtlich schulischen Könnens der Kinder ergibt sich für die Lehrperson die Notwendigkeit, dass sie ihre professionellen Kompetenzen für diese neuartige und schwierigere Situation weiterentwickeln muss. Das betrifft das Unterrichten (einschließlich der kompletten Unterrichtsplanung), das Beobachten und Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen, das Beraten der Kinder und der Eltern z.B. bezüglich der veränderten Didaktik und Leistungsbewertung.

Auch wenn die Lehrkräfte diese Einzelaufgaben professionell beherrschen, ist die Qualität der Unterrichtsprozesse nur dann gesichert, wenn sie es schaffen, die einzelnen Kinder zu erreichen und zugleich die Lerngemeinschaft zu stärken. Damit der »Mehrwert« der verschiedenartigen Jahrgänge wirksam wird, ist die Kooperation der Kinder untereinander notwendig. Kinder müssen für die Arbeit in Lernteams ausgebildet werden. Da von den Kindern sehr viel mehr Aktivität und Eigenständigkeit erwartet wird, brauchen auch Medien und Räumlichkeiten eine geeignete Gestaltung. Ohne ein umfassendes Gesamtkonzept der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung lässt sich das alles nicht verwirklichen - zur Übersicht siehe Abbildung 1.

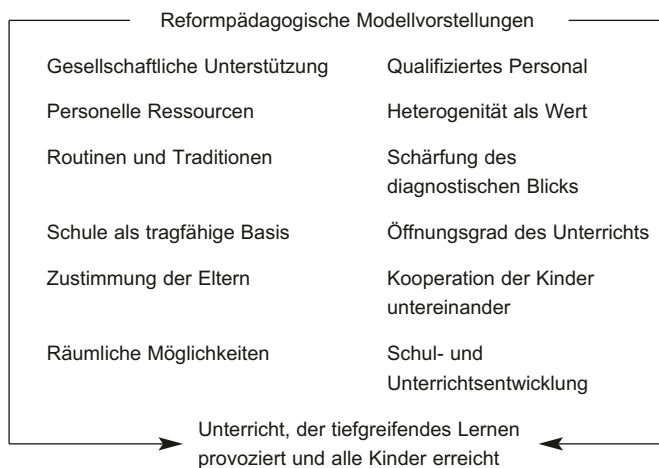


Abb. 1: Wirkungsbedingungen von JÜL

2.1

Gründe für differierende Formen der Jahrgangsmischung

Jahrgangsübergreifender Unterricht wird in jüngerer Zeit vor allem aus zwei miteinander verwobenen zentralen Perspektiven heraus begründet: der reformpädagogischen Perspektive und der demografischen. Reformpädagogisch stand die Qualität der Lernumgebung der Kinder im Vorder-

grund der Argumentation. Demografisch geht es darum mit kleinen Grundschulen Schulschließungen zu verhindern. Argumente, die für Jahrgangsübergreifendes Lernen angeführt werden, sind jedoch nicht immer der einen oder der anderen Seite zuzuordnen.

2.1.1

Kritik an der Jahrgangsklasse

Als Goodlad and Anderson die Begriffe »Nongraded« oder »Ungraded Grouping« in die wissenschaftliche pädagogische Debatte der USA einbrachten, ging es ihnen darum, weg von der überholten Jahrgangsklasse, die Heterogenität der Klassenzusammensetzung zu erhöhen und dadurch Lehrkräfte und Kinder von starren Leistungserwartungen in Verbindung mit dem Alter der Kinder zu befreien. Sie appellierten, die wissenschaftlichen Erkenntnisse über Kinder, über Lernen und über Didaktik zu berücksichtigen. Um zu zeigen, dass und wie Jahrgangsübergreifendes Lernen umgesetzt werden kann, hatten sie 1957 und 1958 die damals in den USA existenten Programme Jahrgangsübergreifenden Lernens erhoben und in ihrem Buch entsprechende Entwicklungsbeispiele dargestellt (vgl. Goodlad/Anderson 1987, S. 13; für eine kurze Einführung s. Anderson 2012).

Auch in Deutschland formierte sich Kritik an der Jahrgangsklasse, jedoch ohne zugleich Jahrgangsübergreifendes Lernen zu fordern. Wissenschaftler zweifelten auch hier die schulleistungsbezogene Wirksamkeit der Organisation von Schule in gleichschrittigen Jahrgangsklassen an. Auch die Jahrgangsklasse sei nicht homogen zusammengesetzt und insofern über das Homogenisierungsargument nicht legitimierbar. So identifizierte in den 1960er Jahren Karlheinz Ingenkamp in seiner Habilitationsschrift die Jahrgangsklasse als nicht optimale Lernumgebung für Kinder (Ingenkamp 1972; auch: Belser/Küsel 1976). Die Kritik zielte aber nicht darauf, Jahrgangsmischung zu befürworten, sondern darauf, das System der Jahrgangsklasse zu verfeinern und noch effizienter zu gestalten. Folge war in großen Schulen die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler nach Leistungsgruppen mit differenzierten Curricula: Basisstoff für alle und Additum für die leistungsstärkeren Kinder. Klaus Klemm resümierte 2009, dass die Jahrgangsklasse gekoppelt mit Nichtversetzung zu hohen Kosten führe.

Im Kern richtete sich die Kritik vor allem auf die Homogenisierungsbestrebungen, die Nichtanerkennung von Heterogenität und die mit dem Jahrgangsklassensystem verbundene Versetzungspraxis. Zugleich wurde immer wieder festgestellt, dass nur ein sehr geringer Anteil der Lehrerschaft die Heterogenität der Jahrgangsklasse angemessen wahrnimmt und ihr mit differenzierten Aufgaben begegnet (vgl. Hage u.a. 1985, S. 150; Schümer 1991; Schümer/Weißenfels 1995; Randoll 1996; Roeder 1985, 1997; Carle 1995; für Grundschule: Carle 2000, S. 148-185; Bos u.a. 2004). Das Konstrukt Jahrgangsklasse suggeriert

also offenbar mehr Homogenität als vorhanden ist oder dient als Vorwand für gleichschrittiges Vorgehen trotz dominierender Heterogenität. Wenn daher Lehrerinnen und Lehrer das Unterrichten von leistungshomogenen Gruppen als besonders effizient erachten, dann begegnen sie auch jahrgangsübergreifenden Klassen mit entsprechenden Konzepten und unterteilen die Klasse in »leistungshomogene« Gruppen - das Ergebnis ist quasi »monograde« Abteilungsunterricht (vgl. Rufer 1949; Klingberg u.a. 1965, S. 174 ff.; Little u.a. 2006).

Ein weiterer Problempunkt sind die ungleich verteilten Chancen der Schülerinnen und Schüler sich am Jahrgangsklassenunterricht zu beteiligen. Nicht nur die aktive Beteiligung der Lernenden ist unterschiedlich, auch die Art wie die Lehrpersonen auf verschiedene Kinder eingehen (vgl. Lipowsky u.a. 2007, insb. S. 128f. die Verweise auf Brophy/Good 1976). Die Differenzierung von Gruppen nach jahrgangsspezifischer Schulleistung reduziert also Lernen auf instruktionistische Stoffaneignung. Kinder werden »homogenen« Leistungsgruppen zugewiesen, indem ihnen unterstellt wird, dass sie nur einen bestimmten Grad der Stoffaneignung erreichen können. Ein Schulsystem, das Zurückstellungen und Nichtversetzungen vorsieht, also Lehrerinnen und Lehrer durch Notenzeugnisse und Versetzungsentscheidungen auf das Erreichen von Jahrgangsklassenzielen orientiert und in dem die bescheinigte Schulleistung über die Zuweisung zu einer weiterführenden Schule entscheidet, tendiert auch in wenig gegliederten Schulen mit jahrgangsübergreifenden Klassen zu Homogenisierung. Kritik an der Jahrgangsklasse zielt folglich noch nicht auf eine grundlegende Veränderung der Qualität der Lernprozesse der Kinder.

Fazit: Die Begriffe »Nongraded Classes« oder »Ungraded Classes« ebenso wie »jahrgangsübergreifende« oder »jahrgangsgemischte« Klassen bezeichnen zunächst nur variierte Gruppierungspraxen auf Schulebene. Auf der Unterrichtsebene kann weiterhin Homogenisierung nach Alter oder Leistung maßgeblich sein. Überwunden wird jedoch die Vorstellung, dass Unterricht in Jahrgangsklassen zu homogenen Lerngruppen führt.

2.1.2

Kombinationsklassen gegen Schulschließungen auf dem Land

Um die großen Schulen zu bekommen, die als effizienter und hinsichtlich der Räume und Materialien sowie der personell nötigen Ressourcen als kostengünstiger angesehen wurden, setzten staatliche Initiativen darauf Schulstandorte zu zentralisieren. Gleichzeitig wurde der Schulbusverkehr ausgebaut. Auch weil durch Wegzug der jungen Leute die Dorfschulen immer kleiner wurden und schließlich mit den vorgegebenen Klassenteilern auch nicht mehr einzügig gestaltet werden konnten, kam es zu Schulschließungen und Schulzusammenlegungen. Zugleich wuchs der Widerstand der Eltern gegen

diese Verlegungen. Es entwickelten sich Initiativen zum Erhalt kleiner Schulen. Die Schule im Dorf lassen zog jedoch die Notwendigkeit nach sich, Kombinationsklassen (Combined Grades) zu bilden. Da jedoch die Kombinationsklassen mit Abteilungsunterricht verglichen und als veraltet angesehen wurden, galt es vor allem nachzuweisen, dass jahrgangsübergreifende Klassen den schulischen Lernerfolg der Kinder nicht schmälern (vgl. Heilig/Knörzer 1985; Gobbin-Claussen 1986; Veenman 1995). Noch 2009 warb das Bayerische Kultusministerium so für den Erhalt kleiner Grundschulen durch Kombinationsklassen (vgl. Schöler u.a. 2010, S. 47⁵).

Der Erhalt oder die Einrichtung kleiner wohnortnaher Schulen ist ein weltweites Bestreben. Circa 370 Millionen Kinder der Altersgruppe 5 bis 12 Jahre (Primarstufe) wurden um 2008 weltweit in JüL-Klassen an »kleinen Schulen« unterrichtet (Little 2006b). Heute gibt es internationale Forschungs- und Entwicklungsnetzwerke für Fragen, die besonders kleine Schulen (Rural Schools) betreffen, aber alle Schulen angehen (vgl. z.B. Troman u.a. 2007). Ihre forschungsbasierten Forderungen schließen an die Argumente der reformpädagogisch grundgelegten Entwicklung Jahrgangsübergreifenden Lernens an. Die pädagogische Arbeit in jahrgangsübergreifenden Klassen fokussiert darauf, wie das einzelne Kind entwicklungsgerecht, mit seinen Zugängen Interesse für die fachlichen Fragen gewinnen kann und zwar in der Gemeinschaft einer heterogenen Klassenfamilie. So weist eine Studie von Juárez (2003) darauf hin, dass Mädchen bzgl. »Aktive Learning« in jahrgangsübergreifenden Schulen Vorteile haben. Aufgabe der Lehrpersonen ist es, kreativ die geeigneten Bedingungen und Lernmöglichkeiten für alle Kinder zu schaffen. Troman u.a. (2007) zeigen, dass demgegenüber pädagogische Professionalität durch einen verengten Blick auf abprüfbare Schulleistung didaktische Kreativität einbüßt, die für die Arbeit mit den Kindern dringend erforderlich ist. Zudem könne selbst die didaktische Arbeit nicht ohne Berücksichtigung des schulischen Umfeldes angemessen beurteilt werden (ebd.).

So sind kleine wenig gegliederte Landschulen in besonderem Maße eingepflanzt in die Geschichte und das Leben des Ortes, sie sind tiefer in ihrem Einzugsgebiet verwurzelt (vgl. auch Berthold/Carle 2004a). Die Entwicklung kreativer Unterrichtsformen ist hier ungleich stärker auf die persönliche Akzeptanz der Bürgerinnen und Bürger angewiesen als in Wohngebieten mit höherer Fluktuation, erhält dann aber auch durch die größere Nähe auch leichter Unterstützung.

5 »Die Altersmischung ermöglicht den Kindern vielfältige Erfahrungen als »Lehrende« und »Lernende« und leistet dadurch einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit; soziale Kompetenzen werden gestärkt. Die kognitiven Leistungen der Schüler in jahrgangsgemischten Eingangsklassen bleiben zudem nicht hinter dem Leistungsstand von Schülern in Jahrgangsklassen zurück«, betonte Spaenle. »Jahrgangskombinierte Klassen helfen auch, dass wir vor Ort kleine Grundschulen erhalten können« (Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 109 vom 26. Mai 2009). Zum sozialen Lernen erfordert dieses »Lehren« auch eine tiefere Durchdringung des Erklärungsfeldes, des fremden und des eigenen Blicks darauf.

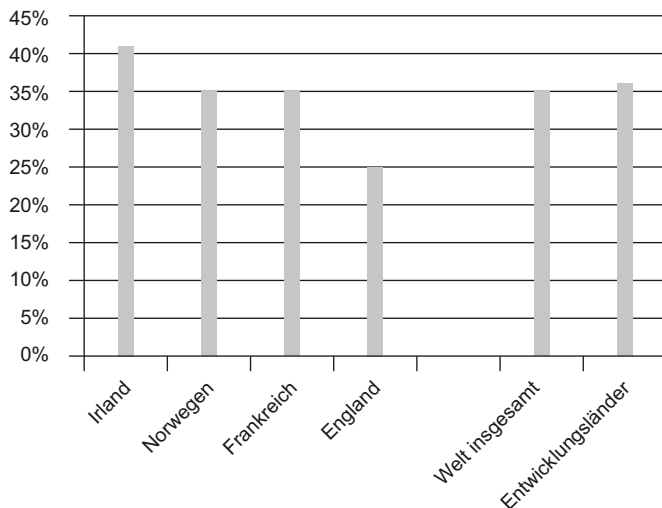


Abb. 2: Jahrgangsübergreifendes Lernen an kleinen Schulen
(Quelle: Little 2006b, S. 33; 2008, S. 5)⁶, Abb. modifiziert

Für die Entwicklung von Schulen (auch kleiner Schulen) in ländlichen Regionen erhielt am 29. Oktober 2013 Vicky Colbert aus Kolumbien den »Bildungsnobelpreis« (WISE-Prize), darauf haben wir eingangs schon hingewiesen (s. Anm. 2, S. 7). Kleine Schulen bieten aber nicht nur eine Chance für Entwicklungs- und Schwellenländer, sondern auch für die hochindustrialisierten Länder wie Deutschland.

Fazit: Die Einrichtung der Kombinationsklassen (Combined Grades) zielt(e) vornehmlich darauf, Personal und Raumressourcen zu sparen und weniger darauf, die Vielfalt des Könnens und die Erfahrung der älteren und jüngeren Kinder zu nutzen, um den Unterricht reichhaltiger zu gestalten. Wo es sich um kleine Dorfschulen handelt, lässt sich aber feststellen, dass der Bezug der Kinder zu ihrem Wohnumfeld bewusst in den Unterricht einfließt und die Schule auch für die Dorfbevölkerung nach wie vor eine hohe Bedeutung hat. Überwunden wird zumindest bezogen auf die Einzelschule die Vorstellung, dass große Schulen Kindern mehr bieten können als kleine und dass sie in jahrgangshomogenen Klassen mehr lernen als in jahrgangsheterogenen. Mit dem Erhalt der kleinen Schulen kommt jedoch auch die Frage in den Blick, wie der Abteilungsunterricht durch zeitgemäßen jahrgangsübergreifenden Unterricht abgelöst werden kann.

2.1.3

Individualisierung als pädagogisch-diagnostische Antwort auf die Mängel der Homogenisierungsversuche

Die Abkehr von der vor allem organisatorischen und ökonomischen Begründung und die beginnende Berücksichtigung der individuellen Zugänge und Lernbedürfnisse der Kinder hatten in den 1980er und 1990er Jahren ihren Höhepunkt. Individualisierung⁷ als Gegenentwurf zur Differenzierung mit homogenisierten Lerngruppen und die Vorstellung eines kon-

tinuierlichen individuellen Lernprozesses (Continuous Progress), gedacht vom ersten Schultag an in allen Klassen, bildeten die Basis für die Einführung der jahrgangsübergreifenden flexiblen Schuleingangsphase (Faust-Siehl u.a. 1996).

Wie eine Zwischenauswertung von 374 Praxisberichten aus JüL-Schulentwicklungsvorhaben in Deutschland, die Jahrgangsmischung eingeführt haben, zeigt, liegt der Schwerpunkt der Berichte zu jahrgangsgemischtem Unterricht derzeit in der Schuleingangsphase, also bei Klasse 1 und 2 - siehe Abbildung 3.

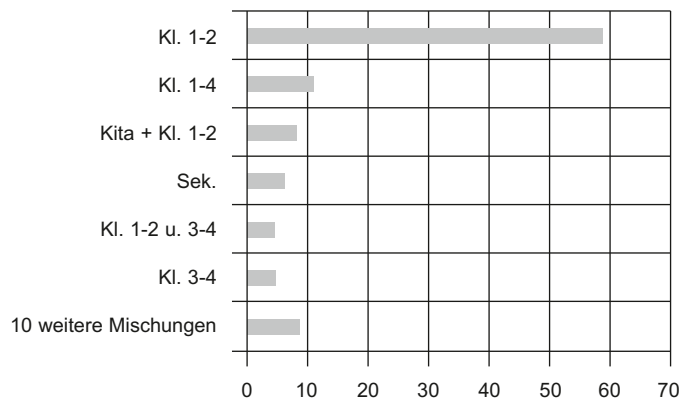


Abb. 3: Anteil der Jahrgangsstufenmodelle in deutschen JüL-Berichten, Stand 2012 (in %, n=398)

Ein Grund für diese Verteilung, die in der Auswertung der Befragung in den Bundesländern (Kap. 3.1.2) noch deutlicher wird, liegt in der Art, wie jahrgangsübergreifendes Arbeiten durch die Bundesländer etabliert wurde. Die jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase wurde Ende der 1990er Jahre als Antwort auf die festgestellte enorme Heterogenität der Schulanfängerinnen und Schulanfänger eingeführt, die auch durch Zurückstellungen und Vorklassen nicht wirksam zu reduzieren war. Zum einen hatte sich gezeigt, dass die Schuleingangsdiagnostik auf wackeligen Füßen stand, also keine verlässlichen Vorhersagen für den Schulerfolg brachte (vgl. Krapp/Mandl 1973, 1997; Faust-Siehl 1996). Zum anderen verhinderten auch Zurückstellungen nicht ein späteres Schulversagen (vgl. Begemann 2002). Statistische Untersuchungen belegten zudem in 1. Klassen eine Altersdifferenz von 2 bis 3 Jahren und eine Schulleistungsdifferenz von 3 bis 4 Schuljahren (vgl. Burk 1998; Prenzel 1999, S. 21-23). Schließlich konnte gezeigt werden, dass der Anteil der Zuweisungen zu Förder- und Diagnoseklassen sowie die Zahl der Zurückstellungen maßgeblich davon abhing, ob solche Einrichtun-

6 Weitere Studien zur Verbreitung Jahrgangsübergreifenden Lernens s. Mulryan-Kyne 2007, S. 502.

7 Der Begriff Individualisierung wird doppelsinnig gebraucht. Zum einen meint Individualisierung Vereinzelung im Gegensatz zu Kollektivierung. In diesem Sinne bezeichnet Individualisierung in der Soziologie den Übergang von der Unterwerfung unter das Kollektiv hin zur Autonomisierung (zu einer postmodernen Fassung siehe Beck 1986, S. 205 ff.). In der Pädagogik steht Individualisierung ebenso für Vereinzelung (Einzelschule) wie für Personalisierung (auf individuelle Präferenzen, Entwicklungen und Kontexte der Einzelnen abgestimmte Angebote), also auf (nicht nur curriculare) Differenzierung des Lernens - auch im Kollektiv.

gen im näheren Wohnumfeld der Kinder vorhanden waren (Hahn 2000). Das Experimentieren mit unterschiedlichen Mischungen deutet aber darauf hin, dass die Beschränkung auf Klasse 1-2 noch nicht das Optimum darstellt, die vierjährige Grundschule aber als Alternative eigentlich nur die Mischung von Klasse 1-4 bietet. Berücksichtigt man, dass die einzelnen Einschulungsjahrgänge unterschiedlich stark sind, so kann diese Mischung dazu führen, dass Kinder fast keine Gleichaltrigen mehr in ihrer Klasse vorfinden. Für Kinder ist aber nicht nur der Umgang mit jüngeren und älteren Kindern wichtig, sondern auch mit gleichaltrigen (vgl. Krappmann/Oswald 1995).

Das Kind mit seinen Ressourcen war bei diesen Entscheidungen offenbar noch wenig im Blick. Einen Grund hierfür sah Reimer Kornmann im Kontext des hessischen Schulversuchs in der Grundhaltung der Lehrpersonen, in die neuere, subjekt- und ressourcenorientierte pädagogische Ansätze erst langsam Eingang fanden (Kornmann 1998). Befürworter jahrgangsübergreifenden Unterrichts nahmen in Übereinstimmung mit instruktionistischen Lehr-Lernmodellen an, dass für die Lehrkräfte die Heterogenität der Kinder bei Jahrgangsmischung leichter sichtbar würde und z.B. Schulbuchunterricht mit der ganzen jahrgangsgemischten Klasse nicht mehr funktionierte. Folglich versprach man sich von dem neuen Modell einen massiven Anreiz für eine differenziertere Art der Unterrichtsplanung. In den meisten Modellversuchen - besonders ausgearbeitet für die FLEX Brandenburg - wurde das Hauptgewicht der unterrichtlichen Veränderung auf Öffnung durch individualisierende Unterrichtsmethoden gelegt (Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, LiSuM 2003a-i).

Damals entsprach diese Herangehensweise durchaus der schulischen Diskussion zur Öffnung des Unterrichts und zur Notwendigkeit der Individualisierung. Parallel dazu wurde auch angenommen, dass jedes Kind einen bestimmten, diagnostisch feststellbaren, in verschiedenen Domänen spezifischen Entwicklungsweg durchläuft. Folgerichtig wurden entsprechend diesem Denkmuster Diagnoseinstrumente entwickelt, die der Lehrperson über den Stand des Kindes in bestimmten Bereichen Auskunft geben und die für alle Kinder am Schulanfang und prozessbegleitend Verwendung finden sollten (ILeA⁸). Auch der flexiblen Schuleingangsphase kommt eine solche diagnostisch gestützte Didaktik entgegen und verspricht eine gute Übersicht über die Lernentwicklung der Kinder. Kann das Kind hier doch ein bis drei Jahre Zeit nutzen, um das Pensum von Klasse 1 und 2 zu bearbeiten. Lehrerinnen und Lehrer spüren eine große Verantwortung, hier jedem Kind gerecht zu werden.

Fazit: Neu ist in den 1990er Jahren, dass sich am Schulanfang ein spezielles Modell jahrgangsübergreifenden Unterrichts etabliert, in dem die kontinuierliche Entwicklung des einzelnen Kindes (Continuous Progress) in den Mittelpunkt gestellt wird. Jedem Kind wird die Möglichkeit zugesprochen, im eigenen Tempo und ausgehend von den eigenen Lernvoraussetzungen, entwicklungsentsprechend

zu lernen, ohne dass von ihm jahrgangsbezogene Ergebnisse erwartet werden. Ein Hilfsmittel dafür sollte ein diagnostisch fundiertes, adaptives Angebot sein. Der Fokus richtete sich auf lernstandangemessene Aufgaben für jedes einzelne Kind. Mitgenommen wurden vorgefertigte Lehrgänge, die jetzt aber nicht mehr im Gleichschritt, sondern im individuellen Tempo bearbeitet werden konnten. Damit wurde die Vorstellung überwunden, dass Kinder am Schulanfang zunächst auf ein möglichst homogenes Niveau gebracht werden müssen.

2.1.4

Gemeinsames Jahrgangsübergreifendes Lernen als pädagogisch-integrative Antwort und als Zukunftsentwurf

Zugleich war die Didaktik der heterogenen Lerngruppe zumindest praktisch in Integrationsklassen so weit entwickelt, dass gezeigt werden konnte, wie Unterricht mit Kindern unterschiedlichen Leistungs- und Entwicklungsstandes, der zugleich auf die Integration der Lerngemeinschaft zielt, erfolgreich möglich ist (vgl. Dumke 1993, S. 136; Feuser 1998; Wocken 1998; Carle 2000; Seitz 2006). Die gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Veränderungen schließlich erforderten eine andere Bildung: Autonomere Persönlichkeiten, die in der Lage sind, sich Wissen selbst zu beschaffen, die in Teams wie in fachlich begründeten projektbezogenen wechselnden Positionen arbeiten können und die bereit und in der Lage sind, in demokratischen Strukturen in sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung tätig zu werden. Das erfordert eine Schule, der es gelingt, die Potenziale der Kinder besser anzusprechen und dahingehend zu fördern, interkulturelle und prosoziale Kompetenz, Kooperationsfähigkeit und eigenständigen Wissenserwerb zu entwickeln (vgl. Carle 1995, 2000; Faust-Siehl u.a. 1996).

Lernen wird als Interaktionsprozess modelliert (Boer 2007b). Jahrgangsübergreifendes Lernen (nongraded, mixed-age oder multi-age grouping⁹) scheint hierfür eine besonders geeignete Grundlage zu bilden. Um die Heterogenität der Klasse für das Lernen der Kinder zu erschließen und den Mehrwert der Interaktion und Kooperation zwischen den Kindern unterschiedlichen Alters nutzbar zu machen, wurden im Anschluss an reformpädagogische Vorbilder verschiedene methodische Möglichkeiten des offenen Unterrichts aufgegriffen. Dazu gehören etwa das »Lerngartenmodell« (vgl. Hagstedt 1992), das »Chefsysteem im Werkstattunterricht« (vgl. Reichen 1991, 1992), Kinder mit Lehrfunktionen (vgl. Hagstedt 1995, 1999; Kock/Blieffert 2001), das Patenwesen (»Peer Tutoring« - Kansy 2005). Anerkannt wird, dass auch

8 Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA). URL: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html> (zuletzt aufgerufen 20121222).

9 s. auch Katz 1992.

Kinder pädagogisch-didaktische Kompetenz erwerben können, was durch diese Methoden unterstützt werden kann (vgl. Carle 2000, S. 487). Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den Gründen, die in Schulberichten über ihre JüL-Erfahrungen für die Einführung Jahrgangsübergreifenden Lernens angegeben werden - siehe Abbildung 4.

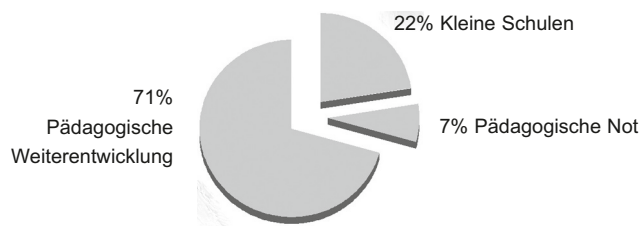


Abb. 4: Hauptanstoß für die Einführung des Jahrgangsübergreifenden Lernens (JüL) in Deutschland (n=374 Praxisberichte 1970-2011)

Heide Bambach schreibt, dass zwar auch in Jahrgangsklassen Heterogenität die Regel sei, aber wo unübersehbare »Heterogenität der Lebensalter hinzukommt, ist dies zweifellos eine Hochform des Ganzen« (zit. Bambach 1995, S. 40; vgl. auch Little 2006a). Beim Jahrgangsübergreifenden Lernen gerät diese Heterogenität von der Last zur Ressource, wird die Heterogenität der Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler als Schatz für gemeinsames Arbeiten genutzt, statt dem überkommenen Trend zu folgen, nach Homogenität der Gruppierungen und damit des Angebots zu streben (Skischus/Thies 1999, S. 114). Heterogenität wird sogar als Voraussetzung für Lernprozesse verstanden (vgl. Claussen/Gobbin-Claussen 1997, S.161; Laging 1999a, S. 18).

Die Anerkennung und Nutzung von Heterogenität entwickelt sich so allmählich in Richtung Mainstream. Angenommen wird aus sozialkonstruktivistischer Perspektive, dass Erkenntnis Differenz voraussetzt, über Vergleiche gelingt. Lernen gelingt, indem der Mensch seine eigenen Erkenntnisse in der Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der anderen hinterfragt, relativiert und weiterentwickelt. Ziel ist, dass sich die Kinder mit ihren Unterschiedlichkeiten wahrnehmen und ihre Lernvoraussetzungen und Interessen als gleichberechtigt nebeneinander begreifen (vgl. Laging 1995a, S. 11). Sengelhoff beschreibt diese Differenz sogar als Motor des Lernens: Differenz werde nicht mehr als Defizit bewertet. Stattdessen kämen die Stärken der Kinder immer mehr in den Blick. Für die Kinder selbst seien die Unterschiede selbstverständlich, weil es beim Lernen in der Klassengemeinschaft nicht mehr um konkurrenzes Vergleichen geht (Sengelhoff 2007). Nicht mehr das konkurrierende, sondern das prosoziale Verhalten mit gegenseitigem Helfen soll Alltag werden: »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« (Laging 1999a, S. 19).

»Gegenseitige Hilfe, ohne Angst haben zu müssen, dass dies als Schwäche ausgelegt wird, ist auch in der altersheterogenen Partnerarbeit leichter möglich als in der altershomogenen Kleingruppen- oder Partnerarbeit innerhalb der Klasse, in der die Hilfe auch immer eine Rolle im Statuskampf spielt« (Feldmann 2002, S. 12). Deutlich wird, dass Jahrgangsübergreifendes Lernen nach umfassenderen Prinzipien als den rein unterrichtlich-fachlichen gesteuert wird. Zentral ist die Orientierung auf das gemeinsame Lernen, das aber nicht zur Doktrin wird. Vielmehr geht es darum, die Ressourcen einer guten Lerngemeinschaft optimal zu nutzen, ohne die bis dahin entwickelten organisatorischen Möglichkeiten der Jahrgangsmischung und des geöffneten Unterrichts, der Binnendifferenzierung und Individualisierung über Bord zu werfen. Etliche Schulen sehen die Möglichkeiten kooperativen Lernens in einer größeren Altersmischung als besser nutzbar an und erweitern die Jahrgangsmischung über die Schuleingangsphase hinaus auf die Klassen 3-4. Forschung zu kooperativem Lernen kommt überwiegend zu positiven Ergebnissen, zeigte sich doch, dass es - bei qualitativ geeigneter Umsetzung - zur Effektivität des Unterrichts wesentlich beiträgt (vgl. Stahl 1994; Laging 1995b). Diese Umsetzung darf nicht auf eine technische Lösung der Kooperation und auch nicht auf die ethische Seite der Anerkennung von menschlicher Vielfalt reduziert werden. Qualität des kooperativen Lernens hat eine weitere Grundlage: Aufgaben, die das Potenzial der Gruppe und jedes Einzelnen herausfordern und im individualisierten Unterricht gar nicht angegangen werden können. Empirische Studien in den USA belegen, dass jahrgangsübergreifender Unterricht tatsächlich positive Effekte auf das soziale Verhalten der Kinder hat. Weniger Kinder werden zu Außenseitern, aggressives Verhalten tritt signifikant seltener auf. Das positive soziale Verhalten hält auch nach dem Wechsel in eine Jahrgangsklasse noch an (McClellan/Kinsey 1999). Auch die Studien aus der FLEX Brandenburg kommen zu positiven Ergebnissen bezüglich des Erreichens sozial-emotionaler Lernziele: »Fast allen Kindern gefällt es in der Schule (92%), sie sind bereit, ihr Bestes zu geben (99%) und lernen gern in der Schule (90%). Zugleich fühlen sich die meisten Kinder gut integriert und verfügen über ein robustes Selbstkonzept« (Liebers 2008a, S. 70).

Fazit: Im Jahrgangsübergreifenden Lernen (Nongraded, Mixed-age oder Multi-age Grouping) bildet die Heterogenität der Kinder eine Ressource für das Lernen, d.h. sie wird positiv bewertet, aufgegriffen und entwickelt sich zu einem bedeutsamen Element der Unterrichtsgestaltung. Lernen wird als kokonstruktiver und kooperativer Prozess verstanden, in dem Kinder sich über ihre Ideen, Lernprozesse und Ergebnisse austauschen, um Erkenntnisse ringen, gemeinsam in Projekten arbeiten und in einer Klassengemeinschaft leben, die sich als Lerngemeinschaft versteht. Deutlich wird, dass es sich hierbei um ein sehr weitreichendes Modell der Arbeit in jahrgangsübergreifenden Klassen handelt, in dem neben gemeinsamer Reflexion auch beiläufiges Lernen und Lernen

Die Bedeutung reformpädagogischer Leitmodelle für die Entwicklung von JüL-Kompetenz

der Kinder miteinander und voneinander einbezogen ist¹⁰. Der Fokus richtet sich auf die neue Qualität des Lernens der Kinder in der heterogenen Lerngemeinschaft. Unterrichtliches Lernen wird über das Fachliche hinaus als Medium für die soziale und persönliche Entwicklung gesehen. Auch beim Jahrgangsübergreifenden Lernen werden z.B. für die Einführung von bestimmten Inhalten oder für kleinere Lehrgänge und Übungsphasen homogenere Subgruppen gebildet. Zahlreiche Unterrichtsmethoden, die sich bewährt haben kommen auch beim Jahrgangsübergreifenden Lernen zum Tragen. Sie müssen nun aber mit Blick auf kooperatives Lernen abgewandelt werden. Im Gegensatz zu individualisiertem Lernen wird jetzt dem Lernen in der Gemeinschaft ein hoher Stellenwert beigemessen.

Alles in allem wurde zunehmend deutlich, dass Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL) mehr ist als nur eine unterrichtsorganisatorische oder unterrichtsmethodische Innovation. JüL hat dazu angeregt, sich mit dem Wesen von Lehr- und Lernprozessen auseinanderzusetzen. Praktisch ist signifikant, dass JüL neue Herausforderungen produziert und ein neues pädagogisches Denken erfordert. JüL schafft Möglichkeiten, neue psychologische und pädagogische Erkenntnisse praktisch fruchtbar zu machen (Maehr/Midgley 1996, S. 147). Auch wenn es noch keine ausgearbeitete Theorie Jahrgangsübergreifenden Lernens gibt und auch die fachdidaktischen Entwicklungen in den meisten Fächern noch in den Anfängen stecken, so lassen sich doch die Grundlagen der Arbeit in JüL-Klassen beschreiben. International steht dabei heute die Qualität des Unterrichts im Mittelpunkt (vgl. z.B. Pellerin u.a. 2007; Überblick: Lateille-Démoré 2008).

2.2

Pädagogisch-wissenschaftliche Grundlegung von JüL

In den 1960er Jahren entstanden Reformschulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht. Schulversuche griffen die Errungenschaften reformpädagogischer Bewegungen insbesondere der Jenaplan-Pädagogik, der Freinet-Pädagogik und der Montessori-Pädagogik auf und modifizierten sie passend zu den Anforderungen der Zeit (vgl. z.B. Langer/Kunz 1964¹¹). Dieser zweite reformpädagogische Aufbruch ereignete sich in vielen Ländern und verbreitete sich seit der Wiederbegründung des »Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung - New Education Fellowship« 1952 (seit 1966 World Education Fellowship, vgl. Röhrs 1994) über die ganze Welt. Es entwickelten sich - innerhalb der reformpädagogischen Richtungen und im Austausch zwischen ihnen - auch die reformpädagogischen Formen der Kooperation und der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern¹². Die internationale reformpädagogische Bewegung unterstützte die Entwicklung von JüL. Im Oktober dieses Jahres wurde sogar die Gründerin des JüL-Schulkonzepts »Escuela Nueva« aus Kolumbien mit dem Bildungsnobelpreis genannten WISE-Preis ausgezeichnet¹³.

Diese Aufbruchstimmung herrschte auch in den 1970er Jahren, als sich in der BRD Eltern mit Unterstützung engagierter Lehrerinnen und Lehrer gegen Schulschließungen auf dem Land wandten¹⁴ und den Erhalt kleiner Schulen forderten. Die Gegner kleiner Schulen beriefen sich vor allem auf eine empirische Untersuchung, nach der Unterricht in Kombinationsklassen deutliche Nachteile für die Schulleistung der Kinder erbringen würde (vgl. Fippinger 1967¹⁵). Waren die Schulschließungen vornehmlich ökonomisch begründet¹⁶, so wurden nun für die Rettung der kleinen Grundschulen auf dem Lande zunehmend pädagogische und auf die Dorfgemeinschaft bezogene Gründe angeführt. Gegenüber den politischen Entscheidern ging es vor allem darum nachzuweisen, dass Jahrgangsmischung nicht schadet (z.B. Furch-Krafft 1979; Knörzer 1985¹⁷). Die reformpädagogischen Ideen schlugen sich gleichzeitig in den 1980er und beginnenden 1990er Jahren in den Lehrplänen nieder¹⁸ und fundierten bildungspolitische Leitlinien, wie etwa die neugefassten Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (KMK 1994). Damit war ein erster Durchbruch erreicht: *»Aufgabe der Grundschule ist es, Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten so zu fördern, dass sich Grundlage für selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten entwickeln sowie Erfahrungen im gestaltenden menschlichen Miteinander vermittelt werden«* (KMK 1994, S. 3).

10 Vgl. hierzu z.B. Neuweg 2000.

11 Wesentliche Charakteristika des Schulversuchs »Neue Grundschule« in Österreich: eine selektionsfreie Grundstufe I, Auflösung der bisher üblichen Jahrgangsklassen, Bildung heterogener Lerngruppen, Betreuung im Lehrerteam, Bildung von Jahrgangsklassen im Bereich der Grundstufe II, intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

12 Z.B. mit Gründung der Freinet-Kooperative e.V. 1976; Teacher's Centers/Lernwerkstätten (Kasper/Müller-Naendrup 1992, S. 8).

13 Zur Homepage der »Fundación Escuela Nueva« führt der Link: <http://www.escuelanueva.org/portal/>.

14 In der DDR waren die letzten wenig gegliederten Schulen bereits im Jahr 1960 zugunsten ländlicher Zentralschulen aufgelöst worden (vgl. Walther 1998, S. 228), in der BRD ging die Auflösung mit der Zusammenlegung von Gemeinden sowie mit dem Schüllerrückgang auf dem Land einher. Seit den 1990er Jahren wurden zahlreiche kleine Grundschulen oft gegen großen Widerstand vor allem in den neuen Bundesländern geschlossen.

15 Zur Dimensionierung von Schulen, s. Überblick bei Döring 1976, hier speziell: Kahlert 1976; zur Kritik der Studie von Fippinger s. Kap. 5.2.2.1 Deutsche Studien und Reviews zwischen 1967 und 1999.

16 Gründe: höherer Personalbedarf, anstehende Sanierung von Gebäuden.

17 Zur Kritik der Studien von Furch-Krafft und Knörzer s. Kap. 5.2.2.1 Deutsche Studien und Reviews zwischen 1967 und 1999.

18 Z.B. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990a und b).

Die Kultusministerkonferenz machte zudem darauf aufmerksam, dass die Grundschule »Selbst- und Weiterkenntnis anbaut«. Sie soll die Kinder zu »Urteilsfähigkeit und zu selbstständigem und verantwortungsbewussten Handeln« hinführen: *»Es geht darum, das Kind als Subjekt im Lernprozess zu sehen, es als aktiv handelndes Individuum anzuerkennen, die Achtung vor seiner Würde in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen und den Unterricht entsprechend zu gestalten [...]. Es sind Arbeitsformen zu entwickeln, die den Schülerinnen und Schülern die erforderlichen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten bieten und zugleich Gelegenheiten gemeinsamen Lernens eröffnen ... Die Schülerinnen und Schüler sollen das Lernen als reizvolle, häufig nur gemeinsam zu lösende Aufgabe erfahren«* (ebd., S. 7).

Die Empfehlungen für die Arbeit in der Grundschule hatten einen großen Verbreitungsgrad und gaben Lehrerinnen und Lehrern eine gute Orientierung. Für die Professionalisierung des Lehrerhandelns spielten sie über viele Jahre eine zentrale Rolle und bildeten eine geeignete Grundlage für Jahrgangsübergreifendes Lernen (vgl. auch Carle 2003; Carle/Berthold 2006). Kompetente Lehrerinnen und Lehrer erkennen die Ressourcen der einzelnen Kinder für das Lernen in der Gemeinschaft, verstehen die Kinder zu aktivieren, ihre Interesse zu wecken, vermitteln Lernstrategien - insbesondere für das kooperative Lernen. Sie unterstützen die Kinder dabei den Lernprozess am Laufen zu halten, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zu protokollieren und zu reflektieren. Fachlich sollten die Lehrerinnen und Lehrer Situationen schaffen, durch die es allen Schülerinnen und Schülern gelingt, den Kern »der Sache« verstehen (vgl. Seitz 2006; Martin 2006). Würde man alle für dieses neue Programm erforderlichen Kompetenzen aufschlüsseln, so wäre das Genannte nur ein kleiner Ausschnitt dessen, was nun von Lehrerinnen und Lehrern erwartet wurde und wird.

Ihre Kompetenz entwickeln Lehrerinnen und Lehrer in der Auseinandersetzung mit ihren Aufgaben laufend weiter. Diese Aufgaben sind nicht einfach von außen oder situativ an die Lehrpersonen herangetragene Anforderungen und ergeben sich auch nicht einfach aus Empfehlungen. Vielmehr greifen die Lehrpersonen die Forderungen immer vor dem Hintergrund ihrer erwarteten Möglichkeiten auf. Kompetenz leistet somit die erfolgsrelevante aufgabenorientierte Integration der personalen, kollektiven, organisationsbezogenen Erfahrungen, die Integration des Könnens, Wissens, der Werte, Einstellungen und der Selbstreflexion mit Hilfe emotionaler, kognitiver, motivationaler und volitionaler Aspekte der Handlungssteuerung sowie der situativ verfügbaren Handlungsbedingungen und Mittel (vgl. Carle 2000, S. 307 ff.). Ein wesentlicher Pluspunkt der reformpädagogischen gegenüber den psychologischen Modellen professioneller Lehrerkompetenz (vgl. z.B. Blömeke/König 2011, S. 13f.) für die praktische Handhabung ist ihr normativer Charakter, der sich in einem bestimmten Menschen- und Gesellschaftsbild spiegelt und dessen Prinzipien in den

jeweiligen reformpädagogischen Konzeptionen bis in die Unterrichtsorganisation, ja bis in einzelne Materialien, Werkzeuge und Handlungen hinein übersetzt sind. Dadurch wird verstehbar, wie die alltägliche Arbeit und die Leitidee zusammengehören.

Lehrerinnen und Lehrer können vor ihrem Erfahrungshintergrund für sich im Rahmen ihrer Leitziele und Prinzipien ein eigenes Profil entwickeln, ohne dass jedes Detail neu erfunden werden muss. Das reformpädagogische Modell kann dabei als Reflexionsfolie für die eigenen Entwicklungen dienen, die sich bei der langfristigen Planung in der Einrichtung der Lernumgebung ebenso manifestieren wie in der konzeptionellen Durchdringung des diagnostischen und didaktischen Geschehens oder in der Rhythmisierung des Tages, der Woche, des Schuljahres. Die reformpädagogischen Modelle zeigen, was in der langfristigen Planung bereits angelegt werden kann, um geeignete Strukturen aufzubauen und ungeeignete zu vermeiden (vgl. auch Carle 1995). Sie weisen Wege, wie durch diese Strukturen eine gute Ordnung¹⁹ geschaffen werden kann, welche die alltägliche Arbeit entzerrt und Freiräume für Offenheit gegenüber den Gedanken und Werken der Kinder erschließt. Diese Bedeutung für die Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern und als Orientierung für die berufliche Arbeit können reformpädagogische Modelle nur dann gewinnen, wenn sie als Modelle vollständiger pädagogischer Handlungen akzeptiert und nicht, wenn lediglich einzelne operative Teilaspekte wie z.B. einzelne Methoden oder Techniken herausgepickt werden und dabei der Geist des Modells verlorengeht. Ein Montessorimaterial strukturiert noch keine vorbereitete Lernumgebung und garantiert auch noch keine geeignete Lernbegleitung, ein Atelier macht noch keine »Moderne französische Schule«, ein Kurs-Stammgruppen-Modell noch keine Peter-Petersen-Pädagogik (Tuer 2009; Freinet 1979; Petersen 1927).

Fazit: Es ist anzunehmen, dass die über die Ebenen des Unterrichts und darüber hinaus ausgearbeiteten reformpädagogischen Modelle gut geeignet sind, Orientierung in Umstrukturierungsprozessen zu geben. Diese Modelle betreffen weniger die Mikroebene des Unterrichtens (wie die Ausführung der Lernbegleitung oder die diagnostisch gestützte Entwicklung von Aufgaben) als vielmehr die langfristigen, strukturgebenden Planungsprozesse, die für die Gestaltung einer guten Ordnung des schulischen und unterrichtlichen Geschehens ganz entscheidend sind. Darauf deuten auch die Entwicklungen in Modellschulen hin (vgl. Carle 1995; Prengel 1999; Prengel/Geiling/Carle 2001). Eine solche gute Ordnung enthalten alle für Jahrgangsübergreifendes Lernen relevanten reformpädagogischen Modelle.

19 Zur guten Ordnung im Anfangsunterricht s. Prengel 1999.

2.2.2

Die JüL zugrunde liegenden Werthaltungen

Jahrgangsübergreifendes Lernen wird - glaubt man den Praxisberichten - immer mit ganz bestimmten pädagogischen Werthaltungen verbunden. Schulen, die Jahrgangsübergreifendes Lernen einführen, sind Schulen mit Visionen - bis auf die wenigen Fälle, in denen defensive Gründe, wie Angst vor Schulschließung, überwogen (z.B. Steins 2004²⁰). Zusammengefasst zeigen die Praxisberichte, dass Jahrgangsübergreifendes Lernen nicht alleine Sache der jeweiligen Klasse ist, sondern dass von den Lernprozessen der Kinder über die Arbeit und die Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen auch die ganze Schule und sogar das schulische Umfeld am Gelingen Anteil hat. Das Bekenntnis zur individualisierten Arbeit mit heterogenen Kindergruppen und zur Schule als Gemeinschaft steht im Mittelpunkt der Begründungen des Jahrgangsübergreifenden Lernens. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kennzeichnen ihre pädagogische Arbeit so - siehe Abbildung 5.

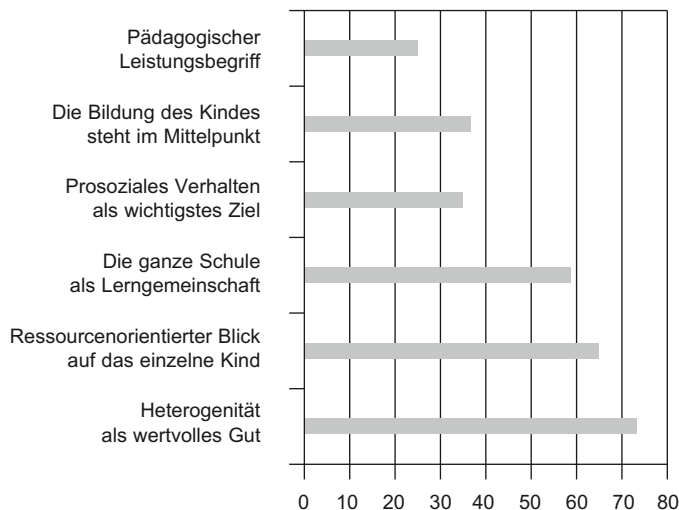


Abb. 5: Berichtete pädagogische Werthaltungen als Begründung für JüL (n=374 Praxisberichte)

Die folgenden Ziele und Prinzipien finden sich nicht nur in neueren Praxisberichten, sondern auch schon in Arbeiten aus den 1980er Jahren. Goodlad und Anderson (1987) formulieren folgende Ziele, die mit Jahrgangsmischung verfolgt werden:

- ▲ Oberstes Ziel ist die Entwicklung von selbstgesteuert handelnden autonomen Individuen.
- ▲ Die Schule hilft bei der bestmöglichen Entwicklung individueller Potenziale.
- ▲ Jedes Individuum ist einzigartig und muss würdevoll und respektvoll behandelt werden. Schule wertschätzt die Vielfalt der Individuen. Daher muss Schule darauf aus sein, die Vielfalt individueller Differenzen zu erhöhen anstatt Konformität anzustreben.

▲ Entwicklung ist als allseitige Entwicklung zu verstehen: ästhetisch, physisch, emotional und intellektuell.

▲ Alle in Schule involvierten Personen sind Ko-Lerner, insbesondere Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler.

▲ Die Schumatmosphäre unterstützt die Lernfreude der Kinder. Sie empfinden ihre Arbeit angenehm und lohnend und sind mit sich selbst zufrieden.

Der Unterschied zwischen der heutigen Argumentation und derjenigen aus den 1980er Jahren besteht vor allem darin, dass heute sehr viel stärker die Heterogenität der Kindergruppe mit allen ihren Facetten in den Mittelpunkt der Argumentation und auch der Schul- und Unterrichtsentwicklung rückt.

»Wurde lange Zeit mit ›Differenz‹ eine Gruppenzugehörigkeit assoziiert, z.B. männlich - weiblich, behindert - nichtbehindert, einsprachig - mehrsprachig, so verstehen neuere Theorien Heterogenitätsdimensionen vielfältiger und miteinander verwoben. Dimensionen wie Geschlecht, Behinderung, Sprache, Kultur und Ethnizität, Begabung, Leistung und sozioökonomischer Status sowie ihre Kombinationen in der Einzelbiographie gelten als dynamisch und als sozial vermittelt. [...] Bei der Forderung, institutionelle Bildung und Erziehung zunehmend integrativ und künftig ausschließlich inklusiv zu gestalten, ist zudem der ethische Anspruch leitend, niemandem die Chance auf Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und auf gesellschaftliche Teilhabe zu verwehren und jenen zu helfen, die dabei besonderer Unterstützung und Fürsorge bedürfen. [...] Wie in Schulen mit Heterogenität umgegangen werden soll, ist in der erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Debatte schon eine Weile eines der zentralen Themen. Mittlerweile scheint (fast) alles gesagt zur Notwendigkeit, Heterogenität wahrzunehmen und damit in der Schule konstruktiv umzugehen, sie als Chance und gleichzeitig auch als Herausforderung zu begreifen. Für die schulische Praxis, wie also in den Schulen ganz konkret die bestmögliche Förderung ohne frühe Auslese bewältigt werden soll, ist es hingegen weiterhin ein hoch brisantes und problemhaltiges Thema« (Bräu/Carle/Kunze 2011, S. 9).

Diesen Herausforderungen lässt sich mit Jahrgangsübergreifendem Lernen begegnen. Das jedenfalls spricht aus den ausgewerteten Praxisberichten aus Schulen, die jahrgangsübergreifend unterrichten - siehe Kapitel 3. Berichte von Unterrichts-, Schul- und Schulsystementwicklungen.

Fazit: Die Heterogenität der Schulklassen wird heute facettenreicher wahrgenommen als noch in den 1980er Jahren. Heterogenität kann mit Hilfe der Orientierung an geeigneten pädagogisch-didaktischen Gesamtkonzepten als pädagogisch-didaktische Ressource im Unterricht genutzt werden, um alle Kinder in ihren Möglichkeiten zu fördern. JüL ist ein Konzept, das sich aus Sicht derjenigen, die danach arbeiten, besonders gut für einen solchen heterogenitäts-sensiblen Unterricht eignet.

20 Die Studie hat leider erhebliche fachliche und methodische Mängel, bietet aber einen guten Einblick in die Dramatik einer solchen Zwangssituation.

Schärfung des diagnostischen Blicks für die Ressourcen des Kindes

Die Kindergruppe in ihrer ganzen Vielfalt und die subjektive Heterogenität jedes einzelnen Kindes wahrzunehmen, erfordert die Schärfung des diagnostischen Blicks. Dazu gehört es, von der tief im Schulsystem und in jeder einzelnen Person verankerten Homogenitätsvorstellung Abstand zu nehmen. Wissen über Vielfalt allein reicht nicht. Letztlich ist der schulische Arbeitskontext in allen Facetten traditionell auf Homogenisierung ausgerichtet: in den Medien, in den Gepflogenheiten der Leistungsbewertung und vor allem auch in der Jahrgangsklasse selbst. So wird auch Einzelarbeit, anders als »individual learning«, oft noch aus der Perspektive des Frontalunterrichts konzipiert, d.h. die Kinder erhalten in diesem Fall auch in der Einzelarbeit mehr oder weniger die gleichen Arbeitsmaterialien und Aufgaben wie in der homogenisierten Klassenarbeit.

Schulische Homogenisierung geht implizit davon aus, dass die Entwicklung der Kinder linear verläuft - im Extremfall sogar, dass die Entwicklung schulbezogenen Wissens am ersten Schultag beginnt und deshalb alle auf dem gleichen Niveau starten und den gleichen Weg marschieren. So weist Kornmann (1998, S. 40 ff.) in seinem Gutachten für den hessischen Modellversuch zur »neuen Schuleingangsstufe«²¹ darauf hin, dass sich ein dynamischer, lern- und erfahrungsabhängiger Entwicklungsbegriff bislang ebenso wenig durchgesetzt hat, wie eine sozialökologische Sichtweise auf die Schulfähigkeit. Kelle u.a. (2012) haben mehr als zehn Jahre später ebenfalls in Hessen mit einer Fallstudie sehr anschaulich die Vielschichtigkeit der Anforderungen an die Lehrpersonen aufgezeigt, die eine Schuleingangsdiagnostik vor der Einschulung an diese stellt. Das Beobachtungswissen werde kaum in Förderung übersetzt. Als negative Begleiterscheinung stellen die Autorinnen fest, dass die Beobachtungs- und Diagnosesituationen vor Schulanfang geeignet seien, Kinder zu schwierigen Schülern abzustempeln (ebd., S. 18; ebenso Carle u.a. 2011, S. 169).

Ähnlich sah es im Jahr 2001 im Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen«²² aus. Zudem war hier zu Beginn kaum diagnostische Erfahrung bei den Grundschullehrkräften vorhanden. Erst durch Impulse von Sonderschullehrerinnen und -lehrern, die in den Teams der Schuleingangsphase mitarbeiteten, veränderte sich allmählich dieses Kompetenzbild. Die verschiedenen Zugänge und Ressourcen der Kinder wurden deutlich und die Lehrerinnen und Lehrer entwickelten immer stärker das Bedürfnis, jedem dieser Kinder gerecht zu werden. Dass die Heterogenität der Kindergruppe so leicht in den Blick kam, hatte vermutlich damit zu tun, dass hier mit jahrgangsübergreifenden, integrativen Stammgruppen gearbeitet werden musste. Denn Unterschiede erkennt man besser, wenn der Kontrast größer ist und man den Kontrast für existent hält.

Es war offensichtlich, dass die Kinder im zweiten Schulbesuchsjahr andere Voraussetzungen hatten als die Schulanfänger. Bald stellte sich jedoch heraus, dass die Grenzen zwischen den Schulbesuchsjahrgängen nicht zu scharf zu ziehen waren. Einige Zweitklässler konnten noch das eine oder andere aus dem ersten Schulbesuchsjahr gebrauchen. Erstklässler lernten manches, was noch gar nicht für sie vorgesehen war. Deutlich wurde auch, dass Kinder unterschiedliche Vorerfahrungen und Kenntnisse mitbringen und in unterschiedlicher Weise Neues dazulernen. In der Folge wurde die Notwendigkeit einer prozessbegleitenden pädagogischen Diagnostik erkannt. Sowohl durch Fortbildungen als auch durch Austausch in den Teams und zwischen den Schulen entwickelte sich allmählich die Kompetenz, prozessbegleitend zu beobachten, zu dokumentieren und auszuwerten sowie daraus Schlüsse für die Förderung zu ziehen (Carle/Berthold 2004, S. 55f.).

Damit sind jedoch noch längst nicht die homogenisierenden Gewohnheiten und Strukturen der Vergangenheit überwunden. Auch prozessbegleitende Beobachtung von Lernprozessen kann sehr leicht zu dem Schluss führen, dass Kinder in der Folge entdeckter Lernprobleme, eine spezielle, nachholende Förderung benötigen, von der dann angenommen wird, dass sie nur separat stattfinden kann. Das Gleiche gilt für sonderpädagogische Förderungen im Klassenverband. Geübt werden dann oft isolierte Teilfertigkeiten. Bei Teilfertigkeiten anzusetzen, kann sinnvoll sein, wenn es sich um Kleinigkeiten handelt, die mit wenigen Erklärungen und Übungen trainiert werden können. Wenn z.B. ein Kind beim Sprechen Probleme mit der Mundmotorik hat, macht es Sinn ihm zu zeigen, wie es diese Probleme überwinden oder wie es damit umgehen kann. Aber dazu braucht es keine separate Förderung. Für JüL bedarf es eben nicht nur der Beobachtung der Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler, sondern darüber hinaus auch einer neuen Unterrichtskonzeption. Es geht eben nicht darum, dass alle Lehrerinnen und Lehrer diagnostische Verfahren anwenden. Vielmehr sind die Art der Beobachtung und ihr Inhalt auch von der Vorstellung abhängig, wie Lernprozesse im Unterricht zustande kommen.

Dem Konzept des Jahrgangsübergreifenden Lernens liegt ein konstruktivistisch begründeter Lernbegriff zugrunde. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder mit unterschiedlich konstruiertem Wissen zusammen lernen (vgl. Reich 2006). D.h. die Themen des Unterrichts treffen auf unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Erfahrungen. Es gilt also vielerlei Wege zu finden, wie die Inhalte des Unterrichts zu Themen der Kinder werden, damit die Kinder sie vor dem

21 Die neue Schuleingangsstufe in Hessen arbeitete mit jahrgangsgemischten Klassen (1 und 2), ohne Zurückstellungen am Schulanfang und mit flexibler Verweildauer von 1-3 Jahren - zur Einführung in das Konzept der Flexiblen Verweildauer s. die Broschüre von Hans Brügelmann 2013.

22 Auch hier handelte es sich um jahrgangsgemischte Klassen, keine Zurückstellung am Schulanfang und die Möglichkeit Klasse 1 und 2 flexibel in 1-3 Jahren zu durchlaufen.

Hintergrund ihrer Ausgangslagen bearbeiten können und wollen. Das heißt aber nicht, dass für jedes Kind eigene passgenaue Aufgaben gefunden werden müssen. Vielmehr entstehen fruchtbare Momente, wenn Kinder in ihrem Thema nicht weiterkommen und nach neuen Lösungen suchen. Während ein klar aufgebautes Lernangebot eher voraussetzt, dass sich das Wissen der Kinder systematisch anreichern lässt, ist die andere Position offener und gibt dem Kind mehr Raum für eigene Erkenntnisse. Hier wird angenommen, dass Kinder eigene Theorien entwickeln: Über Phänomene, über Regeln, über Soziales, über das Funktionieren der Welt, die sie auch prüfen und infrage stellen, wenn sie sich nicht als handhabbar erweisen (Conceptual Change, vgl. Carey 1985). Dabei beraten die Kinder untereinander, was richtig und was falsch ist, was zum Erfolg führen wird und was nicht und welche Regeln einzuhalten sind. Das bedeutet, dass die Kinder Raum für diesen Austausch zugestanden wird.

Eine separate Förderung durch die Lehrperson kann diese Prozesse zwischen den Kindern nicht ersetzen. »Für den Aufbau von Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft ist aber das erfolgreiche Mitarbeiten in der Klasse von entscheidender Bedeutung. Hier ist der Ernstfall für die Kinder. Könnenserfahrungen werden hier gewonnen« (Bartnitzky 2012, S. 14). Die Rolle der Lehrperson besteht darin, geeignete Impulse zu geben, die Anlass sein können, dass Kinder ihre Vorstellungen infrage stellen oder dass sie darüber ins Gespräch kommen, die sachbezogenen Konsequenzen erkennen, an ihrer Frage, ihrem Thema dran bleiben und kooperativ über einen längeren Zeitraum zusammen arbeiten. Im jahrgangsübergreifenden Unterricht bedeutet die Schärfung des diagnostischen Blicks noch mehr. Um von einer eng geführten und separaten Förderung wegzukommen, bietet Jahrgangsübergreifendes Lernen gute Möglichkeiten, wie z.B. das kooperative Lernen in heterogenen Gruppen oder in Tandems. Welche Bedingungen dazu erfüllt sein sollten, ist hinreichend erforscht und wird im Kapitel zu kooperativen Lernprozessen ausgeführt - siehe Kapitel 3.3.4 »Entwicklung didaktischer Voraussetzungen für kooperatives Lernen«. Wenn die individuellen Lernprozesse in die gemeinsame Arbeit einer »Klassenfamilie« eingebunden sind, dann muss der individuelle Lernprozess in diesem Kontext in den diagnostischen Blick kommen (vgl. Carle 1997). Folgende drei Bezugspunkte kennzeichnen den diagnostischen Blick:

1. Die fachlich untermauerte Leitvorstellung, welche Kompetenzen erworben werden sollen und wie Erfahrungs- und Erkenntniswege der Kinder dahin aussehen können als fachliche Bezugsgröße: Es kann sich um Stufen- oder Phasenvorstellungen handeln, wie sie in Kompetenzrastern oder Spiralcurricula vorkommen. Oder es handelt sich um Kompetenzstrukturmodelle, in denen Teilaspekte der zu erwerbenden Kompetenz zusammen gefasst sind (z.B. Institut Beatenberg o.J.; Schecker/Parchmann 2006; Bonanatli/Richter-Göckeritz 2011).

Das Modell gibt Anhaltspunkte, wohin die Entwicklung gehen soll. Die Entwicklungsrichtung gilt für alle Kinder.

Deshalb kann ein solches Modell aus fachlicher Sicht Anhaltspunkte für differenzierte Unterrichtsplanung zu Verfügung stellen. Dadurch ist es leichter vorstellbar, dass Kinder am gleichen Inhalt auf verschiedenen Niveaus oder mit unterschiedlichen Zugängen arbeiten und sich gegenseitig bereichern können (vgl. z.B. Aghazadeh 2009; Pridmore 2007).

Zur Zeit erfolgt die Entwicklung solcher Modellvorstellungen vor allem im Rahmen der Erarbeitung schulinterner Curricula (Anders-Neufang 2004; Schmerbitz/Seidensticker 2004; Carle/Berthold 2004, S. 42). Das scheint sinnvoll, weil durch einen gemeinsamen Reflexionsprozess Klärungen herbeigeführt werden, was unter den gegebenen Orientierungslinien praktisch verstanden werden soll.

2. Das Gespräch mit dem Kind um seinen Lernprozess zu verstehen: Da Kinder nicht dazu da sind Kompetenzmodelle an sich selbst zu realisieren, sondern ihre eigenen Ideen, Lernvoraussetzungen und Lerninteressen einbringen, lernt jedes Kind anders. Entscheidend kommt es nun in der Situation darauf an, mit dem Kind über seinen Lernprozess zu sprechen, seine Arbeitsweise zu beobachten, zu erfahren wie dieses Kind lernt, um so mit ihm zusammen Wege zu finden, wie es weiterkommt und wie es seine Ressourcen noch besser einsetzen kann. Doch der Blick auf das Individuum reicht nicht. Ziel ist es, die Gespräche über das Lernen auch zwischen den Kindern anzuregen. Der diagnostische Blick findet dafür geeignete Situationen (vgl. Götze 2007).

3. Beobachtung, die Förderideen generiert: Förderung setzt nun aber voraus, dass die Lehrperson in der Lage ist, die Anforderung von Aufgaben an das jeweilige Kind in der jeweiligen Situation richtig einzuschätzen und das auch zu überprüfen. So wurde im Schulversuch »Veränderte Schulleitungseingangsphase« vielfach davon ausgegangen, dass Aufgaben an sich schwierig oder leicht sind. Es war ein langer Prozess bis deutlich wurde, dass es dabei immer darauf ankommt, welche Anforderungen eine Aufgabe im Detail an ein Kind mit ganz bestimmten persönlichen Voraussetzungen stellt (vgl. Berthold/Carle 2004b; Leuchter u.a. 2010; Carle/Košinär 2012; Zumwald 2012b).

Im kooperativen Lernen lässt sich statt dieser genau adaptiven Aufgabenplanung anders vorgehen. Offene Aufgaben geben dann den Kindern die Möglichkeit mit unterschiedlichen Voraussetzungen an die Lösung zu gehen und voneinander zu lernen. Mit geschärftem diagnostischem Blick eignen sich solche Aufgaben hervorragend um zu erkennen, welche Anforderungen ein Kind gut bewältigen kann und welche Ressourcen ihm dazu zur Verfügung stehen - zu weiteren Details des kooperativen Lernens siehe Kapitel 3.3.4 »Entwicklung didaktischer Voraussetzungen für kooperatives Lernen«.

Fazit: Beim Jahrgangsübergreifenden Lernen den Überblick über die Klasse zu behalten, stellt offensichtlich hohe Anforderungen, denn streng lehrerzentrierter Unterricht mit minimaler Differenzierung ist durch die Heterogenität der Kindergruppe nicht mehr möglich. Würde man nur die Struktur des Geschehens ordnend im Blick behalten oder nur die

Lernergebnisse auswerten, gingen die Lernprozesse der Kinder im Alltagsdickicht unter. Ein diagnostischer Blick hilft nicht nur das Geschehen zu beobachten und zu ordnen, sondern darüber hinaus den Lernprozessen der Kinder mit ihnen gemeinsam auf die Spur zu kommen. Jede Aufgabe ist dann zugleich eine diagnostisch brauchbare Aufgabe, vorausgesetzt die Lehrperson hat ausreichend Erfahrung und Wissen, um die Lernbewegungen des Kindes zu erkennen und zu deuten. Es ist dabei wichtig, diagnostisches Fragen zu beherrschen und einzusetzen, um zu verstehen, wie das Kind denkt und evtl. auch um dahinter zu kommen, an welchen Problemen der Lernprozess stockt. Wer die Lernprozesse der Kinder versteht, kann leichter geeignete Impulse geben, Fragen stellen und Aufgaben variieren. Beim Jahrgangsübergreifenden Lernen muss sich der diagnostische Blick weiten und außer dem einzelnen Kind auch die jahrgangsheterogene Klasse als Lerngemeinschaft einbeziehen. Nur so gelingt es, die speziellen Möglichkeiten von JüL zu nutzen: die unterschiedlichen Zugänge und Lernvoraussetzungen von Kindern aus verschiedenen Schulbesuchsjahren, die unterschiedlichen Perspektiven des JüL-Teams, die Lerngemeinschaft und die Kooperation. Unterrichtsimmanente beziehungsreiche und verstehensorientierte Förderung ohne aussondernde Maßnahmen braucht den diagnostischen Blick.

2.2.4

Öffnung des Unterrichts als Voraussetzung für JüL

Die Befürchtung, dass ein Unterricht, der jedes einzelne Kind und die Klassengemeinschaft in fruchtbare Lernprozesse involviert nicht zu leisten ist, liegt auf der Hand, wenn die Lehrperson alle Fäden stets in der Hand behalten soll. Vieles muss auf die Kinder übergehen. Sie müssen lernen, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Dafür benötigen die Kinder geeignete Aufgaben, die ihnen genügend Spielraum lassen. Diese Aufgaben brauchen keine passgenau durchdeklinierten Anforderungen stellen. Es liegt auf der Hand, dass das nicht zu leisten ist. Die berichteten Erfahrungen zeigen: zwei Vorgehensweisen führen - ganz besonders in ihrer Koppelung - grundsätzlich zur Überlastung der Lehrperson. 1. Wenn die Lehrerin oder der Lehrer jedem einzelnen Kind auf diagnostischer Grundlage Aufgaben passenden Schwierigkeitsgrades anbieten will. 2. Wenn die Lehrperson alle Lernprozesse der Kinder kontrollieren will. »Durchdifferenzierter Unterricht brachte vor allem dort zunehmenden Aufwand, wo die Klassen heterogener wurden«, so lautete eine Erkenntnis aus der Untersuchung der Planungstätigkeit von Förderschullehrerinnen und -lehrern (Carle 1995, S. 128²³). Jenny Krebs berichtet, dass die von ihr befragten Lehrerinnen und Lehrer »im gemeinsamen Unterricht die Gefahr der »Totdifferenzierung« sehen« (Krebs 2012, S. 32). Die geschärfte Wahrnehmung von Heterogenität der Lernprozesse der Kinder führt irgendwann an eine Grenze, an der klar wird: Man kann nicht alles über das Lernen der

Schülerinnen und Schüler wissen. Noch so gut fundierte und noch so gut vorgeplante differenzierte Arbeit trifft eben trotzdem häufig nicht auf die erwarteten Lernvoraussetzungen der Kinder in der vorbereiteten Situation.

Kann man dann auf Differenzierung ganz verzichten? Tatsächlich haben damals alle in der Studie zur Planungstätigkeit befragten 36 Lehrpersonen von einem Unterricht, der die Lernprozesse der einzelnen Kinder in Form von Differenzierungsaufgaben weitgehend vorwegplant, wieder Abstand genommen (vgl. Carle 1995). Differenzierung - und das gilt in besonderem Maße für JüL - bleibt dennoch unerlässlich. Sie muss aber offen sein für Unvorhergesehenes insbesondere für die Ideen der Kinder. Ein zentrales Merkmal von JüL ist ja, dass Kinder unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichem Vorwissen und Können zusammen arbeiten und die Lernprozesse von dieser Unterschiedlichkeit profitieren. Differenzierung nach Jahrgängen kann also im jahrgangsübergreifenden Unterricht nicht das Mittel der Wahl sein. Vielmehr sollen unterrichtliche Settings entwickelt werden, in denen die Schülerinnen und Schüler eigene Zugänge finden, eigene und gemeinsame Interessen verfolgen und sich über ihre Lernprozesse austauschen können. Das erfordert unweigerlich eine stärkere Öffnung der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den Interessen, Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Kinder aber auch gegenüber der Art wie Kinder sich Lerninhalten nähern und wie sie das miteinander regeln. Der geschärfte diagnostische Blick macht neugierig darauf, was die Kinder aus den aufgetischten (differenzierten) Lernangeboten machen.

Nicht verkannt werden darf, dass auch die Kinder lernen müssen, dass ihre Eigeninitiative geschätzt wird und eine wichtige und anerkannte Grundlage für erfolgreiches Lernen ist. Schule wird traditionell eher durch die Lehrerinnen und Lehrer, die schulischen Medien und eng getaktete Abläufe »regiert«. Es fehlen auch heute noch vielfach Strukturen, die den Kindern ausreichenden - auch inhaltlichen - Entfaltungsspielraum bieten und die Kooperation der Kinder untereinander stützen. Brügelmann bringt hier die Idee des demokratischen Zusammenlebens der Kinder ins Spiel und schreibt 1998, dass die Öffnung des Unterrichts eine Reformperspektive darstelle, die drei Probleme in den Blick nehme. Es handelt sich jeweils um Fragen der Mitbestimmung, jedoch auf unterschiedlichen Ebenen:

- ▲ Inwieweit dürfen Kinder an der Gestaltung des Unterrichts mitwirken?
- ▲ Welche Gestaltungsspielräume haben die unterrichtlichen Akteure gegenüber Lehrplan und Schulbüchern?
- ▲ Und: »Wie wird das Verhältnis der Schule zur Lebenswelt der SchülerInnen bestimmt?« (Brügelmann 1998, S. 8)

Strukturell kann die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler über Unterrichtsinhalte und -abläufe z.B. mit einem Klassenrat abgesichert werden, der sich nicht nur um das

23 In der Untersuchung wurde die Planungstätigkeit von 36 ausgewählten besonders engagierten Lehrkräften aus ebenfalls 36 Förderschulen untersucht, von denen 14 in jahrgangsgemischten Klassen arbeiteten.

soziale Zusammenleben in der Klasse oder Selbstverwaltungsaufgaben kümmert. Es erstaunt, dass es zum Klassenrat, seiner Einrichtung und seiner Funktion für JüL nach wie vor nur wenige veröffentlichte Berichte aus Schulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht gibt (z.B. Friedrichs 2000a, b, c, 2004; Janßen u.a. 2004; Peschel 2007). Obwohl sehr viele dieser Schulen den Klassenrat auf ihren Internetseiten und in Veröffentlichungen erwähnen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2008, S. 34f.; Hövel 2010; Stähling 2010; Sonntag 2012). Inwieweit die Mitbestimmung auch die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsgestaltung umfasst, ist auch auf den Internetseiten der Schulen selten erkennbar.

Unterrichtliche Mitbestimmung der Kinder bezieht sich auch im jahrgangsübergreifenden Unterricht i.d.R. auf freie Wahl zwischen verschiedenen Angeboten (im Rahmen von Freiarbeit u.a.) und ist begrenzt auf die Zeit der Öffnung des Unterrichts. Das zeigen auch die Untersuchungen zum Baden-Württembergischen »Schulanfang auf Neuen Wegen« (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, S. 88 ff.²⁴). Im Abschlussbericht der FLEX 20 in Brandenburg wird vor allem herausgestellt, dass zwei Drittel der Schulleitungen Fortschritte hinsichtlich Methodenlernen, Erwerb von Lernstrategien und Techniken wie z.B. Zeiteinteilung und Selbstkontrolle hervorheben (vgl. Liebers 2004, S. 36). Das entspricht auch dem, was im FLEX-Handbuch 1 gefordert wurde, das den Schulen mit jahrgangsstufenübergreifendem Unterricht in der Schuleingangsphase in Brandenburg als Kriterienkatalog dienen sollte. z.B. heißt es in den Handbüchern für die FLEX Brandenburg: »Mindestens zwei Drittel der Stundentafel finden im Jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht statt. Dabei wird am gemeinsamen Lerngegenstand mit differenzierten und individualisierten Aufgabenstellungen gearbeitet. In den Jahrgangsstufenübergreifenden Lernphasen dominieren Übungs- und Festigungsphasen. [...] Ein Drittel der Stundentafel wird in Jahrgangsbezogenen Kleingruppen (Teilungsunterricht) unterrichtet. Hier stehen lehrgangsorientierte Unterrichtsanteile im Vordergrund« (LiSuM 2003b: FLEX-Handbuch 1, S. 11f.). Demnach besteht der gesamte Unterricht aus Lehrgängen mit Übungs- und Festigungsphasen. Es werden folgende »offenen Unterrichtsformen« für den jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht genannt:

- ▲ »projektorientierter Unterricht
- ▲ Lernen an Stationen
- ▲ freie Arbeit
- ▲ Tages- und Wochenpläne
- ▲ Werkstätten« (ebd., S. 12).

Diese Formen lassen alle Öffnungsgrade von Unterricht zu. Die Vorgaben zum Inhalt des Unterrichts zielen jedoch am Beginn der breitangelegten erweiterten Einführung der FLEX eher auf Bewältigung der Heterogenität als auf Nutzung der durch die Jahrgangsmischung erst entstandenen Ressourcen. Dass hier eher an eine eingeschränkte Öffnung des

Unterrichts gedacht ist, zeigt sich auch im Detail. So ist für Kinder lediglich vorgesehen, dass sie auch Aufgaben frei wählen dürfen. Aber genau das empfinden die Kinder in den FLEX-Klassen bereits als ein großes Privileg (Carle/Metzen 2007, S. 209f.).

Die zweite Frage zur Öffnung von Unterricht bezieht sich auf Gestaltungsspielräume, die Lehrpersonen gegenüber Lehrplan und Schulbüchern haben und trifft damit auf einen wesentlichen Aspekt der Unterrichtsplanung. In der ersten Phase des geöffneten und speziell des jahrgangsübergreifenden Unterrichts gab es noch kaum geeignetes Unterrichtsmaterial. Lehrerinnen und Lehrer suchten kreativ nach Möglichkeiten, Unterricht für Kinder ansprechend und so zu gestalten, dass die Kinder aktiv arbeiten konnten. Das Material stammte vornehmlich aus Schulbüchern und wurde mit selbstergestelltem Differenzierungsmaterial angereichert. So konnte eine Basis für jahrgangsübergreifenden Unterricht geschaffen werden. Seit einigen Jahren bieten nun Verlage spezielles Unterrichtsmaterial für Jahrgangsübergreifendes Lernen an, das allerdings den Anforderungen an kooperatives Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand auf unterschiedlichen Niveaus nicht ohne weiteres gerecht wird (vgl. Siebel 2009). Sich dann dem hinderlichen Einfluss von Schulbüchern zu entziehen, die sich nicht als Ganzes für den Einsatz in jahrgangsübergreifenden Klassen eignen, erfordert die Fähigkeit, Lehrwerke kritisch zu prüfen und ihre Potenziale gut einschätzen zu können. Das wiederum wird nur gelingen, wenn die Lehrperson eine klare Zielvorstellung von Jahrgangsübergreifendem Lernen, elaborierte Vorstellungen vom jeweiligen Unterrichtsinhalt und ein ausgereiftes Modell von gutem Unterricht hat.

Es darf vermutet werden dass die Lehrpläne immer schon stärker über ihren Einfluss auf die Schulbücher gewirkt haben als direkt durch ihre Vorgaben (vgl. Carle 2004). Zwischenzeitlich haben sich zwar die Lehrpläne geändert und die Standards enthalten weniger verbindliche Anteile. Doch stattdessen erzeugen nun die Vergleichsarbeiten einen gewissen Druck, auch wenn die Ergebnisse nahelegen, dass JüL Klassen in den getesteten Bereichen tendenziell gleich abschneiden wie Jahrgangsklassen (vgl. Ditton/Krüsken 2007, S. 100²⁵). Dennoch - vielleicht sogar wegen der Fokus-

24 Befragt wurden Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern in 35 Schulen, die in der Schuleingangsphase Jahrgangsmischung eingeführt hatten. Darüber hinaus wurden in 5 »Intensivschulen« mit jahrgangsübergreifendem Unterricht und 3 Vergleichsschulen ohne jahrgangsübergreifenden Unterricht testbasiert die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler (kognitive Entwicklung, Noten Deutsch und Mathematik in Kl. 2 sowie Sozialverhalten, Arbeitsverhalten, Feinmotorik) im Längsschnitt über 4 Jahre erhoben.

25 Im Abschlussbericht FLEX 100 heißt es »Insoweit stimmen die Befunde zu den VA-Leistungen aus den Erhebungsjahren wohl überein, dass die Schülerinnen und Schüler aus den FLEX-100- (inkl. FLEX 20-) Klassen im Leseverständnis nicht schlechter abschneiden als regulär unterrichtete Klassen, in Mathematik tendenziell etwas besser abschneiden. Schulen, die erst seit zwei Jahren im FLEX-Programm sind, erzielen diese Erfolge aber (tendenziell) nicht, auch wenn die Ursachen nicht klar werden« (Ditton/Krüsken 2007, S. 100).

sierung auf den engen schulfachlichen Vergleich - werden Gestaltungsspielräume nach wie vor beschränkt wahrgenommen. Lehrgangsferne Zugänge (z.B. Projekte) erscheinen dann erschwert. Das zeigt sich z.B. im verwendeten häufig buchähnlichen Material, das in Form von kleineren Heften, Sets von Arbeitsblättern oder Karteien zur Verfügung steht und dadurch individuell Kindern, die unterschiedlich schnell im Lehrgang vorankommen, zugeordnet werden kann (vgl. Carle 1995, S. 144; Carle 2000, S. 160 ff.²⁶; Cash 2000; Carle/Berthold 2003; Carle/Berthold 2004, S. 33f.²⁷; Carle/Metzen 2007²⁸).

Das größte Problem bei der Verwendung dieser Übungshefte oder Übungskarten ist, dass diese Form der Arbeit nur wenig Raum lässt für lebendigen Unterricht. So wird die Lehrperson fortlaufend mit Problemen beschäftigt, wie Kindern zu helfen, die die Aufgaben nicht verstanden haben und Übungen nachzuschauen. Trotz guter Organisation übersieht sie aufgrund dieser Belastung über lange Zeit andere Kinder, die beim Bearbeiten der Hefte die Aufgaben nicht verstanden haben oder nicht lösen können. Die Kommunikation ist in einem solchen Setting stets 1:1, weil jedes Kind unterschiedlich weit vorangeschritten ist. Vielfach wird beobachtet, dass die Kinder versuchen möglichst schnell ihre Hefte zu bearbeiten. Interesse an der Sache in dem Heft kommt selten auf, dies insbesondere, wenn die Hefte nicht auf die Individualität des Kindes abgestimmt sind, sondern lediglich von einem systematischen Stoffaufbau ausgehen. Das Gleiche ist oft auch bei Werkstattarbeit zu beobachten. Das gutgemeinte Setting verhindert lebendige Diskussionen und das gemeinsame Ringen um das Verstehen. Es führt dazu, dass auch die Lehrperson kaum mit den Kindern zusammen über deren Sichtweisen spricht (Carle/Metzen 2007).

Die »Methoden des offenen Unterrichts« wie Werkstattarbeit oder Wochenplanarbeit stellen prinzipiell als Methode nicht mehr als ein organisatorisches Gerüst zur Verfügung, aber noch keine Lerngelegenheiten. Das organisatorische Gerüst erfüllt eine wichtige ordnende Funktion, haben doch die Lehrerinnen und Lehrer bei der Öffnung des Unterrichts anfangs erhebliche Probleme damit, den Überblick über die Klasse und die Lernprozesse der einzelnen Kinder zu behalten. Wenn dann die wahrgenommene Komplexität des unterrichtlichen Geschehens mit der Öffnung für die Mitbestimmung der Kinder ansteigt, erhöht sich die wahrgenommene Unbestimmtheit. Das verführt wiederum zu überschaubaren Aufgabenformaten, die die Schülerinnen und Schüler alleine lösen und möglichst anhand von Selbstkontrollmöglichkeiten als richtig oder falsch gelöst beurteilen können. Schnell wird dabei unbedacht die Reflexion über die Lösungswege und Lösungsergebnisse ebenso wie die Möglichkeit kreativer unterschiedlicher Lösungen aus dem Blick verloren. Da die Interaktion der Lehrkraft mit jeder Schülerin bzw. jedem Schüler rein rechnerisch auf maximal 10 Minuten pro Schultag begrenzt ist - gesetzt den unwahrscheinlichen Fall, dass er/sie den ganzen Vormittag in der gleichen Klasse unterrichtet, kann die inhaltliche Diskussion mit den Kindern

nicht als Eins-zu-Eins-Kommunikation geleistet werden. Lehrpersonen können also nicht mit jedem Kind über seine Lösungen reflektieren oder sie gar mit ihm zusammen entwickeln, wenn jedes Kind individuell unterschiedliche Aufgaben bearbeitet. Aus diesem Problem führen neue pädagogisch-didaktische Methoden alleine ebenso wenig heraus wie der Fokus auf eine effiziente Klassenführung, durch die eine gute Nutzung der Lernzeit erreicht und Disziplinstörungen vermindert werden können (vgl. Kounin 2006).

So ist die dritte Frage zur Öffnung des Unterrichts, nämlich die Neubestimmung des Verhältnisses der Schule zur Lebenswelt der SchülerInnen, besonders dann eine große Herausforderung, wenn die Kinder ganz andere sozio-kulturelle Erfahrungen mitbringen als die Lehrperson. Denn die demokratische Mitgestaltung der Kinder will auch erst gelernt sein und kann sich ganz wesentlich von den Erfahrungen unterscheiden, die Kinder bis dahin in ihrem Alltag machen konnten. Öffnung des Unterrichts ist also ein langwieriger Prozess mit vielen Einflussfaktoren, der umfangreiche Lernprozesse bei den Kindern und im Lehrerkollegium voraussetzt. Die Annahme liegt daher nahe, dass der Öffnungsprozess nur im Rahmen eines umfassenden Konzepts gelingen kann, auf das in den folgenden Abschnitten noch eingegangen wird.

Fazit: Wird die Öffnung des Unterrichts für Jahrgangsübergreifendes Lernen nur durch geänderte äußere Formen des Unterrichts realisiert, dann ist vielleicht ein erster Schritt in einen Veränderungsprozess getan. Eine deutliche qualitative Verbesserung der Lernergebnisse jedoch ist davon alleine nicht zu erwarten, da solche unterrichtlichen Veränderungen alleine noch nicht an den Kern des Unterrichts und an die Lernprozesse der Kinder herankommen. Allenfalls tragen sie - wenn die sozialen Regeln entsprechend aufgebaut werden - durch eine etwas erweiterte Wahlfreiheit zu einem freieren Lebensgefühl bei. Beides, JüL, das gewinnbringende Lernergebnisse verspricht und JüL, das sich mit einer humaneren Lernkultur begnügt, ist in der Praxis zu finden. Die Frage ist theoretisch zu klären, wie JüL aussieht, das bestmöglichen Lerngewinn in einer hoch heterogenen Gruppe erwarten lässt.

26 Untersuchung der Öffnung des Unterrichts anhand fünfwöchiger studentischer Unterrichtshospitationen mit leitfadengestützter teilnehmender Beobachtung in 44 Klassen und deren Reflexion in Gruppen.

27 Untersucht wurde die jahrgangsübergreifende Unterrichtsarbeit von in 14 Grundschulen im Längsschnitt von der Einführung bis ins dritte Umsetzungsjahr (ca. 200 videografierte Unterrichtsstunden an 2 Messzeitpunkten in 55 Stammgruppen. Schriftliche Befragungen, Interviews und Gruppendiskussionen sowie Auswertung der eingesetzten Unterrichtsmedien, Planungs- und Beobachtungsinstrumente an insg. 6 Messzeitpunkten), vgl. auch Berthold 2010.

28 Videografierte Unterrichtsbeobachtungen in 12 FLEX Klassen an 4 Schulen à 2 Tage, Unterrichtshospitationen, Gruppendiskussionen im Kollegium.

Unterricht, der verständnisintensives Lernen provoziert²⁹

Unterricht berührt verschiedene Ebenen, die immer zusammenspielen. Jede dieser Ebenen wird geprägt durch Leitideen, durch Strukturen und durch spezifische Arbeitsweisen. Strukturen ergeben sich auf Schulebene z.B. durch die Mischung oder Entmischung von verschiedenen Jahrgängen, auf der Unterrichtsebene z.B. durch die Wahl bestimmter Formen wie Lehrgang, Werkstattunterricht, Freiarbeit oder Projekte. Auf individueller Ebene zeigen sich Strukturen z.B. durch die persönliche Ordnung im Portfolio oder die Protokollierung des persönlichen Fortschritts in einem Kompetenzraster (Institut Beatenberg o.J.). Sämtliche Strukturen sollten immer nur als Orientierungshilfe dienen und nicht zur Engführung auf detailliert vorgegebene Lernziele. Die Lernprozesse der Kinder sind auf ein harmonisches Zusammenspiel aller drei Ebenen (Schule, Unterricht und Individuum) in einem geeigneten Gesamtkonzept der Schule angewiesen. Außerdem, so Klieme, beeinflusst der »institutionelle, soziale und kulturelle Kontext (z.B. implizite und explizite Handlungsnormen des schulischen Settings) [...] den Unterricht bis in einzelne Interaktionszüge hinein« (zit. Klieme 2006, S. 765f.; vgl. Carle 2000, S. 362f.).

Demgegenüber sind die Qualitäten des Lernens nicht ohne weiteres einer Anschauung zugänglich. Klieme und Rakoczy sehen für den Lernerfolg auch Prozesse auf der Schulebene als verantwortlich an. Sie nennen »Leistungsorientierung, pädagogische Führung, Kohäsion und Kooperation im Kollegium, Curriculumqualität, Schulklima, Evaluation und Differenzierung« (Klieme/Rakoczy 2008, S. 225). Ihre Rolle für den Unterricht ist deshalb so bedeutsam, weil sie für die Lehr-Lern-Prozesse eine Absicherung bieten und einen nicht unerheblichen Service sichern können. So hat ein interdisziplinäres Team aus PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen bei der Entwicklung der Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE) auch zu diesen die ganze Schule betreffenden Komponenten praktische Anleitungen formuliert (Carle u.a. 2004).

Im Unterricht wirken auch beim Jahrgangsübergreifenden Lernen Einflüsse wie der Strukturierungsgrad des Angebots, das Potenzial der Aufgaben für kognitive Aktivierung, eine gute Ausnutzung der Zeit und schülerorientiertes Unterrichtsklima (Klieme/Rakoczy 2008, S. 225) sowie die Unterstützung der Kooperation untereinander (vgl. Johnson/Johnson/Holubec 2005 zuerst 1984; Johnson/Johnson/Beth Stanne 2000). Die Beachtung der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. z.B. Lipowsky 2006) erfordert nicht nur vorgeplante differenzierte Aufgaben, sondern auch eine zurückhaltende und kokonstruktive Lernbegleitung durch die Lehrperson, den Einsatz von geeignetem Material für individuell notwendige Lernschleifen, die Anregung der Kinder zu lernmethodisch geschicktem Vorgehen sowie die Aktivierung von personalen Ressourcen der Kinder für den Lernprozess.

Dazu gehört z.B. die Neugierde des Kindes zu wecken, seine Aufmerksamkeit für ein Problem oder ein Phänomen zu aktivieren oder ihm zu zeigen, wie es durchhalten kann, um an der eigenen Fragestellung dranzubleiben. Das Kind braucht Unterstützung, wenn es mit Rückschlägen und Frustrationen kämpft, damit es lernt, Fehler zu erkennen und als wertvollen Hinweis zu interpretieren. Schließlich gehört zu Elementen guten Unterrichts auch das Spannungsfeld zwischen Sicherheit und Freiheit sowie eine alle unterrichtlichen Bereiche umfassende Transparenz des Geschehens und der Bewertungen. Die demokratische Beteiligung und die Stärkung des Selbstwertgefühls in einer inklusiven Gruppe, die kein Kind ausgrenzt, sind eine Grundlage für die Unterrichtskultur, in der es darauf ankommt, dass tatsächlich alle Kinder die Chance erhalten verständnisintensiv zu lernen.

Klieme und Rakoczy fassen die für Lernerfolg auf der Individualebene erforderlichen Prozessmerkmale so zusammen: »Motivation und Interesse, Selbstkonzept, Lernstrategien, Selbstregulation und Lernzeit« (Klieme/Rakoczy 2008, S. 225). Da Unterricht maßgeblich von der Art und Struktur der Lernaufgaben bestimmt wird, ist außerdem die Diskussion, wie gute Aufgaben gestaltet sein sollten, seit den Schulleistungsvergleichsstudien ins Blickfeld gerückt. Auf der Unterrichtsebene bestimmen Aufgaben einen wesentlichen Teil der Lernanlässe. Folgerichtig sehen Hascher und Hofmann (2008) in Aufgaben noch unentdeckte Potenziale des Unterrichts. Geht man jedoch von einer heterogenen Kindergruppe aus, so ist Aufgabenqualität nicht nur vom Schulfach her, sondern in all ihren Dimensionen zu entwickeln. Gelungen ist eine Aufgabe, deren Anforderungsspektrum das Kind so herausfordert, dass es seine Ressourcen bei der Aufgabebearbeitung optimal zum Tragen bringen kann (Carle/Košinár 2012; Schaffert 2011; Thielbeer 2011; Ederer 2011).

Hinter den ausgeführten Strukturelementen, die in der Realität alle zusammenspielen müssen um erfolgreich zu sein, steht die Überzeugung, dass die Kinder erst durch intensive und erfolgsversprechende Auseinandersetzung mit einer Frage oder einem Phänomen verständnisintensiv lernen (zum Begriff siehe Fauser 2003; Forschungsreview Barron/Darling-Hammond 2008). Aber diese Auseinandersetzung ist nicht ausschließlich kognitiv, sondern auch sozial bedingt. Im Prozess des Vergleichens und Abwägens von Möglichkeiten, bei dem die Kinder um das Richtige fruchtbar streiten und im Ausprobieren von neuen Ideen gelingt es allmählich dahinter zu kommen, wie etwas ist und wirkt. Ein weiterer Aspekt darf nicht vergessen werden. Verstehen gelingt nicht nur kognitiv und sozial - nicht nur durch Reflexion, sondern auch intuitiv, assoziativ und erfahrungsbasiert. »Es geht um das, was intuitiv und spontan einleuchtet oder sich gar unmittelbar aufdrängt, was sich möglicherweise gar nicht klar und vollständig in diskursives Wissen transformie-

29 Für die Zuarbeit zu diesem Kapitel danke ich Sven Trostmann.

ren lässt, aber gerade aufgrund der schöpferischen Spontaneität unerlässlich ist« (Combe/Gebhard 2012, S. 39).

Die Autoren zeigen mit Bezug zu Dewey, dass im Problemlösen sowohl dieser erfahrungsbasierte intuitive Anteil als auch der kognitiv reflexive Anteil eine Rolle spielen. Sie gehen davon aus, dass das intuitive Verstehen von Situationen »einer kontextsensitiven, gestalthaften Wahrnehmung« bedarf (ebd., S. 51). Jüngere Kinder in der jahrgangsübergreifenden Klasse haben im Idealfall die Möglichkeit aus dem Kontext heraus bereits Strukturen weit voraus liegender Aufgaben intuitiv zu erfassen. Später stehen ihnen dadurch mehr Vergleichsmöglichkeiten zur Verfügung, wenn sie selbst diese Aufgaben lösen. Die Älteren erkennen im Rückblick durch die Kooperation mit den Jüngeren oder einfach nur durch aktive Beobachtung Strukturen ihrer eigenen Lernprozesse, die so an Sinnhaftigkeit gewinnen können und einer Reflexion zugänglich werden. Beide brauchen dafür Raum, Erlaubnis und Zeit, »Spielräume für Verhandlungen und kontroverse Debatten« (ebd., S. 97 - mit Verweis auf Fauser), um ihre eigenen Deutungen ausdrücken zu können und so den intuitiven Schatz zu heben.

Schaut man sich die reformpädagogischen Modelle, auf die sich Konzepte Jahrgangsübergreifenden Lernens häufig berufen, näher an, dann wird deutlich, dass sie alle sehr großen Wert auf verständnisintensives Lernen legen und dafür geeignete Unterrichts- und Schulstrukturen modellieren. So bedeutet Lernen nach Wagenschein (1968, 1990) die Suche nach der Entstehung und nach der Bedeutung einer Sache, eines Themas oder eines Gegenstandes. Dies impliziert die Entwicklung des Lernenden selbst durch die Suche nach der Bedeutung. Durch diese Suche koppelt sich Wissen an die eigene Wirklichkeit. Diese eigenen neuen Erfahrungen bezieht das Kind aufeinander und entdeckt Zusammenhänge, die Wagenschein Verstehen nennt (vgl. Soostmeyer 2001, S. 115). Bezieht man das zurück auf Jahrgangsübergreifendes Lernen, so ist eine unabdingbare Basis für intensives Verstehen, dass es gelingt eine symmetrische Gesprächsatmosphäre zu gestalten (vgl. Popp 2001, S. 51). Das ist umso wichtiger, als die Kinder mit unterschiedlichen Ideen und Konzepten und unterschiedlichen Vorstellungen von der Welt in die Schule kommen. Während das eine Kind Zuhause unendlich viele Bücher für jede seiner Ideen zur Verfügung hat und auch gelernt hat, sie zu nutzen, hat das andere Kind an einer verbalen Klärung vielleicht gar kein Interesse und braucht handwerklich zu lösende Arbeitsaufgaben, um hinter eine Sache zu kommen. Dann müssen Wege gefunden werden, bei denen beide Zugänge Gewicht haben.

Nicht alle Kinder verstehen auf Anhieb, was sie lernen sollen. Es wird trotz guter Vorbereitung immer wieder der Zustand des Nichtverstehens bei Kindern in einer Lerngruppe zu verzeichnen sein. Damit stellt sich eine alte Herausforderung für das schulische Lernen neu. Nichtverstehen gehört zur Bildung, kann sogar ein Motor sein, wenn es gelingt, das zeitenweise immer wieder Nichtverstehen zu akzeptieren und die interessierenden Fragen zu stellen (vgl.

Kahlert 2001). In verschiedenen Modellen der Reformpädagogik, die Jahrgangsübergreifendes Lernen favorisieren, wird das propagiert: Entdeckendes Lernen als Suche nach Antworten auf eigene Fragen, als Prozess, der nicht geradlinig verläuft, sondern Umwege, Fehler, Rückschritte, Stillstand und Sicherheitsschleifen als selbstverständlich und gegebenenfalls nötig akzeptiert (vgl. Klein 2002). Am Ende dieses Prozesses (oder mittendrin) steht eine »wundervolle Idee«, eine Erkenntnis, eine Gewissheit, ein Produkt oder Ergebnis. Beim entdeckenden Lernen ist der Umgang mit eigenen Fragen im Tun wesentlich. Dadurch erhält der Lernprozess einen persönlichen Sinn.

Die Wirkung der Freinetpädagogik auf die Kinder sieht Hagstedt im Kern darin, dass das natürliche Arbeitsbedürfnis des Kindes aufgegriffen wird, sein Streben nach sinnvollem Tun, sein Forscherdrang, sein Wille sich frei auszudrücken und die Welt aus eigener Kraft zu verstehen, Triebkraft der gemeinsamen Lernprozesse werden (vgl. Hagstedt 1997). Ateliers im Klassenzimmer enthalten Werkzeuge und Material. Besonderer Wert wird auf verlässliche Arbeitsstrukturen gelegt, auf einen persönlichen Arbeitsplan des Kindes, den gemeinsamen Plan für die Klasse, den Klassenrat für die demokratische Regelung aller Angelegenheiten der Kinder, auf Wandzeitung und Bibliothèque du Travail, Korrespondenzen mit anderen Klassen u.a. Auch Freinet ging in seinen Konzepten von Jahrgangsübergreifendem Lernen aus. Die Veröffentlichung der Werke der Kinder und die Korrespondenzen sind ein Motor, um zu reifen Produkten zu kommen, um zu üben und besser zu werden sowie um das eigene Produkt stolz präsentieren zu können. Die Arbeitsdokumente spiegeln den Kindern, dass sich gute Arbeit lohnt und dass sie anerkannt wird. Kinder erfahren ihre eigene Wirksamkeit (vgl. Freinet 1979). Viele Schulen, die heute jahrgangsübergreifend unterrichten, haben sich pädagogisch und bei der Schaffung einer guten Ordnung an der Freinetpädagogik orientiert (z.B. Bäck u.a. 1998; Bohnernth/Pürzer 1999; Frösch 1999; Heinrichs 2001; Rother 2004; Reuter/Carra 2005; Fraundorfer 2006; Hövel 2010).

Maria Montessori wird zugeschrieben die »Polarisation der Aufmerksamkeit« entdeckt zu haben, was so viel bedeutet, als dass ein Kind sich über sehr lange Zeit auf eine Tätigkeit konzentrieren kann. Diese Momente der Konzentration werden für verständnisintensive Lernprozesse als zentral angesehen. Auch für Maria Montessori kommt die verlässliche Struktur dazu: »Für das Kind ist die Ordnung das, was für uns der Boden ist, auf dem wir stehen, was für den Fisch das Wasser ist, in dem er schwimmt. Im frühen Kindesalter entnimmt der Menschegeist seiner Umwelt die Orientierungselemente, deren er für seine spätere Eroberung bedürfen wird« (Montessori 1987, S. 64). Schulen, die sich an der Pädagogik Maria Montessoris orientieren, haben es leicht Jahrgangsübergreifendes Lernen einzuführen. Sie können auf ein reichliches Angebot an strukturiertem Material sowie bewährte Methoden der Freiarbeit und des individualisierten Lernens zurückgreifen (vgl. Förch u.a. 1994; Arlt 1997;

Knauf 1997; Dresemann/Knauf 1997; Wachsmuth 1997; Drews/Wallrabenstein 2002; Dörner 2002; Allmann 2007; Hofmann 2007; Hosterbach 2007; Eckert/Hammerer 2009; Ender-Burger/Sieber-Mayr 2009).

Auf die Pädagogik Peter Petersens und insbesondere seine Ausarbeitungen zur Gliederung des Unterrichtsangebots in Stamm- und Kursgruppen nehmen Schulen und Schulversuche Bezug, die Jahrgangsübergreifendes Lernen ermöglichen. Als Modelle dienen die Jenaplanschulen (vgl. z.B. Grimm 1995; Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2000; Fauser 2001; Draeger u.a. 2002; Peterziel u.a. 2003; Heger u.a. 2007; Krumscheid/Tödter 2007; Wendt 2008). Kennzeichen der »Lebensgemeinschaftsschule«, wie Petersen seine Schule auch bezeichnet, [...] sind:

1. »Stammgruppen statt Jahresklassen
2. Wochenarbeitsplan statt »Fetzenstundenplan«
3. Gruppenunterrichtliches Verfahren im Dienste der »Freien Arbeit« und »persönlichen Bildung«
4. Kurse zur Sicherung des »Mindestwissens«
5. Feiern im Dienst der Gemeinschaftsbildung
6. Arbeits- und Leistungsberichte statt Zensuren
7. »Schulwohnstube« als Raum für »soziale und sittliche Erziehung«
8. »Schulgemeinde« als »Lebensstätte der Jugend« (Dietrich 1991, S. 70).

Erkennbar wird in der Pädagogik Petersens »... der Blick auf das einzelne Kind in seiner Individualität, seinem Bildungsdrang und seiner Aktivität« (Scheibe 1994, S. 311) sowie »der Blick auf die Gemeinschaft, in der, durch die und zu der es gebildet werden soll« (ebd.). Petersen fragt sich, »Wie lernen Kinder optimal und effektiv?« (Dietrich 1991, S. 61, vgl. Petersen 2007, 19f.). Dabei steht für ihn das Kind als Individuum und Gemeinschaftswesen im Zentrum, nicht »der Stoff und die Methode« (Dietrich 1991, S. 61f.). Nach Dietrich geht es Petersen »um ein Verstehen der kindlichen Lebensäußerungen und Lebensgestaltungen, um von da aus dem jugendlichen Menschen Führungs- und Entwicklungshilfen zu geben, die ihm sein Leben in Freiheit und Selbstverantwortung [...] schön machen« (Dietrich 1991, S. 65). Daneben legt Petersen Wert darauf, dass die Lehrkraft eine sinnvolle Unterrichtsgestaltung leistet. Er fragt, wie die Lehrkraft »ein Kreisgespräch, einen Fachkurs, einen Gruppenunterricht »vorordne[t]«, damit die Schüler die betreffende Fragestellung erfassen, verstehen, lösen und die Ergebnisse anwenden und verwerten können« (Dietrich 1991, S. 61).

Die Jena-Plan-Pädagogik umfasst neben deren Kern, den gruppenunterrichtlichen Verfahren, auch »Kurse« zur Sicherung von »Mindestwissen« (z.B. Niveauekurse, Einschulungs- und Übungskurse, Wahlkurse) (vgl. Dietrich 1991, S. 77; 89 ff.). Petersen, der eine Mischung von drei Jahrgängen für sinnvoll hält, nennt Vorteile des Stammgruppenprinzips, die einen Beitrag vor allem zum sozialen Lernen leisten: Die Älteren, so Petersen, führen die Neuen in den Gebrauch der Arbeitsmittel ein. In den drei Jahrgängen nehmen die Kinder

Rollen ein, die - so Petersen - Lehrling, Geselle, Meister gleichen, d.h. jedes Kind durchläuft diese Entwicklung. So erhalten auch die intellektuell besonders weit entwickelten Kinder durch die Älteren eine Herausforderung. Anführer und »Besserwisser« - berichtet Petersen seine Beobachtungen, werden durch die gemischte Gruppe in ihre Schranken gewiesen. Er argumentiert, um ein Gleichgewicht in der Gruppe zu gewährleisten, für die Mischung von mehr als zwei Jahrgängen, weil sonst die Gefahr einer Spaltung der Gruppe in Anfänger und Fortgeschrittene höher sei. Für diese Arbeit müsse die Lehrkraft freier werden. Petersen hält die gemischten Gruppen für familienähnlicher, seine Schule bezeichnet er als »Erziehungs- und Lebensschule« (Petersen 2007, S. 69 ff.). Vielen dieser Argumente würden erfahrene Lehrerinnen und Lehrer aus jahrgangsübergreifenden Klassen auch heute noch zustimmen.

Schul- und Unterrichtsstrukturen ermöglichen (oder behindern) verständnisintensives Lernen aller Kinder. Das gelingt obwohl sich die Kinder den Lerninhalten mit ihren unterschiedlichen von ihrer Lebenswelt und ihrer bisherigen Entwicklung abhängigen Zugängen und Sinnbezügen nähern. Die reformpädagogischen Modelle nutzen diese Heterogenität auf unterschiedliche Weise. Sie zeigen: Damit die Kinder die Möglichkeiten ausschöpfen, die jahrgangsübergreifende Arbeit ihnen bieten kann, brauchen sie Freiräume und viele aktive Lernphasen (die wiederum unterschiedlich aussehen können). Diese aktiven Lernphasen gehören zu den Qualitätsmerkmalen von JüL (vgl. Juárez 2003). In Berichten aus heutigen Reformschulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht werden beeindruckende Ergebnisse beschrieben (z.B. Klinger 2008; Spitzer 2008).

Es gibt aber bislang nur wenige empirische Studien, die diese Zusammenhänge in Klassen mit Jahrgangsübergreifendem Lernen näher mit Blick auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler beschreiben. Eine wichtige Untersuchung ist die Dissertation von Christina Huf (2006). Sie beobachtete ein Schuljahr hindurch zwei Stammgruppen der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. Die eine Gruppe arbeitete mit einem Wochenplan mit verpflichtenden lehrgangsartig gestalteten Übungsheften und wenn das vorgegebene Pensum erledigt war, durften sich die Kinder Lernspiele wählen. Für die Kinder stand die Abarbeitung des Pensums im Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit den vorgegebenen oder beim Spielen selbst gewählten Lerninhalten trat in den Hintergrund. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Untersuchung der Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen: »Die meisten Kinder hinterließen den Eindruck, dass sie die Bedeutung der Lernaufgabe in ihrer eigenen Lernentwicklung nicht kannten. Auf die Frage, warum sie gerade diese Arbeit gewählt hätten, antworteten die meisten Kinder: »Weil die Lehrerin mir das gesagt hat«, oder »Weil ich das machen möchte. Es kommt dann in mein Werkstattheft« (Carle/Metzen 2007, S. 187). Ob die Kinder über ihren Lernprozess reflektieren, ob sie sich für die Sache interessieren hängt wesentlich davon ab, wie sie die gestellte Aufgabe für sich

redefinieren³⁰: als Auftrag etwas Vorgegebenes zu bearbeiten oder als Auftrag eigene Lerninteressen zu benennen und ihnen nachzugehen. Das eingeübte Unterrichtsformat eröffnet Möglichkeiten und gibt Begrenzungen vor. Schließlich wird es zur Routine.

Die andere von Christina Huf untersuchte Gruppe arbeitete in Freiarbeit mit Tagesplänen, die sich die Kinder selbst im Rahmen der Fächer gestalten konnten. Die Lehrerin unterstützte einige Kinder bei ihrer Zeitplanung, andere konnten selbstständig damit umgehen. Die Kinder zeigten inhaltliche Eigeninteressen, entwickelten Anstrengungsbereitschaft, lernten in den individuellen Gesprächen mit der Lehrerin ihr Lernen einzuschätzen und nächste Schritte zu planen. Sabine Dorow und Georg Breidenstein (2010) resümieren auf der Basis von zwei Fallstudien, dass die Anforderung an die Kinder, mit Hilfe des selbstgestalteten Wochenplans den eigenen Lernprozess zu steuern, komplex ist und dass die Kinder damit unterschiedlich umgehen. In Auswertung einer weiteren Studie kann Christina Huf zeigen, dass in der Reception Class entwickelte Routinen der Zusammenarbeit im Kontext eines guten Zusammenhalts der Kinder in der Schule genutzt werden können, um nicht einleuchtende Aufgaben der Lehrerin neu zu definieren, um so den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern (Huf 2010). Es lässt sich jedoch feststellen, dass die Forschung insbesondere mit Blick auf die Steuerungsprozesse der Kinder selbst noch sehr gering ist.

Fazit und Ausblick: Unterricht muss - eingebunden in eine dafür geeignete Schulstruktur - gute Gelegenheiten für das Lernen bieten. Dafür sind die Lehrerinnen und Lehrer wesentlich verantwortlich. Fokussiert werden aktives verständnisintensives Lernen, Abkehr vom Zeitdruck und das Ernstnehmen der Zugänge, Themen und Lernvoraussetzungen der Kinder. Die (Lern-)Ziele der beteiligten Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler stimmen jedoch nicht von vorneherein überein. Anschlussfähigkeit muss erst noch gemeinsam aktiv hergestellt werden (Carle 2000, S. 481 ff.). »Nicht mehr LehrerInnen entwerfen Lernaufgaben für SchülerInnen, sondern LehrerInnen helfen SchülerInnen bei der Inszenierung eines kognitiven Prozesses, der im Rahmen des interessierenden Themas bei den SchülerInnen zum (Weiter-)Entwickeln einer eigenen ›Geschichte‹, einer eigenen Aufgabenstellung führt. Die SchülerInnen sind dabei keine Statisten, sondern schreiben das Skript und führen Regie - die LehrerInnen stellen den neuen Teil der Requisiten« (Carle 2000, S. 315).

Das Zitat beschreibt die grundsätzliche didaktische Aufgabe der Lehrkraft und den erheblichen Spielraum, den Schülerinnen und Schüler benötigen, um daraus eigene Aufgaben zu entwerfen. Ein solcher Unterricht kann nicht isoliert von einer Lehrperson in einer Klasse entwickelt werden. Vielmehr benötigt der Unterricht den Kontext, in dem gelernt wird. Deshalb wurden einerseits die strukturellen Bedingungen skizziert, die auf Schulebene, auf Klassenebene und auf Ebene des Individuums hergestellt werden müssen und die vornehmlich

eine ordnende Funktion haben. Diese bietet Service und Sicherheit für die Qualität der Lernprozesse der Schule, der Klassengemeinschaft und des einzelnen Kindes. Beides - Service und Sicherheit - muss bewusst hergestellt und gepflegt werden, da in allen Entwicklungsprozessen der Rückfall in alte, über Jahrzehnte tradierte Muster eine große Gefahr darstellt (vgl. Kap. 3 »Berichte von Unterrichts-, Schul- und Schulsystementwicklungen«). Schul- und Unterrichtsentwicklung und ihre Erforschung sind ein schmerzhafter Prozess. Wir vertreten die These, dass reformpädagogische Ansätze, die Jahrgangsübergreifendes Lernen modellieren, eine Orientierungsfunktion im Entwicklungsprozess wahrnehmen können.

2.2.6

Kooperative Lernprozesse

Kooperatives Lernen wird als besonders wirksam beschrieben. So stellen Barron und Darling-Hammond in ihrem Forschungs-Review Untersuchungen zusammen, wie kooperatives Lernen und Verständnisintensität zusammenhängen: »Much of the work involving inquiry-based learning involves students working in pairs or groups to solve a problem, complete a project, or design and build an artifact« (Barron/Darling-Hammond 2009, S. 10). Sie führen insbesondere problemorientiertes Lernen, Projektlernen und Design-Lernen an. Wir gehen der Frage nach, wie ein unterrichtliches Setting konzipiert sein muss, damit die Arbeit in heterogenen Gruppen einen Zugewinn an Lernmöglichkeiten erbringt. Jahrgangsübergreifendes Lernen unterscheidet sich von jahrgangshomogenem Lernen vor allem durch die erweiterte Altersheterogenität in der Klasse. Ältere Kinder lernen mit jüngeren Kindern zusammen. Da JüL sich auf Schuljahrgänge bezieht, bringen die Älteren längere Erfahrung mit Schule ein, sie sind den Jüngeren auch in der biologischen Entwicklung voraus. Folglich können sie die Rolle des erfahreneren und älteren Partners gegenüber den Kindern des niedrigeren Jahrgangs einnehmen. Zugleich haben Kinder, die sehr schnell lernen die Chance auf ältere, eventuell sozial oder lernmethodisch erfahrenere Kinder zu treffen, mit denen sie ihre Ideen auf gleichem Niveau diskutieren können.

Jahrgangsübergreifendes Lernen heißt, dass unterschiedliche Kinder zusammen lernen. Somit spielt Kooperation hier eine ganz besondere Rolle, führt aber nicht zwangsläufig zu besseren Lernprozessen. Will man erkunden, unter welchen mikrodidaktischen Voraussetzungen kooperatives Lernen besonders erfolgreich ist, gilt es nicht nur Untersuchungen zur Jahrgangsmischung selbst zu betrachten, sondern auch solche, die sich mit dem kooperativen Lernen befassen ohne speziell auf das Miteinander unterschiedlicher Jahrgänge zu fokussieren. Nahezu alle Studien zum kooperativen

30 Allgemein zur strukturierenden Rolle der Re-Definition von Aufgaben im Arbeitsprozess s. Carle 1995. Huf (2010) verweist auf Pollard/Filer 1996, die den Begriff »Redefining« für die Klassifikation einer bestimmten Umgangsweise der Kinder mit Anforderungen der Lehrperson verwenden.

Lernen wurden in den 1980er und frühen 1990er Jahren durchgeführt, vor allem in den USA. In Deutschland sind aus dieser Zeit die Studien zu sozialen Beziehungen in der Schulklasse (Petillon 1993) und zur Schülerkooperation (Krappmann/Oswald 1995) zu nennen.

2.2.6.1

Notwendige Bedingungen kooperativen Lernens

Die wesentlichen Elemente des kooperativen Lernens im Klassenzimmer wurden von Robert J. Stahl auf Basis vorhandener empirischer Studien für die Forschungsdatenbank des Bundesbildungsministeriums der USA im März 1994 als Digest zusammengefasst. Tipps wie eine ganze Schule kooperativ arbeiten kann, haben Johnson, Johnson und Johnson Holubec (2005 zuerst 1984) veröffentlicht. Heute wird kooperatives Lernen über diese von Stahl empfohlenen (mikrodidaktischen) Merkmale definiert (z.B. Martschinke/Kopp 2007, S. 380). Dabei wird auch auf neuere Meta-Analysen verwiesen, die zu vergleichbaren Ergebnissen kommen (Johnson/Johnson/Beth Stanne 2000; Rohrbeck u.a. 2003)³¹. Die wesentlichen Voraussetzungen für erfolgreiches kooperatives Lernen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- ▲ die individuellen Fähigkeiten für die Kooperation schulen
- ▲ der Gruppe Zeit zur Verfügung stellen, um das Kooperieren einzuüben und sich aufeinander einzuspielen
- ▲ Rollen und Regeln für die Kooperation einführen
- ▲ eine Gruppengröße von 3 bis 5 Kindern einplanen
- ▲ die Gruppen maximal heterogen zusammensetzen
- ▲ Aufgaben stellen, die nur kooperativ gelöst werden können und zugleich jedes Gruppenmitglied fordern
- ▲ Aufgabe und Ziele, die erreicht werden sollen, klar beschreiben
- ▲ absichern, dass sich alle Gruppenmitglieder mit den Zielen identifizieren können
- ▲ den Kindern ein Spektrum möglicher Wege eröffnen
- ▲ sichern, dass die Gruppe ihren eigenen Weg zum Ziel wählt
- ▲ den Erfolg der Gruppe würdigen
- ▲ den Erfolg jedes einzelnen Kindes würdigen (deshalb muss die Überprüfung des Lernerfolgs gruppen- und individuumbezogen erfolgen)
- ▲ die Zusammenarbeit auswerten, nächste Lernschritte zur Verbesserung der Kooperation in der Gruppe festlegen

Stahl führt diese Ergebnisse weiter aus und schreibt 1994 sinngemäß³²:

► Zahlreiche wissenschaftliche Studien in Kindergarten, Schule (bis Kl. 12) und außerschulischen Bildungskontexten ergaben Vorteile für Schülerinnen und Schüler aus Klassen mit kooperativem Lernen: Sie hatten bessere Testergebnisse in Schulleistungstests, ein höheres Selbstbild sowie breitere soziale Kompetenzen vorzuweisen. Ihr Bild von Menschen anderer Rassen oder ethnischer Gruppen war weniger ste-

reotyp. Sie zeigten ein tieferes Verständnis der Unterrichtsinhalte (Johnson u.a. 1993; Slavin 1991; Stahl/Van Sickle 1992). Schülerinnen und Schüler, die kooperativ in Teams gelernt haben, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Perspektive und der Ausprägung ihrer Kompetenzen deutlich von denen, die lediglich individualisiert unterrichtet wurden.

Trotz steigender Popularität des kooperierenden Lernens ist die große Mehrheit der Aufgaben, die Lehrpersonen einsetzen, auch wenn sie behaupten »kooperatives Lernen« zu nutzen, nicht geeignet, kooperatives Lernen zu unterstützen. Die bloße Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen bedeutet noch nicht, dass sie kooperieren. Von kooperativem Lernen kann erst dann gesprochen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler sich zusammen um ihr eigenes Lernen und das Lernen aller anderen in ihrer Gruppe kümmern. Kooperative Aufgaben müssen folglich so konzipiert sein, dass eine Lösung ohne Kooperation nicht möglich ist (Johnson u.a. 1993; Slavin 1990).

In den Studien zum kooperativen Lernen betrachten die Autorinnen und Autoren je nach Forschungsperspektive verschiedene Ausschnitte und gewichten so die konstituierenden Merkmale kooperativen Lernens unterschiedlich. Doch fast alle sind sich einig, dass in der einen oder anderen Weise die im Folgenden aufgeführten Elemente wesentlich sind.

Klare Lernziele:

Kooperatives Lernen und kooperative Lerngruppen sind Mittel zum Zweck und nicht Zweck an sich. Deshalb müssen sich Lehrpersonen im Klaren sein, welche Lernergebnisse sie von den einzelnen Schülerinnen und Schülern und von der Gruppe als Kooperationsteam erwarten. Beides gehört untrennbar zusammen. Unabhängig davon, ob sich die Ziele auf die Inhalte, die kognitive Verarbeitung oder auf Kompetenzen beziehen, sollten die Lehrerinnen und Lehrer in sehr eindeutiger Sprache beschreiben, welche spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Es sollte aber den Lernenden überlassen bleiben, wie sie ihr Lernergebnis präsentieren.

Identifikation mit den Lernzielen:

Die formulierten Ziele müssen so beschaffen sein, dass alle Schülerinnen und Schüler diese Ziele als ihre eigenen wahrnehmen. Alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe müssen folglich die Ziele für sich anerkennen. Wichtig ist, dass alle akzeptieren, dass jeder in der Gruppe die gesetzten Ziele erreichen muss. Um dieses Gruppenziel zu erreichen, muss die Gruppe Strategien finden, wie die einzelnen Gruppenmitglieder eingebunden werden können.

31 Auch hier gilt, dass die Ergebnisse mit den gleichen Einschränkungen interpretiert werden müssen, wie das in Kapitel 5 für Studien zur Jahrgangsmischung beschrieben wird. Entscheidend ist jedoch, ob die daraus von Stahl abgeleiteten Handlungsempfehlungen plausibel sind.

32 Es handelt sich bei den nächsten, durch Pfeile ► ◄ kenntlich gemachten, Ausführungen über die Aussagen Stahls um eine sehr freie Übersetzung.

Klare und weitreichende Vorgaben für die Zielerreichung: Lehrpersonen sollen (so Stahl) vor Beginn der Gruppenarbeit in klaren, präzisen Begriffen beschreiben, was die Schülerinnen und Schüler zu tun haben, ggf. in welcher Reihenfolge, mit welchen Materialien, und wenn angebracht, was sie zum Nachweis ihres Lernerfolgs vorweisen sollen. Alle sollen mit einer klaren Vororientierung starten.

Heterogene Gruppen:

Am günstigsten erweist sich die Arbeit in kleinen (drei- bis fünfköpfigen) möglichst heterogenen Gruppen. Kriterien für die Mischung sind: heterogene kognitive Fähigkeiten, unterschiedliche ethnische Herkunft, Mädchen und Jungen. Schülerinnen und Schülern soll (so Stahl) nicht erlaubt werden, die Gruppen nach Freundschaften oder Cliqueszugehörigkeit zu bilden. Wenn Gruppen maximal heterogen seien und die anderen wesentlichen Elemente erfüllt sind, neigten Schülerinnen und Schüler stärker dazu, sich über die Sache in der Gruppe auseinanderzusetzen. Toleranz gegenüber unterschiedlichen Sichtweisen, tiefgreifende Auseinandersetzung mit den Gedankengängen der anderen, die Suche nach Unterstützung und die Klärung anderer Positionen kommen häufiger vor.

Gleiche Chancen auf Erfolg:

Jeder Schüler, jede Schülerin muss sicher sein, dass seine bzw. ihre Chancen auf Lernerfolg nicht davon abhängen, welcher Gruppe er oder sie zugeordnet ist. Es muss folglich auch die individuelle Leistung gewürdigt werden. Gleichzeitig muss sichergestellt sein, dass jede Gruppe für eine gute Gruppenleistung auch belohnt wird.

Positive Interdependenz:

Die Lernaufgaben müssen so strukturiert werden, dass sie nur kooperativ durch die Schülerinnen und Schüler zu lösen sind. Dabei muss deutlich werden, dass alle in einem Boot sitzen und dass es auf die Mitarbeit jedes Einzelnen ankommt, will die Gruppe ihr Ziel erreichen.

Face-To-Face-Interaktion:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihren kooperativen Arbeitsplatz so einrichten, dass sie Augenkontakt halten können. Gruppengespräche sollen so leise geführt werden, dass die anderen Gruppen nicht gestört werden.

Entwicklung einer positiven sozialen Interaktion:

In heterogenen Gruppen zusammen zu sein bedeutet nicht automatisch, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten kooperativ im Sinne der Aufgabenstellung einbringen. Vielmehr, so stellt Stahl fest, erfordert die Zusammenarbeit in der Gruppe, dass die Schülerinnen und Schüler in interaktiven Fähigkeiten wie Führung, Vertrauensbildung, Konfliktmanagement, konstruktive Kritik, Ermutigung, Kompromiss, Verhandlung und Klärung geschult werden müssen. Zudem

ist es sinnvoll, dass die Lehrperson Schülerinnen und Schülern in der Gruppe Rollen zuweist, um bewusst die angestrebten kooperationsbezogenen Kompetenzen einzufordern.

Aufgabe und Überprüfung der Lernleistung:

Lehrpersonen müssen die Aufgaben so strukturieren, dass die Schülerinnen und Schüler eindeutig wissen, was sie lernen sollen. Ziele und erwartete Ergebnisse müssen also durch die Schülerinnen und Schüler vorweggenommen werden können. Zugleich ist es wichtig, dass die Überprüfung des Lernerfolgs sich daran ausrichtet.

Individueller Lernprozess und die Rolle der Gruppe:

Betrachtet man den Lernprozess als internen Ablauf von zielgerichteten Operationen, so müssen Schülerinnen und Schüler die Aufgabe *und* ihre Kooperationspartnerinnen und -partner verstehen, Neues übersetzen, Verbindungen herstellen, Bedeutungen zuweisen, Daten organisieren, immer wieder die Relevanz von Informationen prüfen. Die Gruppenaufgaben fokussieren die Schülerinnen und Schüler bei ihren internen Verarbeitungsprozessen, so dass sie immer zielgerichtet bei der Sache sind.

Ausreichende Lernzeit:

Wie jeder Einzelne muss auch die Gruppe, um die Lernziele zu erreichen und die erwarteten Kompetenzen auszubilden, ausreichend Entwicklungszeit erhalten. Ohne genügend Zeit sind die Leistungen des kooperativen Lernens eingeschränkt (Stahl/van Sickle 1992). Viele der positiven affektiven und sozialen Fähigkeiten wie kognitive Leistungen entstehen erst durch das kooperative Lernen, wenn die Schülerinnen und Schüler vier oder mehr Wochen in der gleichen heterogenen Gruppe zusammenarbeiten.

Individuelle Verantwortlichkeit:

Lehrerinnen und Lehrer begründen kooperativen Unterricht damit, dass so alle Lernenden einen individuell höheren Lernerfolg erzielen können, als wenn sie alleine lernen würden. Folglich müsse jeder Einzelne gehalten werden, verantwortlich und rechenschaftspflichtig für seinen eigenen Anteil an der Arbeit und für das Lernen der Gruppe zu sein. Daher müsse, so Stahl, jeder Schüler und jede Schülerin individuell seinen Lernzuwachs nachweisen.

Öffentliche Anerkennung für den Gruppenerfolg:

Durch die individuelle Überprüfung des Lernerfolgs erhalten nur Mitglieder der Gruppen, die den Ansprüchen gerecht werden oder hohe Leistungen vorzuweisen haben, reichlich Lob. Dies wird relativiert, wenn der Gruppenerfolg angemessen bewertet wird und öffentliche Anerkennung erfährt. Diese Anerkennung muss so gestaltet sein, dass sie für die Schülerinnen und Schüler eine hohe Attraktivität hat.

Auswertung der Zusammenarbeit:

Nach Abschluss der Projekte sollen die Schülerinnen und Schüler sich Zeit nehmen, um systematisch darüber nachzudenken, wie sie als Team zusammengearbeitet haben. Stahl nennt hierfür vier zentrale Prüffragen: (a) Wie gut erreicht die Gruppe die Ziele? (b) Wie haben sich die Schülerinnen und Schüler untereinander geholfen den Inhalt zu verstehen, Ressourcen zu mobilisieren, Aufgabe und Verfahren anzuwenden? (c) Wie gut ist es gelungen, prosoziale Verhaltensweisen zu verwenden und entsprechende Einstellungen zu zeigen, die es jedem Einzelnen und allen zusammen als Gruppe ermöglicht haben, erfolgreich zu sein? (d) Was sollten die Schülerinnen und Schüler beim nächsten Mal beachten, damit ihre Gruppe noch erfolgreicher wird? ◀

Stahl stellt in seiner Auswertung der Studien zu kooperativem Lernen fest, dass nicht immer alle genannten Merkmale gleichzeitig zutreffen müssen, damit der Lernerfolg gesichert ist. Allerdings berichteten Lehrpersonen, die diese Anforderungen nicht einhalten, weit mehr von Schwierigkeiten mit ihren Schülerinnen und Schülern und deren Gruppenaktivitäten. Zudem sinke der Lernzuwachs, wenn einige Merkmale nicht verwirklicht werden. Als allgemeine Regel gelte, wenn Lehrerinnen und Lehrer die genannten Merkmale guten kooperativen Lernens nicht ernst nehmen, dürften sie nicht erwarten, dass die vielen positiven langfristigen Effekte des kooperativen Lernens erreicht werden können. Untersuchungen bestätigen jedoch, dass kooperatives Lernen oft sehr reduziert eingesetzt wird³³. Hier besteht Entwicklungsbedarf, will man die Potenziale von JÜL für kooperatives Lernen ausschöpfen. Denn - wie Stahl ausführt - fördert die Zusammenarbeit von jüngeren und älteren Kindern soziale Lernprozesse der Toleranz gegenüber unterschiedlichen Sichtweisen, das Einfühlungsvermögen in die Gedankengänge der anderen und Anstrengungen zur Klärung der verschiedenen Positionen.

Kritisch ist allerdings zu den verarbeiteten Studien anzumerken, dass die Planbarkeit der unterrichtlichen Interaktionen und die Wirkung der so stark durchgeplanten Angebote in den psychologisch ausgerichteten Studien vermutlich etwas zu hoch eingeschätzt wurde (vgl. auch Naujok u.a. 2008, S. 788 mit Bezug zu Slavin's Zusammenschau von Leistungseffekten kooperativen Lernens im Unterricht - Slavin 1993, 1995, 1996; vgl. zur Planbarkeit von unterrichtlichen Lernprozessen auch Carle 1995). Büttner u.a. (2012) haben die Forschung zu kooperativem Lernen und zu Peer Tutoring im inklusiven Unterricht zusammengetragen, kommen jedoch nicht zu abweichenden Ergebnissen. Im Grundsatz sind die konstituierenden Elemente gelungenen kooperativen Lernens, wie sie Stahl aus mikrodidaktischer Sicht herausgearbeitet hat, bis heute akzeptabel. Nimmt man jedoch eine stärker subjektorientierte Perspektive hinzu, so müssen doch einige Punkte neu gewichtet werden.

Krappmann und Oswald vermuten auf Basis ihrer 1980 bis 1984 durchgeführten Untersuchungen in vier Berliner

Grundschulklassen, dass es für die Tiefe schulischen Lernens zentral ist, ob die Schülerinnen und Schüler in ihrer Gruppe ihre Sicht auf zu lösende Probleme argumentativ austauschen. Dies geschehe jedoch eher in solchen Situationen, die nicht zum Unterricht gehören, nämlich in denen untereinander etwas auszuhandeln ist. In verordneten Situationen bestehe demgegenüber dieser Verhandlungsbedarf weit weniger (Krappmann/Oswald 1995, S. 328). Diese Einschätzung lässt darauf schließen, dass dem Ernstcharakter der Aufgaben und dem gemeinsamen Interesse der Kooperationspartner deutlich mehr Bedeutung beigemessen werden muss, als in der Zusammenfassung von Stahl ausgeführt wird. Ebenfalls mit dem Fokus auf natürliche Situationen beobachteten Krappmann und Oswald, dass Freunde und stabile soziale Gruppen besonders gewinnbringend zusammen arbeiten. Auch dieser Befund widerspricht dem Anliegen Stahls gerade auf die Zusammensetzung der Gruppen nach Freundschaften zu verzichten, wenngleich auch Stahl feststellt, dass Gruppen erst nach mehrwöchiger Kooperation höchste Gruppenleistungen erbringen können.

Letztlich unterstreichen Untersuchungen in der Praxis und Praxisberichte die von Stahl zusammengestellten Merkmale für guten kooperativen Unterricht, die sich auch in zahlreichen Empfehlungen an die Praxis widerspiegeln. Sie zeigen jedoch auch Grenzen auf, insbesondere wird nur selten auf die Rolle der Lehrkraft im kooperativen Lernen eingegangen (vgl. Gräsel/Gruber 2000; Konrad/Traub 2001; Abrami u.a. 2004; Bennewitz/Breidenstein 2004; Bennett/Ernst-Hecht 2006; Götze 2006; Panagiotopoulou 2007; Bräuer 2007; Schumacher 2008). Zahlreiche Bücher und Zeitschriftenartikel beschreiben Formate, die kooperatives Lernen unterstützen können (z.B. Huber u.a. 2001; Huber/Haag 2011; Brüning/Saum 2009a, 2009b, 2012; Hoffmann 2009; Green/Green 2011; Weidner 2012). Demgegenüber sind pädagogisch-didaktische Gesamtkonzepte, die kooperatives Lernen einbeziehen, lediglich in den reformpädagogischen Modellen formuliert. So wäre herauszuarbeiten, welchen konzeptionellen Kontext die Kooperation benötigt (vgl. Kap. 3.3.4).

33 So stellen z.B. Antil u.a. 1998 fest, dass lediglich 5% der untersuchten Lehrpersonen (n=85) die bereits gegenüber Stahl reduzierten fünf Basismerkmale kooperativen Lernens beachten, wenn sie angeben, kooperatives Lernen einzusetzen, nämlich 1. Positive Interdependenz, 2. Individuelle Verantwortlichkeit, 3. Förderliche Interaktionen, 4. Kooperative Arbeitstechniken, 5. Reflexive Prozesse. Mit dem gegenüber dem Digest Stahls extrem reduzierten Setting von Borsch, der 2004 mit der Methode des Gruppenpuzzles kooperatives Lernen in der Grundschule einführt, ergaben sich kaum positive Effekte. Es verwundert dann allerdings, dass Martschinke und Kopp (2007, S. 382) in ihrem Handbuchbeitrag »Kooperatives Lernen« mit Verweis auf Slavin (1995) den Anschein erwecken, die Qualität der Kooperation könnte über bestimmte Unterrichtsmethoden garantiert werden.

»Helfen« als spezifische Kooperationsform im Unterricht

Betrachtet man unterschiedliche Formen der Kooperation, so wird im Kontext Jahrgangsübergreifenden Lernens sehr häufig das Helfen herausgehoben. Naujok (2000) untersucht in einer ersten Klasse und in einer gemischten Klasse (mit den Jahrgängen eins bis drei) anhand videografierten Unterrichtsmitschnitte die Interaktion der Kinder im Wochenplanunterricht. Sie unterscheidet zwischen drei Kooperations-typen: Nebeneinanderher-Arbeiten, Helfen und Kollaborieren (vgl. Naujok u.a. 2008, S. 792). Nebeneinanderher-Arbeiten zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder nur punktuell Informationen austauschen. Helfen heißt, dass ein Kind mit Lernvorsprung dem anderen Hinweise gibt oder ihm etwas erklärt. Es handelt sich also um eine asymmetrische Interaktionssituation, die gleichwohl intensiv sein kann. Kollaborieren bedeutet, dass beide Kinder an der gleichen Aufgabe zusammen arbeiten und sich dabei aufgabenbezogen in einer symmetrischen Interaktion austauschen. Naujok zeigt, dass es im von ihr beobachteten Wochenplanunterricht zahlreiche Aushandlungssituationen gab, insbesondere darüber was, wie und in welcher Qualität ausgeführt werden soll.

Naujok (2000, S. 172ff.) identifiziert Helfen im Wochenplanunterricht als zentralen Kooperationstyp. Für Jahrgangs-übergreifendes Lernen ist die Kooperationsform »Helfen« alleine schon durch die Zusammenarbeit älterer und jüngerer Kinder von besonderer Bedeutung. Beim Helfen zentrieren sich beide Partner bzw. Partnerinnen auf ein und dieselbe Aufgabe. Beide verfolgen das gleiche Ziel. Sie wollen, dass das Kind, dem geholfen wird, diese Aufgabe lösen lernt. Beide Kinder übernehmen in diesem Prozess Verantwortung für den Erfolg, anders sind Helferprozesse nicht möglich. Kinder helfen sich in unterschiedlichen Situationen und auf unterschiedliche Weise, z.B. fachlich durch Erklären oder durch Fragen stellen oder materiell, wenn ein Kind dem anderen mit verschiedenen Arbeitsmaterialien aushilft. Schließlich kann sich Helfen auch auf soziale Prozesse beziehen, z.B. auf dem Pausenhof, aber auch im Klassenzimmer.

Laging geht der Frage nach, wie Hilfesituationen zustande kommen. Er unterscheidet Helfen, das von Lehrpersonen initiiert wird und Helfen, das sich unmittelbar aus der Selbstorganisation der Kinder ergibt: Helfen »(...) zum einen als wohl begründeten und reflektiert eingesetzten Auftrag zur Unterstützung anderer Kinder und zum anderen als eine unter Kindern auf Gleichheit beruhende gegenseitige und ausgehandelte Beziehungskonstellation, die den Zweck einer Unterstützung erfüllt. Zum Helfen kann also beauftragt werden, aber das Helfen kann auch Teil einer Beziehungsdefinition sein (...)« (Laging 2003, S. 66).

In geöffneten Unterrichtssituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler ausreichend Freiheiten haben ihr Handeln selbst zu gestalten, sind Helferprozesse häufig zu

beobachten. Wer die Initiative dazu ergreift und wie das Gegenüber darauf reagiert, ist jedoch unterschiedlich: Ein Kind bittet ein anderes um Hilfe, das darauf eingeht (oder auch nicht). Ein Kind bietet einem anderen Kind Hilfe an, die es annimmt (oder auch nicht). Missglückt die Initiierung der Hilfesituation, so haben die Partner noch weitere Möglichkeiten: Das Kind dem die Hilfe versagt bleibt, kann sich Hilfe durch Abgucken holen. Oder ein Kind drängt seine Hilfe einem anderen Kind auf, das keine Hilfe bekommen möchte (vgl. Naujok 2000, S. 178). In gelungenen Hilfesituationen profitieren beide Kinder. Für beide wirkt die Hilfe leistungsfördernd. Schließlich ist das Erkennen, wo man Hilfe bekommen kann und wo man seine Hilfe anbieten kann, bereits eine wesentliche Voraussetzung für effektives kooperatives Lernen.

Auch Laging sieht Helfen als grundlegende Kooperationsform im jahrgangsübergreifenden Unterricht an. »Es entstehen dort besondere Lerngelegenheiten, wo Kinder unterschiedlichen Alters an einem Tisch sitzen, unterschiedliche Aufgaben bearbeiten und dabei erfahren, dass sie sich gegenseitig helfen können« (Laging 2003, S. 20). Hilfebedürftigkeit und Hilfeleistung werden durch die Jahrgangsunterschiede als natürlich wahrgenommen und können normaler Bestandteil des Unterrichts werden. Der Abstand zwischen den Kindern muss daher mindestens so groß sein, dass ein Kompetenzgefälle offensichtlich ist. Zu berücksichtigen ist, dass auch lernschwächere Schülerinnen und Schüler in die Lage kommen sollten, anderen helfen zu können (Feldmann 2002, S. 28; Hinz/Sommerfeld 2004, S. 174f.). Feldmann schlägt daher vor, mindestens drei Jahrgänge gemeinsam zu unterrichten. Dann sei das nötige Kompetenzgefälle gesichert (Feldmann 2002, S. 28).

Ohne diese Normalität der Differenz, wie sie in jahrgangs-übergreifenden Lerngruppen offensichtlich ist, können auch Helferprozesse problematisch und konflikträchtig verlaufen (Oswald/Krappmann 1988). Auch wenn die Normalität der Unterschiede nicht alle Hierarchieprobleme löst, »weil ja auch unter Gleichaltrigen in der altersgemischten Gruppe ein Gefälle besteht, und damit die Asymmetrie zu einer schwierigen Interaktion führen kann. Da aber die einheitliche Leistungsnorm für alle entfällt und damit eine wesentliche Entlastung der ohnehin ungleichen Konkurrenzsituation erfolgt, bietet die altersgemischte Gruppe günstigere Entwicklungschancen im Hinblick darauf, dass alle das Gefühl haben, auf ihre Kosten zu kommen« (Laging 2003, S. 65).

Hagstedt (1999, S. 36) weist darauf hin, dass in einer jahrgangsgemischten Klasse die Sozialstruktur immer in Bewegung ist, weil jedes Jahr Kinder die Gruppe verlassen und neue dazu kommen. Soziale Positionen, etwa als Klassenbesten, sind immer nur auf Zeit gültig, »(...) sodass jedes Kind die Erfahrung macht, einmal jüngstes oder ältestes, einmal Hilfe anbietendes oder annehmendes Kind zu sein. Lern- und Erfahrungsunterschiede werden als »natürlich« relativiert und die Sozialstruktur der Gruppe als »In-Bewegung« erkannt« (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 171).

Zahlreiche Autorinnen und Autoren betonen, dass gerade die Helferprozesse soziale Lernprozesse sind. Kinder lernen Rücksichtnahme, Toleranz und Achtung vor der Andersartigkeit des anderen Kindes (Hesse 2007, S. 23). Empfindungen für andere, Empathie, Fürsorge und solidarisches Handeln werden in besonderer Weise geübt (Claussen/Gobbin-Claussen 1997, S. 163; Feldmann 2002, S. 12; Laging 2003, S. 69; Hinz/Sommerfeld 2004, S. 173; Fiechter/Neuenschwandner 2013).

Hervorgehoben werden auch Vorteile von Hilfesituationen für die kognitive Entwicklung der Kinder. Sie sind dabei gefordert, ihr eigenes Wissen zu aktualisieren, sich bewusst zu machen, es zu ordnen und so zu verbalisieren, dass andere Kinder davon profitieren können (vgl. Kansy 2005, S. 30; Devin-Sheehan u.a. 1976; Allen/Feldman 1976, S. 236 ff.; Fitz-Gibbon 1978). Durch das Helfen übt und festigt der Helfer sein Wissen, muss es aber auch auf ein reflektierteres Niveau bringen, um sein Wissen zu dem des Gegenübers in Bezug zu setzen. Einige Studien haben sich mit weniger leistungsstarken Kindern in der Helferrolle befasst und kommen zu dem Ergebnis, dass auch sie von dieser Rolle kognitiv profitieren und sie auch meistern können (vgl. Allen/Feldmann 1973; Benkmann 2004). Kinder, denen das Lernen selbst nicht so leicht gefallen ist, haben mehr Geduld und Verständnis für die Jüngeren als diejenigen, die sich nicht an eigene Lernprobleme erinnern (Giesecke u.a. 1993).

Umgekehrt lernen die jüngeren Kinder en passant bereits Vieles mit. Mit Hilfe der älteren Kinder können sie sich auch Wissen in neuen Gebieten aneignen (Sengelhoff 2005, S. 28). Gleichzeitig wird behauptet, dass Kinder sich untereinander in ihrem Wissen und in ihrer Sprache näher seien als Erwachsene und Kinder. Daraus wird geschlussfolgert, dass Hilfeprozesse zwischen Kindern leichter vonstattengehen (Kansy 2005, S. 30). Gleichzeitig wird auf die Entlastungsfunktion der gegenseitigen Hilfe der Kinder für die Lehrperson hingewiesen, die sich nun der Lernbegleitung einzelner Kinder widmen könne (Feldmann 2002, S. 17; Sengelhoff 2005, S. 28). Das setzt selbstverständlich voraus, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer gelernt hat, Kinder individuell in ihrem (bereichsspezifischen) Entwicklungsprozess zu begleiten und es setzt ein unterrichtliches Gesamtkonzept voraus, das Sicherheit durch gute Ordnung, geeignete Aufgaben und erprobte eigenständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler bietet.

2.2.6.3

Peer Tutoring

Peer Tutoring Programme werden als relativ wirksam beschrieben. In verschiedenen Unterrichtsformen sind Kinder mit Lehrfunktionen eingeplant. Hagstedt (1995, 2007) unterscheidet drei Modelle: Das Tutorenmodell, das Ämtermodell und das Marktmodell. Im Tutorenmodell übernehmen Kinder die Unterstützung von anderen Kindern in ihrem Lernpro-

zess. Die zeitliche Menge an Zuwendung, die eine Schülerin oder ein Schüler von seinem Tutor oder seiner Tutorin erwarten kann, ist weitaus größer, als es die Lehrperson leisten könnte. Zugleich ist die fachliche und didaktische Qualität deutlich geringer. Die fachliche Seite hat dann entsprechend weniger Gewicht für die Lernenden. Topping hat etliche Studien zusammengestellt, die gute Fortschritte in der kognitiven Leistung sowohl der Tutorinnen und Tutoren als auch der durch sie Unterrichteten belegen, allerdings nicht als Lehrersersatz. So zeigen referierte Studien, dass die Tutorinnen und Tutoren schon durch die Vorbereitung auf ihre Tutoraufgabe profitierten (Topping o.J.). Wenn Tutorinnen und Tutoren erleben, dass sich ihre Tutees verbessern, steigt ihr Selbstwertgefühl. Zu erfahren, dass sie einen sinnvollen Beitrag zur Klassengemeinschaft leisten, ist ein stärkendes Erlebnis (Gaustad 1992).

Roscoe und Chi (2007) untersuchten, wie Tutorinnen und Tutoren erklären und fragen. Sie stellten fest, dass Peer-TutorInnen dazu neigen, ihr Wissen preiszugeben und es ihnen schwer fällt, verstehensintensiv zu arbeiten. Es gelingt ihnen weniger über den Aufbau des Wissens zu reflektieren, über die Notwendigkeit der Integration von neuem Wissen, über die Erarbeitung von Wissen oder über die Konstruktion von Wissen. Von ähnlichen Befunden berichten Kronenberger und Souvignier. Sie untersuchten die Qualität von Fragen und Erklärungen der Kinder beim kooperativen Lernen anhand von Videoanalysen. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass vorherrschend Fakten und Bestätigungen erfragt werden, gemeinsames Reflektieren jedoch kaum zu finden war. Der Befund stimmt mit den Ergebnissen von Boxtel u.a. (2000) für höhere Klassen überein. Durch Training lässt sich dieses Problem zwar etwas verringern, aber nicht lösen. Roscoe und Chi (2007) schlagen vor bessere Trainingsprogramme zu entwickeln, mit denen Schülerinnen und Schüler Verhaltensweisen erlernen können, die ihnen ein besseres Verstehen der Lernprozesse des Gegenübers erleichtern.

Soodak und McCarthy (2006) werteten Studien aus, die sich mit Peer Tutoring im gemeinsamen Unterricht befassten und stellten fest, dass Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten hinsichtlich ihres Sozialverhaltens deutlich profitierten. Unklar bleibt, ob sie das gelernte Verhalten auch in anderen Situationen realisieren können. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Analyse der vorliegenden Forschungsbefunde durch Bolich (2001). Sie trägt zahlreiche Studien zusammen, die sich mit Tutoring im Schriftspracherwerb unter erschwerten Bedingungen befassen. Alle Studien kommen zu positiven Ergebnissen sowohl für Kinder in der Tutorrolle als auch in der Tuteerolle und zwar vom Kindergarten bis zur High-School (Bolich 2001).

Im Ämtermodell, zu dem keine direkten Untersuchungen vorliegen, übernehmen Schülerinnen und Schüler Service-tätigkeiten für andere Schülerinnen und Schüler. Dazu erhalten Sie ein ganz bestimmtes Amt, z.B. als Sekretär, der für Kinder, die noch nicht schreiben können, Texte zu Papier

bringt oder als Chef einer Werkstatt (Reichen 1991). Im Marktmodell stellen Kinder oder Gruppen ihre Arbeitsergebnisse anderen Kindern in einer als Markt gestalteten Situation vor.

Tutorenaufgaben, das zeigen verschiedene Studien, gelingen sehr viel besser, wenn die Schülerinnen und Schüler dafür ausgebildet wurden. Es gibt jedoch nur wenige veröffentlichte Ausbildungsprogramme für Tutorinnen und Tutores, wenngleich sehr viele Schulen auf ihren Homepages darauf hinweisen, dass sie solche Ausbildungen machen (vgl. Goodlad/Hirst 1990; Miller 1999 zuerst 1989: Book 7 Peer Tutoring; Gillies 2000; Kleinlosen 2008; Moser-Kollenda 2006).

Fazit: Ob sich die hohe mikrodidaktische Investition in den Prozess des kooperativen Lernens lohnt, den Stahl postuliert, hängt damit zusammen, welche Bedingungen dafür geschaffen und in welcher Konsequenz sie umgesetzt werden. Der Einsatz von kooperationsfördernden Methoden ohne Einbettung in ein pädagogisch-didaktisches Konzept reicht nicht. Vielmehr muss im Gesamtkonzept des Unterrichts langfristig entschieden werden, ob in heterogenen Gruppen gearbeitet werden soll. Dann können die von Stahl zusammengetragenen Kriterien für gutes kooperatives Lernen für die kurzfristige Planung Anregungen geben.

Auch das Helfen, oder der Einsatz von »Schülerinnen und Schülern mit Lehrfunktionen« muss entwickelt werden. Hierfür ist die konzeptionelle Verankerung ebenfalls wichtig. Die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler, die tutorielle Aufgaben übernehmen, muss frühzeitig (mittelfristig) im Schuljahreslauf eingeplant werden. Selbst das »natürliche« sich gegenseitig Helfen spielt im Rahmen des Gesamtkonzepts eine Rolle und muss bei der alltäglichen Unterrichtsplanung, z.B. bei der Aufgabenentwicklung, immer wieder neu berücksichtigt werden.

2.2.7

Anforderungen an die Lehrperson

»Auf den Lehrer kommt es an« - diese Aussage wäre leichtfertig, denn wie gezeigt wurde, spielt das schulische Gesamtgefüge im schulischen Umfeld eine wesentliche Rolle für die Arbeit der Lehrpersonen. Die besondere Position der Lehrperson liegt darin, dass sie unmittelbar für die pädagogischen Mikroprozesse in der Klasse verantwortlich ist. Ebenso wichtig, nur seltener im Blick, ist die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und bei der Arbeit in multiprofessionellen Teams, in denen die wichtigsten Planungsprozesse stattfinden sollten. Die Aufgaben der Lehrpersonen im Grundschulunterricht und die dafür erforderlichen Kompetenzen sind beschrieben worden (KMK 2004a; Schönknecht 2009; Helmke 2010; Hardy u.a. 2011), daran schließen die Aufgaben in JüL-Klassen an, gehen aber deutlich darüber hinaus (Carle/Berthold 2004, S. 75f.; Carle/Berthold 2006). Was sind die über das Übliche hinausgehenden Aufgaben der Lehrpersonen im jahrgangsübergreifenden Unterricht? Es handelt sich vor allem um zwei Bereiche: Die

pädagogisch-didaktische Nutzung der Jahrgangsmischung und die Kooperation in multiprofessionellen Teams. Letzteres kommt besonders deshalb zustande, weil viele JüL-Klassen zugleich inklusiv arbeiten (z.B. Stähling 2004; vgl. auch Chilla 2012).

Die jahrgangsübergreifende Klasse macht die Heterogenität der Kindergruppe offensichtlich und verdeckt sie nicht unter der Maßgabe, alle müssten in einer bestimmten Zeit gleich weit kommen³⁴. Es leuchtet aus der Erfahrung mit unterschiedlichen Jahrgängen heraus unmittelbar ein, dass zumindest jahrgangsbezogen unterschiedliche Aufgaben angeboten werden müssen, um die Kinder zu erreichen und die Ansprüche des Bildungsplans zu erfüllen. Verzichtet man nun bewusst auf die Einteilung der gemischten Klasse in Jahrgangsgruppen, so wird bald deutlich, dass die unterschiedlichen Lernzugänge und die Bewältigung von Schwierigkeitsgraden sich nicht immer auf Jahrgangsebene bündeln lassen. Um trotzdem jedes Kind zu erreichen, ohne sich mit der aufgabenbezogenen Differenzierung zu überfordern, braucht die Lehrerin oder der Lehrer

- ▲ ein Unterrichtskonzept, das einerseits die Gemeinschaft fördert, andererseits individuelles Arbeiten zulässt,
- ▲ dazu passend eine langfristig geplante Lernumgebung (z.B. Ateliers, Funktionsecken ...),
- ▲ eine grundlegende Materialausstattung, die auch Lernschleifen mit alternativen Zugängen erleichtert,
- ▲ eine curriculare Orientierungshilfe für die Einschätzung der unterschiedlichen Entwicklungen und Zugänge der Kinder und als Basis für die langfristige und mittelfristige Planung (Spiralcurriculum und/oder Kompetenzraster),
- ▲ ein kompatibles Beobachtungs- und Dokumentations-system für die Lernentwicklung der Kinder, als Planungsgrundlage, für die Auskunftsfähigkeit gegenüber den Eltern (z.B. mit Hilfe eines Pensenbuchs - vgl. Prenzel 2007),
- ▲ Methoden der individuellen Lernbegleitung,
- ▲ im Gesamtkonzept verankerte Formen individueller Leistungsüberprüfung, die sich an der individuellen und an der kriterialen Bezugsnorm orientiert,
- ▲ eine angemessene Würdigung der Leistungen aller Kinder in einem dafür vorgesehenen Rahmen (z.B. Ausstellungen, Portfolios, Präsentationen).

Das Zusammenspiel von Beobachtung, Dokumentation, didaktischer Planung, Lernbegleitung und Leistungsdokumentation erfordert Entwicklungsarbeit. Beschrieben wurde das Zusammenspiel schon in den reformpädagogischen Konzepten, die jahrgangsheterogen konzipiert sind. »Freinet hat ein sehr ausdifferenziertes Beurteilungssystem vorgelegt.

34 Hartinger u.a. (2010) haben untersucht »... inwieweit sich ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichten in einer jahrgangsgemischten Klasse und der Einstellung zu Heterogenität findet« (ebd., S. 78). Sie kommen mit Verweis auf Lang u.a. (2010) zu dem Schluss, dass die Arbeit in Jahrgangsübergreifenden Klassen die Einstellung zu Heterogenität positiv beeinflusst und dass dieser Einfluss mit wachsender Erfahrung (im zweiten Jahr) zunimmt.

Die Fertigkeitsbescheinigungen und der Arbeitsplan, insbesondere die persönliche Leistungskurve sind in seiner Zeit originelle Varianten ... Wöchentlich kontrolliert er die Qualität der erbrachten Leistungen, z.B. die aus den Vorhaben resultierenden Produkte und bewertet sie in Form von Noten. Ebenso führt er Nachkontrollen der Arbeitsaufgaben durch, die zuvor bereits von den Schülern auf ihre fachlich-inhaltliche Richtigkeit überprüft wurden Im Anschluss an die Vorträge finden ebenfalls fachlich-inhaltliche Bewertungen statt« (Bohl 2005, S. 121). In der Konzeption von Peter Petersen sind verankert: »... die Pädagogische Rückschau, die Fremd- und Eigenbewertung sowie die objektiven und subjektiven Berichte« (ebd., S. 142). Auch innerhalb des Unterrichtsgeschehens wird Leistung beurteilt, etwa bei der Diskussion der Gruppenberichte, wenn diese der Klasse vorgestellt werden. Aktuell dokumentierte Beispiele zum Zusammenhang von Unterrichtsplanung, Unterrichtsalltag und Leistungsbewertung finden sich in verschiedenen Werken (vgl. Beutel 2010; Ganser/Mayr 2009; Schurich/Bräu 2008; Boer 2007a; Carle/Berthold 2004, S. 56f.).

Das alles ist alleine nicht zu schaffen. Daher ist Teamarbeit für JüL ein unabdingbares Hilfsmittel. Die Gestaltung der Teamarbeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Basisstufe hat Bea Zumwald untersucht. »Bedeutsam ist hierfür eine gemeinsame Zielorientierung, die sich flexibel auf die Unterrichtsentwicklung ausrichtet. Orientierungspunkt in diesem Entwicklungsprozess muss die Realisierung gelingender Lernprozesse der Kinder sein« (Zumwald 2012b, S. 41). Im Rahmen der formativen Evaluation kommen Vogt u.a. zu folgender Erkenntnis: »Als positive Effekte nennen die Lehrpersonen den Austausch von Kinderbeobachtungen, die Entlastung durch geteilte Verantwortung, die höhere Unterrichtsqualität (Intensität und Individualisierung), gegenseitige Motivation, Feedback und sich ergänzende Fähigkeiten« (Vogt u.a. 2010, S. 108).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Carle und Berthold im Thüringer Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase. Aufgabe war u.a. die Arbeit im »Mehrpädagogensystem: Entwicklung einer beispielhaften Struktur der Kooperation im Kollegium der Schuleingangsphase unter Berücksichtigung der verschiedenen Spezialqualifikationen« (Carle/Berthold 2004, S. 15). Es handelte sich um Grundschullehrkräfte, Horterzieherinnen und -erzieher sowie Förderschullehrkräfte. »Die Schulleitung war darum bemüht, an mindestens zwei Vormittagen Zeiträume zur Verfügung zu stellen, um die Kooperation der in der Schuleingangsphase tätigen Lehrkräfte zu erleichtern« (ebd., S. 30). Die zu überwindenden Schwierigkeiten lagen zunächst in den unterschiedlichen Vorerfahrungen, Ausbildungen und Aufgaben. So mussten die Kooperationspartner zunächst lernen, miteinander zu kommunizieren. Wenn eine Förderschullehrerin diagnostisch begründet von Differenzierung sprach, handelte es sich um etwas anderes als die Grundschullehrerin aus Sicht des Grundschulunterrichts und seiner Ziele darunter verstand. Die Horterzieherin richtete ihren Blick eher auf Er-

ziehungsfragen. »Fachliche Begründungen dieser und einer Reihe anderer Aspekte von Unterricht waren den Pädagoginnen und Pädagogen bisher nicht abverlangt worden. Sie standen mit dem Schulversuch vor der Aufgabe, sich in ihren unterschiedlichen Fachsprachen über etwas zu verständigen, über das bisher nicht (oder kaum) gesprochen wurde. Die fachliche Notwendigkeit zur Kooperation verursachte einen Sog, dem sich die Beteiligten nicht entziehen konnten. Unter der Prämisse, alle Kinder in die Grundschule aufzunehmen und keine Zurückstellungen zuzulassen, mussten grundschulpädagogische, sonder- und sozialpädagogische Kompetenzen in einem pädagogischen Konzept integriert werden« (ebd., S. 73). Es bildete sich eine Teamstruktur innerhalb der Schule heraus. Anders als die üblichen Konferenzen hatten die Teams spezielle Aufgaben in der Unterrichtsplanung. Das große Team umfasste alle Klassenleitungen der Schuleingangsphase. Die kleinen Teams bildeten die in einer Stammgruppe tätigen. In den großen Teams wurden Materialien gemeinsam und arbeitsteilig erstellt und genutzt, Regeln, die alle betreffen festgelegt usw. Im kleinen Team wurden vor allem Fallbesprechungen durchgeführt und der Unterricht sowie die Differenzierung im Detail geplant.

Eine weitere neue Anforderung an die Lehrkräfte stellte sich bei der Einführung von JüL durch die Notwendigkeit, den Eltern Auskunft über die Entwicklung ihrer Kinder zu geben. Das ging über die Problematik der Unübersichtlichkeit hinaus, wie sie im offenen Unterricht als Problem auftaucht. Die Gespräche mussten vor allem deshalb inhaltlich tragfähiger geführt werden, weil es für JüL-Klassen noch keine speziellen Regeln etwa für die Versetzung, das längere Verweilen und die Notengebung gab. Auch in gut etablierten JüL-Klassen ergibt sich die Notwendigkeit den Eltern klarzumachen, dass der Unterricht - obwohl für die Eltern fremd - dennoch System hat und erfolgreich sein wird.

Fazit: Spezielle Anforderungen an die Lehrpersonen ergeben sich unmittelbar aus dem Jahrgangsübergreifenden Lernen. Es handelt sich vor allem um curriculare und diagnostische Aufgaben sowie um die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Auch hier gilt es geeignete Strukturen zu schaffen z.B. Einrichtung der großen Teams und der kleinen Teams und Prozesse, mit denen sich die unmittelbare Zusammenarbeit bündeln lässt. Dass es sich hierbei zugleich um zusätzliche Anforderungen an das pädagogische Personal handelt, muss zumindest für das erste Jahr der Arbeit mit JüL anerkannt werden. Im Laufe der Zeit jedoch etabliert sich ein System an Regeln, Zeitstrukturen und Medien im Klassenzimmer, das eine entspannte Atmosphäre zulässt.

2.2.8

Untersuchungen zur Lehrerbildung für JüL

Mulryan-Kyne (2007) hat die internationale Forschung zur Lehrerbildung für jahrgangsübergreifenden Unterricht zusammengetragen. Im deutschsprachigen Raum sind keine

entsprechenden Studien bekannt. Daher wird hier das Ergebnis der Recherche von Mulryan-Kyne in Kürze zusammengefasst ohne auf die vielen Studien näher einzugehen. Zentrale Punkte, die immer wieder genannt werden beziehen sich weniger auf die Vermittlung zentraler Orientierungen (Menschenbild, Weltbild, Ziele der Schule etc.) sondern eher auf praktische Fragen. So sollen Lehrerinnen und Lehrer schon im Studium Planung und Organisation von JÜL, ein geeignetes Classroom Management, Kriterien für eine geeignete Gruppenzusammenstellung, Anleiten disziplinierten Verhaltens und Feedback Fähigkeiten erlernen. Sie sollen lernen, wie sie Kindern selbstständiges Lernen vermitteln können, wie sie später ihre eigenen Ressourcen als Lehrperson geschickt einsetzen können, wie das Zeitmanagement so gestaltet werden kann, dass Raum für Lernbegleitung besteht, wie ein schulinternes Curriculum für Jahrgangsübergreifendes Lernen entwickelt und geeignete Materialien ausgewählt werden können. Zudem sollen Studierende lernen, wie man professionell mit Eltern kooperieren kann, so dass sie auch in der Klasse mitarbeiten können, wenn sie das möchten.

Fazit: Insgesamt zeigt die Auswertung, dass für die Arbeit in jahrgangsübergreifenden Klassen keine besondere Ausbildung erforderlich ist. Mulryan-Kyne weist zudem darauf hin, dass Unterricht vielfältig und multidimensional ist und auch die Kontexte von Unterricht differieren. Lehrerbildung muss folglich auf eine umfassende Professionalisierung zielen, so dass die künftigen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, sich auf die unterschiedlichen Bedingungen flexibel einzustellen.

2.2.9

Raum als dritter Erzieher

Aus der räumlichen Gestaltung einer Schule, der Lage der Räume zueinander und zum Außengelände sowie aus der Einrichtung eines Klassenzimmers lässt sich einiges ablesen. Man kann z.B. erkennen, welche Bewegungsmöglichkeiten Kinder haben, für welche Tätigkeiten der jeweilige Raum eingerichtet ist, welche Tätigkeiten nicht möglich sind, inwieweit es durch die Einrichtung möglich ist, dass Kinder gleichzeitig unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen, in Gruppen arbeiten oder ob sich geschickt durch einfaches Umstellen neue Variationen herstellen lassen (vgl. auch Rehle 1998, S. 165). Variable möglichst platzsparende Einrichtungsgegenstände, die auf das Nötigste beschränkt bleiben, schaffen Raum für Funktionsecken und für mehr Bewegungsmöglichkeiten.

Bei sehr kleinen Klassenzimmern kann es sein, dass mit der Einführung eines neuen pädagogischen Konzepts auch bauliche Umgestaltungen in Erwägung gezogen werden müssen. Die Entwicklung der Schule zur Ganztagschule oder eine erforderliche Sanierung werden oftmals dafür genutzt. Stephan Menne hat in seiner Bachelorarbeit und seiner Masterarbeit mehrere Bremer Schulen daraufhin

untersucht, ob sie sich für eine offene Unterrichtsgestaltung und für Jahrgangsübergreifendes Lernen eignen, bzw. wie verschiedene Normschulbauten umgestaltet werden können. Die Schule »Auf den Heuen« z.B. arbeitete zum Zeitpunkt der Untersuchung in den Jahrgängen eins bis drei offen und jahrgangsübergreifend. »Räumlich sind immer zwei jahrgangsübergreifende Klassenfamilien in einem Gebäuderiegel untergebracht, nutzen dort als Lerngruppe jeweils einen Raum und greifen gemeinsam auf die Flächen des Mittelraumes und den Flur zurück. Diese gemeinsamen Flächen sind zur Orientierung und zur Identitätsbildung farbig gestaltet. So gibt es die blaue, die rote und die gelbe Klassenfamilie. Dadurch dass die Jahrgangsteams jeweils in beiden jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (JÜL-Gruppen) unterrichten, kommt es auch innerhalb der gesamten Klassenfamilie zu großem Austausch während der Freiarbeitsphasen« (Menne 2008, S. 58f.).

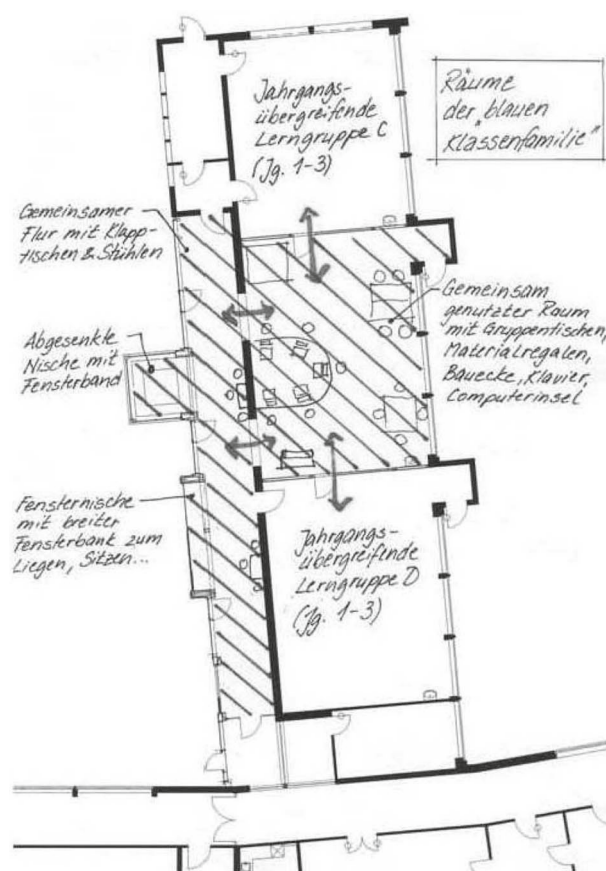


Abb. 6: Grundrissausschnitt: Räume der »blauen Klassenfamilie« (Quelle: Gesellschaft für Bremer Immobilien mbH, Datenarchiv, Änderungen: Menne 2008)

Jahrgangsübergreifendes Lernen zeichnet sich gegenüber jahrgangshomogenem Lernen dadurch aus, dass die Kinder in gemischten Gruppen arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sind unterschiedlich groß und benötigen deshalb auch unterschiedliche Sitzhöhen, z.B. Stühle mit verstellbaren Fußrasten. Die folgende Abbildung 7 zeigt, wie unterschiedlich die Möglichkeiten der Kommunikation bei verschiedenen Tischformen sind.

Wenn im jahrgangsübergreifenden Unterricht die Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen Inhalten oder Projekten arbeiten, und wenn zugleich erwünscht ist, dass sie sich miteinander darüber austauschen, müssen alle Möglichkeiten eingeplant werden, um gegenseitige Störungen durch einen zu hohen Lärmpegel zu verhindern. Neben den dazugehörigen Regeln, der geeigneten Raumaufteilung und Tischgestaltung müssen auch raumakustische Möglichkeiten genutzt werden. Hall wird durch Gegenstände, Gardinen, Pflanzen etc. absorbiert und wenn möglich durch eine schallabsorbierende Decke. Geräusche von der Straße können nur baulich beseitigt werden (vgl. Huber u.a. 2002). Demgegenüber helfen für die Arbeit in gemeinsamen Räumen (s. Abb. 6) klare Absprachen und Regeln der kooperierenden Klassen. Grundgeräusche im Raum sind z.B. von den Schuhen und dem Bodenbelag abhängig, entstehen durch Stühle rücken und umräumen. Hausschuhe, Filzgleiter, leicht erreichbares, gut strukturiert angeordnetes Material und Werkzeug, klar organisierte Abläufe und eine gute Ordnung können das Grundgeräusch senken helfen, ohne zu Einschränkungen zu führen.

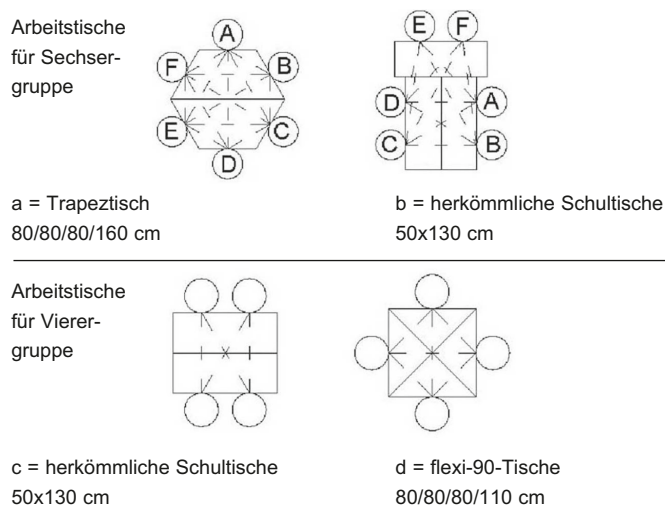


Abb. 7: Kommunikationswege bei verschiedenen Tischformen

Die Ordnung des Arbeitsmaterials (Mappen, Hefte, Regalbretter etc.) lässt sich farblich unterstützen, praktischer Weise möglichst in der ganzen Schule nach dem gleichen System. Dazu gehören auch klare und einleuchtende Regeln, wann und wie benutzte Sachen wieder an ihren Platz zurückgestellt werden. Jedes Kind benötigt ein Ablagesystem für seine Unterlagen. Wenn mehrere Kinder es nicht schaffen, ihr Arbeitsmaterial privat mitzubringen, bietet es sich an Stifte, Scheren etc. schulseitig zur Verfügung zu stellen. Dann ist es wichtig, dass ein System eingeführt wird, bei dem die Kinder leicht sehen, ob alle Einzelteile wieder an Ort und Stelle sind (z.B. geordnete Gruppenkasten auf dem Tisch, Scheren- und Stifthalter mit der passenden Anzahl Löcher). Beispiele und Anleitungen finden sich in der Fachliteratur für die Umgestaltung (Burk/Haarmann 1979; Göhlich 1999; Prengel 1999; Glorian 2002; Klaas 2007a; Hollen-Schulte/Ossowski 2012).

Fazit: JüL erzeugt mehr Bewegung im Raum, weil differenziert gearbeitet wird. Räume bieten dazu Möglichkeiten oder behindern sie. Nutzt man die Jahrgangsunterschiede für gemeinschaftliche Lernprozesse, so muss es möglich sein, dass die Kinder untereinander verhandeln, diskutieren und sich informieren. Lernen ist lebendiger, heterogener und erfordert verschiedene Materialien und Werkzeuge, die übersichtlich und leicht erreichbar zur Verfügung stehen sollen. Zusätzliche Lernräume müssen erschlossen werden. Die Klassenräume sollten für unterschiedliche Arbeiten variabel genutzt werden können. In der Raumgestaltung muss besonders auf geringen Hall, auf Ausschöpfung der Möglichkeiten zur Reduzierung des Grundlärmpegels und funktional eingerichtete Arbeitsplätze geachtet werden.

2.3

Zusammenfassung:

Zentrale konzeptionelle Entwicklungsmomente für JüL

Zentrale konzeptionelle Veränderungen hängen stets vom Ziel ab, das damit verfolgt werden soll. Jahrgangsmischung mit dem Ziel des Erhalts kleiner Schulen ohne zusätzliche pädagogisch-didaktische Ambitionen stellt andere Anforderungen an die konzeptionelle Entwicklung als Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL), bei dem die Jahrgangsmischung lediglich eine Struktur darstellt, die sich in besonderer Weise für die angestrebte pädagogisch-didaktische Entwicklung eines heterogenitätsbewussten qualitativ neuen Unterrichts eignet. Es ist daher nur logisch, dass JüL in Modellschulen und insbesondere in der Schuleingangsphase zumeist mit integrativem Unterricht einhergeht, der als gute Voraussetzung für die Entwicklung der inklusiven Schule betrachtet werden kann. Beide Varianten - Jahrgangsmischung und JüL - betreffen die ganze Schule, Eltern und Kooperationspartner eingeschlossen. Es ist zu vermuten, dass im Normalfall Schulen einem Entwicklungsrhythmus folgen, der von der organisatorischen Umsetzung der Jahrgangsmischung ausgeht und das Ziel Jahrgangsübergreifenden Lernens verfolgt.

D.h., zur Entwicklung von JüL, als stark in die Qualität des Unterrichts eingreifender Veränderungsprozess, ist weit aus mehr Zeit erforderlich, als lediglich für die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung. Es bedeutet aber auch, dass Studien, die nicht angeben, mit welchem Zielmodell die untersuchten Schulen arbeiten bzw. welchen Stand im Entwicklungsprozess sie zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten, nichts Evidentes über die Wirkung von JüL als Konzept aussagen können. Das wird umso klarer, als gezeigt werden konnte, dass auf allen Ebenen (Schulebene, Klassenebene, Schülerebene) an den Werthaltungen, den Leitideen, den Strukturen und den Prozessen gearbeitet werden muss. Die Mischung von Jahrgängen alleine verändert zwar Strukturen auf Schul- und Klassenebene, reicht aber bei weitem nicht aus, um das darin verborgene Potenzial

für kooperative Lernprozesse auszuschöpfen und mit der gewonnenen zusätzlichen Heterogenität auch den Blick auf die individuellen Lernprozesse aller Kinder zu schärfen.

Im Kapitel 2.2 wurden Wirkmomente beschrieben, die gutes jahrgangsübergreifendes Lernen grundlegen. Es stellt sich aber die Frage, ob es sich um JüL-spezifische Grundlagen handelt oder nur um Beschreibungen guten Unterrichts, die auch für JüL gelten? - Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass JüL nicht ohne die allgemeingültigen Kriterien für guten Unterricht auskommt. Sie stellen sich jedoch anders dar, da die Bedingungen, unter denen gelernt wird, anders sind: Hier lernen Kinder zusammen, die eine größere Spanne an Lernvoraussetzungen und an Kompetenzen mitbringen, als dies in einer jahrgangshomogenen Klasse üblich wäre. Die Kinder übernehmen zusätzliche Aufgaben und machen Erfahrungen, die ohne Jahrgangsmischung nicht möglich sind. Insbesondere betrifft dies das explizite Lernen für Tutorsituationen und damit einhergehendes vertiefteres Verständnis für die durch die Älteren an die Jüngeren zu vermittelnden Lerninhalte. Die Jüngeren haben viele Möglichkeiten des impliziten Lernens am Modell, z.B. in Gesprächen oder beim Zuschauen wie die Großen arbeiten. Berichtet wird häufig dass Kinder in einer Klassenfamilie vieles auf natürliche Weise voneinander lernen, wie es bereits durch Peter Petersen und andere Reformpädagogen beschrieben wurde.

Systematisches kooperativen Lernens, wie z.B. jahrgangsgemischte Lese- oder Schreibkonferenzen, die von den erfahrenen Schülerinnen und Schülern angeleitet werden, kann durch eine didaktische Schulung für die Tufaufgabe effektiver werden. Gerade an diesem Beispiel wird plausibel, dass JüL Planung und Vorbereitungen durch die Lehrerinnen und Lehrer erfordert, die selbstständiges Arbeiten in Gruppen ermöglichen. Dazu gehört eine langfristige Unterrichtsplanung, eine zugänglich und übersichtlich gestaltete Lernumgebung, klare Regeln, orientierende Organisationsformen und Kooperation fördernde Unterrichtsmethoden mit den dazugehörigen Mitteln. Demokratische Strukturen sind dabei hilfreich. Die Kinder regeln dann nicht nur vieles untereinander, die sozialen Vereinbarungen werden durch einen Klassenrat auch immer wieder ins Blickfeld gerückt. Lehrpersonen können alle Tätigkeiten, die nicht unmittelbar die Einführung neuen Wissens und die persönliche Lernbegleitung der Kinder betreffen, also alle Tätigkeiten, die sich immer wiederholen, in die Planung verlegen, quasi in Material oder eine Regelform also eine Struktur überführen. Nur so tragen die größere Selbstständigkeit der Kinder und deren Lernen voneinander dazu bei, dass die Lehrperson verständnisintensive Lernprozesse durch individuelle Auseinandersetzung mit den Kindern unterstützen kann. Zusätzlich lernen die Jüngeren von den Älteren auch implizit, indem sie ihnen nacheifern. Besonders am Schulanfang kommen Kinder dadurch schneller in der Schule an, erlernen die schulischen Regeln selbstverständlicher und finden sich schon in der ersten Woche in der Schule zurecht.

Die soziale Verantwortung der Älteren erfordert von ihnen eine stärkere Identifikation mit den Klassenregeln. Sie vollziehen mit dem Hinzukommen der jungen Kinder einen Rollenwechsel. Wenn sie gut vorbereitet sind wissen sie, dass nun von ihnen Empathie für die Jüngeren erwartet wird. Sie haben es leichter, sich in die Fragen der Neuen hineinzudenken, weil eigene Erfahrungen in deren Rolle noch sehr präsent sind. Perspektivenwechsel, wie er hier strukturell angelegt ist, ist eine Voraussetzung für soziales Lernen. Deutlich wurde aber, dass dieser Gewinn kein Selbstläufer ist, sondern die erforderliche Kooperation der Kinder untereinander konzeptionell verankert werden muss und dass das dafür zu erlernende soziale Können als hoher Wert kommuniziert wird. Es muss quasi auf allen Ebenen des unterrichtlichen Geschehens und auch in der zeitlichen, räumlichen und Regelstruktur der Schule verankert werden. So konnte gezeigt werden, dass JüL durch die Kooperation der Kinder untereinander mehr Bewegungsraum und mehr Raum für spezielle Ateliers o.ä. erfordert, der aber ohne Neubau in fast jedem Gebäude geschaffen werden kann.

An verschiedenen Stellen wurde deutlich, dass die in der wissenschaftlichen Fachliteratur begründeten Sollannahmen für JüL, wie sie in diesem Kapitel zusammengetragen wurden, lediglich ein Zielmodell skizzieren. In der Realität ist JüL jedoch ein Entwicklungsvorhaben, das Zeit und gemeinsames Engagement braucht: Sensibler pädagogisch-didaktischer Umgang mit Heterogenität, strukturgebende Entwicklungsmomente wie gemeinsame Konzepte für Raumgestaltung, Rhythmisierung, Unterrichtsentwicklung, Lernbeobachtung, Teamarbeit, das Einbeziehen von Eltern und erweitertem pädagogischem Personal u.v.a.m. dient unter dem Konzept JüL auch der Entwicklung der ganzen Schule. Resultierende Wirkungen sind dann deutlich am Schulklima abzulesen, wie viele Praxisberichte und Begleitforschungsergebnisse zeigen. Schulen, die JüL als umfassendes Konzept verstehen, entwickeln sich weiter und stellen sich immer wieder neuen Fragen. Viele Grundschulen, die für den Deutschen Schulpreis nominiert wurden, sind ein Beleg dafür. JüL, das eine Schule aus der eigenen Situation heraus und aus eigener Entscheidung angeht, ist ein starker Motor für die Weiterentwicklung der ganzen Schule. Dieser Prozess läuft anders, wenn JüL gesetzlich verordnet wird (z.B. NRW und Berlin), denn dann gehen die Energien unter Umständen in Abwehrhaltung über. Der Weg JüL wird, wie das folgende Kapitel an Beispielen zeigt, in der Realität durch Modellversuche und Erlasse erleichtert oder erschwert. Den Weg müssen die Schulen selbst gehen. Welche Entwicklungen nach den Beschreibungen der Praxis erforderlich sind, wird im folgenden Kapitel 3 dargestellt.

Berichte von Unterrichts-, Schul- und Schulsystementwicklungen mit JüL

Schulen sind keine isolierten Gebilde, sondern Teil der Gesellschaft, deren Entwicklungsgrundlagen sie durch Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder sichern. Gezielte gesellschaftliche Einflüsse auf die Schulen, sind eine logische Folge. Zusätzlich zu wegweisenden Zukunftszielen, wie sie zum Beispiel in Schulentwicklungsprogrammen, in Standards oder Richtlinien für das Schulwesen formuliert sind, gibt die Gesellschaft auch die erwünschten Bewegungsmuster der Schulentwicklung vor - »oder anders formuliert: die von den gesellschaftlichen Interessengruppen formulierten Erwartungen an Schule werden dominiert von den in diesen Gruppen vorstellbaren Veränderungsmethoden und Veränderungsrhythmen« (Carle 2000, S. 28). Beispiele für in diesem Sinne gleichzeitig vorhandene widersprüchliche Ansprüche und Machbarkeitsvorstellungen verschiedener Gruppierungen sind z.B. die Annahme, Vergleichsarbeiten seien eine profunde Basis für Schulentwicklungsmaßnahmen auf der einen Seite und Beschlüsse zur Entwicklung einer inklusiven Schule auf der anderen. Dazu gehören auch Vorstellungen, wie Schule sich entwickeln kann und soll, welche Lernzeit ihr dafür zur Verfügung gestellt wird, welche Unterstützungssysteme für die Entwicklung bereitgestellt werden bzw. aufgrund langfristiger Prioritätensetzungen überhaupt verfügbar sind. D.h., dass die gesellschaftlichen Erwartungen an Schule im Zusammenspiel mit den avisierten Schulentwicklungsvorhaben und Veränderungsmethoden sowie den Veränderungsrhythmen wesentlichen Einfluss darauf haben, welche Ressourcen und welche Wertschätzung Schule erhält.

Jahrgangsübergreifendes Lernen erfordert eine Entwicklung der ganzen Schule, lässt sich also mit klassenbezogener Unterrichtsentwicklung alleine nicht nachhaltig und nicht in hinreichender Qualität erreichen, selbst dann nicht, wenn der Fokus auf Unterrichtsentwicklung liegt. Schulintern müssen die notwendige Kompetenz und die strukturgebenden Neuerungen aufgebaut werden. Wird JüL flächendeckend ermöglicht, dann ist ein geeignetes Umsetzungsmodell und Begleitpersonal (Fortbildung, Beratung, Zielführung des Prozesses) für eine kompetenzfundierte Entwicklung zur Verfügung zu stellen. Die Lernzeit eines Schulsystems ist natürlich sehr viel umfangreicher als die Lernzeit einer einzelnen Lehrkraft in diesem System. Entwicklung braucht zwar diese einzelnen Lehrkräfte als Vorreiter, aber sie benötigt auch Entwicklungszeit des gesamten Systems. Hinderlich ist dabei, wenn z.B. durch die Regierung oder durch Wechsel in der Regierung im laufenden Entwicklungsprozess die Ziele und die Wege neu definiert werden und jahrelange Entwicklungen aus der Wertschätzung (und Finanzierung) herausfallen. Noch nicht Gefestigtes fällt zurück, Vorreiter werden unglaublich gemacht und verlassen das Feld.

Im Folgenden wird versucht, Entwicklungen ebenenspezifisch (Landesebene, Schulebene, Unterrichtsebene) entlang der hierzu vorhandenen Berichte und Untersuchungen zu beschreiben. Diese Beschreibung bleibt notwendig rudimentär, weil sie zu nicht veröffentlichten Entwicklungen keine Aussagen macht. Die Auswahl der Untersuchungen wird begründet.

3.1

Schulversuche und Unterstützungssysteme auf Landesebene

JüL ist eine tiefgreifende Veränderung der Schule, für deren landesweite Verbreitung es viele unterschiedliche politische und pädagogische Gründe gibt, die sich auch ergänzen: angefangen bei der Entscheidung für oder gegen kleine Schulen bis hin zu einer Möglichkeit der schulumfassenden Unterrichtsentwicklung. Vor allem in der Grundschule wurde JüL in Verbindung mit der Schuleingangsphase und mit integrativem Unterricht entwickelt und in etlichen Bundesländern weitreichend eingeführt. So wurde in den Bundesländern die landesweite Verbreitung durch Schulversuche grundgelegt. Derzeit macht die Verbreitung in der Sekundarstufe I und im Zusammenhang mit Inklusion Fortschritte. Überall dort, wo nach Lösungen für eine heterogenitätssensible Arbeit gesucht wird, ist JüL eine interessante Option.

3.1.1

JüL Schulversuche

Könnte also jede Schule JüL ohne weiteres einführen? Dieser Frage widmeten sich die ersten Schulversuche, in denen nicht nur Jahrgangsmischung, sondern Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Schuleingangsphase erprobt wurde. Hierzu findet sich eine Übersicht bei Liebers (2008b, S. 298 ff.). In einigen Ländern mündeten die Schulversuche in größere Modellversuche und wurden wissenschaftlich begleitet (Übersicht Berthold 2008)³⁵. An drei Länderbeispielen, die bislang einzigen in Deutschland, für die umfangreiche vieljährige durch empirische Studien fundierte veröffentlichte

³⁵ Darüber hinaus gibt es weitere Studien zum Jahrgangsübergreifenden Lernen, die teilweise in Schulversuchen durchgeführt wurden, aber offenbar keinen Einfluss auf die Entwicklung der Praxis nahmen. So wurde z.B. in der Studie JüLiSa (Kucharz/Wagener 2007) in Berlin untersucht, wie die Kinder interagieren und helfen, wie sich ihre Leistung entwickelt, welche Unterrichtskonzepte die Lehrenden anwenden und wie die Kinder lernen. Untersucht wurde in JüL-Klassen mit der Mischung Vorklasse, 1. und 2. Klasse bzw. 1., 2. und 3. Klasse. Weitere empirische Studien werden in Kapitel 5 näher beleuchtet. Eine Vielzahl von Qualifikationsarbeiten befasst sich ebenfalls mit einzelnen Aspekten, z.B. aus der Fachdidaktik. Darüber hinaus wurden aus Begleitstudien unmittelbar Handlungsempfehlungen abgeleitet, ohne jedoch die angewandte Methodik zu beleuchten, mit der die Erkenntnisse gewonnen wurden (z.B. Staatsinstitut für Schulqualität 2007; Carle/Berthold 2003).

Evaluationen vorliegen, soll hier der Entwicklungsprozess nachvollzogen werden. Deutlich wird dabei, dass Nachhaltigkeit ganz bestimmter Bedingungen bedarf, die zusammenfassend am Schluss dieses Kapitels skizziert werden.

3.1.1.1

Brandenburg

Seit 1995 sind aus Brandenburg umfangreiche Veröffentlichungen verfügbar. Der erste Schulversuch mit der »Grundschule am Rosenpark Werneuchen« und der »Grundschule an der Spree Neuzittau« dauerte von 1992 bis 1995. Kinder der Jahrgangsstufe 1 und 2 wurden gemeinsam unterrichtet und hatten ein bis drei Jahre Zeit für das Pensum dieser Schuleingangsphase. Es gab keine Zurückstellung, Wiederholung oder Ausschulung. Die »flexible, kindgerechte Schuleingangsphase«, wie der Modellversuch hieß, sollte nach reformpädagogischen Vorbildern entwickelt werden. Der Bericht über eine Begleituntersuchung (Witzlack/Burmann 1995) stellte fest, dass die Flexible Schuleingangsphase eine hohe Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen erfuhr und die Kinder im Bereich Lesen signifikant besser abschnitten als in den Kontrollklassen (vgl. Liebers 2004, S. 12). Beide Schulen haben seither JüL in der Flexiblen Schuleingangsphase weiterentwickelt. Ein erstes Konzept für die FLEX (Flexible Schuleingangsphase) wurde 1997 im Anschluss an den Schulversuch entwickelt (Lambrich 1997).

Es folgten zwei weitere Schulen mit einem Schulversuch von 1999-2001, die Astrid-Lindgren-Grundschule in Spremberg und die Grundschule Forst-Mitte. Wie zur gleichen Zeit in Thüringen (vgl. Hahn 2000) fiel zu dieser Zeit auf, dass die Zahl der Zurückstellungen sich nicht reduzierte, gleichzeitig aber die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten am Schulanfang anstieg (vgl. Liebers 2004, S. 13). An den beiden Schulen gelang die individualisierte Förderung der schneller oder langsamer lernenden Schülerinnen und Schüler mit Hilfe einer Sonderpädagogin (Schröder/Emmer 2002; Branzke 2002). Es wurde festgestellt, dass die Grundschullehrpersonen von der Kooperation mit sonderpädagogischen Fachkräften viel für den gemeinsamen Unterricht lernen konnten. Die Schulen arbeiteten an der Erstellung der Flex-Handbücher mit (LiSuM 2003a, b) und arbeiten seither mit JüL in der Schuleingangsphase.

Der Schulversuch FLEX 20 lief von 2001-2004. Während dieser Zeit wurde die flexible Schuleingangsphase FLEX gesetzlich als Option verankert. Erforderlich war Antragstellung, und ein Prüfverfahren. Nach der Genehmigung für eine Schule verpflichtete sich diese zur Einhaltung landesweit verbindlicher Standards (z.B. keine Zurückstellung, variable Verweildauer, JüL, förderdiagnostische Lernbeobachtung, Integration, individuelle Förderung, aber auch: Unterstützung der Früheinschulung, flexible Schulaufnahmetermine im Schuljahr, Kooperation mit Kindertageseinrichtungen, förder-

diagnostische Lernbegleitung aller Kinder). Im Mittelpunkt des Schulversuchs FLEX 20 stand die Umsetzung eines erprobten Modells unter Regelbedingungen (vgl. Liebers 2004, S. 14). Dabei sollten einzelne Studien zu speziellen Fragestellungen vergeben werden, es gab aber keine durchgängige wissenschaftliche Begleitung. Untersucht werden sollte:

- ▲ »Welchen Beitrag können FLEX-Klassen zur individuellen Schulzeitverkürzung leisten?

- ▲ Welche Ergebnisse können im Hinblick auf Prävention gegen Schulversagen und frühe Stigmatisierung erreicht werden?

- ▲ Welchen Beitrag liefert FLEX für die gemäß § 25 Sonderpädagogik-Verordnung (SopV) zu treffende Entscheidung für die weitere Schullaufbahn?

- ▲ Welche Schlussfolgerungen und Bewertungen lassen sich unter regionalspezifischen Aspekten für eine flächendeckende Einführung von FLEX ziehen?

- ▲ Wie kann kostengünstiger gearbeitet werden und welcher Standard ist durch welche Ausstattung mit Lehrerwochenstunden zu erreichen?

[...] Im Ergebnis wurde durch das MBS die personelle Grundausrüstung der FLEX Klassen für die Ausweitung auf 100 Schulen festgelegt sowie der Einsatz der Sonderpädagogen verstetigt« (Liebers 2004, S. 17). Im ausgearbeiteten Transferplan für das Projekt FLEX 100 fällt positiv auf, dass von vornherein daran gedacht wurde, alle beteiligten Ebenen im Schulsystem im Vorfeld einzubeziehen (Schulräte-Dienstberatung, Schulleiter-Dienstberatung im Jahr 2001) und einen systematischen Entwicklungsprozess einzuleiten. »Auch wenn im Rahmen der öffentlichen Verwaltung Projektmanagement nur begrenzt einsetzbar ist, lassen sich viele Planungs- und Steuerungsinstrumente für Schulversuchsaufgaben sinnvoll nutzen. Darüber hinaus waren und sind weitere Instrumente insbesondere für die Qualitätssicherung in den Versuchsschulen zu entwickeln und einzubeziehen« (Liebers 2004, S. 20). Es wurden regionale Steuergruppen eingerichtet, die zugleich die Entwicklung anhand von Erhebungsbögen dokumentierten (Adelmeier 2008).

»Lernen in jahrgangsstufenübergreifendem Unterricht«, war einer von 10 Standards, die für die FLEX-Schulen formuliert wurden (ebd., S. 16). Wie umfangreich jahrgangsübergreifend unterrichtet wurde, konnte anhand der Stundenpläne der FLEX-Klassen erfasst werden (Adelmeier/Liebers 2008).

Alle FLEX-Schulen wurden in die Vergleichsarbeiten (VERA) einbezogen. So konnten reguläre Klassen und FLEX-Klassen sowie FLEX-Klassen mit mehr oder weniger Erfahrung in Jahrgangsübergreifendem Lernen gegenübergestellt werden. Die Kinder aus FLEX-Klassen, die schon 2004 als FLEX-Klassen gekennzeichnet waren, also mindestens seit 2002 jahrgangsübergreifend arbeiteten, zeigten einen leichten Leistungsvorteil gegenüber Kindern aus jahrgangsgebundenen Klassen. In allen FLEX-Klassen wirkte sich auf die Leistung nicht aus, dass die Kinder durchschnittlich jünger waren und auch diejenigen an den Tests teilnah-

men, die am jahrgangshomogenen Schulanfang zurückgestellt oder in Förderschulen eingeschult worden wären (Krüsken 2008, S. 65f.).

Die Selektivität am Schulanfang konnte zwar noch nicht völlig überwunden werden, jedoch wurde sie auf weniger als 1/5 reduziert (von mehr als 5% auf 1%) und ist zwischen Schulamtsbereichen und zwischen Schulen unterschiedlich (Liebers 2008b, S. 95). Nur wenig angenommen wurde die flexible Einschulungszeit. Liebers vergleicht den Anteil der Kinder mit drei Schulbesuchsjahren in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen mit Ergebnissen aus Thüringen (Carle/Berthold 2004) und Baden-Württemberg (Arbeitskreis wissenschaftliche Begleitung 2006) und kommt zu dem Ergebnis, dass Brandenburg im Vergleich zu Baden-Württemberg zu wenige schneller lernende Kinder in den FLEX-Klassen hat (Liebers 2008b, S. 96).

Mit einer videobasierten Unterrichtsbeobachtung in zwölf FLEX-Klassen in vier Schulen, der ein Gruppeninterview mit dem Schuleingangsphasenteam vorausging, und einer Dokumentation der Lernumgebungen in allen FLEX-Räumen sollte die Unterrichtsqualität in der FLEX eingeschätzt werden. Die Aufnahmen erfassten mit einer Kamera den Unterrichtsverlauf aus der Totalen, mit der anderen Kamera das Arbeiten einzelner Kinder oder Kindergruppen. Das aktuelle Arbeitsmaterial der Kinder wurde fotografiert und einige Kinder wurden exemplarisch gebeten zu erläutern, um was es dabei geht. Für die Auswertung wurden die Aspekte von Unterrichtsqualität aus den FLEX-Handbüchern herausgefiltert und mit dem Forschungsstand zu Einflussfaktoren auf Unterrichtsqualität abgeglichen, so dass insgesamt 14 Aspekte für ein Auswertungsraster zur Verfügung standen. Im Bericht wurde die Auswertung für zwei Klassen exemplarisch dargestellt - eine mit langjähriger Erfahrung, eine mit wenig Erfahrung. Für alle Klassen ist deutlich geworden, dass die atmosphärische Entwicklung unterstützt durch den Einsatz geöffneter Unterrichtsformate, geeigneter Steuerungsinstrumente und Abläufe sowie einer für die Kinder geeigneten Lernumgebung schneller und besser gelingt als eine anspruchsvolle Aufgabenqualität mit dem Ziel verständnisintensiven Lernens. Das Gesamtkonzept eines heterogenitätsgerechten Unterrichts gelingt (vgl. Carle/Metzen 2008). Bieber unterstützt diese Sichtweise und schlägt vor, die Unterrichtsqualität durch Reflexion über den eigenen Unterricht im Team und gegebenenfalls durch externe Unterstützung und mit Videoeinsatz weiterzuentwickeln (Bieber 2008b).

Bei Abschluss der Evaluation von FLEX 100 im Jahr 2008 boten 150 Grundschulen in Brandenburg die FLEX an. Dies entsprach einem Drittel aller Grundschulen in diesem Bundesland. Dass sich die FLEX etabliert hat, zeigt auch die Auswertung der förderdiagnostischen Begleitung. »Kooperation, Teamarbeit und berufliche Zufriedenheit sprechen eine deutliche Sprache«. Weiter stellen die Autorinnen fest: »FLEX hat ganzheitliche Auswirkungen auf die Unterrichtskultur. Erste Anzeichen in Richtung einer veränderten inklusiven Praxis können beobachtet werden« (Geiling u.a. 2008, S. 246).

In Baden-Württemberg setzte die Ministerin für Kultus, Jugend und Sport im Anschluss an das Symposium »Schulanfang auf neuen Wegen« vom 6. Mai 1996 eine Expertengruppe ein, die Bedingungen für eine veränderte Einschulungspraxis erarbeiten und die künftigen Erprobungsschulen begleiten sollte (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 1996). Anlass waren die hohen Zurückstellungsquoten. Fünf Modellvarianten wurden interessierten Schulen zur Wahl gestellt: A1: Jahrgangsübergreifende Eingangsstufe mit dem Pensum der Klasse 1 und 2, Verweildauer 1 bis 3 Jahre möglich, keine Überprüfung der Schulfähigkeit, keine Zurückstellungen möglich

A2: Wie A1, jedoch zweimalige Einschulung pro Jahr

B1: Grundschule mit einer Grundschulförderklasse für die zurückgestellten Kinder

B2: Wie B1, jedoch Aufnahme von Kindern, die eine Zurückstellung zu erwarten haben, bereits ein halbes Jahr vor Schulbeginn in die Grundschulförderklasse

C: Bündelung von Einzelmaßnahmen am Schulanfang zu einem Konzept der Schule (jedoch ohne JüL)

Der Schulversuch startete im Schuljahr 1996/1997 (Kohorte 1) mit neun Erprobungsschulen, die sich überwiegend mit Förderangeboten für zurückgestellte Kinder befassten. Im Schuljahr 1997/1998 startete das eigentliche Projekt mit 169 Schulen, davon nur 39 mit jahrgangsübergreifendem Unterricht in Klasse 1 und 2³⁶, aber über 90 Schulen im Modell C - siehe oben (vgl. Engemann 1997). Mit Beginn des Schuljahres 1998/1999 (Kohorte 2) kamen weitere 78 Schulen hinzu, davon 33 mit jahrgangsübergreifendem Unterricht. In der folgenden 3. Kohorte nahmen mit Beginn des Schuljahres 1999/2000 weitere 41 Schulen teil, davon 25 mit jahrgangsübergreifendem Unterricht³⁷.

Die Schulen mit Jahrgangsübergreifendem Lernen im Schulversuch machen nach 10 Jahren (1996-2006) nur 4% aller baden-württembergischen Grundschulen aus. Es handelt sich also um ein kleines Projekt. Auch der pädagogische Anspruch des Schulversuchs liegt deutlich niedriger als bei den anderen hier vorgestellten Schulversuchen am Schulanfang. War doch der gemeinsame Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht vorgesehen. Zudem wurde nach Abschluss der Begleituntersuchung der Modellversuch im Jahr 2006 de facto abgelöst durch die Projekte »Das schulreife Kind« (unter wissenschaftlicher Beglei-

36 Lt. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung (2006, S. 5) waren es nur 35 Schulen.

37 Im September 2000 waren 102 Schulen mit jahrgangsübergreifender Schuleingangsphase ausgestattet (Landtag von Baden-Württemberg 2000, S. 28). Bei ca. 2500 Grundschulen stellt dies einen Anteil von etwa 4% dar. Die Zahl erhöhte sich unwesentlich bis zum Schuljahr 2005/06 auf 118 Grundschulen (Landtag von Baden-Württemberg 2007, S. 3).

tung von Prof. Hasselhorn, DIPF³⁸) und »Bildungshäuser« (BMBF-Projekt unter wissenschaftlicher Leitung von Prof. Spitzer, Univ. Ulm), die beide andere Ziele als JüL verfolgen. So viel zum Verlauf, nun zurück zum Start des Vorhabens:

1997 wurde der »Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung Schulanfang auf neuen Wegen« vom Ministerium »beauftragt, Auswirkungen der Varianten A1, A2 und B auf den Lern- und Entwicklungsverlauf der teilnehmenden Kinder, auf die Einstellungen der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie der Erzieherinnen, auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrerinnen und Lehrer und evtl. Erzieherinnen zu untersuchen. Zu diesem Zwecke wurde der Vergleich mit Schulen geplant, die weiterhin nach der herkömmlichen Praxis mit der Einschulung und dem Anfangsunterricht verfahren. Über einen Grundschuljahrgang hinweg, beginnend in Klasse 1 bis zum Ende der Klasse 4, also insgesamt über 4 Schuljahre, sollten die Kinder regelmäßig individuell untersucht, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern der Kinder der in die wissenschaftliche Begleituntersuchung einbezogenen Klassen befragt werden. Im Verlauf der Begleituntersuchung musste das Untersuchungsdesign aus Kostengründen reduziert und die Anzahl der einbezogenen Schulen resp. Klassen sowie die diagnostisch relevanten Einzeluntersuchungen der Kinder deutlich eingeschränkt werden« (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, S. 4).

Untersucht wurden Kinder in 8 »Intensivschulen«, davon 5 mit jahrgangsübergreifendem Unterricht. Mit verschiedenen einschlägigen Tests und Beobachtungsinstrumenten³⁹ wurde der kognitive Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und der Stand ihrer schulischen Leistungen sowie nicht-kognitive Variablen (Sozialverhalten, Arbeitsverhalten, Feinmotorik etc.) erhoben. Die Lehrerbefragung zur Unterrichtsgestaltung, die im Jahr 2000 zusätzlich zur Schülerbeobachtung erfolgte, bestand aus einer Fragebogenstudie mit Selbstauskünften. Kohorte 3 konnte bis Klasse 4 weiterverfolgt werden. Darüber hinaus wurde die Schulzufriedenheit der Eltern ebenfalls schriftlich abgefragt.

Zusammengefasst ergaben die Untersuchungen folgende auf die A-Modelle bezogene Ergebnisse: Nur in einigen wenigen Fällen ließen sich modellspezifische Effekte nachweisen. Allerdings waren die Kinder in den A-Modellen bei der Einschulung 2 bis 3 Monate jünger und hatten ungünstigere Ausgangsbedingungen. »Sie verfügten zu einem deutlich höheren Prozentsatz über geringere Deutschkenntnisse, und damit wohl verbunden, hatten sie auch schlechtere Ausgangsbedingungen in der phonologischen Bewusstheit und im phonologischen Speicher des Arbeitsgedächtnisses. Dennoch erreichten sie bis zum Ende der zweiten Klasse das gleiche Leistungsniveau beim Lesen, Rechtschreiben und Rechnen und behielten dieses bis zum Ende der Grundschulzeit ... Insbesondere für Risikokinder, also für Kinder mit ungünstigen kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen, ergaben sich gegenüber den B-Modellen Vorteile hinsichtlich des Leseverständnisses (in Klasse 3) sowie gegenüber den Vergleichsschulen Vorteile in der Entwicklung mathemati-

scher Leistungen« (zit. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, S. 127⁴⁰). Lehrpersonen und Eltern beurteilten die A-Modelle vor allem hinsichtlich der Entwicklung sozialer Kompetenzen positiver. »Von den Lehrerinnen/Lehrern scheint auch der von der Jahrgangsmischung ausgehende Druck zur inneren Differenzierung und mit ihr im Gefolge die deutlicher erlebte Notwendigkeit, eine breitere Palette von Sozialformen des Unterrichts und Unterrichtsmethoden einsetzen zu müssen, überwiegend positiv erlebt und reflektiert zu werden« (ebd. S. 127).

Schließlich wurde festgestellt, dass in Klasse 3 und 4 im dann jahrgangshomogenen Unterricht der Anteil an Frontalunterricht wieder zunahm. »Sowohl Lehrer als auch Eltern der A-Modelle befürworten in der überwiegenden Mehrheit das jahrgangsübergreifende Prinzip für die Schuleingangsstufe, für die Klassenstufen drei und vier geht diese Befürwortung deutlich zurück« (ebd., 127).

Die Schulentwicklungsprozesse und der Einfluss von möglicher Schulbegleitung und Fortbildung für die neuen Modelle wurden bei den Untersuchungen nicht berücksichtigt und sind im Bericht auch nicht ausgewiesen. Möglicherweise fanden lediglich die Begleittestungen und Fragebogenstudien sowie Fortbildungen für die Kooperation von Kindergarten und Grundschule statt. Jedenfalls wird der Wunsch nach spezifischer Fortbildung von den Schulen der A-Modelle in deren eigenen Berichten immer wieder genannt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1997, S. 12 ff.).

Festzuhalten bleibt, dass trotz des positiven Ergebnisses das Jahrgangsübergreifende Lernen am Schulanfang in Baden-Württemberg nicht mehr in speziellen Vorhaben weiterverfolgt wurde. Seitens des Ministeriums wird jahrgangsübergreifender Unterricht unterstützt durch zusätzliche Lehrerstunden, durch Herabsetzen des Klassenteilers, durch Hospitationsschulen und durch Fortbildungsangebote. Es gibt aber keine Anzeichen dafür, dass versucht wurde JüL systematisch zu verbreiten.

3.1.1.3

Thüringen

Auch in Thüringen war die Entwicklung der Schuleingangsphase eine Antwort auf die festgestellten hohen Zurückstellungsraten sowie eine im Land äußerst ungleich verteilte Einschulung von Kindern in Diagnoseförderklassen an den Grundschulen. Angestrebt wurde eine integrative Schuleingangsphase, d.h. alle Kinder, auch diejenigen mit Behinderungen im Bereich Sprache, Entwicklung und Lernen und wo möglich darüber hinaus, sollten in die Grundschule einge-

38 Der Psychologe Prof. Hasselhorn war auch Mitglied des Arbeitskreises Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs Schulanfang auf neuen Wegen und für die testbasierten Untersuchungen im Schulversuch verantwortlich (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, S. 1).

39 Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, S. 15.

40 Vgl. auch: Göltz 2008, S. 74.

schult werden. Die Kinder hatten in der jahrgangsübergreifenden Stammgruppe für das Pensum der Klasse 1 und 2 ein bis drei Jahre Zeit (Hahn 2000). Es handelte sich also um das gleiche Modell wie in Brandenburg. Da in Thüringen die Schulhorte noch zur Grundschule gehörten, wurde zugleich eine Rhythmisierung über den ganzen Tag angestrebt, wo dies möglich war. Dadurch konnten Horterzieherinnen auch im Unterricht mit eingesetzt werden, so dass dadurch zeitweise eine Doppelbesetzung gewährleistet werden konnte. Zudem standen den Schulen Förderschullehrerstunden zur Verfügung, ohne dass diese auf der Basis von Gutachten hätten beantragt werden müssen.

Der Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase« war von vornherein als ein Projekt angelegt, das für die spätere Verbreitung des Modells Hinweise erbringen und Ausarbeitungen bereitstellen sollte. D.h. der Versuch war eingebunden in eine langfristige Schulentwicklungsstrategie des Landes Thüringen, wie die folgende Abbildung zeigt.

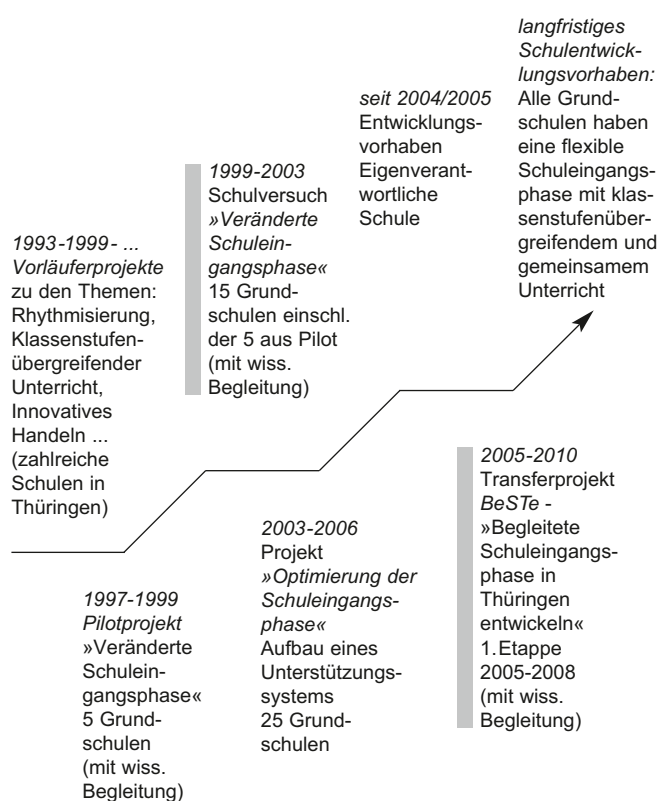


Abb. 8: Schulentwicklungsprozess hin zur jahrgangsübergreifenden, flexiblen Schuleingangsphase mit gemeinsamem Unterricht für alle Kinder

Der Schulversuch wurde durch eine Steuergruppe vorbereitet, der die Leitung des Ressorts Grundschule, sowie die zuständigen Mitarbeiterinnen für Hort, Förderrichtlinie und Schulentwicklung am ThILLM, die wissenschaftliche Begleitung und die zuständige Ministerialrätin Cordula Engelhardt angehörten. Er konnte auf die vorangegangene Qualifizierungsarbeit des ThILLM aufbauen. An den Vorläuferprojekten mit Fortbildung und Schulbegleitung durch das ThILLM waren bereits einige der späteren Schulen des

Schulversuchs »Veränderte Schuleingangsphase« beteiligt.

Unmittelbar vorbereitende Themen waren:

- ▲ Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Grundschule und Hort (1995-1999)
- ▲ Schulentwicklung - Innovatives Handeln an Thüringer Grundschulen (1994-1999)
- ▲ Klassenstufenübergreifender Unterricht (Schuljahr 1995/96-1998/99)
- ▲ Pilotprojekt Veränderte Schuleingangsphase (Schuljahr 1997/98-1998/99)
- ▲ Entwicklung einer Umsetzungskonzeption für die »Richtlinie für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in allgemeinbildenden Schulen außer Förderschulen in Thüringen« (ab Schuljahr 1998/99) (vgl. Berthold 2000).

Der Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase«

Der wissenschaftlich begleitete Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase« startete mit dem Schuljahr 1999/2000 und lief drei Jahre⁴¹. Ziel war die Klärung der Frage, was entwickelt werden muss, um die flexible, integrative und jahrgangsgemischte Schuleingangsphase an einer Schule zu etablieren. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war es, kooperativ mit dem Unterstützungssystem beim ThILLM und den teilnehmenden Schulen die Entwicklungsarbeit voranzutreiben und transparent zu halten, so dass die Klärung der Forschungsfrage im Gestaltungsprozess erfolgen konnte. Es musste dazu nicht bei null angefangen werden, denn es lagen ja bereits Konzepte und auch schon Auswertungen vor (vgl. Carle 2008). Die Grundschulen mussten sich für die Teilnahme am Schulversuch schriftlich bewerben. Ausgewählt wurden Schulen, deren Voraussetzungen für das angestrebte Modell als gut eingeschätzt wurden. So nahmen letztendlich 16 Schulen am Schulversuch teil, eine Schule erhielt die Genehmigung vom Schulträger nicht, eine Schule wurde mitten im Schulversuch aufgelöst. So schlossen den Schulversuch 14 Schulen ab.

Bei der Begleitforschung handelte es sich um eine Längsschnittuntersuchung mit 6 Messzeitpunkten, jeweils im Frühjahr und im Herbst an allen Schulen und in allen Stammgruppen nach folgendem Ablauf:

Frühjahr: Videogestützte Unterrichtshospitationen, im Team der Schuleingangsphase Stärken-Schwächen-Analyse, Engpassanalysen unter Einbezug der Schulentwicklungsberaterinnen des ThILLM in die Erhebungsphase.

Herbst: Schriftliche Befragung der Eltern, der Grundschullehrerinnen und -lehrer, der Sonderpädagoginnen (Förderschullehrerinnen), der Horterzieherinnen, der Stammgruppenpenteams, der Schulleitungen, der Projektleiterinnen an den Schulen und einmal des Schulmedizinischen Dienstes.

41 Team der Wissenschaftlichen Begleitung: Prof. Dr. Ursula Carle (zunächst PH Ludwigsburg, dann Universität Bremen), Barbara Berthold mit 0,5 Stelle als Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Sabine Klose (Staatliches Studienseminar Erfurt) und Martina Henschel (Staatliches Studienseminar Gera) jeweils mit 2/5 Stelle als freigestellte Lehrerinnen.

Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs: Auf Basis der Auswertungen Entwicklung von Eckpunkten für die Qualifizierungsmaßnahmen kooperativ im Steuergruppenteam des Schulversuchs, Hospitation von Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Begleitung in den Fortbildungen (Carle/Berthold 2004, S. 21).

Alle Ergebnisse wurden in der Steuergruppe des Schulversuchs vorgestellt, kritisch reflektiert und die Interpretationen aus den unterschiedlichen Perspektiven der Steuergruppenmitglieder dokumentiert. Danach wurden die kategorial quer zu allen Einzelschulen ermittelten Befunde allen Schulen während der regelmäßig stattfinden Plenumsveranstaltungen präsentiert, mit ihnen diskutiert und deren Interpretationen festgehalten. Diese Diskussionen waren besonders wichtig, halfen sie doch die Voraussetzungen und Engpässe der Entwicklung besser zu verstehen. Die schulspezifischen Ergebnisse und die im Längsschnitt sichtbaren Entwicklungen diskutierte das Team der Wissenschaftlichen Begleitung jährlich mit den Schulen und vereinbarte den Fokus der nächsten Entwicklung. Erst daraus wurden dann Empfehlungen an das Kultusministerium und das ThILLM abgeleitet (vgl. Carle/Berthold 2004).

Die Auswertung des Schulversuchs erfolgte entlang der zu Beginn von den Schulen selbst benannten und immer wieder konkretisierten Entwicklungsbereiche:

- ▲ Didaktische Konzepte für entwicklungsunterschiedliche Kinder
- ▲ Passende Formen der Leistungsdokumentation
- ▲ Jahrgangsübergreifender Unterricht
- ▲ Flexible Verweildauer
- ▲ Kooperation im multiprofessionellen Team
- ▲ Elternarbeit, Erziehungspartnerschaft, Elternmitarbeit
- ▲ Kooperation mit Kindergärten, Förderschulen und schulmedizinischem Dienst

Nach der organisatorischen Umsetzung der Jahrgangsmischung fiel auf, dass die Entwicklung einer geeigneten didaktischen Qualität stockte. Im Team der Steuergruppe des Schulversuchs wurde daraufhin das Curriculum für eine prozessbegleitende Qualifizierung in Mathematik und Deutsch mit dem folgenden Format entwickelt: Einem fachlichen Vortrag durch eine einschlägige Professorin bzw. einem Professor des jeweiligen Fachgebiets folgte die Vorbereitung einer praktischen Umsetzung, die dann in den Schulen erprobt werden musste. Die Dokumentation der Erprobung samt Schwierigkeiten wurde während der nächsten Fortbildung präsentiert. Es wurde diskutiert, wie der Entwicklungsprozess im Kollegium verbreitet werden kann. Der nächste fachliche Vortrag setzte daran an. Vertiefende Pflichtlektüre wurde in Form eines Readers zur Verfügung gestellt. Die Teilnahme mindestens einer Lehrkraft jeder Schule an jedem Zyklus war verpflichtend - es nahmen jedoch deutlich mehr Lehrerinnen und Lehrer teil. Sie verpflichteten sich zum Transfer in ihr Kollegium hinein, wofür sie ebenfalls qualifiziert wurden. Jeder Zyklus bestand, verteilt über zwei Schuljahre, aus 146 Stunden in Wochen-

endveranstaltungen sowie Blockseminaren während der Schulferien und schloss auf Basis des individuellen Fortbildungsportfolios der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem Kolloquium ab.

Um den unterschiedlichen Bedingungen der Schulen gerecht zu werden, wurden abschließend alle Daten im Längsschnitt schulspezifisch ausgewertet, mit den Schulen zusammen auf die Richtigkeit der Aussagen überprüft und zu Fallstudien verdichtet, die ebenfalls in den Abschlussbericht des Schulversuchs eingingen. Schließlich wurden jene Erfolgsmomente aus den Daten extrahiert, die bei der Einführung der flexiblen, jahrgangsübergreifenden und integrativen Schuleingangsphase zu beachten sind (vgl. Carle/Berthold 2004). So zeigte sich, »dass die (schlagartige) Einführung der Jahrgangsmischung« zu einem Gestaltwandel der gesamten Schule führte. »Wir erklärten das damit, dass hier alte und neue Vorstellungen widerspruchsfrei verbunden werden konnten [...]« (Carle/Berthold 2004, S. 177). Allen Beteiligten war klar, dass die älteren Kinder bereits mehr können als die jüngeren. Die Notwendigkeit der Differenzierung konnte nicht übersehen werden. Damit war auch klar, dass der gesamte Unterricht umgestellt werden musste.

»Dieser Auslöser alleine konnte aber nicht die Kraft mobilisieren, mit der der Schulversuch voranzutreiben war. Vielmehr musste möglichst schnell ein Netz an neuem Wissen und an neuen Erfahrungen aufgebaut werden, das unterrichten im neuen Modell überhaupt ermöglichte, eingebettet in ein Transformationssystem (Große-Oetringhaus 1996, S. 55 ff.), welches Ist-Zustand und Soll-Zustand auf bildlich vorstellbaren Veränderungslinien immer wieder transparent werden ließ: Wo kommen wir her? Wo wollen wir hin? Wie weit sind wir schon gekommen? Welchen Nutzen bringt uns das neue Modell? Welche Kompetenzen müssen wir uns dafür aneignen? Wie schaffen wir es den Wandlungsprozess zu steuern?

Es zeigte sich immer wieder: Ohne Auseinandersetzung mit dem alten System ist das neue nicht zu erwerben. Denn ohne Distanzierung vom Tradierten schluckt das alte System die neuen Elemente und neutralisiert ihre Wirkung. Hinzu kam immer wieder die schmerzliche Erfahrung, das Alte problematisieren und das Neue denken zu können, es aber praktisch noch nicht zu beherrschen« (Carle/Berthold 2004, S. 177).

Für alle Bereiche konnten in den Schulen Entwicklungen beschrieben werden, die sich allerdings zwischen den Schulen stark unterschieden. Wie Barbara Berthold (2010, S. 143 ff.) im Anschluss an den Schulversuch herausarbeitete, gab es neben der schulindividuellen Ausgangslage unterschiedliche Einflussgrößen, die ein Gelingen oder ein Misslingen des Schulversuchs bedingten. Sie sind u.a. in vier unterschiedlichen Schulentwicklungsportraits beschrieben. Es wird deutlich, dass alle Ebenen am gleichen Strang ziehen müssen und dass bei internen Problemen die richtige Unterstützung von außen rechtzeitig einsetzen muss, gegebenenfalls initiativ.

Fallbeispiel A zeigt eine Schule, der es trotz vorhandener Ressourcen nicht gelingt tradierte Muster zu überwinden, weil sie die notwendigen Disharmonien des Entwicklungsweges nicht auf sich nahm. Sie arbeitete auch am Ende des Schulversuchs noch mit Schulbüchern, die JüL nicht berücksichtigen, die Kinder erhielten wenig Freiraum und Struktur um ihren Lernprozess zu steuern, die Lehrerinnen und Lehrer wünschten sich jahrgangshomogenes Arbeiten.

Die Entwicklung dahin konnte anhand der Erhebungsprotokolle rekonstruiert werden. Von Beginn an stand im Kollegium der Wunsch, die Lernprozesse der Kinder bis ins Detail zu kontrollieren und auf diagnostische Daten gestützte Differenzierung zu entwickeln. Der Hinweis der wissenschaftlichen Begleitung, die dadurch entstandene Überbelastungsproblematik zu reflektieren und eine schulinterne Fortbildung zu offenen Aufgaben in Anspruch zu nehmen, wurde einmal aufgegriffen. Die folgenden Erhebungen brachten aber zutage, dass die offenen Aufgaben jetzt im freiwilligen Zusatzbereich des Wochenplans platziert wurden. Weitere Erhebungen zeigten, dass die gesamte Unterrichtsplanung hätte verändert werden müssen. So waren bei enger Arbeit an vorgefertigten Lehrgängen nirgendwo Hinweise auf eigene Sachanalysen und didaktische Analysen zu finden. Differenziert wurde infolge ausschließlich nach Menge und Zeit. Es mangelte an methodischer und didaktischer Kreativität.

Für die Beobachtung der Kinder fehlten den Lehrpersonen sowohl fachliche als auch lernprozessbezogene Kriterien. Eine Umstellung der Leistungsdokumentation und bewertung auf die Bedingungen einer integrativen jahrgangsübergreifenden Klasse gelang folglich nicht.

Weiter fiel auf, dass die Schule ihre eigenen Ressourcen nicht zu nutzen wusste. So gab es sogar ein Stammgruppenteam, das sehr viel kompetenter vorging. Eine andere Planung des Unterrichts verschaffte dem Team die Möglichkeit einer intensiven Lernbegleitung der Kinder. Die Differenzierungsaufgaben hatten sachlogisch abgestufte Schwierigkeitsstufen und eröffneten den Kindern zudem heterogene Zugangsmöglichkeiten. Die Lehrpersonen sprachen mit einzelnen Kindern und mit Kindergruppen darüber, wie sie zu ihren Ergebnissen gekommen sind und regten sie zum Reflektieren an. »Allerdings blieb auch in dieser Stammgruppe bis zum Ende des Schulversuchs ein Jahrgangsbezug erkennbar. Dies ist vermutlich der Eingebundenheit in das Gesamt der schulischen Organisation in Kursgruppen- und Stammgruppenunterricht zuzuschreiben, wie sie sich z.B. in einem typischen Tagesrhythmus manifestierte: Auf die Gleitzeit zu Beginn des Schultages folgte eine ca. 100-minütige Arbeitsphase in der jahrgangsgemischten Stammgruppe, danach fand vor allem Kursgruppenunterricht statt« (Berthold 2010, S. 147). Ausgehend vom Kursunterricht wurden jahrgangsspezifisch die bereitzustellenden Aufgaben für die jahrgangsübergreifende Arbeit geplant (ebd., S. 152).

Mängel zeigten sich in der Schule auch darin, dass die Sonderpädagogin bis zum Schluss einzig für die Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten zuständig blieb. »Sie

selbst verstand ihre Aufgabe auch so« (ebd., S. 148). Gleichwohl war das Arbeitsklima harmonisch. Die Schulleiterin achtete bei der Zusammensetzung vor allem darauf, dass die Teammitglieder persönlich harmonierten. Sie dämpfte eine Auseinandersetzung über unterschiedliche Unterrichtsqualität und schaute über Missstände hinweg, um die Harmonie im Kollegium zu sichern, obwohl sie selbst das Zielmodell verstanden hatte. Auch von außen erfolgte keine Intervention seitens des Unterstützungssystems.

Aus Fall A wäre zu lernen, dass die Begleitung der Schulen besser und nachhaltiger werden muss. Es muss kontrolliert werden, wie erkannte Probleme gelöst werden. Deutlich wird, dass zu harmonieträchtige Leitungen enger unterstützt werden müssen. Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse sind nicht schmerzfrei und bedürfen einer eindeutig zielgerichteten Leitung.

Fallbeispiel B zeigt wie fragil bereits erfolgreiche Entwicklungsarbeit sein kann und wie nachdrücklich und langfristig unterstützt an Unterrichtsentwicklung gearbeitet werden muss. Zwei Jahre lang arbeitete die Schule kontinuierlich daran, eine für alle Kinder geeignete Lernumgebung zu entwickeln. »Das zeigt sich z.B. in den immer besser beherrschten, den äußeren Rahmen gebenden, Lehr- und Lernkonzepten und hier vor allem an der Qualität des praktizierten Werkstattunterrichts. Es lässt sich aber auch am unterrichtlichen Aufgabenangebot ablesen, in welchem zumindest in Ansätzen fachliche Schwierigkeitsabstufungen berücksichtigt wurden, auch wenn die meisten der analysierten Aufgaben noch als geschlossen zu charakterisieren sind, weil sie z.B. nur einen eng abgesteckten Lösungsweg vorsahen. Auch mit Formen subjektorientierter Leistungsdokumentation wurde experimentiert« (Berthold 2010, S. 163). Warum der Prozess im letzten Schulversuchsjahr stockte, konnte aufgrund der Erhebungen rekonstruiert werden. Schulintern ging offenbar die Kraft aus, das Projekt fortzusetzen. Es wurden zudem bisher intern »agile Kräfte durch eine intervenierende Einflussnahme von außen gebunden: Die Projektleiterin wurde zu einer umfangreichen Fortbildung verpflichtet, die jedoch für den Schulversuch wenig relevant war« (ebd.). Das bisherige Entwicklungsmuster der Schule war aber dadurch geprägt, dass die Projektleiterin bei allen Neuerungen voranging und dann die Kolleginnen und Kollegen mitnahm. Zu ihrer eigenen Unterstützung nutzte sie erfolgreich die schulversuchsbezogenen Fortbildungen. »Auch wenn es gelang, die Schuleingangsphase am Laufen zu halten, fiel dennoch in zwei Stammgruppen der Unterricht zum Beispiel hinsichtlich der Subjektorientierung hinter das zuvor Erarbeitete zurück. Denn es gab kein System, welches den zuletzt zum Team der Schuleingangsphase gestoßenen Lehrkräften ermöglicht hätte, zu den anderen aufzuschließen« (ebd.).

Auch aus Fall B kann gelernt werden, dass die Begleitung der Schulen besser und nachhaltiger sein muss, besonders, um die internen Zusammenhänge zu verstehen. Deutlich wird, wie fragil das schulinterne Netzwerk ist und wie stör-

anfällig für Interventionen von außen. Es zeigt zudem die Bedeutung der schulinternen Projektleitung und die Notwendigkeit ihrer Unterstützung.

Fallbeispiel C beschreibt den Prozess einer Schule, der es im ersten Schulversuchsjahr gelungen ist, »die Unterrichtsabläufe für die neu eingerichteten Jahrgangsgemischten Lerngruppen passend zu ändern und neue Lehr- und Lernkonzepte, wie werkstattorientiertes oder projektorientiertes Unterrichten, vor allem für die äußere Öffnung des Unterrichts zu erschließen« (Berthold 2010, S. 176). Der schulinterne Lehrplan wurde auf die Jahrgangsmischung abgestimmt. Allerdings ließ die Aufgabenqualität noch zu wünschen übrig, was sich bis zum Ende des Schulversuchs nicht mehr änderte. Erstaunlich war jedoch, dass die Lehrerinnen und Lehrer weiterhin von einer nicht abnehmenden Arbeitsbelastung berichteten. »Scheinbar wurde unter hohem Arbeitsaufkommen immer mehr desselben produziert, ähnlich einer »Endlosschleife«. Entsprechend wuchs die Ausstattung der Klassenzimmer mit Material. Die Reflexion über die Qualität der Inhalte und die bei den Kindern anzuregenden Lernprozesse scheint demgegenüber schulintern vernachlässigt und auch von außen nicht initiiert worden sein. Gerade mehr äußere Unterstützung wäre hier jedoch notwendig gewesen, um den Endloszirkel konstruktiv aufzubrechen« (ebd.). Warum gelang der Weg aus der Endlosschleife nicht? Im ersten Schulversuchsjahr wurde die Schule mit einer anderen zusammengelegt. Neben dem Schulversuch sollte nun auch noch das neue Kollegium integriert werden, das andere pädagogische Konzepte und Ziele mitbrachte. Es gelang bis zum Ende des Schulversuchs bei erheblichem Reibungsverlust nicht, dass alle Lehrkräfte im neuen Kollegium die Ziele der jahrgangsübergreifenden, integrativen und flexiblen Schuleingangsphase akzeptiert hatten.

Auch Fall C ist ein Beispiel für eine massive falsche Intervention von außen. Hier wurden zwei Schulen mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten zusammengelegt. Dies geschah im ersten Jahr des Schulversuchs. Der in einer der beiden Schulen erfolgreich gestartete Prozess kam zum Stillstand.

Fallbeispiel D steht für einen gelingenden engagierten und kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess, bei dem alle Bedingungen passten. So stellte die Schule von Beginn an die Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt mit dem Ziel, jedes Kind optimal zu fördern. Die Schule arbeitete planmäßig und kontinuierlich daran, das Wissen und Können aller zu erweitern, griff dabei die Anstöße der wissenschaftlichen Begleitung auf und nutzte die Kooperation mit dem Sonderpädagogen. Folgende Aspekte waren für die kontinuierliche und erfolgreiche Entwicklung verantwortlich:

▲ Es erfolgte eine frühe Intervention der wissenschaftlichen Begleitung mit klaren Zielvereinbarungen. Die Differenzierung im Schriftspracherwerb sollte durch gezielte Beobachtung und Analyse der Leistung der Kinder fundiert werden.

▲ Die Interventionen wurden angenommen. Die Kriterien für eine erfolgreiche Entwicklung waren den Lehrerinnen und Lehrern klar, so dass sie ihre Fortschritte erkennen konnten. Die Lehrkräfte betonten, sie hätten den »Weg wieder zur Theorie gefunden« (Berthold 2010, S. 180).

▲ Entscheidend war, dass die Anregungen in Handlungen überführt wurden. Die Reflexionen über Unterricht eilten dem, was die Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich im Unterricht zeigten, immer etwas voraus. Aber im nächsten Entwicklungsschritt wurde das Reflektierte dann umgesetzt. So sind für die Fundierung des Schriftspracherwerbs zunächst die Hamburger Schreibprobe eingesetzt worden und später die Materialien von Mechthild Dehn.

▲ Das funktionierte, weil die Lehrerinnen und Lehrer sich als Lernende sahen, die quasi eine Zusatzausbildung absolvierten. Barbara Berthold zitiert eine Lehrerin: »Für die Zukunft wünsche ich mir ein Fortbildungsangebot auf Kreisebene, das mich nicht auf dem jetzigen Stand stehen bleiben lässt« (Berthold 2010, S. 181).

▲ Nicht zu unterschätzen ist der Einfluss einer geschätzten Kollegin am Beginn des Schulversuchs, die die ersten Impulse gab, auf das einzelne Kind in seiner Entwicklung zu schauen. Als sie noch im ersten Schulversuchsjahr die Schule wegen Schülerrückgang verlassen musste, hatten die anderen bereits von der Idee, alle Kinder persönlich zu erreichen, Feuer gefangen und setzten eigene neue Impulse.

▲ Die kooperative Veränderungsarbeit wurde gebündelt und systematisiert, so dass es nicht zu Überforderung kam. Das gelang, weil alle Beteiligten bereit waren, sehr viel zu investieren. So wurde zuerst der Schriftspracherwerb entwickelt und infolge entstand ein System der individuellen Leistungsdokumentation und -bewertung an der individuellen Bezugsnorm.

▲ Die ganze Zeit über nahm die Leitung konzeptionell und strukturell Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung, unterstützte die Teamentwicklung, verhinderte die Isolierung der Schuleingangsphase in der Schule durch ein ausgeklügeltes System des Personaleinsatzes, schuf die nötigen Rahmenbedingungen für die Kooperation und lebte im eigenen Unterricht vor, was sie von den Lehrerinnen und Lehrern erwartete. Ihre Projektsteuerung war von der Unterrichtsentwicklung ausgehend konzipiert und erreichte daher die Lehrkräfte genau da, wo die Entwicklungen unmittelbar zu spüren waren.

Auch diese Schule wurde schließlich kurz nach Ende des Schulversuchs aufgelöst und in eine andere Schule integriert, die heute JüL in Klasse 1-2 und Klasse 3-4 umsetzt. »Insgesamt bestätigt die Auswertung, dass die Entwicklung des Unterrichts für die Schuleingangsphase anspruchsvoll ist und von den Beteiligten viel abverlangt: Ihr Arbeitsaufkommen steigt, die Entwicklungsarbeit kostet Zeit und erfordert den Aus- und Aufbau passender professioneller Kompetenzen [...]« (Berthold 2010, S. 219). Die Autorin ermittelte Kernaufgaben der professionellen Entwicklung der Lehrpersonen, die erforderlich sind, um die Möglichkeiten der Jahr-

gangsmischung unterrichtlich zu nutzen. Es sollte gelingen: »[...] allen Kindern herausfordernde, fachliche Lernprozesse zu ermöglichen, in denen die Gruppe der lernenden Kinder und die individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes berücksichtigt sowie aufeinander bezogen werden [...]

[...] leistungsbezogene Daten so zu erheben und zu interpretieren, dass sie für folgende Unterrichtssituationen lernförderlich genutzt werden können. [...]

[...] im gesamten Team der Schuleingangsphase und mit dem gesamten Kollegium der Schule zu kooperieren; voneinander abgeschottete Entwicklungsinself sind zu vermeiden [...]

[...] den Arbeitseinsatz für die Veränderung so zu organisieren und infrastrukturell zu unterstützen, dass dadurch keine zusätzliche Belastung entsteht, d.h. dass die entwicklungsbezogenen Zusatzleistungen direkt den Schülerinnen und Schülern zugutekommen« (Berthold 2010, S. 220).

Barbara Berthold zeigt anhand der Auswertung der Verlaufsmuster der Schulen, dass es sich bei den oben genannten Aspekten um entwicklungskritische Punkte handelt, deren Gelingen letztlich dazu führt, dass sich das neue Modell etablieren, deren Nichtgelingen jedoch das Scheitern des Modells durch Überlastung und Demotivation der Lehrkräfte nach sich ziehen kann. Sie stellt heraus, dass die Lehrerinnen und Lehrer Wissen über die Schulentwicklungsprozesse erwerben müssen, in denen sie sich befinden, um sich produktiv und effektiv beteiligen zu können. Darüber hinaus müsse die Zielorientierung und -verankerung intensiver erfolgen. Probleme zeigten sich auch dort, wo einzelne Lehrergruppchen egoistisch ihre Interessen vertraten, sei es in der Schulleitung oder im Kollegium (Berthold 2000, S. 223 ff.). Schließlich bleibt festzuhalten, dass nach drei Jahren Schulversuch noch ein erheblicher Entwicklungsbedarf zu verzeichnen war und dass nach Ende des Schulversuchs einige Schulen ohne Begleitung aufgaben.

Das Projekt »Optimierte Schuleingangsphase«

Im Anschluss an den Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase« folgte mit 25 teilnehmenden Schulen das Projekt »Optimierte Schuleingangsphase«. Zwischen 2003 und 2006 sollte durch das ThILLM ohne wissenschaftliche Begleitung ein Unterstützungssystem entwickelt werden, das geeignet sein sollte, um die jahrgangsübergreifende, flexible und integrative Schuleingangsphase landesweit immer stärker zu etablieren. Dazu sollten die Entwicklungen aus dem Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase« genutzt werden.

Gleichzeitig gab es Gegenentwicklungen, z.B. betrieb die Landesregierung die Privatisierung der Horte. Damit wurde der Entwicklung der Schuleingangsphase ein bedeutsames Standbein entzogen, weil gerade die Kooperation in den multiprofessionellen Teams, bestehend aus Grundschullehrkräften, SonderpädagogInnen sowie HorterzieherInnen eine

bedeutsame Ressource darstellte. War das Unterstützungsteam im ThILLM bereits während des Schulversuchs reduziert worden, so wechselte unter den neuen Bedingungen das gesamte Team, das am ThILLM für die Schuleingangsphase zuständig war, in Schulleitungsstellen oder sogar ins Ausland, auch die Leiterin des Ressorts Grundschule verließ das ThILLM und ging an die Universität Erfurt. Die Zuständigkeiten in den Schulämtern wurden geändert. So wurde nun eine quer zu sämtlichen Schularten liegende Struktur und Zuständigkeit (Personalplanung, Schulentwicklung, Schulaufsicht) eingeführt. Letztlich kam das Projekt »Optimierte Schuleingangsphase« hinsichtlich der Einführung jahrgangsübergreifenden Unterrichts kaum voran. Die Entwicklung der Unterrichtsqualität durch Fortbildung und Schulbegleitung konnte unter den neuen Bedingungen nicht mit der begonnenen Konsequenz fortgeführt werden. Noch ein weiteres Phänomen zeigte sich im Laufe der gesamten Entwicklung der Thüringer Schuleingangsphase immer wieder: Punktuell konnten notwendige Verbesserungen auch in Erlasse übernommen werden, es setzten sich aber, sobald niemand mehr aktiv darauf bestand, allmählich die alten Verfahrensweisen wieder durch und verdrängten einmal erreichte Regelungen wieder.

Die Entwicklung der »Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE)«

Parallel zur »Optimierten Schuleingangsphase« entstand das Entwicklungsvorhaben Eigenverantwortliche Schule EVA. In diesem Kontext beauftragte das ThILLM die Wissenschaftliche Begleitung des ausgelaufenen Schulversuchs »Veränderte Schuleingangsphase« mit der Erarbeitung der inhaltlichen Basis für ein Qualitätsentwicklungsinstrument zur Schuleingangsphase. Beteiligt waren 31 Lehrerinnen und Lehrer mit Erfahrung in der Schuleingangsphase sowie u.a. auch einige Schulleiterinnen und -leiter und die ehemaligen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen der wissenschaftlichen Begleitung. Die Expertinnen und Experten aus der Praxis sprachen sich dafür aus, ein online kostenlos verfügbares Instrument zu entwickeln, das beschreibt, welche Voraussetzungen eine Schule für die Einführung der jahrgangsübergreifenden, integrativen und flexiblen Schuleingangsphase unbedingt benötigt und welche sie im Laufe der Zeit anstreben sollte. Aus dem Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase« wurde der Stern mit den sieben »Entwicklungszacken«, (1) Jahrgangsmischung, (2) Integrative Didaktik, (3) Leistung, (4) Rhythmisierung, (5) Mehrpädagogensystem, (6) Elternarbeit und (7) Umfeld als kategoriales Gerüst übernommen. Das gemeinsam entwickelte Werk wurde in Kooperation mit dem JüL-Pädagogen Diethard Groß durch Hinweise für SchulleiterInnen ergänzt. Es erhielt die Bezeichnung »Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE)«⁴².

42 TQSE ist im Internet unter www.tqse.uni-bremen.de verfügbar.

Das landesweite Transferprojekt »Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln (BeStE)«⁴³

Im Abschlussbericht des Transferprojekts heißt es: »BeStE ist ein zeitlich und funktional begrenztes Transferprojekt innerhalb eines langfristigen Schulentwicklungsvorhabens des Landes Thüringen. Langfristiges Ziel des gesamten Entwicklungsvorhabens ist die flächendeckende Einführung der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase [...] im Lande Thüringen. Mittelfristiges Ziel des Transferprojektes ist die Herausarbeitung und Schaffung der Realisierungsbedingungen für diese flächendeckende Einführung« (Carle/Metzen 2009a, S. 12).

Die Entwicklung des Transferprojektes lässt sich in zwei Phasen gliedern. 1. Phase 2005-2008: Wissenschaftliche Begleitung beim Aufbau eines Unterstützungssystems [...], das in der Lage ist, die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase« [...] bei der schulindividuellen Begleitung umzusetzen. 2. Phase 2008-2010: Thüringenweite Etablierung der Schuleingangsphase mit Begleitung durch die Tandems. [...]. Die Wissenschaftliche Begleitung war bereits an der Projektkonzipierung in 2005 beteiligt und schloss ihre Arbeit im April 2008 mit einer Abschlusserhebung bei den Tandems ab. Neben der organisatorischen und inhaltlichen Projektgestaltung untersuchte die WB insbesondere, welche Bedingungen erforderlich sind, um das Modell landesweit einzuführen. [...].

Im Ausgangsbericht (2007) wurden die Ausgangsbedingungen für den Aufbau eines funktionierenden Transferprojektes beschrieben. Dieser Bericht erfüllte die Funktion der in Großprojekten obligatorischen »Machbarkeitsstudien«. Die Kernfrage lautete: Sind die expliziten und impliziten Projektentwürfe von BeStE umsetzbar, bestehen begründete Aussichten auf Erfolg des Transfervorhabens? Welche Risiken könnten das Projekt gefährden? (Carle/Metzen 2009a, S. 10).

Zu Beginn des Transferprojekts wurde neben einer Steuergruppe am Thüringer Kultusministerium, der wissenschaftlichen Begleitung und einem Projektbeirat vor allem das Unterstützungssystem aufgebaut. Die Projektleitung übernahmen Tina Pätzold, eine Grundschullehrerin, die am Projekt »Veränderte Schuleingangsphase« teilgenommen hatte und Antje Christina Knuth (Sonderschullehrerin). In jedem Schulamt wurde ein Tandem (Grundschullehrkraft und Sonderschullehrkraft) eingesetzt und geschult, das den Entwicklungsprozess vorantreiben sollte. Um die Schulleiter besser zu beteiligen, wurden dort im Jahr 2006 »Projektverantwortliche für die Einführung der Schuleingangsphase an den Staatlichen Schulleitern«, kurz »PV-SSA« ernannt, die Schulungsangebote erhielten und an der Steuerung der Tandemaktivitäten beteiligt wurden. So wurde eine, »die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes verbindende Projektverantwortung« (ebd., S. 11) hergestellt und eine Zentralisierung der Projektsteuerung angestrebt.

Die Datenerhebung geschah prozessbegleitend. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler waren »an den Aktivitäten der Projektsteuergruppe auf Ministeriumsebene,

an zentralen Entscheidungen der Projektleitung, an vielen Tandem-Schulungen bzw. Tandem-Beratungen« beteiligt (ebd., S. 11). Hinzu kamen Gruppendiskussionen mit Tandems und Informationsveranstaltungen für Schulleitungen mit anschließenden Gruppendiskussionen. 2007 kamen Beobachtungen von Veranstaltungen für Eltern und Lehrpersonen sowie anschließende Gruppendiskussionen dazu sowie die Teilnahme an Planungen mit Schulleitern. Die Projektleitung schloss mit den Tandems »Arbeitsvereinbarungen« ab. An einigen Vereinbarungsgesprächen nahm die wissenschaftliche Begleitung beobachtend teil. Die Tandems protokollierten ihre Arbeit mit den Schulen nach einem vereinbarten System, das eine Gesamtauswertung erlaubte. Es schloss sich ein Interview mit der Projektleitung und eine schriftliche Befragung der Tandems an.

Nach drei Jahren hatten sich 30 Lehrpersonen zu Schuleingangsphasenberaterinnen und -beratern qualifiziert. Die Zahl der Schulen mit jahrgangsübergreifender, integrativer und flexibler Schuleingangsphase war auf 140 angestiegen. Davon wurde noch etwa die Hälfte nach Einführung der Jahrgangsmischung durch die Tandems bezüglich der Unterrichtsentwicklung begleitet. Weitere 30 bis 40 Schulen standen, unterstützt durch die Tandems, kurz vor der Umstellung auf jahrgangsübergreifenden Unterricht. Die Arbeit der Tandems war für die Entwicklung eine zentrale Stütze: »Klima und Arbeitsweise der Tandem-Community ähnelt stark denen der Schuleingangsphase: Kompetenzniveaumischung, Lernen mit- und voneinander, hohe produktive Motivation und - dafür die Basis bildend - ein sehr positives Sozialklima. Dynamik, Breitenwirkung und Qualität des Transferprojektes BeStE ruhen im Wesentlichen auf den Schultern der Tandems. Das ist, was sie anspornt. Das ist aber auch das, was sie belastet und unzufrieden macht mit der ungenügenden institutionellen, publizistischen und finanziellen Anerkennung. Eine hohe Aufstiegsfluktuation ist die persönlich lohnende aber projektbedrohliche Folge« (ebd., S. 14).

Im Laufe des Projekts wandelten sich die Aufgaben der Tandems. So überwogen zu Beginn die Ob-Fragen, also ob sich die jahrgangsübergreifende, integrative und flexible Schuleingangsphase lohnt, Überzeugungsarbeit stand im Mittelpunkt. Je mehr Schulen am Projekt teilnahmen, umso bekannter wurde das Modell. Das zeigte sich auch an den Fragen der Lehrerinnen und Lehrer. Die Ob-Fragen gingen zurück, die Wie-Fragen nahmen zu. Die Lehrerinnen und Lehrer interessierten sich nun für die Erfahrungen der anderen Schulen. Anfragen bzgl. Hospitationen in erfolgreichen JüL-Schulen nahmen zu. »Der bisherige Fokus auf das Werben für ein faszinierendes pädagogisches Modell und für ein professionell ausgestattetes Unterstützungssystem hat seine Wirkung nicht verfehlt, müsste aber jetzt mehr in Richtung Know-how-Wachstum und -Transfer gehen. Dafür

43 Webseite: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/beste_projektbeschreibung.html

benötigt das Projekt entsprechendes Informationsmaterial, eine nutzerfreundliche Internetplattform, regionale Lernwerkstätten und Beispielschulen. Das entsprechende Potenzial an Schulen ist in jedem Schulamt vorhanden. Nur müssten diese speziell für die Transferarbeit qualifiziert und ausgestattet werden - personell, räumlich und medial - wo immer möglich, in Verbindung mit einer Lernwerkstatt. Für alle diese Informationskanäle gibt es entsprechende Vorarbeiten. BeSTe ist also für den nächsten Schritt hin zur Arbeit an einer breiten Informationskampagne bestens gerüstet« (ebd., S. 16). Die wissenschaftliche Begleitung wies mit Nachdruck darauf hin, dass die Entwicklung der Unterrichtsqualität in den BeSTe-Schulen nicht automatisch abläuft und besonderer Beobachtung und Unterstützung bedarf.

Nach Abschluss der 1. Projektphase mit wissenschaftlicher Begleitung lief das Projekt zunächst einige Monate programmgemäß weiter⁴⁴. Mit dem Regierungswechsel jedoch wurden bildungspolitisch andere Prioritäten gesetzt. Darunter litt die Förderung der jahrgangsübergreifenden, integrativen und flexiblen Schuleingangsphase. Auf dem Programm standen nun Kindergärten und Gemeinschaftsschule. Eine der beiden Projektleiterinnen wurde zunächst Tandem und wechselte dann als Lehrerin an eine Grundschule. Etliche Tandemmitglieder bewarben sich auf Schulleitungsstellen bzw. konzentrierten sich darauf, ihre eigene Schule zu entwickeln. Trotzdem blieb eine Gruppe von 25 ehemaligen Tandemmitgliedern bestehen, nun in der Funktion von Fachberatern Schuleingangsphase, die ab dem Schuljahr 2011/12 aktiv wurden. Zwei Mitglieder wurden an das Kultusministerium abgeordnet. Weiterhin an den Schulämtern arbeitende Tandems, Ehemalige und andere besonders Aktive bildeten ein informelles Netzwerk und versuchten, den Zusammenbruch des Erreichten zu verhindern, wo immer sie konnten und um zu zeigen, dass JüL in der Schuleingangsphase eine optimale Grundlage für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems darstellt⁴⁵.

Einen Einbruch in der Entwicklung der Schulen, die mit JüL arbeiteten, verursachte eine öffentlich geführte Auseinandersetzung um die verpflichtende Einführung von JüL in der Schuleingangsphase, die - unterstützt mit Ressourcen für den Entwicklungsprozess - in die Thüringer Schulordnung aufgenommen werden sollte. Die beabsichtigte Verpflichtung musste aufgrund von Interventionen vor allem der GEW und des Thüringer Lehrerverbands durch das Ministerium zurückgenommen werden. JüL wurde lediglich als Möglichkeit in der Schulordnung verankert, was offensichtlich durch etliche Schulen, die sich mitten in der Entwicklung von JüL befanden, als Signal gewertet wurde, sie seien auf dem falschen Weg. Von 174 staatlichen Grundschulen gaben schließlich 79 auf. Die Thüringer Schulstatistik weist aus, dass nahezu alle Kinder, die die zweite Klasse überspringen, aus JüL-Klassen kommen. Alleine daran wird deutlich, dass die Lernbedingungen hier sehr viel besser auf die Heterogenität der Kinder eingestellt sind als in jahrgangshomogenen Klassen. Thüringen arbeitet weiter an der Stärkung Jahrgangsüber-

greifenden Lernens in der Schuleingangsphase. Seitens des TMBNWK wird JüL in der Schuleingangsphase als primäre Entwicklungsaufgabe in der Grundschule gewertet.

3.1.1.4

Wodurch werden Schulversuche nachhaltig?

Keine der Begleitforschungsstudien war finanziell so ausgestattet, dass sie Langzeitergebnisse auf empirisch hohem Niveau erbringen konnte (wie z.B. die EPPE-Studie in England, Sylva u.a. 2010). Die Untersuchungen aus Brandenburg und aus Baden-Württemberg erhoben in der Schuleingangsphase, welche Effekte von Jahrgangsübergreifendem Lernen zu erwarten sind. Beide kamen zu leicht positiven Ergebnissen. In Brandenburg wurde zudem deutlich, dass JüL in der Schuleingangsphase geeignet ist, integrativen Unterricht zu fördern. »Die Ausweitung der flexiblen Eingangsklassen (FLEX-Klassen) gehört zu den wichtigen bildungspolitischen Vorhaben der Landesregierung, die auch im Koalitionsvertrag beschrieben ist« heißt es auf der FLEX-Website⁴⁶.

Demgegenüber finden sich auf der aktuellen Seite des Baden-Württembergischen Kultusministeriums im Jahre 2013 unter der Überschrift »Schulanfang auf neuen Wegen« keinerlei Hinweise mehr auf Jahrgangsübergreifendes Lernen, obwohl doch gerade diese Variante im gleichnamigen Schulversuch zu den besten Ergebnissen kam⁴⁷. Auf einigen anderen Seiten lassen sich verstreute Spuren entdecken, die auf das einst Erreichte hinweisen. Auf dem Server des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur finden sich Anfang 2013 auf vielen aktuellen Seiten Verbindungen zwischen Gemeinsamem Unterricht und klassenstufenübergreifendem Lernen in der Schuleingangsphase. Darüber hinaus verweisen die vier Schulämter auf BeSTe hin bzw. benennen Zuständigkeiten für die Begleitung der Schuleingangsphase. Lediglich auf der zentralen Seite zu »Grundschule« findet sich klassenstufenübergreifender Unterricht in der Schuleingangsphase nicht mehr explizit.⁴⁸

Fazit: Anhand der dargestellten Beispiele wurde deutlich, dass Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Schuleingangsphase für Kinder Vorteile bringen kann. Gezeigt werden

44 Eine Liste der Tandems aus dem Jahr 2008 findet sich hier: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/schulaemter/erfurt/ab2/kompetent/td_adressen__daten.pdf

45 Beispiele: Schule An der Triefnitz in Jena: <http://www.integrative-grundschule.jena.de/> (Heidi Pihan); Puschkinschule Erfurt: <http://puschkinschule-ef.de/schulprofil.html> (Sabine Klose).

46 Vgl. <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.413851.de>

47 Vgl. <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1213792/index.html?ROOT=1146607>

48 Vgl. http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/gemeinsamer_unterricht/fragen/#vier

konnte aber auch, dass die Entwicklung langwierig ist und dass sich viele Hürden der Entwicklung der Einzelschule in den Weg stellen, die sie nicht immer selbst zu verantworten hat. Den erfolgreichen Schulen gelingt es, diese Hürden zu überwinden. Zentrale positive Wirkmomente auf Schulebene dabei sind, das konnte Barbara Berthold (2010, S. 220) herausarbeiten:

- ▲ der Entwicklungsfokus, Lernprozesse der Kinder und der Kindergruppe mit Interesse daran alle Kinder möglichst gut zu fördern,
- ▲ eine Leistungsdokumentation, die vor allem dieser Förderung dient,
- ▲ keine Abschottungen im Kollegium, sondern kooperatives Entwickeln sowie
- ▲ die Fähigkeit den Arbeitseinsatz so zu organisieren, dass auch durch Mehrarbeit zu Beginn keine zusätzliche Belastung entsteht.

Ihre Analyse zeigt auch, dass ungeeignete Interventionen von außen - z.B. durch das Unterstützungssystem - Schulen in Entwicklung empfindlich stören können und umgekehrt geeignete Interventionen Erfolge fundieren.

An den Beispielen aus Brandenburg und Thüringen wird deutlich, dass es wichtig ist, Entwicklungen über eine lange Zeit in die gleiche Richtung zu unterstützen, aber die Schwerpunkte der Entwicklung der Schulen anzupassen. Wenn Jahrgangsübergreifendes Lernen eine gewisse Verbreitung erfahren hat, Erfolge vorweist und darüber hinaus bekannt ist, wie die im Entwicklungsprozess an den Schulen auftretenden Hürden überwunden werden können und wenn zugleich Beratung zur Verfügung steht, dann ist ein fruchtbarer Boden geschaffen, auf dem eine Weiterentwicklung eine erfolgreiche Umsetzung verspricht.

3.1.2

Verbreitung von jahrgangsübergreifendem Unterricht in den Bundesländern

Die folgenden Informationen basieren auf der Auswertung einer Befragung aller Bundesländer im Februar 2013, die der Grundschulverband durchgeführt hat. In allen Bundesländern ist es grundsätzlich möglich jahrgangsübergreifend zu unterrichten, allerdings unterscheiden sich die Rechtslage und der Grad der Umsetzung. Welche Unterschiede es gibt, wird am Beispiel Schleswig-Holstein deutlich. In Hessen ist jahrgangsübergreifender Unterricht nur in der Schuleingangsphase vorgesehen, in Rheinland-Pfalz und Mecklenburg-Vorpommern nur zur Verhinderung von Schulschließungen. In Sachsen ist JÜL zwar möglich, es liegen aber keine Zahlen zum Stand der Umsetzung vor. In Berlin (65% aller Grundschulen), Brandenburg (41%), Bremen (28%), Hamburg (5%) und Thüringen (22%) gehören die jahrgangsgemischte flexible Schuleingangsphase und Inklusion zusammen. Im Saarland gibt es ein entsprechendes Pilotprojekt.

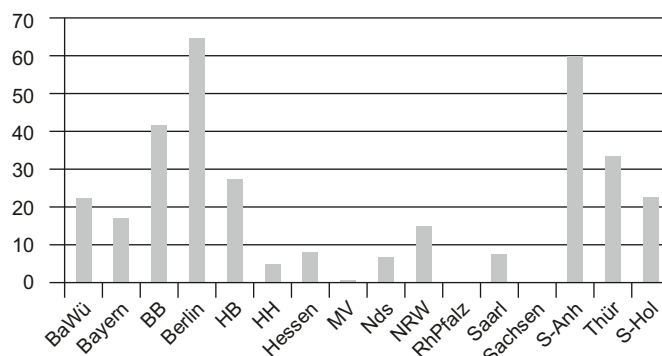


Abb. 9: Prozentualer Anteil der Grundschulen mit JÜL in der Schuleingangsphase. Basis: Befragung der Bundesländer durch den Grundschulverband 2013 mit Korrekturen der prozentualen Angaben

Das obige Abbild zeigt große Unterschiede in der Umsetzung Jahrgangsübergreifenden Lernens in der Schuleingangsphase. Auffallend sind die Werte für Berlin und Sachsen-Anhalt.

In Sachsen-Anhalt wurde im Jahr 2005 die flexible Schuleingangsphase verpflichtend, d.h. dass die Kinder das Pensum der ersten und zweiten Klasse in ein bis drei Jahren durchlaufen können. JÜL war dabei zwar erwünscht, aber nicht verpflichtend vorgesehen. Ca. 20% der Schulen setzten JÜL in der Schuleingangsphase um. 2009 startete das Land eine Initiative, jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Schuleingangsphase zu forcieren. Es wurden verstärkt Fortbildungen zur Schuleingangsphase und deren inhaltlich-organisatorischen Gestaltung sowie Schulberatung angeboten. Die Schulen wurden aufgefordert, Konzepte zu entwickeln. Wenngleich weiterhin die Schule über die Einführung entscheiden kann, wird für das Schuljahr 2012/13 angegeben, dass ca. 60% der Grundschulen Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Schuleingangsphase vorzuweisen haben. Das würde allerdings bedeuten, dass zwei Drittel davon erst wenig Erfahrung mit JÜL sammeln konnten.

In Berlin wurde im Schuljahr 2005/06 jahrgangsübergreifender Unterricht in der Schuleingangsphase verpflichtend eingeführt. Diese Verpflichtung musste im Schuljahr 2007/2008 gelockert werden, da die Schulen mehr Vorbereitungszeit für die Einführung benötigten. Im Schuljahr 2010/11 setzten 91% aller Berliner Grundschulen JÜL ein. Seit dem Schuljahr 2012/13 können Schulen sich von der Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase befreien lassen, sofern ein Schulkonferenzbeschluss vorliegt. Außerdem ist seit dem Schuljahr 2013/14 ein Verzicht auf JÜL auf Grundlage eines pädagogischen Konzepts mit Schulkonferenzbeschluss möglich und keine Genehmigung mehr erforderlich. Die Folgen der neuen Regelung sind jedoch gravierend: Im Schuljahr 2013/14 arbeiten nur noch ca. 65% der Grundschulen jahrgangsgemischt. Ebenso wie in Berlin reduzierte sich der Anteil der Schulen mit JÜL in der Schuleingangsphase aufgrund politischer Veränderungen in Thüringen (vgl. Kap. 3.1.1.3 Thüringen).

Im Gegensatz zu den Entwicklungen in Berlin und Thüringen wächst über alle Bundesländer hinweg die Zahl der Grundschulen mit Jahrgangsübergreifendem Lernen in der

Schuleingangsphase sehr langsam aber kontinuierlich. Während es im Schuljahr 2010/2011 noch 2396 Schulen waren, stieg die Zahl bis zum Schuljahr 2012/2013 um 256 Schulen auf 2652 Schulen an.

Gegenüber Berlin ist in Bayern und Baden-Württemberg der prozentuale Anteil der Grundschulen mit Jahrgangsübergreifendem Lernen in der Schuleingangsphase zwar deutlich geringer, steigt jedoch langsam aber kontinuierlich. Neben pädagogischen Gründen ist in diesen Bundesländern auch der Erhalt des Schulstandorts für die Zunahme verantwortlich. In Brandenburg, Bremen, Hessen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen blieb der Anteil der Schulen mit JüL in der Schuleingangsphase seit dem Schuljahr 2010/11 konstant. In 11 Bundesländern findet JüL in der Grundschule die Zustimmung und Unterstützung der zuständigen Entscheider in den Ministerien. Sie geben dafür vor allem pädagogische Gründe an. JüL eigne sich vor allem, um der Heterogenität der Klassen besser gerecht zu werden.

Wenngleich in allen Ländern außer in Hessen JüL in allen Klassen der Grundschule möglich ist, geben nur Berlin und in Bremen eine Ausweitung der Jahrgangsmischung über die Schuleingangsphase hinaus an. In einigen Bundesländern ist Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Sekundarstufe I möglich und wird vereinzelt umgesetzt. Das betrifft Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen. Die Länder Hamburg, Nordrhein-Westfalen und das Saarland führen derzeit Schulversuche in der Sekundarstufe I durch. Auch in der Sekundarstufe II in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen ist JüL möglich und wird im Rahmen von Kursen praktiziert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich in Deutschland bei überwiegend positiver Bewertung durch die Entscheider in den Kultusministerien ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich des Anteils der Schulen mit jahrgangsgemischter Schuleingangsphase zeigt. Es ist zu vermuten, dass die Art der Umsetzung, ihr zeitlicher Umfang, ihre pädagogische Tiefe und die Qualität des Unterrichts erheblich variieren. Beispielhaft wird im Folgenden dazu eine Untersuchung in Schleswig-Holstein grob zusammengefasst wiedergegeben, mit der sehr viel detailliertere Aussagen möglich sind als in der Erhebung des Grundschulverbands.

Das Beispiel Schleswig-Holstein

Der Schulversuch zur Flexiblen Eingangsphase in der Grundschule in Schleswig-Holstein (Albers u.a. 1997, 1999) führte damals zu dem Ergebnis, JüL nicht einzuführen. Bis heute arbeiten von den 12 Schulen, die damals teilgenommen hatten, nur diejenigen mit JüL, die dazu bereits im Schulversuch gearbeitet haben⁴⁹. Jahrgangsübergreifender Unterricht ist in Schleswig-Holstein möglich und in der Schuleingangsphase auch erwünscht. Nach einer Befragung des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) vom Oktober 2012, an der 330 von 499 Grundschulen in Schleswig-Holstein (66%) teilgenommen hatten, wird an 64% dieser Schulen jahrgangsübergreifend unterrichtet, allerdings mit

unterschiedlicher Intensität. Bei ca. der Hälfte der Schulen findet JüL in Klasse 1 und 2 statt und bei etwa einem Viertel (auch) in Klasse 3 und 4. Darüber hinaus gibt es auch jahrgangsübergreifende Klassen 1-3 und 1-4. Alle übrigen Mischungen beziehen sich vermutlich auf Unterrichtsformate zu bestimmten Anlässen (wie Projektwochen).

Welche Jahrgangsstufen werden jahrgangsübergreifend unterrichtet? (Mehrfachnennungen pro Schule möglich)

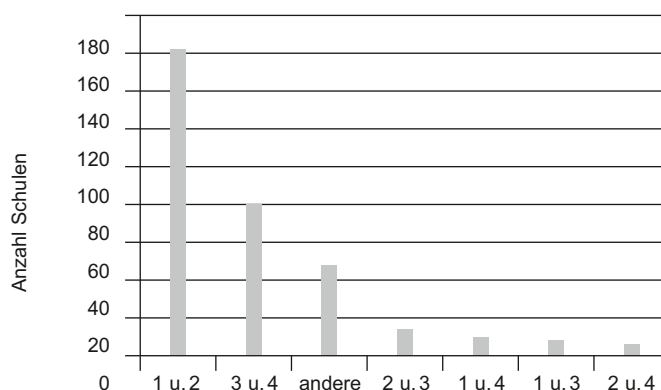


Abb. 10: Jahrgangsübergreifendes Lernen nach Jahrgangsstufen in Schleswig-Holstein. Quelle: IQSH (2012a, S. 8), Abb. modifiziert

Bei knapp der Hälfte der Schulen findet JüL täglich statt, so dass für etwa 30% der Grundschulen in Schleswig-Holstein davon ausgegangen werden kann, dass der Unterricht ein JüL-spezifisches pädagogisch-didaktisches Konzept hat. Außerdem kommt JüL in allen Schulgrößen vor. Kleine wenig gegliederte Dorfschulen spielen in Schleswig-Holstein eine geringe Rolle und beeinflussen das Ergebnis kaum⁵⁰. Die Schulen konnten in der Befragung angeben, welchen Unterstützungsbedarf sie haben. Es wird deutlich, dass es sich dabei - sieht man einmal vom Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sozial-emotionalem Entwicklungsbedarf ab - genau um die Kernbereiche handelt, die von Barbara BERTHOLD (2010) für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung in der jahrgangsübergreifenden, integrativen und flexiblen Schuleingangsphase herausgearbeitet wurden.

Es zeigt sich aber in den Schlussfolgerungen der Fortbildungsabteilung auch, dass das vorliegende Ergebnis (s. Abb. 11) nicht adäquat umgesetzt wird, wenn die Schwerpunkte des Fortbildungsangebots für 2013 heißen:

1. »Heterogenität als Chance nutzen
2. Differenzierung und Individualisierung fachspezifisch an klugen Aufgabenformaten
3. Methodenrepertoire der Grundschule« (ISQH 2012a, S.15).

49 Die Angaben basieren auf einer eigenen Internetrecherche am 11.2.2013.

50 In der Stichprobe befanden sich lediglich 7 von 330 Schulen mit weniger als 50 Kindern.

Welche Unterstützung wünschen Sie?

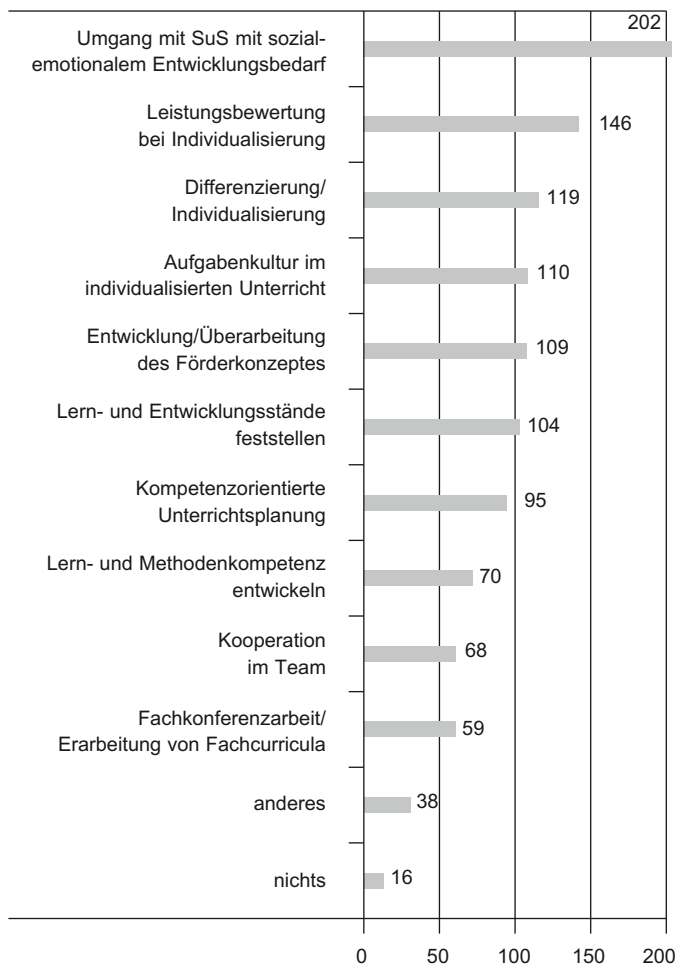


Abb. 11: Unterstützungsbedarf der Grundschulen in Schleswig-Holstein (IQSH 2012a, S. 13), Abb. modifiziert

So beinhalten die Fortbildungsschwerpunkte weder explizit den Umgang mit Kindern mit sozial-emotionalem Entwicklungsbedarf, noch die auf diagnostische Wünsche bezogenen Inhalte: Leistungsbewertung bei Individualisierung, Entwicklung/Überarbeitung von Förderkonzepten, Lern- und Entwicklungsstände feststellen. Über die Art und Weise wie die Fortbildung aufgebaut wird und wie Nachhaltigkeit und Transfer ins Kollegium gesichert werden soll, lässt sich anhand der Auswertung des ISQH keine Aussage machen.

3.1.3

JüL-Modellschulen in Netzwerken und ihre Transferfunktion

Der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess der Schulen hin zu Jahrgangsübergreifendem Lernen kann in unterschiedliche Phasen eingeteilt werden. Je nachdem, was einzelne Lehrpersonen bereits über JüL wissen und welche Erfahrungen sie aus ihrem bisherigen jahrgangshomogenen Unterricht damit verbinden können, ist die Ausgangslage im Kollegium immer heterogen. Ein wesentlicher Anteil an der

Entwicklung kommt daher der Schulleitung und ihrer Fähigkeit zu, einen anschlussfähigen Entwicklungsprozess im Kollegium zu initiieren und Unterstützung zu besorgen, z.B. Fortbildung, Prozessbegleitung und Einblicke in die Arbeit anderer Schulen. Gerade zu Beginn fehlt die Anschauung, wie das, was da entwickelt werden soll, aussehen könnte.

Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich dann Einblick in die Arbeit anderer Schulen, die JüL bereits erfolgreich leben. Bei Hospitationen ist es leicht, sich vor dem eigenen Erfahrungshintergrund in die Organisation und das Handeln Anderer einzudenken und Ideen für eigene künftige Veränderungen zu entwickeln. Im Gespräch kann sofort nachgefragt werden, wenn Unklarheiten bestehen oder wenn ein Anliegen durch Zuschauen nicht geklärt werden konnte. Filme und Bilder ersetzen nicht den Besuch in einer Schule, die zeigt, wie Jahrgangsübergreifendes Lernen organisiert werden kann. Am meisten profitieren alle Beteiligten, wenn der Besuch von beiden Seiten gut vorbereitet ist. So gibt es bereits Erfahrungswerte, wie ein Besuch vor- und nachbereitet werden sollte, damit er effektiv ist und welche Regeln für Gäste sinnvoll sind⁵¹.

Über einmalige Hospitationen hinaus hat es sich als günstig erwiesen, sich in Netzwerken mit anderen Schulen zusammen zu schließen, die voneinander profitieren möchten. Schulübergreifende Kooperation von Schulen bietet Raum für gemeinsame Entwicklung von neuem und zum Ausprobieren von Entwicklungen anderer. Netzwerkarbeit lohnt sich, wenn sie Gelegenheit für Erfahrungsaustausch und damit erweiterte Möglichkeiten zur Reflexion bietet (vgl. auch Risse 2001; Stubbe u.a. 2007; Muijs u.a. 2010). Schulnetzwerke können geeignet sein, die fachliche Zusammenarbeit zu bereichern und zur Entwicklung der Schulen beizutragen (vgl. Ainscow u.a. 2006; Fussangel 2008; Gräsel 2011). Auch die Schulen von Schulversuchen zur Einführung jahrgangsübergreifenden Unterrichts arbeiteten in Netzwerken zusammen und entwickelten in der Auseinandersetzung zwischen eigenen Erfahrungen und pädagogischem, psychologischem und didaktischem Fachwissen ihre praktische Theorie der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase (Carle/Berthold 2004, S. 178, Greif-Gross 2004, S. 13)⁵². Es gibt sehr unterschiedliche Netzwerke, z.B. mit und ohne Moderation, staatlicherseits oder von Schulen selbst initiiert. Weil sich die Untersuchungen auf Schulen mit verschiedenen Ausgangslagen und Zielen in sehr unterschiedlich strukturierten Netzwerken⁵³ beziehen, ist jedoch unklar, inwieweit die genannten Ergebnisse tatsächlich ver-

51 z.B. hier: <http://www.blickueberdenzaun.de/publikationen/185-schulen-lernen-von-schulen-handreichung-fuer-schulbesuche.html>; <http://www.tqse.uni-bremen.de/lernendurchbesuchen.html>

52 z.B. Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen (vgl. Carle 1999), auch: Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen.

53 z.B. kleine Kooperationen von zwei bis drei benachbarten Schulen, Netzwerke aller beteiligten Schulen eines Schulversuchs hin zu online-Netzwerken (vgl. Carle 2000, S. 394; Stepanek 2013).

allgemeinerbar sind (vgl. auch Little/Veugelers 2005, S. 277; Carle/Metzen 2006a).

Einige Netzwerke, die im Folgenden aufgeführt werden, weisen Kontakte zu Schulen mit Jahrgangsübergreifendem Lernen aus⁵⁴. »Der Grundschulverband hat die Aktion »starke Grundschulen« ins Leben gerufen, um Schulen die Möglichkeit zu geben, sich zu vernetzen und sich gegenseitig zu unterstützen.«⁵⁵ Jede Schule, die Mitglied im Grundschulverband ist, kann sich hier vorstellen und zu anderen Schulen Kontakt aufnehmen. Dabei ist JüL eine von vielen Kategorien, die Schulen im Netzwerk beschreiben. Das Netzwerk ist nicht moderiert. Da es noch sehr jung ist, besteht die Möglichkeit, die Netzwerkarbeit auch konzeptionell in selbstinitiierten Kooperationsverbünden weiterzuentwickeln.

Das »Netzwerk innovativer Schulen - Alternative Schulen in Deutschland« geht auf eine Elterninitiative zurück. Hier werden etwa 80 Schulen vorgestellt, die nach reformpädagogischen Konzepten arbeiten. Am häufigsten handelt es sich dabei um Freie Schulen und um Montessori-Schulen. Die meisten arbeiten jahrgangsübergreifend, es gibt aber keinen entsprechenden Filter.⁵⁶

»Blick über den Zaun« ist ein Verbund reformpädagogisch orientierter Schulen, der seit 1989 besteht, um Schulentwicklung »von unten« zu betreiben. Ziel des »Blick über den Zaun« ist es, durch regelmäßige wechselseitige Besuche (»Peer Reviews«), durch Tagungen und das Anwerben weiterer Schulen dazu beizutragen, dass Schulen im direkten Erfahrungsaustausch voneinander lernen: einander anregen, ermutigen, unterstützen.«⁵⁷ Netzwerke benötigen, wenn sie wachsen, eine Struktur, um lebendig zu bleiben (Carle 2010). So gibt es im Verein »Netzwerk Blick über den Zaun« schulartübergreifende Arbeitskreise, denen sich die Schulen anschließen, angeboten werden Fortbildungen und Werkstattarbeit. Zahlreiche Mitgliedsschulen arbeiten jahrgangsübergreifend. Man kann allerdings in der Suchmaske nicht nach Schulen mit JüL recherchieren.

Von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung wurde im Rahmen des Deutschen Schulpreises ein Netzwerk von Schulen initiiert. »Um die Schulentwicklung in Deutschland nachhaltig voranzubringen, wurde die Akademie ins Leben gerufen, der alle Preisträger für fünf Jahre angehören. Mit einem umfangreichen Programm für die unterschiedlichsten Zielgruppen werden Austausch und Verbreitung vorbildlicher reformorientierter Schulpraxis gefördert.«⁵⁸ Dazu gehört ein Hospitationsprogramm, in dessen Rahmen jährlich bis zu 150 Pädagoginnen und Pädagogen eine Woche lang an einer Preisträgerschule hospitieren können. Unter den Hospitationsschulen befinden sich etliche Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe, die Jahrgangsübergreifendes Lernen praktizieren.

Einige Bundesländer haben spezielle Hospitationsschulen eingerichtet, die sich zu unterschiedlichen Themen und Entwicklungen - auch speziell zu JüL - für Besucherinnen und Besucher aus anderen Schulen öffnen. Das ist z.B. in Schleswig-Holstein der Fall (IQSH 2012b). Auch der Flyer

des Niedersächsischen Kultusministeriums von 2010 zur jahrgangsgemischten Eingangsstufe enthält eine Liste von Hospitationsschulen (Niedersächsisches Kultusministerium 2010 zuerst 2007). In Hamburg gibt es ein Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen Jahrgangsübergreifendes Lernen in unterschiedlichen Schulstufen und Schularten⁵⁹. In Baden-Württemberg stehen ebenfalls Hospitationsschulen, die Jahrgangsübergreifendes Lernen umsetzen, zur Verfügung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009). In Berlin kann man im Schulportal nach Hospitationsschulen suchen⁶⁰ bzw. findet solche auch in der Broschüre »Die flexible Schulanfangsphase« (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2010). In Bremen gibt es die Möglichkeit, sich im Rahmen der JüL-Werkstatt zu vernetzen, die an der Grundschule am Pfälzer Weg angesiedelt ist⁶¹.

Etliche Schulen lassen sich in mehreren dieser Netzwerke finden bzw. werden in zahlreichen Veröffentlichungen erwähnt und sind durch Filme bekannt. Sie haben durch diese Öffentlichkeitsarbeit eine überregionale Wirkung (z.B. Schultebrucks-Burkhardt 2008; Gravelaar/Pake 2010b; Schiller 2010; Hövel 2010; Freke u.a. 2009; Röhner/Rauschenberger 2008; Götz/Lehmann 1995; Draeger u.a. 2002; Herchenbach u.a. 2004; Schumann 2012; Schmies/Liedig 2010; Lenzen 2003; Eiding 2011, u.v.m.).

3.1.4

What works?

Handreichungen für JüL

Aus einigen Schulversuchen gingen Handreichungen hervor, die wertvolle Anregungen für die Praxis enthalten und dabei mehr oder weniger auf den Schulversuch eingehen, aus dem sie entstanden sind. Sie sind online oder gedruckt verfügbar und bis heute brauchbar, sieht man von fachdidaktischen und diagnostischen Neuerungen ab. Einige, die ganz offensichtlich die weitere Entwicklung stark geprägt haben, werden hier vorgestellt (zu früheren Publikationen zur Schuleingangsstufe siehe Carle 1998).

Aus dem hessischen BLK-Modellversuch, »Pädagogische und strukturelle Neukonzeption des Schulanfangs entspre-

54 Es ist zu vermuten, dass es in Deutschland weitere solche Netzwerke gibt, die unserer Recherche verborgen geblieben sind. Für Hinweise sind wir dankbar.

55 <http://www.starke-grundschulen.de/info>

56 <http://www.netzwerk-innovativer-schulen.de/>

57 <http://www.blickueberdenzaun.de/>

58 <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/9805.asp>

59 <http://www.hospitationsschulen.li-hamburg.de/index.php?n=Angebote.JahrgangsuebergreifendLernen>

60 http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/SchulListe.aspx

61 <http://www.091.joomla.schule.bremen.de/index.php/juel-werkstatt/die-werkstatt/144-projektverbund>

chend einer ökopyschologischen Sichtweise bei Integration der Sondermaßnahmen zur Förderung der Schulfähigkeit in das 1. und 2. Schuljahr«, der an fünf Grundschulen in Hessen von 1994-1998 stattfand, ist ein grundlegender Sammelband zur neuen Schuleingangsstufe hervorgegangen (Burk/Mangelsdorf/Schöler 1998). Auf diesen grundlegenden Einsichten hätten alle nachfolgenden Schulversuche zur Neugestaltung der Schuleingangsstufe aufbauen können. So werden in diesem Kompendium neben grundlegenden Fragen der Organisation des Jahrgangsübergreifenden Lernens (Mangelsdorf 1998; Purmann 1998) wesentliche qualifikatorische Voraussetzungen wie die pädagogische Grundhaltung, das Unterrichtskonzept der Lehrkraft und ihre diagnostischen Kompetenzen (Kornmann 1998) kritisch reflektiert. Die Frage, wie sich die Schule am Schulanfang für Kinder mit unterschiedlichen Biografien und in unterschiedlichem Alter, auch bei Früheinschulung, zu einer geeigneten Lernstätte entwickeln kann, wird beleuchtet (Portmann 1998). Schließlich finden sich auch Anstöße dafür, wie Vielfalt für das (fach-)didaktische Handeln genutzt werden kann (Mangelsdorf 1998).

Bereits 1995 weist Burk mit Bezug zum Modellversuch darauf hin, dass für die jahrgangsübergreifenden Schuleingangsstufen auch fachdidaktische Arbeiten erforderlich seien (Burk 1995). Die Arbeit in einem multiprofessionellen Team, wie sie heute in JüL-Klassen zunehmend zum Standard wird, reißen Schoeler und Winter (1998) am Beispiel der Arbeit der Sozialpädagogin an. Faust-Siehl fasst die Anforderungen an die Lehrkräfte im Modellversuch so zusammen: »Von den Lehrerinnen und Lehrern sind im Modellversuch Fähigkeiten gefordert, die denen entsprechen, die in der aktuellen Grundschulpädagogik vielfach als die heute notwendigen und zu erwartenden beschrieben worden sind. Schulen, die diese Ziele schon vor dem Modellversuch für sich anerkannt und in ihre Vorgehensweisen umgesetzt hatten, waren deshalb für die neuen Aufgaben gut gerüstet. Schulen, die sich noch nicht in diese Richtung entwickelt hatten, mussten zwei Veränderungsprozesse, die pädagogisch-konzeptionellen und die strukturellen, gleichzeitig in Gang bringen« (Faust-Siehl 1998, S. 136). Wer sich grundlegend informieren möchte, könnte dieses Buch auch heute noch als Ausgangspunkt wählen.

Die umfangreichsten deutschsprachigen Handreichungen sind die bereits erwähnten FLEX-Handbücher aus Brandenburg (LiSuM 2003a-i). Weitere Handreichungen liegen z.B. aus Schleswig-Holstein (Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2007), Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009) und aus Bayern (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 2007) vor. Sie alle bieten Schulen, die in JüL einsteigen wollen, gute Hinweise.

Das Regional Educational Laboratory Northwest, das seit mehr als 50 Jahren für die Unterstützung des Bildungssystems in Alaska, Idaho, Montana, Oregon und Washington zuständig ist, hat sieben Handbücher für Jahrgangsübergreifendes Lernen in kleinen Landschulen herausgegeben, die online verfügbar sind⁶²:

- Book 1: Review of the Research on Multigrade Instruction
- Book 2: Classroom Organization
- Book 3: Classroom Management and Discipline
- Book 4: Instructional Organization, Curriculum, and Evaluation
- Book 5: Instructional Delivery and Grouping
- Book 6: Self-Directed Learning
- Book 7: Planning and Using Peer Tutoring

Da diese Bücher bereits 1999 erschienen sind, verwundert es nicht, dass der Fokus noch nicht auf der pädagogischen Qualität des Unterrichts liegt. Hierfür wird auch international noch Entwicklungsbedarf gesehen (Couture/Monney 2010). Darüber hinaus wurde 1998 das Whole-Schooling-Netzwerk gegründet, das seit 2007 von der Wayne State University in Detroit, Michigan betreut wird. Für interessierte Schulen sind öffentlich zugängige Handreichungen im Internet ebenso abrufbar, wie die Online-Zeitschrift International Journal of Whole Schooling, Adressen der Mitgliedsschulen und zahlreiche Videounterrichtsbeispiele. Im Fokus steht die Entwicklung inklusiver und demokratischer Schulen, JüL wird dabei als Unterstützung gesehen⁶³.

3.1.5

Curriculare Entwicklungen für JüL

Sehr selten und nur sehr knapp werden in der einschlägigen Fachliteratur zu JüL curriculare Fragen angesprochen (z.B. Westmount Community Staff 2002; Carle/Berthold 2004; Berthold 2008, S. 40f.; 77; Schönknecht 2009). Die Adaptation jahrgangshomogener Curricula an JüL ist vornehmlich mit Blick auf die regionale Arbeit kleiner Schulen beschrieben (z.B. Aghazadeh 2009; Pridmore 2007; Westmount Community Staff 2002), wobei das fächerübergreifende Arbeiten (Integrated Curriculum) den Alltagsbezug des Wissens sicherstellen soll und das Kerncurriculum den fachlich aufgebauten Wissenserwerb. Häufiger ist der Bezug zu individuellen Lernplänen (z.B. Gathen 2009; Geiling/Prengel 2007). Demgegenüber wird die Öffnung des Unterrichts in den meisten Berichten, die Curriculumentwicklung tangieren, bereits vorausgesetzt, allerdings eher als methodische Variante und noch nicht unter Berücksichtigung der Qualität des Unterrichts und der Lernprozesse (vgl. Kap. 2.2.5 »Unterricht, der verständnisintensives Lernen provoziert«).

Standards und Lehrpläne, die mehrere Jahrgänge umfassen, erleichtern Jahrgangsübergreifendes Lernen insofern als sie Lerninhalte und Lernziele nicht auf Jahrgänge verteilen. Dadurch wird jedoch noch kein curricularer Längsschnitt sichtbar. Das aber wäre nötig, damit der fachliche Aufbau transparent wird und als fachliche Orientierungslinie für die Lehrperson zur Verfügung steht, wenn die Kinder in ihrem individuellen Rhythmus und interesseorientiert lernen.

62 S. die Homepage von Education Northwest: <http://educationnorthwest.org/resource/1680>.

63 Zur Homepage von »Whole Schooling«: <http://www.wholeschooling.net/>.

Als sinnvoll hat sich zur Lösung des Problems z.B. eine Übersetzung in eine Art Spiralcurriculum (Multiple-year curriculum cycles), in dem der gleiche Gegenstand auf unterschiedlichen Niveaus dargestellt ist und zugleich fachdidaktischen Standards genügt (Pridmore 2007; Carle/Berthold 2004; Westmount Community Staff 2002). Ein anderer Vorschlag ist die Übersetzung der Standards und Lehrpläne in Kompetenzraster. Ziel ist es eine curriculare Leitlinie zu entwickeln, die es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht vom Jahrgangsgedanken Abstand zu nehmen und einen Lerninhalt auf verschiedenen Kompetenzstufen zu modellieren (Landesinstitut für Schulentwicklung 2012).

Vorgeschlagen wird die Schulen in die Entwicklung des Transfers vom jahrgangsbezogenen zum jahrgangsübergreifenden Lehrplan einzubeziehen, da es sich um eine sehr umfassende Veränderung handelt. Zu leisten ist im Idealfall nicht die Ausdifferenzierung des vorhandenen Curriculums. Vielmehr sollte ein Plan geschaffen werden, der die Arbeit in hoch heterogenen Gruppen berücksichtigt und hierbei eine orientierende Funktion erfüllt. Die eigentliche didaktische Arbeit muss von den Teams an der Schule entwickelt werden.

3.1.6

Zusammenfassung der Entwicklungen auf Schulsystemebene

Das vorhandene Wissen aus den Schulversuchen und Praxisberichten ist umfangreich. Insbesondere für die Phase der organisatorischen Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen existiert ausreichend Erfahrung. Probleme zeigen sich dann, wenn es um die Unterrichtsqualität geht. Die Entwicklung von transferfähigem Know-how kann nicht Sache der einzelnen Schule sein, sondern ist Ländersache. Entwicklungen sind in diesem Kontext für folgende Bereiche erforderlich:

- ▲ Die Qualität der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler gilt es künftig zu fokussieren. Wie das erreicht werden kann, ist zwar wissenschaftlich von verschiedenen Seiten aus beschrieben und durch Praxisbeispiele in der Umsetzung belegt, wie es jedoch über Modellschulen hinaus allgemeine Praxis werden kann, ist noch offen.
- ▲ Zentral für eine gute Unterrichtsqualität in JüL-Klassen ist auch die jahrgangsübergreifende curriculare Planung mit Kernthemen auf unterschiedlichem fachlichem Niveau. Hier sind insbesondere die Fachdidaktiken gefragt.
- ▲ Zu entwickeln sind Strategien, wie die spezifischen Möglichkeiten, die JüL bietet, besser ausgeschöpft werden können.
- ▲ Qualitätskriterien für JüL sind bislang nur rudimentär formuliert. Es besteht die Gefahr, dass Schulen JüL einführen, ohne geeignete Grundvoraussetzungen zu erfüllen.
- ▲ Es müssen fundierte Möglichkeiten erarbeitet und umgesetzt werden, wie das vorhandene Wissen - Erfahrungswissen, Handlungswissen und Theoriewissen - für die alltägliche Arbeit in JüL-Klassen mit ihren spezifischen Anforderungen besser erschlossen werden kann.

Es gibt Unterstützung durch Fortbildung, Handbücher und durch Schulnetzwerke, die jedoch hinsichtlich der genannten Entwicklungsperspektiven überprüft werden müssen. Zahlreiche Schulen sind bekannt, die JüL in hoher Qualität umsetzen, was sich in verschiedenen Auszeichnungen widerspiegelt. Für die Unterstützung anderer Schulen ist die Explikation der genannten Bereiche sinnvoll. Es gibt aber auch Schulen, die JüL gar nicht erst beginnen und solche, die damit begonnen haben und wieder zur homogenen Klasse zurückkehren. Die Unterstützung müsste vermutlich sehr viel stärker die Ausgangslagen der Schulen als Ganzes und der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen. Dort, wo es Probleme mit der Einrichtung jahrgangsübergreifenden Unterrichts gab, wird häufig davon berichtet, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer überfordert sahen. Ihre Kenntnisse für JüL reichten nicht aus, sie erkannten, dass sie mit ihren angestammten Routinen nicht zum Erfolg kamen und litten unter der Frustration. Solche Situationen traten dort gehäuft auf, wo den Lehrerinnen und Lehrern nicht die Zeit gelassen und die Unterstützung zur Verfügung gestellt wurde, um sich weiterzuentwickeln. Das trifft auch auf die Entwicklungen in einzelnen Bundesländern im Kontext der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase zu. Zwischenzeitlich ist auch die Einführung von JüL in der Schuleingangsphase nirgends mehr verpflichtend, wohl aber müssen die Schulen dann die gleichen Standards auch im jahrgangshomogenen Unterricht erfüllen.

Der zweite große Bereich, der einer Entwicklung bedarf ist das multiprofessionelle kooperative Entwickeln. Die Analyse der praxisbezogenen Studien hat gezeigt, dass nur äußerst selten eine echte entwicklungsbezogene Kooperation von mehreren Schulen und WissenschaftlerInnen stattfindet. Vielmehr scheint jeder in seinem Metier seinen Interessen nachzugehen. Darüber hinaus wird die Nachhaltigkeit in der strukturellen Unterstützung und finanziellen Förderung dieser Zusammenarbeit gefordert. Das ist kein typisch deutsches Problem, wie das nachfolgende Zitat aus einer Untersuchung durch die Université du Québec à Chicoutimi in Kanada zeigt:

»Soutenir de nouvelles formes de collaboration professionnelle, entre enseignants de différentes écoles ayant des classes comparables (cycles ou intercycles) ou entre enseignants et professionnels d'une même école, contribuerait aussi à développer des modèles d'intervention adaptés au contexte de la CMA. Or, pour faire en sorte que de telles collaborations se construisent, des conditions organisationnelles sont requises, dont la garantie d'une certaine stabilité au sein des équipes-écoles. Enfin, la CMA étant bien présente dans notre système scolaire actuel, il faut poursuivre les efforts pour comprendre les spécificités de ce contexte éducatif et contribuer à son développement en s'inspirant de ce qui s'y fait déjà. Le grand défi est de créer un lieu d'échange où des enseignants, entre eux et avec d'autres intervenants de leur milieu scolaire ainsi que des chercheurs, travaillent à faire connaître les stratégies

les plus fécondes. Ainsi, la CMA d'aujourd'hui et de demain pourra se dégager de son image d'autrefois⁶⁴ (Couture u.a. 2011, S. 65f.).

3.2

Entwicklungen der Schulebene

»Natürlich werden gute Schulen nicht »gemacht« wie Autos. Aber wie andere Kulturleistungen sind Schulen Teil und Erzeugnis menschlicher Praxis, ihre Stärken und Schwächen sind wesentlich bestimmt durch das gemeinsame Handeln der beteiligten Personen, vor allem der professionellen Akteure« (Fauser u.a. 2009, S. 9). »Dass Schulen verschieden sind, ist das pädagogisch notwendige Ergebnis von professionell bestimmten konkreten Arbeitsprozessen mit bestimmten Kindern in einer bestimmten räumlichen, zeitlichen, gesellschaftlichen, administrativen Umgebung. Wenn man verstehen will, wie Schule »gemacht« wird, dann muss man verstehen, wie dieses Gesamtgeflecht von miteinander verschränkten oder abgestimmten Erwartungen, Routinen, von Handlungsverhältnissen, von Zuständigkeiten, Gruppen und Grenzen entsteht und wie es sich verändern lässt« (Fauser u.a. 2009, S. 13). Wirkfaktoren, die die Entwicklung von der Grundschule mit Jahrgangsklassen hin zur Schule mit Jahrgangsübergreifendem Lernen beeinflussen, lassen sich vereinfacht wie folgt zusammenfassend darstellen - siehe Abbildung 12: Vernetzte Wirkfaktoren im Prozess der Schulentwicklung auf dem Weg zu JüL.

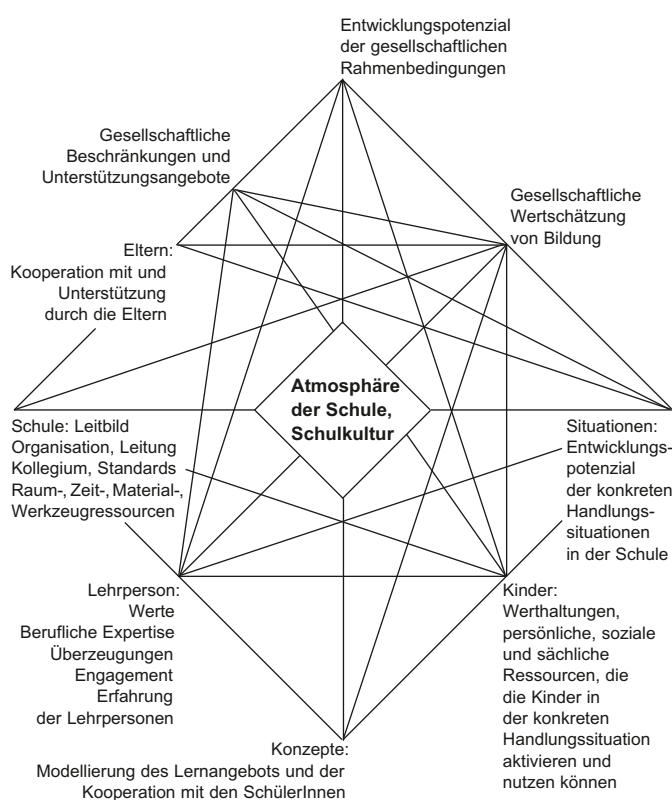


Abb. 12: Vernetzte Wirkfaktoren im Prozess der Schulentwicklung auf dem Weg zu JüL

Das Zusammenwirken der Faktoren macht letztlich Schule aus, prägt ihre Kultur und wird atmosphärisch wahrnehmbar. Fragen, die damit zusammenhängen, widmet sich das folgende Kapitel. Was passiert mit einer Schule, wenn JüL eingeführt wird, was passiert dabei durch die laufenden Lernprozesse im Kollegium? Auch bei hervorragender Informationspolitik hat eine Veränderung Auswirkungen z.B. auf die Akzeptanz bei den Eltern, den Schülerinnen und Schülern und im Kollegium selbst. Aus systemischer Sicht stellt man sich Schule als ein Gefüge vor, in dem die vielen Faktoren untereinander vielfältig und dynamischer verknüpft sind, sich also gegenseitig beeinflussen, vielleicht auch bedingen, ohne dass dieses System zielgenau gesteuert werden kann. Man kann es anregen, in Schwingungen versetzen, aber zielgerichtet lenken lässt es sich nicht.

Immerhin sind durch vielfältige Untersuchungen und Theoriebildung bereits etliche Wirkfaktoren bekannt, noch unklar ist jedoch, wie die Schule insgesamt zusammenwirkt. Zu viele Unwägbarkeiten machen den Prozess zwar unplanbar, aber er ist strategisch gestaltbar. Sofern das letztlich zu erreichende Ziel klar ist, kann eine adaptive Strategie verfolgt werden: In der Beobachtung, wie sich die Übergänge zwischen Altem und Neuem entwickeln, wird dann der Prozess und seine Beeinflussbarkeit sukzessive transparenter. Es zeigt sich, wo nachgearbeitet werden muss. Der Bezug zum ursprünglichen Konzept lässt Fehler erkennen und dient als Anlass für die Planung der nächsten Schritte. Die Entwicklung gleicht also einem permanenten Abgleich zwischen Ist-Stand, Planung und Ziel. Sehr gut nachvollziehbar ist dieser Prozess in den Schriften der Laborschule Bielefeld oder der Glocksee-Schule Hannover (z.B. Demmer-Dieckmann 2004; Thurn 2010; Hermann 2010). Auch die Schulleitung muss in einem solchen adaptiv strategischen Prozess lernen. Denn etliche Studien gerade aus der Grundschule zeigen, dass JüL eine professionelle Leitung benötigt, weil tradierte Strukturen einer homogenisierenden Schule dem Wandlungsprozess oft beharrlich über viele Jahre entgegenstehen und sie nicht immer auf ein Unterstützungssystem von außen bauen kann.

Jeder Entwicklungsprozess ist der Gefahr einer Überfrachtung mit Ansprüchen ausgesetzt: Von JüL versprechen sich die Schulen unterschiedliches. Während eine Schule JüL einführen möchte, um soziales Lernen zu fokussieren, erwägt die andere Schule damit, sich auf den Weg zur Inklusiven Schule zu begeben. Tatsächlich funktioniert JüL nur in einer Schule, die mit Heterogenität offen und positiv umgeht. Es liegt daher nahe anzunehmen, JüL sei eine gute Grundlage für soziales Lernen, für eine inklusive Schule und für die Gemeinschaftsschule - aber das sind vorerst nur Annahmen. Ob man JüL quasi als Vehikel für die Entwicklung der inklusiven Schule einsetzen kann, dem wird im Kapitel 3.5 »Ebnet JüL den Weg zur Inklusiven Schule?« nachgegangen.

64 CMA = classes multiâges.

3.2.1

Akzeptanz von JüL entwickeln (nach innen und außen) und Systemhaftigkeit herstellen

Der Entwicklungsprozess einer Schule kann nur von dem ausgehen, was bereits vorhanden ist. Das Neue ist noch kaum greifbar. Die Lehrpersonen haben noch wenig Erfahrung mit dem, was sie künftig leisten sollen. Was läge näher, als im Entwicklungsprozess selbst Erfahrungen mit dem Neuen zu machen. z.B. indem das Kollegium die Werthaltungen, die für Jahrgangsübergreifendes Lernen notwendig sind, selbst zu leben versucht.

Die meisten Untersuchungen und Praxisberichte beschreiben Schulen, die Jahrgangsübergreifendes Lernen pflegen und dabei eine besondere, für jedes Kind annehmende Atmosphäre schaffen. Explorationsmöglichkeiten und zugleich sichere Gerüste, wo sie erforderlich sind, zeichnen die Arbeit aus. Diesen Rahmen muss die Schule abstecken und gemeinsam mit Leben füllen, nicht eine Lehrperson für sich allein. Isoliert in einer JüL-Gruppe lässt sich keine nachhaltige wertschätzende Atmosphäre verwirklichen, weil die Störungen von außen (den anderen Klassen) zu groß sein werden. Eine unkomplizierte wertschätzende Atmosphäre muss von allen gelebt werden: Kindern und Erwachsenen (den Pädagoginnen und Pädagogen, dem Haus und Küchenpersonal ...), sonst zerfällt sie. Das muss im Wandlungsprozess selbst schon beginnen. In der nachfolgenden Tabelle sind wesentliche Beschreibungsmerkmale einer für JüL geeigneten Schulatmosphäre zusammengefasst:

Die Atmosphäre in der Schule ist unkompliziert, wertschätzend und ohne sozial-emotionale Reibungsverluste.

Sie motiviert.	Sie bietet Sicherheit bei Verabredungen.
Sie schafft Anknüpfungspunkte zur Ausbildung von eigenen Interessen.	Sie stellt Vorbilder im geschützten Raum zur Verfügung.
Sie fördert Erfindergeist, Diskussion über Wege und Lösungen, lobt den Fehler.	Sie ermöglicht Rückzug für konzentriertes Arbeiten.
Sie gibt Raum für eigene Lernrhythmen.	Sie vermittelt soziale Zugehörigkeit.
Sie lässt hohe Freiheitsgrade zu und ermöglicht »vollständige« Handlungen.	Sie unterstützt, wo es nötig ist und lässt niemanden zurück.

Abb. 13: Aspekte einer gelungenen Schulatmosphäre

Wenn es gelingt, im Schulentwicklungsprozess eine positive Dynamik zu entwickeln, die nicht einschränkt, sondern zu eigenen Ideen und Aktivitäten ermuntert, aber zugleich sicher ist, dass jeder im Kollegium aufgefangen wird, auch der, der noch nicht in der Lage ist, sich aktiv zu beteiligen, ist die erste zentrale Hürde schon bewältigt. Akzeptanz von JüL ist

die zentrale Grundlage, um Jahrgangsübergreifendes Lernen einzuführen. Es muss immer und an jeder Stelle des Prozesses klar sein, dass alle mitgenommen werden und niemand zurückgelassen wird. Wie das erreicht werden kann, ist von Schule zu Schule unterschiedlich und erfordert eine hohe Intuition und Personalführungskompetenz der Schulleitung. Ohne die Akzeptanz im Kollegium ist kein Veränderungsprozess möglich, weil die unterschiedlichen Positionen auch den Eltern nicht verborgen bleiben würden. Es gibt etliche Beispiele, wo dadurch ungünstige Dynamiken entstanden sind, die schließlich die Umsetzung von JüL verhindert haben (zur Problematik: Grabher 2002).

Die innere und äußere Akzeptanz ist umso wichtiger, als durch die Überbetonung des abprüfbaren »Schulwissens« in Schulleistungstests die Qualität der Lernprozesse der Kinder sowie ästhetische, körperliche und sozial-emotionale Entwicklungsprozesse gesellschaftlich zu gering bewertet werden. Das sind weltweit spürbare Wellen, die kontinuierliche Entwicklungsprozesse empfindlich stören können, nicht nur auf Schulebene, sondern auch auf Landesebene, wie im Kapitel 3.1.2 »Verbreitung von jahrgangsübergreifendem Unterricht in den Bundesländern« deutlich wurde (vgl. international: Pardini 2005). Nur wer sich an seiner Schule wohlfühlt und sich für die Entwicklung begeistern kann oder sie zumindest gerne mit trägt, ist stark genug, um sachlichen Argumenten und Nachfragen gerecht zu werden. Das soziale Eingebundensein aller Beteiligten ist für eine Schule als Lerngemeinschaft die atmosphärische Basis, ein transparentes und gut begründetes Konzept die sachliche.

3.2.2

Eltern als Partner bei der Entwicklung von JüL

In Schulentwicklungsprozessen ist die Elternarbeit zentral. Eltern sind am Schulerfolg ihrer Kinder interessiert und können wesentlich zur Entwicklung einer Schule beitragen. Voraussetzung ist, dass Kollegium der Schule und Eltern sich gegenseitig anerkennen und bereit sind, gemeinsam an einem Strang zu ziehen, um die Schule zu gestalten. Das setzt eine umfangreiche Information der Eltern, eventuell auch spezielle Elternbildung ebenso voraus, wie geeignete Kooperationsformen, um sich in Richtung Erziehungspartnerschaft zu entwickeln (vgl. Fürstenau/Hawinghurst 2008). Das spiegelt sich auch in Schulen, die Jahrgangsübergreifendes Lernen eingeführt haben.

So heißt es in einem Artikel zur Leitbildentwicklung der Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund: »Eine vertrauensvolle, konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist - systemisch gesehen - eine Grundvoraussetzung für die positive Gesamtentwicklung der Kinder«⁶⁵

65 Link zur Homepage der Dortmunder Grundschule »Kleine Kiels-
straße«: www.grundschule-kleinekielstrasse.de/index.php. Unter dem
Button »Schule« findet sich das Leitbild der Schule.

(Schultebrucks-Burgkart/Gathen 2007, S. 31; vgl. Schultebrucks-Burgkart 2008). Elternarbeit wird als Bestandteil von Schulentwicklung gewertet und wurde z.B. im Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase« in Thüringen als ein Entwicklungsschwerpunkt angesehen (Carle/Berthold 2004, S. 81). Jahrgangsübergreifendes Lernen erfordert eine weitreichende Schulentwicklung zusammen mit den Eltern. Umgekehrt kann es zu Misstrauen und sogar zu Widerstand kommen, der bis zum Scheitern des Vorhabens führen kann, wenn Eltern nicht eingebunden werden. Auch international gibt es Studien, die zeigen, dass Eltern erst dann, wenn sie sich sicher sein dürfen, dass die JüL-Klasse für ihr Kind gut ist, diese Arbeitsform akzeptieren. Dies heißt jedoch noch nicht, dass die Eltern die JüL-Klassen dann auch aktiv unterstützen (vgl. Cornish 2006).

Typische Fragen der Eltern beziehen sich darauf, ob sich das Kind in der Gruppe zusammen mit Älteren oder Jüngeren wohlfühlen wird, ob es die gleiche Leistung erbringen wird wie in einer jahrgangshomogenen Klasse und ob der Übergang in die weiterführende Schule gelingen kann. Eine Schulleiterin beschreibt, wie wichtig es ist, dass die Eltern den Lehrerinnen und Lehrern vertrauen: »Wir hatten im ersten Jahr sehr häufig Elterngespräche und ein Elternvertreter sagte dann zu mir: Sie nehmen uns die Zensuren und sie nehmen uns die Klasse, aber wir vertrauen Ihnen. Wenn man diesen Stand bei den Eltern hat, kann man gut darauf aufbauen und kann das ausweiten« (Carle/Berthold 2004, S. 82). Hat eine Schule eine sehr heterogene Elternschaft, muss auch die Elternarbeit differenziert erfolgen: »Während bildungsnahe Eltern aufgrund ihres starken Interesses an Schule ein größeres Bedürfnis nach wissenschaftlich fundierten Informationen haben, brauchen bildungsfernere Eltern Angebote, die zunächst ihr persönliches Interesse wecken, sie in die Schule hinein holen und ihnen bedeutsame Aufgaben zuweisen« (ebd., S. 83). Informationsbedarf und Ansprache der Eltern müssen harmonisieren. Information ist jedoch nur ein kleiner - wenn auch wichtiger - Bereich der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. Für alltägliche Informationen reicht oft schon eine Informationswand im Foyer. Es muss also auch zwischen verschiedenen Informationen und den dazu passenden Vermittlungsmethoden unterschieden werden.

Schule ist auf die Informationen der Eltern über ihre Kinder angewiesen, etwa wenn es um die Interessen der Kinder geht, ihre Vorlieben und ihre Erfahrungen. Kooperation ist aber bedeutend mehr. Kooperation setzt voraus, dass den Eltern ihre Mitwirkungsmöglichkeiten bekannt sind. Attraktiv ist es, wenn die Eltern wissen, auf welche Entscheidungen sie wie Einflussnehmen können und zugleich, welche Möglichkeiten sie haben, an der Realisierung ihrer Wünsche praktisch mitzuwirken. Der Dialog mit den Eltern ist daher besonders bei Veränderungen wie der Einführung von JüL von besonderer Bedeutung (vgl. auch Bohn 2011).

Eltern können durch niedrigschwellige Angebote (Elterncafé, Feste oder gemeinsame Ausflüge, Theaterbesuche,

Ausstellungen der Arbeitsergebnisse durch die Kinder etc.) angesprochen werden. Wenn sie gebraucht werden - und das den Eltern vermittelt wird - engagieren sich viele für ihre Schule. Das, was man selbst mitgestaltet hat, bietet mehr Bezugspunkte und Einblicke in den Alltag. Es wird allmählich vertraut und beschreibbar. Da Eltern ihre Erfahrungen zuhause und mit Freunden diskutieren, ist das Ansehen von JüL in hohem Maße davon abhängig, inwieweit die Eltern davon überzeugt sind. Der Grad der Zuversicht wirkt schließlich auch auf die Kinder zurück (Carle/Berthold 2004, S. 85).

Als besonders bedeutsam für die Entwicklung eines vertrauensvollen Verhältnisses muss die Antwort der Schule auf die Zweifel von Eltern gelten, ob der Unterricht für die Kinder zu erfolgreichem Lernen führt. Es muss alles getan werden, um den Eltern Einblicke in die Lernfortschritte ihrer Kinder zu geben, z.B. mit Portfolios und mit Gesprächen, in denen es nicht um Konflikte und Probleme mit den Kindern geht, sondern um Informationen über die Lernerfolge der Kinder (Gathen 2010; Kruse-Heine/Lotze 2012). Gemeinsam sollte darüber reflektiert werden, wie das Kind noch besser gefördert werden kann. Wenn Eltern den Eindruck gewinnen, dass die Lehrerinnen und Lehrer keine profunden Auskünfte über die Lernprozesse ihrer Kinder geben können, werden sie zu Recht misstrauisch.

3.2.3

Schulkonzept und Schulentwicklung mit JüL

Schulen sind historisch gewachsen. Zwar gibt es für alle die gleichen gesellschaftlich definierten Aufgaben, aber in der Art, wie sie diese in ihrem Umfeld erfüllen, gibt es viele verschiedene Varianten. Jede Schule hat Personal mit speziellem Potenzial, lebt ein eigenes pädagogisches Konzept, arbeitet unter spezifischen Bedingungen. Schulen besitzen ihren eigenen Erfahrungsschatz, den sie routiniert und zu meist erfolgreich einsetzen. Das ist der Startpunkt jeder Entwicklung. Er ermöglicht und begrenzt die jeweils nächsten Schritte auf dem Weg zum langfristigen Entwicklungsziel.

Trotz dieser Unterschiedlichkeit gilt: Wenn Jahrgangsübergreifendes Lernen eingeführt werden soll, muss das orientierende Ziel sehr viel mehr sein als der Abschied vom bisherigen Arbeiten und der Einstieg in die nächste Zone der Entwicklung. JüL setzt einen umfangreichen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess mit möglicherweise ungewohnter Teamarbeit voraus. Die Einführung erfordert deshalb sowohl eine Vorstellung von dem zu erreichenden Zielmodell als auch von dem Weg dorthin. Anfangs sieht man zwar den Gipfel von Ferne, kann aber den Weg noch nicht einschätzen. Auf halber Höhe sieht man häufig den Gipfel nicht mehr und ohne Landkarte wäre der Weg nicht mehr zu finden. Bewährt hat sich deshalb eine adaptive strategische Planung, wobei nicht zu beschaffende Informationen durch Intuition ersetzt werden müssen (weiterführend z.B. Hamedinger u.a. 2008). Nicht ersetzt werden können einige Basisressourcen,

die auf jeden Fall vorhanden sein müssen oder entwickelt werden sollten (vgl. Kap. 2), damit nicht gleich beim Start Überforderung entsteht. Dazu gehören folgende Aspekte:

- ▲ Die Schule arbeitet rhythmisiert.
- ▲ Es wird differenziert unterrichtet.
- ▲ Die Lehrerinnen und Lehrer sind bereit so zu unterrichten, dass kooperatives Lernen möglich ist und einige haben damit bereits Erfahrungen gesammelt.
- ▲ Teamarbeit wurde an anderer Stelle schon einmal erprobt.
- ▲ Es besteht die Bereitschaft den Unterricht gemeinsam in der Schule vorzubereiten.
- ▲ Das Kollegium ist zu Fortbildungen bereit.
- ▲ Es gibt in der Schule genug Lehrerinnen und Lehrer, die mit der jahrgangsübergreifenden Arbeit starten wollen.
- ▲ Die Schule steht hinter dem neuen Konzept und dem Entwicklungsprozess (Schulkonferenzbeschluss).
- ▲ Der Schulträger unterstützt die Veränderungsmaßnahmen mit zusätzlichen Ressourcen (Einrichtungsgegenstände, Arbeitsmittel)⁶⁶.

Etliche Praxisberichte beschreiben, wie Schulen ein pädagogisches Konzept für die jahrgangsübergreifende Arbeit entwickeln bzw. umgesetzt haben (z.B. für Grundschule: Barth u.a. 2004; Deecke/Knopp 2007; Sengelhoff 2007; Freke u.a. 2009; Gathen 2009; für Sekundarstufe: Heusler/Butt 2006; mit Bezug zur Gemeinschaftsschule: Gravelaar/Paake 2010a; Leonhard 2011; Schumann 2012).

Über das pädagogische Konzept, das begründet angibt, was entwickelt werden soll, hinaus muss ausgearbeitet werden, auf welchen Wegen das formulierte Ziel erreicht werden soll und kann. Eine gute und umfassende durch Praxiserfahrung grundlegende Beschreibung der Teilaspekte, die bei der Einführung Jahrgangsübergreifenden Lernens bedacht werden sollten, bietet der Band »Jahrgangsübergreifend unterrichten«, herausgegeben von Reinhold Christiani (2005) sowie der Band »Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen« von Heike de Boer u.a. (2007). Weitere einschlägige Praxishilfen finden sich

- ▲ zur Didaktik Hahn/Berthold 2010
- ▲ zur Leistungsdokumentation vgl. insbesondere Bartnitzky/Speck-Hamdan 2004; Bartnitzky u. a. 2005
- ▲ zur Rhythmisierung Durdal u.a. 2008
- ▲ zur Teamarbeit: Stähling 2004

Um die unterrichtliche Praxis anschaulich zu erleben, lohnt sich der Besuch in Schulen, die bereits jahrgangsübergreifend arbeiten (s. Kap. 3.1.3 »JüL-Modellschulen in Netzwerken und ihre Transferfunktion«). Keinesfalls können alle nötigen Entwicklungen zugleich angegangen werden. Bewährt hat sich, Schwerpunkte zu setzen und diese nacheinander oder arbeitsteilig parallel auszuarbeiten, umzusetzen, zu erproben und zu verbessern. Aus den Schulversuchen sind diese Schwerpunktsetzungen nur im Rahmen des Thüringer Versuchs dokumentiert worden. In Thüringen haben die einzelnen Schulen im Schulversuch »Veränderte Schuleingangs-

phase« Entwicklungsbereiche gemeinsam definiert, jedoch so, dass jede Schule ihren Weg finden konnte. Es wurde für jeden Entwicklungsbereich eine Beschreibung angefertigt und im Internet zur Verfügung gestellt (Carle u.a. 2004). Die zu entwickelnden Dimensionen sind wie folgt gegliedert:

- ▲ Jahrgangsmischung einführen
- ▲ Didaktik entwickeln
- ▲ Leistung dokumentieren
- ▲ Rhythmisierung des Lernens
- ▲ Arbeit im multiprofessionellen Team
- ▲ Elternarbeit
- ▲ Öffentlichkeitsarbeit, Kooperation mit dem Schulumfeld

Darüber hinaus wurden Unterstützungselemente für die Gestaltung des Entwicklungsprozesses beschrieben, die auch für die Schulentwicklungsberatung interessant sind. Wurde doch aufgrund der Erfahrung im Schulversuch grundsätzlich davon ausgegangen, dass der Entwicklungsprozess professionell unterstützt werden sollte. Die Schule muss dafür sorgen, eine Begleitung zu bekommen. Die meisten Bundesländer bieten das an.

Ein großer Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung der personellen Ressourcen, also auf der Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer. Das gelingt nur, wenn die Ausgangslage transparent ist, man sich also in die Karten schauen lässt. Ein ganz wichtiger weiterer Punkt ist, dass Ergebnisse externer Fortbildungen nicht bei dem bleiben, der die Fortbildung besucht hat, sondern der Transfer ins Kollegium hinein gelingt. Folgende Bereiche wurden durch ein Team aus Fachberaterinnen, Lehrerinnen und Lehrern sowie Wissenschaftlerinnen aufgearbeitet und auf der TQSE-Seite bereitgestellt (ebd.):

- ▲ Schulentwicklungsberatung - Bestandsaufnahme
- ▲ Beratung der Schulleitung
- ▲ Entwicklung von Fortbildungsangeboten
- ▲ Wissenstransfer/Wissensmanagement
- ▲ Netzwerkbildung
- ▲ Qualitätsentwicklung
- ▲ Lernen durch Besuchen

Schließlich gilt es, vor allem in der Schule für den Entwicklungsprozess Lerngemeinschaften zu entwickeln (vgl. Achermann 2005; Frank 2011; Green/Green 2011; Kuper/Kapelle 2012; Ostermeier 2012). Nur das ganze Kollegium gemeinsam kann JüL erfolgreich und nachhaltig aufbauen.

Fazit: Dass JüL im Schulkonzept verankert wird, ist für den JüL-Entwicklungsprozess eine wichtige Voraussetzung. Nur wenn sich alle auf das Gleiche Ziel verständigt haben, können alle an einem Strang ziehen. Konzeptionell zu erarbeiten ist außer der Zielperspektive auch eine Orientierung

66 Hoffnung auf neue Gestaltungsspielräume liegt derzeit vor allem in zeitlicher Entspannung und Entwicklung von mehr pädagogisch-didaktischer Kreativität im Rahmen der Einführung gebundener Ganztagschulen (z.B. Köster-Gießmann 2005; StEG Konsortium 2010) sowie auf der Verbreitung inklusiver Schulen.

für die wichtigsten Entwicklungsbereiche. Bei der Umsetzung hilft ein systematisches Vorgehen: Plan, Do, Check, Act. Unverzichtbar ist ein Arbeits- und Ressourcenplan mit langfristigen Zielen, Meilensteinen auf dem Weg zu ihrer Erreichung und Arbeitspakete, die die Last verteilen und Verbindlichkeit herstellen.

3.2.4

Die JüL-spezifische Qualifikation des Personals

Lehrerinnen und Lehrer in jahrgangsübergreifenden Klassen sind nicht per se befähigt, ihren Unterricht den Anforderungen gemäß zu gestalten. Aber die Anforderung, heterogenitätsbewusst zu arbeiten, ist in JüL-Klassen besser sichtbar als in Jahrgangsklassen. Weil die Kinder unterschiedlich alt sind, wird die Unterschiedlichkeit als natürliche Situation wahrgenommen, die anzuerkennen und zu »bedienen« ist. Naheliegend ist dann aber in der jahrgangsübergreifenden Klasse nach Jahrgängen zu unterrichten und dafür Lösungen zu suchen. z.B. arbeitet die eine Gruppe selbstständig und die andere wird von der Lehrkraft intensiv unterrichtet. Diese Lösung erfordert zwar sehr viel mehr Vorbereitung hinsichtlich des Materials für die selbstständigen Arbeitsphasen, weil dieses nun für zwei Jahrgänge vorgehalten werden muss. Aber diese Art des Unterrichts ist auch in jeder jahrgangshomogenen Klasse machbar. Eine zeitenweise Doppelbesetzung wird vornehmlich genutzt, um in der Gruppe der individuell arbeitenden Kinder einzelne Kinder persönlich zu begleiten. Es entsteht durch diese Art Abteilungsunterricht kein besonders großer Aufwand, aber auch kein nennenswerter Gewinn durch die Jahrgangsmischung.

In vielen Schulen mit jahrgangsübergreifenden Stammgruppen ist eine gleitende äußere Differenzierung⁶⁷ eingerichtet: Der überwiegende Teil des Unterrichts findet als JüL in der jahrgangsübergreifenden Stammgruppe statt. In den »Hauptfächern« wird jedoch in einigen Stunden jahrgangsbezogen in dann neu zusammengesetzten Kursgruppen unterrichtet.

Nicht Jahrgangs- sondern Leistungshomogenisierung und damit letztlich Individualisierung ist das Basiskonzept der freigebenden äußeren Differenzierung. »Die dabei zugrundeliegende Idee ist, das Lernen nicht mehr nach Jahrgängen zu organisieren, sondern Lernende an den Curricula nach Lerntempo und Lernkapazität entlang lernen zu lassen. Dies erfordert aber eine andere Unterrichtsorganisation (Fachlehrerkette und Fachraumprinzip bzw. Dalton-Plan)« (Bönsch 2012, S. 69, weiterführend für JüL ebd. S. 74f.; auch bereits Dahmani/Mandelartz/Meyer-Petersen 1999, S. 87 ff.). Zu bedenken ist, dass dieses Konzept die Möglichkeiten des kooperativen Lernens nicht systematisch berücksichtigt. Reflexionsprozesse in der Kindergruppe müssten durch zusätzliche Strukturen abgesichert werden. Je mehr Lehrfunktionen in Material eingebunden werden - im Extremfall wäre das Programmieretes Lernen - umso mehr verändern

sich die Anforderungen an die Lehrperson hin zur Curriculumentwicklung, Erstellung von Lernmaterial, Lernprozessüberprüfung und Formen für lückenschließendes Lernen.

Will man JüL implementieren, weil es eine pädagogisch-didaktische Erweiterung der Möglichkeiten darstellt, so sind ein anderer gedanklicher Zugang und eine andere Gewichtung der Gründe erforderlich. Ausgangspunkt ist dann nicht die Frage nach der Bewältigung der neuen Heterogenität, sondern die Frage, was JüL zusätzlich bieten kann und welche Anforderungen die daraus erwachsenden zusätzlichen Aufgaben an die Schule stellen. Zugewinn ermöglichen jahrgangsübergreifende Klassen durch eine sehr viel größere Vielfalt an Kompetenzen der Kinder, durch deren Zusammenspiel reichhaltigere Lernsituationen entstehen können. Genau das müssen Lehrerinnen und Lehrer dann inszenieren lernen.

Dass sie weiterhin alle fachdidaktischen Kenntnisse besitzen und einsetzen müssen, vor deren Hintergrund die Lernaufgaben auch weiterhin fachlich entwickelt werden, ist selbstverständlich. Die zusätzlichen Anforderungen einer JüL-Konzeption bestehen darin, allgemein-didaktische Arrangements zu entwickeln, in denen Kinder aus mehreren Perspektiven und mit unterschiedlichen Vorkenntnissen miteinander einen Zugang zu einem fachlich relevanten Thema finden. Parallel dazu ist eine ausgeprägte pädagogische Klassenführung mit Schwerpunkt auf sozialen Lernprozessen zu entwickeln mit einem für alle transparenten möglichst einfachen Regelsystem, das die gemeinsame Arbeit erleichtert und die Lernzeit nutzen hilft. Das gelingt besser, wenn die Kinder die Strukturen und Regeln im Unterricht im Kontext des demokratischen Klassenlebens selbst mitbestimmen (vgl. Schnell 2012, S. 216). Um die Kinder angemessen in ihrem Lernen unterstützen zu können, brauchen die Lehrerinnen und Lehrer wie in jeder jahrgangshomogenen Klasse auch einen Überblick über die Lernvoraussetzungen der Kinder, mindestens über ihre Interessen, ihr Vorwissen und ihr methodisches Können auf das jeweilige Thema bezogen. Damit ist der Bezug zur Leistungsdokumentation hergestellt.

Warum stehen diese, doch von jeder Lehrperson zu bewältigenden Anforderungen, in einem Kapitel, das die Entwicklungen auf Schulebene in den Blick nimmt. Betrachtet man die einzelnen Aspekte näher, so wird jedoch offensichtlich, dass sie nur im Einvernehmen mit dem Kollegium zu leisten sind. Reformpädagogische Inseln in einer Schule haben es ausgesprochen schwer und nicht nur, weil nie ein einzelner Lehrer eine Klasse unterrichtet. Es braucht vielmehr eine Struktur für die ganze Schule, in der die Unterrichtsentwicklung verankert ist. Entscheidend ist das gemeinsam entwickelte JüL-Konzept. Davon hängt ab, welche zusätzlichen Qualifikationen die Lehrerinnen und Lehrer erwerben müssen.

67 Begrifflichkeit, auch im Folgenden, in Anlehnung an Bönsch 2012, S. 66 ff.

Fazit: Viele überforderte Lehrerinnen und Lehrer in einer JüL-Schule deuten zunächst eher auf konzeptionelle Fehler als auf Qualifikationsmängel hin:

- ▲ Das Konzept ist nicht klar oder fehlerhaft.
- ▲ Die gemeinsam einzurichtenden Strukturen funktionieren nicht angemessen.
- ▲ Das Konzept ist materiallastig, wodurch die Lehrpersonen quasi einen Zweitberuf als Lehrbuchredakteure übernehmen müssen.
- ▲ Es wird in einem materiallastigen Konzept Material verwendet, das nicht geeignet ist oder nicht beherrscht wird, wodurch der Unterrichtsablauf störanfällig wird.
- ▲ Es wird ohne vorhandenen Materialfundus versucht zu sehr diagnostisch fundiert adaptiv zu unterrichten, wodurch die Lehrpersonen quasi Einzelunterricht für jedes Kind zu schaffen versuchen.
- ▲ Die Abläufe der Lehrarbeit sind ineffektiv, schlucken unnötige Kraft und Zeit.

Die gleichzeitige Differenzierung und Entwicklung der Lerngemeinschaft in der heterogenen Klasse lassen sich lernen (vgl. Stähling 2009, S. 86f.). Routinierte Lehrerinnen und Lehrer entwickeln die neuen Qualifikationen gerne unterrichtsnah, z.B. durch kollegiale Hospitationen (Böttcher/Spethmann 2010) sowie durch schulinterne Fortbildung und mithilfe von Spezialisten zur Unterrichtsentwicklung. Weitere Möglichkeiten wurden schon in Kapitel 3.1 »Schulversuche und Unterstützungssysteme auf Landesebene« vorgestellt. Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass ein Basiswissen zu Heterogenität, über mögliche Formen von JüL und über die fachdidaktische Umsetzung auch in großangelegten Fortbildungen für mehrere Schulen gemeinsam erworben werden kann. Die folgenden Kapitel enthalten dazu weitere Hinweise.

3.2.5

Teamstrukturen

Jahrgangsübergreifendes Lernen als ein Konzept, das die Heterogenität der Lernenden nicht nur anerkennt, sondern als grundlegende Ressource für den Unterricht sieht, erfordert die Arbeit in einem Team, das verschiedene Kompetenzen einbringt. Für JüL sind Teamstrukturen in Berichten aus Schulversuchen beschrieben (z.B. bei Stähling 2004, 2005, 2006; Carle/Berthold 2004; Stuart u.a. 2007; Carle/Metzen 2009b; Zumwald 2012b). Handreichungen enthalten erprobte Tipps für die Teamarbeit (z.B. Brägger 2012; Peter/Ramirez 2009; IQSH o.J.).⁶⁸ Teamarbeit fällt einem Kollegium jedoch nicht zu, sondern muss entwickelt werden, ist also selbst Teil des Schulentwicklungsprozesses. So fasst Heike de Boer die Forschungslage bis 2006 wie folgt zusammen: »Während der Austausch von Materialien zu einem gängigen Kooperationsmuster gehört, werden gemeinsame Reflexionsprozesse und die Entwicklung gemeinsamer Unterrichtsziele und -einheiten nur selten nachgewiesen« (2011, S. 68).

Während also in Kollegien eher nebeneinander und gelegentlich auch anlassbezogen arbeitsteilig zusammen gearbeitet wird, erfordert die Kooperation im Rahmen von JüL eine eigene Struktur und eine Definition der Aufgaben, die speziell aus dieser Struktur abgeleitet wird. Im Mittelpunkt steht das Ziel der Entwicklung von JüL. Die Kooperation dient diesem Ziel und zwar auf vielfältige Weise:

- ▲ durch den Austausch, die Diskussion, die Reflexion des Prozesses
- ▲ durch die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Verständnisses
- ▲ durch gemeinsame Verantwortung
- ▲ durch Nutzung gemeinsamer Ressourcen
- ▲ durch arbeitsteiliges Vorbereiten
- ▲ durch die Entwicklung eines gemeinsamen Unterrichtskonzepts, samt dazugehöriger Werkzeuge und Methoden

Teamarbeit ist nur dann gewinnbringend, wenn gemeinsame Ziele festgelegt und verfolgt werden. Sie funktioniert, wenn die gemeinsame Aufgabe gemeinsam strukturiert wird. d.h. dass neben den Zielen eine zeitliche Struktur, eine Materialstruktur und Arbeitsregeln den groben Rahmen bilden. Arbeits- und Reflexionsphasen sollten sich abwechseln, was bedeutet, dass die gemeinsame Arbeit immer wieder überprüft und verbessert werden muss. Insbesondere bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung spielen professionelle Lerngemeinschaften eine bedeutsame Rolle (Frank 2011). Dass diese reflektierte und systematische Zusammenarbeit, wenn sie zum Alltag und zur Kultur einer Schule gehört, ein erfolgreiches Modell ist, belegen Bosen und Rolff mit Verweis auf zahlreiche Studien (Bosen/Rolff 2006 mit Verweis u.a. auf: Rosenholtz 1991; Wenger/Snyder 2000; Hord 1997, 2004; vgl. auch Carle 2000, S. 422 ff.; vgl. auch das Review von Stoll u.a. 2006a; Material zur Umsetzung Stoll u.a. 2006b). Beispiele für professionelle Lerngemeinschaften zur Unterrichtsentwicklung in jahrgangsübergreifenden Klassen existieren in den USA seit den 1990er Jahren, wie Berichte zeigen (Adams u.a. 1997).

Bis aus einfacher Teamarbeit professionelle Lerngemeinschaften entstehen ist ein weiter Weg. Einzukalkulieren ist, dass Teamarbeit zwar viele Vorteile bringt, aber auch den Entscheidungsradius des Einzelnen einschränkt. Das betrifft z.B. die Zeiteinteilung, den Ort der Vorbereitungsarbeit, aber auch die Wahl des pädagogischen Konzepts, der Materialien in der Lernumgebung, die Leistungsdokumentation, die Elternarbeit usw.

In Schulen mit flexibler jahrgangsübergreifender Schuleingangsphase hat sich vielfach bewährt, dass die gemeinsamen Aufgaben auf ein großes Team, das Team der gesamten Schuleingangsphase, und kleine Teams, die Teams der

68 Weitere Praxismaterialien: <https://www.iqesonline.net/?id=7dc7d5c1-1517-6203-60ac-c92439df1d64#werkzeuge>, zuletzt geprüft am 20130303.

jeweiligen jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, aufgeteilt werden. Im großen Team werden die Fragen besprochen, die alle JüL-Lerngruppen angehen, wie die Konzepte der Elternarbeit, der Leistungsdokumentation oder der Kooperation mit dem Förderzentrum. In den JüL-Lerngruppenteams werden alle Fragen bearbeitet, die die einzelne jahrgangsübergreifende Klasse betreffen. Darüber hinaus gibt es Aufgaben, die fachspezifisch sind, so dass noch weitere Querstrukturen nötig werden, die jedoch i.d.R. die ganze Grundschule betreffen: Fachteams zur fachdidaktischen Weiterentwicklung (curricular, diagnostisch) und zum Austausch der Sonderpädagoginnen und -pädagogen an der Schule über spezifische Fragen des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Fazit: Jahrgangsübergreifendes Lernen lässt sich in geteilter Verantwortung und mit geteilter Arbeit leichter entwickeln. Dafür müssen persönliche Vorlieben und Routinen ein Stück weit zurückstehen. Teamarbeit erfordert also auch persönliche Entwicklungsprozesse, die stark in die Organisation des beruflichen und teils auch privaten Alltags eingreifen und zudem ein hohes Maß an Kooperations- und Konfliktfähigkeit erfordern. Es muss sich also eine neue Professionalität im Zusammenarbeiten entwickeln. Teams können wiederum nur dann untereinander gut kooperieren, wenn sie in eine Teamstruktur eingebunden sind.

3.2.6

Aufgaben der Schulleitung bei der Entwicklung von JüL

In Schulentwicklungsprozessen, die den laufenden Betrieb stark tangieren, kommen auf die Schulleitung zusätzliche zeitlich begrenzte Aufgaben zu. Das ist bei der Einführung von Jahrgangsübergreifendem Lernen der Fall. So erfolgt eine durchgreifende organisatorische Umstellung und zugleich muss der Unterricht deutlich weiterentwickelt werden. Weil JüL die ganze Schule betrifft, ist es wichtig, alle Akteure und das Umfeld der Schule von Beginn an gut zu informieren und einzubinden. Alleine für einen positiven Schulkonferenzbeschluss als Absicherung, dass alle hinter dem Vorhaben stehen, ist Überzeugungsarbeit und ein einleuchtendes Konzept nötig. Der Start von JüL an einer Schule ist ohne die Schulleitung nicht möglich. Durch ihre Leitungsaufgabe ist sie qua Amt in der Lage, die erforderliche Entwicklung zu fördern, für die Umsetzung ist sie auf das Kollegium und die Eltern angewiesen, insgesamt ein schwieriger und krisenhafter Prozess, wie Gerald Klenk (2011) hervorhebt.

Die wenigen Veröffentlichungen, die die Arbeit der Schulleitung bei der Einführung von JüL in den Blick nehmen (vgl. z.B. Cotton 2001, S. 33ff.; LiSuM 2003d; Barth u.a. 2004; Carle 2005; Homann 2008; Gathen 2008; Schneider-Pregel 2009; Groß 2010; Steube 2010; Eiding 2011) beschreiben die Aufgaben und die Verantwortung der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen eindrucksvoll: »Effective leaders feel

the pulse, sing the song, and beat the rhythm of their school. They get to know it inside-out so that they can negotiate the competing priorities of the different stakeholders and mediate the inevitable tensions. They do what is necessary to make the center cohere« (Ancess 1997, S. 16-17). Kompetenz, nicht der hierarchische Status, seien die bedeutsamsten persönlichen Faktoren von Leitung in Entwicklungsprozessen.

3.2.6.1

Das Aufgabenspektrum der Schulleitung

Der Schulleitung fällt bei der Entwicklung von JüL nach innen eine inspirierende, kooperativ leitende, koordinierende und richtungsweisende Funktion zu. Dazu muss sie den reibungslosen Ablauf des Alltags und des Entwicklungsprozesses zugleich im Blick behalten. Immer muss die Schulleitung dafür sorgen, dass der Alltagsbetrieb aufrechterhalten wird und zusätzliche Zeit, zusätzlicher Raum und ein zusätzliches Budget für den Entwicklungsprozess zur Verfügung steht. Es müssen Konzepte und Anträge geschrieben und eingereicht werden. Viel hängt davon ab, ob die Schulleitung auch unkonventionelle Möglichkeiten kreativ nutzt, um die erforderlichen Ressourcen zu beschaffen.

So sichert die Schulleitung einen reibungslosen und effektiven Ablauf in der Schule, auch während des JüL-Entwicklungsprozesses. Stundenpläne können nicht mehr nach dem altbekannten Muster erstellt werden, vielmehr bedarf es dafür eines neuen organisatorischen Rahmenkonzepts, das der Offenheit gerecht wird und neben dem Lernen in den JüL-Klassen auch quer dazu Fördermöglichkeiten für alle Kinder vorsieht, z.B. indem ein spezielles »Förderband« eingeplant wird, so dass kein Kind zur Förderung aus der Klasse genommen werden muss. Selbst die Organisation von Vertretungsunterricht verändert sich mit der Einführung von JüL. Vertretung funktioniert nur dann, wenn JüL sehr transparent ist, sich also neue Lehrpersonen schnell orientieren können. Deshalb sind schulweit eingeführte organisatorische Rahmen sinnvoll, die möglichst einfach und gut überschaubar sind. Hier hilft, jede einzuführende und jede vorhandene Regelung daraufhin zu befragen, ob es nicht auch einfacher geht.

Damit die Entwicklung von JüL gelingt, muss das ganze Kollegium mitgenommen werden. Es darf also keine Spaltung der Schule entstehen. Andernfalls sind Schwierigkeiten beim Wechsel von der jahrgangsübergreifenden Klasse in eine spätere Jahrgangsklasse ebenso vorprogrammiert wie Probleme mit der Leistungsbeurteilung. Der Schulleitung fällt daher die Aufgabe zu, einen permanenten positiv konnotierten Diskussionsprozess in Gang zu setzen und aufrecht zu erhalten und die Entwicklung von JüL förderlichen Entscheidungsprozessen zu organisieren. Sie muss einen kollegialen Minimalkonsens im Kollegium herbeiführen, der auch über Engpässe hinweg trägt und nicht bei Schwierigkeiten zum Einbrechen des Entwicklungsprozesses führt, sondern zu konstruktiver Kritik und gegenseitiger Hilfe.

Entwicklung erfordert Planen, Ausprobieren, Überarbeiten und erneut Ausprobieren, also in besonderem Maße eine Transparenz der Prozesse mit Selbstevaluation, die in überprüfbare Aussagen über den Stand der Entwicklung münden muss, damit die weitere Planung der Entwicklung daran anschließen kann. Damit das ohne große soziale Reibungsverluste möglich ist, ist neben der Qualifizierung der Teams für diese Arbeit vor allem die Teamzusammensetzung zentral. Fachlich hingegen sollten die Teams vielfältig genug sein, damit durch die Zusammenarbeit aus unterschiedlichen Qualifikationen Synergieeffekte entstehen. Da JüL ein langwieriger Entwicklungsprozess ist, braucht die Schule auch eine langfristig ausgelegte Personalentwicklungs- und Qualifizierungsstrategie und dafür ein System, wie das Wissen und Können im Kollegium für alle fruchtbar gemacht werden kann.

Die Außendarstellung der Schule ist bedeutsam, damit auch die Eltern und das Schulumfeld die Entwicklungen kennen und schätzen lernen. Das Vertrauen der Eltern in die Schule ist eine wichtige Voraussetzung für gelingende Lernprozesse der Kinder. Das hängt aber maßgeblich davon ab, ob die Eltern sich umfassend informiert fühlen und spüren, dass es ihren Kindern in der Schule gut geht.

JüL erfordert neben der organisatorischen Umsetzung vor allem Unterrichtsentwicklung. Es ist daher wichtig, dass die Schulleitung die im Unterricht zu überwindenden Schwierigkeiten versteht und eine klare Vorstellung von der notwendigen Entwicklung hat. Einige AutorInnen machen darauf aufmerksam, dass Schulleiterinnen oder Schulleiter, die selbst unterrichten, die auftretenden Probleme besser verstehen und leichter vorwegnehmen können (Ancess 1997, S. 18; Wasley/Lear 2001, S. 23; Cotton 2001; Carle 2005). Noch besser wäre es, wenn der Entwicklungsprozess durch eine Steuergruppe oder in einer sehr kleinen Schule durch das gesamte Kollegium aktiv und kooperativ getragen wird. Besteht im Kollegium Klarheit über den Entwicklungsprozess und das Entwicklungsziel - so Wasley/Lear (2001, S. 64) - seien die Informationen, die bei den Schülerinnen und Schülern ankommen, sehr viel kohärenter. Für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse ist das sehr bedeutsam, da sie von den Schülerinnen und Schülern mitgetragen werden müssen.

3.2.6.2

Arbeit teilen, Verbindlichkeit herstellen, Ziel sichtbar halten

An größeren Schulen hat es sich bewährt für Schulentwicklungsprozesse eine Steuergruppe einzurichten. Zusätzlich werden Teamstrukturen für die Unterrichtsentwicklung benötigt. Teamarbeit kann also vor Einführung von JüL schon entwickelt werden und sich einspielen. Im Thüringer Schulversuch hat es sich - auch an kleinen Schulen ohne Steuergruppe - als sinnvoll erwiesen, wenn neben der Schulleitung eine Projektleitung für den Schulentwicklungsprozess mitver-

antwortlich war (vgl. Carle 2005). Je nach Schulgröße können die zu entwickelnde Teamstruktur und die Tiefe der Arbeitsteilung sehr unterschiedlich aussehen. Sie hängen auch davon ab, wie das Kollegium insgesamt zusammengesetzt ist und wie unter Berücksichtigung der Kompetenzen und Interessen der Lehrpersonen die Aufgaben der Teams sinnvoll zugeschnitten werden können. Die in der Schulstruktur bereits vor Beginn des Entwicklungsprozesses zu verankernden Vorentscheidungen zur geteilten Verantwortung und arbeitsteiligen Entwicklung sind deshalb zentral, weil sie Klarheit in den komplexen Entwicklungsprozess bringen können, Aufgaben überschaubarer machen und zugleich zielführend wirken. Es muss sich um flexible, an die jeweiligen Entwicklungsaufgaben gebundene Teams handeln, da in den verschiedenen Entwicklungsphasen immer wieder neue Entwicklungsaufgaben entstehen. Somit ist es wichtig, dass sich die Teamstruktur dem Prozess anpasst.

Die Schulleitung unterstützt die Teams, macht die Zielrichtung immer wieder deutlich und führt die entstehenden Entwicklungsfäden der Teams zusammen. Zielführung und Prozesstransparenz immer wieder neu herzustellen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schulleitung, weil im Alltag viel davon laufend wieder verloren geht. Vereinbarungen gehen einfach unter, weil die alltäglich zu bewältigenden Aufgaben die Kolleginnen und Kollegen völlig auslasten. Jede Schulleitung wird hier eigene Lösungen finden, die der Schule angemessen sind. Das können regelmäßige inhaltlich gefüllte Treffen sein wie eine Visualisierung, die auf dem Laufenden hält und zugleich für jeden wichtige Informationen zur Verfügung stellt.

3.2.6.3

Überforderung ausbremsen: Ressourcen-, Arbeits- und Zeitplanung

Stuart u.a. (2007, S. 14) beschreiben mit Bezug auf verschiedene Berichte zahlreiche Probleme, unter denen Teams leiden, die in jahrgangsübergreifenden Klassen arbeiten. Dazu gehören: Zu wenig Zeit für die Planung und Entwicklung des Neuen, zu wenig Unterstützung seitens der Leitung, Widerstände im Kollegium, feststehendes Denken in Jahrgangskategorien und ansteigende Arbeitsbelastung. Diesen im Arbeitsprozess entstehenden Problemen muss die Schulleitung kompetent begegnen. Ad hoc, immer dann wenn das Problem sichtbar wird. Ohne absichernde Strukturen, gelingt JüL-Entwicklung aber über den Zeitraum von mehreren Jahren kaum.

Zentrale Leitungsaufgabe ist die Arbeitsplanung für die neue altersgemischte Lerngruppenorganisation (z.B. nach dem Stammgruppen-Kursgruppen-Prinzip), die damit notwendig verbundene Rhythmisierung und Teamarbeit sowie die Raumorganisation. Alle drei Aspekte gehören zusammen. Für die gemeinsame Planung der Teams ist gemeinsame Zeit und ein gemeinsamer Raum mit den erforderlichen

Arbeitsmitteln nötig. Ein Lehrerzimmer ist dafür nicht der geeignete Ort. Zudem erfordert die Doppelbelastung des Kollegiums - laufender Betrieb plus Neuentwicklung - Ressourcenplanung über einen längeren Zeitraum, weit über ein Schuljahr hinaus. Denn es ist mit einem viele Jahre dauernden JüL-Entwicklungsprozess zu rechnen, der weit über die organisatorische Umstellung hinaus reicht. Im Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen« wurde z.B. deutlich, dass manche Schulleitungen die zeitlichen Ballungen der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern im Jahresverlauf bei der Konzipierung des Schulentwicklungsprojekts zu wenig berücksichtigt hatten (Carle u.a. 2002). Es ist aber gerade die gelungene Balance der zusätzlichen entwicklungsbedingten Anforderungen und der realistischen Belastbarkeit des Kollegiums über den gesamten Entwicklungsprozess hinweg, die für das Gelingen des Neuen in hohem Maße verantwortlich ist.

Der Einsatz von Projektmanagementmethoden ist für die erweiterten Steuerungsprozesse unabdingbar. Dabei geht es nicht nur um die Arbeits-, Zeit- und Ressourcenplanung, sondern auch um die Prozessdokumentation und um ein Rückmeldesystem, aus dem sich Fehler erkennen und bearbeiten lassen.

Für die Steuerung des Unterrichtsentwicklungsprozesses und der damit zusammenhängenden Personalentwicklung steht die Erfassung der Ausgangslage an erster Stelle. Dazu gehört vor allem herauszufinden, wer im Kollegium in den erforderlichen Entwicklungsbereichen bereits besondere Erfahrungen und Kompetenzen mitbringt. Es gilt die Stärken des Kollegiums kennenzulernen und quasi als schulinternes Unterstützungssystem zu nutzen. Alle Kolleginnen und Kollegen bringen bestimmte Stärken mit, sind sich dessen jedoch manchmal nicht bewusst. Dennoch bleiben Bereiche übrig, in denen Know-how von außen geholt werden muss. Sie zu identifizieren fällt Kollegien und auch Schulleitungen bis heute nicht leicht. Erfordert es doch vorwegzunehmen, welche Probleme auf dem Weg zum Entwicklungsziel auftauchen und wodurch diese bewältigt werden können. Handelt es sich tatsächlich um ein Wissensproblem oder doch eher um ein Anwendungsproblem? Zudem stehen die erforderlichen Referenten und Referentinnen oder UnterrichtsentwicklungsbegleiterInnen (je nach Problemlage) im benötigten Moment oft entweder nicht zur Verfügung oder sind der Schulleitung nicht bekannt. Hier auf beliebte Referentinnen und Referenten auszuweichen, bringt vielleicht einen schönen gemeinsamen Tag schulinterner Fortbildung, aber allenfalls zufällig adäquate Hilfe. Gelingt es einen schulinternen Prozess der Wissenserweiterung als Basis für die praxisbezogenen Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen und ein Reflexionssystem einzurichten, um die Entwicklungen zu sichern und immer wieder zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren, sind bereits viele Ressourcen gewonnen (Beispiele: Sengelhoff 2007; Freke u.a. 2009; Carle/Metzen 2009b; Böttcher/Spethmann 2010; Frank 2011; Leonhard 2011). Sinnvoll ist es, dieses Rückmeldesystem in Anleh-

nung an vorhandene Modelle schulinterner Evaluation zu konzipieren, dabei aber den Fokus auf die geplanten JüL-Entwicklungsprozesse zu legen (vgl. Carle u.a. 2004).

Mohr (2000, S. 148) sieht es aus seiner Erfahrung in der Arbeit mit kleinen Schulen als sehr bedeutsam an, dass sich die Schulleitungen verschiedener Schulen regelmäßig treffen, um ihre Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Hier deutet sich eine wichtige Erkenntnis an, die für kooperative Arbeit bedeutsam ist: Auch in multiprofessionellen Teams kann es der professionellen Weiterentwicklung dienen, wenn sich die Beteiligten mit externen Kolleginnen und Kollegen der gleichen Profession austauschen. Die spezifische Qualifikation der Kooperationspartner erfordert zu ihrer Weiterentwicklung nicht nur den interdisziplinären Austausch, sondern auch den professionellen Diskurs in eigenen Netzwerken (vgl. Carle/Berthold 2004 mit Bezug auf die Förderschullehrkräfte). Das gilt auch für Schulleitungen größerer Schulen.

Fazit zu den Aufgaben der Schulleitung bei der Entwicklung von JüL: Enormen Aufgaben der Schulleitung bei der Entwicklung von JüL stehen nur wenige Forschungsbefunde und ebenfalls wenige Praxisberichte gegenüber. Neben dem Spektrum, das in Bezug auf Schulentwicklung generell anfällt, liegt insbesondere im Bereich der Unterrichtsentwicklung eine große Herausforderung, die eine kompetente Leitung erfordert. Erfahrungsaustausch auf Leitungsebene und die gemeinsame gegebenenfalls professionell moderierte Entwicklung von Strategien speziell bei der Einführung von JüL böte die Möglichkeit, auch die hier speziell erforderliche Schulleitungsarbeit weiterzuentwickeln. Daneben sind spezifische Leitungsfortbildungen für jene Aufgaben sinnvoll, für die in einem solchen Kooperationsverbund eine noch nicht ausreichende Qualifikation festgestellt wird. Schließlich wäre wünschenswert, dass Schulleitungen in umfangreichen Schulentwicklungsprozessen ein Angebot Coaching wahrnehmen können, da die hohen Anforderungen an das Kollegium auch die Leitung vor große Herausforderungen stellen wird.

3.2.7

Zusammenfassung der Befunde zu Entwicklungen auf der Schulebene

Es ist die Natur von Jahrgangsübergreifendem Lernen, dass es nicht in einer einzigen Klasse von einer einzigen Lehrperson eingeführt werden kann. JüL erfordert strukturelle Veränderungen. Deshalb muss die ganze Schule (einschließlich Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler) hinter dem Konzept stehen, es am besten kooperativ entwickeln. Demokratische Strukturen in der Schule sind deshalb hilfreich.

Die vorhandenen Untersuchungen zur Schulentwicklung im Rahmen von JüL zeigen auch die Anfälligkeit des komplexen Prozesses für innere und äußere Störungen. Innerhalb der Schule müssen Wege gefunden werden, wie der alltägliche

Leistungsprozess mit dem Entwicklungsprozess vereinbart werden kann ohne, dass es zu Überlastungen der Lehrerinnen und Lehrer führt. Das Kollegium muss sicher genug sein, um schon vor der Einrichtung des Jahrgangsübergreifenden Lernens den Eltern Rede und Antwort zu stehen. Unabdingbar ist deshalb ein professionell aufgesetzter Schulentwicklungsprozess. Dazu gehören neben einer kontinuierlichen Zielorientierung auch der Einsatz von Projektmanagementmethoden, insbesondere vereinbarte Meilensteine und Arbeitspakete. Teamstrukturen wurden in allen erfolgreichen JüL-Schulen eingerichtet, um die einzelnen Akteure zu entlasten, die Verantwortung auf mehrere Schultern zu verteilen und die vorhandenen Kompetenzen besser auszuschöpfen.

Wie alles Neue erfordert auch JüL die zusätzliche Erweiterung der Kompetenzen aller Beteiligten, nicht nur in den zuerst betroffenen Klassen. Zu vermeiden ist eine Spaltung der Schule in JüL-Verfechter und JüL-Gegner. An die Schulleitung stellt die Einführung von JüL deshalb die Anforderung, sich der Personalführung und der Personalentwicklung neu zu stellen, Fortbildung, Lernen von anderen Schulen und Kompetenztransfer im eigenen Hause geschickt zu planen und dafür auch zeitliche Ressourcen vorzusehen. Hauptentwicklungsbereiche sind zu Beginn die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung und die Einrichtung von Teams, die Information nach Innen und Außen, die Beschaffung erforderlicher Ressourcen und die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen im Kollegium. Das erfordert kreatives Planen und Handeln über bisherige Grenzen hinaus. Es gilt gleichzeitig von Anfang an Überforderung zu verhindern und trotzdem mit Orientierung auf das Ziel nicht locker zu lassen. Die ersten Entwicklungen auf Schulebene sind besonders wichtig. Sie müssen unbedingt tragfähig gemacht werden, denn sie sind das Fundament auf das die Unterrichtsentwicklung aufbaut. Ohne ein standfestes strukturelles Gerüst sind alle weiteren Entwicklungen nicht zu leisten.

3.3

Entwicklungen der Unterrichtsebene

Unterrichten ist eine komplexe Tätigkeit, die von Lehrerinnen und Lehrern höchste Konzentration und verschiedenste Aktionen und Reaktionen in kurzer Zeit fordert, häufig auch parallel. D.h., es handelt sich um einen Beruf, der in besonderem Maße auf Routinen, grundlegende Strukturen und klare Orientierungen angewiesen ist.

Das kommt auch bei der Umstellung auf jahrgangsübergreifende Arbeit zum Tragen. Müssen doch die zentralen Orientierungen, wie z.B. die gedankliche Zuweisung von fachlichen Inhalten zu bestimmten Jahrgangsklassen erst einmal erschüttert werden, damit sich eine neue heterogenitätsbewusste Denkweise auch im Handeln unter Druck als realisierbar erweisen kann. Selbst in Verhaltenserwartungen wie sie in Klassenregeln zum Ausdruck kommen, sind »homogenisierende Vorstellungen eingelassen« (Budde 2012, S. 524).

Zugleich ist unstrittig, dass diese Homogenisierungstendenzen überwunden werden müssen, soll Unterricht mehr Bildungsgerechtigkeit bieten (Hofer 2009). Studien zeigen, welche Hürden überwunden und welche neuen Routinen bzw. Strukturen beim Unterrichten in JüL-Klassen aufgebaut werden müssen, damit JüL gelingt (z.B. Bohnert/Pürzer 1999; Peterson/Tamor 2003, S. 14 ff; Zentrum für Lehrerbildung 2005; Peschel 2007; Mammes 2008; Berthold 2010; Achermann/Gehrig 2011; Zumwald 2012b).

Berichtet wird, dass im Übergang vom Jahrgangsklassenunterricht auf JüL zunächst die Tendenz besteht, für Leistungsgruppen oder für die Jahrgänge separate Unterrichtssequenzen zu planen. Die Umsetzung sieht dann so aus: Während die Lehrperson eine solche Sequenz mit einer der Untergruppen durchführt, werden die anderen mit Stillarbeit beschäftigt, so dass die Lehrperson und die Kleingruppe nicht gestört werden. Damit das System funktioniert, müssen die Stillarbeitsaufgaben so ausgelegt sein, dass die Kinder sie problemlos ohne Lehrerhilfe lösen können. Solche Stillarbeitsaufgaben über- und unterfordern die damit befassten Schülerinnen und Schüler zugleich. Die Überforderung kann darin liegen, dass die Kinder durchhalten, obwohl sie sehr auf sich selbst gestellt sind (Cash 2000; Carle/Berthold 2003). Das nehmen jedoch z.B. die Kinder in FLEX-Klassen in Kauf, weil sie die Wahlfreiheit, die das System der Freiheit oder des Werkstattlernens ihnen bietet, sehr schätzen und weil sie verstehen, warum die Lehrperson sich nicht allen gleichzeitig widmen kann (Carle/Metzen 2008).

Dieses Stadium des Übergangs von der Orientierung an Leistungsgruppen hin zur Orientierung am tatsächlichen Lernprozess jedes Kindes ist eine sehr wichtige Entwicklungsphase. Im Wesentlichen nutzen Lehrpersonen dazu drei Strategien: Schülerinnen und Schüler übernehmen Lehrfunktionen in entsprechenden Settings, kooperatives Lernen in Gruppenarbeiten mit speziell dafür geeigneten Aufgaben und die individuelle Arbeit mit vorbereiteten Lernprogrammen. In fortgeschrittenen Klassen mit JüL dienen gegenseitiges Helfen, kooperatives Lernen in heterogenen Gruppen, individualisiertes Arbeiten und zwar jeweils mit anspruchsvollen Aufgaben dazu, die Unterrichtsqualität anzuheben (Bieber 2008b). Es entsteht allmählich eine neue Aufgabenkultur und eine neue Kultur des Lernens. Erst wenn das alles mit einer gewissen Leichtigkeit zusammenspielt, gelingt JüL. Die Erneuerung durchzieht dann sämtliche Bereiche des Unterrichts.

Unterricht in der Schulklasse ist eingebettet in das komplexe System Einzelschule, die wiederum Teil des Schulwesens ist. Unterrichtsentwicklung ist folglich nicht Sache einzelner Lehrpersonen, auch wenn sie die zentralen Akteure in der direkten Arbeit mit den Kindern sind. Ihre Veränderungen wirken sich auf das gesamte System aus - mit Verzögerung, da sich der eingespielte Arbeits- und Interaktionszusammenhang der Schule mit seinen Regeln mindestens als so beharrlich erweist, wie die Routinen der einzelnen Lehrkraft. Das gesamte Gefüge neu auszutarieren geht nicht ohne alle Mitwirkenden. Verbesserung des Unterrichts mit Blick auf

JüL erfordert demnach große Anstrengungen der ganzen Schule. Nicht die einzelne Lehrkraft entscheidet dabei, sondern die Teams und das Kollegium. Wenn viele im Boot sind, kann ein nachhaltiger Entwicklungsprozess gelingen.

3.3.1

Rituale als strukturgebende Merkmale für den jahrgangsübergreifenden Unterricht

Strukturen haben im Unterrichtsgeschehen wichtige Funktionen zu erfüllen. Sie geben Schülerinnen und Schülern genauso wie den Lehrpersonen Sicherheit, bringen Übersichtlichkeit, verhindern unnötige Rüstzeiten, kurz: sie tragen wesentlich dazu bei, dass die Kinder ihre Lernzeit effektiv nutzen können. Eine gute Strukturierung der Abläufe und Regeln ist umso wichtiger, je weniger Unterricht frontal gesteuert, je unterschiedlicher die Lernaufgaben und das Lernmaterial ist und je mehr Verantwortung für ihr Lernen den Schülerinnen und Schülern zukommt. Dass die Kinder in weiten Phasen des Unterrichts selbstständig lernen, ist eine wesentliche Voraussetzung, damit die Lehrperson jedes Kind in seinem Lernprozess begleiten kann. Alleine die notwendige Öffnung des Unterrichts erfordert einen tiefgreifenden Wandel im Selbstverständnis sowohl bei der Lehrperson (z.B. Zimmer 2000; Süselbeck 2005; Lenzen 2007) als auch bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. Klaas 2007b). Hier Klarheit und Sicherheit zu gewinnen erfordert eine deutliche Strukturierung.

Schülerinnen und Schüler sind auch im Unterrichtsentwicklungsprozess bedeutsame Partner (vgl. Prengel 1999). Wenn sie in die Entwicklung der Unterrichtsstrukturen einbezogen werden, kann dadurch sehr viel besser sichergestellt werden, dass das Neue auch tatsächlich zu den Bedürfnissen der Kinder passt und dass sie es als das Ihre begreifen. Was langfristig geregelt werden kann und Klarheit in die Abläufe der Zusammenarbeit bringt, sollte also mit allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam ausgearbeitet und festgelegt werden. Ziel ist, dass die Lernzeit von allen produktiv genutzt werden kann und wird. Somit ist festzuhalten, dass die strukturgebenden Merkmale im Entwicklungsprozess zu JüL Anforderungen genügen müssen, wie sie für demokratisches Lernen formuliert wurden. Dazu braucht es eine Unterrichtsorganisation die Zeit für Abstimmungsprozesse bietet, z.B. feste Zeiten für den Klassenrat. Auch der Raum muss für die aktive Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsentwicklung geeignet eingerichtet sein (runder Tisch, Sitzkreis etc., Veröffentlichungswand etc.). JüL erfordert zudem eine Ordnung, die verschiedene Formen des kooperativen Lernens unterstützt sowie Möglichkeiten für Projektlernen, Servicelernen, Verantwortungsübernahme und Diskussionen bietet (vgl. Edelstein/Fauser 2001). Regeln und Rituale werden mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam etabliert - und sie müssen bei Bedarf verändert werden.

»Im Unterschied zu Regeln und Verboten haben Rituale nicht nur einen rationalen Kern, sondern sie entfalten immer auch eine bestimmte Symbolkraft« (Riegel 2009, S. 22). Im jahrgangsübergreifenden Unterricht läuten sie z.B. Phasen für alle Kinder gemeinsam ein und signalisieren deren Abschluss (vgl. Petersen, Susanne 2007, S. 34). Sie bringen die Kinder zusammen und unterstreichen das Gemeinschaftsgefühl. Kommen jüngere Kinder am Schuljahresanfang in eine jahrgangsgemischte Klasse, so bieten ihnen die etablierten Rituale eine starke Orientierung über den Tag. Durch Rituale gewinnt der Tagesablauf Struktur und eine Rhythmisierung (vgl. Risse 2007, S. 10). So könnte zu Beginn eine Ankommenszeit eingeführt sein, ein fließender Übergang von draußen nach drinnen. »Es entsteht ein »emotionaler Boden«, auf dem dann wesentlich besser Unterricht stattfinden kann« (Miller, Reinhold 2009, S. 86). »Anfangssituationen sind häufig heikel, weil die Beziehungen zur Gruppe immer wieder neu zu knüpfen sind, zu einer Gruppe, deren Stimmungen von Tagesform und Fach, vom Verhältnis zwischen anderen und zur Lehrerin beeinflusst wird sowie von häuslichen und konstitutionsbedingten Voraussetzungen« (Petersen, Susanne 2007, S. 23).

Der Unterrichtsfluss erfährt an markanten Punkten durch eingeführte Rituale eine Zäsur, z.B. indem man sich nach Einzel- oder Partnerarbeit im Kreis trifft, durch das Einläuten der Pause mit einem gemeinsamen Spruch oder einem Lied zum Abschluss. Mehrere teils umfangreiche Studien belegen, wie Rituale dazu dienen, die Klasse zu einer Lerngemeinschaft zu integrieren. Sie gelten als wesentliche Impulsgeber zur Entwicklung des sozialen Miteinander (vgl. Friebertshäuser 2004; Wulf 2007; Kellermann 2008). Gerade im jahrgangsübergreifenden Unterricht dürfte eine weitere Beobachtung von Christoph Wulf eine besondere Rolle spielen: »In mimetischen Prozessen selbsttätiger Nachahmung erwerben die Schüler ein praktisches rituelles Wissen, das es ihnen möglich macht, sich angemessen in der Institution Schule zu verhalten« (Wulf 2006, S. 1). Diese Wirkung tritt aber nur dann ein, wenn sich die Schülerinnen und Schüler mit den Ritualen identifizieren können, sie als persönlich sinnvoll erleben, ja sie im besten Fall mit entwickelt oder auf jeden Fall bewusst anerkannt haben.

Wie einschränkend durch die Lehrperson ausgeübte Rituale wirken können, zeigt beispielsweise die Studie von Monika Wagner-Willi (2005), wenn sie sich mit Ritualen des Übergangs von der Pause zum Unterricht befasst und zahlreiche Disziplinierungsrituale und in Erwiderung durch die Schülerinnen und Schüler entwickelte Rituale um sich diesen zu widersetzen identifiziert. Deutlich wird in Fallbeispielen, dass es hier nicht um gemeinsam anerkannte Rituale geht, sondern um Disziplinierung. Die Wirksamkeit ist eingeschränkt. Da hilft auch keine »Gemeinschaftsrhetorik in den Ansprachen der Lehrer« (ebd., S. 296). D.h., dass die Entwicklung der strukturgebenden Rituale mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erfolgen muss, damit sie auf deren

Bedürfnisse passen und ihre gemeinschaftsbildende Funktion positiv entfalten können.

Fazit: Rituale sind Impulsgeber, die die Struktur des Unterrichts an bestimmten festgelegten Punkten bewusst machen. Dadurch geben sie Orientierung und somit dem Einzelnen Sicherheit. Weil sie für alle gelten, kommt ihnen auch eine sozial integrierende Funktion zu. Sie funktionieren aber nur dann, wenn sie von allen anerkannt werden.

3.3.2

Entwicklung des allgemeindidaktischen Konzepts

Der Unterricht ist der Kern von Schule. D.h. dass eine gute Unterrichtsentwicklung der Schlüssel zu einer guten Schule ist. Zentral im jahrgangsübergreifenden Unterricht ist die gleichzeitige Anerkennung des Kindes als Akteur seines Lernprozesses und der Lerngemeinschaft, in der alle Kinder für einander sorgen. Erst diese Lerngemeinschaft schafft die soziale Kultur in der Lerngruppe, die für ein wohlwollendes, friedliches und anerkennendes Miteinander unabdingbar ist und von der zahlreiche Praxisberichte schwärmen. Das setzt eine Strukturierung voraus, die Sicherheit schafft und demokratisches Handeln stützt, auch unterrichtsbezogen. Nur wenn alle mitbestimmen können, werden sie auch hinter dem gemeinsamen Konzept stehen. Dass hier die ganze Schule abgestimmt handeln sollte um eine bessere Wirkung zu erreichen, ist unbestritten. Aber die alltägliche Umsetzung erfolgt im Unterricht und muss gelernt werden.

Zu klären ist, wie vor dem Hintergrund der schulischen Rahmenbedingungen und der Klasse eine Struktur für den Unterricht entwickelt werden kann, um verschiedene Unterrichtssettings zu ermöglichen, die für JÜL angemessen sind. Dazu gehören gemeinsames Lernen in der ganzen Klasse, kooperatives Lernen im Team, Lernen mit anspruchsvollen komplexen Aufgaben, Individualisierung durch Wahlmöglichkeiten und persönliche Lernunterstützung auf pädagogisch diagnostischer Basis. Es kommt darauf an, dass Phasen der individuellen Vertiefung, als auch Phasen der gemeinsamen Entwicklung und Reflexion in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Das gilt sowohl für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler als auch für die der Lehrerinnen und Lehrer. Letztlich wissen wir darüber wie diese konzeptionelle Entwicklung Jahrgangsübergreifenden Lernens zielführend gestaltet werden kann, erstaunlich wenig, wenngleich die Ziele unstrittig sind und auch generelle Wege der Schul- und Unterrichtsentwicklung bekannt sind. Einige Beispiele geben aber Einblick in die Arbeit der Unterrichtsentwicklung (vgl. Moen 1999; Goetze-Emer u.a. 2000; Peterson/Tamor 2003; Herzig/Lange 2006; Lenzen 2007; Haug 2007; Groeben 2008; Berthold 2010; Pätzold 2010).

Die Entwicklung guten jahrgangsübergreifenden Unterrichts vereinigt organisatorische Arbeiten ebenso wie pädagogische. Entwickelt werden muss ein zielführendes kohärentes Gefüge, d.h. die langfristige, die mittelfristige und die

kurzfristige Planung ebenso wie das alltägliche Handeln im Unterricht. Entscheidend ist dieses Gefüge nicht starr ist, aber transparent genug, um einer ständigen Weiterentwicklung zugänglich zu sein. Grundsätze könnten sein:

- ▲ Übersichtlich halten (klare grundlegende Gliederung, für Kinder und Lehrerteam verständlich)
- ▲ Vereinfachen, nicht bürokratisieren (Strukturen nur für das, was sich immer wiederholt)
- ▲ Mehrfach nutzen (keine Parallelstrukturen ähnlichen Inhalts, z.B. bei der Verknüpfung von Lernbeobachtung- und -dokumentation, Unterrichtsplanung, Leistungsbeurteilung oder Ersatz des Klassenbuchs durch Verwendung der eingesetzten Planungsmittel)
- ▲ Systematisch verbessern (z.B. verankert im Klassenrat und in der Planung des Klassenteams sowie der Fachteams der Schule)

Der Unterricht kann nicht mehr klassenstufenbezogen in Einführung, Übung und Transfer gegliedert werden, weil die Kinder, wenn sie in ihrem eigenen Lernrhythmus lernen, nicht zur gleichen Zeit eine Einführung benötigen. Phasen im Lernprozess treten gruppenbezogen und auch individuell auf. Unterrichtsplanung muss diese Strukturierung geistig vorwegnehmen und für das was geschehen könnte, das passende Material und das passende Zeitfenster einplanen.

Was früher Stundenplan hieß, sollte nicht mehr nach Stunden gestaltet sein, sondern beinhaltet eine großzügigere Zeitstruktur und nennt neben Fächern Zeiträume für selbstgesteuertes forschendes Arbeiten, für Projektarbeiten, Übungsphasen, spezielle Kurse (Förderbänder), Klassenrat etc. Das Wohlbefinden der Kinder ist ein wichtiges Anliegen. Längere Spielpausen und Essenszeiten sind deshalb i.d.R. getrennt. So wird Wert darauf gelegt, dass sich Anspannung und Entspannung, Eindruck und Ausdruck abwechseln. Es ist Sache der ganzen Schule hier gute Vorgaben zu machen.

Innerhalb dieser Struktur sind auch die Zeiten verankert, in denen die Kinder in ihrem eigenen Rhythmus Arbeiten auswählen und ihnen nachgehen können. Den Kindern wird ein Gerüst vorgegeben oder mit ihnen (teilweise) zusammen erarbeitet, mit dem sie den Überblick über ihr Tages- oder Wochenpensum oder ihr Thema bzw. ihr Projekt besser behalten können. Das kann z.B. ein Wochenplan sein.

Differenzierte Aufgaben werden z.B. mit Werkstattunterricht, Stationenarbeit oder in Form von curricular aufgebauten Aufgabenheften bzw. schriftlich angeleiteten Arbeiten in fachlich gegliederten Lernregalen angeboten. Eine solche Steuerung des offenen Unterrichts ist sehr gut für Übungsphasen geeignet und heute an den meisten Grundschulen eingeführt. Zeitweise galt ihre Verwendung als Kriterium, an dem guter jahrgangsübergreifender Unterricht gemessen wurde (vgl. z.B. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006; Averdick u.a. 2003). Problematisch ist es, wenn dadurch Übungsstunden überdimensionale Ausmaße einnehmen oder die Kinder ihre Aufgaben mechanisch abarbeiten ohne sich kokonstruktiv also gemeinsam mit anderen

Kindern und/oder der Lehrperson damit auseinander zu setzen (vgl. z.B. Carle/Metzen 2008).

Die Struktur des Unterrichts muss allen Kindern verständnisintensives Lernen ermöglichen - d.h. auf unterschiedlichen Niveaus und von unterschiedlichen Standpunkten aus. Dazu muss die Aufgabenqualität und die Lernbegleitung sichergestellt werden. Ein wesentlicher Punkt ist die Qualität der Aufgaben, die die Kinder erhalten. Zwar gibt es bereits von einzelnen Verlagen ausgearbeitetes Unterrichtsmaterial für jahrgangsübergreifende Klassen (Materialordner mit Arbeitsblättern und Spielen, Materialkisten für Experimente und Projekte). Es kann aber nicht ohne weiteres verwendet werden. Kinder schreiten nicht nur ungleich schnell in ihrem Lernprozess voran. Auch die Lernwege der Kinder sind unterschiedlich. Es muss also ein ganzer Strauß an Zugangsmöglichkeiten eröffnet werden. Das Material muss fachdidaktisch durchdacht den Kern der Sache fokussieren und die zentralen fachlichen Anforderungen in abgestufte Aufgaben übersetzt anbieten.

Ein und dieselbe Aufgabe stellt trotz fachlicher Differenzierung und trotz vieler Zugangsmöglichkeiten an das einzelne Kind spezielle fachliche und überfachliche Anforderungen, je nach seinem persönlichen Erfahrungshintergrund, seinem Interesse und seinen aufgabenspezifischen sowie situationsbezogenen Handlungsmöglichkeiten. Das Kind kann sich aber nur dann in Sachfragen vertiefen, wenn es einen subjektiven Bezug zur Sache herzustellen vermag, das auch tut und mit diesem Tun seinen Platz in der Lerngemeinschaft findet. Die Sache des Unterrichts muss also für das Kind attraktiv sein, sein Interesse herausfordern und binden. Der Bezug zum Kind, die Anerkennung als handelndes Subjekt mit eigenen Zielen, seinen Sinnstiftungen und Bedürfnissen, ist der Schlüssel für eine gelungene Personalisierung des Lernangebots. Erst dieser Zugang ermöglicht die Lernbegleitung, das Gespräch mit dem Kind wie es die Sache denkt, Probleme sieht und angeht etc.

Auch das persönliche Gespräch muss in einer Klasse mit 20 und viel mehr Schülerinnen und Schülern systematisch eingeplant werden und kann nicht ad hoc erfolgen. Erforderlich ist ein System, das die subjektiven Lernausgangslagen und die persönlichen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler für die Unterrichtsplanung der Lehrperson ohne speziellen Erhebungsaufwand zugänglich macht. Es beinhaltet neben der systematischen Auswertung der Arbeiten aller Schülerinnen und Schüler, das Gespräch mit jedem Kind über seinen Bezug zur Sache und über seinen Lernprozess. Ein Produkt ist die Dokumentation der Lernentwicklung in einer Weise, die sie der kurzfristigen Unterrichtsplanung zugänglich macht. Lernbegleitung muss daher zeitlich so eingeplant werden, dass sie zu den Phasen des Lernprozesses des Kindes passt und Informationen für die Unterrichtsplanung erbringt. Eine Übersicht kann sicherstellen, dass kein Kind übersehen wird. Gleichzeitig sollte die Dokumentation Grundlage für die spätere Leistungsbeurteilung (Lernentwicklungsbericht) sein, zeigt sie doch die Lernfortschritte

jedes Kindes, individuell und im Jahrgangsübergreifenden Lernen unabhängig von seiner bisherigen Schulbesuchsdauer. Auch dafür gibt es noch keine brauchbaren veröffentlichten Ausarbeitungen. I.d.R. entwickelt jede Schule ihr eigenes System.

Bisher werden Unterrichtsplanung, Individualisierung und Leistungsbeurteilung zumeist als getrennte Teile der Unterrichtsentwicklung betrachtet. Vor allem liegt der Schwerpunkt der Entwicklungen eher bei Beobachtungs- und Diagnoseverfahren, deren Durchführung und Protokollierung. Punktuell gibt es Instrumente, deren Auswertung dann auf Förderangebote verweisen. Sie können dazu verwendet werden, Ideen für Fördermöglichkeiten zu entwickeln, werden aber selten zu den Lernwegen der einzelnen beobachteten Kinder und zur anstehenden Unterrichtsplanung passen. Das eigene Vorgehen kann aber aus den veröffentlichten Ideen schöpfen. Ob Differenzierung der Lernangebote gelingt, hängt jedenfalls maßgeblich davon ab, ob die Lehrperson in der Lage ist von ihren Beobachtungen und Auswertungen erfahrungsbasiert auf fachlich nötige und individuell wirksame Förderung zu schließen bzw. durch systematische Variation der aufgabenbezogenen Anforderungen an das Kind geeignete Aufgaben zu finden. Reimer Kornmann (2012, S. 208f) hat für »unterrichtsbegleitende Diagnostik«, aus drei Perspektiven einige pädagogische Prüffragen beispielhaft zusammengestellt, die noch fachdidaktisch für den jeweiligen Lerninhalt ausdifferenziert werden müssten. Wir haben die Fragenkataloge für Jahrgangsübergreifendes Lernen noch erweitert:

Fragen zu den gestellten Lernanforderungen

- ▲ »Knüpfen die Inhalte an den Erfahrungen der Kinder an und entsprechen sie ihren Interessen und Lernbedürfnissen?
- ▲ Liegt das Niveau der Lernanforderungen in der Zone der nächsten Entwicklung?
- ▲ Wird den Kindern genügend Orientierung bei ihren Lerntätigkeiten geboten?
- ▲ Erhalten die Kinder genügend Freiraum für eigene Erkundungen und Überlegungen?
- ▲ Sehen die Lernangebote kooperative Arbeitsformen vor?
- ▲ Werden Möglichkeiten selbstständigen Lernens geboten?
- ▲ Welche entwicklungsförderlichen Anregungen versprechen die Impulse?« (ebd., S. 208)
- ▲ Nutzen die Aufgaben die Möglichkeiten der Jahrgangsmischung?
- ▲ Wird ein gemeinsamer Gegenstand angeboten?

Fragen zu den Tätigkeiten der Kinder

- ▲ »Greifen die Kinder die Impulse auf und zeigen sie Zeichen von Freude und Engagement bei ihren Tätigkeiten?
- ▲ Entspricht das Niveau der Tätigkeiten den individuellen Möglichkeiten?
- ▲ Halten sich die Kinder bei ihren Tätigkeiten an Regeln, die dem gemeinsamen Spielen, Lernen und Arbeiten dienlich sind?
- ▲ Unterstützen sich die Kinder bei ihrem Tun?

Fachdidaktische Entwicklungen für JüL

- ▲ Finden die Kinder auch Gelegenheit zu selbstständigem Tun?
- ▲ Kontrollieren die Kinder ihre Tätigkeiten?
- ▲ Zu welchen Ergebnissen kommen die Kinder?« (ebd., S. 208f.)
- ▲ Tauschen sich die Kinder über ihre Lösungsideen zur gemeinsamen Fragestellung aus? Reflektieren sie über abweichende Vorstellungen?
- ▲ Ringen die Kinder um ein gemeinsam getragenes Ergebnis?
- ▲ Haben sie Gelegenheit ihr Ergebnis anderen Gruppen vorzustellen und es zu begründen?

Fragen zum Feedback

- ▲ »In welcher Form und Häufigkeit erhalten die Kinder Rückmeldungen?
- ▲ Beziehen sich die Rückmeldungen sowohl auf Vorgehensweisen als auch auf Ergebnisse?
- ▲ Welche Hilfen werden angeboten, wenn die Kinder Probleme haben?
- ▲ Lassen Inhalte und Formen der Rückmeldungen entwicklungsförderliche Wirkungen erwarten?
- ▲ Bieten Form und Inhalte der Rückmeldungen den Kindern ermutigende Perspektiven?
- ▲ Fördern die Rückmeldungen die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung der Kinder?
- ▲ Erfahren die Kinder auch weitere Konsequenzen, die von den Rückmeldungen durch die Lehrperson unabhängig sind?« (ebd., S. 209)
- ▲ Würdigt die Rückmeldung sowohl die Leistung des Individuums als auch die der Gruppe?
- ▲ Geht das Feedback in die nächste Unterrichtsplanung ein?

In der Regel bildet sich Erfahrung, auf deren Basis die Lehrperson in der Lage ist langfristig eine geeignete Strukturierung des Unterrichts zu etablieren, in deren Rahmen sie allen Kindern gerecht werden kann. Die Reflexion der Erfahrung und ihre Reichhaltigkeit sind im Team leichter und besser zu nutzen. Zu Beginn der Umstellung helfen schriftlich ausgearbeitete und sichtbar gemachte Strukturen sowie das Prinzip der Konzentration auf das Wesentliche für die nächsten Entwicklungsschritte.

Fazit: Wer jahrgangsübergreifenden Unterricht entwickelt, muss die verschiedenen Ebenen berücksichtigen und verstehen wie Schule, Unterricht und das Lernen der einzelnen Kinder und der Kindergruppen verzahnt sind. Das legt nahe, zunächst einige grundlegenden, klaren Strukturen im Unterricht einzuführen und darin ein Arbeiten zu verankern. Das ermöglicht, alle Kinder kennenzulernen, zu erreichen und demokratisch einzubeziehen. Geschieht das bewusst, lässt sich besser nachvollziehen, was an den eingangs etablierten Strukturen im Laufe der Zeit zu ändern ist, damit kooperative und verständnisintensive Lernprozesse möglich werden.

Während jahrzehntelang auf Binnendifferenzierung mit unterschiedlichen Aufgaben ergänzt durch fächerübergreifendes gemeinsames Arbeiten an Projekten gesetzt wurde, gibt es zwischenzeitlich fachdidaktische Entwicklungen, die zeigen wie auch innerhalb des Faches gemeinsam auf unterschiedlichen Niveaus gearbeitet werden kann. Eine in sich konsistente fachdidaktische Theorie ist jedoch nicht zu finden. Die meisten Veröffentlichungen konnten bis 2013 im Fach Mathematik zu JüL zusammengetragen werden, gefolgt vom Fach Deutsch. In allen anderen Fächern sind lediglich vereinzelte Veröffentlichungen vorhanden, auf deren ausführliche Darstellung wird hier verzichtet. Gleichzeitig gibt es in allen neueren Fachdidaktiken die Tendenz die intra- und interindividuelle Heterogenität der kindlichen Entwicklung sowie die unterschiedlichen soziokulturell bedingten Ausgangslagen zu berücksichtigen.

3.3.3.1

Fachdidaktische Entwicklungen für JüL im Fach Mathematik⁶⁹

Erste Veröffentlichungen zu Mathematik im jahrgangsübergreifenden Unterricht zeigen wie Kinder Mathematikaufgaben kooperativ lösen und welche Lerneffekte diese Arbeit für die älteren und für die jüngeren Schülerinnen und Schüler mit sich bringt. Es handelt sich dabei um Untersuchungen, von denen einige in professionellen Lerngemeinschaften meist von Grundschullehrerinnen und Wissenschaftlerinnen durchgeführt wurden (z.B. Dever u.a. 1994; Adams u.a. 1999; Freke u.a. 2009). Bis heute sind die meisten Veröffentlichungen zur Mathematikdidaktik für Jahrgangsübergreifendes Lernen immer auch allgemeindidaktischer Art oder fokussieren auf allgemeine mathematische Kompetenzen. D.h., oft ist Mathematik das Beispielfach, an dem gezeigt wird, wie JüL funktionieren kann und zumeist auch, welche Vorteile es bringt (z.B. Nührenböcker 2006, 2007a; Brobrowski/Grassmann 2007; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2007; Hahn 2010; Klenk, Gabriele 2011). Umgekehrt fokussieren etliche fachdidaktische Schriften nicht auf jahrgangsübergreifenden Unterricht, sondern skizzieren einen kind- und damit heterogenitätsgerechten fachlich sinnvollen Mathematikunterricht, der sich für jahrgangsübergreifendes Lernen eignen würde (z.B. Liechti u.a. 1993; Müller/Wittmann 1995; Selter/Spiegel 1993; Scherer/Bönig 2004; Gallin 2008).

Zentral für JüL ist immer die Kooperation der Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Jahrgängen und mit

⁶⁹ Ich danke Gerald Wittmann und insbesondere Stephanie Schuler, beide Pädagogische Hochschule Freiburg für ihre kritischen und weiterführenden Hinweise zu diesem Kapitel.

unterschiedlichen Ausgangsniveaus. Dückers-Klichowski beschreibt anhand jahrgangsübergreifender Mathematikstunden, welche Lernprozesse sich bei den Älteren und bei den Jüngeren zeigen, wenn nach einer Einführung Viertklässler als Tutoren für Erstklässler eingesetzt werden: »Die Viertklässler räumten ihnen immer wieder Möglichkeiten des Selbstentdeckens ein, beobachteten genau das Geschehen und kontrollierten das Ergebnis« (Dückers-Klichowski 2003, S. 80).

Damit gemeinsame Lernprozesse möglich sind, sollte am gleichen Gegenstand gearbeitet werden⁷⁰. Dafür ist eine fachliche Systematik erforderlich, die solche Gegenstände, im Sinne der Kompetenzbereiche der KMK-Standards (KMK 2004b) benennt und auf unterschiedlichen Niveaus präsentiert. Das Praxismaterial zu den KMK-Standards leistet das noch nicht, insbesondere weil die jahrgangsübergreifende Kooperation der Kinder im Lernprozess nicht expliziert wird (Walther u.a. 2008). Beispiele für die jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase finden sich bei Rathgeb-Schnierer/Rechtsteiner-Merz (2010, S. 62 ff.). Im Grunde liegt dieser Idee ein Spiralprinzip zugrunde, wie es auch die Mathematikdidaktikerin Marianne Franke für JüL in der Schuleingangsphase vorschlägt (Franke 1997). In der Praxis wird auch von »Parallelisieren« gesprochen. Gemeint ist, dass grundlegende mathematische Einsichten am gleichen Gegenstand auf unterschiedlichen Niveaus erreicht werden können, wenn die Aufgaben parallelisiert sind, mit oder ohne Hilfsmittel gearbeitet wird. Wenn die Aufgabe offen genug ist, kann sie gleichzeitig unterschiedlich komplexe Herangehensweisen ermöglichen, eine unterschiedlich tiefe Auseinandersetzung anregen oder eine Ausweitung des Themas nahelegen. So wird beispielsweise parallel am Zwanziger- und Hunderterfeld gearbeitet. Auf diese Weise profitieren die Älteren von den Fragen der Jüngeren und die Jüngeren von den Handlungen der Älteren (Rathgeb-Schnierer/Rechtsteiner-Merz 2010; Krauthausen/Scherer 2010; Meiering u.a. 2010; Tretter u.a. 2009; Scherer 2008; Rasch 2007; Hölzel 2007; Nührenbörger/Pust 2006 ff.; Hengartner u.a. 2006; Müller/Wittmann 2005).

Zu unterscheiden ist aber eine quantitative Differenzierung (jeder arbeitet für sich an seinen Aufgaben, z.B. Zahlenmauern mit unterschiedlich großen Zahlen) von der Arbeit mit Aufgaben, die Selbstdifferenzierung und Austausch anregen (z.B. gemeinsame Zahlenmauern erfinden und mit Zahlenmauern experimentieren). Entscheidend ist bei kooperativen Aufgaben, dass es sich um mathematisch ergiebige Lernangebote handelt, die verständnisintensive Lernprozesse ermöglichen und ein Abarbeiten der Aufgaben verhindern. Das ist dann der Fall, »wenn

- ▲ sie die Interessen und Vorerfahrungen der Kinder einbeziehen,
- ▲ sie den Kindern eigene Lösungswege ermöglichen,
- ▲ sie die Kinder zu mathematischem Denken und Arbeiten anregen,
- ▲ sie die Kinder in ihrem Lernprozess voranbringen,
- ▲ sie den Kindern Kommunikation über Mathematik ermöglichen« (Rathgeb-Schnierer/Rechtsteiner-Merz 2010, S.29-30).

Baireuther und Kucharz argumentieren ebenfalls curricular und schlagen vor, die mathematischen Inhalte »in Form von sich überlappenden, ausbaubaren und an zentralen (mathematischen) Ideen orientierten Erfahrungsräumen« zu organisieren (Baireuther/Kucharz 2007, S. 25). Dafür präsentieren sie Beispiele. Ihren Vorschlag sehen sie als eine Antwort auf ihre Beobachtungen, dass Kinder auch in JüL-Klassen relativ unabhängig voneinander lernen, indem sie ihre Arbeitshefte in individuellem Tempo abarbeiten. Helfen kann in diesem Setting dazu führen, dass die älteren Kinder in ihrer Arbeit unterbrochen werden und die jüngeren Kinder lediglich mit Techniken abspeisen. Es werden also wichtige Regeln kooperativen Arbeitens nicht beachtet (vgl. Kap. 2.2.6 »Kooperative Lernprozesse«). Das nebeneinander Abarbeiten der Hefte bietet keine Anlässe zum Mathematisieren und behindert damit das verstehensintensive Mathematiklernen. Methodisch schlagen Kucharz/Baireuther (2010, S. 200 ff.) vor, Mathe-Konferenzen einzuführen, bei denen die Kinder ihre individuellen Leistungen präsentieren und diskutieren. Auch hier wird deutlich, dass die mathematikdidaktische Qualität sowohl von einem, die Aufgabenstellung als auch die Kooperation und die gemeinsame Reflexion ermöglichenden Setting abhängt.

Marcus Nührenbörger, ebenfalls Mathematikdidaktiker, nennt als wesentlichen Grund für den Abteilungsunterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen die Orientierung an einem Lehrbuch, das sich auf Jahrgangsklassen bezieht. In der Praxis - auch in Plan- oder Freiarbeit - würden die Kinder überwiegend »mit isolierten, reproduktiven Übungsformaten« beschäftigt (zit. Nührenbörger 2007b, S. 145; vgl. auch Carle/Metzen 2007, S. 187f.; Baireuther/Kucharz 2007, S. 25). Im Jahr 2007 mangelte es noch an Beispielaufgaben. Erst einige wenige Beispiele für Reflexion anregende Mathematikaufgaben, die sich für kooperatives Arbeiten eignen, waren im Rahmen des SINUS Transferprojekts entwickelt worden (Nührenbörger/Verboom 2005). Es folgten weitere Ausarbeitungen: Für alle mathematischen Kompetenzbereiche, wie sie die KMK-Standards für die Grundschule vorsehen, sind zwischenzeitlich für die Berliner Lehrerfortbildung Beispiele beschrieben worden, die sich auch für JüL eignen (Tretter u.a. 2009). Auch andere Schriften von Landesinstituten enthalten Beispielaufgaben in unterschiedlichen mathematischen Kompetenzbereichen und sind teils online verfügbar (z.B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2007, S. 169-192). Darüber hinaus gibt es ein Lehrerhandbuch mit Schülerkarteien (Schütte/Schurr 2010a, b). Es besteht aber bis heute noch erheblicher Transferbedarf, damit diese Entwicklungen in der Schule umgesetzt werden.

Auch Nührenbörger geht es darum, das Mit- und Voneinander lernen von Kindern mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen als Basis Jahrgangsübergreifenden Lernens

70 Die Idee der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand stammt aus der Inklusiven Pädagogik (vgl. Korff 2012).

beispielhaft an mathematischen Aufgaben darzustellen (auch Nührenböcker 2010). Er entwirft ein Konzept für jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht. An Beispielen aus dem Bereich Zahlen und Operationen zeigt er, wie Kinder denken und über Aufgaben kommunizieren. Wie sich die Lerndialoge der Kinder im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht der Schuleingangsphase gestalten und welchen Einfluss die äußeren Rahmenbedingungen haben, untersuchen auch Gysin/Wessolowski (2010). Wesentlich seien z.B. die Klarheit der Rollen, die Gestaltung der Arbeitsplätze und Blickrichtung der Kinder.

Karin Anders und Andrea Oerter beschreiben einen Forschungstag Mathematik, den sie an einer dreizügigen Schule mit allen Kindern durchgeführt haben. Die Lerninhalte wurden den Kindern in Form von Forscherheften zur Verfügung gestellt. Aufgabenqualität und Eignung für gemeinsame Lernprozesse wurden bei der Konzeption der Forscherhefte ebenso beachtet wie die Schaffung eines Settings, das Kooperation erfordert. Für die Forscherhefte wurden (mit Bezug auf Ruwisch/Peter-Koop 2003) Qualitätskriterien für die Aufgabenstellung erarbeitet. Eine Aufgabe »wird der Heterogenität jahrgangsgemischter Lerngruppen, ihren Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten gerecht,

- ▲ wenn auf unterschiedlichen Niveaus verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Modellbildungen möglich sind
- ▲ wenn ein Prozess der fortschreitenden Schematisierung von Lösungsentwürfen zu mathematischen Konventionen und zu mathematisch eleganten und effizienten Lösungen initiiert wird
- ▲ wenn die Aufgabe mithilfe unterschiedlicher Repräsentationsmodi gelöst werden kann,
- ▲ wenn eine elementare mathematische Idee (bei arithmetischen Aufgaben unabhängig vom Zahlenmaterial) transportiert wird
- ▲ wenn durch Variation der Aufgabenstellung innerhalb desselben Sinnzusammenhangs zahlreiche weiterführende Anforderungen entwickelt werden können« (Anders/Oerter 2006, S. 26)

Die acht thematisch unterschiedlichen Forscherhefte waren als Arbeitshefte konzipiert. Jedes Heft widmete sich einer speziellen mathematischen Fragestellung. Es war so aufgebaut, dass sich Teilaspekte für Mathematikkonferenzen eigneten. Aus den Konferenzen wurden die Inhalte gewonnen, die die Kinder dann für ihre Präsentation im Klassenplenum aufbereiteten.⁷¹ Auch Kucharz und Baireuther schlagen mathematische Forschungsprojekte der Kinder vor und nennen Kriterien für die Aufgabenqualität. Die »Aufgabenstellungen und Lernmaterialien sind gekennzeichnet durch:

- ▲ das Angebot von prinzipiell unbegrenztem Erfahrungsmaterial
- ▲ anregende »Kernaufgaben«
- ▲ analoge Aufgabenformate auf verschiedenen Niveaus und
- ▲ Anregung und Anleitung zu Aufgabenvariationen und Eigenproduktionen« (Kucharz/Baireuther 2010, S. 203f.).

Als Beispiele greifen sie u.a. die Idee der Gestaltung eines eigenen Zahlenbuchs, die Produktion von Zahlenmemories oder die Ausstellung von Lieblingszahlen auf. Auch der Schulbuchmarkt hat auf Jahrgangsübergreifendes Lernen reagiert. Die entsprechend ausgewiesenen Bücher für Mathematik hat Siebel (2009) unter die Lupe genommen. Die Differenzierung geschieht hier noch überwiegend über das Lerntempo, seltener qualitativ.

Vielfach wird darauf verwiesen, dass inhaltsbezogene Kompetenzen nicht ohne prozessbezogene Kompetenzen entwickelt werden können. Indem sie mathematische Probleme lösen, darüber kommunizieren, fachlich argumentieren, modellieren und darstellen erwerben die Schülerinnen und Schüler die inhaltsbezogenen Kompetenzen. Hierzu liegen auch Forschungen in jahrgangsübergreifenden Klassen vor. So hat Cordula Schülke Kinder zwei Jahre lang begleitet und beschreibt anhand ihrer Untersuchung wie Kinder in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase bei der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben reflektieren (Schülke 2013). Dafür müsse »eine Kultur des Kommunizierens in kleineren Gruppen - ausgehend von Partnergruppen« etabliert werden (zit. Kucharz/Baireuther 2010, S. 201; vgl. auch Schipper/Merschmeyer-Brüwer 2011, S. 468). Die Lehrperson ist in ihrer Art zu kommunizieren Vorbild, muss für die reflektierende kooperative Bearbeitung von Aufgaben jedoch die Kinder auch aktiv dazu anhalten, explizit genug zu argumentieren, z.B. durch Nachfragen: »Wovon gehst du aus? Warum gilt das? Wie kommst du da drauf?« (Fetzer 2012, S. 4, vertiefend: Fetzer 2011). Man kann diesen Hinweis als weiteren Beleg dafür werten, dass der Mehrwert von JÜL nur dann erreicht wird, wenn die Schülerinnen und Schüler für kooperatives Arbeiten explizit ausgebildet werden.

An der Pädagogischen Hochschule Weingarten scheint zu dieser Zeit die Frage, welche Aspekte durch die Allgemeine Didaktik und welche durch die Mathematikdidaktik abgedeckt werden, besonders intensiv geführt worden zu sein. Sowohl Kucharz/Baireuther (2010) als auch Rathgeb-Schnierer/Rechtsteiner-Merz (2010) versuchen diese Zuordnung. Wenn es um die Inhalte und deren fachliche Begründung im curricularen Zusammenhang geht, werden die spezifisch mathematikdidaktischen Aspekte deutlich. Für JÜL geht es also vor allem darum zu zeigen, wie Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich der prozessbezogenen Kompetenzen gemeinsame Lernprozesse gestalten können. Allerdings sind auch die inhaltsbezogenen Bereiche der Bildungsstandards der KMK (KMK 2004b) für den Mathematikunterricht bislang nicht in ein Spiralcurriculum oder Kompetenzraster übersetzt und erprobt, das die mathematischen Kernideen auf unterschiedlichen Niveaus vorstellen könnte. In den genannten mathematikdidaktischen Veröffentlichungen und auf schulischer Ebene (z.B. Schmies/

71 Weitere Ideen finden sich z.B. auf der Seite der Erich Kästner-Grundschule <http://www.erich-kaestner-grundschule.de/pdf/ndm/Katalog.pdf>

Leidig 2010) liegen Entwürfe für einzelne Bereiche vor, die eher beispielhaft ausgearbeitet sind.

Fazit: »Die These, dass sich in Mathematik ganz besondere Möglichkeiten für das Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen bieten, weil das Fach von seiner Struktur her verwandte Erfahrungen auf unterschiedlichen Niveaus möglich macht, ist nicht allzu gewagt, aber gewöhnungsbedürftig. Gerade deshalb ist möglichst vielen Lehrkräften der Mut zu wünschen, dieses Potenzial des Faches vermehrt auszuschöpfen« (Baireuther/Kucharz 2010, S. 207). Aber gerade hierfür wäre es sinnvoll, die fachliche Seite weiter curricular in für JüL geeigneter Weise aufzubereiten. Die in den Bildungsstandards der KMK ausgewiesenen für mathematisches Lernen relevanten Anforderungsbereiche »Reproduzieren« (AB I), »Zusammenhänge herstellen« (AB II), »Verallgemeinern und Reflektieren« (AB III), die wegen ihrer Relevanz für alle kognitiven Lernprozesse eher allgemein-didaktisch einzuordnen sind, besitzen vor allem für das Unterrichtskonzept und die Gestaltung der Aufgaben Relevanz. Trotz vorhandener Beispiele, die insbesondere im Kontext des SINUS-Transfer-Projekts entstanden sind, wäre ein systematisch für JüL ausgearbeiteter und öffentlich für die Schulen zugänglicher Fundus hilfreich. Zudem zeigt die mathematikdidaktische JüL-Forschung, dass das kooperative Lernen auf die Entwicklung der prozessualen Kompetenzen der Kinder, nämlich Kommunizieren, fachlich und explizit Argumentieren, Modellieren und Darstellen, angewiesen ist. Bislang fehlen jedoch praxisnahe auf Mathematik bezogene Ausarbeitungen, wie diese systematisch unterrichtsimmanent in JüL-Klassen entwickelt werden können.

3.3.3.2

Fachdidaktische Entwicklungen für JüL im Fach Deutsch⁷²

Im Fach Deutsch existieren ebenfalls Bildungsstandards, die inhaltliche und prozessbezogene Kompetenzen ausweisen (KMK 2004c). Allerdings sind diese weniger klar getrennt, denn auch die fachlichen Kompetenzen und nicht nur die angegebenen Methoden und Arbeitstechniken enthalten prozessuale Anteile. Ausgewiesen sind die Anforderungsbereiche »Wiedergeben« (AB I), »Zusammenhänge herstellen« (AB II), »Reflektieren und beurteilen« (AB III). Trotz eines durchaus ähnlichen Aufbaus der Bildungsstandards stellt sich die Situation in der Fachdidaktik Deutsch deutlich unübersichtlicher dar als in Mathematik, da die einzelnen Inhaltsbereiche (Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen - mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen) ganzheitlicher verknüpft als in Mathematik zu betrachten sind, ohne dass sie explizit aufeinander aufbauen.

Darüber hinaus sind die für das Fach Deutsch genannten Kompetenzen Voraussetzung für den Erwerb von Kompetenzen in anderen Fächern (zur Begriffsbildung, Kommuni-

kation über Mathematik bereits Pimm 1987; Aufarbeitung des Forschungsstandes Fetzer 2007; Schütte 2009). Trotz dieser hohen Anforderungen an das Fach lassen sich zahlreiche praktische Beispiele für Deutschunterricht finden, in denen Kinder aus unterschiedlichen Jahrgängen zusammen lernen, teils in besonderen Konstellationen oder Situationen (z.B. Burian/Soyer 2000 - Kl. 2 und 5; Lösener 2008 - Kl. 6 und 13), meist jedoch in regulären JüL-Klassen. Ein zentrales Motiv ist, dass sich Kinder füreinander interessieren und deshalb gerade in heterogenen Gruppen dieses Interesse gut genutzt werden kann. Zudem steht gegenseitiges Helfen häufig im Vordergrund, auch international (z.B. Lehraus 2013; Teller 1985). Es liegen auch Konzepte für die Ausbildung von Tutoren für Schreibberatung vor (Bräuer 2007).

Für Jahrgangsübergreifendes Lernen kann auf einen Fundus an wissenschaftlich fundierten deutschdidaktischen Veröffentlichungen zurückgegriffen werden, die zu einem offenen und produktiven Deutschunterricht vorliegen, nicht jedoch speziell zu JüL. Ein solcher Deutschunterricht eröffnet allen Kindern von früh an die Möglichkeit der vollständigen Teilhabe an elementarer Schriftkultur und allmähliche Annäherung an die Schriftnorm in ihren verschiedenen Dimensionen. Schriftspracherwerb gestaltet sich nicht in dem Maße stufenlogisch, dass er durch einen lehrgangsförmig aufgebauten Unterricht angemessen unterstützt werden könnte (vgl. z.B. Ossner 1996). Bedeutsam ist vielmehr, dass der Unterricht vielfältige Gelegenheiten bietet, sich mit Schrift auszudrücken und über Schrift zu kommunizieren. Das hat zur Folge, dass jedes Kind auf diesem Weg individuelle Ergebnisse zeigen kann, die dennoch in der Sache Gemeinsamkeit stiften. Umso wichtiger ist es, dass die Lehrperson einen Blick für die individuellen Lern- und Entwicklungsstände der Kinder entwickeln muss (z.B. Dehn 2013; Brügelmann 2012; Dehn u.a. 2011; Bartnitzky u.a. 2005). Dass diese offene und produktive fachdidaktische Konzeption eine lange Tradition hat, also historisch betrachtet die Entwicklung von JüL von Beginn an begleitet, zeigt der Band von Alexandra und Michael Ritter (2012). Hier wurden Texte zur Schreibdidaktik seit 1984 zusammengetragen, die zusammen mit weiteren reformpädagogischen und neuen Werken, die Tragfähigkeit dieser Tradition belegen (z.B. Sennlaub 1980; Zülch 1981; Spitta u.a. 1984; Valtin/Naegele 1994; Forytta 1996; Hering/Hövel 1996; Mitzlaff/Speck-Hamdan 1998; Balhorn u.a. 2002; Spitta 2010; Jantzen/Merklinger 2010).

Darüber hinaus stehen etliche fachdidaktisch untermauerte Praxismaterialien zur Verfügung (z.B. Geiger u.a. 2012; Brinkmann 2013; Brinkmann/Brügelmann 2010; Balhorn u.a. 2010), jedoch auch solche, die mit parallelisierten Arbeitsblättern für jahrgangsübergreifenden Unterricht eher das Nebeneinanderarbeiten bedienen (Borchardt/

72 Ich danke Michael Ritter, Universität Bielefeld, für seine kritisch konstruktiven Hinweise und Ursula Venn-Brinkmann, Universität Bremen sowie Hans Brügelmann für ihre fachliche Unterstützung bei der Literaturrecherche.

Moerke 2009⁷³). Zu unterscheiden sind auch im Deutschunterricht Materialien, die dazu anregen, dass jeder für sich an seinen Aufgaben arbeitet (z.B. Kinder lesen im Schwierigkeitsgrad differenzierte Texte), von solchen, die Selbst-differenzierung und Austausch anregen (z.B. einen Text gemeinsam für seine Veröffentlichung überarbeiten). Kammermeyer und Molitor verweisen auf einen Befund, der belegt, dass Jahrgangsübergreifendes Lernen mit geeigneten Materialien Vorteile bringt: Die Zusammenarbeit von Kindern in altersgemischten Gruppen untersuchten Stone und Christie (1999). Die Ergebnisse deuten auf beträchtliche altersübergreifende Literacy-basierte Aktivitäten hin. Sie lassen darauf schließen, dass mit Literacy-Materialien angereicherte Lernumgebungen kombiniert mit altersgemischten Lerngruppen einen sozialen Kontext herstellen, der Literacy-bezogenes Verhalten und Literacy-bezogene Zusammenarbeit begünstigt« (Kammermeyer/Molitor 2005, S. 6). Das erscheint bedeutsam, denn es gibt auch empirische Ergebnisse, die zeigen, dass insgesamt im schriftsprachlichen Unterricht wenig differenziert wird (Eckerth 2010).

Die einschlägigen Fachzeitschriften bieten Beispiele und Anregungen, wie Kinder im jahrgangsübergreifenden Unterricht durch Selbstständigkeit und Reflexion fördernde Methoden gemeinsam an offenen Aufgaben arbeiten können (z.B. Baumann/Stengel-Kühl 2007). Etliche Beispiele existieren für den Schriftspracherwerb in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase (z.B. Stuchlik 2000; Conrady/Sengelhoft 2007; Groß u.a. 2010; Klose 2010; Pätzold 2010; Hoppe 2012; Brügelmann 2013). Die meisten Veröffentlichungen betreffen Schriftlichkeit, seltener ist Mündlichkeit im Fokus. So sind Schreiben, Lesen - mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch relativ häufig Gegenstand von Fachtexten. Sprechen und Zuhören kommen seltener vor (z.B. Frank/Krieg 2008).

Eine spezielle Didaktik für jahrgangsübergreifenden bzw. gemeinsamen Unterricht erscheint vor diesem Hintergrund zwar nicht erforderlich. Trotzdem bleibt fachdidaktisch unbearbeitet, mit welchen Aufgaben und in welchen Settings Kinder darin unterstützt werden können, auch bei großen Entwicklungsunterschieden zu kooperieren, bzw. für welche Lernprozesse in den verschiedenen Dimensionen des Deutschunterrichts sich das gerade nicht anbietet. Aus der fachdidaktisch weitgehenden Negierung von jahrgangsübergreifendem Unterricht den Schluss zu ziehen, dass es JüL für Deutschunterricht keinen Mehrwert bringt, wäre vorschnell geurteilt. Vielmehr lassen verschiedene Forschungsergebnisse auch im Fach Deutsch Vorteile eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts mit fachdidaktisch anspruchsvollen und zugleich kooperativ herausfordernden Aufgaben erkennen.

Panagiotopoulou hat ausgewählte Kinder in einer jahrgangsübergreifenden Klasse zwei Jahre lang begleitet. Sie schreibt im Ergebnis ihrer ethnografischen Forschung: »Der Aufbau von Literalität erfordert auch im schulischen Kontext, so das Ergebnis meiner Studie, ein *literales Umfeld, eine*

schriftkulturelle Lernumgebung ... Indem beispielsweise Dirk, Kevin und Lars im Kontext der internen Erzähl-, Lese- und Schreibkultur ihrer Gruppe selbstständig lesen und schreiben lernten, übernahmen sie Literalitätspraktiken und Normen der Gruppe und zugleich veränderten und entwickelten sie diese weiter. Diese anspruchsvolle Umgebung hat also ihr Lernen erleichtert oder sogar ermöglicht ... Vergleichbare Bedingungen sind in einer Jahrgangsklasse kaum zu erreichen, auch nicht durch sogenannte offene Lernsituationen (...), da dort zunächst eine *interne literale Umgebung* erzeugt werden muss ...« (Panagiotopoulou 2007, S. 182).

Die verschiedenen deutschen testbasierten Vergleichsgruppenstudien zu JüL berücksichtigen gerade den Aspekt der Unterrichtsqualität zu wenig bzw. gar nicht. Deshalb sind die Ergebnisse nur sehr begrenzt interpretierbar. Immerhin wird in der baden-württembergischen Schulversuchs-Begleitstudie (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006) wie auch in Berlin (Kucharz/Wagener 2007) und in Bayern (Grittner u.a. 2013) zumindest ein leichter Vorteil von JüL für die Leseentwicklung konstatiert. Angenommen wird, »dass das Vorbild der kompetenteren Leser(innen) in besonderer Art und Weise hilfreich sein kann, wenn die Schüler(innen) die Lesestrategien der ›Zweitklässler‹ wahrnehmen und implizit aufgreifen« (Grittner u.a. 2013, S. 110). Auch Fischer und Gasteiger-Klicpera (2010) finden in ihrer sehr kleinen Studie deutliche Unterschiede in den Leseergebnissen zugunsten Jahrgangsübergreifenden Lernens.

Maïke Krätzschmar (2010) hat die Selbstkonzeptentwicklung in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen in der Sekundarstufe I (Klasse 5/6) an zwei Hamburger Schulen untersucht⁷⁴. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler im individualisierten Unterricht mehr lesen als im lehrerzentrierten. Ihr Selbstkonzept ist stabiler. Weitere Aussagen lassen sich aufgrund der methodischen Anlage der Studie nicht machen. Beutel/Hinz haben an 12 Grundschulen in Dortmund und Umgebung mit einer testbasierten Längsschnittstudie (1./2. Schuljahr, 4 Messzeitpunkte) erhoben, inwieweit und wie sich das Selbstkonzept der Kinder in jahrgangsübergreifenden und in jahrgangsgleichen Klassen verändert. Hinsichtlich der Leseleistung stellen sie fest, dass die Kinder aus den JüL-Klassen ihre Lesefähigkeit leicht unterschätzen. Sie kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass die Kinder in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen »zu einer angemesseneren Ausprägung ihres akademischen Selbstkonzeptes kommen als Jahrgangsklassenkinder« (Hinz/Beutel 2010, S. 120).

In ihrer Studie untersuchen Hein u.a. (2010) »die Gestaltung des Unterrichts als Angebot bezogen auf ausgewählte grundschul- (Unterrichtsformen, Differenzierungsformen) und fachdidaktische Aspekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts (Einsatz von Lehrbüchern und Arbeitsheften, Schreib- und Leseanlässe), welche die methodisch-organisa-

73 Es findet sich auch eine frühe Veröffentlichung zu curricularen Fragen für die Arbeit in wenig gegliederten Schulen (Kutschka u.a. 1985)

74 Mehrebenenanalyse, Längsschnitt, Tests und Befragung.

torische Ebene des Unterrichts betreffen« (Hein u.a. 2010, S. 52). Sechzig pädagogische Fachkräfte aus 22 jahrgangsübergreifenden Schulanfangsklassen und 27 jahrgangsbezogenen wurden mittels Fragebogen befragt, insgesamt wurden 22 Unterrichtseinheiten beobachtet (davon nur 6 zum 2. Messzeitpunkt). Insgesamt lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass sich in JÜL-Klassen elaboriertere Unterrichtskonzepte finden lassen, die weniger buchgestützt und weniger an einem festen Konzept orientiert sind.

Fazit: Jahrgangsübergreifendes Lernen ist im Fach Deutsch bislang kaum untersucht und zwar weder aus fachdidaktischer noch aus lernpsychologischer Perspektive. Die wenigen, allerdings methodisch zum Teil fragwürdigen, fragebogen- oder testbasierten Untersuchungen lassen jedoch zumindest annehmen, dass JÜL für den Schriftspracherwerb eine positive Basis bildet. Qualitative Befunde unterstreichen und fundieren diese Annahme und beleuchten dabei auch die Kooperation der Kinder. Zu modellieren, wie eine geeignete schriftkulturelle Lernumgebung auf der Makroebene des Unterrichts (z.B. der Unterrichtsorganisation, Lerngemeinschaft) und der Mikroebene des Unterrichts (z.B. Aufgaben, Kooperation in der heterogenen Kleingruppe) unter Nutzung der Potenziale Jahrgangsübergreifenden Lernens geschaffen werden kann, wäre Aufgabe der Fachdidaktik. Sinnvollerweise wäre dabei auch ein Bezug zur Inklusion herzustellen.

3.3.4

Entwicklung didaktischer Voraussetzungen für kooperatives Lernen

Viele unterschiedliche Settings wurden beschrieben, in denen der Mehrwert von Jahrgangsübergreifendem Lernen ausgeschöpft werden kann. Dieser Mehrwert liegt nicht in der Öffnung des Unterrichts, nicht im Bearbeiten kognitiv aktivierender adaptiv gestalteter Aufgaben, auch nicht an einer guten Strukturierung oder anderen Merkmalen guten Unterrichts. Guter Unterricht ist die Voraussetzung für gutes Jahrgangsübergreifendes Lernen, nicht sein Potenzial. Zusätzliche Möglichkeiten bietet JÜL dadurch, dass hier bewusst Kinder mit großen - über die Spannweite eines Jahrgangs hinausgehenden - Unterschieden in ihrer Entwicklung zusammen lernen.

Klassisch für die Kooperation der Kinder in jahrgangsübergreifendem Unterricht sind Helferstrukturen und Peertutoring. Beides funktioniert nicht durch Anordnung, sondern bedarf der Einbettung in ein geeignetes pädagogisches Konzept, das neben anderen Lernformen auch die kooperative Arbeit in Gruppen ermöglicht. Die Gelingensbedingungen für die Gestaltung solcher Gruppenarbeitsprozesse wurden im Kapitel 2.2.6.1 »Notwendige Bedingungen kooperativen Lernens« vorgestellt. Es geht um geeignete Aufgaben, Regeln und um die Gruppenzusammensetzung. Etliche Autoren zeigen durch ihre Beispiele, dass Gruppenprozesse

nur bis zu einem gewissen Grad methodisierbar sind (Brandt 2005; Krummheuer 2007; Heinzel/Kruse 2007). Gruppenprozesse entwickeln trotz aller guten Maßnahmen Eigendynamiken, die an der Oberfläche betrachtet die geplante Gruppenarbeit stören oder in spezifischer Weise voranbringen und gleichzeitig eine sozialisatorische Wirkung haben. Kinder verhandeln über die Gruppenregeln und ihre fachlichen Einsichten und springen zwischen beidem hin und her. Es kann sich auch ein Verhalten zeigen, das dem der Lehrperson ähnelt, so dass dann in der Gruppe eine hierarchische Ungleichheit entsteht, die dem fachlichen Lernprozess nützen aber auch schaden kann. Gleichzeitig gibt es Kinder, die schnell abgelenkt sind und sich nicht über einen längeren Zeitraum auf das Gruppengeschehen einlassen, wenn die Lehrperson sie nicht in das Lernen der Gruppe hineinholt und sicherstellt, dass sie dabeibleiben (für Spiele: Schuler 2013). Diese Rolle können andere Kinder begrenzt übernehmen, ohne unmittelbare Konkurrenz sicher besser, etwa wenn ein ‚natürlicher‘ Altersunterschied besteht und das Kind mit der pädagogischen Funktion als älteres anerkannt ist. Das Gleiche gilt allgemein für den Einsatz von »Schülerinnen und Schülern mit Lehrfunktionen« wie für das Helfen (vgl. z.B. Krappmann/Oswald 1995).

Auf der anderen Seite können gerade die Helferrolle (»Paten«, »Tutoren«) und die Lehrfunktion, auch wenn sie generell den Älteren zugeschrieben werden zu ungünstigen Praktiken führen. Brandt (2005, S. 97) beschreibt einen Fall, in dem das ältere Kind die Vorleserrolle innehat. Es sieht seine Aufgabe darin, dem jüngeren Kind vorzulesen. Gleichzeitig erwartet es, dass das jüngere Kind nichts tut als zuhören. Das Beispiel zeigt, dass die Aufgabenstellung und das Rollenverständnis des Vorlesekindes eng zusammengehören. Während des Vorlesens die anderen aktiv in die Geschichte einzubinden würde andere Strategien erfordern, die das ältere Kind zuerst erlernen müsste. Völlig anders wird die Gewichtung der Vorleserrolle, wenn die Gruppe eine gemeinsame produktive Aufgabe erhält, zu der jeder beitragen kann, auch durch das Vorlesen: z.B. die Übersetzung des Textes in ein anderes Medium wie ein Bild, eine Lesekiste, ein Geschichten-Leporello, ein Quadrama, ein Papiertheater u.v.m. (vgl. Hoppe 2012). Etwas, das später z.B. im Rahmen einer Ausstellung oder des Wochenendkreises vorgestellt wird, muss eine hohe Qualität der Übersetzung des Textes aufweisen, denn nur wenn die anderen den Text verstehen und begeistert sind kann die Gruppe eine wertschätzende Rückmeldung erwarten.

An diesem kleinen Beispiel wird deutlich, dass der Unterricht in eine geeignete Wochen- und Tagesstruktur eingebaut sein muss, damit die beschriebenen Möglichkeiten zu einer hohen Gruppenarbeitsqualität zu kommen überhaupt bestehen. Dazu gehört auch, dass auf geeignetes Material zurückgegriffen werden kann, dafür eine transparente Ordnung eingeführt ist und alle verpflichtet sind mit dem gemeinsamen Material achtsam umzugehen. Grundregeln des Zusammenlebens müssen in der Klasse eingeführt sein, um gegen-

seitige Wertschätzung und eine anerkennende Grundhaltung in der gemeinsamen Arbeit zu etablieren und aufrecht zu erhalten. Hierfür werden Übungsfelder benötigt, die den Kindern die gemeinsame Entwicklung, Aneignung und Übernahme der Regeln ermöglichen. Gleichzeitig benötigen die Kinder Modelle, wie eine solche positiv zugewandte Grundhaltung in teils konflikthaften Alltagssituationen interaktiv gelebt werden kann. Zentral hierbei ist die Etablierung demokratischer Strukturen wie der Klassenrat.

Der Mehrwert jahrgangsübergreifenden Arbeitens liegt darin, dass die jüngeren Kinder von den älteren Kindern schneller als durch eine einzige Lehrperson in diese Strukturen eingeführt werden können. Beide müssen auf ihre Rolle vorbereitet sein und erfahren dann ihre eigene soziale Kompetenz. Auch hinsichtlich der Lernmethoden lernen die jüngeren Kinder von den älteren. Sie zeigen wie der Arbeitsplatz eingerichtet werden kann, wie der eine oder andere Handgriff geschickter geht und wie man die Zeit am besten nutzen kann. Das setzt voraus, dass den älteren Kindern selbst diese Arbeitsweisen bewusst sind.

Wenn die Aufgaben so gestaltet sind, dass sie verschiedene Zugänge und dies auf unterschiedlichem Niveau gestatten, wenn also sichergestellt ist, dass die jüngeren und älteren Kinder gute Möglichkeiten haben miteinander fachlich zu interagieren, dann ist auch ein Mehrwert im kognitiven Bereich zu erwarten, der über den des Helfens und Zeigens hinausgeht. Jüngere Kinder mit weniger Vorerfahrung stellen andere Fragen, möchten sich anders einbringen als Kinder, die mehr Erfahrung und mehr Wissen bezüglich der gestellten Aufgabe mitbringen. Es entstehen argumentative Eigendynamiken, die allerdings auch unter besten Bedingungen leicht den Eindruck vermitteln, dass die Kinder nicht bei der Sache sind. Tatsächlich durchlaufen möglicherweise verschiedene Schleifen, die sie in die Tiefe der Sache führen und vom oberflächlicheren stringenten Bearbeiten des Auftrags abhalten. Die Interaktionsprozesse können jedoch in ihrer Relevanz für fachliche Lernprozesse nur dann richtig gedeutet werden, wenn eine sehr genaue Beobachtung auch der Gruppendynamik erfolgt.

Fazit: Didaktische Voraussetzungen für kooperatives Lernen sind die Entwicklung einer geeigneten Lernumgebung, der Einsatz Kooperation fördernder Aufgaben und Feedbackstrukturen ebenso ein wie die Ausbildung eines Repertoires an sozialen und kooperativen Verhaltensweisen. Basis sind Regeln, hinter denen alle Kinder der Klasse stehen. Es geht also darum ein gutes Zusammenarbeiten zu ermöglichen, sozial unverträgliche Verhaltensweisen einzudämmen und das Erlernen geeigneten Interagierens zu erwarten und zu unterstützen. Wird der Erfahrungsvorsprung der älteren Kinder beim Helfen und in Lehrfunktionen genutzt, dann müssen die Kinder in diese Rolle eingeführt werden und benötigen gute Vorbilder im Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer. In kooperativen Lernformen bereichern bei geeigneten Aufgaben die unterschiedlichen Zugänge der Kinder den Lernprozess. Basis ist die Entwicklung einer Kultur der An-

erkennung, Achtsamkeit und Wertschätzung gegenüber den Mitmenschen, deren Werken und der sächlichen Einrichtung.

3.3.5

Feedbackstrukturen und pädagogische Leistungsbewertung im jahrgangsübergreifenden Unterricht

Ein gutes soziales Klima ist Voraussetzung für gemeinsame Lernprozesse. Kinder fühlen sich integriert und akzeptiert. Das sozial anspruchsvolle Miteinander bedeutet zugleich, dass die Kinder hohe soziale und kognitive (moralische) Leistungen erbringen, um diese Qualität in einer heterogenen Kindergruppe herzustellen und aufrecht zu erhalten. Gerade diese sozialen Kompetenzen werden heute in beruflichen Kontexten gefordert. Wann sonst - außer in der Schulzeit - soll ein Kind lernen, wie es Jüngere anleiten kann, erste didaktische Kompetenzen erwerben, Entwicklungen rekonstruieren und andere Perspektiven verstehen. Um es beispielhaft zu konkretisieren: Wo sonst außer in der Schule soll z.B. das Kind mit einem »praktisch-problemlösenden« Zugang lernen das Kind mit einem »theoretischen« Zugang zu verstehen und mit ihm zu kooperieren. Umso problematischer ist es, wenn ausgerechnet das nicht zu den anerkannten Schulleistungen gehört. Ohne die soziale Leistung dabei zu würdigen, wird die Frage in der Forschungsliteratur immer wieder aufgeworfen, inwieweit durch das soziale Wohlfühlen die fachliche Leistung der Kinder beeinflusst wird. Etliche Studien gehen dieser Frage nach, indem sie den Zusammenhang von akademischem und sozialem Selbstkonzept der Kinder untersuchen (für JüL z.B. Krätzschmar 2010; Abt Gürber 2011; Hinz/Beutel 2007; Beutel/Hinz 2008, 2010). Beim akademischen Selbstkonzept geht es »um die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen« (Abt Gürber 2011, S. 6) und zwar durch die Brille einer generalisierten fachspezifischen Fähigkeitseinschätzung. Beim nichtakademischen Selbstkonzept unterscheiden Shavelson u.a. (1976) das soziale, das emotionale und das physische Selbstkonzept. Angenommen wird, dass ein Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und dem sozialen Selbstkonzept besteht. Man geht davon aus, dass Kinder, die sich sozial integriert fühlen sich auch stärker mit der Schule identifizieren, sich mehr engagieren und dadurch höhere Leistungen erbringen. Umgekehrt sind Kinder mit geringeren Schulleistungen in der Klassengemeinschaft auch weniger angesehen.

Interpretiert man Untersuchungen aus Integrationsklassen so wird deutlich, dass sich lernschwächere Kinder dort, wo es gelang soziale Akzeptanz und Schulleistung zu entkoppeln, sozial integriert fühlten, wo das nicht gelang, fühlte sich ein erheblicher Anteil nicht integriert (vgl. zum Ausgrenzungsrisiko: Huber 2009; Gasteiger Klicpera/Klicpera 2001; zu Integrationsmöglichkeiten: Hinz u.a. 1998; Preuss-Lausitz 1997; weiterführend Liebers 2008b, S. 122, 131 ff., 220 ff.). So berichtet Liebers sehr positive Werte für die soziale

Integration und das Wohlbefinden in der jahrgangsübergreifenden integrativen FLEX-Klasse. »Schwache Schulleistungen führen aus der Kinderperspektive nicht automatisch zu einer sozialen Stigmatisierung und auch noch nicht zu einem Verlust von Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft und Wohlbefinden« (Liebers 2008b, S. 225). Allerdings handelt es sich hier um Kinder des ersten und zweiten Schulbesuchsjahrs. Die Rückwirkung schwacher Schulleistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept setzt möglicherweise erst später ein (vgl. Kammermeyer/Martschinke 2003). Sie wird wesentlich für das Absinken von Engagement und Lernfreude verantwortlich gemacht.⁷⁵ In höheren Klassen müssen die Kopplung von Schulleistung und sozialer Herkunft (vgl. z.B. Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2011) und die entstehenden zirkulären Prozesse insbesondere durch eine veränderte Leistungsbeurteilung und -rückmeldung aufgebrochen werden, wenn sie sich bereits verfestigt haben.

Ziel muss es also sein, soziale Integration und Schulleistung zu entkoppeln. Dabei helfen ein pädagogischer Leistungsbegriff und die Anwendung der individuellen Bezugsnorm durch die Lehrperson. Das impliziert ein Leistungsfeedback und eine Leistungsbewertung, die Positives herausstellt, die fachlichen Leistungen realistisch einschätzt bzw. zu einer immer realistischeren Selbsteinschätzung verhilft und unter allen Umständen Mut zum Besserwerden macht (vgl. Bartnitzky, Horst 2004 S. 27 ff.). Zwar impliziert die individuelle Bezugsnorm Leistungseinschätzung für nächste Entwicklungsschritte und nicht Bewertung zur Feststellung einer Rangfolge oder gar Aussonderung. Das gesellschaftliche Umfeld der Kinder denkt und argumentiert aber noch in Noten und in Rängen (Winter 2004). D.h. dass auch die Kinder diese Denkweise erfahren und anwenden. Da muss gegengesteuert werden, so dass das neue Modell für die Kinder und die Eltern nicht nur transparent wird, sondern auch attraktiv. Damit Kinder zunehmend ihre Lernprozesse selbst planen können, brauchen sie unbedingt eine möglichst realistische Selbsteinschätzung (Bartnitzky, Jens 2004, S. 100 ff.). Gleichzeitig müssen die Kinder lernen, nicht nur ihre eigenen Kompetenzen sondern auch die der Kooperationspartner richtig einzuschätzen, um effizient in einer Gruppe kooperieren zu können. Soziale Integration der Lerngemeinschaft kann nur gelingen, wenn niemand auf Grund von der Norm abweichender Leistung soziale Nachteile erfährt.

Auch wenn die Forschungslage dazu noch schwach ist, so wird doch angenommen, dass die Kommentare der Lehrperson bzgl. Leistung einen bedeutsamen Einfluss auf die Einschätzung der sozialen Position des kommentierten Kindes haben und zwar sowohl auf die Einschätzung durch die anderen Kinder als auch auf die Selbsteinschätzung des Kindes (vgl. Covington 2000). Und umgekehrt ist die Leistung des Kindes wiederum abhängig von seiner Beziehung zur Lehrperson (Bergin/Bergin 2009), was sich im Rahmen von Leistungsrückmeldung besonders direkt auswirkt. Leistungsfeedback ist also ernst zu nehmen und als

wirkungsvoll anzusehen, sowohl im negativen wie im positiven Sinne. Das gilt sowohl für Rückmeldungen an die einzelnen Kinder als auch an die Arbeitsgruppen.

»Die in der schulischen Leistungserziehung intendierte Leistung, zeigt sich nicht nur in individuellen Leistungsfortschritten ..., sondern auch im fruchtbaren Beitrag des Einzelnen zur Gruppenleistung (...) und im sozial-verantwortlichen und effektiven Einsatz von Kompetenzen zur Unterstützung anderer« (Sacher 2005, S. 259). Genau das wird im Jahrgangsübergreifenden Lernen durch die »natürliche« Altersdifferenz und den Wechsel der Rolle in der Kindergruppe (vom Jüngeren zum Älteren, vom Novizen zum Experten) erleichtert. Dazu gehört vor allem, dass ein deutlich größeres Spektrum des Leistens der Kinder akzeptiert und gewürdigt wird, als es traditionell in der Schule angelegt ist (vgl. Speck-Handam 2004). Jedes Kind hat Stärken. Es gilt sie zu erkennen und mit den Kindern herauszuarbeiten. Wichtig ist, dass die Kinder sich als Personen angenommen fühlen und nicht nur als Leistungsträger.

In jahrgangsübergreifendem Unterricht erweitern sich die Rollen, Aufgaben und Dokumentationsweisen. Das traditionelle Rollenverständnis in einer Schulklasse muss um Tutorienrollen erweitert werden. Dazu gehört eine Ausbildung der Tutorinnen und Tutoren, wie diese Rolle würdigend und fördernd wahrgenommen werden kann. Jedes Kind kann im Bereich seiner Stärken eine solche Rolle übernehmen. Wichtig ist, dass es hierfür Regeln gibt, damit nicht einzelne Kinder in der Rolle des Tutee verharren oder gar auf diese Rolle zurückgeworfen sind.

Noten sind diesen Anforderungen an ein förderliches Leistungsfeedback nicht zuträglich, da sie das Leistungsspektrum nicht qualitativ abbilden können. Sie stellen nach den beschriebenen Prämissen nur eine verarmte Form des Feedbacks dar. Kinder erhalten keine Information über die inhaltliche und methodische Qualität ihrer Arbeit. Noten enthalten mithin keinen Hinweis, wie die Kinder ihre Arbeit verbessern können. Am Ende eines Arbeitsprozesses ist es zudem zu spät, um vor der Bewertung die eigene Leistung zu steigern. Besonders problematisch ist jedoch, dass Noten eine konkurrenztende und separierende Leistungskultur spiegeln, die Jahrgangsübergreifendem Lernen diametral entgegensteht.

Von den Schulen wurden deshalb andere Formen der Leistungsdokumentation und -beurteilung entwickelt. Grittner hat die Bewertung der Arbeit mit Portfolios durch SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern in den jahrgangsgemischten Klassen einer Montessori-Schule untersucht. Aus allen drei Perspektiven betrachtet gibt das Portfolio vielfältige Informationen über die Stärken der Schülerinnen und Schüler. »Die Lehrkräfte ergänzen zudem noch, dass sie Fähigkeiten bei den Schüler/innen erkennen, die sie sonst im Unterricht nicht

⁷⁵ Es muss darauf hingewiesen werden, dass das Konzept »Wohlbefinden« sehr unterschiedlich definiert wird und darüber hinaus nur mit hohem Aufwand und in einer intensiven Auseinandersetzung mit den Kindern erhoben werden kann.

erkennen« (Grittner 2009, S. 174f.). Hinweise auf Schwächen finden die meisten Eltern im Portfolio nicht, während SchülerInnen und Lehrpersonen diese in den Aufzeichnungen erkennen. Die Lehrerinnen und Lehrer sehen in den Portfolios eine gute Grundlage für die Lernberatung. Allerdings deutet sich in der Untersuchung die Notwendigkeit an, das Portfolio systematischer mit den Kompetenzbereichen der Fächer zu verbinden (vgl. ebd., S. 179). Zudem halten sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrerinnen und Lehrer die Arbeit mit dem Portfolio für sehr zeitaufwendig (vgl. ebd., S. 180). Die Arbeit mit dem Portfolio erschwert den Vergleich zwischen den Schülerinnen und Schülern. Sie trägt durch die betont stärkenorientierte Dokumentation und ein entsprechendes Feedback dazu bei, neue Lernprozesse anzuregen und die Lernaktivität länger aufrechtzuerhalten. Indem sie die Lernprozesse für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar macht, trägt die Portfolioarbeit zu realistischerer Selbsteinschätzung und zur Entwicklung selbstgesteuerten Lernens bei.

Welche Leistungskultur Schulen entwickeln, wurde im Projekt LUZI in vier Schulen untersucht, von denen zwei, die Wartburg-Grundschule, Münster und die »Peter-Petersen-Grundschule am Rosenmaar«, Köln mit jahrgangsübergreifenden Klassen arbeiten (Bos u.a. 2010, S. 17f.). Beide Schulen vergeben Lernentwicklungsberichte. Sie beschreiben für ein Halbjahr die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens ebenso wie die Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Fächern und geben Hinweise auf nächste Entwicklungsschritte. Auch die Teilnahme an AG's o.ä. wird festgehalten. Lernentwicklungsberichte bieten somit das Potenzial die persönliche Entwicklung jedes Kindes weitaus besser zu würdigen als Ziffernzeugnisse. Durch die individualisierte facettenreichere Beschreibung werden Vergleiche der Kinder untereinander erschwert.

Da die Lernentwicklungsberichte auf konkrete Lernanlässe explizit Bezug nehmen, erinnern sich die Kinder und können ihren Lernprozess retrospektiv nachvollziehen. In der Auswertung der Zeugnisse stellten die AutorInnen fest, dass die Kompetenzbereiche, wie sie in den Bildungsplänen vorgesehen sind, auch in den Lernentwicklungsberichten berücksichtigt waren (Bos u.a. 2010, S. 26 ff.). Zugleich sind in beiden Schulen die Methoden der Leistungsdokumentation in den Unterricht eingebettet. Die beobachtete Leistung dient nicht nur der Leistungsrückmeldung an jedes Kind, sondern fundiert zugleich die individualisierte Unterrichtsplanung. Leistung der Kinder und Leistung der Lehrperson stehen in einem »dialogischen« Verhältnis. Man könnte auch sagen: Es entsteht ein Arbeitsbündnis, mit dem die im Bildungsplan vorgegebenen Kompetenzen gemeinsam angestrebt werden.

Die beiden Schulen haben unterschiedliche Methoden, wie sie die angestrebten Ziele und den Weg dahin den Schülerinnen und Schülern transparent machen. In der Wartburg-Grundschule wird statt mit Kompetenzrastern mit Lernlandkarten (LLK) gearbeitet. Ergänzende strukturierende Elemente - sozusagen eine Ebene konkreter - sind das

Lerntagebuch, der Wochenarbeitsplan oder die Werkstatt ebenso wie das Projekt mit einer Präsentation. Diesen Unterrichtsformen sind individualisierte Leistungsziele und teilweise auch Gruppenziele immanent. Sie bieten einen guten Einblick in den Leistungsprozess und können »abschließend« durch individuelle Tests und Lernzielkontrollen ergänzt werden. So ergibt sich durch diese vielfältigen gestuften Dokumentationen eine reichhaltige Grundlage für die Lernentwicklungsberichte, die Kindersprechstage, die Elternsprechstage und die Verständigung im LehrerInnen-Team.

Im Projekt LUZI wurde zudem deutlich, »dass die Arbeit an der Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung zu einem echten Motor pädagogisch-didaktischer Schul- und Unterrichtsentwicklung werden kann« (Bos u.a. 2010, S. 45). Die Form der Leistungsbeurteilung wurde nicht adhoc eingeführt, sondern in den Kollegien über einen langen diskursiven Prozess sukzessive zusammen mit einem geeigneten Unterricht entwickelt und dieser Entwicklungsprozess wird noch nicht als abgeschlossen betrachtet. Es ist nicht nur eine veränderte Struktur des Unterrichts erforderlich, die das skizzierte Arbeiten zulässt, sondern es müssen auch geeignete Aufgaben mit angemessenen Freiheitsgraden entwickelt werden, die individuelle Lernwege der Kinder herausfordern. Wie anders könnte man ihre Leistungsmöglichkeiten kennenlernen und beschreiben (vgl. auch Beutel 2005).

Fazit: Deutlich wurde in der Forschung, welche Aspekte einer Leistungskultur Jahrgangsübergreifendem Lernen entgegenkommen und welche ihm entgegenstehen (vgl. auch Brügelmann u.a. 2006). JüL kommt durch das kooperative Element einem leistungsförderlichen Verhalten entgegen, das ein breites Leistungsspektrum erkennt und wertschätzt und das geeignet ist, soziale Integration und Leistungsbeurteilung zu entkoppeln. Begleitforschung und Praxisberichte sowie die Veröffentlichungen des Grundschulverbands zeigen Lösungsmöglichkeiten und fordern die notwendigen rechtlichen Veränderungen ein.

Offene Punkte betreffen insbesondere die Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Umsetzung der geforderten Veränderungen. So besteht Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, wie ein Gesamtkonzept entwickelt werden kann, in dem Leistungsbewertung von sozialer Integration entkoppelt ist. Zwar wurden Aspekte dieser Entwicklungsprozesse im Kontext der Entwicklung der Flexiblen Schuleingangsphase beschrieben (z.B. Carle/Berthold 2004). Insbesondere bieten die Veröffentlichungen der Laborschule Bielefeld und die Netzwerke von guten Schulen Einblick, wie Unterricht und Schule entwickelt werden können. Noch wenig beschrieben sind spezifische Herausforderungen, die erst mit jahrgangsübergreifenden Klassen entstehen, nämlich Fragen der Leistungsbeurteilung im Kontext des Übergangs in das traditionelle System und im Zusammenhang mit der flexiblen Verweildauer. Betrachtet man diese Baustellen schulischer Entwicklung, so wird deutlich, dass halbe Veränderungen gerade an den Schnittstellen wieder neue Fragen aufwerfen.

Zu fordern wären:

- ▲ Ein pädagogisches Gesamtkonzept, in dem soziale Leistung zählt, und ein Unterstützungssystem, das die Entwicklung dahin begleitet.
- ▲ Die rechtliche Absicherung der Notenfreiheit und die flächendeckende Einführung von Konzepten einer reichhaltigen Leistungsdokumentation und -rückmeldung sowie eine nachhaltige Unterstützung der Schulen bei ihrer diesbezüglichen Entwicklung.
- ▲ Die Entwicklung alternativer Bewertungssysteme, die nicht den Vergleich der Kinder untereinander ankurbeln auch für die Sekundarstufe, um den Übergang dorthin zu erleichtern.
- ▲ Und schließlich die Verkopplung von Leistungsbeobachtung, Unterrichtsplanung und Rückmeldung zu einem System, das ausschließlich den Kindern dient und keinen sekundären Nutzen erbringen muss, wie z.B. Nachweis für Förderbedarf, Klassenwiederholung, Abschlussschulung, Nichtaufnahme in eine weiterführende Schule.

3.3.6

Taugen die Vorschläge der KMK und des IQB zur Unterrichtsentwicklung auch für JüL?

Unterricht zielt auf Kompetenzentwicklung, aktiviert deshalb vielschichtig, bei Jahrgangsübergreifendem Lernen sehr individuell adaptiv und eingebettet in einen entwickelten sozialen Kontext. 2004 wurden von der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik formuliert und in der Folge von den Bundesländern im Rahmen ihrer Lehrpläne adaptiert. Die KMK-Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen Viertklässler im Laufe ihrer vier Schuljahre erreicht haben sollen. Den Lehrerinnen und Lehrern bleibt die Freiheit, wie sie mit ihren Schülerinnen und Schülern die Zielsetzung erreichen (KMK 2004b, 2004c). Deutlich wurde, dass Kompetenzorientierung ein Umdenken erfordert: Wissensvermittlung ist in diesem Konzept nur ein Mittel auf dem Weg zum Können. Unterricht muss dazu befähigen, Wissen selbstständig und in neuen Kontexten anzuwenden. »In diesem Verständnis sollte sich Unterricht an der möglichst erfolgreichen Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers ausrichten und nicht daran, ob der Unterrichtsstoff vollständig durchgenommen wurde« (KMK/IQB 2010, S.10). Diese Vorgabe ist an die didaktischen Überlegungen und Erfahrungen mit JüL voll und ganz anschlussfähig.

Anders sieht es aus, untersucht man den Vorschlag, wie die Unterrichtsentwicklung auf dem Weg zu diesem Ziel gestaltet werden soll. Zunächst zu den Zielen, denen Unterrichtsentwicklung dienen soll und den Annahmen über Lernen, die derzeit einem kompetenzorientierten Bildungsbegriff zugrunde liegen: Unterricht soll zur Erreichung der Standards am Ende des 4. Schuljahres sehr langfristig durchdacht werden. Unterwegs dahin soll jedes Kind durch den Unterricht angeregt werden, sein Lernpotenzial auszuschöpfen.

Standards wie Kompetenzraster sind unterschiedlich dichte Beschreibungen von orientierenden Pflöcken in einer Landschaft, in der die individuellen Lernwege des Kindes erst entstehen. Sie sind keineswegs eindeutig zu operationalisieren, sondern dienen lediglich der Orientierung und als Gesprächsbasis über Kompetenzziele. Lernzugänge, Interessen und schon vorhandenen Kompetenzen und Wissensbestände sind bei jedem Kind anders. Lernprozesse verlaufen außerdem nicht gerade, sondern mit Lernschleifen und Umwegen. Sie brauchen Anlässe, oft Fehler, die sie herausfordern. Lernsituationen sind also immer auch Leistungssituationen⁷⁶. Lernprozesse sind nicht nur individuell sondern zugleich kommunikativ - auf Gegenüber angewiesen - und kooperativ, wenn gemeinsam Lösungen gesucht werden. Mit Tests die dabei entstehenden vielschichtigen Kompetenzen abzu prüfen, würde eines umfangreichen Apparats bedürfen, Lernprozesse unterbrechen und zeitlich sehr ineffektiv ausfallen.

KMK/IQB schlagen vor, Unterricht auf der Datenbasis von Vergleichsarbeiten/VERA zu entwickeln. Wenn die in dieser Expertise beschriebenen pädagogisch-didaktischen Konzepte für JüL zugrunde gelegt werden, kann eine solche Vorgehensweise nicht zum Ziel führen, werden doch schon die drei Pole »attraktive Sache«, »kooperatives Arbeiten in der Lerngemeinschaft« und »subjektive Sinnhaftigkeit und Herausforderung durch die Aufgabe« nicht berücksichtigt. KMK/IQB gehen von anderen Voraussetzungen aus, nämlich der Trennung von Lern- und Leistungssituation. Die Tests werden also absichtlich in andere Situationen durchgeführt, als sie für Lernsituationen vorausgesetzt würden. Das trifft sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrerinnen und Lehrer zu. Im Jahrgangsübergreifenden Lernen sollten Lehrpersonen aber jederzeit über die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler informiert sein, um ihren Unterricht gut planen und dabei zugleich weiterentwickeln zu können. Die Vergleichsarbeiten sind dafür kein geeignetes Mittel. Vielmehr gehen KMK/IQB davon aus, dass die Lehrerinnen und Lehrer nur unzureichend über das Lernen und Leisten ihrer Schülerinnen und Schüler informiert seien. Durch die Tests sollen sie erfahren, was ihre Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu anderen Klassen können.

Die Auswertung der VERA-Ergebnisse zielt auf das Niveau der Jahrgangsklasse, nicht auf das einer jahrgangsübergreifenden Klassenfamilie und auch nicht auf die Lernprozesse und -ergebnisse des einzelnen Kindes (vgl. die beispielhafte Analyse von Ritter 2012, S. 25 ff.). Die Vergleichsarbeiten bilden das Potenzial von Jahrgangsübergreifendem Lernen also nicht ab, alleine schon weil alle Schülerinnen und Schüler zum gleichen Zeitpunkt getestet werden. Soweit eine weitere Ausdifferenzierung vorgeschlagen wird, geschieht dies entlang dichotomer Kategorien wie Junge oder Mädchen, mit oder ohne Migrationshintergrund und wird dem heutigen Heterogenitätsverständnis nicht gerecht. Vielfältige

76 KMK/IQB verwechseln den Begriff »Leistungssituation« mit »Prüfungssituation« (dies. 2010, S. 11).

weitere Gründe, warum die Vergleichsarbeiten die ihnen zugedachte Funktion nicht erfüllen, wurden vom Grundschulverband herausgearbeitet⁷⁷.

Die großzügig mit Einführung der Standards eingeräumten Freiheiten für die Lehr-Lernwege und -zeiten über den Zeitraum von vier Grundschuljahren wird auf die für die VERA-Aufgaben erwarteten Voraussetzungen fokussiert. Gründe für die VERA-Ergebnisse lassen sich schließlich nur vermuten, können aber nicht abgeleitet werden (vgl. KMK/IQB 2010, S. 21). Würde man also seine Unterrichtsentwicklung maßgeblich auf die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten aufbauen, ist nicht zu erwarten, dass damit ein tragfähiges Unterrichtskonzept für JüL entsteht. Allenfalls können die erzeugten Daten sehr grobe Unterschiede zwischen Klassen zutage fördern und dadurch Impulse zum Nachdenken geben, die dann aber für den jeweils aktuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu spät kommen. Die Informationen für die Unterrichtsentwicklung werden nach dem KMK/IQB-Modell also nicht aus dem Unterrichtsgeschehen gewonnen, sondern abstrahiert von den pädagogischen Tatsachen und den aktuell zu bewältigenden Engpässen anhand von Schülerleistungsindikatoren, die kleine Ausschnitte von Schülerleistung abbilden. Die Einschätzung dieses kleinen Ausschnittes durch das Lehrerteam soll dann die Basis der Unterrichtsentwicklung sein. Für die Entwicklung von JüL braucht man mehr Evidenz, nämlich eine reichhaltigere Substanz an Informationen, Hinweise auf prozessrelevante Engpässe, erfahrungsbasierte Lösungsvorschläge und weniger Vermutung.

Fazit: Entwicklung jahrgangsübergreifenden Unterrichts kann nicht im Klassenzimmer alleine geschehen, sondern bedarf der Teamarbeit und der Einbindung in das ganze Schulkonzept. Aber trotzdem wird daraus nur dann ein Fortschritt für die Qualität des Jahrgangsübergreifenden Lernens erwachsen, wenn die Unterrichtsentwicklung entsprechend geerdet ist, d.h. die konkreten Lernprozesse und die Lernbedingungen der einzelnen Kinder wie der Lerngemeinschaft in den Blick nimmt. Wenn Lehrerinnen und Lehrer die unterrichtlichen Abläufe und die beobachteten Lernprozessen der Kinder vor dem vereinbarten Entwicklungsziel reflektieren, ergeben sich daraus konkrete und entwicklungslogische Anforderungen für nächste Veränderungsschritte. Vergleichsarbeiten können im JüL-Entwicklungsprozess allenfalls eine Nebenrolle spielen.

3.4

Qualitätskriterien zur Beurteilung Jahrgangsübergreifendes Lernens

Die formulierten Anforderungen an jahrgangsübergreifendes Lernen sind umfangreich. Der hohe Anspruch an Unterrichtsqualität könnte sehr leicht Schulen davon abhalten sich auf den Weg zu machen, auch wenn die Erfolgreichen von den Vorteilen Jahrgangsübergreifenden Lernens schwärmen. Das

publizierte Bild umfassender Ansprüche täuscht jedoch darüber hinweg, dass die schulische Umsetzung von JüL vor allem ein Entwicklungsprozess auf dem Weg zu besserem Unterricht ist und nichts, was von heute auf morgen in hoher Qualität existieren kann. Zum einen werden fast ausschließlich die Entwicklungsziele oder die gelungenen Entwicklungsschritte berichtet, selten die überwundenen Hürden und fast nie wird auf unterschiedliche Entwicklungsstadien eingegangen. Will man jedoch Qualitätskriterien zur Beurteilung Jahrgangsübergreifenden Lernens formulieren, dann kommt man nicht umhin die jeweilige Ausgangslage zu berücksichtigen und verschiedene Entwicklungsphasen zu unterscheiden. Quasi entwicklungsneutrale Qualitätskriterien würden nur ein fiktives JüL-Konzept abbilden, oder anders ausgedrückt - ferne Entwicklungsziele.

Für jeden zentralen Entwicklungsbereich Jahrgangsübergreifenden Lernens müssen sowohl ziel- als auch prozessbezogene Qualitätskriterien unterschieden werden. Sollen sie praxistauglich sein, so müssen sie außerdem einen Bezug zu den jeweiligen konkreten Schulentwicklungsphasen aufweisen. Darüber hinaus sind alle Kriterien auf verschiedenen Strukturebenen zu prüfen. Auch wenn die Qualität der Lernprozesse unmittelbar im Unterricht entwickelt werden muss, so bieten die ganze Schule, das Umfeld der Schule und die rechtlichen, die ausstattungsbezogenen (personell, räumlich, sächlich) und die zeitstrukturellen Vorgaben einen mehr oder weniger großen Gestaltungsspielraum, der hemmt oder fördert. Qualitätskriterien können folglich nur relational nicht absolut beschrieben werden. Sie bewegen sich zwischen den Polen:

Homogenisierende Konzepte und Handlungsweisen	Konzepte und gelebte Pädagogik der Vielfalt
Jahrgangsbezogene auf Fächer festgelegte Lehrpläne oder Rahmenpläne gekoppelt mit Minimal- oder Regelstandards	Pläne, die Lernen auf unterschiedlichen Niveaus mit vielfältigen Zugangsweisen erfordern (z.B. offene Spiralcurricula, Kompetenzraster)
Geschlossene Unterrichtsformen mit hoher Standardisierung und Sicherheit, dass das Geplante umgesetzt wird	Rhythmisierter geordneter offener Unterricht, der individualisiertes und kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand begünstigt
Wenig adaptive Lernangebote, »Stoffdruck«, Zeitdruck, Bedienen von Vorgaben, Differenzierung nach Menge und Zeit	Hohe Unterrichtsqualität durch die Förderung verständnisintensiven und kooperativen Lernens auf unterschiedlichen Niveaus
Überwiegend Einsatz von typisch schulischem Lernmaterial wie: Arbeitsblätter, Übungshefte	Einsatz vielfältigen Materials, das mehrere Zugänge zum Thema und reichhaltige Erfahrungen ermöglicht
Strukturen, die Kopplung von sozialer Integration und Leistung begünstigen, enger Schulleistungsbegriff, magere Leistungsrückmeldung (z.B. Ziffernnoten)	Ein strukturell verankertes breites Leistungsverständnis gekoppelt mit differenzierter Unterrichtsplanung und wertschätzender, beratender Leistungsrückmeldung
Nur geringfügige Einflussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler auf das Schulleben und das Lernangebot	Entwicklung einer solidarischen Lerngemeinschaft mit demokratischen Strukturen und Identifikationsmöglichkeiten für alle

77 S.: www.grundschulverband.de/bildungspolitik/vergleichsarbeiten/

Jahrgangsübergreifendes Lernen einzuführen und zu entwickeln macht nur dann Sinn, wenn die Heterogenität der Kindergruppe und die Entwicklung jedes Kindes ins Blickfeld gerückt werden sollen. Dann müssen auch deutlich über das noch übliche Schulleistungsspektrum hinausgehende Leistungen der Kinder als bedeutsam angesehen werden. Um die Leistungen jedes Kindes sehen zu können, benötigen die Lehrerinnen und Lehrer einen ressourcenorientierten fachdidaktisch und pädagogisch geschulten Blick, der die Möglichkeiten des Kindes in den Fokus nimmt und nicht Defizite sucht. Wirksame Strategien für jahrgangsübergreifendes Lernen berücksichtigen die verschiedenen Ausdrucksweisen der Kinder und sprechen die Kinder auf verschiedenen Ebenen an. D.h. die Lehrerinnen und Lehrer eröffnen Kindern unterschiedliche Zugänge, nicht nur auf verschiedenen Niveaus, sondern auch über unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und mit Bezug zu unterschiedlichen Erfahrungshorizonten. Explizite Instruktion, Präsentation mit verschiedenen Mitteln einschließlich Demonstration legt unverzichtbare Grundlagen und existiert in diesem Unterricht neben Aufgaben, die nur eine geringe Lernbegleitung nötig machen und solchen, die bereits eine eigenständige Problemlösung von den Kindern fordern. Die gemeinsame Auswertung gibt den einen Einblick in komplexe Lösungsstrategien und den anderen Festigung durch die vorgestellten basalen Lernergebnisse und ihre Begründungen. Ein so vielschichtig differenzierter Unterricht, in dem der diagnostische Blick und die Gespräche mit den Kindern über ihr Lernen eine wichtige Rolle spielen ist erst durch ein integrierendes Unterrichtsprogramm zu leisten.

Kooperatives Lernen spielt dabei eine wichtige Rolle, wirkt sich aber nicht in jedem Fall positiv aus. Mindestens ist zu berücksichtigen, dass die Aufgaben eine kooperative gemeinsame Lösung erfordern, daneben die Arbeiten der einzelnen Gruppenmitglieder deutlich werden müssen und beides eine Würdigung erhält. Die individuelle Verantwortlichkeit für das Gruppenergebnis soll jedem Kind klar sein. Kooperatives Lernen will selbst gelernt sein. Deshalb muss über die Gruppenarbeit reflektiert werden. Dieser Prozess der Entwicklung der sozialen und kooperativen Kompetenzen sollte genauso für wichtig erachtet und evaluiert werden wie das fachliche Lernen. D.h. dass auch hier vielschichtig differenziert werden muss. In der Gruppenarbeit lernen die Kinder voneinander und erfahren den Umgang mit Kindern, die anders denken als sie selbst.

Die Jüngeren lernen von den Älteren ohne Konkurrenz, da der natürliche Unterschied akzeptiert wird. Die Älteren lernen durch die Erfahrung der Lehrerrolle ihr Wissen und Können nochmals neu zu durchdringen und festigen es. Dieser Austausch an sich erfordert von den Kindern, dass sie komplexe Fähigkeiten mobilisieren, indem sie sich in die anderen hineinversetzen, sich um Verständigung bemühen u.v.m. Es kommt in heterogenen Lerngruppen eher zu kognitiven Konflikten, die es erforderlich machen, das eigene Konzept nochmal zu überdenken bzw. zu verteidigen.

Damit das möglich ist, muss auch konstruktives Kritisieren und der Umgang mit Kritik gelernt werden. Soziale Kompetenzen, auch Führungskompetenz, werden in natürlichen Situationen und in sinnvollen Zusammenhängen erlernt. Kooperatives Lernen hilft zum Aufbau einer Gemeinschaft, in der alle gemeinsam die Verantwortung für das Lernen aller übernehmen. Jahrgangsübergreifendes Lernen stellt eine natürliche Umgebung zur Verfügung, in der prosoziales Verhalten wie Helfen, Teilen und sich Abwechseln gedeiht.

Die langfristige Unterrichtsplanung gewinnt an Bedeutung, da beim Jahrgangsübergreifenden Lernen die Inhalte und Ziele der Bildungspläne anders verbunden werden müssen: horizontal, indem inhaltliche Bezüge zu den verschiedenen Erfahrungsebenen der Kinder vor einem gemeinsamen Hintergrund integriert werden und vertikal, indem verschiedene Schwierigkeitsgrade durch den Bezug auf den Kern der Sache eine Integration erfahren. Das setzt auch eine tiefere fachliche Auseinandersetzung der Lehrerinnen und Lehrer mit den Inhalten voraus. Eine bewährte integrierende Methode ist die Projektarbeit (vgl. auch Lataille-Démoré 2008, 2007, 2005; Stone 2009). Lataille-Démoré (2008) hat zahlreiche Forschungsergebnisse zu Jahrgangsübergreifendem Lernen zusammengetragen und beschreibt folgende 10 Vorteile, die die Kinder selbst sehen:

- ▲ Kinder fühlen sich mit der ganzen Persönlichkeit in den Lernprozess einbezogen.
- ▲ Lernen ist ein soziales Erlebnis.
- ▲ Das Kind hat die Freiheit, Risiken einzugehen, seinen Interessen zu folgen und aus einem größeren Fundus an Arbeitsmöglichkeiten auszuwählen.
- ▲ Das Kind hat es dadurch leichter sein eigenes Wissen aufzubauen, da es reichhaltigere Anknüpfungsmöglichkeiten vorfindet.
- ▲ Jedes Kind fühlt sich als einzigartige Person geachtet.
- ▲ Es herrscht ein entwicklungsorientiertes Verständnis vor, weshalb Kinder Fehler machen dürfen und aus Fehlern lernen können.
- ▲ Kinder lernen durch sinnvolle und relevante Erfahrungen.
- ▲ Lernen wird als Prozess erlebt und es wird nicht nur das Produkt gewürdigt.
- ▲ Es ist auch Lernen durch Spielen erlaubt.
- ▲ Kinder schätzen individuelles Lernen.

Jahrgangsübergreifendes Lernen einzuführen heißt die ganze Schule zu verändern. Deshalb muss für diesen Wandlungsprozess ebenfalls eine hohe Qualität gesichert werden. Jan von der Gathen stellt den Prozess grafisch so dar:

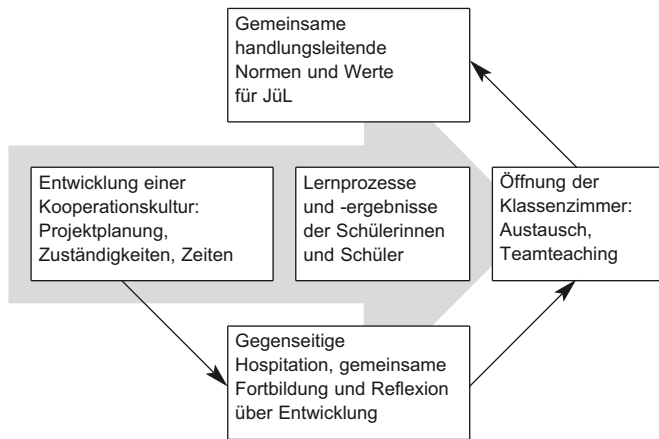


Abb. 14: Teamarbeit und gemeinsame Entscheidungen treffen ist der Schlüssel (Gathen 2013, S. 8), Abb. modifiziert

»Der Wechsel vom jahrgangsbezogenen zum Jahrgangsübergreifenden Lernen bezieht die ganze Schule ein. Der Kern der Entwicklungsarbeit muss von den Lehrkräften und der Schulleitung geleistet werden. Das Potenzial des jahrgangsübergreifenden Unterrichts hängt dabei maßgeblich von der gezielten Einbettung in einen systemischen Arbeitszusammenhang ab, der letztlich in der Einzelschule geschaffen werden muss. Es führt kein Weg an einer abgestimmten Zusammenarbeit im Kollegium vorbei. Ansonsten fühlen sich Lehrkräfte mit der Einführung von JüL allein gelassen und Überforderung macht sich breit. Die erhöhte Komplexität des Unterrichts kann aufgefangen werden durch eine gemeinsam gewonnene Klarheit in Zielen, Strukturen und Inhalten, nach dem Motto: Nicht »ICH und meine Klasse« sondern »WIR und unsere Schule« (Gathen 2013, S. 9).

3.5

Ebnet JüL den Weg zur Inklusiven Schule?

International gilt Jahrgangsübergreifendes Lernen als gute Möglichkeit zur Entwicklung einer inklusiven Schule (Schneider 2010; Stuart u.a. 2007; Peterson/Tamor 2003; Boran 2002; Binting 2000). Eltern schätzen Schulen mit dieser Kombination (Müller 2006). In etlichen Best-Practice-Schulen gehört beides zusammen (z.B. Hövel 2010; Stähling 2010). Jahrgangsübergreifendes Lernen und Inklusiver Unterricht passen also offenbar gut zusammen. Aber sie unterscheiden sich auch.

Inklusion ist ein Menschenrecht, das auch in der Schule gilt. Daraus geht ein klarer Auftrag für die Schule hervor. Auf dem Weg zur inklusiven Schule jedoch kann Jahrgangsübergreifendes Lernen eine gute Vorbereitung sein, das jedenfalls zeigen die Schulversuche zur Flexiblen Schuleingangsphase, die überwiegend vorsehen, dass alle Kinder in die Grundschule eingeschult werden, kein Kind zurückgestellt wird und kein Kind in eine Förderschule kommt. Beiden, sowohl dem Konzept des Jahrgangsübergreifenden Lernens als auch der inklusiven Pädagogik ist das »grundlegende

Theorem der Heterogenität« (Prenzel 2013, S. 5) gemeinsam. Aber im Unterschied zu Inklusion ist JüL kein Menschenrecht, es muss also nicht zwingend verwirklicht werden.

In allen Veröffentlichungen, die sich konstruktiv mit Jahrgangsübergreifendem Lernen auseinandersetzen, besteht Konsens, dass Kinder und Lehrpersonen vielfältige Merkmale und Erfahrungen in die Lerngemeinschaft einbringen und dass diese Vielfalt die Basis für Jahrgangsübergreifendes Lernen darstellt. Daraus folgt, dass in multiprofessionellen Teams gearbeitet werden soll und dass jüngere mit älteren Kindern kooperativ lernen. JüL ist demnach mehr als nur eine bestimmte Art Unterricht. JüL ist eine Bewegung, die Schule und den Unterricht umfassend und atmosphärisch vom Lernen aus kooperativ entwickeln will. JüL betrifft durch die notwendige Umstrukturierung die ganze Schule. Sich für JüL zu entscheiden erfordert die Einsicht, dass heterogene Kindergruppen ein großes Spektrum an unterrichtlichen Möglichkeiten eröffnen. Zugleich wird durch die Mischung mehrerer Klassen ein erheblicher Differenzierungsbedarf offensichtlich und lässt sich nicht mehr durch eingefahrene Routinen bei Seite schieben. Das kooperative Lernen älterer und jüngerer Kinder am gleichen Gegenstand ist dabei Pflicht. Es soll nicht wie im Abteilungsunterricht nur nach Schulbesuchsjahren differenziert werden. Wenn jedes Kind seine Ressourcen in die kooperative Arbeit einbringt, gibt es mehr Reflexionsanlässe, immer vorausgesetzt die Kinder gehen positiv miteinander um.

Um kooperatives, jahrgangsübergreifendes Lernen zu arrangieren ist die pädagogische Überzeugung notwendig, dass jedes Kind bei vielschichtigen Anforderungen Verschiedenes zur gemeinsamen Arbeit beitragen kann. Dieser hohe Anspruch wird derzeit noch häufig nicht erfüllt, stellen doch immer wieder Studien Mängel in der Differenzierung fest (Eckerth 2010). Eine neuere Untersuchung bestätigt jedoch, dass sich in jahrgangsübergreifendem Unterricht die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu Heterogenität tatsächlich positiv entwickeln (Hartinger u.a. 2010; Lang u.a. 2010), eine wichtige Voraussetzung für Differenzierung. Eine andere Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass in jahrgangsübergreifenden Klassen mehr Differenzierung stattfindet als in Jahrgangsklassen (Fischer u.a. 2010). Es zählt dann nicht nur die individuelle Leistung an sich, sondern ihr Beitrag zur Arbeit der Gruppe, zum Gruppenergebnis und zur Reflexion der gemeinsamen Arbeit. Als Leistung zählen also das soziale wie das inhaltliche Gruppenergebnis und seine Reflexion. Geht es um die Arbeit mit Lehrgängen wird ohne Leistungsvergleich mit anderen der individuelle Lernfortschritt jedes Kindes gewürdigt. Ausgehend von einem konstruktivistischen Erkenntnisbegriff heißt das, dass die Verstehensprozesse jedes Kindes ernst genommen und für die gemeinsame Lösungsfindung fruchtbar gemacht werden. Allmählich entsteht ein für die Ideen der anderen sensibleres Lernklima.

JüL ist also nicht die Einführung einer neuen Unterrichtsmethode, sondern sehr viel mehr: JüL ist ein Motor für die

Schul- und Unterrichtsentwicklung auf dem Weg von einer auf Homogenisierung ausgerichteten Schule hin zu einer Schule, die Heterogenität als Gut schätzt und nutzen kann. Insofern müsste JüL geeignet sein, den Weg zur inklusiven Schule zu ebnen. Ob das tatsächlich so ist, kann systematisch auch eine Konfrontation der beiden Konzepte anhand der Bausteine inklusiver Pädagogik aus der Wissenschaftlichen Expertise von Annedore Prengel (2013) verdeutlichen.

Als ersten Baustein für Inklusion formuliert Annedore Prengel die enge »Verzahnung zwischen Schule, Jugendhilfe und anderen Institutionen im Sozialraum« (Prengel 2013, S. 6). Zwar wäre diese Verzahnung mit dem Umfeld generell für Schulen sinnvoll, das Konzept »Jahrgangsübergreifendes Lernen« erfordert sie aber nicht in besonderem Maße, sieht man einmal davon ab, dass es wie alles Neue zu Beginn für die Umwelt durchschaubar gemacht werden muss. Im zweiten Baustein fordert Prengel (ebd.) die Verzahnung zwischen den Stufen des Bildungswesens. Jahrgangsübergreifendes Lernen bietet mehr Flexibilität hinsichtlich der Verweildauer ohne die Entkopplung von der gewohnten Kindergruppe. Durch das hohe Maß an Differenzierung bietet es auch die Möglichkeit den Übergang selbst flexibler zu gestalten. Der dritte, vierte, fünfte, sechste, siebte, achte, neunte, zehnte und zwölfte Baustein stimmen mit den Grundlagen Jahrgangsübergreifenden Lernens überein. Sie thematisieren:

- ▲ Entwicklung einer solidarischen Lerngemeinschaft mit demokratischen Strukturen und Identifikationsmöglichkeiten für alle

- ▲ Rhythmisierung
- ▲ Offene, gestufte Curricula
- ▲ Pflege von Gemeinsamkeit
- ▲ Differenziertes Material
- ▲ In den Alltag eingelassene pädagogische Diagnostik
- ▲ Breiter mehrperspektivischer Leistungsbegriff, kein Leistungsvergleich
- ▲ Anerkennende pädagogische Beziehungen
- ▲ Professionelle Kooperation im multiprofessionellen Team

Jahrgangsübergreifendes Lernen wurde vornehmlich in der Grundschule eingeführt und legt konzeptionell den Schwerpunkt auf die Unterrichtsentwicklung für die Arbeit mit anerkannt hoch heterogenen Kindergruppen. Daher entstehen auch fachdidaktische Ausarbeitungen für JüL, die zeigen wie die Heterogenität der Kinder angesprochen und fachlich genutzt werden kann. Jahrgangsübergreifendes Lernen stößt aber genauso wie Inklusion dort an Systemgrenzen, wo die staatlichen Vorgaben (z.B. Notengebung) den orientierenden Werten des Konzepts entgegenstehen. Das Unterrichtsverständnis im Konzept Jahrgangsübergreifendes Lernen und im Konzept Inklusive Schule unterscheidet sich kaum.

Inklusive Pädagogik wurde vornehmlich aus der Sonderpädagogik heraus konzipiert und legt über Unterricht hinaus konzeptionell den Schwerpunkt auf die inklusive Arbeit mit Kindern, die spezielle Bedürfnisse haben und thematisiert folglich auch Nachteilsausgleich und die Linderung kindlicher Nöte. Die ICF (International Classification of Functioning,

Disability and Health⁷⁸) und der politische Ansatz des Capability-Approach (Nussbaum 1988, 2011) geben der inklusiven Schulentwicklung spezielle Impulse, die bei JüL kaum mitgedacht werden. Birgit Herz weist darauf hin, dass Inklusion nicht auf Bildungseinrichtungen beschränkt gesehen werden darf, sondern dass ihr Ziel »die Stärkung einer demokratischen, partizipativen und kooperativen Lern- und Lebenskultur für alle Kinder und Jugendlichen sein« muss (Herz 2012, S. 47). Sie führt aus, dass die gesellschaftlich fest verankerten »exkludierenden Mechanismen« z.B. durch die Allokationsfunktion des Bildungswesens transformiert werden (ebd.). Auch die grundlegenden Werte sind bei JüL und Inklusiver Bildung die gleichen. Es geht um die Anerkennung des Rechts auf beste Bildung für alle Menschen. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass die inklusive Schule alle Kinder betrifft und der mancherorts einseitige der Tradition in Deutschland geschuldete Blick auf Kinder mit Behinderungen falsch ist (weiterführend: Karakaşoğlu u.a. 2011; Reich 2012).

Ein systematischer Vergleich der beiden Zugänge stütze also die These, dass die Konzeption Jahrgangsübergreifenden Lernens die allermeisten »Bausteine inklusiver Pädagogik in der Grundschule«, wie sie Annedore Prengel (2013, S. 6 ff.) formuliert, bereits beinhaltet. Demnach müsste JüL eine sehr gute Voraussetzung für inklusiven Unterricht sein, was sich auch in den Untersuchungen zur Schuleingangsphase zeigt (vgl. Kap. 3.1.1). Im Folgenden soll diese Annahme noch weiter an Forschung überprüft werden.

Auch von Annedore Prengel nicht einbezogene Quellen, stützen die These, dass guter Unterricht gemeinsamer Unterricht ist. Ein Ausschnitt der internationalen Literatur zu Inklusion wurde von Löser und Werning (2013) zusammengefasst. Danach kann als unstrittig gelten, dass Gemeinsamer Unterricht im Regelfall die bessere Lösung ist. Summarisch werden schulleistungsbezogene Vorteile für die leistungsschwächeren, aber keine Nachteile für die leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler festgestellt. Im Bereich des sozialen Lernens sind inklusive Klassen im Vorteil und durch ein gutes soziales Klima in der Klasse profitieren alle Schülerinnen und Schüler⁷⁹. Die AutorInnen gehen darüber hinaus der Frage nach, ob zeitweise spezielle Förderung außerhalb des Klassenzimmers zu besseren Ergebnissen führt als durchgängig Gemeinsamer Unterricht mit zeitweiser Doppelbesetzung. Auch hier scheint die internationale Forschung nahelegen, dass der durchgängig gemeinsame Unterricht vorteilhafter ist, weil durch die zeitweise Segregation Leistungshierarchien pointiert werden, ein Mehrwert für das Lernen der

78 ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsche Fassung online verfügbar unter http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endfassung-2005-10-01.pdf

79 Die Meta-Analysen weisen allerdings die gleichen Mängel auf, wie sie auch für diejenigen zu Jahrgangsübergreifendem Lernen im Kap. 5 beschrieben werden.

separat unterrichteten Kinder aber nicht nachgewiesen wird. Damit ist klar, dass nicht äußere Differenzierung, sondern die Arbeit mit differenzierten Aufgaben im Gemeinsamen Unterricht das Mittel der Wahl sein sollte.

Für Jahrgangsübergreifendes Lernen wäre jedoch zu prüfen, ob sich auch ein »Stammgruppen-Kurs-System« bewährt, bzw. wie die vielen anderen fachlich motivierten Lernsequenzen mit dafür zusammengestellten Kindergruppen wirken. Anzunehmen ist, dass Lehrerinnen und Lehrer vor dem Hintergrund einer grundsätzlich auf Inklusion ausgerichteten Grundposition, intuitiv richtige Entscheidungen treffen und Strukturen verankern, die nicht immer auf Klassenunterricht zielen. So werden laute Arbeiten, wie z.B. Hör- und Lauterübungen beim Schriftspracherwerb in der jahrgangsübergreifenden Klasse ausgelagert. Oder es werden »Förderbänder« im Wochenverlauf definiert, innerhalb derer alle Kinder nach Beratung mit der Lehrperson spezielle Angebote wählen können. Auch international wird die hohe Bedeutung der Orientierung einer Schule und ihrer Lehrerinnen und Lehrer an ethischen Entscheidungen für mehr soziale und mehr Bildungsgerechtigkeit betont (z.B. Edwards/Nuttall 2009), wie es auch aus der Expertise von Annedore Prengel zu entnehmen ist. Geiling (2012, S. 115) untersucht, ob das Modell der flexiblen, jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe in der Praxis inklusive Wirkung zeigt und geht mit Verweis auf Reiser (2002) den folgenden Fragen nach:

▲ Trägt die Organisationsform der jahrgangsgemischten flexiblen und integrativen Schuleingangsstufe dazu bei tatsächlich den »Mythos des Vorteils homogener Lerngruppen« (Reiser 2002, S. 408) zu überwinden?

▲ Ist die »Kopplung von Leistungsergebnis und sozialer Gruppierung« (ebd., S. 406) in dieser Organisationsform überwunden?

▲ Wird die Zuweisung an Unterstützungsressourcen in der Schuleingangsstufe nicht mehr am Bedarf des einzelnen Kindes festgemacht?

Sie zeigt, welche »inklusive« Erwartungen, die aufgrund der jeweiligen pädagogischen Konzeptionen in die Entwicklung des Modells der neuen Schuleingangsstufe gesetzt werden, Enttäuschung erfahren und arbeitet Gründe dafür heraus (Geiling 2012, S. 117 ff.):

▲ Wenn die Schuleingangsphase in bestimmten Förderschulen weiterhin besteht, werden auch Kinder dorthin verwiesen.

▲ Nach wie vor gibt es Zurückstellungen am Schulanfang, auch wenn die Zahl drastisch reduziert wurde.

▲ Es kommen immer wieder »separierende Einrichtungen im Schuleingangsbereich der Grundschulen zum Vorschein« (ebd., S. 118).

▲ Schulintern entstehen neue Homogenisierungsvarianten wie z.B. »Dehnklassen für »lernschwache« Kinder mit prognostizierter dreijähriger Verweildauer« (ebd., S. 119)

▲ Vielfach wird trotz Gebot der Einführung der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe an der Jahrgangsklasse festgehalten.

Geiling kommt zu dem Schluss: »Von Ausnahmen abgesehen, kann die neue Schuleingangsstufe in Deutschland demnach so interpretiert und gegebenenfalls auch realisiert werden, dass alle selektiven Prozeduren und die damit verbundenen Exklusionsrisiken für benachteiligte Kinder weitgehend erhalten bleiben. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn weiter an dem Prinzip der Jahrgangsklasse festgehalten wird« (Geiling 2012, S. 119).

Fazit: Die gesellschaftlichen Widersprüche lassen sich weder durch Jahrgangsübergreifendes Lernen noch durch Inklusiven Unterricht beheben (Benkmann 2012). Allerdings haben die Bemühungen der letzten 60 Jahre gezeigt, dass JÜL eine starke Bewegung geworden ist, die erhebliche Entwicklungen insbesondere in der Primarstufe vorangebracht hat. Vieles davon ging Hand in Hand mit der Entwicklung des integrativen Unterrichts auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. Künftig gilt es zu verhindern, dass die Bildungspolitik immer wieder mit einem ständigen Auf und Ab die Entwicklung ausbremst. Sei es durch unbedacht verpflichtende Neuerungen, die die Ausgangslage der Schulen und die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer nicht in Rechnung stellen, sei es durch eine neoliberale Gegenbewegung, die die Selektionsfunktion der Schule stärkt statt sie abzubauen. Umfangreiche Schulentwicklungsprozesse brauchen klare Leitlinien, die deutlich machen, dass Jahrgangsübergreifendes Lernen auf hohem Niveau gesellschaftlich gewünscht ist und unterstützt wird, auch als Weg zu einer inklusiven Schule.

Was verstehen wir unter aussagefähiger JüL-Forschung?

Dieses Kapitel soll kurz umreißen, was wir im Rahmen dieser Literaturübersicht - im Folgenden abgekürzt »Review« - unter aussagefähiger Forschung zum Jahrgangsübergreifenden Lernen verstehen. Hier folgt also keine Gesamtdarstellung unseres forschungsmethodischen Ansatzes, nur eine Skizze. Zuerst eine knappe Definition: Für uns ist eine pädagogische Forschung dann aussagefähig, wenn sie dem Entwicklungsprozess ihres Gegenstandes vor dem Hintergrund von dessen chronosystemischen und soziostrukturellen Kontexten gerecht wird und sie mit ihrer empirisch gewonnenen »Aussage« dem Entwicklungsprozess ihres Gegenstandes dienlich ist.

4.1

Was macht Praxis- und Forschungsberichte aussagefähig?

In unser Review sind unterschiedliche Formate von Praxis- und Forschungsberichten ebenso eingegangen wie historische und theoretische Arbeiten zu JüL. Ziel war es, in Kapitel 2 das Wirkungsgefüge guten Jahrgangsübergreifenden Lernens und somit ein JüL-Zielmodell zu beschreiben und in Kapitel 3 den Stand der JüL-Implementation und -Entwicklung auf der Ebene des Schulsystems, der Schule und des Unterrichts auf der Basis vorliegender Praxis- und praxisnaher Forschungsberichte zugänglich zu machen. Dabei fiel auf, dass es eine große Anzahl Praxisberichte und nur wenige Praxisforschungsberichte gibt, die beide von sehr unterschiedlicher Qualität waren. Verwiesen wurde auf die gut dokumentierten wenigen JüL-Begleitforschungsstudien und auf die Praxisberichte dann, wenn ihre Aussagen sich im Kontext weiterer Berichte und der erarbeiteten Theorie als plausibel erwiesen. Ehe nun in Kapitel 5 die testexperimentelle Forschung zu JüL näher beleuchtet wird, werden zunächst zentrale Qualitätskriterien vorgestellt, anhand derer alle im Review verwendeten Forschungsberichte eingeschätzt werden können.

Um die Frage zu beantworten, wie aussagefähig Praxis- und Forschungsberichte sind, muss zuerst geprüft werden, wie transparent die Praxiserfahrung bzw. die durchgeführte Forschung dokumentiert ist. Die meisten der in dieser Übersicht untersuchten Dokumente waren Zeitschriftenartikel. Es stellt sich die grundsätzliche Frage, ob auf 5 bis 50 Seiten ein mehrjähriges Forschungsvorhaben hinreichend nachvollziehbar festgehalten werden kann. Nach einem Vorschlag von Miech, Nave und Mosteller zum »Structured Abstract« (2005) enthält ein hinreichend aussagefähiger Forschungsbericht mindestens die folgenden Angaben:

1. Hintergrund und Kontext:

Beschreibung des Forschungsstandes zu diesem Thema und/oder des diskursiven Kontextes und/oder seines politischen Kontexts.

2. Zweck, Ziel, Forschungsfrage, Schwerpunkte der Studie:

Beschreibung dessen, worauf sich die Forschung konzentrierte und/oder warum sie diesen Fokus wählte bzw. erhielt.

3. Arbeitsumstände

(institutioneller, kapazitiver Kontext):

Genaue Beschreibung des konkreten Forschungsfeldes in dem die Forschung stattfand bzw. worauf sie sich konzentrierte.

4. Untersuchungsgegenstände

(Population, Teilnehmer, Themen):

Beschreibung der Teilnehmer an der Studie (wer, was, wie viele und andere wichtige Merkmale).

5. Vorgehen (Intervention, Programm, Praxis):

Genaue Beschreibung der konkreten Intervention (Aktion, Eingriff, Maßnahme, Behandlung ...) einschließlich dessen, worauf sie sich richtete, wie und wie lange sie verabreicht wurde.

6. Forschungsanlage (Design):

Beschreibung der Art des Forschungsdesigns (z.B. qualitative Fallstudie, Quasi-Experiment, Sekundäranalyse, analytischer Essays, zufallskontrollierter Feldversuch, Literaturübersicht etc.).

7. Datenerhebung und Datenanalyse:

Beschreibung des Plans für die Sammlung und Analyse von Daten, einschließlich der Beschreibung der erhaltenen Daten.

8. Erkenntnisse und Ergebnisse:

Beschreibung der wichtigsten Ergebnisse und Einsichten einschließlich der wichtigsten Details.

9. Schlussfolgerungen und Empfehlungen:

Beschreibung der Schlussfolgerungen und Empfehlungen der Autoren, gestützt auf die Ergebnisse der Untersuchung.

Diese neun, für die Erschließung eines Entwicklungs- oder Forschungsberichts notwendigen Transparenzkriterien stellen eine Art Mindeststandard dar, den Dokumentationen erfüllen sollten, damit der Forschungsverlauf auch ex post einigermaßen nachvollzogen werden kann. Allerdings fehlt in der o.g. Liste die Theorie, das Ausgangswissen zum Kernthema des jeweiligen Berichts. Unter Theorie verstehen wir das - aufbereitete und zugängliche Wissen über die wichtigsten Wirkungsmomente eines Forschungsfeldes. Um aus der Forschungsfrage und dem zum Fragebereich verfügbaren

Wissen (theoretische Grundlage) untersuchbare Auftretensprognosen (z.B. operationalisierte Hypothesen) ableiten zu können, braucht man zusätzlich ein Wirkungsmodell, in dem die begründeten Wirkungszusammenhänge von den geplanten Maßnahmen bis zur erzielten Wirkung übersichtlich skizziert sind. Wir ergänzen deshalb die Liste der notwendigen Dokumentationselemente um einen weiteren Bestandteil, der eigentlich am Anfang der o.g. Liste stehen müsste:

10. Theorie und Wirkungsmodell:

Ausgangspunkt aller Versuche, eine Forschungsfrage empirisch oder theoretisch zu lösen ist ein hinreichendes Wissen (Theorie) zum Forschungsfeld; bei empirischen Versuchen ist es notwendig, zur logischen »Fassung« der Forschungsfragen und -hypothesen, ein Wirkungsmodell⁸⁰ zu erstellen.

Auch für die vorliegende Literaturübersicht gelten diese 10 Aspekte, obwohl es für die Anfertigung von Reviews noch keine Theorie, erst recht keine Wirkungsmodelle, allenfalls praktische Ratgeber gibt. Trotz einschlägiger Titel (etwa Machi/McEvoy 2012 oder Gough/Oliver/Thomas 2012) gibt bis dato kein probates Review-Modell, das die Sichtungs- und Auswertungsarbeit von der Zielstellung bis hinunter zur Auswertungstechnik entwickelt hat - einen erste Skizze dafür versuchten Anthony Onwuegbuzie, Nancy Leech und Kathleen Collins in einem 28-seitigen Artikel (2012). Deshalb können wir hier nur die pauschale Definition von Literaturübersicht anbieten, die Lawrence Machi und Brenda McEvoy (2012 zuerst 2008) in ihrem Leitfaden zur Review-Erstellung anbieten (ebd., S. 4 - freie Übers. durch d.A.):

Eine Literaturübersicht präsentiert in einem schriftlichen Dokument die logische Erörterung einer Fragestellung auf der Grundlage eines umfassenden Verständnisses des aktuell verfügbaren Wissens. Sie liefert darin eine überzeugende These zur Beantwortung der Forschungsfrage.

Ob Forschungs- oder Praxisbericht, die Transparenz bildet das wichtigste Qualitätsmerkmal. Nur wenn die LeserInnen erfahren aus welchem Kontext heraus berichtet wird, welche Ziele verfolgt, welche Maßnahmen getroffen wurden und unter welchen Bedingungen dies stattfand, lassen sich solche Berichte gewinnbringend interpretieren. Die 10 Punkte der obigen Checkliste können also auch für das Verfassen von Praxisberichten hilfreich sein.

Zur Verdeutlichung unserer Bemühungen, die zehn Dokumentationsstrukturelemente in dem vorliegenden JÜL-Review zu beachten, haben wir die 10 Punkte auch für unsere zusammenfassende Bewertung und den Ausblick in Kapitel 6 übernommen.

Nach der Vorstellung der zehn wichtigsten Strukturmerkmale von Forschungsberichten wird deutlich, dass allein aufgrund dieser Angaben kein Rückschluss auf den tatsächlichen Verlauf des Forschungsvorhabens möglich ist. Hinzu kommt, dass ein Forschungsprozess aus weit mehr als 10 erkenntniskritischen Einzelschritten besteht. Wenn also der normale Forschungsbericht nicht einmal die 1 + 9 Dokumen-

tationsstrukturmerkmale enthält, wie vollständig kann dann der Nachvollzug eines Forschungsprozesses aufgrund von Forschungspublikationen sein? Selbstkritisch sehen wir hier deutliche Grenzen einer nachträglichen Evidenzbewertung. Wir haben dies zwar versucht, dennoch kommt den Befunden unseres Reviews nur ein hypothetischer Charakter zu. Den wirklichen Forschungsprozessen nur aufgrund der Berichtslage gerecht zu werden ist fast unmöglich - ein altes Problem der empirischen Sozialforschung (s. dazu Beck/Hartmann 1983). Ein zweifaches Problem, da sich trotz einschlägiger Titel (etwa Machi/McEvoy 2012 oder Gough/Oliver/Thomas 2012) bis dato kein probates Review-Modell von der Zielstellung bis hinunter zur Auswertungstechnik entwickelt hat - einen erste Skizze dafür liefern Anthony Onwuegbuzie, Nancy Leech und Kathleen Collins in einem 28-seitigen Artikel (2012). Diese unbefriedigende methodologische Situation von Reviews vermochte auch unsere Arbeit nicht zu überwinden, auch wenn wir zumindest ein relativ hohes methodisches Problembewusstsein entwickelt haben.

4.2

Was ist gute Forschung, was sichert verlässliche Evidenz?

Hier stellt sich die Frage, was denn - abgesehen von den Auswertungsproblemen von Forschungspublikationen - eine JÜL-angemessene Wirkungsuntersuchung leisten müsste, um belastbare Befunde liefern zu können? Dies soll im Folgenden kurz umrissen werden.

Entwicklungsstand-Angemessenheit

Die Beschreibung von Jahrgangsübergreifendem Unterricht und seiner Wirkung auf Leistung, Sozialverhalten und Persönlichkeit der SchülerInnen beinhaltet immer eine strukturelle und eine zeitliche Perspektive. JÜL ist eine Bewegung, seine schulische Verwirklichung ein Entwicklungsprozess. Wer wissen will, wo eine JÜL-Schulentwicklung steht, muss beide Dimensionen erfassen, die »Tiefe« der pädagogisch-didaktischen Entwicklung, die Dauer des schulischen Entwicklungsprozesses. Und dann ist auch noch die resultierende Dynamik beider Entwicklungsgrößen, also die institutionenhistorische »Geschwindigkeit« der Schul-, Personal- und Unterrichtsentwicklung von entwicklungskritischer Bedeutung (als Beleg für die These der entwicklungskritischen Bedeutung der Entwicklungsdynamik s. Berthold 2010). Alle drei Perspektiven müssen zusammen gesehen werden, soll die Entwicklungsarbeit einer Schule, eines Schulbezirks, eines Landes angemessen diagnostiziert werden.

80 Das Grundscheema für ein solches Wirkungsmodell stammt von Günter Ackermann u.a., das diese vor 2005 für die Gesundheitsförderung Schweiz entwickelten, um die Evaluation von gesundheitsfördernden Maßnahmen zu verbessern - s. Ackermann u.a. 2005.

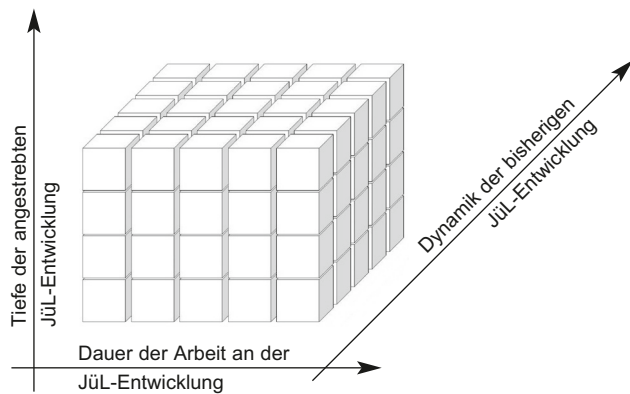


Abb. 15: Dreidimensionaler Diagnosewürfel zur Bestimmung des JüL-Entwicklungsstandes

Zu dem in der Abbildung dargestellten Faktorenraum der Qualität und des Grades der JüL-Umsetzung hatte erstmals William McLoughlin 1969 mit seiner Übersicht über die »Hypothese der Studie« (S. 14) einen beachtenswerten Ansatz geliefert. McLoughlin formulierte hierzu 44 Forschungsfragen und deutete damit die Nichttrivialität des Versuchs an, die Wirksamkeit von JüL zu bestimmen. Bis auf den heutigen Tag ist diese Arbeit nicht aufgegriffen worden. Im Gegenteil, die meisten der auf McLoughlin folgenden Studien beklagen zwar das Fehlen einer solchen umfassenden Wirksamkeitsdiagnose, greifen aber McLoughlin's Vorarbeiten nicht auf. Aus heutiger Sicht müssten die 44 Forschungsfragen zum Umsetzungsgrad noch ergänzt werden durch Fragen zur angestrebten Modelltiefe, zur Umsetzungsdynamik, zum lokalen Schulentwicklungskontext und zum überregionalen, schulpolitischen Kontext (s. Abb.17, Mehrebenenmodell der JüL-Wirksamkeitsforschung, S. 125). Zudem müsste innerhalb der McLoughlin'schen Fragen der Bereich der Unterrichtsqualität noch deutlich differenzierter erschlossen werden. Damit wären schätzungsweise über einhundert Variablen über mehrere Jahre zu erfassen. Ein Unterfangen, das mit den herkömmlichen universitären Kapazitäten weder qualitativ noch quantitativ zu bewältigen ist.

Weitere Angemessenheitskriterien aussagefähiger JüL-Forschung

Unser Kernkriterium guter Forschung ist das der Angemessenheit, d.h. der Eignung zur Beantwortung der Forschungsfrage durch den Gegenstand der Forschung. In unserem Falle besteht der Gegenstand JüL definitionsgemäß aus zwei Elementen: dem idealtypischen JüL-Unterricht und der Entwicklung einer Schule, die für JüL einen fruchtbaren Boden bereitstellt. Die angemessene Untersuchung dieses Entwicklungsgegenstandes in einem konkreten Forschungsfeld verlangt also zwei Expertisen. Zum einen verlangt sie die *Gegenstands-Angemessenheit* (Gegenteil: Arbitrary Metrics), also die Fähigkeit zur Erfassung der wichtigsten Merkmale des gemeinschaftlichen, individualisierten, vertieften Lernens.

Diese Merkmale befinden sich aber in der Entwicklung und mit ihnen auch die strukturellen Bedingungen für diese Entwicklung. Die Untersuchung muss deshalb auch dem Kriterium der *Feldentwicklungspraxis-Angemessenheit* genügen, um begründete Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung der Feldentwicklung ziehen zu können. Voraussetzung für dieses Vermögen ist ein hinreichendes Wissen über die Wirkungsstrukturen des Zielmodells und des Feldes (Schule, Unterricht, Lernen ...).

Die Forschenden müssen dafür auch den aktuellen Entwicklungsstand der Zielmodell- und Feldentwicklungstheorie kennen und damit auch dem Kriterium der Theorieentwicklungs-Angemessenheit gerecht werden. Umfang und Qualität der Fragen an den Forschungsgegenstand hängen von dem bereits verfügbaren Wissen über diesen Gegenstand ab. Wer den aktuellen Stand der Theorie zum interessierenden Gegenstand nicht ausreichend berücksichtigt, dessen Fragen und Befunde sind eher gegenstandsunangemessen als weiterführend. Die Theorieentwicklung hängt sowohl vom Stand der Gegenstandsentwicklung wie auch vom Stand der Forschung zum jeweiligen Gegenstand ab. Forschungsstudien können nur auf dem aufbauen, was andere vor ihnen bereits erforscht haben, um fundierte Forschungsfragen stellen und Forschungsmethoden anwenden zu können. Sie müssen also dem Kriterium der Forschungsentwicklungsstand-Angemessenheit entsprechen. Um den Forschungsstand leichter bestimmen zu können, hat das Institute of Education Sciences (IES) des U.S. Department of Education hat 2013 in einem Leitfaden zur Pädagogischen Forschung und Entwicklung (»Common Guideline for Education Research and Development«) eine dem bereits verfügbaren Gegenstandswissen angemessene Rangfolge von Forschungsentwicklungstypen beschrieben (ebd., S. 8 ff. - freie Übers. durch d.A.):

1. Pilot- und Grundlagenforschung (Foundational Research)
2. Explorative Forschung in der Anfangsphase (Early-Stage R.; Exploratory R.)
3. Entwurfs- und Entwicklungsforschung (Design and Development R.)
4. Grundlegende Wirksamkeitsforschung (Efficacy R.)
5. Anwendungsbezogene Leistungsforschung (Effectiveness R.)
6. Implementations- und Transferforschung (Scale-up R.)

Diese Rangfolge umfasst zwei grundverschiedene Forschungsarten, eine, das Fundament für weiteres wissenschaftliches Arbeiten und pädagogisches Entwickeln legende Basisforschung (Typ 1 bis 3) und eine, die Wirkungen pädagogischer Vorhaben und Maßnahmen messende, von der prinzipiellen Wirkungsbestimmung bis hin zur überregionalen Transferforschung reichende Wirkungsforschung (Typ 4 bis 6, »Impact Studies«). Der Nutzen dieser Forschungsentwicklungs-

rangfolge liegt im Erkennen von unzulässigen Erwartungen an Forschungsbefunde: Bevor nicht die Wirkungsgrundlagen erforscht sind, ist es wenig fruchtbringend, die Vorhabenleistung im Anwendungsfeld bestimmen zu wollen. Man muss also bei der Planung einer Forschungsarbeit erst einmal in die Vergangenheit blicken, um den möglichen aktuellen Beitrag dieser Forschung mit Blick auf die Zukunft des Gegenstandes einschätzen zu können. Dasselbe gilt auch für die nachträgliche Würdigung dieser Arbeit auf der Basis ihrer Dokumentation: Man sollte erst einmal in die Vergangenheit blicken, um den aktuellen Beitrag dieser Forschungsarbeit für die Zukunft des Forschungsgegenstandes und der Forschung würdigen zu können.

Zusammenfassend beginnt die Planung - wie die nachträgliche Würdigung - einer Untersuchung mit der Einschätzung der vier genannten Angemessenheitskriterien. Liegt keine hinreichende Angemessenheit vor, muss diese noch hergestellt werden. Allerdings kommt jetzt noch eine fünfte Angemessenheitsfrage hinzu: Welche Forschungsmittel und -kompetenzen stehen für die geplante Untersuchung zur Verfügung? Dies ist die Frage nach der Forschungskapazitäts-Angemessenheit. Hier noch einmal die Angemessenheitskriterien im Überblick:

1. Gegenstands-Angemessenheit
2. Feldentwicklungspraxis-Angemessenheit
3. Theorieentwicklungs-Angemessenheit
4. Forschungsentwicklungsstand-Angemessenheit
5. Forschungskapazitäts-Angemessenheit

Die nähere Betrachtung der Forschungskapazität führt automatisch zur Kontextfrage. Zum einen enthält das Konzept der Forschungskapazität sowohl den produktiven wie den konsumtiven Teil von Forschung. Dies ist der »innere« Kontext von Forschung: das Verhältnis von Forschung und Erforschtem. Forschungskapazität beinhaltet die in einer Organisation oder in einem Netzwerk vorhandenen Ressourcen, Kompetenzen und Unterstützungssysteme, die für eine ergiebige Durchführung von Forschungsstudien wie auch zur Verwendung von Forschungsergebnissen erforderlich sind. Damit bildet die Forschungskapazität eine notwendige Voraussetzung evidenzbasierten institutionellen Handelns. Zur Entwicklung einer dazugehörenden ausreichenden Forschungskompetenz dienen zumeist die Aus- und Weiterbildung, die Reorganisation von Strukturen, die zusätzliche Gewinnung von Ressourcen und das gezielte Einbeziehen externer Unterstützung. Die notwendigen finanziellen Ressourcen werden den Forschenden immer von Außen bereitgestellt und sind somit immer an die Forschungs- und Entwicklungsinteressen der Sponsoren gebunden.

Eine fruchtbringende Forschung mit unzureichenden Kapazitäten ist unmöglich. In Grenzen möglich ist allerdings die gegenseitige Kompensation der genannten Kapazitätsmomente. Was machen all die kleinen, vorwiegend der Qualifikation dienenden Forschungsarbeiten (Qualifikationsstudien)? Im glücklichsten Falle sind sie eingebettet in ein

tragfähiges Forschungsprogramm, werden von diesem angeleitet und unterstützt und fließen als ein Element in dieses Programm und werden so Teil der großen, gegenstandsangemessenen Forschungsfrage bzw. -antwort. Im ungünstigsten Falle übernehmen sich allein gelassene ForscherInnen mit sie interessierenden großen Fragen, ohne diese mangels Kapazitäten angemessen beantworten zu können. Dazwischen liegt das weite Feld der kapazitätsangemessenen Selbstbescheidung in Fragestellung, Analyse und Interpretation. So weitläufig dieses karge Feld auch ist, so wenig wird es genutzt. So untersuchten Anthony Onwuegbuzie und Larry Daniel rund 200 Studien zu Analyse- und Interpretationsfehlern in qualitativen und quantitativen pädagogischen Forschungsberichten und gelangten dabei in einem 2003 publizierten Artikel zu einem beinahe erschütternden Befund (ebd., S. 29 - freie Übers. durch d.A.):

»Eine Vielzahl von analytischen und interpretatorischen Fehlern findet sich sowohl in der quantitativen wie auch in der qualitativen Forschung. Auf der Grundlage der Häufigkeit der identifizierten Fehler muss man sich fragen, wie viel Prozent der veröffentlichten pädagogischen Forschungsergebnisse ungültig sind. Auf jeden Fall wird deutlich, dass man Studien mit äußerster Vorsicht begegnen sollte, bei deren Durchführung quantitativer wie qualitativer Analysen der Komplexitätsgrad des Gegenstandes unberücksichtigt blieb. Dabei bildet der Einsatz von anspruchsvollen analytischen Techniken und aufwendiger Computer-Software keinen Ersatz für die genaue Kenntnis der zugrunde liegenden Daten und die sorgfältig Prüfung aller Vorannahmen.«

Die oben kurz skizzierten Angemessenheitskriterien guter pädagogischer Forschung sind Garanten für die Komplexitätsangemessenheit. So sieht es auch der bereits oben zitierte Leitfaden des Institute of Education Sciences, in dem gute pädagogische Forschung folgendermaßen charakterisiert wird (2013, S. 4 - freie Übers. durch d.A.):

- ▲ stellt wichtige Fragen, die empirisch untersucht werden können
- ▲ verbindet empirische Forschung mit relevanten Theorien
- ▲ nutzt Forschungsdesigns und Methoden, die eine direkte Untersuchung der Frage erlauben
- ▲ wird entlang einer kohärenten und expliziten Argumentationskette geführt
- ▲ wiederholt und verallgemeinert ihre Untersuchungen über viele Studien
- ▲ kümmert sich um Kontextfaktoren.

Der verbreitete Mangel an Komplexitäts- und Kontextangemessenheit empirisch-pädagogischer Forschung führte Anfang der 1990er Jahren in den USA zu einer Neuorientierung der Unterrichts- und Schulforschung unter dem Label »Design Research« (Design-based Research, Design-study Research u.a. Design-Wortkombinationen - zur kurzen Geschichte s. Carle/Metzen 2013, S. 5f.). Seinen vorläu-

figen Höhepunkt erreichte dieser methodologische Ansatz mit dem Konzept des »Design-based Implementation Research (DBIR)« (Fishman u.a. 2013). Im Abstract zu diesem grundlegenden Artikel formulieren die AutorInnen vier Grundprinzipien des DBIR - in ihren Worten (ebd., S. 136f.; freie Übers. durch d.A.):

1. Der Fokus des DBIR richtet sich auf anhaltende Praxisprobleme, die aus unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten betrachtet werden.
2. Sie fühlen sich einem iterativen, kooperativen Entwicklungsprozess (Design) verpflichtet.
3. Ihnen liegt daran, theoretisches und praktisches Wissen zu entwickeln, das sich sowohl auf das unterrichtliche Lernen als auch auf die Umsetzung mit Hilfe systematischer Begleitstudien bezieht.
4. Es liegt ihnen weiter daran, Kapazitäten für die nachhaltige Entwicklung von Systemen zu entwickeln.

Die Verbindung eines solchen praxisorientierten und komplexitätsgerechten Begleitforschungsansatzes mit stringenter Forschung ist kein leichtes Unterfangen. Wichtig dabei ist die Prioritätensetzung. Diese beginnt bei der Relevanz der Forschungsfrage und beim Primat der Theorie, sprich des zur Beantwortung dieser Frage notwendigen Vorwissens. Die folgenden Forschungsschritte, der Einsatz angemessener Erhebungsinstrumente, die evidenz- und nicht nur statistikbasierte Befundanalyse und schließlich die selbst- und prozesskritische Interpretation dienen vorrangig dem Erkenntnisfortschritt und weniger der Beweisführung.

Leider verbietet die positivistische Publikationstradition der modernen Sozialforschung die Dokumentation des zurückgelegten »Lernweges« der Forschenden. In der »Qualitativen Sozialforschung« gibt es Ansätze zu einer Art Lernweg-Mitteilung. Im quantitativen Mainstream werden stattdessen nach wenigen Forschungsstand- und Instrumenten-Angaben die Ergebnisse präsentiert und relativ freizügig interpretiert. Das auf diesen Missstand zurückzuführende Klagen über »Publication bias«, Ergebnismanipulationen, Sponsorship bias, methodische Mängel u.v.a.m. ist inzwischen Legion, führt aber immer noch nicht weg von der beweissichernden Ergebnisorientierung hin zu einer lernförderlichen Erkenntnisorientierung. Da wir letzterer verpflichtet sind, enthüllen die folgenden Literaturanalysen auch keine wirklichen Schwächen der zugrunde liegenden Studien, sondern markieren Leistungen und Stationen unseres gemeinsamen Erkenntnisweges.

Der Beitrag der testexperimentell orientierten Unterrichtsforschung zur JüL-Entwicklung

Research has done nothing more than contrast the performances of children from graded schools called graded schools with the performance of children from graded schools called nongraded schools. Essentially, we have simply researched the age-old question: »What's in a name?«

William P. McLoughlin 1968,
The Phantom Nongraded School, S. 250

Wirkt JüL nun oder wirkt es nicht? Manche erwarten sich eine abschließende Antwort von der (»quantitativen«) testexperimentell orientierten Unterrichts- und Schulforschung aber erhalten von dort nur ein großes Fragezeichen. Warum das so ist, soll ein Studium dieser Art JüL-Forschung ergeben. Soviel sei von dem Ergebnis unserer Untersuchung vorweggenommen: Die Gründe für das widersprüchliche Abschneiden liegen weniger in der interessierenden JüL-Wirkung, sondern mehr in der Anlage dieser testexperimentell orientierten Forschung. Dort führt die umfassende Wirkungsfrage zumeist auf methodisch-logische Irrwege - entsprechend widersprüchlich stellen sich die Antworten dar - hier die wichtigsten Forschungsmängel der JüL-Studien:

JüL-praktische Unerfahrenheit der Forschenden: Testexperimentelle JüL-Forschung ist strategisch unterkomplex. Die Forschenden verfügen zumeist über keine praktische Gestaltungserfahrung im jahrgangsübergreifenden, schulischen Lehren und Lernen und damit nicht über angemessene, inhaltlich-konzeptuelle Modelle von JüL. Dadurch fehlt der direkte Zugang zum Feld. Das dort vorhandene Wissen zur Fragestellung kann kaum angemessen erschlossen werden. Eine der aktuellen Entwicklung angemessene Forschungsmethodik ist nicht konzipierbar. Die Forschenden bemerken daher die Unangemessenheit ihrer Herangehensweise und der Untersuchungsfragen nicht einmal.

Theoretisch unzureichende Fundierung der Studien: Zwischen der praktisch-inhaltlichen Ferne und häufiger mangelhaften theorie-basierten Modellierung besteht ein direkter Zusammenhang. Insbesondere betrifft dies die Vernachlässigung eines fundierten theoretischen Wissens bezüglich JüL: Das vorhandene Vorwissen steht nicht ausreichend zur Eingrenzung und Präzisierung der Fragestellung, nicht zur Auswahl und Ausgestaltung der Erhebungsinstrumente und auch nicht zur Steuerung des Untersuchungsprozesses zur Verfügung. Damit wird auf einen nennenswerten Erkenntnisfortschritt verzichtet.⁸¹

Sachlich-zeitliche Ebenenfehler in den Wirkungsvorstellungen⁸²: Komplexe soziale Erscheinungen - wie es das JüL darstellt - werden wie einfache Dinge angesehen und gemessen. Umgekehrt würde ein Schuh daraus: Zuerst müsste ein der Vielschichtigkeit des Phänomens angemessenes Wirkungsmodell entwickelt werden, dann aus diesem ein

Messmodell und erst daraus ein Instrumentarium. Wie angemessen das Instrumentarium, das Mess- und das Wirkungsmodell sind, hängt zudem vom Stand der Entwicklung des Wissens über den Gegenstand ab.

Unzulängliche Organisation des Forschungsprozesses: Nicht nur die sachlich-theoretischen Horizonte der meisten Forschenden, sondern auch die ihnen zur Verfügung stehenden Kapazitäten sind häufig völlig unzureichend und qualitativ wie quantitativ weit davon entfernt, die Komplexität, die Vielschichtigkeit und die Umfänglichkeit eines Schulreformvorhabens wie JüL erfassen zu können. Diese unfreiwillige Beschränkung der Studien-Anlage setzt sich dann fort in der methodisch-logisch nachlässigen Steuerung der Forschungskette, von der Problemstellung über die Hypothesenentwicklung, die Instrumentenwahl bzw. -gestaltung bis zur Interpretation und Schlussfolgerung (siehe Metzen 1977). Zum Beleg: An drei ausgewählten Forschungsschritten, Datenanalyse, Interpretation und Schlussfolgerung belegten Anthony Onwuegbuzie und Larry Daniel vor nicht allzu langer Zeit in einer umfangreichen Meta-Analyse das Vorherrschen massiver Fehler (s. Onwuegbuzie/Daniel 2002).

Neigung zu trivialisierenden, unterkomplexen Untersuchungsstrategien: Im sozialen Bereich kann die Variablen- und Kontextkontrolle von umfassenderen Experimenten per Indikatoren oder per Zufall⁸³ spätestens seit den achtziger Jahren nicht mehr als zielführend angesehen werden⁸⁴. Die methodische Simplifizierung wird zumeist über sachlich unangemessene Testkonstrukte (z.B. Intelligenzquotienten, Ängstlichkeitsskalen etc.) realisiert, die zusammen in die interpretative Beliebigkeit führen.

JüL-ferne Konstruktmetrologie der verwendeten Tests und Befragungsinstrumente: Aufgrund der theoretischen und praktischen JüL-Ferne der meisten Studien wird der Zusammenhang zwischen den verwendeten Instrumenten und der vorgeblichen JüL-Realität allenfalls auf oberflächlichem Plausibilitätsniveau hergestellt. Entsprechend gelingt den Effektstärke-Interpretationen nicht einmal die Rückübersetzung auf JüL-praktische Wirkungszusammenhänge. Gemessen wird die »Wirkung« des JüL im Vergleich zu »konventionellem Unterricht« mit Instrumenten, die inhaltlich allenfalls am ausgearbeiteten jahrgangshomogenen Lernen ausge-

81 Dieser grundsätzliche Mangel testexperimenteller Studien taucht auch außerhalb der Unterrichtsforschung auf: Der international renommierte niederländische Schulwirkungsforscher Jaap Scheerens identifizierte in einer internationalen Überprüfung von 109 Schulwirkungsstudien nur 11 als theoriegetrieben (theory-driven), vgl. Scheerens 2013.

82 Eine Ebenenproblematik betrifft die Vielschichtigkeit der involvierten sozialen Strukturen, eine andere die chronologische Entwicklung der Systementwicklung.

83 »Zufallskontrolliertes Experiment« - deutsche Übertragung des international üblichen »Randomised Control Trial (RCT)«.

84 Nur mehrerebenenbasierte Längsschnittstudien bieten die Messmöglichkeiten für pädagogische Fragen, die ursprünglich einmal einfache soziale Experimente beantworten sollten - s. dazu eine aktuelle Anwendung: Sylva u.a. 2010; das Grundlagenbuch: Glass/Wilson/Gottman 2008 zuerst 1975 bzw. kurzgefasst: Glass 1997 zuerst 1988.

richtet sind, nicht aber an den Besonderheiten des JüL⁸⁵. Damit geraten das Neue am JüL und seine noch nicht erschlossenen Potenziale völlig aus dem Blick. Ergebnis- statt Prozessorientierung übersieht zudem den je aktuellen Entwicklungsstand der einzelnen JüL-Vorhaben. Ähnliches gilt auch für den Beitrag der jeweiligen Studie zum Wissensfundus von JüL.

Interpretatorische Bedenkenlosigkeit: Zusammenfassend erstaunt es sehr, wie sorglos und weitreichend die meisten Studienergebnisse interpretiert werden, obwohl das kapazitive, theoretische, praktische, methodische, instrumentelle und organisatorische Fundament allenfalls eine exploratorische Vorstudie und somit allenfalls die Ableitung vorsichtiger Hypothesen begründen würde. Mit dieser fehlenden interpretativen Konsequenz einher geht schließlich eine erstaunliche Unberührtheit gegenüber deutlich widersprüchlichen Befunden von Primärstudien in Literaturübersichten und Meta-Analysen (s. dazu auch die entsprechenden Befunde von Onwuegbuzie/Daniel 2002).

Unreflektierte bildungspolitische Voreingenommenheit gegenüber Reformvorhaben: Die meisten Studien lassen unschwer die bildungspolitische Einstellung gegenüber JüL erkennen, ohne diese explizit und kritisch-reflektiv in die Diskussion der Studiengestaltung und vor allem der Interpretation zu berücksichtigen. Dieser Einflussfaktor wurde im JüL-Forschungskontext erstmals von David Pratt 1986 aus seiner Meta-Analyse von rund 30 JüL-Forschungsstudien extrapoliert.

Diese kurzgefasste Übersicht über die häufigsten und wichtigsten Forschungsfehler würde eine Übersicht über die vorliegende testexperimentelle JüL-Forschung eigentlich überflüssig machen, bestünde da nicht die Möglichkeit des kreativen Lernens aus Fehlern qua alternativen plausiblen Erklärungen. Und vielleicht beantwortet sich dabei auch die Frage danach, wie denn eine beschreibungs- und erklärungs-mächtige Schulforschung für JüL aussehen müsste.

Die folgenden Ausführungen sollen eine Ausgangshypothese veranschaulichen helfen. Die meisten testexperimentellen Effektmaß-Studien (im Folgenden als TEEMS bezeichnet), die sich selbst in Richtung JüL interpretieren bzw. die von JüL-bezogenen Reviews oder Meta-Analysen als empirische Grundlage verwendet werden, sind weit davon entfernt, etwas Relevantes zur Entwicklung oder gar zur Förderung Jahrgangsübergreifenden Lernens aussagen zu können⁸⁶. Die Aussagekraft der von solchen »empirisch-quantitativen« Studien gelieferten »Tatsachen« leidet an den oben skizzierten acht wichtigsten methodischen Mängeln:

- ▲ JüL-praktische Unerfahrenheit der Forschenden
- ▲ Theoretisch unzureichende Fundierung der Studien
- ▲ Sachlich-zeitliche Ebenenfehler in den Wirkungsvorstellungen
- ▲ Unzulängliche Organisation des Forschungsprozesses
- ▲ Neigung zu trivialisierenden, unterkomplexen Untersuchungsstrategien

- ▲ JüL-ferne Konstruktmetrologie der verwendeten Tests und Befragungsinstrumente
- ▲ Interpretatorische Bedenkenlosigkeit
- ▲ Unreflektierte bildungspolitische Voreingenommenheit gegenüber Reformvorhaben

Die TEEMS zu JüL lassen sich als passivisch-eklektizistisch beschreiben. D.h., der ForscherInnen picken sich aus dem reichhaltigen Forschungsbefundkuchen diejenigen »Rosinen« heraus, die ihre Interpretationen unterstützen - unabhängig von der »wirklichen« (faktischen, evidenten) Befundlage. Die Beleg-Verwendung bzw. -Ablehnung durch die TEEMS-AutorInnen gründet sich ausschließlich auf instrumentellen Auswahlkriterien: Unabhängig von der mangelnden inhaltlich-methodischen Angemessenheit der Studien für den Forschungsgegenstand, das Forschungsfeld und den Stand der dafür spezifischen Forschung bzw. des dazu relevanten Wissens beschränken sie ihre »Beleg-Zulassung« durch willkürliche Instrumentierungskriterien - hier des »Experimentellen Designs« plus der »Testbasierten Effektmaße«. Ob und wie JüL wirkt, lässt sich aber nicht so leicht »messen«, wie es die meisten Primärstudien versuchen. Will man die Wirkung von JüL messen, dann müssen die Wissensquellen dem Wirkungsgeschehen gerecht werden und nicht nur irgendwelchen instrumentellen Sekundärmerkmalen. Deshalb ergeben sich aus der Lektüre solcher TEEM-Studien in erster Linie Hinweise auf die Verbesserungspotenziale der Forschungsweisen, kaum dagegen auf die faktischen Wirkungsmechanismen im Forschungsfeld.

Der folgende kursorische Forschungsüberblick über die testexperimentellen Effektmaß-Studien zum Jahrgangsübergreifenden Lernen (JüL) und die sie resümierenden Literaturzusammenfassungen bzw. Effektmaß-Zusammenfassungen (»Meta-Analysen«) soll für die hier aufgestellte Eklektizismus-These einige anschauliche Indizien liefern.

5.1

Die Entwicklung der internationalen, testexperimentell orientierten JüL-Forschung bis 2013

Diese Untersuchung umfasst vor allem US-amerikanische Studien zum jahrgangsgemischten und zum Jahrgangsübergreifenden Lernen (JüL). Sie beginnt in einer Zeit, als in den Sozialwissenschaften - dem vorausgehenden Trend der

85 In der Fachliteratur wird dieses Problem der unangemessenen Erfolgskriterien bzw. der mangelnden Methoden- oder besser Instrumentenvalidität unter »Arbitrary Metrics« behandelt - s. dazu den Special Issue des American Psychologist, Editiert von Anderson, Norman 2006 Arbitrary Metrics sowie Andersen/McCullagh/Wilson 2007 - »Arbitrary Metrics« übersetzen wir mit »Artifizielle Testkonstrukte«.

86 Diese Hypothese entwickelte sich im Rahmen unserer Schulentwicklungsforschung und wurde zuletzt bei unserer Forschungsübersicht zur »Entwicklung der Evaluationsmethodik für frühkindliche Bildungsprogramme« begründet (Carle/Metzen 2013).

Natur- und Gesundheitswissenschaften folgend - die neuen, »objektiven« Instrumente die Rolle der alten personalen Autoritäten übernehmen: Das standardisierte Instrument, der Test ersetzt jetzt das Auge der ExpertInnen⁸⁷. Sein Befund ist nach den neuen Qualitätskriterien nicht mehr länger von subjektiven Befangenheiten⁸⁸ belastet (Validität), er misst sehr viel zuverlässiger (Reliabilität) und unabhängig vom Testanwender (Objektivität⁸⁹). Zudem ist das Ergebnis in simplen und rangvergleichbaren Zahlen darstellbar.

5.1.1

Phase 1: Die internationalen JüL-Studien von 1938 bis 1993

Forscher gehen nun gemäß dieser testinstrumentellen Erhebungslogik davon aus, die Leistungsauswirkungen einer Jahrgangsmischung besser erfassen zu können als die pädagogischen ExpertInnen, selbst dann, wenn die Forschenden im Feld keine oder kaum Erfahrungen haben. Die darin zum Ausdruck kommende und bis heute vorherrschende Instrumentengläubigkeit übersieht jedoch einen zentralen Erkenntnisvorteil der ExpertInnen gegenüber dem Test-, Befragungs- oder Beobachtungsinstrument. FeldexpertInnen verfügen im Gegensatz zu den testnutzenden Externen über ein profundes erfahrungsgesättigtes Wissen zu den komplexen Wirkungsbedingungen des Untersuchungsfeldes. Ihr Urteil über die wichtigen Wirkungsmomente der jahrgangsgemischten Klassen und der reinen Jahrgangsklassen in konkreten Schulen kann deshalb sehr viel differenzierter ausfallen, als das dem Test immanente, partielle Feldwissen abzubilden vermag. Allerdings fällt die erfahrungsbasierte pädagogische Beschreibung rein zahlenmäßig etwas ungenauer aus. Seit Beginn der testbasierten Schulforschung plagt die pädagogischen ForscherInnen also dieses Bandbreiten-Genauigkeits-Dilemma zwischen gegenstandsangemessener Unschärfe und wenig relevanter Quantifizierbarkeit. Erst in jüngster Zeit, also nach rund 60 Jahren testexperimenteller Hegemonie scheint sich dieser Widerspruch in einem neuen Forschungstypus⁹⁰, dem multimethodischen und multikategorialen Längsschnittforschungsprogramm aufzulösen. Solche Programme versprechen, eine große kategoriale Bandbreite in größtmöglicher Genauigkeit qua gleichzeitig möglich werdender Berücksichtigung mehrerer Ebenen und mehrerer Phänomen-Cluster erfassbar zu machen. Die Anwendung dieses neuen Forschungstypus in der JüL-Forschung steht aktuell noch aus.

5.1.1.1

Der Beitrag der ersten 9 Studien und Reviews zum JüL-Wissen

Die zahlenmäßig größte Zahl der dokumentierten Primärstudien zum altersgemischten Unterrichten und zum Jahrgangsübergreifenden Lernen bilden Qualifikationsarbeiten,

vornehmlich Dissertationen. Auch deshalb beginnt diese Übersicht mit einer der ersten Dissertationen zur Jahrgangsmischung. Es ist wohl vor allem der zunehmenden Digitalisierung des - auch älteren sozialwissenschaftlichen - Zeitschriftenbestandes in den 90er Jahren im angelsächsischen Raum geschuldet, dass erst in dieser Zeit eine Literaturdatenbankrecherche des jungen niederländischen Unterrichtsforschers, Simon Veenman auf eine der wohl ältesten testexperimentellen Effektmaßstudien zum »Jahrgangsübergreifenden Lernen« stieß. Diese im Journal of Experimental Education erschienene Kurzfassung der Promotionsarbeit des Leiters eines Lehrerbildungsinstituts, der Training School am New Haven State Teachers College in Connecticut im Nordwesten der USA, untersuchte ein regionales Experiment zur Wirkung des schulorterhaltenden Zusammenlegens von Jahrgangsklassen in »Double Grades«. Elton E. Knight, der Autor folgte in seinem Untersuchungsdesign dem damals hochmodernen experimentellen Design mit systematisch kontrollierten Vergleichsgruppen von gedoppelten und nicht-gedoppelten Klassen und der Anwendung eines »objektiven« Maßstabes - hier eines standardisierten amerikanischen Schulleistungstests⁹¹ - zur Erfassung des Unterschiedes zwischen den Schulleistungen gedoppelter und nicht-gedoppelter Jahrgangsklassen (Knight 1938).

87 Zur Entwicklung dieses mechanischen Objektivitätsverständnisses siehe Davidson 1993 zuerst 1988; Breidbach 2005; Daston/Galison/Krüger 2007.

88 Die Eliminierung des Subjektiven aus dem Forschungsprozess gerade in den Sozialwissenschaften offenbart eine doppelte Ironie: Für die Sozialwissenschaften verliert die gesellschaftliche Emanzipation des Individuums so ihren prozessualen Kern und wird einem überindividuellen Neutralitätsanspruch geopfert, obwohl doch der Dualismus von Subjektivem und Objektivem aus dem apolitischen Rückzug des Individuellen und Privaten aus dem Öffentlichen herrührt. Wird hier die individuelle und kollektive Betroffen- und Beteiligung der Wertschöpfenden der Individualität und Kollektivität der Gutachtenden geopfert? Abgesehen von dieser sozialpolitischen Wirkung, hält dieser Dualismus auch der methodologischen und epistemologischen Prüfung nicht Stand - zur erkenntnistheoretischen Widerlegung dieses Fehlschlusses siehe Davidson 1993, S. 91f, zur methodologischen Entkräftung sowie zur Wissenschaftsgeschichte der Beobachtung und der (Inter-)Individualität der Beobachtungsinstrumente siehe Breidbach 2005.

89 Zur Entwicklung von der personalen Autorität hin zur instrumentalen Objektivität siehe Daston/Galison 2007.

90 Der Begriff Forschungstypus betont eher Umfang und Anlage (Kapazität) der Forschung und sollte nicht verwechselt werden mit dem mehr am Niveau der Wissensentwicklung ausgerichteten sieben »Forschungstypen«, die aktuell das Institute of Education Sciences (IES), U.S. Department of Education in seinen »Common Guidelines for Education Research and Development« beschrieben hat (2013). Der Zusammenhang beider Kategorien lässt sich zweckmäßig in einer Matrix darstellen.

91 Elton Knight benutzte den Stanford Achievement Test (SAT) von 1926, der noch heute in der 10. Version verwendet wird.

Knight, Elton E. 1938:

A study of double grades in New Haven city schools

Die Untersuchung von Elton E. Knight (1938) ist nicht nur instrumentell, sondern auch inhaltlich eine Innovation. Laut William McLoughlin (1972 - ausführlich s. weiter unten) finden in den USA die ersten JüL-Versuche Mitte der zwanziger, Anfang der dreißiger Jahre statt (ders. 1972, *Effectiveness*, S. 194). Für die Entwicklung der empirischen Schulpädagogik bildet Elton Knight's Dissertation daher einen Meilenstein. Wenn wir seine Arbeit hier methodisch kritisieren, dann nur deshalb, weil die Befunde dieser Studie von Simon Veenman (1995 - ebenfalls weiter unten) und indirekt dadurch auch von John Hattie (2009) in ihre JüL-Bewertungen einbezogen wurden.

Da in Knight's Zeitschriftenartikel keinerlei unterrichts- oder schulbezogenes Wissen, keinerlei theoretische Wirkungsmodelle erwähnt werden, bleibt es für die Leser dieses Artikels - und mehr gibt Veenman nicht als Quelle an - verborgen, ob Test-Items (National Intelligence Test, der drei Stanford Achievement Tests und des Seaton-Pressy English Test) der Fragestellung gerecht werden. Die Frage bleibt: Entwickeln sich Kinder in den Doppelklassen genauso wie in den Einfachklassen? An welche Entwicklung denkt Elton Knight, an welche Entwicklungsgeschwindigkeit, an welche Entwicklungsdimensionen und -interdependenzen? Welches Modell von JüL liegt seiner Beurteilung zugrunde? Der ebenfalls eingesetzte Social Studies Test war ein selbst gestrickter Mehrfachauswahltest mit 100 Wissensfragen aus Geschichte, Geografie, Naturwissenschaft, Gesundheit und Hygiene.

Für die Annahme einer unklaren theoretischen Ausgangslage der Knight-Studie spricht auch der kurze Untersuchungszeitraum von nur einem Jahr (Mai bzw. September 1934 bis Mai 1935). Die Testbefunde erlauben keine Unterschiedsbehauptung. Auch wenn sie dies täten, bliebe unklar, worauf sich diese Differenzen zurückführen ließen. Erschwerend kommt hinzu, dass Teile der verglichenen Klassen aus der gleichen Schule stammten. Das heißt, es kann auch andere systematische Einflussfaktoren (schulische) auf die Ausgestaltung der Testergebnisse geben als die rein organisatorische Jahrgangszusammenlegung. Entsprechend ordnet Simon Veenman in seiner Meta-Analyse - im Kapitel 4.4 »Schadet nicht, hilft aber auch nicht« - die Knight-Studie nicht den JüL-Studien (*Multi-age Classes*), sondern den Kombiklassen-Studien (*Multi-grade Classes*) zu. Insofern bräuchte der ± 0 -Befund von Knight hier nicht weiter zu interessieren. John Hattie allerdings warf JüL-Studien und Kombiklassenstudien in einen Topf und rechnete von den Veenman-Studien die 11 *Multi-age*-Studien ($d = -0,03$) plus 34 der *Multi-grade*-Studien ($d = 0,01$) inklusive der Knight-Studie mit der Meta-Analyse-Effektstärken von Kim ($d = 0,17$) zusammen und interpretiert das Meta-Mittel ($d = 0,04$) als »empirischen« Beleg für die Nichtwirksamkeit des Jahrgangsübergreifenden Lernens.

McLoughlin, William P. 1964-1973:

Effectiveness of the Nongraded School

Prof. Dr. William McLoughlin, Erziehungswissenschaftler und Forschungsdirektor an der katholischen St. John's University, Queens, New York City im US-Staate New York führte zwischen 1964 und 1973 die umfassendste und gründlichste Studie zur Frage der Wirksamkeit jahrgangsübergreifenden Unterrichts durch. Dazu werden in der Online-Bibliothek ERIC, dem Education Resources Information Center der US-Regierung allein 12 Publikationen aufgeführt (die 10 hier verwendeten: McLoughlin 1967 *Nongraded schools*; 1967 *Bibliography*; 1967 *Research review*; 1968 *Phantom*; 1969 *Evaluation*; 1970 *Pupil differences*; 1971; 1972 *Individualization*; 1972 *Effectiveness*; 1973 *Leadership*). Diese Arbeiten beschreiben die Vorgehensweise und die Ergebnisse der Evaluation eines freiwilligen Schulversuchs mit Grundschulklassen aus Mittelschicht-Vororten von New York zwischen 1964 und 1966 zum Jahrgangsübergreifendem Lernen in den Fächern Lesen und Rechnen (s. dazu den Evaluationsbericht von 1969).

Die Auswertung umfasst aber sehr viel mehr als nur einen Vergleich der Leistungsfortschritte in JüL-Klassen und in jahrgangshomogenen Klassen. Weitere Variablen werden in den Bereichen Schulorganisation, der Überzeugungen und Vorstellungen der LehrerInnen und der SchulleiterInnen erfasst und mit den Lernfortschritten korreliert. Zusätzlich wurde der Einfluss der Klassenstufe, der demografischen Verhältnisse und des kommunalen Wohnumfeldes - letzteres von den Schulen wie auch von den PädagogInnen - auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler untersucht. Ein umfangreiches Kapitel über die Methodik des Vergleichens von Schülern und Schulen schließt zudem eine Diskussion der drei Instrumente ein, die eigens für die Studie entwickelt wurden. Mit ihnen sollte erfasst werden:

1. das Wissen über und die Akzeptanz von JüL-Prinzipien auf Seiten der Lehrkräfte (*Education Opinion Inventory*),
2. das Ausmaß, in dem Lehrer Unterschiede zwischen den Schülern erkennen und ihre Unterrichtsorganisation bzw. ihre Materialien darauf abstimmen (*Nongraded Primaries in Action*)
3. die Verantwortung der Schulleitungen für den Schulversuch und ihre Sicht auf die JüL-Grundlagen (*Principal Interview Guide*).

Insgesamt führte McLoughlin über 40 Variablen auf (ders. 1969, *Evaluation*, S. 14-17), die er aufgrund seiner umfangreichen Literaturrecherchen (ders. 1957 *Bibliography*) ermittelt hatte. So grenzt er denn auch seinen methodischen Anspruch deutlich vom testexperimentellen Effektmaß-Ansatz ab: »Offensichtlich ist die Wirksamkeitsbeurteilung von JüL eine komplexe Angelegenheit. Die bloße Gegenüberstellung der Leistungen und Einstellungen von SchülerInnen aus jahrgangshomogenen und jahrgangsübergreifenden Programmen, ohne Rücksicht auf einige der genannten Einflussfaktoren, wäre unvorstellbar naiv und fiel weit hinter das gewünschte Ziel dieser Studie zurück« (ders. 1969, S. 14; freie Übers. - d.A.).

Trotzdem überrascht das Ergebnis nicht weiter, ergaben die Korrelationen aller Variablen zwischen jahrgangshomogenen und jahrgangsübergreifenden Klassen doch kaum signifikante Werte. Allerdings werden in den Schlussfolgerungen die Gründe für dieses insignifikante Messergebnis herausgearbeitet: Die Unterschiede zwischen JüL-Schulen und jahrgangshomogen arbeitende Schulen ist keine Frage der Schulorganisation oder bestimmter Überzeugungen und Vorstellungen von PädagogInnen, sondern eine Frage des größeren Engagements der SchülerInnen im Unterricht und ihrer Selbstständigkeit bei der Überwachung und Führung ihrer eigenen Entwicklung in wirklich jahrgangsübergreifend arbeitenden Klassen. Wenn also kein signifikanter Unterschied gemessen werden kann, dann deshalb nicht, weil sich die angeblich unterschiedlichen Klassen tatsächlich nur unwesentlich unterscheiden.

Nicht die geringen Korrelationen sind das zentrale Ergebnis von McLoughlin's Studie, sondern die Analyse der Bedingungen, die zu diesen oberflächlich gesehen »nichtsagenden« Wirkungen führen. Es schließen sich erste Vorschläge zur methodischen Kontrolle dieser als relevant erkannten JüL-Wirkungsbedingungen an - dies im deutlichen Gegensatz zum auch Mitte der sechziger Jahre schon populär gewordenen testexperimentellen, statistisch zufälligen In-Schachhalten der komplexen schulischen Lernwirklichkeit. Zu diesem Bedingungswissen gelangte McLoughlin durch intensive Recherchen und »auf den Schultern von Riesen«⁹², d.h. auf der Basis des damals zugänglichen Wissens über Jahrgangsübergreifendes Lernen.

Zu diesem relevanten JüL-Wissen gehörte das seinerzeitige Standardwerk zum JüL von John Goodlad und Robert Henry Anderson (1959 Wiederaufl. 1987). Der Hauptautor dieses Berichts, John Goodlad, Professor an der Universität von Kalifornien in Los Angeles (UCLA) war damals einer der führenden praktischen und wissenschaftlichen Experten auf dem Gebiet des offenen Unterrichts, des Jahrgangsübergreifenden Lernens und der wissenschaftlich-forschenden Lehrerbildung an »Laborschulen«. Neben seiner Lehrtätigkeit, war Goodlad Dekan der Graduate School of Education und leitete die University Elementary School (heute: »UCLA Lab School«). Auch der gleichaltrige Koautor, Robert Henry Anderson vertrat die gleichen pädagogischen Ziele. Er war Lehrer, Schulleiter und Schulrat bevor er 1954 Professor der Graduate School of Education an der Harvard University wurde und sich dort vor allem mit Schulpraktika und Team-teaching befasste. John Goodlad inspirierte 1960 in einem Seminar zum JüL in New York William McLoughlin zu dessen ausgedehnter JüL-Forschungsarbeit (McLoughlin 1969, S. 30). Aber McLoughlin's Studie war nicht nur theoretisch sehr gut fundiert, sie entwickelte sogar ein explizites Wirkungsmodell zum JüL (ebd., S. 25). Damit gehörte McLoughlin zu den konzeptionellen VorreiterInnen der theoriebasierten Programmevaluation (zum Beleg s. Weiss 1998 zuerst 1972).

Zur weiteren Vorbereitung sichtete und kommentierte William McLoughlin gut 370 JüL-relevante Titel (1967 Biblio-

graphy), verschaffte sich einen Überblick über die aktuellen Forschungsstudien zum JüL (1967 Research review) und über die Verbreitung ausgewiesener JüL-Schulen in den USA und Kanada (1967 Nongraded schools). Empirisch fußte die Studie auf einem Vergleich von rund 2100 JüL-SchülerInnen mit etwa 3500 jahrgangshomogen gruppierten SchülerInnen aus 17 Schulämtern des Landes New York (ebd., S. 33 ff.). Diese Stichprobe ergab sich aus der Bereitschaft der Schulen, war also nicht zufallskontrolliert. Die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen wurde sehr sorgfältig geprüft (ebd., S. 33-56) und dabei auch die Qualität der Stichprobe kritisch reflektiert (ebd., S. 27-30). McLoughlin's selbstkritisches Resümee spricht von einer hinreichenden Bedeutsamkeit der Befunde für JüL-Interessierte.

Zusammenfassend gebührt William McLoughlin das Verdienst, die Komplexität eines systemischen Schulentwicklungsprozesses wie den des JüL skizziert und die Kompliziertheit des Versuchs, die pädagogische Wirkung dieses Entwicklungsprozess metrologisch zu erfassen sowohl methodisch als auch empirisch demonstriert zu haben. Bereits 1968 konstatierte McLoughlin in seinem »The Phantom Nongraded School«-Artikel, dass die Lehrerinnen und Lehrer sehr viel mehr über die Vorteile des JüL erfahren haben als über seine Realisierung, dass also beim Reformvorhaben JüL Zielmodell, Realisierungsmodell und Praxismodell sehr weit auseinander klafften. In einem Forschungsüberblick von 1972 resümiert McLoughlin seine Erkenntnisse in dem bitter klingenden Vorwurf: *»Die Art und Weise der Klassenbildung und der Unterrichtsorganisation in den untersuchten »JüL-Schulen« unterscheidet sich kaum von den zeitraubenden Praktiken der jahrgangshomogenen Schulen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass keine der experimentellen Studien dies bezügliche Untersuchungen durchgeführt hat. Leider ist dieser Mangel nicht unwesentlich. Er trifft vielmehr den Kern der jahrgangsübergreifenden Schulbewegung. Bis diese Unsicherheiten über das, was JüL von JhL deutlich unterscheidet, beseitigt sind, werden viele PädagogInnen das JhL weiter tradieren, in dem irrigen Glauben, sie praktizierten JüL. Und die Forschung wird für diesen Mangel alles nur Denkbare verantwortlich machen, mit Ausnahme ihres Forschungsprogramms, das sich als unfähig erweist, die Leistungs- und Einstellungsunterschiede der Kinder in JüL-Schulen nachzuweisen«* (ders. 1972, S. 204f. - freie Übers. d.A.).

Hierin wird deutlich, dass die arbeitsteilige Trennung von Forschung und Schulentwicklung in eine Sackgasse führt. Die testexperimentelle Effektmaßforschung mag zwar ihre Erhebungs- und Auswertungsinstrumente verfeinern, inhaltlich kommt sie aber dem Kern der jahrgangsübergreifenden

92 Diese von Robert Merton (1983/1965) popularisierte Metapher der gemeinschaftlich aufbauenden und teilenden Wissenschaftshaltung charakterisiert die wissenschaftliche und schulpraktische Gemeinschaft um John Goodlad, Professor an der University of California, Los Angeles (UCLA), der im Auftrag des Staates New York in den sechziger Jahren mit der Durchführung von Seminaren zum jahrgangsübergreifenden Lernen betraut war (McLoughlin 1969, S. 31; Goldberg 1995, S. 82f.).

Schulbewegung nicht näher. Umgekehrt bleibt die JüL-Praxis vom kritisch-konstruktiven Feedback abgeschnitten und gewinnt dadurch nie eine übergeordnete Orientierung. In der Logik des Dewey'schen Entwicklungszirkels (Plan-Do-Check-Act - z. Erläuterung s. Carle 2000, S. 386f. und 391f.) kommt es in großen Schulentwicklungsvorhaben wie dem JüL nie zu einem fundierten »Act«, d.h. dem »Praktische-Konsequenzenziehen« aus vorausgegangenen systematischen Entwicklungsversuchen (»Plan-Do-Check«). Ein Grund besteht darin, dass die Forschung immer wieder versucht, einen »Check« ohne wesentlichen Einblick in das »Plan« (Vorhabenplanung) und das »Do« (Vorhabenumsetzung) durchzuführen. So erhält die Praxis kaum je einen ausreichenden Plan- und Do-bezogenen Check (Zielerreichungs- und Wirksamkeitsnachweis). Diese Trennung von Programmimplementation und Programmevaluation beklagte schon Donald Campbell Mitte der 1970er Jahre (Campbell 1976, S. 13 ff.). Wie die weiteren Quellenstudien zeigen werden, hat sich an dieser Situation seit 1973 - d.h. seit vier Jahrzehnten - nichts geändert. Wir gehen also im Folgenden auch der Frage nach, ob alle Studien nach William McLoughlin's umfassenden Untersuchungen zum JüL seinen grundlegenden Befund zur Komplexität der JüL-Forschung ignoriert haben und ob sich ihr Beitrag folglich nur auf kleine methodische oder instrumentelle Innovationen beschränkt.

Ford, Bonny E. 1977:

Multiage Grouping and

Children's Affective Development

Bonny E. Ford, Erziehungswissenschaftlerin an der South Methodist University in Dallas, Texas verfasste 1977 einen Forschungs- und Literaturüberblick zum JüL, ohne William McLoughlin's Studien zu erwähnen. Hervorzuheben an ihrem Review ist, dass sie als eine der ersten ganz verschiedenartige Wissensquellen für ihren Forschungsüberblick verwandte. Neben eigenen Unterrichtsbesuchen stützte sie sich auf theoretische Abhandlungen zum Jahrgangsübergreifenden Lernen (5), Praxisberichte von Lehrkräften (4) und auf Forschungsberichte (8). Aufgrund von 4 der ihr vorliegenden 8 testexperimentellen Effektmaßstudien schließt sie, dass JüL keine signifikante Wirkung auf die Schulleistung hat - weder positiv noch negativ. Deshalb konzentriert sie sich in ihrem Zeitschriftenartikel auf die sozialen und emotionalen Wirkungen von JüL (Ford 1977, S. 150). Die theoretischen Arbeiten ihres Forschungsüberblicks unterstützen die Annahme positiver Wirkungen von JüL auf die soziale, die emotionale und die Persönlichkeitsentwicklung. Gleiches belegen die Praxisberichte. Bei den testexperimentellen Studien fanden sich dagegen einige widersprüchliche Befunde: In einer Studie kooperierten die Kinder erwartungswidrig vor allem mit Gleichaltrigen; eine zweite Studie fand keinerlei Unterschiede hinsichtlich der Ängstlichkeitstestwerte obwohl in andere Studien die jahrgangsgemischten SchülerInnen im Ängstlichkeitstest signifikant besser abschnitten. Die Mehrheit der Studien findet allerdings sozial-emotionale Vorteile

für die Jahrgangsmischung. Abgesehen von der großen Fehleranfälligkeit experimenteller Studien, ist es sehr fraglich, ob allgemeine Persönlichkeits-, Emotionalitäts- und Schulleistungstests für das, was in JüL möglich und wirksam ist, tatsächlich indikatorische Qualitäten besitzen. Ihre widersprüchliche Befundlage kann auch einen Hinweis auf forschungsinterne Probleme liefern. Bevor diesen nachgegangen wurde, sollten die Zahlen - ob sie nun stören oder erfreuen - nicht als JüL-relevant behandelt werden.

Bonny Ford verglich zudem die Aussagen von Forschung, Theorie und Praxisberichten mit der selbst beobachteten Unterrichtspraxis von jahrgangsübergreifenden Klassen in einem Vorort von Dallas (Südwesten). Dabei fiel ihr auf, dass sich bei diesen Unterrichtsbesuchen ein vielfältiges Bild davon ergab, wie JüL in der Praxis realisiert wird und dass dies einige Male dem widersprach, was Theorie und Forschung zur Arbeitsweise von JüL berichten (Ford 1977, S. 156 ff.). Dabei wurde ihr auch klar, dass die experimentellen Studien zur Wirksamkeit von JüL über den traditionellen Vergleich von jahrgangshomogenen mit jahrgangsübergreifenden Klassen hinausgehen müssten. Deshalb forderte sie in ihren Desiderata so etwas wie ein Mehrebenenendesign⁹³, um neben der Jahrgangsheterogenität auch die Offenheit und die Individualisierung in ihrer spezifischen Wirkung erfassen zu können (ebd., S. 159). Bonny Ford bietet mit ihrer Studie ein Muster für lernendes Forschen bzw. forschendes Lernen, das mehr als an den mittleren oder übereinstimmenden Ergebnissen an den Widersprüchen zwischen den Ergebnissen interessiert ist. Leider gilt das nicht für ihre stillschweigende Akzeptanz der »±0-Wirkung« von JüL auf die Schulleistung. Ford's Zeitschriftenartikel enthält keine Anhaltspunkte dafür, dass die Forscherinnen und Forscher die Qualität des Jahrgangsübergreifenden Lernens wie des jahrgangshomogenen Lernens in ihren Untersuchungsklassen erfasst hätten, wie sich auch keine Hinweise darauf finden, dass Ford die Qualität der Untersuchungsprozesse näher untersucht hat. Insgesamt sind die Befunde von Ford nicht belastbar. Wertvoll sind ihre Desiderata.

Cohen/Kulik/Kulik 1982:

Educational outcomes of tutoring

Bei der folgenden Studie handelt es sich nicht um eine JüL-Studie im engeren Sinne. Sie ist aus zwei Gründen für diesen Forschungsüberblick interessant. Erstens befasst sie sich mit »Patenschaften« (Peer-Tutoring) zwischen SchülerInnen als einem wichtigen Element des JüL. Zweitens ist die Arbeit aus forschungsmethodischen Gründen interes-

93 Mitte der siebziger Jahre war die statistische Mehrebenenanalyse (MEA) - auch: Kontextanalyse; Milieuanalyse; Hierarchisch lineares Modellieren; Multilevel Analysis; Multilevel Modeling; Hierarchical Linear Modeling, HLM - zwar schon ca. 10 Jahre in Soziologie/Sozialforschung etabliert, in der Erziehungswissenschaftlichen Forschung dokumentiert ERIC für 1976 die erste MEA-basierte Studie.

sant. Sie bildet eine der ersten effektmaßbasierten Meta-Analysen in einem JüL-verwandten unterrichtlichen Themenbereich. Ganz im Gegensatz zum methodisch breit gefassten Forschungsüberblick von Bonny Ford (1977), zeichnet sich diese Studie durch eine hohe Präferenz für instrumentelle Fragen der Effektstärken-Verrechnung und durch das völlige Fehlen einer theoretischen Fundierungen sowie einer methodisch stringenten Analyse aus. Die Frage, wie sich die Lernbegleitung/Lernunterstützung (Nachhilfe, Peer Tutoring) durch Mitschülerinnen und Mitschüler auf die Schulleistung, das Fachinteresse und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Tutees wie Tutoren auswirkt, wurde durch die Effekt-Mittelung von insgesamt 65 (aus 500 verfügbaren) Primärstudien saldiert. Hierzu einige Daten: Eine Leistungssteigerung der Tutees berichten 45 Studien ($ES = 0,4$; $-0,5$ bis $+2,3$); 6 Studien bezeugen das Gegenteil; 8 Studien melden ein steigendes Fachinteresse ($ES = 0,3$); die Selbstwirksamkeit steigt geringfügig laut 7 von 9 Studien; ähnlich positiv gemischt sind die Befunde für die Tutoren. Das Ergebnis wird abschließend mit einem unkritischen »eindeutig positiv« bewertet.

Methodologisch belegt die Meta-Analyse von Cohen/Kulik/Kulik (1982) viererlei: (1) Engere Testkonzepte erzeugen höhere Effektstärken; (2) eine relativ abgegrenzte und klare Konzeption der interessierenden Unterrichtsmomente führt in testexperimentellen Studien zu signifikanteren Befunden⁹⁴; (3) Dissertationen produzieren niedrigere Effektstärken als Forschungsausschnitte, die in einen Zeitschriftenartikel passen - ein Hinweis auf das Wirken des »Publikationsfehlers«; (4) Theoriearmut und unkritischer Instrumentalismus erlauben es leider nicht, die ermutigenden Befunde dieser Meta-Analyse unterrichtswirksam zu interpretieren. Auch die fehlende methodologische Qualitätsbewertung der Primärstudien - davon alleine 30 von 65 als Dissertationen ausgewiesene Qualifikationsarbeiten (ca. 46%) - sollte davor bewahren, diese, den JüL- bzw. Patenschafts-Enthusiasten schmeicheln den Befunde als Tatsachen zu interpretieren. Die Schlüsse von Cohen u.a. sind praktisch-pädagogisch unbrauchbar, allenfalls argumentativ instrumentalisierbar. John Hattie's »Visible Learning« verwendet die Meta-Analyse dennoch und mittelt ausgewählte Primärstudien aus Cohen, Kulik und Kulik mit einer - in Hattie's Interpretationsnorm - beachtlichen $ES = 0,55$ und deshalb als »quite powerful« (ders., S. 186f.; Appendix A, Nr. 550-63). Der Zeitschriftenartikel von Cohen, Kulik und Kulik (1982) enthält keine Anhaltspunkte dafür, dass die Forscherinnen und Forscher der Primärstudien die Qualität des Jahrgangsübergreifenden Lernens wie des jahrgangshomogenen Lernens in ihren Untersuchungsstichproben erfasst hätten, wie sich auch keine Hinweise darauf finden, dass Cohn u.a. die Qualität der Untersuchungsprozesse näher untersucht haben. So findet auch keine Erörterung der Widersprüche statt - immerhin sechs von 52 Studien finden einen negativen JüL-Effekt auf die Schulleistungstestwerte. Insgesamt sind die Befunde von Cohn/Kulik/Kulik (1982) nicht belastbar, auch wenn sie den JüL-Befürwortern zu schmeicheln scheinen.

Pratt, David 1986:

On the Merits of Multiage Classrooms

Unkritischer und theoriearmer Instrumentalismus war es nicht, was den kanadischen Professor David Pratt aus Kanada bei seiner Literaturübersicht zum JüL antrieb. Ganz im Gegenteil, Pratt führt wissenschaftlich belegte historische, anthropologische und soziale Argumente an, um die Altershomogenisierung als unnatürlich und pädagogisch nachteilig darzustellen - auch bei ihm fehlt jeglicher Hinweis auf William McLoughlin. Zum zentralen Schulthema »Freundschaften« befragte David Pratt über 30 Quellen. Sein qualitatives Resümee: Jahrgangsmischung wirkt Konkurrenz und Aggression entgegen; Freundschaften funktionieren besser, weil sie sich häufiger am ähnlichen Entwicklungsniveau und seltener an Altersgleichheit orientieren (die durchschnittliche Altersdifferenz außerhalb der Schule beträgt 14 Monate); viele Kinder suchen ältere Vorbilder in der Klasse; das Selbstbewusstsein in jahrgangsgemischten Klassen verbessert sich und benachteiligte Kinder sind besser integriert. Um diese Bewertung auch durch testexperimentelle Befunde zu untermauern, untersuchte er 30 entsprechende Studien zum jahrgangsübergreifenden Unterricht in Elementary Schools (sechsklassige Grundschule) aus der Zeit zwischen 1948 und 1983, darunter 10 Dissertationen. Sein Befund: »Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass Jahrgangsmischung durchgängig keinen Einfluss auf die testbare Schulleistung hat. Im sozialen Bereich zeigt sich dagegen, dass Jahrgangsmischung zu einem besseren Selbstverständnis und zu einer besseren Haltung gegenüber der Schule führt. Keiner der 30 Studien fand eine deutlich negative Beziehung im sozialen Bereich ... Lehrkräfte bevorzugen das Unterrichtssystem, dass sie gewohnt sind« (Pratt 1986, S. 113 - freie Übers. d.A.). Dieses Urteil, dass JüL zwar sozial leicht positiv wirke, aber keine signifikanten Leistungstestgewinne bewirke, wiederholen Literaturübersichten (Reviews wie Meta-Studien) von Unterrichtswirkungsstudien.

Pratt betritt zwar im Rahmen seiner Philippika für Altersmischung und mehr Heterogenität mit seinem Review von 30 experimentellen Arbeiten aus der Zeit zwischen 1948 und 1983 methodisches Neuland, im Grunde sammelt er vor allem gute pädagogische Argumente gegen die schädigende Wirkung der frühindustriellen, »Age-stratified culture« (altersgeschichteten Schulkultur). Da David Pratt mit seiner Argumentation in den achtziger Jahren eine Minderheitenposition vertrat, schonte er klugerweise die übermächtige Gegenseite mit angelsächsischem Understatement: »Dieser Artikel verknüpft Erkenntnisse aus einer Vielzahl von Bereichen, die Licht auf die Praxis der Alterssegregation in den Schulen werfen. Die strikte Trennung des Alters ist im Kern ein Phänomen des letzten Jahrhunderts. Wissenschaftliche Studien

94 Nur relativ gut isolierbare JüL-Aspekte vermeiden das methodisch unlösbare Dilemma zwischen instrumenteller Genauigkeit einerseits und der Variablenbandbreite andererseits - hier: konzeptionelle Bandbreite, kapazitive Bandbreite (Meisterschaft) und soziosystemische Bandbreite (Teamarbeit, Öffnung zum und Integration in das schulrelevante soziale Umfeld).

zeigen keine konsistenten Vorteile der Alterstrennung aber einige affektive und soziale Vorteile von altersgemischten Gruppierungen. Daraus wird gefolgert, dass alters- und schulstufengemischte Klassen eine soziale und psychologisch gesunde Lernumgebung bieten« (ders., S. 111 - freie Übers., d.A.) - quod errat demonstrandum!

Bei genauerer Betrachtung widersprechen sich die experimentellen Testbefunde durchaus: Fünf Studien fanden die Überlegenheit der Altershomogenität bestätigt, 13 kamen zu keinem schlüssigen Befund und 10 Testbefunde stützten Pratt's These von der pädagogischen Überlegenheit der Altersmischung. Nur Forschungslaien folgern daraus einen Nicht-Effekt. Erfahrene SozialforscherInnen würden dahinter tiefer liegende Differenzen vermuten. Pratt liefert dazu einen ersten Hinweis (sinngemäße Übersetzung, d.A.): »Viele der Studien leiden unter einer fehlenden Kontrolle der Unterschiede zwischen denjenigen Lehrern bzw. Schulen, die die Altersmischung präferieren und jenen, die sie abgelehnt hatten« (ders., S. 111). Zusammengefasst unterstützt dieser erste Blick hinter die Kulissen der zusammenfassenden Interpretationen, dass sich im salomonischen ± 0 -Urteil eher Schwierigkeiten einer differenzierteren Interpretation spiegeln, als bildungspolitisch belastbare Evidenzen. Und ein zusätzlicher Eindruck drängt sich dabei noch auf: Auch testexperimentell gewonnene Untersuchungsbefunde stützen vor allem die pädagogisch-beruflichen Perspektiven der Untersuchenden bzw. der Untersuchten. Als testexperimenteller Beleg für die (Un-)Wirksamkeit von JüL ist David Pratt's Forschungsüberblick nicht geeignet, da zumindest aus seiner Publikation nicht ersichtlich ist, inwieweit David Pratt die Qualität der Primärstudien methodenkritisch untersucht hat.

Miller, Bruce A. 1989 (1999):

Review of the Research on Multi-grade Instruction

Anders als die drei bisher besprochenen bewertungsorientierten Forschungsüberblicke diente Bruce Miller's Review in erster Linie der Entwicklung von schulalltagstauglichem Unterstützungsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer an kleinen ländlichen wie auch an städtischen Schulen mit jahrgangsgemischten Klassen. Der Nordwesten der USA ist dünn besiedelt. Eine umfassende, wohnortnahe schulische Versorgung verlangte dort schon immer - und nach dem Abklingen des Babybooms vermehrt - die Bildung jahrgangsgemischter Klassen in kleinen ländlichen Schulen. Aber auch in größeren Gemeinden wuchs das Interesse an der Abschaffung des selektiven, jahrgangshomogenen Unterrichts. Der nordwestliche Ableger des amerikanischen Innovationsnetzwerks für Schulen, das »Northwest Regional Educational Network (NWREL)«, heute kurz »Education Northwest«, entwickelte deshalb unter Leitung von Bruce A. Miller in den achtziger Jahren eine siebenbändige Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an kleinen Schulen: »The Multigrade Classroom. A Resource for Small, Rural Schools« (Education Northwest 2013 Ressourcen; Miller, Bruce 1999 zuerst 1989 Book 1-7).

Die bei testexperimentellen Studien - siehe McLoughlin, Ford und Pratt - wiederholt geschlussfolgerte, angebliche Nichtwirksamkeit des JüL hinsichtlich der Schulleistung verbunden mit seiner signifikanten Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung genügte Bruce nicht. Ihm waren die engen Testbefunde im Vergleich zu der Vielschichtigkeit und Komplexität des JüL zu einseitig. Hierin stimmte er mit William McLoughlin's 20 Jahre zurück liegender Interpretation überein - obwohl McLoughlin in keinem der sieben Bände von Miller zitiert wird. Deshalb suchte Bruce Miller in einer Art »Systematischem Forschungsüberblick« nach detaillierten Beschreibungen des Lehrens, Lernens und Lebens in jahrgangsübergreifenden Klassen, insbesondere in solchen mit hohen Lernleistungen. Zur erfahrungsbasierten Grundlegung dieses Handbuches führten der Autor (Bruce A. Miller) und seine KollegInnen eine umfangreiche und vielfältige Recherche durch. Der erste Teil der Studie von Bruce Miller basiert auf Interviews und Umfragen und bietet einen Überblick über die Probleme und Bedürfnisse der ländlichen Lehrer in jahrgangsübergreifenden Klassen. Der zweite Teil liefert einen Forschungsüberblick über quantitative und qualitative Studien sowie über Praxisberichte, die Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen im Vergleich zu jahrgangshomogenen Klassen untersuchen. Der Autor schlägt weitreichende Konsequenzen für die Lehrerbildung, die Unterrichtsorganisation und das Lernen der SchülerInnen in jahrgangsübergreifenden Klassen vor⁹⁵ (Miller, Bruce 1991, S. 3). Zusammengefasst finden sich diese Konsequenzen im Book 1: Review of the Research on Multigrade Instruction (Miller, Bruce 1999 zuerst 1989, Book 1, S. 41-47). Die ausführlich dargestellten Konsequenzen finden sich in den sechs weiteren Bänden des »The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools«:

- ▲ Book 2: Classroom Organization (Lernumgebung ...)
- ▲ Book 3: Classroom Management and Discipline (Unterrichtsorganisations, Verhaltensregeln ...)
- ▲ Book 4: Instructional Organization, Curriculum, and Evaluation (Kooperation, Lernunterstützung, Individualisierung, Curriculumplanung, Leistungsbewertung ...)
- ▲ Book 5: Instructional Delivery and Grouping (Lehr-Lernmethoden, Aufgabenstellung, Aufgabenqualität, Gruppenbildung ...)
- ▲ Book 6: Self-Directed Learning (Förderung des selbstständigen Lernens und Kooperierens und Unterstützens der Schülerinnen und Schüler)
- ▲ Book 7: Planning and Using Peer Tutoring (Förderung der selbstständigen Lernunterstützung von Schülerinnen und Schülern)

Ganz allgemein, so folgert Miller, stellen sich die Lehraufgaben in JüL- wie in jahrgangshomogenen Klassen sehr ähnlich. Der Unterschied zwischen Jahrgangsübergreifendem Lernen und jahrgangshomogenem Lernen besteht mehr

95 Die Beschreibung der beiden Teile beruht auf der freien Übersetzung eines Teils des Abstract aus Miller, Bruce 1991, S. 3 durch d.A.

in der Gewöhnung und Erwartung der Lehrkräfte als in den tatsächlichen Kompetenzen. Allerdings verlangt die Arbeit in JüL-Klassen eine etwas stärkere Vorverlagerung der Leitung und Medienausstattung in die Planungsphase. Dafür ist dann die Arbeit im Unterricht entspannter und vergnüglicher. Dieser Gewinn stellt sich aber erst allmählich ein, wenn SchülerInnen - einschließlich Elternerwartungen - und Lernumgebung sich entsprechend entwickelt haben. Allerdings gibt es nach Miller's Recherche auch »Probleme« für JüL-LehrerInnen: Das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler ist anspruchsvoller. Deshalb können Lehrkräfte individuelle Lernerwartungen der SchülerInnen - anders als in jahrgangshomogenen Klassen - nicht mehr »ungestraft« übergehen. Außerdem, so glaubt er, sei JüL nichts für »ängstliche, unerfahrene oder gering qualifizierte Lehrkräfte« (freie Übers., d.A. - ders. 1999 zuerst 1989, Book 1, S. 44).

Hervorzuheben ist bei Bruce Miller's systematischem Forschungs- und Praxisüberblick seine Theorie- und Praxisbasierung, die Einbeziehung qualitativer wie quantitativer Forschungsstudien, seine kritisch-konstruktive Einstellung zu diesen Primärstudien und die Entwicklungsangemessenheit seines Forschungsansatzes (keine abschließende Bewertung, sondern eine suchende Befragung)⁹⁶. Sein Vorgehen bei der Recherche ist über eine Zusammensicht der aktuell verfügbaren drei Quellen (Miller 1999 zuerst 1989, Book 1, Research Review; 1990; 1991) grob nachvollziehbar, so dass seine Schlussfolgerungen ausreichend einsichtig sind. Diese wurden aufgrund der regen Nachfrage 1999 noch einmal aktualisiert und können damit auch heute noch als Grundlage für die erfolgversprechende Gestaltung des jahrgangsübergreifenden schulischen Lernens gelten. Insofern kann Bruce Miller's Wissensaufbereitung zum JüL als ebenso methodisch mustergültig wie (inhaltlich) praktisch und theoretisch relevant betrachtet werden.

Katz/Evangelou/Hartmann 1990:

The Case for mixed-aged Grouping

Ähnlich wie Bruce Miller's Review ist auch der Literaturüberblick (27 JüL-Studien) der amerikanischen Frühpädagogikexpertinnen Lilian G. Katz, Demetra Evangelou und Jeanette Allison Hartmann für die Praxis der Vorschule und der Schuleingangsphase gemacht: Warum Jahrgangsübergreifendes Lernen und nicht jahrgangshomogenes Lernen? Was ist die geeignete soziale Lernumgebung für Kinder? Was sagt die Forschung zur intellektuellen Entwicklung in altersgemischten Gruppen? Wie funktioniert kooperatives Lernen? Was zeigen zwei erfolgreiche Implementationsbeispiele? (Katz/Evangelou/Hartmann 1990). Beide praxis-, theorie- und forschungsbasierte Leitfäden erschienen etwa zur gleichen Zeit und nahmen wahrscheinlich deshalb keinerlei Bezug aufeinander.

Erst in der 1999er Ausgabe von Miller's Book 1: Review of Research on Multigrade Instruction greift er in der Einleitung die Anregungen von Katz/Evangelou/Hartmann 1990 zum Thema altersübergreifende Zusammenarbeit auf (Miller 1999 zuerst 1989 Book 1, S. IX f.). In diesem Zitat äußert

sich der Kern der Katz'schen Argumentation: »Die angemessene Umsetzung des JüL-Ansatzes im Schulsystem geht über das einfache Mischen von Kindern verschiedener Jahrgangsstufen hinaus - eine Wiederholung der 20 Jahre zurück liegenden Befunde von William McLoughlin, obwohl seine Publikationen nicht zitiert werden. Das positiv funktionierende Modell einer JüL-Klasse ermöglicht die Entwicklung von schulfachlichen und von sozialen Kompetenzen, indem die Lehrpersonen die altersübergreifende Zusammenarbeit mittels Lernunterstützung und gemeinsamem Entdecken fördern. Dabei entwickelt sich soziale Kompetenz bei den älteren Kindern aus ihrer Rolle als Lehrer und Betreuer (Paten) und bei den jüngeren Kindern aus der Möglichkeit, das Verhalten ihrer älteren MitschülerInnen zu beobachten und nachzuahmen [Katz/Evangelou/Hartmann 1990; Ridgway/Lawton 1969]« (Miller 1999 zuerst 1989, Book 6, S. IX f.).

Im Gegensatz zu den meisten JüL-Reviews, die die Wirkung des JüL auf die Schulleistung fokussieren, konzentrieren sich die damaligen Herausgeberin und Mitarbeiterinnen des »Early Childhood Research Quarterly« auf das soziale Lernen. Sie entnehmen der Literatur und ihren eigenen praktisch-pädagogischen Erfahrungen, dass sich Lernen am besten in einem mehrdimensionalen, durch eine große Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten und Fähigkeiten gekennzeichneten Erfahrungsraum gestaltet (Katz u.a. 1990, S. 19f.). Damit charakterisieren sie ein Gegenprogramm zu dem eindimensionalen, an engen Leistungskriterien ausgerichteten Unterricht und lösen sich beide von der Frage der Alters- und Kompetenzmischung. Allerdings zeigt sich hier eine Affinität beider Unterrichtsformen zur JüL- bzw. Jahrgangshomogenisierungs-Frage. Eindimensionaler Unterricht neigt zur selektiven Leistungshomogenisierung, mehrdimensionaler Unterricht zur integrativen Heterogenisierung. Letzterer kann folglich die Vorteile der gezielten Altersmischung nutzen: Kinder werden stärker angeregt, entwickeln Führungs- und Teamfähigkeiten, Einfühlungsvermögen, Toleranz, Rollenambiguität, Selbstständigkeit und pädagogisch-didaktische Kompetenzen (ebd., S. 23 ff.). Das in einem solchen sozialen Gefüge entstehende Klima hat sogar therapeutische Wirkungen auf Kinder mit gefährdenden Lebensbedingungen (ebd., S. 33). Die folgende Tabelle bietet eine schematische Übersicht über die Beziehung von Jahrgangsmischung und Unterrichtsdimensionalität.

	ein- dimensionaler Unterricht	mehr- dimensionaler Unterricht
Jahrgangshomogene Klasse	+	++
Jahrgangsheterogene Klasse	-	+++

96 Mitte der achtziger Jahre gab es noch keine ausgearbeitete und empirisch belegte Theorie des JüL; eine JüL-bezogene abschließende Bewertung war also schon rein theoretisch gar nicht möglich.

Altersmischung und eindimensionaler Unterricht stellen demnach die ungünstigste Konstellation für die Schülerinnen und Schüler dar. Auch in jahrgangshomogenen Klassen kann hingegen ein mehrdimensionaler Unterricht fruchtbringend realisiert werden.

Die drei Autorinnen belegen ihre Interpretationen einfach mit der Angabe der Quellen, nicht aber mit einer kritischen Darstellung der Untersuchungsqualität ihrer Quellen und mit nachvollziehbaren Effektmaßen - deshalb hier - außerhalb der Kurzdarstellung - eine prüfenswerte Hypothese: Es besteht eine offensichtliche Affinität zwischen engen, eindimensionalen testexperimentellen Effektmaßstudien sowie in der Folge auch zwischen engen Meta-Analysen und eindimensionalem Unterricht. Das allein wäre nicht weiter bedeutsam, würde sich diese selbst begrenzende »Empirie« nicht anheischig machen, alle Schulpraxis über ihren engmaschigen Instrumenten-Kamm zu scheren und dabei noch den Anspruch zu erheben, ihre Evidenzfilter vermittelten den Zugriff auf das schulpädagogische »Goldene Vlies« und eröffneten das Fenster in das Innere schulpädagogischer Wirkungsgefüge. Wer sich für mehrdimensionalen (»offenen«) Unterricht interessiert, sollte stattdessen auf Expertisen zurückgreifen, die die dimensionale Bandbreite des JüL wirklich zum Gegenstand haben - so wie Katz, Evangelou und Hartmann (1990) mit ihrem Review über mehr als sechzig wissenschaftliche Quellen.

Gutiérrez/Slavin 1992: Achievement effects of the nongraded elementary school

Roberto Gutiérrez, ein kolumbianischer Organisations- und Bildungssoziologe, studierte und promovierte zur Zeit der hier untersuchten JüL-Forschung an der John Hopkins University in Baltimore (USA) im Bereich der Soziologie. Robert Slavin war pädagogischer Psychologe, Professor und Ko-Direktor des »Elementary School Programms« am »Center for Research on Effective Schooling Disadvantaged Students« der gleichen Universität und ein Spezialist für kooperatives Lernen, Schulorganisation, Programme für benachteiligte SchülerInnen⁹⁷ und für systematische Forschungsüberblicke (Meta-Analysen). Gutiérrez's und Slavin's Interesse am Thema JüL basierte u.a. auf der demografisch begründeten, zunehmenden Verbreitung von jahrgangsübergreifenden Klassen und Schulen in den USA und deren sowieso weiten Verbreitung in Kolumbien. Zudem arbeiten Slavin und Gutiérrez beide am Thema Schulorganisation. Robert Slavin hatte 1986 das Konzept einer Hermeneutik (Traditional narrative reviews) und testexperimentelle Metrik versöhnende Form der Literaturübersicht veröffentlicht: Best evidence synthesis. Diese Versöhnung wurde allerdings auf dem Altar der testexperimentellen Evidenzbewegung zelebriert, wie sie seit den neoliberalen »Reagonomics« der 1980er Jahre als Accountability-Gebot auch die Pädagogik zu dominieren begann.

Der hermeneutische Teil der Synthesis umfasst sieben Seiten, die im Wesentlichen das Buch von Goodlad und

Anderson, »The nongraded elementary school« (1987 zuerst 1959) zusammenfassen. Darin wird auch die 36 Merkmale umfassende, operationale Definition von JüL aus der 1972er Dissertation von Barbara Nelson Pavan (aus: Goodlad/Anderson 1987, S. XV-XVII) zitiert. Allerdings wird die JüL-Umsetzungsqualität der 57 Primärstudien nicht nach diesen Kriterien untersucht. Auch die kurzen Verweise auf William McLoughlin (1967 Research review; 1970 Pupil progress) dienen nur zur Begründung eines erneuten und besseren, weil effektstärkenbasierten Reviews. McLoughlin's grundlegende methodologische Kritik an der JüL-Forschung wird unterschlagen. Damit übersehen Gutiérrez und Slavin fast 25 Jahre nach McLoughlin's umfassenden Untersuchungen zur Wirkung von JüL, dass der JüL-Anspruch nicht gleich der realen JüL-Organisation, diese nicht gleich dem tatsächlichen JüL-Unterricht und dieser nicht gleich dem Jahrgangsübergreifendes Lernen der Kinder ist. Stattdessen erliegen die dem Charme der großen Zahlen, die nun Dank PC-Technik und entsprechender statistischer Programme leichter handhabbar werden. Entsprechend dient der hermeneutische Review weniger der Reflexion und Spezifizierung der Fragestellung nach den Leistungswirkungen des JüL und mehr der Begründung ihrer Meta-Analyse.

Die von Gutiérrez und Slavin ausgesuchten 57 nordamerikanischen Studien aus der Zeit zwischen 1958 und 1985 wurden nur ausgewählt nach (1) dem Vorhandensein »Objektiver Maße«⁹⁸, nach (2) der experimentellen Vergleichbarkeit der JüL- und der jahrgangshomogenen Gruppen sowie nach (3) der mindestens einjährigen (!) Dauer des JüL-Programms in der Schule. Weder werden diese Studien nach ihrer methodischen, ihrer metrologischen noch nach ihrer JüL-pädagogischen Qualität untersucht - ein Manko, das William McLoughlin bereits 1971 als Hauptursache für die nichtssagenden und widersprüchlichen Ergebnisse der meisten JüL-Studien beschrieb. Gutiérrez und Slavin analysieren fünf Arten von Unterricht in altersgemischten Klassen und deren Auswirkung auf die Schulleistung und kommen zu folgenden Ergebnissen (ebd., S. 343 ff.):

97 Die beiden PsychologInnen Robert Slavin und Nancy Madden begannen in den 1970er Jahren ein instruktionspsychologisches Programm zur Förderung des Kooperativen Lernens für benachteiligte Kinder in Kindergärten und Grundschulen mit dem Schwerpunkt Lesen. 1987 erhielten sie die Gelegenheit zur Reform einer Schule nach ihren Vorstellungen und begründeten damit ihr »Success for All«-Schulentwicklungsprogramm mit aktuell über 1000 Einrichtungen und Schulen (s. www.successforall.org). Prof. Robert Slavin ist ein exponierter Vertreter der neoliberalen, Reagan'schen Accountability-Bildungspolitik und der »Evidence based Education«.

98 Wie bereits gesagt, hat Objektivität im Deutschen die Konnotation des Überalltäglichen, nicht mehr Hinterfragbaren. Das testmetrologische Qualitätskriterium stammt aus dem Englischen und meint dort etwas deutlich anderes, nämlich die Unbefangenheit und Unvoreingenommenheit des um Überparteilichkeit bemühten Gutachtenden. Dafür wird im Englischen auch häufig das Wort Impartiality (Überparteilichkeit) verwendet.

▲ JüL-Unterricht in einem Fach und das Bilden von leistungshomogenen Gruppen in diesem Fach wirken sich positiv auf die Schulleistung aus. Sie sind deutlich besser als jene der in jahrgangshomogenen Klassen unterrichteten SchülerInnen.

▲ JüL-Unterricht in mehreren Unterrichtsgegenständen, verbunden mit der Bildung leistungshomogener Lerngruppen führen ebenfalls zu einer verbesserten Lernleistung gegenüber SchülerInnen aus jahrgangshomogenen Klassen.

▲ Untersuchungen von individualisiertem JüL-Unterricht mit offenen Lernformen, Arbeiten in Stationen, Tutoring u.a. zeigten widersprüchliche Ergebnisse: negative, positive oder keine Lernleistungseffekte.

▲ »Individually Guided Education (IGE)«, eine Reformation der gesamten Schulorganisation und des Unterrichts bewirkt ebenfalls widersprüchliche Schulleistungseffekte.

▲ JüL ohne genauere Programmangaben - sie führt nach Berichtslage zu widersprüchlichen Effekten.

Hauptergebnis aus Gutiérrez' und Slavin's Meta-Analyse ist also, dass JüL dort erfolgreich ist, wo SchülerInnen zur leistungsorientierten Gruppenarbeit zusammengefasst werden und dort widersprüchliche Effekte bewirkt, wo eine Individualisierung der Lernaktivitäten angestrebt wird. Die realitätsverkehrte Vergleichslogik mancher Studien legen Gutierrez und Slavin teilweise offen (ebd., S. 363f.): Die Mehrheit der von ihnen ausgewerteten Studien berücksichtigte beim Vergleich von jahrgangsübergreifenden Klassen und jahrgangshomogenen Klassen nicht die Zurückstellungsquoten. Denn durch eine schärfere Selektion verbessert sich rein teststatistisch die »Wirksamkeit« der jahrgangshomogenen Klassen. Mehr Integration senkt dagegen den Wirksamkeits-Durchschnitt der JüL-Klassen. Was von Gutiérrez' und Slavin's Review spiegelt also die JüL-Realität, gemessen an JüL-eigenen pädagogischen Zielen?! Seit wann sind widersprüchliche Ergebnisse ein Indiz für Unwirksamkeit?! - So besteht also der Nutzen der Lektüre von Gutiérrez' und Slavin's Review in einem einführenden Überblick über die nordamerikanische JüL-Literatur (Stand: 1991), in einer eingängigen Skizze für eine Metaanalyse und in einem Plädoyer für (instruktionistisches) kooperatives und gegen vereinzeldes Lernen. JüL erscheint in ihrem Text immer nur als Ideal, nie als pädagogische Realität - ihr JüL-Resümee: Die Wirkung von JüL (Nongraded Programs) hängt ab von der Art des realisierten Lehr-Lern-Programms. Diese kluge Einsicht entsprang aber weder ihrer Fragestellung noch ihrem Untersuchungsfokus.

Goodlad/Anderson/Pavan 1959-1993:

Nongradedness in the elementary school

Dieser Forschungsüberblick hat eine gut dreißigjährige Geschichte und besteht aus drei Büchern. Die Expertise beginnt mit dem bereits im Forschungsüberblick zur Arbeit von William P. McLoughlin in den Jahren 1964 bis 1973 erwähnten John Goodlad, damals Professor an der Universität von Kalifornien in Los Angeles (UCLA) und einer der führenden

praktischen und wissenschaftlichen Experten auf dem Gebiet des offenen Unterrichts, des Jahrgangsübergreifenden Lernens und der wissenschaftlich-forschenden Lehrerbildung an »Laborschulen«. 1959 veröffentlichten Goodlad und Robert H. Anderson das bis heute gültige Grundlagenwerk zum Jahrgangsübergreifenden Lernen. Die zweite Auflage von 1963 entwickelte sich sogar zu so etwas wie einem Welt-Bestseller.

Goodlad's Koautor, Robert Anderson war ebenfalls ein prominenter Vertreter des Offenen Unterrichts. Zudem beschäftigte er sich intensiv mit klassenstufenübergreifendem Team-Teaching, mit der flexiblere Raumnutzung in Schulen, der Erweiterung des Lernens in die Schulgemeinde hinein und der Wahlmöglichkeit für Kinder hinsichtlich dessen, was sie lernen und wie sie es lernen. Während seiner Promotion war Anderson Schulleiter und danach Schulamtsleiter (Superintendent) in Park Forest, Illinois. Als Professor arbeitete er an der berühmten School of Education der Harvard University, dann als Dekan an der Texas Tech University und schließlich als Professor für Pädagogik an der Universität von Süd-Florida. Bei der Lehrerbildung fokussierte er vor allem Grundschulpraktika und Teamteaching.

1987 zeichnete sich eine neue Welle des Interesses an JüL ab, weshalb Goodlad und Anderson ihr Grundlagenwerk noch einmal unverändert nachdrucken ließen. Allerdings versahen sie es mit einer aktualisierten vierzigseitigen Einleitung. Nach einem kurzen historischen Überblick rezipierten sie vor allem die 1972 erschienene Untersuchung von Barbara Nelson Pavan zu den Realisierungsbedingungen der JüL-Umsetzung in Schulen: »Moving elementary schools toward nongradedness«⁹⁹. Die Grundschullehrerin, Leiterin einer renommierten JüL-Schule und spätere Pädagogikprofessorin, Barbara Nelson Pavan promovierte 1972 mit dieser Arbeit. Wie McLoughlin untersuchte sie darin auch die vorliegenden Wirkungsstudien zum JüL. Und wie er kam sie zu dem Schluss, dass den meisten Studien eine klare Diagnose der in den untersuchten Schulen praktizierten Qualität des JüL fehle, ihre wie auch immer gearteten Wirkungsurteile also nichts über JüL aussagen. Schließlich beschrieb sie - ähnlich wie McLoughlin - die organisatorischen, pädagogischen und didaktischen Merkmale, die für JüL bedeutsam sind. Mit dieser, durch eine Art Expertenurteile-Delphi untermauerten, operationalen Definition von JüL betrat sie Neuland.

Die zweite forschungslogische Neuerung in der Einleitung von Goodlad und Anderson besteht im Herausarbeiten der Bedeutung des bildungspolitischen Kontextes für das Gelingen eines Schulreformvorhabens wie JüL. Es beginnt mit dem Sputnik-Schock 1957, der mit verantwortlich war für zahlreiche Schulentwicklungsprojekte in den USA. Anfang der achtziger Jahre war es dann der Verlust der industriellen Führungsrolle an das Bildungsmusterland Japan, das zur

99 Die US-amerikanischen »Elementary Schools« umfassen die Klassenstufen von der 1. Grundschulklasse (für Kinder ab dem Alter von 5 Jahren) bis zur vierten, fünften oder sechsten Klasse - je nach Schulbezirk. Dort, wo keine Middle Schools und Junior High Schools vorhanden sind, können sie sogar die achte Klasse umfassen.

Herausbildung einer rechtskonservativen Kürzungspolitik (der prominenteste Bericht hierzu: National Commission ... 1983 »A Nation at Risk«) und zur Verlagerung der Bildungskosten auf Schüler und Eltern führte. Diese und andere bildungspolitische Kontextfaktoren bestimmen den Verlauf vieler Schulentwicklungen und damit auch deren Unterrichtsentwicklungen. Das bedeutet nicht, dass alle Schulen von diesen Faktoren gleichermaßen beeinflusst werden. Für eine umfassende Bewegung wie das JüL bedeuten bildungspolitische Gegenbewegungen wie »A Nation at Risk« immer den Verlust der flächenmäßigen Entwicklungsdynamik - zur Strategie und Wirkung dieser bis heute in den angelsächsischen Ländern nachwirkenden Bildungs-, Industrie- und Kriegspolitik siehe Berliner/Biddle 1995¹⁰⁰.

1993, nachdem mit Bill Clinton, ein sozialliberaler Politiker die Ära der rücksichtslosen Reagonomics zu beenden versuchte, publizierte Barbara Nelson Pavan zusammen mit Robert Anderson eine gründlich aktualisierte und erweiterte Fassung zur Frage der wirksamen Gestaltung von JüL (Anderson/Pavan 1993 »Nongradedness. Helping it to happen«). Das Autorenduo machte einige erhebliche Veränderungen im Bildungswesen aus, die ein wiedererstartetes Interesse an JüL zu dieser Zeit begründeten. Dies waren vor allem eine zunehmende Bereitschaft zur Integration Behinderter und Benachteiligter, die wachsende Akzeptanz von und das wachsende Wissen über strukturelle Veränderungen im Schulsystem (Restructuring), ein großer Fundus an Wissen und Forschungsdaten zum JüL und eine stark gestiegene Akzeptanz von Teamarbeit und damit auch von kooperativem Lernen. Insgesamt präsentiert »Nonegradedness« einen sehr viel stärkeren Realismus in Sachen JüL. Danach gibt es sehr viel weniger Schulen in den USA, die JüL praktizieren. Die Umsetzung von JüL in einer Schule ist an Bedingungen geknüpft. Die Entwicklung einer Schule in Richtung JüL verlangt eine umfassende und zeitlich aufwendige Veränderung der Einstellungen, der Verhaltensweisen, der Unterrichtspraxis und der schulischen Strukturen. Zuerst kommt die Analyse der Bereitschaft im Kollegium, unter den Eltern und in der Schulgemeinde zum Start eines so aufwendigen Unterfangens. Dann muss dieses Unterfangen geplant und nach und nach umgesetzt, überprüft und angepasst werden.

Diese Empfehlungen fußten bei Pavan und Anderson sowohl auf eigenen praktischen Erfahrungen als auch auf ihrem Praxis- und Forschungsüberblick. Für den Forschungsüberblick sammelten sie aus der Zeit zwischen 1968 bis 1990 insgesamt 64 Forschungsstudien, darunter 57 Studien mit standardisierten Leistungs- und Einstellungstests, 17 Längsschnittstudien sowie einige Sammelrezensionen bzw. Meta-Analysen. Laut Pavan und Anderson spricht die überwiegende Mehrheit dieser Studien für einen z.T. erheblichen Vorteil jahrgangsgemischten Lernens sowohl im Leistungs- wie im Sozialbereich (ebd., S. 33-59): Im Bereich der Schulleistungstest schneiden JüL-SchülerInnen in 58% der Studien besser, 33% gleich gut und nur 9% schlechter ab als SchülerInnen aus jahrgangshomogenen Klassen

(ebd., S. 46). »Schwarze«, männliche, sozial benachteiligte und Schüler mit Leistungsbeeinträchtigungen profitieren besonders vom JüL. Trotz dieses deutlichen Bewertungsvorteils für JüL sollten bei der Interpretation dieses Ergebnisses beachtet werden, dass auch die von Pavan und Anderson ausgewählten Studien bei der Unterscheidung von JüL- und jahrgangshomogenen Schulen zumeist nicht die notwendige Differenziertheit walten ließen. Zudem mussten die JüL-SchülerInnen nur mindestens ein Jahr in einer JüL-Klasse verbracht haben. Und schließlich fällt der Grad der Testorientierung in JüL-Reformschulen deutlich schwächer aus als der in Normalschulen. Mit anderen Worten: Bei genauerem Hinschauen, könnten sich die Wirkungsvorteile des JüL gegenüber dem jahrgangshomogenen Lernen noch steigern und detaillieren. So wiesen die 17 Langzeitstudien alle eine höhere Leistung der SchülerInnen aus JüL-Klassen gegenüber denen aus jahrgangshomogenen Klassen auf und eine im Mittel kürzere Durchlaufzeit (Verweildauer). Diese Review-Ergebnisse erschienen in einer popularisierten Fassung auch in der USA-Fachzeitschrift für SchulleiterInnen, »Educational Leadership« (Pavan 1992).

Wichtiger als diese schütterten Erhebungsdaten ist das der reinen Schulleistungsfrage übergeordnete Bekenntnis zu einer »Schule für Alle« (ebd., S. 4 ff.). Diesem politischen Bekenntnis ist das Buch von Anderson und Pavan gewidmet. Eine Schule für Alle ist das Gegenteil des vorherrschenden selektiven Schulsystems und verlangt von denen, die sie praktisch anstreben, sehr viel mehr als einige wenige unterrichtsorganisatorische, -methodische und -mediale Veränderungen. Eine Schule für Alle erfordert einen sehr langen Atem, denn die Schule soll ja auch eine Schule für alle Lehrkräfte, Eltern und kommunalen Partner werden. Für diesen langwierigen, grundlegenden und mühsamen Weg skizzierte das Autorenpaar bereits 1992 - dem Jahr, in dem die bildungspolitisch katastrophale Reagan-Bush-Ära ein Ende fand - ein pädagogisches, auch historisch begründetes Konzept und eine Art Projektstrukturplan mit den Elementen Zeitrahmen, Voraussetzungeninventarisierung, Verhaltensänderungen, Strukturänderungen, Bewertungs- und Berichtspraxis, Schul-Kommune-Beziehung und Schulverwaltung. Zum Schluss geben sie noch ein Beispiel für einen erfolgversprechenden Projektstart. Insgesamt legten Anderson und Pavan damit den Grundstein für einen Wiederaufbruch in eine bildungspolitisch progressive, an Demokratisierung, Integration und gemeinschaftlicher Entwicklungsarbeit orientierte Zeit mit einem umfassenden pädagogischen Schulentwicklungsprogramm.

100 Das Buch »The manufactured crises« - die fabriizierte Krise des US-amerikanischen Schulsystems in der Reagan-Bush-Ära deckt in einer detaillierten und profunden Weise auf, wie die zunehmende Integrationsleistung (Afroamerikaner, Migranten, Benachteiligte und Behinderte) des Schulsystems in der Öffentlichkeit von konservativen Stiftungen und Meinungsbildungseinrichtungen mittels falscher und manipulierter Daten systematisch diskreditiert und als Leistungsversagen dargestellt wurde, um dann als Leistungssteigerungsinstrument die Umverteilung der Integrationsmittel zu begründen.

Cotton, Kathleen (1993):

Nongraded primary education

Wenn Kathleen Cotton, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am »Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL)«, heute »Education Northwest« in Portland, OR (USA) auch rund 4500 km entfernt von Prof. Barbara Nelson Pavan an der Temple University in Philadelphia, PA (USA) arbeitete, gehörte doch auch sie zu den praktisch-pädagogisch orientierten WissenschaftlerInnen, die im JüL eine umfassende pädagogische Orientierung sehen. Entsprechend positiv fällt auch ihr Urteil zur Wirksamkeit von JüL aus: Angesichts der überwältigenden Forschungsbelege für JüL - insgesamt 46 Studien führt sie kurz an -, empfiehlt nahezu jeder, der für die Abfassung dieses Berichts zu Rate gezogen wurde, die flächendeckende Einführung von JüL. Allerdings gestaltet sich diese Einführung schwieriger als die Wirksamkeitsbezeugungen vermuten lassen.

Deshalb führt Cotton ein halbes Dutzend einschlägiger Publikationen auf, die bei der Einführung von JüL behilflich sind, u.a. auch Katz/Evangelou/Hartmann 1990 (s.o.). Dann folgen noch 13 kurze Empfehlungen an 6 Reformbeteiligtengruppen und für 7 wichtige JüL-Aspekte - hier nur die Titel (Cotton 1993, S. 10):

1. Projektverantwortliche (auf allen Ebenen)
2. Regierungs- und Verwaltungsverantwortliche
3. Schulamtsverantwortliche
4. Schulleiter
5. Lehrer
6. Eltern und Gemeinde-Mitglieder

7. Einführung
8. Gruppenbildung
9. Teamteaching
10. Klassen-Organisation und Materialien
11. Flexible Gruppierung
12. Integriertes Curriculum
13. Leistungsdokumentation und Bewertung

Damit bietet Kathleen Cotton vier Jahre nachdem ihr Kollege am NWREL, Bruce Miller seine siebenbändige Anleitung zur Weiterentwicklung des JüL in kleinen, ländlichen Schulen des nördlichen USA-Westens, »The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools« publiziert hatte, zwar keine ebenbürtige Anleitung aber ein praxisorientiertes »What works« auf einem guten Dutzend Seiten. Sie verwies darin auch auf Miller's Handbuch. Insgesamt diente ihre Arbeit mehr der argumentativen als der praktischen Unterstützung der JüL-Entwicklung. Damit erfüllte sie zwei Aufgaben:

Erstens entsprach sie mit ihrer Argumentation dem wachsenden wissenschaftlichen Legitimationsanspruch der modernen Schulpädagogik¹⁰¹.

Und zweitens widersprach sie entschieden dem pädagogisch konservativen Tenor der zurückliegenden zwölf Jahre Reagan & Bush (sen.).

5.1.1.2

Zwischenfazit der internationalen JüL-Forschung bis 1993

Dieses Zwischenfazit wurde nachträglich an dieser Stelle eingeschoben. In der Zusammenschau der Zeitleiste zwischen 1938 und 2012 offenbarte sich nämlich mit dem Datum 1993 eine Zäsur, vor der im Prinzip alles Wesentliche zur JüL-Forschung geklärt war und nach der nur noch Bestätigungen der verschiedenen Positionen bzw. immer gleiche inhaltliche und methodische Fehler folgten. Seit 1993, also seit 20 Jahren tritt nach unserem Eindruck die JüL-Wirksamkeitsforschung inhaltlich und methodisch auf der Stelle. Ausgenommen von diesem Urteil ist die Schulbegleitforschung, die aber auch nicht direkt unter das in diesem Kapitel behandelte Forschungsparadigma passt und deren Fokus ja auch weniger der Vergleich von Jahrgangsübergreifendem und jahrgangshomogenen Lernen, sondern mehr die Unterrichts- und Schulentwicklung bildet. Zur Vereinfachung der Lektüre bietet es sich deshalb bereits hier an, ein gewisses Fazit zur Entwicklung der testexperimentell orientierten JüL-Forschung zu ziehen. Die bisher referierten Studien repräsentieren schätzungsweise 250 Primärstudien und damit vielleicht die Hälfte aller bis 1993 verfügbaren Studien. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Nach ersten testexperimentellen Versuchen in den 1930er Jahren wagte sich Anfang der 1960er Jahre der New Yorker Hochschullehrer William McLoughlin an den Versuch, die wissenschaftlichen Grundlagen für die empirische Erfassung der Wirksamkeit von JüL zu legen. Dafür benötigte er zwischen 1963 und 1973 etwa 10 Jahre und mindestens ebenso viele Einzelstudien, von der Zählung der real jahrgangsübergreifend arbeitenden Schulen über die Sichtung der Forschungslage, die Konstruktion JüL-spezifischer Erhebungsinstrumente bis hin zu Versuchen, die pädagogische JüL-Wirklichkeit zu »messen« (zu den Einzelheiten s. weiter oben). Vordergründig könnte man diesen Versuch als gescheitert betrachten. Stattdessen entdeckte er einige grundsätzliche Probleme: JüL ist keine einfache Unterrichtsmethode, sondern ein umfassendes pädagogisches Schulentwicklungsvorhaben. Um dieses empirisch erfassen zu können, müssten aufgrund seiner Studien über 40 Variablen über einen längeren Zeitraum erhoben und verglichen werden. Insbesondere müsste der stark differierende Entwicklungsstand der einzelnen Schulen und ihrer Lehrkräfte hinsichtlich des JüL sehr viel genauer diagnostiziert werden als dies nach McLoughlin's Erhebungen in nahezu allen JüL-Studien der damaligen Zeit der Fall war.

101 Kathleen Cotton's Arbeit erschien als »Closeup 14« (Nahaufnahme) in der von ihr am »Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL)« zwischen 1987 und 1999 herausgegebenen What-works-Reihe »School improvement research series SIRS)« (<http://educationnorthwest.org/resource/825>).

Sein Befund: Die JüL-Forschung läuft einem Phantom hinterher (ders. 1968), ohne ein theoretisch ausformuliertes Wirkungsmodell und mit unangemessenen Erhebungsinstrumenten. Insgesamt ergibt sich gemessen an McLoughlin's Erfolgskriterien eine erschreckend lange Liste grundlegender Forschungsfehler bei den bis dahin vorliegenden JüL-Studien:

- ▲ Feldpraktische Unerfahrenheit der Forschenden, unzureichender Feldzugang und niedrige Feldqualität (geringer Realitätsgehalt der Erhebungssituation)
- ▲ Mangelndes Feldwissen, theoretisch unzureichende Fundierung der Studien (unangemessenes Wirkungsmodell und sachlich-zeitliche Ebenenfehler in den Wirkungsvorstellungen)
- ▲ Keine oder grob unzureichende Berücksichtigung der Unterrichtsqualität und des Grads der Entwicklung Jahrgangsübergreifenden Lernens (JüL-ferne Definition der Stichprobe)
- ▲ Unzulängliche Organisation des Forschungsprozesses (unzureichende Forschungsphasenverknüpfung)
- ▲ JüL-ferne Konstruktmetrologie der verwendeten Tests, Befragungs- und Beobachtungsinstrumente mit einer Tendenz zu trivialisierenden, unterkomplexen Untersuchungsstrategien
- ▲ Gemessen an den Forschungsfehlern relativ hohe interpretatorische Bedenkenlosigkeit

Auch wenn McLoughlin's Forschungsergebnis sich eher auf Qualitätskriterien und Kritik beschränkt, markiert sein Gesamtwerk einen Meilenstein in der Entwicklung der empirischen pädagogischen Forschung. Wie oben bereits gesagt, werden von McLoughlin erstmals die Komplexität eines systemischen Schulentwicklungsprozesses und die Kompliziertheit des Versuchs, die pädagogische Wirkung dieses Entwicklungsprozess metrologisch zu erfassen sowohl methodologisch als auch empirisch skizziert¹⁰². Die Frage, ob alle Studien nach William McLoughlin seinen grundlegenden Befund zur Komplexität der JüL-Forschung ignorieren werden, muss bis 1993 leider mit Ja beantwortet werden. Dafür bietet jeder der hier versammelten Beiträge die eine oder andere instrumentelle oder bildungspolitische Innovation.

Eine solche Innovation gelang 1986 David Pratt, kanadischer Erziehungswissenschaftler mit seinem testexperimentellen Forschungsüberblick über die Leistungs- und Verhaltenswirkung von JüL. Prof. Pratt lieferte in seinem Artikel eine Fülle an Argumenten gegen die Jahrgangshomogenisierung. Als Alternative empfahl er JüL. Die diesbezüglichen Ängste konnte Pratt mit Hilfe seines Forschungsüberblicks entkräften - wobei er dabei den mittlerweile altbekannten Befund bestätigte: JüL führt nicht zu Leistungsverlusten gegenüber jahrgangshomogenem Lernen wohl aber zu einigen emotionalen und sozialen Vorteilen. Völlig neu ist David Pratt's qualitative Untersuchung zum Zusammenhang zwischen der pädagogisch-beruflichen Perspektive der Untersuchenden bzw. der Untersuchten und den testexperimentell gewonnene Untersuchungsbefunden, insbesondere ihren Interpretationen: Wer JüL ablehnt, findet auch eher weniger Vorteile und mehr Nachteile. Wer JüL befürwortet, findet mehr Vorteile und weniger Nachteile. Dissertationen sind in

ihren Interpretationen indifferenter (ders, S. 113). Dieser verschränkte Auftrags-Umsetzung-Nachweis-Bias ist bei weitem kein Spezifikum der »weichen« pädagogischen Faktenlage, sondern findet sich genau so in der »harten« Pharmaforschung (s. Schott u.a. 2010 Teil 1 und 2).

Mit der Veröffentlichung seines siebenbändigen Kompendiums 1989 gelingt Bruce Miller, Mitarbeiter des NWREL (zu den Details s.o.) eine praxisgerechte Aufbereitung des Wissens zum JüL, die nach einer Neuauflage 1999 auch den heutigen Anforderungen gerecht wird. Interessant ist, dass sich nach Miller's Erhebungen in Literatur und Praxis die Lehraufgaben in JüL-Klassen wie in jahrgangshomogenen Klassen sehr ähneln. Der Unterschied zwischen Jahrgangsübergreifendem Lernen und jahrgangshomogenem Lernen bestehe demnach mehr in der Gewöhnung bzw. den Erwartungen der Lehrkräfte als in den tatsächlich geforderten Kompetenzen. Allerdings ist das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler in JüL-Klassen anspruchsvoller, weshalb die Lehrkräfte individuelle Lernerwartungen der Schüler - anders als in jahrgangshomogenen Klassen - nicht mehr ungestraft übergehen können. Deshalb empfiehlt David Miller »ängstlichen, unerfahrenen oder gering qualifizierten Lehrkräften«, die Finger vom JüL-Unterricht zu lassen (ders. 1999 zuerst 1989, Book 1, S. 44). Damit stellen sich die Anforderungen an eine empirische Wirkungsforschung für JüL noch einmal schwieriger und differenzierter dar als es zwanzig Jahre vorher bereits William McLoughlin (1969) bezüglich der »Teacher Variables« skizziert hatte.

Das 1993 in konzeptionellen Teilen stark auf den JüL-Pionier John Goodlad aufbauende Buch von Robert Anderson und Barbara Nelson Pavan, »Nongradedness, helping it to happen« wendet sich hauptsächlich an SchulleiterInnen und konzentriert sich auf die Frage der JüL-Einführung bzw. -Weiterentwicklung in den Schulen. Dazu wird nicht nur der bis dahin verfügbare Wissenskörper zum JüL zusammengefasst, sondern auch die JüL-Wirkungsforschung von 1968 bis 1990 (ebd., S. 33-59. Dieser Forschungsüberblick bringt erwartungsgemäß keine neuen Wirkungsbefunde, weder positive noch negative. Dafür ergibt der Wissenskörper eine Art Projektstrukturplan für die Einrichtung und Entwicklung von JüL-Schulen einschließlich eines Plans für den Projektstart.

Insgesamt liegt damit bis 1993 ein differenziertes Modell des Jahrgangsübergreifenden Lernens, des JüL-Unterrichts sowie seiner Implementation und Weiterentwicklung vor, also ein umfassendes pädagogisches Schulentwicklungsprogramm. Leider wurden die wesentlichen Bausteine dazu, die inhaltlichen Arbeiten von McLoughlin, Miller, Goodlad/

102 Methodisch erfolgversprechend wird dieses Vorhaben erst seit jüngerer Zeit wieder weiter verfolgt - siehe z.B. die 2004 gegründete Online-Zeitschrift »Complicity: An International Journal of Complexity and Education«, deren aktuelle Spezialausgabe (Vol. 10, No. ?), die sich genau diesem Thema widmet: »Method and Complexity in Educational Sciences« [<http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/complicity/issue/view/1493>].

Anderson/Pavan und Cotton noch nicht zu einem Grundlagenwerk zusammengefügt. Gleiches gilt nicht für die JüL-Forschung. Obwohl von William McLoughlin in den Grundlinien ausreichend beschrieben, folgte keine der als JüL-Wirkungsuntersuchungen ausgewiesenen testexperimentellen Studien McLoughlin's Minimalkatalog für eine aussagefähige JüL-Forschung. Durch die von Peter Cohen 1982 erstmals auf JüL-Studien angewandte effektmaßbasierte Meta-Analyse wurde diese Situation noch verschlimmert, konnte sich die mangelhafte Forschungsanlage doch jetzt hinter den großen Zahlen der wahllos addierten Einzelstichproben verstecken. Die bislang resümierten 30 Jahre (1960-1990) testexperimentell basierter JüL-Forschung selbst, zeigen also keine JüL-spezifische Weiterentwicklung und tragen wenig zur Weiterentwicklung der schulischen JüL-Bewegung bei. Stellt sich also nach diesem Zwischenfazit die Frage, ob die kommenden zwanzig Jahre noch wesentliche Verbesserungen dieser misslichen Situation bringen werden und wenn nicht, was die Gründe für den Stillstand der JüL-bezogenen Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung sind?

5.1.1.3

Die internationale JüL-Forschung von 1993 bis 1997

Ein erster Blick auf die Liste der hier verarbeiteten Studien und ihre Publikationen erweckt den Eindruck, als habe sich die JüL-bezogene, testexperimentelle Forschung vom pädagogischen Kern des JüL abgewandt und ihren Fokus stattdessen auf instrumentelle Kompetenzen der Forschenden gerichtet. Bemerkenswert ist, dass sich die JüL-Forschung von der JüL-Schulpraxis zu entkoppeln scheint. Die Zahl der testexperimentellen Forschungsberichte in einschlägigen Zeitschriften wird immer größer, die Zahl der Berichte schulpädagogisch Forschender immer kleiner und wird dabei in die publizistische »Praxissecke« abgedrängt. Damit spiegelt die Forschungsliteratur immer weniger die Komplexität der strategischen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben wider und beschränkt sich immer mehr auf arbiträre (labornahe) Teilaspekte schulischen Leistungs- und Sozialverhaltens. Und sie zeigt eine Tendenz hin zur Naturalisierung der Gegenstände in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (s. dazu Janich 2006, S. 137 ff.) bei gleichzeitiger Überhöhung einer Untersuchungstechnik - hier der testexperimentellen Erhebungsform (Zufallskontrolliertes Experiment) - zum methodologischen »Goldstandard« wissenschaftlicher Fundiertheit (zur Kritik siehe Janich 2009, S. 152 ff., Experimente). Schon der folgende Disput zwischen dem Niederländer Simon Veenman und den Kaliforniern DeWayne Mason und Robert Burns wird zeigen, dass sich hinter der Imponier rhetorik von der stringenten (rigorous), testexperimentellen Forschungsmethodik meist ein bescheidenes methodisches und theoretisches Niveau gemischt mit einem überstarken pädagogischen Geltungsanspruch verbergen.

Veenman, Simon 1995-97:

Effects of Multi-grade and Multi-age Classes

Simon Veenman befasste sich seit 1981 mit dem Thema Jahrgangsmischung, da er damals als Elternsprecher die Zusammenlegung von Klassen aufgrund schrumpfender Anmeldezahlen zu rechtfertigen hatte (Veenman 1996, S. 323f.). Zuerst untersuchte er mit Kollegen von der Universität Nijmegen, Niederlande die Unterrichtsgestaltung von LehrerInnen, die sich aufgrund der schwindenden SchülerInnenzahlen zur Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen gezwungen sahen (Veenman/Lem/Winkelmolen 1985; Veenman/Voeten/Lem 1987). Obwohl die meisten Lehrkräfte die Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen ablehnten und ansonsten weitgehend (in Niederländisch und Rechnen) jahrgangshomogen arbeiteten, fanden Veenman u.a. keine Leistungsunterschiede bei den SchülerInnen. Simon Veenman fungierte bei diesen Untersuchungen weniger als Experte für JüL - was sich auch in seinen Literaturquellen widerspiegelt - als für Forschungsmethoden. Daher sah er einige Jahre später, dem »quantitativen« methodischen Mainstream der 90er Jahre folgend, die effektmaßbasierte Meta-Analyse testexperimenteller Primärstudien als ein qualifikatorisches Muss für die Beantwortung der Frage, ob Jahrgangsmischung denn nun schade oder nicht. Simon Veenman fasste in der Nachfolge von Robert Slavin (Gutiérrez/Slavin 1992) in einer »Best-evidence Synthesis« die Ergebnisse von 56 JüL-Studien zusammen. Dabei unterschied er zwar zwischen Multi-grade (organisatorische Jahrgangsmischung) und Multi-age Classes (JüL-Klassen), ohne aber dafür die für JüL damals relevante Theorie und Praxis zu überblicken. Die von Slavin 1986 zur Lösung der Meta-Analyse-Schwächen vorgeschlagene »Best-evidence Synthesis«, die Verbindung von statistischer Meta-Analyse mit hermeneutischer Textinterpretation wird zwar von Simon Veenman versucht, diesen Anspruch kann er aber aufgrund seiner JüL-spezifischen Wissensdefizite und aufgrund seiner unzureichenden methodischen Qualifizierung der Primärstudien nicht einlösen¹⁰³.

Die mangelnden theoretischen und praktischen Feldkenntnisse führen bei Veenman zu einer sachlich unangemessenen Dichotomisierung des JüL in »Multigrade Teaching« (mit jahrgangshomogenem Lernen als organisatorische Zwangsmaßnahme bzw. Notlösung, z.B. in kleinen Schulen und in »Multi-age Grouping« als bewusste pädagogische Alternative zum jahrgangshomogenen Unterricht (»Graded Schools«). Jahrgangshomogenes Lernen fasst Veenman konzeptionell als eine homogene Gruppe (45 der 56 Studien), der er das JüL gegenüberstellt (11 Studien). Dass das Spektrum jahrgangshomogenen wie Jahrgangsübergreifenden Lernens insgesamt sehr viel breiter ist und viele seiner Kernelemente zudem zwischen jahrgangsmischendem und

103 Veenman bezieht sich in seiner »Synthesis« an keiner Stelle auf die methodologische Meta-Analyse-Kritik von Robert Slavin (1984) - weder 1995 noch in der statistischen Reanalyse von 1996.

jahrgangsselegierendem Unterricht oszillieren, spielte folglich für Veenman's statistische Berechnungen keine Rolle. Skalierete Unterschiedlichkeiten in gehöriger Vielzahl ergeben im Mittel notwendig ± 0 . Genau mit dieser mittlere Effektstärke von $ES = -0,03$ gingen Veenman's Berechnungen ein in die Geschichte der JüL-Reviews diesseits wie jenseits des Atlantiks. Und bis heute echo es noch: »Schadet nicht, hilft aber auch nicht.« Für Veenman's Forschungsinteresse - Beschwichtigung der pädagogischen Einwände gegen Jahrgangsmischung - war dies ein positives Ergebnis. Nun konnte seine Schule ohne Furcht vor kognitiven Schäden bei den SchülerInnen Klassenstufen organisatorisch mischen. Für die unsicheren JüL-Interessierten mit einem Hang zur Zahlengläubigkeit kam Veenman's Befund einem Negativurteil gleich. Auch der leicht positive Effektmaß-Mittelwert im sozialen und Einstellungsbereich (Noncognitive Effects) von $ES = 0,15$ tröstete nur wenig, da Veenman der konventionellen Verwechslung von Zahlengröße und Wirkungs-Bedeutung folgend, alle $ES < 0,15$ weit unterhalb der Grenze zum Bedeutungsvollen von 0,8 lagen.

Deshalb stellt sich die Frage, wie viel JüL-Wirklichkeit von den 11 Multi-age-Studien erfasst wurde, die Veenman zur Berechnung seiner mittleren Effektstärke heranzog? Mit keinem Wort werden die Dauer und die Qualität der JüL-Klassen-Einrichtung erwähnt. Die JüL-Klassen mussten zwar mindestens ein Jahr bestehen, aber über welche JüL-Erfahrungen Schulen und Lehrkräfte tatsächlich verfügten, wurde nicht erhoben. Im Gegenteil: Ein Ausschlusskriterium für die Aufnahme der Primärstudien in Veenman's Meta-Analyse waren Weiterbildungen der Lehrkräfte in den JüL-Klassen. Nur zwei der elf Studien (beide aus den 70er Jahren) genügten dem strengen experimentellen Parallelisierungsgebot der JüL-Klassen im Vergleich zu den Nicht-JüL-Klassen.

Veenman's Synthese wird durch die methodischen und konzeptionellen Unzulänglichkeiten der von ihm ausgewählten Primärstudien begrenzt - das »Garbage in, garbage out-Problem« der Gleichbewertung methodisch ungleichwertiger Studien ignoriert er völlig. Dabei stellt sich die Qualitätsproblematik bei Primärstudien gleich dreifach. Zum einen müssen die Forschenden das Instrumentarium des Forschens beherrschen. Zum anderen müssten sie über ein vertieftes Verständnis für ihren Forschungsgegenstand, hier das JüL, sowie die damit verbundene Unterrichts- und Schulentwicklung verfügen. Dabei sollten sie zwischen Schul- und Unterrichtsorganisation auf der einen Seite sowie dem Unterrichtsprozess auf der anderen Seite unterscheiden können. Auch wenn die daraus resultierende Unterrichtsqualität, die unterrichtliche Lernumgebung und das JüL-bezogene Verhalten der SchülerInnen eine wichtige Lernbedingung hinsichtlich der Schulleistungstests darstellen, sind auch äußere, vermittelnde Bedingungen aus dem sozialen Umfeld der SchülerInnen zu berücksichtigen. Woher sollten Meta-Analytiker wie Simon Veenman wissen, ob die ForscherInnen der Primärstudien über ein ausreichendes Wissen hinsichtlich der hier angedeuteten und bei William McLoughlin 1969 erstmals

aufgelisteten Innen- wie Außenbedingungen schulischen Lernens verfügten oder ob sie quasi blind irgendwelche Testbatterien zur Anwendung brachten? Bei Veenman findet sich zu dieser Frage nichts. Vermutlich mangelte es ihm damals nicht nur an den entsprechenden Dokumentationen, sondern auch an der Fähigkeit zu einer zusammenhängenden, pädagogisch und methodisch kritischen Beurteilung seiner Ausgangsstudien.

Entsprechend konnte Simon Veenman für seine Literaturübersicht die Studien zu Problemen, die LehrerInnen mit der Jahrgangsstufenmischung haben, auch nicht dahingehend bewerten, wie gut die Lehrpersonen für diese Tätigkeit qualifiziert waren. Wie routiniert waren sie z.Z. der Befragung bereits, wie weit waren das Curriculum, die Unterrichtsmedien und -methoden bereits für JüL adaptiert worden und wie sehr unterstützten die Eltern und das übrige bildungsrelevante Umfeld diese Unterrichts- und Schulform. Stattdessen listet Veenmann die üblichen Überlastungs- und Unterausstattungsargumente verbunden mit der Klage über den demografisch bedingten Sparzwang auf (Veenman 1995, S. 323f.). Für jemanden, der seit Jahrzehnten in und für JüL arbeitet, schimmert kein Funke der erlebten JüL-Professionalität und JüL-Lernfreude durch die schütterten Zahlenreihen von Veenman's Zeitschriftenartikel. Vielleicht tun wir seiner Studie mit dieser Empfindung unrecht. Für die drei Oldtimer-Studien aus Deutschland, die in Veenman's Synthese Eingang fanden entspricht diesem Gefühl allerdings auch die Evidenz: Sie enthalten nichts zum Thema Jahrgangsübergreifendes Lernen, nur wenig zu schulorterhaltenen »Kleinen Schulen«, dafür deutlich mehr zur Erprobung und Anwendung von Schulleistungstests.

Angesichts der bis 1995 vorliegenden und weiter oben auszugsweise beschriebenen Forschungs- und Wissensüberblicke zum JüL erstaunt es im Nachhinein sehr, dass Veenman's 1995er Artikel zu einem der meistzitierten JüL-Titel gehört. Eine der wirksamsten Ursachen ist wohl der publizistische Disput Veenman's mit zwei kalifornischen Psychologie-Assistenten (Mason/Burns 1996)¹⁰⁴. Auch Mason und Burns verhalf diese Auseinandersetzung zu überregionalen Zitationserfolgen (zum pädagogischen Anliegen der beiden Kalifornier im folgenden Absatz mehr). Veenman reagierte auf die Kritik von Mason und Burns (1996), indem er weitere seiner Primärstudien mit Effektmaßen versah, alles noch einmal durchrechnete und sein erstes Ergebnis noch um 2 Hundertstel unterbot (Veenman 1996). Als Mason und Burns auch diesen Artikel kritisierten (1997 Reassessing), erwiderte Veenman mit einer erneuten, diesmal nur hermeneutischen Argumentation, nach der Mason und Burns hin-

104 DeWayne Mason, ursprünglich Mittelschullehrer, dann Assistent an der University of California, Riverside (Großraum Los Angeles) wurde später Schulrat in Riverside; Robert Burns, Psychologe und dann Assistent an der Jesuiten-Universität San Francisco wurde später dort an der School of Education Professor für Learning and Instruction mit dem Schwerpunkt Forschung und Statistik.

sichtlich ihrer Studien-Auswahl vielleicht ebenso recht haben wie er hinsichtlich seiner (Veenman 1997): In Kalifornien also schadet Kombiklassen-Unterricht ein ganz klein wenig, im internationalen Mix nicht. Über die Entwicklung von JüL erfuhr man in dieser widersprüchlichen Auseinandersetzung um des Kaisers Effektmaß-Bart so gut wie nichts.

Mason/Burns 1994-1997:

Class composition and student achievement (Effects of combination, nongraded and single-grade classes)

Robert B. Burns und DeWayne A. Mason, beide Assistenten an der University of California in Riverside untersuchten Anfang der neunziger Jahre die Wirkung schulorganisatorischer Jahrgangsmischung, »Combination Classes«¹⁰⁵ auf Unterricht und Schülerleistung. In einer ersten Literatursichtung (dies. 1994) fanden sie heraus, dass Combination Classes eine leicht negative Wirkung auf die Schulleistung haben und zudem sehr unbeliebt sind. Anlass zu dieser Untersuchung gab ein kalifornischer Regierungserlass, der als administrative Antwort auf zurück gehende Schülerzahlen, grünes Licht für die Jahrgangsmischung gab (California Department of Education 1992, S. 30 ff.). Was Mason und Burns wohl am meisten bewegte, war die Differenz zwischen den höheren instruktionistischen Anforderungen von Klassen mit vermehrter Heterogenität und der fehlenden Unterstützung für die Lehrkräfte, die diese Aufgabe übernehmen müssen. »Insgesamt lehrt schon der gesunde Menschenverstand, dass durch Kombiklassen hervorgerufene höhere Schülersvielfalt und das gleichzeitige Unterrichten von mehr als einem Lehrplan zu einem komplexeren und schwierigeren Lehrumfeld führen« (Mason/Burns 1995, S. 36f. - freie Übers., d.A.). Diesen Gedanken entwickelten sie in einer Kritik an Veenman's 1995er Best Evidence Synthesis sogar bis hin zu einem instruktionistischen Wirkungsmodell jahrgangsgemischten Unterrichts (dies. 1996, S. 314).

Leider entfalteten Mason und Burns diesen Impuls eines komplexen, unterrichts- und schulnahen Gegenstandsverständnisses nicht weiter. Dazu hätten sie nur die Vorarbeiten von William McLoughlin¹⁰⁶ (1969) aufgreifen müssen. Vielleicht war es ja ihre instruktionistische Gegnerschaft zu den reformpädagogischen JüL-Bestrebungen um Goodlad und McLoughlin, die sie diesen Schritt nicht gehen ließen? Vielleicht reichten aber auch ihre forschungsmethodischen Kapazitäten nicht aus, um die Stufe der einfachen Fragebogenerhebung überspringen zu können? Auf jeden Fall zeichnet sich an dieser Stelle ein Entwicklungsproblem der pädagogischen Forschung deutlich ab: Unterrichts- bzw. Schulentwicklung und Forschungsmethodenentwicklung brauchen die wechselseitige, synergetische Stimulation. Diese ist aber nur in größeren, interdisziplinären sowie intergenerationalen Forschungs- und Entwicklungsverbünden realisierbar, für die die realen Verhältnisse der pädagogischen Wissenschaften wenig Raum zu bieten scheinen.

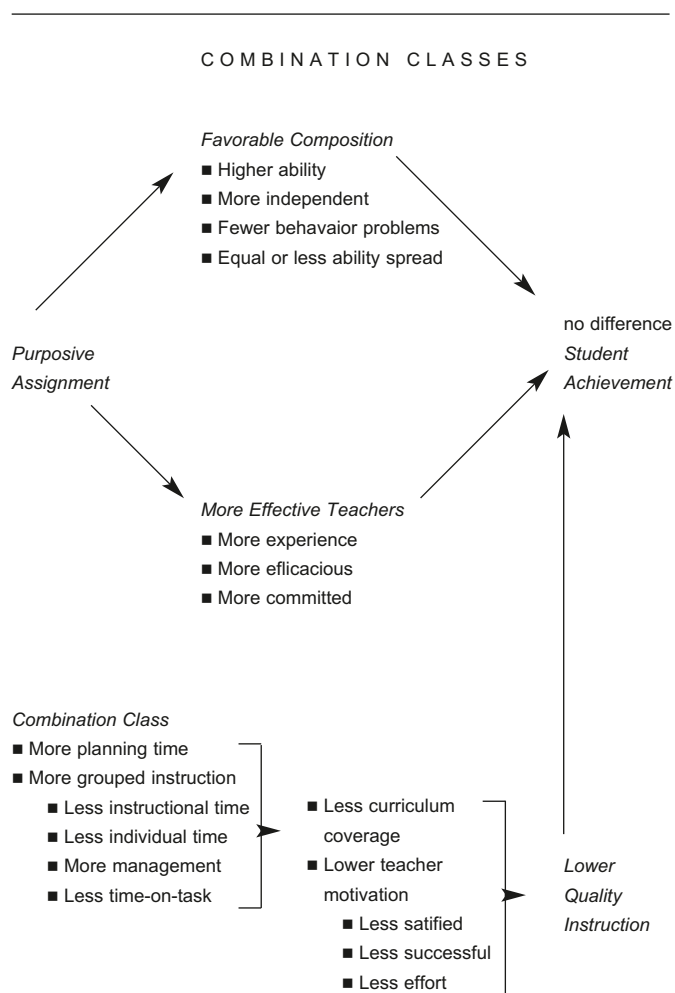


Fig. 1: A model of achievement in combination classes

Abb. 16: Wirkungsmodell zum rein organisatorisch jahrgangsmischten Unterricht von Mason & Burns (1997a, Reassessing, S. 43), Abb. modif.

Nicht nur pädagogisch, auch forschungsmethodisch stehen Mason und Burns dem unterrichtspraktischen, gesunden Menschenverstand näher als dem artifiziellen Testexperimentismus. Deshalb kritisieren sie die Ignoranz von Ford (1977), Miller (1989 Quantitative Research, 1991 Qualitative Research), Pratt (1986) und Veenman (1995) gegenüber bedeutsamen Umfragen und Interviewstudien und vermuten in dieser Unterlassung eine Ursache für die Unterschätzung der negativen Auswirkungen von Kombiklassen auf

105 Combination Classes, Synonym Multigrade Classes sind organisatorische Klassenstufenzusammenlegungen, administrative Notlösungen, zumeist ohne pädagogische Absicht der Heterogenitätsnutzung wie bei JüL (Synonym »Multi-age Classes«), also mit überwiegend jahrgangshomogenem Lernen.

106 Auch McLoughlin hatte fast dreißig Jahre zuvor für seine Forschungskonzeption ein Wirkungsmodell des JüL-Unterrichts entwickelt (ders. 1969, S. 25).

die Schulleistung (Mason/Burns 1997a Reassessing, S. 3). Deshalb untersuchten sie als Erstes, was LehrerInnen über ihre Arbeit in Kombiklassen berichten (dies. 1995 Teachers' view of combination classes). Zur Vorbereitung dieser Erhebung werteten sie die Literatur zu Kombiklassen aus (dies. 1994¹⁰⁷). Der Befund dieser Literaturübersicht: Kombiklassen haben eine leicht abträgliche Wirkung auf die Schulleistung der SchülerInnen. Ein Jahr später interviewten sie 35 LehrerInnen mit 30 Fragen zu drei Fragenkomplexen (dies. 1995, S. 38):

- ▲ Wie werden Kombiklassen anfänglich organisiert? Welche Strategien werden verwendet, um SchülerInnen und Lehrkräfte den Kombiklassen zuzuweisen?
- ▲ Wie unterrichten LehrerInnen Kombiklassen? Wie gruppieren sie die SchülerInnen und wie bieten sie den Lehrstoff an, sobald die SchülerInnen den Klassen zugewiesen sind?
- ▲ Wie empfinden die Lehrkräfte das Unterrichten in Kombiklassen? Wie viele bevorzugen diesen Klassentyp? Welche positiven Gedanken bzw. welche Bedenken äußern sie? Und was sehen die Lehrer als ihre Vor- und Nachteile an?

Das Ergebnis der Interviews bestätigte Mason und Burns in ihrer Ansicht, dass vor allem die Untersuchung von Kombiklassenlehrkräften die Möglichkeit bietet, sich der Komplexität des Unterrichts anzunähern (ebd., S. 44f.). So gewappnet - Robert Burns hatte inzwischen einen Ruf an die katholische Jesuiten-Universität von San Francisco erhalten - starteten sie einen Generalangriff auf Simon Veenman's Forschungsüberblick, dem sie eine blinde Vermischung von positiven und negativen Wirkungen der Jahrgangsmischung und damit eine ungenaue Trennung zwischen Kombi- und JüL-Klassen unterstellten (Mason/Burns 1996, 1997a und 1997b)¹⁰⁸. Vielleicht wichtiger als dieser etwas akademisch anmutende Streit um die angemessene Interpretation der vorliegenden Forschungsberichte sind fünf Ergebnisse bzw. Forderungen als Ausfluss ihrer Überlegungen (dies. 1994, 1995, 1996, 1997a, 1997b):

- ▲ eine differenzierte Kritik an schulfernen, testexperimentellen Feldstudien
- ▲ die Betonung der Notwendigkeit zur Unterstützung von LehrerInnen in Kombiklassen
- ▲ die Forderung nach mehr schulnahen, »naturalistischen« Beobachtungsstudien zur Wirkung von unterrichtlicher Jahrgangsmischung
- ▲ ein Wirkungsmodell rein organisatorisch motivierten, jahrgangsgemischten Unterrichts (Kombiklassen; Multigrade Classes)
- ▲ der deutlichen Unterscheidung zwischen organisatorischer Jahrgangsmischung und jahrgangsübergreifender (nongraded) Reformpädagogik

Die letzte Forderung stützte sich zudem auf eine Umfrage an 571 Grundschulen mit über 10.000 Klassen in 12 Bundesstaaten der USA (Mason/Stimson 1996, S. 439). Sie ergab, dass 95,3% der Klassen jahrgangshomogen unterrichtet werden und von den restlichen 4,7% wird in nur 0,3% (29) der Klassen JüL-gemäß gelernt - in den 12 Staaten schwankt ihr

Anteil zwischen 0 und 8%. Mason und Stimson betrachten dieses Ergebnis auch als Bestätigung dafür, dass es die Kombiklassen sind, denen erhöhte Aufmerksamkeit und verstärkte Unterstützung zukommen muss. In einem interpretativen Folgereview untersuchten Mason und Burns (1997a, Reassessing) die damals vorliegenden Forschungsberichte zur methodischen Unterscheidung von Kombiklassen und JüL-Klassen - ihr Befund:

- ▲ Kombiklassen und JüL-Klassen sind pädagogisch und unterrichtsorganisatorisch grundlegend verschieden
- ▲ Lehrer von Kombiklassen versuchen häufig, die im Vergleich zu jahrgangshomogenen Klassen höheren Anforderungen durch Mehrarbeit zu kompensieren; ihre Schulleiter bemühen sich flankierend um Erleichterungen (z.B. durch Schülerselektion) für ihre Lehrkräfte
- ▲ testexperimentelle Vergleichsstudien mit Kombiklassen übersehen diese Kompensationseffekte
- ▲ Studien zum Vergleich von Kombi- mit jahrgangshomogenen Klassen finden keine zuverlässigen Leistungs- bzw. Sozialverhaltensdifferenzen

Zusammenfassend kommt das publikationsstarke Duo aus dem Lehrer, Bildungsverwalter und Schulforscher DeWayne Mason und dem Instruktionswissenschaftler Robert Burns ein eher indirektes Verdienst um das JüL zu. Inhaltlich haben sie zwar nichts zur Weiterentwicklung des JüL beigetragen, dafür haben sie aber zwei der für JüL sehr bedeutsamen Umfeldmomente weiter aufklären geholfen. Zum einen trugen sie sehr viel zur Erforschung der Wirkung der Sparversion des JüL, der bloß organisatorischen Jahrgangsmischung und damit zur praktischen und definitorischen Abgrenzung vom JüL bei. Zum anderen lieferten sie nach McLoughlin einen weiteren Baustein zur komplexitätsangemessenen Erforschung des JüL: Die testexperimentelle Effektmaßforschung, wie sie etwa von Veenman qua Meta-Analyse vertreten wurde, ist kein Wahrheitsgarant. Zudem bleibt Unterrichtsforschung ohne theoretisch fundiertes Wirkungsmodell blind und wird spätestens in der Interpretation wieder von der bildungspolitischen Zielstellung der Forschenden eingeholt. Schließlich ist die Unterrichtsnähe der Forschung wichtiger als die instrumentelle Raffinesse, denn die subjektiven Urteile der ExpertInnen kommen der Komplexität des schulischen Lernens näher als die Genauigkeit standardisierter Leistungs- und Einstellungstests.

107 Dieser Forschungsbericht stand aktuell nicht für diesen Review bereit. Er wird aber in dem 1995er Artikel auf den Seiten 36 und 37 kurz behandelt.

108 Dieser Streit zwischen Mason/Burns und Veenman mutet heute merkwürdig an, vertreten doch beide Seiten ganz unterschiedliche Forschungsinteressen. Mason/Burns machten sich aufgrund der wachsenden Zahl von Kombiklassen Sorgen um die dort realisierte unterrichtliche Qualität. Veenman wollte nur sicherstellen, dass Jahrgangsmischung nicht per se schlechtere Lernleistungen erbringt. Beide Seiten verfügten aber weder über die Forschungskapazitäten noch über den pädagogischen Sachverstand, um diese Fragen klären zu können.

Kim, Jungae Park 1996:

The impact of the nongraded program

Jungae Park Kim promovierte 1996 bei Prof. Charles Thomas Holmes im Bereich Bildungsverwaltung (Educational Administration) am College of Education der University of Georgia zum Thema »The impact of the nongraded program on students' affective domains and cognitive domains«. Leider ist die Dissertation von Jungae Park Kim seit längerem für uns unzugänglich. Wir können also nur das Abstract von »ProQuest Dissertations & Theses« danach befragen, wie begründet Hatties niederschmetternder Wirksamkeitsschluss zum JüL ist. Hattie mittelte einzig die Effektmaßdifferenzen von Simon Veenman und Jungae Park Kim. Immerhin berechnet Kim ein mittleres (Äpfel & Birnen-)Effektmaß von 0,17. Wie wir schon ausführten, resultieren aus Forschungsfeldern mit großen Varianzen notwendig kleine Effektstärken. Zudem ist die Interpretation einer $ES = 0,17$ von den tatsächlichen Entwicklungsmöglichkeiten in dem extrem umfassenden JüL-Feld abhängig - es entspricht fast 12% der gesamt möglichen Abweichung vom Mittelwert. Ob das viel oder wenig ist, entscheidet die Basisgröße. Zu fragen ist wieder: Auf welche Basisgröße beziehen sich die Primärstudien in Kim's Meta-Analyse? Handelt es sich dabei um JüL? Und wenn ja, in welchem Entwicklungsstadium befand sich die JüL-Implementation? Zudem ist 0,17 auch seinerseits wiederum nur ein Mittelwert von Mittelwerten, in den die verschiedensten Einzelwerte zwischen 0,05 (Angstabbau), 0,16 (Lesen), 0,25 (Selbstkonzept), 0,33 (Naturwissenschaften), 0,47 (Motivation) und 0,79 (Sozialkunde) eingehen. Hier der entsprechende Text des Abstract in freier Übersetzung: »Für die Meta-Analyse zum »Nongraded-Program« wurden die Effektstärken aus 98 Studien verwendet. Der mittlere Gesamteffekt beträgt 0,17, die Lesen-Effektstärke betrug 0,16, Sprachen 0,13, Wortschatz 0,17, Mathematik 0,10, Sozialkunde 0,79, Naturwissenschaft 0,33, Selbst-Konzept 0,25, Verhalten 0,25, Engagement 0,24, Soziale Kompetenz 0,17, Angstabbau 0,05, Lernmotivation 0,47, Mädchen-Effektstärke 0,08 und Jungen-Effektstärke 0,07. Die Auszählung der Effektstärken zeigte, dass alle 16 Variablen von der Mehrzahl der Studien als positiv berichtet wurden, was bedeutet, dass die meisten Studien die Nongraded-Programme unterstützen. Vermittelnde Effekte wurden mit den Variablen Programm-Eigenschaft, Klassenstufe, Veröffentlichungsstil, Jahr der Studie, Programmeinführungszeit und Zahl der SchülerInnen untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass die Mediatorvariable Programmeinführungsjahr rechnerisch erhebliche vermittelnde Wirkung zeitigte. Die Faktorenanalyse wurde mit der Hauptkomponentenanalyse und dem Varimax-Rotationsverfahren auf der Basis der Pearson's Produkt-Moment-Korrelationen von 13 Variablen durchgeführt. Die ausgewählten Faktoren befanden sich im affektiven Bereich, im kognitiven Bereich und bei den Programmeigenschaften. Diese Faktoren zeigen, dass die Nongraded-Programme vor allem mit dem affektiven Bereich und weniger mit dem kognitiven Bereich assoziiert sind.«

Bedeutsamer als diese Details ist natürlich der übergeordnete Forschungskontext: Wozu diente Kim's Promotionsprojekt neben seiner Qualifikation noch? Kim's Doktorvater, Prof. Dr. C. Thomas Holmes, Schulverwaltungsexperte betreut(e) zahlreiche Promotionsprojekte zu landesweiten Schulentwicklungsvorhaben, wie dem »Kentucky Nongraded Primary Program (KNPP)« in den 1990er Jahren (für einen ersten Überblick siehe apriori Cotton 1993; aposteriori Kannapel u.a. 2000). Das KNPP war Teil einer umfassenden Reform zur Verselbstständigung der Schulen bei gleichzeitig verstärkter staatlicher Unterstützung. Kim's Meta-Analyse versuchte deshalb erst einmal nur die Frage zu beantworten, ob die vorliegenden Studien zu Nongraded Classes etwas aussagen zu den Leistungsauswirkungen in den traditionellen Lehrfächern wie auch zu den sozialen Aspekten des Schullebens. Wenn Kim's Meta-Analyse und seine Primärstudien den wissenschaftlichen Standards entsprechen, dann erscheint das Gesamtergebnis sehr sehr positiv und kann als Ermutigung für die Weiterentwicklung des JüL dienen. Dies auch deshalb, weil drei wichtige Kernelemente des JüL in Kim's Meta-Analyse nicht einmal besonders beachtet wurden: Die Lösung der Zurückstellungsproblematik, der Bildungsbenachteiligung und der mangelnden individuellen Förderung. Vielleicht wurden Kim's Befunde gar in Richtung der Kontextfrage als bestärkendes Teilmoment der Autonomisierung und Rekontextualisierung von Schule aufgefasst? Immerhin forderte 1996 die größte US-amerikanische Lehrergewerkschaft, die American Federation of Teachers (AFT) eine Rückkehr zu klassischen schulpädagogischen Prinzipien.

Mit diesem meta-analytischen Review von Jungae Kim beenden wir unsere Würdigung der Serie von Versuchen, die Erfolgsaussichten einer mehr als dürftig ausgestatteten Schulreformpraxis mit Mitteln der medizinischen, demoskopischen und statistischen Forschungsmethodik zu bewerten. Der weiter unten folgende Überblick über die deutschen JüL-Studien - Primärstudien und Reviews - wird an diesem Erfolgslosigkeitsurteil über die testexperimentelle JüL-Forschung nichts ändern, es nur für die Situation in Deutschland vertiefen. Vorher soll aber noch kurz dargestellt werden, was die nicht besprochenen internationalen JüL-Studien zwischen 1997 und 2012 für die JüL-Forschung und Praxis noch bieten.

5.1.1.4

Nichts Neues seit 1997 - ein kursorischer Überblick

Knut Sundell aus Schweden verfolgt mit seinen Publikationen zur Jahrgangsmischung in Kindergärten (Sundell 1994a, 1994b, 2000) ein ähnliches Ziel wie Robert B. Burns und DeWayne A. Mason: Das Sammeln von Argumenten gegen das kostengetriebene Zusammenlegen von Jahrgangsklassen. Sein Hintergrund: Sundell war vor zwanzig Jahren Mitarbeiter der Sozialverwaltung von Stockholm, gelangte dann in das Bureau for Research and Development, wurde

schließlich Direktor des Institute for Evidence-Based Social Work Practice (IMS), Associate Professor und schließlich Senior Advisor for Social Affairs at the Swedish National Board of Health and Welfare. Sein Befund gleicht dem von Mason und Burns: Rein organisatorische Jahrgangsmischung schadet der Lernleistung. Der Nachweis wird mit methodisch ziemlich anspruchslosen Testmaßvergleichen begründet, deren Korrelationen Sundell kausal überinterpretiert. Deshalb bräuchten die Publikation von Knut Sundell hier nicht erwähnt werden, wenn nicht beispielsweise der deutsche Bildungsforscher, Hans-Günther Roßbach 1996 Sundell in seine Warnungen vor Übererwartungen an JüL-Schulreformen (Roßbach 1996, S. 44) eingeschlossen hätte.

Ähnlich argumentiert eine Reihe von AutorInnen, die sich mit der Umsetzung des Jahrgangsmischung präferierenden »Primary Programs« des »Kentucky Education Reform Act (KERA)« befassen. Insbesondere wird gegen administrativ aufgetroffene Schnellreformen ohne ausreichende personelle, zeitliche und sächliche Ressourcen im Zusammenhang mit jahrgangsgemischter Unterrichtsorganisation argumentiert, wobei administrativer Zwang mehr Widerstand (Reaktanz) auslöst als mangelnde persönliche Veränderungsbereitschaft (Guskey/Lindle 1997; Slaton u.a. 1997; Song/Spradlin/Plucker 2009). Auch diese Analysen haben eigentlich nichts mit der Einrichtung und der Entwicklung von JüL zu tun.

In dasselbe Raster fällt die kleine Zusatzstudie von Jean Russell, die sie im Rahmen des australischen Victorian Quality Schools Project (VQSP) zur Schuleffektivitätsvergleich von Privat- und Staatsschulen durchführte und 1998 zusammen mit Kenneth Rowe and Peter Hill publizierte¹⁰⁹. Das Bundesland Victoria sah sich genötigt, aus demographischen Gründen jahrgangsgemischte Klassen einzurichten. Die Lehrerurteile über die SchülerInnenleistungen in Lesen und Rechnen fielen in jahrgangsgemischten Klassen negativer aus als in jahrgangshomogenen. In sechs Schul-Fallstudien äußerten sich LehrerInnen entsprechend negativ über die verordnete Jahrgangsmischung. Auch diese Studie und ihre argumentative Nutzung bestätigen nur den leichtfertigen Umgang mit der JüL- bzw. Jahrgangsmischungsbegrifflichkeit, bietet aber keinerlei Hinweise auf Besonderheiten und Wirksamkeiten des JüL.

Wie gegensätzlich diese Beurteilungen im Licht einer anderen pädagogischen Praxis erscheinen, wird am Beispiel der australischen Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Linley Cornish (bis 2006 Linley Lloyd) von der School for Education an der University of New England, Australien deutlich. 1999 führte sie eine qualitative Literaturübersicht der einschlägigen Meta-Analysen zur Eignung der jahrgangsübergreifenden Klassenorganisation für die Förderung besonders begabter SchülerInnen durch. Ihr Befund: Alles spricht dafür, dass die Jahrgangsmischung eine gute Möglichkeit zur Förderung hochbegabter SchülerInnen bietet. Diese Möglichkeit hänge aber davon ab, wie weit die LehrerInnen dem JüL-Konzept folgen (Lloyd 1999, S. 208). Soweit ihr Befund,

den sie einige Jahre später auch für die Frage nach der Übertragbarkeit des JüL für kleine ländliche Schulen in Australien bzw. für Entwicklungsländer wiederholte (Lloyd 2002, S. 12 bzw. Cornish 2009). Beide Urteile stützen sich auf einen Review und auf eine schulpädagogische Orientierung, der sie auch Jahre später noch folgt (Cornish 2006, 2009; Cornish/Jenkins 2012). Diese Orientierung wird getragen von einem expansiven Lernverständnis, das die Wissenschaftlerin auch für die Integration der Eltern in die JüL-Klasssentwicklung (Cornish 2006) und für die Ausbildung der Lehrkräfte angewendet wissen will (Cornish/Jenkins 2012).

Dieses expansive Lernverständnis vertritt auch die Leiterin einer 1999 vorgelegten Studie (29 Klassen und 566 SchülerInnen) zum sozialen Lernen in JüL-Klassen, Prof. Diane McClellan an der Governors State University, südlich von Chicago, USA (s. McClellan/Kinsey 1999). Das Ergebnis der Literaturübersicht (1970er - 1990er) zum sozialen Lernen fällt erwartungsgemäß positiv aus: Kinder aus JüL-Klassen verhalten sich prosozialer, pflegen mehr Freundschaften, akzeptieren Gleichaltrige eher und sind weniger aggressiv (ebd., S. 10 ff.). Auch aufgrund der methodischen Schwächen ihrer Studie empfehlen McClellan und Kinsey JüL nur LehrerInnen, die einen neuen, expansiven Lehr-Lernstil probieren wollen.

Jean-Francois Desbiens, Professor für Pädagogische Psychologie an der französischsprachigen Université de Sherbrooke nahe Montreal in der kanadischen Provinz Quebec verglich die Schulleistungen von jahrgangsgemischten Klassen (»Classes Multiprogrammes«; »Multi-grade Classes«) zwischen 1994 und 1999 in 6 Schulämtern anhand der Schulleistungsnoten und befragte zudem die Lehrkräfte und Schulleiter (Desbiens 2006, S. 91 ff.). Die methodisch und konzeptionell eher schwache Studie kommt zu widersprüchlichen Ergebnissen: Erwartbar ist der reziproke Zusammenhang zwischen Schulgröße und Jahrgangsmischungsklassen. Interessant - zumindest als These - ist der Befund, dass die gesamte Schule einen höheren Einfluss auf die unterrichtliche Qualität hat als die einzelne Klasse oder die LehrerInnen. Dabei spielt auch die Unterstützung der Schulverwaltungen bei ihren Entscheidungen für oder gegen die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen in ihrem Bezirk eine spürbare Rolle. Schließlich schlussfolgert Desbiens noch, dass die Lehrerqualifikation für den Erfolg des jahrgangsgemischten Lernens von Bedeutung ist. Hinsichtlich der Aussagefähigkeit von Erfolgsstudien um jahrgangshomogenen bzw. zum Jahrgangsübergreifenden Lernen Erfolgsstudien sieht er größere Probleme bei den angewandten Forschungsmethoden als bei der JüL-Umsetzung. Desbiens' schwache Ergebnisse werden prägnanter, wenn man sie vor ihrem institutionellen Hintergrund und im

109 Russel u.a. 1998 wird von Grittner/Hartinger/Rehle 2013 als Beleg für leicht negative Wirkung von jahrgangsgemischtem Lernen verwendet (ebd., S. 103).

Lichte ihrer Intention betrachtet. Es ging ihm bei dieser Studie darum, die Lehrerbildung seiner Universität auf die neuen Anforderungen einer wachsenden Zahl von jahrgangsübergreifenden Schulen einzustellen. Außerdem zielte er auf die Unterstützung der Schulverwaltung und den Ausbau der Lehrerbildung in Richtung jahrgangsgemischtem Lernen (Desbiens 2006, S. 106f.).

Wer sich für die Lehrerbildung in Richtung Jahrgangsmischung interessiert, kommt an der Literaturübersicht von Cathrine Mulryan-Kyne vom St Patrick's College of Education der Dublin City University in Irland nicht vorbei (Mulryan-Kyne 2007). Mulryan-Kyne hatte sich bereits früher mit Gruppenarbeit und kleinen Schulen beschäftigt (Mulryan-Kyne 2005). In ihrem Lehrbildungsartikel geht sie von der Grundthese aus, dass das Wissen und die Fertigkeiten, die man für einen guten jahrgangshomogenen Unterricht braucht auch für jahrgangsgemischtes Lehren und Lernen notwendig sind, wenn auch mit einer heterogenitätsorientierten Spezifizierung. Nach einer Sichtung der Literatur zu den Besonderheiten des JüL-Unterrichtens listet die Dubliner Erziehungswissenschaftlerin in einer Tabelle diejenigen Bereiche auf, in denen schwerpunktmäßig auf die JüL-Anforderungen eingegangen werden sollte (ebd., S. 509). Wenn Mulryan-Kyne's Arbeit auch nicht das JüL direkt behandelt, bildet sie doch eine Basis für weiter führende Überlegungen zur LehrerInnenbildung für das JüL. Dazu entwickelt sie eine Lehrzielliste für folgende Bereiche jahrgangsübergreifender Lehrkompetenzen: Lehrplanentwicklung und Unterrichtsplanung, Unterrichtsorganisation und Layout, Auswahl und Verwendung von geeigneten Materialien und Ressourcen, Auswahl und Verwendung einer Vielzahl von geeigneten Lehrmethoden, effektives Zeitmanagement, Unterrichtsorganisation und Disziplin, Beurteilung und Bewertung sowie Eltern- und Gemeinde-Beziehungen (Mulryan-Kyne 2007, S. 509f.).

Auch wenn die Dissertation von David Baukol (2010) methodisch insgesamt sehr schwach ausfällt, wird an ihr doch deutlich, welchen Schwierigkeiten Bildungsverwaltungen gegenüberstehen, wenn sie auf der einen Seite eine bildungskonservative, strikt jahrgangshomogene, standards- und testbasierte Schulbewertungspolitik á la »No child left behind (NCLB)« betreiben und dann andererseits aus demografischen oder lokalpolitischen Gründen Jahrgangsmischung zulassen¹¹⁰. Nahezu grotesk wird das Ganze dann, wenn man zur Selbstlegitimation einen völlig überforderten Nachwuchswissenschaftler die Testergebnisse von jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen einer Schule per SPSS durchrechnen lässt und so »beweist«, dass Jahrgangsmischung nicht schadet, vielleicht sogar in sozialer Hinsicht nutzt und die Eltern und Lehrkräfte besser auf die Jahrgangsmischung vorbereitet werden sollten. Die beiden letzten Empfehlungen wurden zwar nicht untersucht, werden aber auftragsgemäß geschlussfolgert. Das Ganze wäre nicht erwähnenswert, würden nicht zahlreiche solcher Qualifikationsarbeiten in Meta-Analysen einfließen und dort die Weihen statistischer Letztwahrheiten erhalten.

Ähnlich unterrichtsfern verfuhr auch ein Statistiker der Rand Corporation, Louis Mariano. In einer Reanalyse von Schulleistungstestdaten des Los Angeles Unified School District (LAUSD) fanden er und Sheila Kirby zwar keinen signifikanten Leistungsunterschied zwischen jahrgangshomogenen und jahrgangsgemischten Schulklassen, interpretierten diese aber - in expliziter Anlehnung an Mason und Burns 1996 - als leicht negativ (Mariano/Kirby 2009, S. 14). Nicht geprüft wurde von den beiden Autoren die Schulleistungstest-Zuverlässigkeit bzw. die Kapazität dieser Tests. Unberücksichtigt blieb auch die Frage eines möglichen regionalen Kontextes der jahrgangsgemischt arbeitenden Schulen. Insgesamt produzierten Mariano und Kirby ein weiteres Null-Ergebnis, denn kein Effekt ($<0,1$) bleibt auch dann keiner, wenn er ein negatives Vorzeichen trägt und sollte - unabhängig von der Nichtüberprüfung der wichtigsten Kontextvariablen (Milieu und Unterrichtsqualität) nicht argumentativ gegen JüL verwendet werden.

Zu einem ähnlichen Urteil wie Mariano und Kirby gelangt auch die Gesundheitsökonomin Elly-Ann Lindström vom Arbeitsmarktinstitut (IFAU) der Universität Uppsala. Sie führte Ende der 90er Jahre eine rein statistische Analyse zurückliegender Daten eines Panels von gut 100 Klassen aus 35 Städten mit über 8500 SchülerInnen (Jahrgang 1982) der nationalen schwedischen Schulbehörde, der National Agency for Education (Skolverket) durch. Erfasst wurden soziale und Schulleistungsdaten dieser SchülerInnen ab dem 3. Schuljahr (1993). Statistisch untersucht wurde der Zusammenhang zwischen den Leistungsbefunden und der Zugehörigkeit zu einer jahrgangsgemischten Klasse bzw. einer jahrgangshomogenen Klasse. Das Ergebnis: Die Zugehörigkeit zu jahrgangsgemischten Klassen erniedrigt die Schulleistungsergebnisse in der 6. Klasse um 5 Perzentilpunkte, in der 9. Klasse nur noch um rund 1 Perzentilpunkt. Ein kleiner Wermutstropfen in diesem Statistikwein: Etwas wurde nicht kontrolliert, die Qualität des jahrgangsgemischten Unterrichts (Lindström/Lindahl 2011).

Trotz der dürftigen Empirie findet sich bei Lindström/Lindahl ein bemerkenswertes Urteil über die Qualität der test-experimentellen Effektmäßigkeitsstudien - wie sie etwa die 56 Primärstudien von Simon Veenman repräsentieren. Hier eine sinngemäße Übersetzung durch d.A.: »Die empirische Evidenz zur Wirkung jahrgangsgemischter Klassen ist mehrdeutig und viele der Studien sind von schlechter Qualität. Es ist fraglich, ob diese Studien wirklich kausale Effekte erfassen. Zum Beispiel, basieren die von Veenman (1995) beschriebenen 56 Studien weder auf einer exogenen Variation noch auf einer wirklich experimentellen Studie mit zufallskontrollierter Zuweisung der Untersuchten zu den JüL- bzw. zu den Kontrollgruppen. Es gibt nicht einmal eine Studie von einer Art »natürlichem Experiment«, wie es etwa

110 Diese Situation beschreiben Song/Spradlin/Plucker (2009) in ihrem qualitativen Forschungsüberblick anhand weiterer Beispielstaaten in den USA der 90er Jahre.

die bildungspolitisch motivierte, landesweite Implementation von jahrgangsübergreifend arbeitenden Klassen böte. Immerhin fände sich hier eine, durch exogene Faktoren generierte, zufällige Variation der Gruppenzuweisung. Schließlich gibt es praktisch keine Studien mit repräsentativen SchülerInnen-Stichproben sowie mit wohldefinierten Behandlungs- (z.B. JüL-Klassen) und Vergleichsgruppen. Die meisten Studien versuchen nicht einmal, den Ausgangszustand bei den SchülerInnen in JüL-Klassen im Vergleich zu herkömmlichen Klassen zu erheben« (Lindström/Lindahl 2011, S. 125 - freie Übers. durch d.A.).

Dieses Urteil bestätigt auch die Befunde von Anthony Onwuegbuzie und Larry Daniel, die in einem umfangreichen Review entlang von drei ausgewählten Forschungsschritten, der Datenanalyse, der Interpretation und den Schlussfolgerungen das Vorherrschen massiver Fehler in pädagogischen Studien belegten (s. Onwuegbuzie/Daniel 2002).

Dafür bietet die letzte der hier angesprochenen Studien von Jaime Lynn Thomas mit dem verheißungsvollen Titel, »Combination classes and educational achievement« (dies. 2012¹¹¹) ein drastisches Beispiel. Die Bildungsökonomie hat weder Kombiklassen untersucht oder gar deren Relevanz für die Bildungspolitik studiert, noch hat sie sich mit Schulleistungsmessungen befasst. Stattdessen führte sie eine statistische Reanalyse vorliegender Daten aus der seit 1998 laufenden Längsschnittuntersuchung »Early Childhood Longitudinal Study (ECLS)« durch. Daraus verglich sie die Befunde von Kombiklassen der Kindergarten-Klassen-Kohorte (Klasse 1) von 1998-1999 bis zur achten Klasse 2005-2006 mit denen von jahrgangshomogenen Klassen. Aus den Zahlen berechnet sie Selektionseffekte (Schule, Lehrer, Altersmischung), die sich aber statistisch als bedeutungslos erweisen. In den Schlussfolgerungen tauchen dann die Eltern als wichtiges Moment auf und die Kosteneinsparungen der Bildungsverwaltung, die Kombiklassen bieten: »Kombiklassen eröffnen die Möglichkeit der Pareto-Optimierung« (ebd., S. 1058). Wie so oft: Für die Jahrgangsmischungs- wie für die JüL-Forschung und -Praxis bietet auch diese Elfenbeinturmspielerei keinerlei Nutzen.

5.1.1.5

Gesamtfazit der internationalen JüL-Forschung 1938 bis 1997

Nach dem Überblick über die internationale JüL-Forschung bis 1993 gewannen wir den Eindruck, dass bis dahin im Prinzip alles Wesentliche zur JüL-Forschung aufgeklärt war, d.h. sowohl inhaltlich (praktisch und theoretisch) wie forschungsmethodisch zeichnen sich keine Fortschritte mehr ab. Was nach 1993 folgte, sind nur noch Bestätigungen der verschiedenen bildungspolitischen Positionen bzw. inhaltliche und methodische Fehler. Rückblickend tritt also seit 20 Jahren nach unserem Befund die JüL-Wirksamkeitsfor-

schung inhaltlich wie forschungsmethodisch auf der Stelle. Ausgenommen von diesem Urteil bleibt nur die Schulbegleitforschung, aber die spielt in der internationalen (außerdeutschen) JüL-Forschung keine publizistische Rolle. Positiv gesprochen kann eine weiterführende JüL-Forschung an den wichtigsten Arbeiten vor 1993 anknüpfen - siehe dazu die Befunde in Kapitel 5.1.1.2 »Zwischenfazit der internationalen JüL-Forschung bis 1993«.

Damit spiegelt die internationale JüL-Forschungsliteratur nach 1993 immer weniger die Komplexität der strategischen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben wider und beschränkt sich immer mehr auf arbiträre (labornähe) Teilaspekte schulischen Leistungs- und Sozialverhaltens. Symptomatisch steht dafür der Disput zwischen dem Niederländer Simon Veenman und den Kaliforniern DeWayne Mason und Robert Burns. Gerade an ihm zeigt sich, dass sich hinter der Imponierhmetik von der stringenten (rigorous) testexperimentellen Forschungsmethodik meist ein bescheidenes methodisches und theoretisches Niveau gemischt mit einem überstarken pädagogischen Geltungsanspruch verbergen.

Die meisten Studien - vor allem auch die von Mason und Burns - befassen sich nicht direkt mit JüL, sondern mit der Wirkung des jahrgangsgemischten Unterrichtens auf die Schulleistung und das Sozialverhalten. Dabei geht es häufig um demografisch begründete Einführungen von jahrgangsgemischten Klassen, um die Art und Weise, wie die Verwaltungen diese Einführung betreiben und wie sie die LehrerInnen dabei unterstützen. Je nach bildungspolitischer Position wird dem jahrgangsgemischten Lernen dabei Positives wie Negatives zugeschrieben. Mason und Burns (1996) bieten sogar ein Wirkungsmodell, das zweite in der Jahrgangsmischungs- bzw. JüL-Forschung, 30 Jahre nach William McLoughlin (1969). Auch dies ein Zeichen für die insgesamt eher schwache Qualitätslage der testexperimentellen JüL-Forschung (dazu auch beinahe abschließend Lindström/Lindahl 2011, S. 125¹¹²).

Dies zeigt zweierlei. Ersten führt nicht die Übernahme medizinischer Forschungspraktiken über die Psychologie und die Soziologie durch PädagogInnen zu einer Weiterentwicklung der Pädagogischen Forschung. Zweitens bietet die vorherrschende Forschungsorganisation in der Pädagogik keine Anreize zur interdisziplinären und intergenerationalen Kooperation, d.h. zum Lernen aus vorangegangenen und abseits der eigenen Disziplin liegenden Erfahrungen. Zur Überwindung dieses »Egg Crate Approach« von Forschung braucht es deshalb die Entwicklung einer neuen, hybriden Forschungskapazität mit eindeutigem Vorrang der praktischen Schulpädagogik. Letzteres, um die mangelnde interne Validität in den meisten JüL-Studien durch schulentwick-

111 Dieser Artikel entspricht dem Kapitel 2 ihrer Dissertation von 2011 (Thomas 2011).

112 Ein Befund, der noch sehr viel detaillierter und in der Bewertung noch sehr viel dramatischer bereits 2002 von Onwuegbuzie und Daniel vorgelegt wurde.

lungsrelevante Studien zu überwinden¹¹³. Dafür braucht es zuerst die Institutionalisierung einer überfachlichen Sozialforschung und Sozialforschungsstatistik, die dann im Verbund mit einer noch zu entwickelnden Pädagogischen Organisationsentwicklungsdisziplin und einer Forschungsorganisationsdisziplin unter Leitung einer thematisch kompetenten Schulpädagogik projektbezogene Forschungsverbünde komplexitätsangemessener Forschungskapazität etabliert.

Der nun folgende Überblick über einige der wichtigsten deutschen JüL-Studien - Primärstudien und Reviews - wird an dieser Bewertung nichts ändern. Interessant ist dieser Überblick trotzdem, weil JüL eine angemessene Begleit- und Bewertungsforschung braucht. Die hierfür notwendige Entwicklung beginnt auf ihrem Pfad dort, wo die deutsche JüL-Forschung aktuell steht.

5.1.2

Die Entwicklung der deutschen, testexperimentell orientierten JüL-Forschung in Deutschland

JüL-Forschung und schulische JüL-Entwicklung hängen eng miteinander zusammen. In den 1990er Jahren beginnen fast alle Bundesländer auf Anregung der Kultusministerkonferenz (1994) mit Versuchen der Implementation von jahrgangsübergreifendem Unterricht. Einige dieser Versuche wurden wissenschaftlich begleitet und evaluiert - siehe dazu im Kapitel 3 »Berichte von Unterrichts-, Schul- und Schulsystementwicklungen«. Von den dort beschriebenen, landesweiten JüL-Schulentwicklungsvorhaben werden hier nur die Forschungsmethoden kritisch beleuchtet. Zusätzlich bieten wir im Folgenden einen Überblick über weitere Einzeluntersuchungen bzw. Forschungsstandberichte zum jahrgangsgemischten bzw. Jahrgangsübergreifenden Lernen (JüL).

5.1.2.1

Deutsche Studien und Reviews zwischen 1967 und 1999

Verglichen mit den USA beginnt die Forschung zur Jahrgangsmischung in Deutschland rund 30 Jahre später. Wissenschaftshistorisch interessant ist dabei, dass sich die »Gnade der späten Geburt« forschungsmethodisch leider nicht auszahlen scheint. Die deutsche, »empirische« JüL-Forschung startet ähnlich schulfern und methodisch unbeholfen wie die amerikanische in den 1920er/ 1930er Jahren. Und auch hier wie dort wird die Forschungsmethodik statt aus der Pädagogik von der Medizin, vermittelt über die Psychologie übernommen¹¹⁴. Alle zwischen 1950 und 1990 in den USA gesammelten Erfahrungen, alle methodischen Entwicklungen und alles Wissen über Jahrgangsmischung und über JüL sind für die deutsche Jahrgangsmischungs- bzw. JüL-Forschung weitgehend inexistent. So fragen die ersten drei, der

im Folgenden diskutierten Studien nur nach der Wirkung jahrgangsgemischten Unterrichts, nicht aber nach der Wirkung von JüL auf dem jeweils erreichten schulpädagogischen Niveau. Auf diese Studien könnte also im Zusammenhang unserer Fragestellung verzichtet werden. Dass wir dies nicht tun liegt daran, dass diese drei Studien von Franz Fippinger (1967), Elisabeth Furch-Krafft (1979) und Wolfgang Knörzer (1985) von Simon Veenman (1995; 1996) in seine Meta-Analyse einbezogen wurden und hierüber eine der beiden Säulen von John Hattie's vernichtendem Meta-Meta-Analyse-Urteil über JüL mittragen (Hattie 2009, S. 91 ff.; 2013 Lernen sichtbar, S. 109 ff.).

Fippinger, Franz 1967:

Schülerleistung in voll und wenig gegliederten Schulen

Der Pädagogische Psychologe Dr. Franz Fippinger beginnt mit einer Erprobung seines »Allgemeinen Schulleistungstests für 4. Klassen« (Fippinger 1992 zuerst 1967)¹¹⁵ in ca. 70 deutschen 4. Schulklassen, entsprechend 1479 SchülerInnen (Fippinger 1967). Diese für die Bundesrepublik »repräsentative«¹¹⁶ Stichprobe stammte etwa zur Hälfte aus Grundschulen mit mindestens 8 Klassen (= voll gegliederte Schulen) und aus Grundschulen mit höchstens 7 Klassen (= wenig gegliederte Schulen). Die Tests wurden klassenweise von den jeweiligen Lehrkräften durchgeführt. Deren entsprechende Erfahrung und die konkreten Durchführungsbedingungen wurden nicht kontrolliert. Das Ergebnis: Die SchülerInnen aus voll gegliederten Schulen erreichten im Mittel 98 und die aus wenig gegliederten Schulen 88 von möglichen 166 Testpunkten. Am kleinsten war der Unterschied beim Kopfrechnen, am größten beim Kartenverständnis in Heimatkunde (ebd., S. 99). Da Fippinger die SchülerInnenzahl und nicht die Klassenzahl bei der Signifikanzprüfung heranzieht, sind diese Differenzen auf dem 1%-Niveau überzufällig. Quot erat demonstrandum: »Es liegt nahe - und

113 Die Frage der Inkompatibilität von interner und externer Validität stellt sich nur aufgrund von Ebenenfehlern in sozialstruktureller und in entwicklungschronologischer Hinsicht.

114 Analoges zur Übernahme des naturwissenschaftlich-medizinischen Forschungsparadigmas durch die Pädagogik findet sich für den Bereich der Frühpädagogikforschung bei Carle/Metzen 2014 Internetartikel.

115 Der AST 4 untersucht die Unterrichtsleistungen in den Fächern Deutsch, Rechnen und Heimatkunde. Er wurde im gleichen Jahr publiziert wie der hier diskutierte Fippinger-Artikel (1967).

116 Die Repräsentativität ist wichtig für die Testgüte. Nach Fippingers Stichprobenlogik ist z.B. eine einzige Klasse für Bremen repräsentativ, oder sind es 10 für Nordrhein-Westfalen. Nach Friedrichs (1973, S. 144 ff.) hängt der Stichprobenumfang vom Produkt der Mindestzahl in einer Untersuchungszelle (hier 1 Klasse à ca. 20 SchülerInnen) und der Variablenpotenz der Merkmalsausprägungen ab. Fippinger dürfte also maximal von 5 Variablen (z.B. Geschlecht, Alter, Stadt-Land, Sozialstatus, Migration) mit nur jeweils 2 Ausprägungen ausgegangen sein. Dabei dürften Bildungshintergrund, Sprachfertigkeiten, Jahrgangsmischungs-Dauer und -Erfahrung der Lehrkräfte, Schulausgangsleistungen der Schüler etc. bei dieser Frage keine Rolle spielen?!

diese Auffassung ist wohl auch die vorherrschende - dass man von Jungen und Mädchen, die voll gegliederte Schulen besuchen, im allgemeinen bessere Schulleistungen erwartet« (ebd., S. 97).

Fippingers Testerprobung¹¹⁷ hat keine pädagogische Fragestellung und baut auf keinem theoretischen Vorverständnis von Jahrgangsmischung oder gar Jahrgangsübergreifendem Lernen auf. Sie reflektiert auch nicht die bereits damals gängigen Forschungserfahrungen für Feldforschungen (etwa König 1956 und 1957 zur Forschungsmethodik; zur Kontext- oder Mehrebenenanalyse etwa Wiese 1966 zuerst 1924¹¹⁸). Schließlich verzichtet sie auf die damals bereits vorliegende Jahrgangsmischungsexpertise um Marian Pope Franklin (Franklin 1967) oder auf das zum JüL vorhandene Fachwissen (z.B. Goodlad/Anderson 1959 zuerst 1987). Was die Ursachen für die Leistungsunterschiede seiner beiden Teilstichproben sind, wird nicht untersucht und ist aufgrund des Testdesigns auch nicht ableitbar. Stattdessen folgt er ausschließlich der damals üblichen Test-Anwendungspraxis (vgl. Lienert 1961), um den von ihm gerade entwickelten Schulleistungstest im Rahmen der anstehenden Schulreformdebatte zu popularisieren. Letzteres ist ihm gelungen. Der AST 4 wird noch heute eingesetzt. Dr. Fippinger erhielt 1969 einen Ruf auf den Lehrstuhl für Psychologie an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, der späteren Universität Koblenz-Landau, und wurde 1972 bis 1988 deren Präsident. Für die JüL-Entwicklung und für kleine Schulen ist diese Testerprobung weder inhaltlich noch forschungsmethodisch nutzbar, auch wenn sich einige JüL-Bewertungen, insbesondere die von Gegnern kleiner Schulen explizit auf Fippingers Befund stützen.

Furch-Krafft, Elisabeth 1979:

Schülerleistung in voll und wenig gegliederten Schulen

Dr. Elisabeth Furch-Krafft, Volksschullehrerin und Psychologin an der Universität Freiburg beginnt ihren Artikel mit Bezug auf die Ergebnisse von Franz Fippingers Schulleistungstesterprobung (1967), um dann sogleich ihre sozialökologische Gegenposition zu formulieren: Schulleistung entwickelt sich in einem Wechselverhältnis von individuellen zu »Umwelt-determinanten« (Furch-Krafft 1979, S. 298). Durch verschiedene Erhebungen versuchte sie, einige der Variablen dieses schulexternen Bedingungsgefüges zu erheben. Die individuellen Leistungsvoraussetzungen der rund 500 SchülerInnen wurden mit vier Tests erfasst. Die Stichprobe entsprach allen SchülerInnen aus dem Einzugsgebiet eines Gymnasiums. 150 der SchülerInnen kamen aus kleinen ländlichen Grundschulen mit 2-3-stufigen jahrgangsgemischten Klassen. 350 besuchten jahrgangshomogene Schulklassen. Als Schulleistung der SchülerInnen wurden ihre Schulnoten und die Ergebnisse des »Allgemeinen Schulleistungstests für 4. Klassen (AST 4)« (Fippinger 1992 zuerst 1967) verwendet.

Die Schulnoten der beiden Gruppen unterschieden sich nur unwesentlich, die Ergebnisse des AST 4 dagegen in allen Untertests deutlich. Allerdings differierten die Intelli-

genztestwerte der beiden Gruppen ebenfalls in die gleiche Richtung. Daraus folgerte die Forscherin, dass sie aus den Schulleistungstestergebnisdifferenzen keinen Schluss auf die »Qualität des Unterrichts in beiden Schultypen« ziehen könne (Furch-Krafft 1979, S. 300). Dieses unbefriedigende Ergebnis veranlasste Furch-Krafft zu einer statistischen Reanalyse. Über die Intelligenz- und Kontextwerte parallelisierte sie zwei Subgruppen à 132 Werteträger und berechnete mittels einer multiplen Regressionsanalyse den Anteil der Varianzaufklärung der Schulleistungen durch die Intelligenztestwerte. Diese Prüfung ergab zwar keine Differenzen, aber die Vorhersageleistung der einzelnen Intelligenztestwerte zwischen beiden Schülergruppen differierte deutlich. Daraus schloss Furch-Krafft die Hypothese von der Unterschiedlichkeit der »Strukturkomponenten der Schulleistung von Schülern in voll und wenig gegliederten Grundschulen« (ebd., S. 297).

Obwohl die Studie keinerlei Bezug zum JüL bzw. zur Pädagogik und Didaktik des Unterrichts in jahrgangsgemischten kleinen Schulen hat, kommt ihr doch eine gewisse methodische Bedeutung zu: Die Studie untersucht erstmals die Bedeutung der Kontextfaktoren für die Entwicklung von Schulleistungen. Leider reichten die Forschungskapazitäten von Elisabeth Furch-Krafft nicht aus, diese interessante Fragestellung angemessen zu untersuchen. Das schwach fundierte ± 0 -Ergebnis geistert leider immer noch als Effektmaß durch die Reviews, die Meta- und die Meta-Meta-Analysen zum JüL.

Knörzer, Wolfgang 1985:

Schüler in kombinierten Grundschulklassen

Auch die von der Projektgruppe um Prof. Wolfgang Knörzer¹¹⁹ von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zwischen 1980 und 1984 durchgeführten Untersuchungen betreffen nur jahrgangsgemischte Kombiklassen nicht aber JüL. Es ging um die Frage, ob SchülerInnen in kombinierten (kleinen) gegenüber denen in jahrgangshomogenen Grundschulen benachteiligt sind. Mit einer umfangreichen Testbatterie sowie mit selbst erstellten Skalen und standardisierten Unterrichtseinheiten zur Gruppenarbeit einschließlich der landesweiten Orientierungsarbeiten in Mathematik und Deutsch überzogen sie alle acht Kombiklassen (Klasse 3 und 4) mit 179 SchülerInnen des Schulamts

117 Die folgenden Bewertungen beziehen sich nur auf die im vorliegenden Artikel vorhandenen Aussagen und Daten. Ein Forschungsbericht zu dieser Testerprobung steht uns nicht zur Verfügung.

118 Bereits 1950 veröffentlichte Robinson einen Artikel zur Ökologie sozialer Phänomene und zu typischen ökologischen Fehlschlüssen einfacher verhaltensanalytischer Untersuchungen (Robinson 1950; zur Einführung s. Langer 2009 zuerst 2004).

119 Prof. Dr. Wolfgang Knörzer a.D. (geb. 1935), Theologe und Allgemeiner Pädagoge von PH Schwäbisch Gmünd ist nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen aber deutlich jüngeren Heidelberger Sportpädagogen Prof. Dr. Wolfgang Knörzer (geb. 1955).

Schwäbisch Gmünd. Zusätzlich wurden die LehrerInnen und die Eltern der 326 SchülerInnen befragt. Als Vergleichsgruppe dienten sechs jahrgangshomogene Klassen aus dem gleichen Schulamt, drei dritte und drei vierte Klassen mit insgesamt 147 SchülerInnen (Knörzer 1985, S. 7 ff.). Auf die Beobachtung des Unterrichts in den 14 Klassen wurde verzichtet, weil sich der Untersuchungsaufwand als für die vorhandenen Forschungskapazitäten nicht erfüllbar erwies. Ebenfalls nicht erfasst wurden die Ausgangsleistungen der SchülerInnen vor Eintritt in die Vergleichsschulen¹²⁰.

Die Ergebnisse der umfangreichen Untersuchung brachten logischerweise keine relevanten Unterschiede hinsichtlich Schulleistung und Überweisung in die weiterführende Schule (das Gymnasium) zwischen den beiden Schülergruppen zutage. Logisch, weil die pädagogische Qualität der Vergleichsklassen nicht bestimmt wurde, sondern nur die organisatorische Tatsache der Jahrgangsmischung als unterscheidendes Wirkmoment herangezogen wurde. Die im dritten Schuljahr der Kombiklassen auftretende, relative Leistungsverminderung wird mit der Aufmerksamkeits- teilungshypothese erklärt, nach der sich die Lehrkräfte wegen des anstehenden Übergangs zu den weiterführenden Schulen vermehrt den Viertklässlern zuwenden. Dies ist nur ein Beispiel für die theorie- und strukturarme Umgangsweise des Autorenteam mit dem Vielerlei an Erhebungsdaten. Noch ein Beispiel: Der Vergleich der Einstellungen zur Schule und des Schulklimas erbrachte geringfügig höhere Durchschnittswerte bei den Kombiklassen (Knörzer 1985, S. 31 ff.). »Schüler in kombinierten Klassen gehen also lieber in die Schule, haben eine positivere Einstellung zum Lernen, sehen ihre Lehrer und Klassenkameraden in einem günstigeren Licht und registrieren in ihren Klassen mehr Hilfsbereitschaft als dies bei Schülern in Jahrgangsklassen der Fall ist« (Knörzer 1985, S. 33). Selbst geringfügige Differenzen werden ohne Wirkungsmodell, ohne theoretisch fundierte Hypothesen und ohne Bezug zu anderen Evidenzen zu umfänglichen Verhaltensdisposition vergegenständlicht¹²¹. Eine ausführlichere Würdigung durch Prof. Gertraud Heuß gelangt 1989 zu einer positiveren Bewertung: »Insgesamt darf die Studie von Knörzer wohl als recht ermutigend bezeichnet werden, gerade auch deshalb, weil sie die Schwächen nicht verschweigt und darauf aufmerksam macht, mit welchen Vorurteilen u.U. bei der Einführung jahrgangsübergreifender Klassen gerechnet werden muss« (Heuß 1989 Teil 2, S. 71).

Wie auch immer, auch Wolfgang Knörzers Studie liefert für unsere Fragestellung keinen direkten Bezug zum JüL. Allerdings kommt seinem Forschungsteam das methodologische Verdienst zu, die Zahl der Kontextvariablen schulischen Lernens im Vergleich zu Furch-Krafft oder Fippinger deutlich erweitert zu haben. Diese Leistung deutet in Richtung systematischer Forschungskapazitätserweiterung als Bedingung der Möglichkeit, die Komplexität des JüL durch eine hinreichende Aspektvielfalt angemessen zu erfassen, wie dies bereits 1969 William McLoughlin mit 40 Bedingungs momente des JüL skizziert hatte (McLoughlin 1969, S. 15-17).

Roßbach, Hans-Günther 1996-99:

Forschungsstand zum Jahrgangsübergreifenden und altersgemischten Lernen

Angestoßen vom 1994er Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz, »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule« beginnen einige Bundesländer mit Pilotversuchen zur Neugestaltung des Schulanfangs und des JüL in der Schuleingangsphase. Im Februar 1995 richtete der Grundschulverband eine Fachtagung zum Thema »Jahrgangsbezogene und/oder jahrgangsübergreifende Lerngruppen« aus. Auf dieser Tagung präsentierte der Sozialpädagoge Prof. Wolfgang Roßbach seine Lüneburger Antrittsvorlesung zum Thema, »Der Forschungsstand zu jahrgangsübergreifendem und altersgemischtem Lernen« (Roßbach 1996), den er 1999 noch einmal in einer etwas aktualisierten Form in Ralf Lagings Band zum altersgemischten Lernen in der Schule präsentierte (ebd., S. 80-91).

Mit diesem Review verspricht Prof. Roßbach, durch den Bezug zu »empirischen« Forschungsergebnissen zur zwingend erforderlichen »Versachlichung« der Diskussion um die Vorteile des altersgemischten Lernens beitragen zu wollen. Mit empirisch meint Hans-Günther Roßbach auf keinen Fall schulisches Erfahrungswissen (schulpraktische Bewährung), sondern Interpretationen testexperimenteller Erhebungen (ebd., S. 37). Und unter Versachlichung versteht er in diesem Artikel nicht die Definition und Qualifizierung dessen, was altersgemischtes, jahrgangsgemischtes und jahrgangsübergreifendes Lernen auszeichnet, sondern die Warnung vor »übertriebenen und unangemessenen Erwartungen« an das Konzept Altersmischung als Schulreformidee (ebd., S. 44).

Diese Versachlichung im Sinne von gutachterlicher Entpersönlichung, Neutralität und Distanz zum Forschungsgegenstand übernimmt er von der empiristischen Psychologie und stimmt darin mit einer seiner Quellen, dem bereits zitierten Beitrag von Gertraud Heuß zum Stand der empirischen Forschung im Themenfeld »Jahrgangskombinierte Klassen« (1989) überein. Heuß wirft den Praxisberichten von Jahrgangsmischungs- und JüL-LehrerInnen vor, von der subjektiven Wertschätzung ihrer AutorInnen behaftet zu sein (ebd., S. 70). Zur Widerlegung dieses falschen Subjektivitäts-Objektivitäts-Dualismus siehe weiter oben die entsprechende Anmerkung 88 (S. 89). Entkräftet wird er auch

120 Dies bestätigt das methodologische Urteil von Lindström/Lindahl (2011), nach dem die meisten in Veenman's Meta-Analyse eingegangenen Primärstudien nicht einmal versuchten, den Ausgangszustand bei den SchülerInnen in JüL-Klassen im Vergleich zu herkömmlichen Klassen zu erheben.

121 Dies ist kein Vorwurf, sondern eine Beschreibung der im PH-Team vorherrschenden, schwachen forschungsmethodischen Kapazitäten. Ein weiteres Indiz für dieses Urteil: Der Band von Knörzer zitiert nicht einen Methoden-Titel, obwohl 1982 die empirische (»realistische«) Wende der Pädagogik bereits 20 Jahre zurück lag und auch schon einschlägige Methodenbücher für die Erziehungswissenschaft vorlagen (vgl. etwa Skowronek/Schmied 1977). Abgesehen von wenigen Ausnahmen - bei denen es sich mehrheitlich um Psychologinnen handelte, galt dies damals für die gesamte deutsche empirische Pädagogik.

durch die autorenbezogene Ergebnis-Tendenz in dem kleinen Jahrgangsmischungs-Review von David Pratt¹²² (1986 - s.o.) sowie durch die methodologischen Qualitätsuntersuchungen etwa von Onwuegbuzie/Daniel (2002).

Die Grundlage für Roßbachs sogenannte »Versachlichung«¹²³ der JüL- und Jahrgangsmischungs-Diskussion beginnt mit den oben besprochenen Studien von Fippinger (1967), Furch-Krafft (1979) und Knörzer (1985). Von Heuß übernimmt er die Bewertung dieser Studien, wonach »die Forschungslage im deutschsprachigen Raum ... äußerst unbefriedigend« sei. Aus der eher befriedigenden Studienlage in den USA wählt Roßbach die Reviews bzw. Meta-Analysen von Pratt (1986), Katz/Evangelou/Hartmann 1990, Gutiérrez/Slavin 1992, aus Schweden den Forschungsüberblick von Sundell (1994) und schließlich aus den Niederlanden die Best-evidence Synthesis von Veenman (1995) - zu unserer Bewertung siehe oben. Hans-Günther Roßbach resümiert diese 5 Reviews negativ: Jahrgangsgemischte Klassen bewirken keine bis leicht negative Schulleistungen und keine bis ungesicherte, sehr niedrige positive Effekte im sozial-emotionalen Bereich. Diese Schlussfolgerung erscheint uns ziemlich kühn. Denn wie oben angedeutet werden konnte, gibt es erstens sehr viel mehr Wissen über jahrgangsgemischtes Lernen und JüL als Roßbach in seinem Review nutzt. Zweitens sind selbst die von Roßbach ausgewählten Primär- und Sekundärstudien in ihren Aussagen sehr viel differenzierter. Allerdings - und das ist das Entscheidende - beziehen sich drittens ihre Befunde nicht auf ein differenziertes JüL-Modell, sondern zumeist nur auf organisatorische Jahrgangsmischung, deren Motive und Umsetzungen die AutorInnen vor ihrem jeweiligen bildungspolitischen Hintergrund kritisieren und diese Kritik mit testexperimentellen Befunden zu legitimieren versuchen.

Viertens stellt sich angesichts von Roßbachs pauschaler Warnung vor JüL-orientierten Schulreformvorhaben die Frage, vor welchem bildungspolitischen Modellhintergrund er seine Reviewergebnisse interpretiert? Hierfür stehen in der Literaturliste zwei Namen: Jere Brophy und Bert Creemers. Beide vertreten ein psychologisches Instruktionsmodell schulischen Lernens (Prozess-Produkt-Modell bzw. Produktivitätsmodell), dessen Logik auch John Hattie folgt und die sich zudem auf ein testexperimentelles Effektmaßmodell zu Lehr-Lernprozessbewertung beschränkt. Schulentwicklung wird nach diesem Instruktionsverständnis vom testbasiertem »Educational Effectiveness Research (EER)« getragen und nicht von emanzipatorischen bzw. prosozialen Bildungs-idealen¹²⁴. Letzteres sind aber zukunftsorientierte, institutionelle Entwicklungsprogramme, EER dagegen misst nur die Wirkung von Produkten. Diese drastische Reduktion des Wirkungsmodells der Weiterentwicklung schulischen Lernens widerspricht den Erfahrungen einschlägiger JüL-ForscherInnen (etwa McLoughlin 1969), blendet expansive Lernziele, die Klasse als Lerngemeinschaft, Forschendes Lernen, die unmittelbare Lebenswelt der SchülerInnen, die individuellen und kollektiven Lerngeschichten sowie ihre orientierenden

Bildungskulturen und vor allem die umfassende, langwierige und nachhaltige Weiterentwicklung dieses vielschichtigen Wirkungsgefüges komplett aus. Da werden nicht nur Äpfel mit Birnen, sondern Apfeleltern mit der Entwicklung ökologischen Obstanbaus verglichen. Diese restriktive Sicht auf Pädagogik gehört zum Instrumentarium der neoliberalen Bildungspolitiksteuerung (»Neues Steuerungsmodell«) wie es sich etwa in der destruktiven »No child left behind (NCLB)«-Politik der Reagan-Bush-Ära niedergeschlagen hat. Herbert Walberg, Ghostwriter der Reaganschen Kampfschrift, »A Nation at Risk« und Promoter von John Hattie, gilt als einer der Hauptvertreter dieser, sich mit dem kennzeichnenden Begriff »Produktivitätsmodell« zierenden Schmalspurforschung (vgl. Anm. 124, S. 112).

Dieser kurze Abstecher in die Lernmodellgeschichte war nötig, da Hans-Günther Roßbach zwischen Befunden und Bewertungen ein explizites Wirkungsmodell (Hypothesengerüst) vermissen lässt. Wenn unsere Vermutungen stimmen, dann machen sein Anspruch auf »Versachlichung« im Sinne von Verdinglichung und seine Warnung vor emanzipatorischen Reformideen Sinn. Dennoch kommt Roßbach das Verdienst zu, den ersten internationalen Review zum jahrgangsgemischten Unterricht verfasst zu haben. Dass diese Pionierleistung nicht den 1996 bereits entwickelten Review-Standards entsprach, sollte gerechterweise nicht nur dem Autor angelastet werden, sondern ist auch dem damaligen Entwicklungsstand der deutschen empirischen Pädagogik geschuldet.

In dem 1999er Buchbeitrag »Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen« von Hans-Günther Roßbach bleiben Bewertungen, Argumente und Belege im Wesentlichen gleich. Ergänzend wird die oben aufgeführte Veenman-versus-Mason/Burns-Diskussion eingefügt, in einem Nebensatz der JüL-Experte Anderson zitiert, die o.a. Kurzanleitung für die JüL-Implementation von Kathleen Cotton falsch und tendenziös zusammengefasst, eine Leh-

122 Dieser verschränkte Auftrags-Umsetzung-Nachweis-Bias (Publication bzw. Sponsorship Bias) ist bei weitem kein Spezifikum der »weichen« pädagogischen Faktenlage, sondern findet sich genau so in der »harten« Pharmaforschung (s. Schott u.a. 2010 Teil 1 und 2).

123 Diese Art »Versachlichung« ist kennzeichnend für die TEEMS-basierte JüL-Bewertung in Deutschland. Die Sache JüL wird von den Reflexionen zu den Motiven der Orientierungsebene, von der wissenschaftlichen Expertise zum JüL auf der Strukturebene und vom praktischen Wissen der JüL-ExpertInnen auf der operativen Ebene bereinigt und übrig bleibt ein Konvolut instrumenteller Messprotokolle - wie wir meinen, ohne praktische Relevanz, ohne strategischen Wert und ohne sozialen Sinn.

124 Programmforschung schließt Produktforschung ein, Produktforschung schließt aber Programmforschung aus. Zur Beschränktheit dieser Modellvorstellungen wie zu ihrem bildungspolitischen Hegemonialanspruch siehe Herzog 2011 und Lind 2011, zur Politik dieses demokratiefeindlichen Staatsmodells siehe Savoie 1994, zur Manipulationsgeschichte der »Nation at Risk« siehe Berliner/Biddle 1995 und zu den katastrophalen Folgen dieser Umverteilungspolitik auf den US-amerikanischen Bildungssektor s. Nichols/Berliner 2007 (»Collateral Damage«).

rerInnenbefragung zu »Kleinen Schulen« im ländlichen Raum (Kramer 1997) und eine persönliche Mitteilung von Prof. Hans-Joachim Schmidt zu einigen Ergebnissen seiner LehrerInnenbefragung (Schmidt 1999a und 1999b) wiedergegeben. Das instruktionistische Lehr-Lernmodell wird zusätzlich durch einen aktuellen Weinert-Artikel autorisiert. Ansonsten bleibt es bei der Warnung vor JüL-bezogenen »Reformillusionen«, d.h. bei der Absage an der dem JüL-Programm innewohnenden Vision von einer besseren Schule für unsere Kinder und unsere Gesellschaft.

Hanke, Petra 2005-2010:

Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule
Die Lehrerin, Professorin für Allgemeine Didaktik und Pädagogik der Grundschule sowie Deutschdidaktikerin, Prof. Petra Hanke hat sich bereits während ihrer Habilitationszeit an der Universität Köln mit den seit 1999 in Nordrhein-Westfalen beginnenden Schulversuchen zum jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Schuleingangsphase beschäftigt (Hanke 2007 zuerst 2002). 2003 versuchte die sozialdemokratische Landesregierung, die Flexible Schuleingangsphase als Unterrichtsorganisation für die Zeit ab 2005 verpflichtend zu machen. Für die NRW-LehrerInnengewerkschaft VBE verfasste Petra Hanke 2005 eine Stellungnahme zur Neugestaltung der Schuleingangsphase als pädagogisch-didaktische Herausforderung für Grundschulen (Hanke 2005). Am ausführlichsten referiert sie darin aus ihrem Schulanfangsbuch (Hanke 2007 zuerst 2002) didaktische Kernelemente guten Unterrichts, wie Integration und Differenzierung. Jahrgangsübergreifendes Lernen wird von ihr weniger gründlich behandelt und auf die organisatorische Jahrgangsmischung mit deren Vorteilen der schneller Eingewöhnung und der zeitlichen Flexibilisierung beschränkt. Von den bildungspolitischen und pädagogischen Intentionen des JüL und den entsprechenden Quellen hierzu, findet sich in ihrer Stellungnahme nichts.

In dieser reduzierten Sicht auf JüL wiederholt sich das Forschungs- und Interpretationsmuster des passivischen Eklektizismus¹²⁵. Bezüglich der Forschungslage reproduziert sie im Wesentlichen die oben angeführte Interpretation von Hans-Günter Roßbach (1996; 1999): Empirische Untersuchungen zur Umsetzung und zur Wirksamkeit jahrgangsübergreifenden Unterrichts sind selten und wenig aussagefähig. Das Fazit dieser selektiven und lückenhaften Überlegungen entspricht in der Tendenz den Anti-JüL-Argumenten des VBE: Die jahrgangsübergreifende Organisationsform des Unterrichts in der Schuleingangsphase ist pädagogisch-didaktisch wenig bedeutsam (Hanke 2005, S. 8). Und die Schlussfolgerung für den VBE: »Auf dem Hintergrund des zuvor Beschriebenen dürfte es Ministerium und Landesregierung eigentlich nicht verwundern, dass sich die meisten Grundschulen in unserem Land dafür entschieden haben, weiter wie bisher jahrgangsbezogen zu unterrichten« (VBE NRW 2005).

Ein Jahr später formulierte Petra Hanke für den Grundschulverband einen Beitrag über den Forschungsstand zum

jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Grundschule (Hanke 2007 zuerst 2002). Passend zur bereits im 2005er Artikel vorgenommenen Verkürzung des JüL-Konzepts auf rein unterrichtsorganisatorische Aspekte, reduziert die Autorin auch die forschungsmethodische Konzeption der JüL-Forschung auf vier Schwerpunkte: theoretische pädagogisch-didaktische Konzepte, empirische Aspekte der Unterrichtsprozessqualität, quantitative Lernleistungswirkungen, qualitative Implementationsprozessverläufe. Diese Kategorisierung der Forschungsschwerpunkte entspricht einer willkürlichen Mischung des überholten qualitativ-quantitativen Disputs mit Einzelaspekten des vielschichtigen und komplexen JüL-Umsetzungsprozesses. Damit fällt sie weit hinter die gut vierzig Jahre zurück liegende Skizzierung gegenstandsangemessener JüL-Wirkungsforschung (McLoughlin 1969, S. 15-17) zurück und bezieht sich demgegenüber nur bruchstückhaft auf die JüL-Gestaltung, deren unterrichtlichen Erfordernisse, die zugehörige Schulorganisation und das unterstützende Umfeld.

Ihre Interpretation der im Vordergrund stehenden Lernleistungswirkungsmessungen stützt sich wieder stark auf Hans-Günter Roßbachs JüL-skeptischen (oben angeführten) Review (Roßbach 1996, 1999; Roßbach/Wellenreuther 2002): »Im Leistungsbereich konnten tendenziell keine Unterschiede zwischen Kindern aus jahrgangsübergreifenden und jahrgangsbezogenen Lerngruppen festgestellt werden. Lediglich im sozial-motivationalen Bereich zeigten sich keine bis sehr geringe Vorteile zugunsten der Schülerinnen und Schüler aus jahrgangsübergreifenden Lerngruppen im Vergleich zu Jahrgangsklassen« (Hanke 2007 zuerst 2002, S. 318). Resümierend formuliert die Autorin Bedarf »... in einer Weiterentwicklung fachdidaktischer Konzeptionen jahrgangsübergreifenden Unterrichts, in deren Erprobung und Evaluation« (ebd., S. 321). - Die Begründung für dieses fachdidaktische Weiterentwicklungsdesiderat ruht vor allem auf der Ignorierung der dazu seit Jahrzehnten vorliegenden Literatur aus den USA (s.o. Kap. 5.1.1.3 »Die internationale JüL-Forschung von 1993 bis 1997«).

2009 erweitert Petra Hanke in Zusammenarbeit mit ihrer Mitarbeiterin Melanie Eckerth zwar die Zahl der von ihr zitierten JüL-Studien und -Reviews, nicht aber ihre JüL-Definition, die sie weiterhin auf die unterrichtsorganisatorische Jahrgangsmischung, als »jahrgangsübergreifenden Unterricht« reduziert (Eckerth/Hanke 2009, S. 7). Wieder fehlt eine wissenschaftliche Fragestellung und entsprechend willkürlich gerät die Auswahl der Studien. Zur Einstellung von Lehrkräften zur Jahrgangsmischung stützen sich die AutorInnen

125 Eklektisch ist diese Forschungsrichtung, weil sie die Belege nach Gusto auswählt und nicht nach systematischem Aufklärungsbedarf. Die Selektion der Belege erfolgt über die Zielrichtung der Belege oder über instrumentalistische Filter, die den Kern des evolutionären pädagogischen Prozesses/Vorhabens von vornherein ausschließt - z.B. per TEEMS. Passivisch ist sie, weil sie sich außerhalb des proaktiven Gestaltungsgeschehens des interessierenden Feldes stellt, also die Weg Erfahrung ausschließt und nur die Zielerreichung registriert.

auf drei kleine, nicht repräsentative Befragungen in Deutschland und der Schweiz. Danach begrüßt die Mehrheit die Vorteile der Jahrgangsmischung. Zum Implementationsverlauf des JüL resümieren die AutorInnen die unterschiedlichsten Studien zur »Kleinen Schule«, wieder die LehrerInnenbefragung von Hans-Joachim Schmidt, fünf Schulversuchsbegleitstudien aus Thüringen, Brandenburg, Baden-Württemberg, NRW und Berlin. Ähnlich verfahren Eckerth und Hanke mit einigen internationalen Reviews von Miller, Veenman und Mason. Der Realisierungsweg und das jeweilige Realisierungsniveau von JüL bleiben unberücksichtigt, auch wenn sie aus angeführten Untersuchungen ersichtlich sind. Mangels expliziter Schlussfolgerungen vermittelt die Lektüre den diffusen Eindruck, die jahrgangsübergreifende Unterrichtspraxis erreiche nirgendwo den (nicht definierten) Idealzustand und unterscheide sich nur wenig vom jahrgangsbezogenen Unterricht. Laut Eckerth/Hanke liefert also die JüL-Umsetzungspraxis wenig Eindeutiges, das für JüL spricht und viel Mehrdeutiges, das JüL als tragfähiges Unterrichtskonzept zumindest in Frage stellt.

Zur Frage der Wirkung jahrgangsübergreifenden Unterrichts auf die Lernleistung und das Sozialverhalten referieren Eckerth und Hanke einige Reviews (Pavan 1992; Gutiérrez/Slavin 1992; Sundell 1994a und b; Veenman 1995; Lloyd 1999 - s.a. weiter oben in diesem Kapitel). 2:2 ist das implizite Ergebnis dieser merkwürdigen Selektion: Sundell und Gutiérrez/Slavin wollten die Nachteile administrativ erwungener Jahrgangsmischung beweisen, Pavan und Lloyd wollten die Vorteile pädagogisch begründeter Jahrgangsmischung herausarbeiten. Aus zwei Primärstudien (Ong/Allison/Haladyna 2000; Russel/Rowe/Hill 1998) ergibt sich ebenfalls ein Bewertungspatt. Ong u.a. befanden, dass »Multiage students did better than singleage students for reading, writing, and mathematics ...«¹²⁶. Dieser vorsichtig positive Befund wird aufgehoben durch den negativen Befund einer Längsschnittstudie aus der bildungspolitischen Richtung der Schul- und Lehrer-Effektivitätsforschung Australiens. Nach Meinung der Autoren organisieren die meisten Schulen in Viktoria die Jahrgangsmischung aus administrativen Gründen und nicht aus pädagogischen. Demnach verwundert es auch nicht, was die Autoren aus ihren Daten herauslesen: Jahrgangsübergreifend organisierte Klassen produzieren 1993 einen deutlichen negativen Effekt in Lesen, Schreiben und Rechnen; 1994 ist dieser Effekt immer noch negativ, aber nicht mehr deutlich und signifikant. Der Grund für dieses schlechte Abschneiden erklären die Autoren mit schwierigeren, komplexeren und herausfordernden Strukturen jahrgangsgemischter Klassen (Russel/Rowe/Hill 1998, S 26).

Die von den AutorInnen rezipierten Untersuchungsberichte zu den JüL-Schulversuchen in Baden-Württemberg, Brandenburg, der Schweiz und aus NRW zeigen allesamt eine schwache positive Wirkung für die JüL-Klassen. Zur Erklärung schließen sich Eckerth und Hanke dem Resümee von Beutel und Hinz (2008) an, nach der weniger die Jahr-

gangsmischung als die Unterrichtsgestaltung für solche Wirkungen entscheidend sei (Eckerth/Hanke 2009, S. 17). Und sie schlussfolgern, was sich alleine schon durch den Quellenmix andeutete: Für die Organisationsform der jahrgangsübergreifenden Klasse ergibt sich kein deutlicher Vorteil (ebd.). - Diese negative Bewertung klingt aufgrund der ausgewählten Quellen plausibel. Da diese Plausibilität aber hinsichtlich des Jahrgangsmischungskonzepts, der Reviewlogik, der Quellenauslese, der Schulreformprozessauffassung und der Evidenzkriterien der AutorInnen fehlt, erscheint ihre eindeutige Stellungnahme gegen die Unterrichtsorganisation von JüL nicht schlüssig.

5.1.2.2

Untersuchungen zu landesweiten Umsetzungsversuchen des JüL in der Schuleingangsphase (1992-2013)

Auch in Deutschland bleibt also erst einmal die Frage empirisch unbeantwortet, was unterscheidet jahrgangshomogenes von jahrgangsgemischtem Lernen und beide von JüL? Und dies, obwohl JüL seit Jahrzehnten insbesondere in den USA ausreichend differenziert beschrieben wurde (zuletzt von Anderson/Pavan 1993), für seine Einführung und Umsetzung praxisnahe und detaillierte Anleitungen verfügbar sind (etwa Miller 1999 zuerst 1989, Book 1-7) und selbst für seine Wirkungsbestimmung bereits erste methodische Skizzen vorliegen (etwa McLoughlin 1969). Dieser Wissensfundus wurde selbst dann nicht genutzt, als in den 1990er Jahren in mehreren deutschen Bundesländern gezielte Versuche zur Umsetzung von JüL in jahrgangshomogenen Schulsettings gestartet werden. Wie weiter oben an drei gut dokumentierten Beispielen (s. Kap. 3.1.1) gezeigt werden konnte, beginnen alle diese Versuche quasi bei null. Dementsprechend gestalteten sich die Projektdesigns, die Unterstützungssysteme und die Evaluationsstrukturen¹²⁷. Es begann auch ganz vorsichtig mit winzigen Pilotprojekten in einer Handvoll Grundschulen, erreichte aber im neuen Jahrtausend z.T. weit über hundert Schulen. Dieser Entwicklungsdynamik wurde die Steuerung der Projekte, der Ausbau von Unterstützungssystemen und die Anlage der Begleitforschung/Evaluation in keinem Land gerecht¹²⁸.

In *Brandenburg* gab es keine durchgängige wissenschaftliche Begleitung (s. dazu oben Kap. 3.1.1.1). Ab 2004 wurde das Schulentwicklungsvorhaben mit dann schon 139 Schu-

126 Die AutorInnen sehen allerdings weiteren Untersuchungsbedarf zur Sicherung dieses aus ihrer Sicht noch unsicheren Befundes, da sie sowohl ihr Sample als auch die Messinstrumente noch nicht als hinreichend aussagefähig erachten (Ong/Allison/Haladyna 2000, S. 213f.).

127 Auch unsere eigene Begleitforschung berücksichtigte die o.g. Quellen (Anderson/Pavan 1993; Miller 1999 zuerst 1989, Book 1-7; McLoughlin 1969) nicht.

128 Zur Vertiefung dieser Problematik und zu einer zeitweisen Ausnahme von dieser Bewertung siehe Carle/Metzen 2009a, Kap. 3 (S. 39 ff.) zum Unterstützungssystem, Kap. 4 (S. 107 ff.) zur Projektorganisation.

len einer ex post Wirkungsevaluation unterzogen. Aus Schulvergleichsarbeiten, Kinderbefragungen, Schulbesuchsstatistiken, Schulbesuchsprotokollen, Stundenplänen, PädagogInnenbefragungen und einigen stichprobenartigen Unterrichtsbeobachtungen wurde versucht, ein Wirkungsbild zu entwerfen. Bis auf die nicht repräsentativen Unterrichtsbeobachtungen (Carle/Metzen 2007) zielte keine der Teilstudien auf die pädagogischen und didaktischen JüL-Spezifika. Für eine Wirkungsanalyse fehlten sowohl eine Analyse der Ausgangsbedingungen, der JüL-Entwicklungsverläufe und des je Schule, Klasse und PädagogInnenteam erreichten JüL-Umsetzungsniveaus (zu weiteren Details s. Kap. 3.1.1.1 sowie Liebers/Prenzel/Bieber 2008 bzw. als Vorfassung zum Download: LiSuM 2007).

Immerhin erbrachte dieser Schulversuch praktische Erfahrungen mit der Umsetzung komplexer Schulentwicklungsvorhaben wie JüL und die Einsicht, dass für diese Umsetzung ein paar schulpolitische und schuladministrative Änderungen keine ausreichenden Gelingensbedingungen darstellen. Zudem wurde deutlich, dass die Abkehr vom rigiden jahrgangshomogenen Unterricht sehr viel tiefer greifende Veränderungen und Weiterentwicklungen braucht, um aus gutem jahrgangsgemischtem Unterricht leistungswirksames JüL entstehen zu lassen. Zu einer dieser zentralen Veränderungen gehört die Aufgabenqualität (mehr dazu bei Carle/Metzen 2007 und bei Carle/Košinár 2012).

Baden-Württembergs Schulversuch zum neuen Schulanfang verlief ähnlich. In 8 Intensivschulen, davon 5 mit jahrgangsgemischtem Unterricht wurden mit einer ganzen Batterie an Tests, Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen belegt, deren umfangreiches Datenmaterial aber keine JüL-relevanten Ergebnisse zutage fördern konnte (s. Kap. 3.1.1.2). Das hätten sie auch niemals können, weil sie zwar nach den Ergebnissen der Veränderungen, nicht aber nach deren Bedingungen und Verläufen suchten. Deshalb können auch die gefundenen Indizien für die Wirksamkeit des jahrgangsgemischten Lernens nicht wirklich als Belege angesehen werden, da keine nachprüfbaren Beziehungen zwischen wirksamen Ursachen und gemessenen Effekten hergestellt wurden.

Wie in Brandenburg begannen auch in *Berlin* die ersten JüL-Versuche Anfang der 90er Jahre. 2000 startete der erste schulübergreifende Schulversuch und seit 2005 werden gesetzlich verankert alle Kinder unabhängig von ihrer »Schulreife« und ohne Zurückstellungen in die »Flexible Schulanfangsphase (SAPh)« eingeschult. Für 2011 war deren Einführung an rund 85% aller Berliner Grundschulen geplant. Inzwischen stellte sich heraus, dass das vom Bildungssenat vorgelegt Tempo zu hoch und die tatsächlich geleistete Unterstützung für Lehrkräfte, Schulen und Eltern zu niedrig angelegt war: Die Zahl der Fortbildungsangebote und Informationsmaterialien wurde erhöht. Damit reagiert der Senat auch auf eine gemischt ethnografisch-schulleistungstestbasierte JüL-Wirkungsstudie von Dietmut Kucharz und Matthea Wagener (»JüLiSa - Jahrgangsübergreifende

Lerngruppen im Schulanfang«) zu den Berliner Schulversuchen »Einführung einer verlässlichen Halbtagsgrundschule (VHG)« und Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL) zwischen 2001 und 2005 (Kucharz/Wagener 2007). »Die Studie ... untersuchte sechs Lerngruppen ausgewählter Berliner Grundschulen während der Schuleingangsphase. Das Forschungsdesign umfasste 47 in diese Eingangsgruppen eingeschulte Kinder, die im Unterricht beobachtet, fallvergleichend kontrastiert und sowohl am Ende des ersten als auch am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres sprachlichen und mathematischen Schulleistungstests unterzogen wurden« (Kucharz/Wagener 2007). Das Ergebnis klingt vertraut: Markante Leistungssteigerungen in Lesen und Mathematik fehlen. Allerdings beurteilen die Forscherinnen das Arbeits- und Sozialverhalten der SchülerInnen sowie ihre arbeitsbezogene Kommunikation und Interaktion und die Integration der SchulanfängerInnen in die Lerngemeinschaft sehr positiv: »In dieser Hinsicht erfüllt der beobachtete jahrgangsgemischte Unterricht tatsächlich die pädagogische Hoffnung: Die Kinder unterstützen sich gegenseitig überwiegend auf qualitativ hohem Niveau« (ebd., S. 154).

Auch *Bayern* unterstützt seit dem Ende der 1990er Jahre das JüL in mittlerweile rund tausend »Jahrgangskombinierten Klassen« der Schuleingangsphase - siehe Kapitel 3. Seit 2010 führt das Land einen vom Bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München (ISB) begleiteten Schulversuch durch, die »Flexible Grundschule«. Eine ForscherInnengruppe um Prof. Andreas Hartinger von der Universität Augsburg befragte zwischen 2008 und 2009 ca. 500 bayerische GrundschullehrerInnen sowie ca. 2000 GrundschulschülerInnen (Lang u.a. 2010; Hartinger 2012; Grittner/Hartinger/Rehle 2013). Die Forschungsfrage richtet sich nur auf das organisatorische Kriterium der Jahrgangsmischung. Entsprechend wahllos fällt die Auswahl der Ausgangsliteratur aus. Hier werden JüL-Studien (etwa Kucharz und Wagner 2007) mit Studien gegen erzwungene Jahrgangsmischung (etwa Russell [nicht »Rüssel«], Rowe und Hill 1989 oder Sundell 1994) gemischt. Eine theoretische Fundierung der Forschungsfrage, der (nicht dokumentierten) Hypothesen und der Erhebungsfragen ist zumindest im vorliegenden Artikel nicht erkennbar.

Die LehrerInnen wurden nach ihrer Einstellung zur Heterogenität und zur Nutzung der Differenzierungsstunden befragt. Eine Hälfte der befragten Lehrkräfte unterrichtete in jahrgangsheterogenen Klassen, die andere in jahrgangshomogenen Klassen. Beide Gruppen kreuzten bei den Heterogenitätsfragen im Mittel auf einer dreistufigen Skala etwa den mittleren Wert 1,5 an. Leicht positive Unterschiede zeigten sich in der Gruppe der Jahrgangsmischungs-Lehrkräfte. Sie sahen - auch in Abhängigkeit von ihrer zeitlichen Jahrgangsmischungs-Erfahrung - eher positive Aspekte in der Heterogenität und entsprechend eher negative in der Homogenisierung. Mit der Jahrgangsmischung verbanden sie eher keinen erhöhten Arbeitsaufwand. Ein ähnliches Bild boten die Antworten auf die Frage nach der Nutzung der

Differenzierungsstunden. Je größer die zeitliche Jahrgangsmischung-Erfahrung, umso eher werden die Stunden für individuelle Förderung verwandt. Immerhin wurde die rein zeitliche Jahrgangsmischungserfahrung der Lehrkräfte miterhoben. Insgesamt klingt das Ergebnis jedoch wenig überraschend.

Die SchülerInnenbefragung zur Lernstandsanalyse in Mathematik und Deutsch wurde zwischen 2008 und 2010 dreimal durchgeführt. Erfragt wurden zu Beginn und am Ende des ersten Schuljahres mit zwei unterschiedlichen Verfahren Kenntnisse zu Mathematik und Deutsch. Ein Lerngewinn ist so nicht bestimmbar, allenfalls die Rangplätze auf den verschiedenen Skalen. Die Stichprobe ist angeblich repräsentativ. Allerdings werden nur etwa 500 SchülerInnen aus jahrgangsgemischten mit gut 1400 SchülerInnen aus jahrgangshomogenen Klassen verglichen. Außer Acht gelassen werden die Motive für die (Nicht-) Beteiligung am Schulversuch zur Jahrgangsmischung (in Bayern »Jahrgangskombination«) wie auch der Umsetzungsgrad der Jahrgangskombination nach den Vorgaben des Bayerischen Kultusministeriums (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, 2007). In geringem Maße schneiden Kinder in jahrgangsgemischten Klassen in der zweiten Fragenbatterie besser ab als Kinder in jahrgangshomogenen. Aber, was sagt das? Und warum hat auch diese Untersuchungen nichts JüL- oder wenigstens Schulversuch-Spezifisches untersucht?

Das Land *Nordrhein-Westfalen* versuchte seit dem Jahr 2000, die Schuleingangsphase rechtlich und wissenschaftlich für Jahrgangsübergreifendes Lernen zu öffnen. Diese Initiative zielte darauf, den kindlichen Entwicklungsverläufen die individuell notwendigen Entwicklungszeiten, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsräume bereit zu stellen. Gleichzeitig sollten die Zurückstellungen am Schulanfang reduziert und das Einschulungsalter gesenkt werden. Auf die individuelle Förderung aller Kinder richtete sich auch das Forschungsprojekt von Silvia-Iris Beutel und Renate Hinz von der (Technischen) Universität Dortmund, »Der Übergang in die neue Eingangsstufe (DÜnE)«, die zwischen 2005 und 2007 zwölf Grundschulen mit jahrgangshomogenen wie auch jahrgangsübergreifenden Lerngruppen begleiteten. Die Untersuchung interessierte sich nicht für die pädagogische Entwicklung des JüL, sondern nur für seine psychologische Wirkung auf die Lesekompetenz und seine Mediatorvariablen, akademisches und soziales Selbstkonzept. Die Erhebungen erfolgten zu vier Messzeitpunkten in Form leitfadengestützter Interviews, Aufforderungen zu Selbsteinschätzungen, Lesetests und fallspezifischen Unterrichtsbeobachtungen (Beutel/Hinz 2008, S. 84 ff.). Auch die LehrerInnen und Eltern wurden vier Mal befragt.

Die umfangreichen und vielseitigen Erhebungen kommen zu einem JüL-kritischen Ergebnis: Die Jahrgangsklassenkinder können nach zwei Jahren etwas besser lesen und haben auch ein »etwas positiveres Fähigkeitsselbstkonzept« (ebd., S. 197) und dies, obwohl die Lehrkräfte der

JüL-Klassen angeben, sich den Herausforderungen der Jahrgangsmischung und Individualisierung erfolgreich gestellt zu haben. Kritisch anzumerken bleibt, dass die Untersuchung - bei allen situativen Einblicken - methodisch keinerlei verallgemeinerbare Aussagen für oder gegen das JüL zu stützen vermag: Eine zu kleine und zu willkürliche Stichprobe, keine Ausgangssituationserhebungen, keine theoretisch fundierten Forschungsfragen und Hypothesen, Veränderungen der Instrumente im Untersuchungsverlauf, keine Erhebung des JüL-Implementationsverlaufs und keine JüL-spezifischen Fragestellungen. Das schmälert nicht den Wert der Untersuchung und den Gewinn ihres Nachvollzugs, vor allem, wenn man die Untersuchung als Frühstadiums- oder Erkundungsstudie (s. Anm. 90, S. 89) zur Frage der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes in den ersten Schuljahren und nicht als JüL-Studie wertet.

Eine zweite Studie aus Nordrhein-Westfalen fällt etwa in die gleiche Zeit, die durch heftige Reaktionen aus Grundschule und Elternschaft gegen die ab 2005 geplante, verpflichtende Flexible Schuleingangsphase gekennzeichnet war. Die Psychologin, Prof. Gisela Steins von der Universität Duisburg-Essen verfolgte die turbulenten sechs Wochen eines von vornherein zum Scheitern verurteilten Schulversuchs und veröffentlichte ihre Befunde unter dem Titel, »Evaluation eines Schulversuchs zum jahrgangsübergreifenden Unterricht der Albert-Schweitzer-Grundschule in Essen«. Die Erwähnung dieser Studie dient hier nur der besonders anschaulichen Exemplifizierung für das vorherrschende Problem der unkritischen Verwendung des JüL-Begriffs durch testexperimentell orientierte ForscherInnen. Zur Verdeutlichung die Kennzeichnung der Schulversuchsbedingungen durch die Autorin (Steins 2004, S. 3): *»Im Frühjahr 2004 setzte das Kollegium der Albert-Schweitzer-Grundschule in Essen die Auflage des zuständigen Ministeriums um, eine Verbesserung der Primarstufenausbildung bei Kostenneutralität zu erreichen. Zur Debatte standen verschiedene Modelle des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, die vorsehen, dass Kinder verschiedener Alters-, also Klassenstufen zusammengefasst werden. Die Albert-Schweitzer-Schule entschied sich für die Erprobung eines Modells, welches einen Teil des Unterrichts der Schulkindergartenkinder zusammen mit den Erst- und Zweitklässlern vorsieht, und eine komplette Zusammenfassung der dritten und vierten Klasse, die durch zwei gemischte Gruppen repräsentiert sind. Die Erprobungsphase erstreckte sich von der zweiten Märzwoche bis zum Beginn der Osterferien, also über sechs Wochen. Der Tagesrhythmus wurde geändert: Fließender Schulbeginn, Freiarbeitsphasen, spätere längere Pause, für jeden Tag ein gleicher Schulschluss. Besonders in der dritten und vierten Klasse wurde die Bearbeitung eines Wochenplans als zentrale Unterrichtsmethode verwendet (die den Kindern teilweise schon bekannt war), um eine individuelle Förderung besser gestalten zu können. Die Gruppenzusammensetzung wurde geändert entsprechend des gewählten Modells jahrgangsübergreifender Unterricht.«*

Prof. Gisela Steins stützte laut Dokumentation ihre JüL-Kenntnisse einzig auf die GEW-Broschüre zur Montessori-Pädagogik einer Berliner Grundschule (ebd., S. 5). Methodisch befragte die Autorin die SchülerInnen der 4 untersuchten Klassen und zusätzlich deren Eltern und die Lehrkräfte (ebd., S. 8 ff.). Die Kinder wurden zu ihrem Selbstwertgefühl (sensu Schauder), die Eltern nach ihrer Einschätzung der kindlichen Selbstwirksamkeit, die LehrerInnen zum schulischen Selbstwert ihrer Klassenkinder und zu ihrer Einstellung zum Schulversuch und zur ihrer Bewertung des Schulversuchs befragt. Nicht untersucht wurde der Unterricht, also das tatsächliche JüL. Während der ersten drei Wochen fehlten mehrere LehrerInnen aufgrund einer Grippewelle, nachdem die örtliche Presse über die bevorstehende Schließung der Schule berichtet hatte. Das restliche Kollegium und die Elternschaft versuchten, gegen diese Entscheidung der Stadt Essen anzugehen (ebd., S. 19). Obwohl also nicht einmal ein regulärer Unterricht möglich war, behauptet die Forscherin, mit ihrer Untersuchung den Nachweis für die Überlegenheit des jahgangsspezifischen gegenüber dem jahgangsübergreifenden Unterrichts geliefert zu haben (ebd., S. 68).

Abgesehen von diesem eher kuriosen Ausreißer von Prof. Steins, reihen sich viele der hier kurz angeführten Studien aus einzelnen Bundesländern ein in die Forschungstypgruppe (s. Anm. 90, S. 89) der aufschlussreichen Erkundungsstudien, Fallstudien und Praxisberichte, die zwar wichtige Unterrichtsdetails und JüL-Implementationsbedingungen beschreiben, aber die darüber hinaus gehenden und die breitere Öffentlichkeit interessierenden Wirkungsfragen nicht beantworten helfen. Das ist auch einem Forschungsdesign geschuldet, das die Wirkungsbedingungen, insbesondere die Ausgangssituation und den konkreten Umsetzungsverlauf in den SAPH- bzw. JüL-Schulen nicht bzw. unzureichend erfasst. Hier überwiegen nicht selten das punktuelle Forschungsinteresse, der individuelle Feldzugang und die vorgegebene Forschungskapazität der WissenschaftlerInnen das allgemeinere Unterstützungsinteresse von Klassen, Schulen, Eltern und Bildungsadministrationen. Für die FeldexpertInnen bieten diese Studien interessante Einblicke, für die Beforschten und die breite Fachöffentlichkeit sind sie kaum erschließbar.

5.1.2.3

Fazit der deutschen, testexperimentell orientierten JüL-Forschung

Die von einigen deutschen, testexperimentell orientierten ForscherInnen immer wieder beschworene Notwendigkeit einer Versachlichung der Diskussion um die JüL-Wirksamkeit mit Hilfe stringenter (rigorous) testexperimenteller Forschungsmethodik findet in keiner der hier behandelten Studien Anwendung. Im Gegenteil, die Studien entsprechen methodisch ausnahmslos der unzureichenden Qualität, wie sie Anthony Onwuegbuzie und Larry Daniel bereits 2002 in

einem umfangreichen Review pädagogischer Forschungsstudien entlang von drei ausgewählten Forschungsprozessschritten, der Datenanalyse, der Interpretation und den Schlussfolgerungen bei nahezu ähnlich aufgebauten Studien detailliert beschrieben haben (s. Onwuegbuzie/Daniel 2002). Oder wie es Elly-Ann Lindström in ihrem weiter oben vollständig zitierten Urteil über die 56 Primärstudien von Simon Veenman kritisiert: »Die empirische Evidenz zur Wirkung jahgangsgemischter Klassen ist mehrdeutig und viele der Studien sind von schlechter Qualität. Es ist fraglich, ob diese Studien wirklich kausale Effekte erfassen« (Lindström/Lindahl 2011, S. 125 - freie Übers. d.A.).

Die AutorInnen der hier diskutierten Studien mit einer Evidenzorientierung in Richtung testexperimenteller Forschungsmethodik werfen den Praxisberichten von Jahgangsmischungs- und JüL-LehrerInnen vor, zu sehr von der subjektiven Wertschätzung ihrer AutorInnen geprägt zu sein. Doch ihre wissenschaftliche Antwort auf diesen Publikations-Bias generiert Studien auf einem überwiegend bescheidenen methodischen und theoretischen Niveau verbunden mit einem stark überdehnten pädagogischen Geltungsanspruch ihrer Schlussfolgerungen. So wird das in diesen Studien ventilierte JüL-Konzept überwiegend auf rein unterrichtsorganisatorische Aspekte reduziert, so wie sie auch die Forschungsschwerpunkte auf Schulleistungsvergleiche bzw. subjektive Bewertungen eingrenzen. Damit fallen sie weit hinter den gut vierzig Jahre zurück liegenden Entwurf einer gegenstandsangemessener JüL-Wirkungsforschung (McLoughlin 1969, S. 15-17) zurück, beziehen sich nur bruchstückhaft auf die JüL-Gestaltung, deren unterrichtliche Erfordernisse, die zugehörige Schulorganisation und das unterstützende Umfeld.

Die Analyse der Forschungsberichte von landesweiten Unterrichts-, Schul- und Schulsystementwicklungen in Deutschland ergibt das gleiche Bild wie das Studium der Praxisberichte (s. Kap. 3.1.6 »Zusammenfassung der Entwicklungen auf Schulsystemebene«): »Das vorhandene Wissen aus den Schulversuchen und Praxisberichten ist umfangreich. Insbesondere für die Phase der organisatorischen Einrichtung jahgangsgemischter Klassen existiert ausreichend Erfahrung. Probleme zeigen sich dann, wenn es um die Unterrichtsqualität geht. Die Entwicklung von transferfähigem Know-how kann nicht Sache der einzelnen Schule sein, sondern ist Ländersache« (ebd.). Und es ist auch nicht Sache einzelner Begleitstudien. Eine fruchtbare Wissensentwicklung setzt vielmehr die Koevolution der Landesverwaltungen, der Wirkungs- und Begleitforschungen und der Einzelschulen voraus. Darin muss den Einzelakteuren einerseits eine ausreichende Handlungsfreiheit bleiben, andererseits müssen sie sich der wechselseitigen Unterstützung - auch hinsichtlich einer hinreichenden Kapazitätsentwicklung¹²⁹ - im Sinne des gemeinsamen

129 »Forschungskapazität« lehnt sich hier erst einmal an die Kategorie »Evaluierbarkeit« (s. Wholey 1987) an.

Oberziels verpflichtet fühlen. Im Hinblick auf die hier diskutierte Rolle der pädagogischen Wirkungsforschung, findet diese - bis auf wenige Ausnahmen - diese koevolutiven Bedingungen zur wissensgenerierenden Untersuchung und Wirkungserfassung nicht vor. Dies auch aufgrund der inhaltlichen und finanziellen Abhängigkeit von ihren administrativen Auftraggebern aber auch wegen ihrer methodisch-fachlichen Herkunft nicht - wobei zwischen beidem eine wissenschaftshemmende Wechselwirkung zu bestehen scheint.

5.1.3

Gesamtzusammenfassung des Beitrags der testexperimentell orientierten Unterrichtsforschung zur JüL-Entwicklung

Was bleibt nach drei Teilzusammenfassungen (s.o. die Kap. 5.1.1.2; 5.1.1.5; 5.1.2.3) noch zu resümieren? Insgesamt wurden für diesen Teil des Forschungsüberblicks rund 40 Reviews (mit über 600 angegebenen, sich z.T. überschneidenden Primärquellen) sowie etwa ein Dutzend Primärstudien eingehender befragt. Das große Fragezeichen, das die meisten der in Deutschland rezipierten Reviews bezüglich der leistungssteigernden und verhaltensfördernden Wirksamkeit von JüL hinterlassen, muss nach unserer Untersuchung um ein mindestens ebenso großes Fragezeichen hinsichtlich der Aussagekraft der Primärstudien wie ihrer Reviews ergänzt werden. Erstens stellen sich die Befunde bei näherem Hinsehen als sehr viel differenzierter dar als die summarischen Effektmaß-Interpretationen dies vermuten lassen. Und zweitens haben wir bis dato noch keine JüL-Primärstudie entdeckt, die dem vielschichtigen, komplexen und langwierigen Entwicklungs- und Umsetzungsprozess des JüL-Programms theoretisch und methodisch gerecht wird.

Das ist nicht die Schuld der vielen hundert engagierten Teilstudien, sondern einer noch nirgendwo bereit gestellten Entwicklungs- und Forschungskapazität, wie sie die begleitende Evaluation eines solchen Schulreformvorhabens erfordert. Das pädagogische, forschungsmethodische und organisatorische Vermögen dazu ist vorhanden - vor allem Dank der vielen hundert Einzelvorhaben, von denen in diesem und den vorangegangenen Kapiteln die Rede war. Allerdings hat das testexperimentelle Forschungsparadigma seinen Ruf als »Goldstandard« der empirischen Wirkungsforschung inzwischen selbst in der Medizin eingebüßt (s. Schott u.a. 2010 Teil 1 und 2; Grossmann/Sanders/English 2013)¹³⁰ und sollte deshalb vor allem auch in der Pädagogik als obsolet betrachtet und der zugehörige Objektivitätsanspruch durch einen Gegenstandsangemessenheitsanspruch ersetzt werden. Wie es schon Donald T. Campbell vor fast vierzig Jahren formulierte: »Es entstehen neue methodische Probleme, wenn wir Experimente aus dem Labor heraus verpflanzen in die Evaluation sozialer Programme. Zur Lösung dieser Probleme werden wir neue sozial-organisatorische Erfindungen benötigen« (Campbell 1976, S. 55 - freie Übers. d.A.).

5.1.3.1

Synopse der internationalen und deutschen JüL-Studien und JüL-Forschungsüberblicke

Die folgende Synopse bietet der Übersicht halber einen knappen Überblick über die in diesem Kapitel behandelten Studien. Danach folgt eine ebenso knappe Übersicht über die methodischen Mängel dieser Studien.

Synopse
der JüL-/Kombiklassen-Studien,
-Reviews und
-Meta-Analysen
von 1938 bis 2012
auf den Seiten 119 bis 121 ►

130 »Large Simple Trials« scheinen zumindest in der pharmazeutisch-medizinischen Wirkungsforschung den »Randomized Controlled Trials« den Rang abzulaufen - aus dem Vorwort des Berichts: »Die aktuellen Paradigmen für die Effektivität der Forschung und Entwicklung von Arzneimitteln, die klassischen zufallskontrollierten Experimente, sehen sich zunehmend mit akuten Herausforderungen im Bereich Kosten, Zeit und Anwendbarkeit konfrontiert. Wir sehen die Möglichkeit, diesen Herausforderungen durch den Einsatz von »Large Simple Trials« (große einfache Versuche - d.A.) und durch die Integration der Forschung in den »Point of Care« (Anwendungsgeschehen - d.A.) zu begegnen« (Grossmann/Sanders/English 2013, S. XVII - freie Übers. durch d.A.).

Internationale JüL-/ Kombikl.-Studien	Forschungs- vorhaben	Fragen	Ergebnisse	Vorzüge Nachteile	Relevanz für JüL
1 Knight, Elton E. 1938: A study of double grades in New Haven city schools (JExpE, Vol. 7, Is. 1).	Vergleich Kombi-3+4, 4+5 mit Jahrgangsklassen 4; Intelligenz-, Schulleistungstests; Unterrichtsbesuch; Lehrerbefragung; 1934-1935; Diss.	Schulleistungs- zuwachs aufgrund 1 Jahr (rein organi- satorischem) Kombiklassen- besuch.	Keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Kombi- und Jahrgangsklassen; keine Unterschiede zwischen 4. Klässern in 3+4- bzw. 4+5-Kombiklassen; Lehrkräfte und Schulleitung bevorzugten Jahrgangsklassen, die Schüler äußerten keine Präferenzen.	V: Mixed-Method-Ansatz. N: keine JüL-bezogene Theorie, Indikatoren, Methodik.	Keine Relevanz für JüL (Teil von Veenman's M-A; Teil von Hattie's M-M-A).
2 McLoughlin, William P. 1964-1973 Effectivness of the Nongraded School (mehrere Publikationen).	Mehrfachjährige Recherchen zum JüL und Evaluation 1964-66 von freiwilligen New Yorker Vorstadt-Mittelschichtschulen zum JüL in Lesen und Rechnen.	Worin unterscheiden sich JüL und jahrgangshomogenes Lernen? Was sind zentrale Einflussfaktoren auf Lernleistung und Einstellungen in JüL-Schulen? Wie misst man JüL-Wirkungen?	Keine bedeutsamen Unterschiede zwischen JüL- und jahrgangshomogenen Schulen; als Grund werden 1. Messprobleme bei der Erfassung des komplexen JüL-Geschehens, 2. zu wenige empirisch tragfähige Unterscheidungskriterien zw. JüL und jahrgangshomogenem Lernen, 3. unzureichende Unterstützung der Entwicklung des JüL in Schulen und Lehrerbildung.	V: fundierte Beschreibung der relevanten (40) JüL-Bedingungsmomente; Klärung des Forschungsproblems. N: etwas unübersichtliche Darstellung.	Grundlegende und zukunftsweisende Skizzierung der wissenschaftlichen Begleitung von JüL-Entwicklungen in Schulen.
3 Ford, Bonny 1977: Multiage Grouping and Children's Affective Development (ESJ, Vol. 78, No. 2).	Mehrmethoden-basierter Forschungsüberblick zur sozial-emotionalen Wirkung Jahrgangsübergreifenden Lernens zwischen 1961 und 1976.	Wie stellt sich das Gesamtbild des JüL aus Sicht von Theorie, Praxis u. Forschung dar. Welche sozial-emotionalen Vorteile hat JüL? Was fehlt an Forschung?	Überwiegend wird von deutlichen Vorteilen in sozial-emotionaler Hinsicht für SchülerInnen in jahrgangsübergreifenden Klassen berichtet. Eigene Unterrichtsbesuche zeigten massive Abweichungen von erwartbaren JüL-Merkmalen. Deshalb forderte sie in ihren Desiderata so etwas wie ein Mehrebenenendesign.	V: Muster f. lernen-des Forschen, mehr als an Ergebnissen an Widersprüchen zwischen Ergebnissen interessiert. N: Keine Kontrolle der Forschungsqualität	Positive sozial-emotionale und integrative Wirkung von JüL. Insgesamt sind die Befunde nicht belastbar. Wertvoll sind Vorgehensmuster und Desiderata.
4 Cohen/Kulik/Kulik 1982: Educational Outcomes of Tutoring (AERJ, Vol. 19, No. 2).	Meta-Analyse zur tutoriellen Lernbegleitung v. Schülern durch Schüler («Peer-Tutoring»), mit 65 (aus 500 verfügbaren) Studien zwischen 1961 und 1980.	Wie wirkt Lernbegleitung durch Mitschüler auf Schulleistung, Fachinteresse und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Tutoren und Tutorierten.	Leistungssteigerungen der Tutorierten berichten 45 Studien (ES = 0,4, -0,5 bis +2,3); 6 Studien bezeugen das Gegenteil; 8 Studien melden steigendes Fachinteresse (ES = 0,3); die Selbstwirksamkeit steigt geringfügig in 7 von 9 Studien; ähnlich positiv gemischt sind die Befunde für die Tutoren. Engere Testkonzepte erzeugen höhere ES.	V: Eine der ersten Meta-Analysen im JüL-Bereich; wegen der abgegrenzten und klaren Konzeption gibt es deutliche Befunde. N: Theoriearm.	Patenschaften als Kernelement des JüL werden als wirksam ausgewiesen; leider ist das Ergebnis aus methodischen Gründen nicht nutzbar.
5 Pratt, David 1986: On the Merits of Multiage Classrooms (RER, Vol. 3, No 3).	Breit angelegter Forschungsüberblick über anthropologische, historische und pädagogischer (auch experimentelle) Studien und Lernleistungen zwischen 1945 und 1983.	Wie natürlich ist Jahrgangshomogenisierung? Wie, warum hat sie sich entwickelt? Wie wirkt sie auf Sozialverhalten, Freundschaften und Lernleistungen?	»Die strikte Trennung des Alters ist ein Phänomen des 19. Jahrhunderts. Wissenschaftliche Studien zeigen keine konsistenten Vorteile der Alters-trennung aber einige affektive und soziale Vorteile von altersgemischten Gruppierungen. Alters- und schulstufengemischte Klassen eine soziale und psychologisch gesunde Lernumgebung bieten.« (Pratt 1986, 111)	V: Vielseitiger Review zur JüL-Wirkung, einschließl. testexperimenter Studien; Entdeckung des Autoren- u. Lehrereinstellungsbias. N: Artikel sehr knapp.	Betonung der positiven sozial-emotionalen und integrativen Wirkung von JüL; leider ist das Ergebnis aus methodischen Gründen nicht argumentativ nutzbar.
6 Miller, Bruce A. 1989: Review of the Research on Multigrade Instruction. Portland: NWREL.	Qualifizierungsorientierte Studie aus Interviews plus Forschungsüberblick über qualitative, quantitative u. test-experimentelle Erhebungen zu Kl. Schulen u. JüL.	Was sind die Chancen u. Probleme, die qualifikatorisch-organisatorischen Erfordernisse von JüL aus Sicht von Experten, von qualitativen u. quantitativen Studien?	Lehraufgaben in JüL- sind ähnlich denen in jahrgangshomogenen Klassen. Der Unterschied besteht mehr in der Gewöhnung und der Erwartung der Lehrkräfte. Dennoch können Lehrkräfte individuelle Lernerwartungen der Schüler in JüL-Klassen nicht so leicht übergehen wie in jahrgangshomogenen Klassen. JüL braucht bessere Lehrkräfte und hat viele soziale Vorteile.	V: Umfassendster Review zu JüL-Wirkung und -Gelingensbedingungen plus konstruktiv-explorativen Ansatz. N: Erhebungswidrigkeit relativ knapp.	1999 noch einmal aktualisiert, können Empfehlungen auch heute noch als Grundlage für die erfolgversprechende Gestaltung der JüL-Entwicklung gelten.
7 Katz/Evangelou/Hartmann 1990: The Case for mixed-aged Grouping in Early Education (NAEYC Publication, 333).	Literaturüberblick amerik. Frühpädagogikexpertinnen für Einrichtung und Weiterentwicklung der JüL-Praxis in Vorschule und Schuleingangsphase, Schwerpunkt soziales Lernen.	Warum JüL und nicht jahrgangshomogenes Lernen? Was ist die geeignete soziale Lernumgebung für Kinder? Was sagt Forschung zur intellektuellen Entwicklung in altersgemischten Gruppen?	Aus der umfangreichen und aussagefähigen Literatur und den eigenen Erfahrungen wird geschlossen, dass Lernen am besten in einem mehrdimensionalen, durch eine große Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten und Fähigkeiten gekennzeichneten Erfahrungsraum gelingt, ein Gegenprogramm zum eindimensionalen, an engen Leistungskriterien ausgerichteten Unterricht.	V: Breiter Review zur JüL-Einrichtung plus Spezialthema intellektuelle Anregung durch Altersmischung («Cognitive Conflict») N: Kaum nachvollziehbare Interpretation.	Praxisorientierter Überblick über Bedeutung und Wirkung des Sozialen für schulisches Lernen und wie solche Organisationsformen und Lernumgebungen geschaffen werden können.

	Internationale JüL-/ Kombikl.-Studien	Forschungs- vorhaben	Fragen	Ergebnisse	Vorzüge Nachteile	Relevanz ür JüL	
	8	Gutiérrez, Roberto; Slavin, Robert E. 1992: Achievement effects of the nongraded elementary school.	Systematischer Forschungsüberblick (mit Meta-Analyse) über 57 nordamerikanische JüL-Studien aus der Zeit zwischen 1958 und 1985.	Ist das Wiedererstarben von JüL-Programmen in den 1990er Jahren der USA aus testbasierter Lernleistungseffektsicht gerechtfertigt?	Hauptergebnis der Meta-Analyse inklusive Literatursichtung ist, dass JüL dort erfolgreich ist, wo SchülerInnen zur leistungsorientierten Gruppenarbeit zusammengefasst werden und dort widersprüchliche Effekte bewirkt, wo eine Individualisierung der Lernprozesse angestrebt wird.	V: Anschauliches Beisp. f. einen »Systematic Review« plus Plädoyer f. Kooperatives Lernen. N: JüL erscheint nie als pädagogische Realität.	Robert Slavin vertritt seit den 1970er Jahren einen testbasierten, instruktivistischen Ansatz des kooperativen Lernens. JüL ist dafür nur ein Mittel.
	9	Goodlad, John/ Anderson, Robert/ Pavan, Barbara 1959-1993: Nongradedness in the elementary school.	Pädagogischer, historischer und methodischer Praxis- u. Forschungsüberblick über 30 Jahre JüL-Entwicklung in den USA in 3 verbundenen Publikationen.	Was ist, wie entwickelt sich und wie wirkt JüL in der Elementarschule der USA zwischen den 50er und den 80er Jahren?	Im letzten Buch von 1993 fassen Anderson und Pavan den JüL mehrheitlich favorisierenden Forschungsstand zusammen, definieren JüL ebenso differenziert wie praxisbezogen und skizzieren eine Art Projektstrukturplan für die nachhaltige Entwicklung von jahrgangshomogen arbeitenden Schulen zu JüL-Schulen (USA-Elementarschulen).	V: Fundiertes Bekenntnis für eine Schule für Alle auf Basis einer weit gefassten Auffassung von JüL in den ersten 6 Schuljahren. N: sehr dicht geschrieben	Umfassenden pädagogischen Schulentwicklungsprogramm und Basiswerk für alle, die die Vorzüge des JüL unterrichts- und schulpraktisch umsetzen wollen.
	10	Cotton, Kathleen 1993: Nongraded primary Education. Northwest Educational Laboratory (NWREL), SIRS, Close-Up 14.	Zusammenfassende »What works«-Literaturübersicht zu den Umsetzungsbedingungen Jahrgangsübergreifenden Lernens.	Wer sind die 6 wichtigsten Akteure der JüL-Implementation und welche 7 Kernelemente bestimmen ihren Erfolg?	Angesichts der überwältigenden Forschungsbelege für JüL, empfiehlt Kathleen Cotton die flächendeckende Einführung von JüL. Für die praktische Umsetzung dieser Empfehlung führt sie ein halbes Dutzend einschlägiger Publikationen auf, die bei der Einführung von JüL behilflich sind.	V: Sehr konzise Zusammenf. der wichtigsten Gelingensbedingungen f. JüL-Implementationen. N: Für die unmittelbare Umsetzung zu knapp.	Insgesamt diene ihre Arbeit mehr der argumentativen Unterstützung der JüL-Entwicklung nach 12 Jahren Reagan-Bush(sen.)-Bildungsrollback.
	11	Veenman, Simon 1995-97: Cognitive and Noncognitive Effects of Multi-grade and Multi-age Classes.	Systematischer Forschungsüberblick über schulleistungsbezogene bzw. soziale Wirkungen von Kombi- und JüL-Klassen.	Welchen Effekt haben die höheren Anforderungen an Kombiklassenunterricht u. ihre verbreitete Ablehnung auf Schulleistung und Sozialverhalten?	Weder haben Kombi- oder JüL-Klassen eine nachweisbar negative Wirkung auf die Schulleistung, noch unterscheiden sich beide Unterrichtsformen diesbezüglich voneinander. JüL-Klassen haben einen leicht positiven Effekt auf das Sozialverhalten. Alle Teilergebnisse sind relativ uneinheitlich.	V: Anschauliches Beispiel für eine »Best evidence Synthesis« und die damit verbundenen Schwierigkeiten. N: Methodologisch u. theor. schwach.	Einer der populärsten JüL-Reviews mit einem für das JüL sehr zwiespältigen Echo der Art: »Schadet nicht, nützt aber auch nicht viel!«
	12	Mason, DeWayne/ Burns, Robert 1994-1997: Class composition and student achievement.	Vielfältige Reviews und Untersuchungen zur Frage, welche Auswirkungen Kombiklassen auf SchülerInnen und LehrerInnen haben.	Wie werden Kombiklassen organisiert, wie wirken sie auf die Schulleistung, wie wird unterrichtet, wie beurteilen Lehrkräfte das Unterrichten?	Mason/Burns haben zwei der für JüL sehr bedeutsamen Umfeldmomente weiter aufklären geholfen: 1. die rein organisatorische Jahrgangsmischung in Abgrenzung zum JüL; 2. Charakteristika einer schul- u. unterrichtsrelevanten Forschungsmethodik (Theoriebasierung, Wirkungsmodell, Unterrichtsnähe, Komplexitätsangemessenheit).	V: Detailreiches Plädoyer für schulnahe und relevante Unterrichtsforschung. N: Eine Zusammenfassung der Befunde und Interpretationen fehlt.	Zur Weiterentwicklung des JüL haben sie keinen Beitrag geleistet, wohl aber zur Abgrenzung von Kombiklassen.
	13	Kim, Jungae Park 1996: The impact of the nongraded program (Ed. D. Diss.)	Die Dissertation war Teil von Begleitstudien zur Unterstützung des »Kentucky Nongraded Primary Program (KNPP)« in den 90er Jahren.	Kim's Meta-Analyse von 98 Primärstudien diene zur Beantwortung der Frage, welche Wirkung JüL auf die Schulleistung u. das Sozialverhalten hat.	Das Gesamtergebnis ist sehr positiv für JüL und kann als Ermutigung für seine Weiterentwicklung gelten. In die beachtliche Gesamt-ES von 0,17 gehen die verschiedensten Einzelwerte zwischen 0,05 (Angstabbau), 0,16 (Lesen), 0,25 (Selbstkonzept), 0,33 (Naturwissenschaften), 0,47 (Motivation) und 0,79 (Sozialkunde) ein.	V: Kim's Effektmaß-Mittel deuten auf eine differenzierte Wirkungsanalyse. N: Leider ist die Arbeit z.Z. nicht zugänglich.	Wenn Meta-Analyse und Primärstudien den wissenschaftlichen Standards entsprechen, dann kann die Arbeit der Weiterentwicklung der JüL-Forschung dienen.
Kurzüberblicke	Nichts Neues seit 1997 - ein kursorischer Überblick: Sundell 1994a, 1994b, 2000; Guskey/Lindle 1997; Slaton et al. 1997; Russell/Rowe/Hill 1998; Song/Spradlin/Plucker 2009; Lloyd 2002, bzw. Cornish u.a. 2006, 2009, 2012; McClellan/Kinsey 1999; Desbiens 2006; Mulryan-Kyne 2005, 2007; Mariano/Kirby 2009; Baukol 2010; Lindström/Lindahl 2011; Thomas 2012.			Die meisten Studien befassen sich nicht direkt mit JüL, sondern mit der Wirkung des jahrgangsgemischten Unterrichts auf Schulleistung und Sozialverhalten. Dabei geht es häufig um demografisch begründete Einführungen von jahrgangsgemischten Klassen, um die Art u. Weise, wie die Verwaltungen diese Einführung betreiben und wie sie die LehrerInnen dabei unterstützen. Je nach bildungspolitischer Position wird dem jahrgangsgemischten Unterricht dabei Positives wie Negatives zugeschrieben. Eine Forscherin attestiert der bisherigen JüL-Forschung eine insgesamt geringe empirische Evidenz.		Zum JüL direkt findet sich nichts, aber einiges zur Rolle der Bildungsverwaltung bei Einführung der Jahrgangsmischung und zur Qualität der JüL-Forschung.	

Deutsche JüL-/ Kombikl.-Studien	Forschungs- vorhaben	Fragen	Ergebnisse	Vorzüge Nachteile	Relevanz für JüL
1 Fippinger, Franz 1967: Empirische Untersuchung zur Leistung von Schülern aus voll und wenig gegliederten Schulen.	Erprobung des »Allgemeinen Schulleistungstest für Klasse 4« in ~70 Kl. - Vergleich der Ergebnisse in voll (> 8 Kl.) und wenig gegliederten Schulen (< 8 Kl.).	Schneiden die SchülerInnen in wenig gegliederten Schulen testeffektmäßig schlechter ab als in voll gegliederten?	Die SchülerInnen aus »voll gegliederten Schulen« erreichten im Mittel 98 und die aus »wenig gegliederten Schulen« 88 von möglichen 166 Testpunkten. Am kleinsten war der Unterschied beim Kopfrechnen, am größten beim Kartenverständnis in Heimatkunde.	V: Die Studie sagt sehr viel zum Stand der empirischen JüL-Forschung in den 60er Jahre aus. N: Die Interpretation geistert noch heute durch die Literatur.	Für JüL und Jahrgangsmischung bietet die Test-erprobung keinen Nutzen. Die Mittel-wertdifferenzen sind wegen methodi-scher Mängel nicht interpretierbar.
2 Furch-Krafft, Elisabeth 1979: Schulische Organisation im Primarbereich und Leistungsverhalten.	Untersuchung des Einflusses jahrgangskombinierter Klassen unter Berücksichtigung von individuellen und Umfeld-faktoren auf Schulleistung.	Unterscheiden sich Schulleistungen der Schüler aus wenig gegliederten Grundschulen von denen aus voll gegliederten Schulen?	Die Schulnoten der beiden Gruppen unterschieden sich unwesentlich, die Ergebnisse des Schulleistungstests deutlich. Allerdings lässt dies keinen Schluss auf die Qualität des Unterrichts in beiden Schultypen zu: Hypothese von der Unterschiedlichkeit der Strukturkomponenten der Schulleistung von Schülern in beiden Schultypen.	V: Die Studie untersucht erstmals die Bedeutung der Kontextfaktoren für die Entwicklung von Schulleistung. N: Unzureichende Forschungskapazität.	Die Studie weist keinerlei Bezug zum JüL bzw. zur Pädagogik und Didaktik des Unterrichts in jahrgangsgemischten kleinen Schulen auf.
3 Knörzer, Wolfgang 1985: Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Eine empirische Untersuchung.	Untersucht wurde von 1980-1984, ob SchülerInnen in kleinen kombinierten Grundschulklassen pädagogisch benachteiligt werden.	Leidet die Schulleistung? Gehen weniger SchülerInnen auf's Gymnasium? Fühlen sie sich in ihren Schulen weniger wohl? Sind sie weniger motiviert?	Es finden sich keine relevanten Unterschiede hinsichtl. Schulleistung und Gymnasiumübertritt. Die Leistungsverminderung im 3. Schulj. d. Kombiklassen wird m. d. Aufmerksamkeitsteilungshypothese erklärt. Die Kombikl.-SchülerInnen fühlen sich ein wenig wohler in ihren Schulen. 75% der Eltern sind für Kombischulen.	V: Die Zahl der Kontextvariablen schulischen Lernens wurde deutlich erweitert. N: Unzureichende Forschungskapazität.	Auch diese Studie hat keinen direkten Bezug zum JüL. Für die Gestaltung kleiner Schulen mit Kombiklassen finden sich interessante Hinweise.
4 Roßbach, Hans-G. 1996-1999: Forschungsstand zum jahrgangsübergreifenden und altersgemischten Lernen - Reviews.	»Versachlichung« der Diskussion um die Vorteile des altersgemischten Lernens durch Darstellung und Bewertung von »empirischen« Forschungsergebnissen.	Welche Test-Effekte weisen jahrgangsgemischte gegenüber jahrgangshomogenen Klassen auf? Was spricht gegen jahrgangsgemischte Klassenorganisation?	Drei deutsche Studien von Fippinger 1967, Furch-Krafft 1979 und Knörzer 1985 sowie 5 Reviews von Pratt 1986, Katz/Evangelou/Hartmann 1990, Gutiérrez/Slavin 1992 (USA), Sundell 1994 (Schweden) u. Veenman 1995 (Internat.). Resümee: Jahrgangsmischung bewirkt keine/eine leicht negative Schulleistungen und keine/gering positive Effekte im sozial-emotionalen Bereich.	V: Erster nationaler und internationaler Review zur JüL-Forschung in Deutschland. N: Relevante Literatur fehlt, die Auswahl wird zu wenig differenziert interpretiert.	Beginn des Schismas zwischen testexperimenteller Forschung und »qualitativer« Forschung bzw. schulpraktischer Erfahrung im deutschen JüL-pädagogischen Diskurs.
5 Hanke, Petra 2005-10: Forschungsstand zum jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Grundschule.	Gutachterliche Stellungnahmen für Lehrer- und Grundschulverband zu den seit den 1990er Jahren deutschlandweit initiierten JüL-Schulversuchen.	Was an den JüL-Schulversuchen ist »Reformromantik« und welches Förderpotenzial ist durch »empirische Befunde« tatsächlich belegt?	Der Nachweis der Wirkung jahrgangsübergreifenden Unterrichts auf Lernleistung und Sozialverhalten stützt sich auf einige Reviews, 2 Primärstudien und 4 deutsche Schulversuchs-Begleitstudien. Sie ist gering, teils negativ, teils positiv; insg. ist weniger die Jahrgangsmischung als die Unterrichtsgestaltung für solche Wirkungen ursächlich.	V: Didaktische Variablen des JüL werden thematisiert. N: Unklar bleiben das JüL-Konzept und die wissenschaftliche Fragestellung.	Wegen Undeutlichkeiten bei Jahrgangsmischung, Reviewlogik, Schulreformstrategie und Evidenzkriterien schlüssige JüL-Folgerungen nicht ziehbar.

Kurzüberblicke DEU Landesweite Schulversuche 1995-2013 - ein kursorischer Überblick:
Die Analyse der Begleitstudien von Schulentwicklungen auf Landesebene (s. Kap. 3.1) ergibt insgesamt, dass »das vorhandene Wissen aus den Schulversuchen und Praxisberichten ... umfangreich [ist]. Insbesondere für die Phase der organisatorischen Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen existiert ausreichend Erfahrung. Probleme zeigen sich dann, wenn es um die Unterrichtsqualität geht. Die Entwicklung von transferfähigem Know-how kann nicht Sache der einzelnen Schule sein, sondern ist Ländersache.« Und sie ist auch nicht Sache der Begleit- und Wirkungsforschung.

Wirkungsvolle Forschung braucht die Koevolution der Landesverwaltungen, der Wirkungs- bzw. Begleitforschung und der Einzelschulen im Forschungsprozess. Die JüL-Wirkungs- bzw. Schulbegleitforschung zu den Schulversuchen erreicht - bis auf wenige Ausnahmen - dieses koevolutive Niveau nicht. Dies kann sie zumeist aufgrund der Abhängigkeit von ihren administrativen Auftraggebern, aufgrund unzureichender Kapazitäten aber auch wegen ihrer methodisch-fachlichen Herkunft nicht. Dennoch bieten einige Studien anregende methodische Vorgehensweisen und dadurch wertvolle Details zur JüL-Umsetzung. Insgesamt bieten sie eine Folie zur Anlage künftiger fruchtbringender Begleit- und Wirkungsstudien.

Die Untersuchungen zu den landesweiten Schulversuchen erbringen keine verallgemeinerbaren Aussagen zur schulleistungsbezogenen JüL-Wirkung, wohl aber wichtige pädagogische Details zur Umsetzungspraxis.

5.1.3.2

Hauptfehler der meisten testexperimentellen JüL-Studien und der darauf aufbauenden Meta-Analysen in einer Mehrebenensicht

Diese Fehlerliste kann auch als Kompetenzliste genutzt werden. Deshalb findet sie sich hier in der Gesamtzusammenfassung.

Ebene

der Bildungs- und Forschungspolitik

1. Politische Dekontextualisierung: Bildungspolitische Dekontextualisierung der schulpädagogischen Entwicklungen und des Feldes, forschungspolitische Dekontextualisierung der alternativen Forschungsparadigmen und gesellschaftspolitische Dekontextualisierung des Zusammenhangs zwischen Bildungspolitik, Forschungspolitik und beauftragter Forschungsschule bzw. -Einrichtung.
2. Pädagogische Entsolidarisierung: Forschung sieht sich nicht als Serviceprozess (Dienstleisterin) der pädagogischen Kernprozesse in den von ihnen untersuchten Feldern, sondern frönt ihren Modethemen (aktuell z.B.: Selbstkonzept), instrumentelle Präferenzen (Messen ohne inhaltliches Engagement), der Gunst der Forschungsauftraggeber.

Ebene

des Feld-Wissens und der Feld-Relevanz

3. JüL- und feldpraktische Unerfahrenheit der Forschenden, unzureichender Feldzugang und niedrige Feldqualität (Realitätsgehalt) der Erhebungssituation.
4. Mangelndes JüL- und Feldwissen (Theorie) - theoretisch unzureichende Fundierung der Studien, ungenügendes Wissen über das Feld und das interessierende Wirkungsgefüge (Ignorierung des aktuellen Wissensstandes (s. IES 2013: Research types).
5. Unzureichendes JüL- und Feld-Wirkungsmodell, z.B. sachlich-zeitliche Ebenenfehler in den Wirkungsvorstellungen (z.B. voluntaristische, modische, vordergründig plausible Fragestellungen).
6. Unreflektierte bildungspolitische Voreingenommenheit gegenüber schulischen und bildungspolitischen Reformvorhaben wie JüL u.a.
7. JüL-Projekt-Entwicklungsunangemessenheit - fehlende Berücksichtigung des Entwicklungsniveaus der JüL-Implementation (Institutionalisierung, Professionalisierung, Ausstattung).

Ebene

der Forschungsorganisation

8. Unzulängliche Kapazität zur Gestaltung eines gegenstands- und feldangemessenen Forschungsprozesses (Organisation, Ausstattung und Instrumentierung).

9. Neigung zu trivialisierenden, unterkomplexen Untersuchungsstrategien und zur instrumentellen Monokultur (z.B. TEEMS)
10. Mangelnde Problemrelevanz.
11. Unzureichend explizierte Fragestellung und Hypothesen.
12. Ungenügende logische Verknüpfung der Forschungsschritte.
13. Opportunistische Auswertung.
14. Gemessen an den Forschungsmängeln relativ weitreichende Schlussfolgerungen (Hohe interpretatorische Bedenkenlosigkeit).

Ebene

der operational-instrumentellen Forschungsausführung

15. JüL-ferne Konstruktmetrologie der verwendeten Tests und Befragungsinstrumente.
16. JüL-ferne Definition der Stichprobe.
17. JüL-unangemessene Rückübersetzung der Effektmaß-Interpretationen.

5.1.3.3

Empfehlungen für eine leistungsfähige JüL-Begleitforschung

Eine JüL-förderliche pädagogische Forschung sollte in der Lage sein, die im vorangegangenen Abschnitt aufgelisteten Forschungsfehler in Kompetenzen zu verwandeln. Warum? Schulentwicklungsvorhaben zur Implementation und zur Weiterentwicklung des JüL sind - wie weiter oben dargestellt - vielschichtige, eigendynamische (komplexe) und langwierige Großbaustellen. Zur Erfolgssicherung brauchen die Projektbeteiligten, von den Eltern über die Schüler und Lehrkräfte bis zu den Schulbehörden, ein Steuerungs- und Feedbacksystem, das den eigentlich unsichtbaren Entwicklungsprozess fassbar und verstehbar macht. Das zu leisten, ist Aufgabe einer JüL-angemessenen Begleitforschung, die nicht nur wie bei einer Diät einige Ausgangs- und Endwerte miteinander vergleicht, sondern die den Projektbeteiligten Orientierung, Verlaufsrückmeldung und im unvermeidlichen Krisenfall Problemlösungen zu bieten vermag. Dies sind die Angemessenheitskriterien für die Kapazitäten einer solchen Begleitforschung (s. Kap. 4):

1. Gegenstands-Angemessenheit
2. Feldentwicklungspraxis-Angemessenheit
3. Theorieentwicklungs-Angemessenheit
4. Forschungsentwicklungsstand-Angemessenheit
5. Forschungskapazitäts-Angemessenheit

Voraussetzungen für die Leistungsfähigkeit der Begleitforschung sind zum einen eine ausreichende Ausstattung mit fachlichen, methodischen und zeitlichen Ressourcen. Als ein Beispiel für den enormen personellen, finanziellen und zeitlichen Aufwand, den eine ausreichend aussagefähige

Studie zu schulischen Bildungsverläufen erfordert, kann die EPPE-Studien dienen (Sylva u.a. 2007, 2010). Damit die Ressourcen wirksam werden, müssen zum anderen im Projekt die Bereitschaft und die Fähigkeit zum kritischen Begleitetwerden vorliegen, wie umgekehrt bei den Forschenden die Bereitschaft und die Fähigkeit zur tat- und gedankenkräftigen Unterstützung des Vorhabens vorhanden sein müssen.

Auf inhaltlicher Ebene brauchen die Forschenden dafür ausreichende fachliche Kompetenzen für das JüL, für die Schulentwicklungsorganisation und für die Schulbegleitforschungsmethodik. Ein multidisziplinärer Forschungsverbund ist dazu unerlässlich. Auf forschungsorganisatorischer Ebene erscheint am ehesten der pädagogisch-pragmatistische Forschungsansatz des »Design-based Implementation Research (DBIR)« für eine entwicklungsunterstützende Wirkungsforschung geeignet. Bleibt noch die oberste Etage des Forschens: Methodologisch kommt dem JüL-Konzept und dem Begleitforschungsansatz ein Forschungskonzept des »Gegenseitigen Beobachtens in einer diskussionsfreudigen Gemeinschaft von Erkenntnissuchenden« am nächsten. Dieses Modell findet sich ausgearbeitet bei dem englischen Soziologen Ray Pawson und wird von ihm »Wissenschaftlicher Realismus« genannt (ders. 2013, S. 191 ff).

Geht es auch etwas bescheidener? Nein! Denn das Jahrgangsübergreifende Lernen entspricht einer sehr anspruchsvollen Pädagogik. Die JüL-Begleitforschung kann deshalb nicht weniger anspruchsvoll sein.

Zusammenfassende Bewertung und Ausblick

Zur Verdeutlichung der Logik unserer Vorgehensweise und zur Erinnerung an die wichtigsten dabei gewonnen Erkenntnisse stellen wir ein Abstract dieses Reviews hier an den Schluss. Es ergänzt die stärker inhaltlich ausgerichtete Kurzfassung zu Beginn dieser Literaturübersicht. Als Gliederung dienen uns die neun (plus eins) Dokumentationsstrukturelemente in Anlehnung an die Abhandlung von Miech, Nave und Mosteller zum »Structured Abstract« (2005; vgl. unser Kap. 4.1).

Hintergrund und Kontext:

Jahrgangsübergreifendes Lernen - im Folgenden mit JÜL abgekürzt - hat Konjunktur, in Deutschland wie international. Immer mehr Bundesländer unterstützen Schulen bei ihrem Weg zum JÜL. Die Zahl der Schulen und Klassen mit JÜL wächst beständig. Einige von ihnen wurden bereits mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. 2013 wurde sogar der sogenannte »Bildungs-Nobelpreis« einer internationalen JÜL-Initiative für ländliche Schulen aus Kolumbien verliehen. Kann JÜL also unbesehen empfohlen werden? Sagen nicht testexperimentelle Wirkungsstudien das Gegenteil?! Vor allem in Deutschland finden diese Studien bei den JÜL-SkeptikerInnen und in der Presse ein hohes Maß an Beachtung.

Theorie und Wirkungsmodell:

Eine Theorie des Jahrgangsübergreifenden Lernens harrt immer noch der Ausformulierung. Bis heute herrscht ein bereits in den 1970er Jahren konstatiertes Mangel an einer hinreichend differenzierten Definition und Wirkungsmodellierung von JÜL vor.

Am Anfang der JÜL-Bewegung stand die Kritik an den negativen Folgen der jahrgangsbezogenen Instruktionshomogenisierung aus der industriellen Gründerzeit und dem Beginn der allgemeinen Schulpflicht. Zur Schaffung der Bedingungen für das gelingende Miteinander-Lernen sind schulische Entwicklungen erforderlich, die alle beteiligten Akteure betreffen. JÜL ist damit eine Schulreform-Bewegung geworden, die die Schule wie den Unterricht umfasst und vom Lernen aus kooperativ gestaltet wird. Die Zusammenstellung der wichtigsten Aspekte des Jahrgangsübergreifenden Lernens erfolgte im Kapitel 2. Darin findet sich auch genügend Material für die Formulierung von Wirkungsmodellen für viele Forschungsfragen zum JÜL.

Zweck, Ziel und Forschungsfrage (Schwerpunkte der Studie): Ausgangspunkt dieses Reviews ist der Widerspruch zwischen der öffentlichen Anerkennung des JÜL sowie den positiven Entwicklungsberichten aus der schulischen Praxis auf der einen Seite und den negativen Wirkungsbefunden der

testexperimentellen JÜL-Forschung auf der anderen Seite. Dieser Widerspruch ist kein gewöhnlicher, also kein zweitwertiger, sondern ein multipolarer. Zuerst entfaltet sich die Antinomie zwischen den drei Hauptmomenten der JÜL-Wirkungsforschung: Die Modellvorstellung von JÜL, die schulische Umsetzungspraxis dieses Modells und die empirisch-pädagogische Wirkungsforschung. Dementsprechend drängen sich zur Klärung der widersprüchlichen JÜL-Wirksamkeitsbewertungen erst einmal drei Fragen auf: (1) Ist das Modell klar und handhabbar dokumentiert - in der Praxis und in der Literatur? (2) Wie weit nähern sich die untersuchten Schulen diesem Modell. Was unterstützt sie und was behindert sie auf ihrem Weg hin zum JÜL? (3) Ist die empirisch-pädagogische Wirkungsforschung inhaltlich, methodisch und kapazitiv in der Lage, Schulentwicklungsprogramme wie JÜL zu erfassen? Wie realistisch ist also das Bild, das sie von JÜL zeichnet? Siehe Abbildung 17.

Spätestens hier wird deutlich, dass der Wirkungsbefund zusätzlich von der Interaktion dieser drei Momente abhängt. Das »Dazwischen« bildet also ein viertes, quasi virtuelles Moment in diesem Wirkungs-Dreieck. Denn nur, wenn das Miteinander der drei Evidenzakteure hinreichend wirkungsmächtig ist, kann ein überzeugender Wirkungsnachweis erwartet werden. Zu fragen wäre: Erfasst eine hinreichend kompetente Forschung die hinreichend ausgestattete Umsetzung des hinreichend eindeutigen JÜL-Modells? Das zu entscheiden bedarf es eines Forschungsvorhabens, das die einschlägige Praxis und Literatur zum JÜL nach einer weiterführenden Erklärung befragt. Zusätzlich sind die drei Bereiche von einem, konkreten Einfluss nehmenden, sozialen und politischen Umfeld umgeben, das seinen Einfluss auf das Verhältnis der modellbildenden Pädagogik, der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der empirisch-pädagogischen Wirkungsforschung zur bildungspolitischen Orientierung und Entwicklungspraxis geltend macht. Damit sind wir bei fünf starken Akteuren der Wert- und Wirksamkeitsbestimmung von JÜL angelangt oder bei den drei Kernmomenten auf drei Strukturebenen - siehe die o.a. Abbildung. Ziel dieser Untersuchung ist es also, mittels einer umfassenden Literaturstudie, die Frage zu beantworten, was der aktuelle Forschungsstand über die Wirksamkeit des Jahrgangsübergreifenden Lernens sagt und was Praxisberichte und Forschungsartikel darüber berichten, welche Qualität die fünf Wirksamkeitsmomente erreicht haben. Kurz: Wie schwer wiegen welche Befunde vor diesem Hintergrund?

Arbeitsumstände (institutioneller, kapazitiver Kontext):

Das Fundament und der wichtigste Teilschritt jedes Forschungsvorhabens bildet die Literaturstudie. Was kann einer Forscherin, einem Forscher also besseres passieren, als einen Auftrag für eine solche Literaturstudie zu erhalten?! Wir hatten dieses Glück. Der Grundschulverband beauftragte uns mit einer Literaturübersicht zur JÜL-Wirksamkeit. Als Ressourcen standen uns universitäre Bibliothekszugänge,

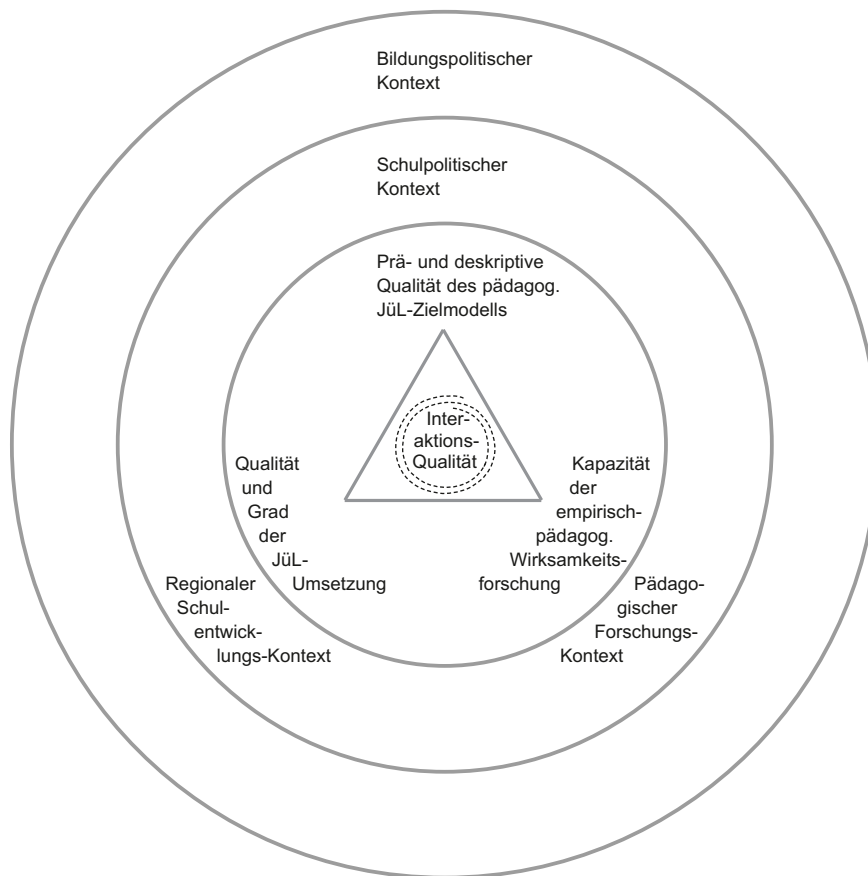


Abb. 17:
Mehrebenenmodell
der JüL-Wirksamkeits-
momente

ein kleines Budget für Aufwendungen und gut zweieinhalb Jahre Freizeit zur Verfügung - und unsere eigenen JüL-Erfahrungen. Die AutorInnen kennen die schwierige Arbeit im Bermudadreieck von Zielmodell, Schulalltag und Forschungskapazität aus mehrjähriger JüL-Schulentwicklungs-Begleitungserfahrung. Auch im Bereich der für das JüL-Modell relevanten Theorie, der Didaktik und der Reformpädagogik sind sie ausgewiesen. So wie sie für die Felder Organisationsentwicklung und sozialwissenschaftliche Forschungsmethodik über genügend praktische Erfahrung und theoretisches Wissen verfügen.

Untersuchungsgegenstände (Population, Teilnehmer, Themen):

Die Literaturübersicht wuchs auf über 2000 Quellen, darunter auch viele zu pädagogischen und forschungsmethodischen Hintergrundthemen. Aus sprachlichen Gründen beschränkt sich die Literaturübersicht vor allem auf englisch- und deutschsprachige Quellen. Wir haben daher bei weitem nicht alle erfasst, aber die wichtigsten zwischen 1938 und 2013 und somit alle, die z.Z. in Deutschland ventiliert werden.

Vorgehen (Intervention, Programm, Praxis):

Ein Review steht immer vor dem gleichen Dilemma: Weg und Ergebnis der Forschung sind niemals vollständig nachvollziehbar. An der Schnittstelle von Forschungsprozess, Dokumentation und Publikation geht leider sehr viel Wissenswertes verloren. Mit diesem Manko muss auch dieser

»Forschungsüberblick« leben, denn er stützt sich überwiegend auf Fremdforschung und deren Forschungspublikationen. Die vorliegende Expertise ist demgemäß eine reflektierende (»theoretische«) Nach-Arbeit der vielen hundert Primärstudien und Praxisberichte sowie einiger Dutzend Forschungsüberblicke.

Forschungsanlage (Design):

Wie gesagt, beschränkten sich unsere Analysemöglichkeiten auf die uns zugänglichen Dokumente aus dem angelsächsischen und dem deutschen Sprachraum. Und die gegebenen Kapazitäten begrenzten unsere Auswertungsmöglichkeiten auf einen analytischen Sachtext. Die Vorgehensweise lehnte sich stark an das von Ray Pawson u.a. entwickelte Vorgehensmuster des »Realistic Review« an, das wir aus anderen Zusammenhängen her schätzen gelernt hatten (s. Carle/Metzen 2014, S. 23 ff.; Pawson u.a. 2006; Pawson 2013). Es bestätigten sich die Befunde, dass die inhaltliche und forschungsmethodische Güte der vorliegenden Quellen wenig Anlass für eine sehr viel tiefer gehende und auch datenanalytisch arbeitende Literaturübersicht bieten.

Datenerhebung und -analyse:

Die Literatur-Recherche wurde im Mai 2011 begonnen und im Januar 2014 abgeschlossen. Recherchiert wurde in allen gängigen Literaturdatenbanken wie ERIC, FIS Bildung u.a., in deutschen und internationalen Journalen, über Internet-

suchmaschinen, in privaten wie öffentlichen Bibliotheken, in Literaturlisten einschlägiger Publikationen, bei Gesprächen mit ExpertInnen, bei Vorträgen und auf Fachtagungen. Wir verfolgten dabei insgesamt eine Art »Schneeballeffekt«-Ansatz zur Erlangung immer weiterer Stichworte, Aussagen, Manuskripte, Artikel und Bücher. Damit wuchs auch die Zahl der JüL-Synonyme, der sinnverwandten, sinnähnlichen und gegensinnigen (antonymen) Begriffe auf über hundert Suchwörter, von »Ability mixed« über »Mixed-age« bis »Vertically grouped« bzw. deutsch von »Altersgemischt« über »Jahrgangsübergreifend« bis »Wenig gegliedert«.

Ergebnisse und Erkenntnisse:

Fast im Gegensatz zur pädagogischen, testexperimentellen Effektmaß-Forschung, die in methodischer Anlage seit den 1970er und in den Befunden seit den 1990er Jahren stagniert, erlebt das Jahrgangsübergreifende Lernen ab der Jahrtausendwende national wie international eine Renaissance. Wenn sich allerdings die Angebotsstandardisierung bis in die Schulbankformen hinein verfestigt hat, braucht es zur JüL-Implementation sehr viel mehr als nur die Ablehnung der Jahrgangshomogenisierung bzw. die Begrüßung einer neuen Lehr-Lern-Form. Dennoch wurden die meisten JüL-Initiativen von LehrerInnen oder einzelnen Schulen bei der Bewältigung dieser umfangreichen Veränderungsarbeit allein gelassen. Dort wo einzelne Bundesstaaten oder Schulbezirke aus demografischen Gründen JüL verordneten, das notwendige Unterstützungssystem für JüL aber nicht oder nicht hinreichend bereit stellten, regte sich bald Widerstand gegen diese Zumutung auf Seiten der Lehrkräfte.

Zu den notwendigen Bestandteilen eines Unterstützungssystems für die Umstellung von segregierendem, jahrgangs- und angebotsstandardisiertem Unterricht auf integratives, flexibles und entwicklungskontext-angepasstes Jahrgangsübergreifendes Lernen gehört auch ein wissenschaftlich gestütztes Orientierungs- und Feedbacksystem, eine Schulbegleitforschung mit interner und externer Evaluation. Erste Skizzen für die empirische Erfassung eines solchen Vorhabens wurden bereits in den 1970er Jahren entworfen. Leider scheint die testexperimentell ausgerichtete Unterrichtsforschung davon nie Kenntnis genommen zu haben und unterliegt damit bildlich gesprochen dem Wahrnehmungsfehler 2. Art: Sie erkannte den Wald vor lauter Bäumen nicht. Schlimmer noch: Sie verlor sich im Messen von Astlängen und Blattfarben, ohne den Wald jemals ins Auge zu fassen. Ihre Befunde betreffen also allesamt nur vereinzelte JüL-Aspekte, nie eine hinreichende Indikation des Ganzen. Umgekehrt verhält es sich bei ihren Interpretationen. Hier führen viele ihrer Ausdeutungen weit über diese Aspekthaftigkeit hinaus und bewerten das Ganze - siehe auch Kapitel 5.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen:

Unsere Empfehlungen fußen auf zwei Erfahrungen. Zum einen befragten wir die JüL-Theorien, die Praxisberichte und die empirischen Wirkungsstudien nach ihren Aussagen

zur JüL-Entwicklung und zur JüL-Wirkung sowie nach der Evidenz dieser Befunde. Zum anderen erlebten wir unsere Recherche wie eine Zeitreise durch knapp achtzig Jahre JüL-Schulentwicklung und JüL-Forschung. Diese Zeitreise vermittelte eine ganz andere Sicht auf die umfassende Entwicklungsaufgabe hin zu einer entwicklungs- und kontext-angemesseneren Schulpraxis. Vor allem wurde deutlich, dass viele der weniger erfolgreichen Jahrgangsmischungs-Vorhaben wie auch der unzureichenden Forschungsprojekte nicht wegen konkreter Mängel auf Seiten der Akteure misslingen, sondern vor allem wegen der nicht oder nur unzureichend bereit gestellten Entwicklungs- und Forschungskapazitäten von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung. Diese Erfahrung ermutigte dazu, den Einzelgewinn jedes Berichts und jeder Studie zu fokussieren, statt nur die Mängel aufzulisten. So sind denn auch die Empfehlungen von der Überzeugung getragen, dass das JüL es verdient, angemessener unterstützt und beforscht zu werden.

Darf man also Lehrerinnen und Lehrern, Schulverwaltungen und Bildungsministerien JüL empfehlen? - Aus unserem Studium der vielen hundert Konzeptionierungen (Theoriebildungsansätze), Praxisberichte und testexperimentellen Wirkungsforschungsberichte konnten wir drei wichtige Voraussetzungen für die weitere JüL-Entwicklung und für eine angemessene JüL-Wirksamkeitsbewertung ableiten: Erstens gilt für die Orientierung in der Schul- und Unterrichtsgestaltung, dass nichts praktischer ist als eine gute Theorie - im Kapitel 2 bieten wir eine Übersicht über die wichtigsten Theoriebausteine des JüL. Im Kapitel 3 werden einige hundert Praxisberichte daraufhin befragt, welche Vorgehensweisen auf Landes-, Schul- und Unterrichtsebene als probat gelten können.

Obwohl die schulische Praxis von der Bewährung des JüL überzeugt ist, hört die Bildungspolitik heutzutage eher auf die Stimme der testexperimentell orientierten Wirkungsforschung. Im Kapitel 5 zeigt das Studium von rund 40 Reviews (mit über 600 angegebenen, sich z.T. überschneidenden Primärquellen) sowie etwa einem Dutzend Primärstudien zum jahrgangsgemischten Unterricht zwischen 1938 und 2013, dass das testexperimentelle Forschungsparadigma seinen Ruf als »Goldstandard« der empirischen Wirkungsforschung im Bereich des Jahrgangsübergreifenden Lernens nicht gerecht wird. Die unbefriedigenden Wirkungsaussagen zum JüL aus testexperimentellen Studien lassen sich empirisch kaum nachvollziehen und entstammen wohl überwiegend dem Wunschdenken der Forschenden und ihrer Auftraggeber. An der Weiterentwicklung des JüL arbeitende Bildungsverantwortliche, Schulen und PädagogInnen sollte diese Unwirksamkeitsbehauptung erst einmal nicht berühren. Im Gegenteil! Nur wenn es der Wirkungsforschung gelingt, sich methodisch und inhaltlich der schulischen Realisierung und der theoretischen Fassung des JüL stärker anzunähern, kann ihr im Chor der JüL-Entwicklungsgemeinschaft eine ernstzunehmende, entwicklungskritische Stimme zugestanden werden.

Welche Empfehlungen sind also auf der Basis dieser Literaturanalyse möglich? Auf was sollte besonders geachtet werden?

- ▲ JüL ist ein Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess und keine Unterrichtsmethode. Es wirkt also durch die professionellen und strukturellen Entwicklungsprozesse.
- ▲ Das Zielmodell JüL fokussiert das Miteinander- und Voneinanderlernen von Kindern unterschiedlichen Alters. Es zu entwickeln erfordert ein klares Bild davon was JüL ist und folglich eine klare Vorstellung von den wichtigsten Wirkfaktoren (vgl. Kap. 2).
- ▲ Das Prozessmodell der JüL-Entwicklung umfasst alle Ebenen vom Lernen der Kinder über die Unterrichtsgestaltung, die Schulstruktur und das Schulleben bis hin zum Schulsystem. Erfolgskritisch sind die Qualität und damit die Nachhaltigkeit durch kompatible Konzepte und Entwicklungen aller Ebenen (vgl. Kap. 3).
- ▲ JüL erfordert eine Veränderung grundlegender Überzeugungen: weg von homogenisierenden Vorstellungen hin zu Sichtweisen einer Pädagogik der Vielfalt. Mit Verständnisproblemen und Ängsten ist also zu rechnen.

JüL-Entwicklung benötigt hinreichende Unterstützung, die auf die Ausgangslage der Akteure eingeht. Das Unterstützungssystem muss dafür sensibel und kompetent sein. JüL-Forschung muss der Komplexität und dem Wesen von JüL gerecht werden, d.h. sie sollte den Entwicklungsprozess unterstützen. Bleibt zu hoffen, dass diese Literaturübersicht einen Beitrag dazu leistet, die Potenziale Jahrgangsübergreifenden Lernens weiter aufzuklären und zum Einstieg in den JüL-Entwicklungsprozess zu ermuntern.

Literaturverzeichnis

Einige der Links funktionieren nur innerhalb eines Universitätsnetzes

A

- Abrami, Philip C.; Poulsen, Catherine; Chambers, Bette (2004): Teacher motivation to implement an educational innovation. Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. In: *Educational Psychology* 24 (2), S. 201-216. Online verfügbar unter: http://doe.concordia.ca/cslp/cslp_cms/sites/all/themes/jframe/downloads/PDF/Abrami_EP04.pdf, zuletzt geprüft am 20120327 [Kurzbeleg: Abrami/Poulsen/Chambers 2004].
- Abt Gürber, Nadja (2011): Bereichsspezifische Selbstkonzepte bei Kindern in der Schuleingangsstufe: Zusammenhänge mit Leistungen und Wohlbefinden in der Schule. Unveröffentlichte Dissertation. Bern: Universität Bern. Online verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/107277/files/zu13044.pdf>, zuletzt geprüft am 20131231 [Kurzbeleg: Abt Gürber 2011].
- Achermann, Edwin (2005): Unterricht gemeinsam machen. Bern: Schulverlag [Kurzbeleg: Achermann 2005].
- Achermann, Edwin; Gehrig, Heidi (2011): Altersdurchmisches Lernen. Auf dem Weg zur individualisierenden Gemeinschaftsschule. 1.-6. Schuljahr. 2. Auflage. Bern: Schulverlag Plus (Impulse zur Unterrichtsentwicklung) [Kurzbeleg: Achermann/Gehrig 2011].
- Ackermann, Günter; Broesskamp-Stone, Ursel; Cloetta, Bernhard; Ruckstuhl, Brigitte; Spencer, Brenda (2005): Ein Wegweiser zur guten Praxis. Das Ergebnismodell von Gesundheitsförderung Schweiz. In: *Focus. Magazin der Gesundheitsförderung Schweiz* 2005 (24), S. 14-17. Online verfügbar unter: http://www.quint-essenz.ch/de/files/Focus24_ErgM.pdf, zuletzt geprüft am 20140123 [Kurzbeleg: Ackermann u.a. 2005].
- Adams, Diane; Harmon, Carlene; Reneke, Stephanie; Adams, Thomasenia Lott; Hartle, Lynn; Lamme, Linda u.a. (1997): Project Friends: A Multi-Age Learning Community. In: *Early Childhood Education Journal* 24 (4), S. 217-221 [Kurzbeleg: Adams u.a. 1997].
- Adams, Jonathan (2012): Collaborations: The rise of research networks. In: *Nature* 490 (7420), S. 335-336. Online verfügbar unter: www.nature.com/nature/journal/v490/n7420/full/490335a.html, zuletzt geprüft am 20130602 [Kurzbeleg: Adams 2012].
- Adams, Jonathan (2013): Collaborations: The fourth age of research. Comment. In: *Nature* 497 (7451), S. 557-560. Online verfügbar unter: www.nature.com/nature/journal/v497/n7451/full/497557a.html, zuletzt geprüft am 20130603 [Kurzbeleg: Adams 2013].
- Adams, Thomasenia Lott; Adams, Diane; Harmon, Carlene; Reneke, Stephanie (1999): Teaching Mathematics in a Multiage Classroom. In: *Dimensions of Early Childhood* 27 (3), S. 3-10 [Kurzbeleg: Adams u.a. 1999].
- Adelmeier, Carola (2008): Auswertung der landesweiten Schulbesuche der regionalen Steuergruppen in den FLEX-Klassen im Schuljahr 2005/2006. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.): *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim: Beltz, S. 147-155 [Kurzbeleg: Adelmeier 2008].
- Adelmeier, Carola; Liebers, Katrin (2008): Umsetzung des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts in den Stundenplänen in FLEX-Klassen. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.): *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim: Beltz, S. 156-162 [Kurzbeleg: Adelmeier/Liebers 2008].
- Aghazadeh, Moharram (2009): National Curriculum Adaptation Model for Multi-grade Classrooms. Online verfügbar unter: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextAghazadeh.pdf>, zuletzt geprüft am 20130109 [Kurzbeleg: Aghazadeh 2009].
- Ahn, Soyeon; Ames, Allison; J. Myers, Nicholas D. (2012): A Review of Meta-Analyses in Education. Methodological Strengths and Weaknesses. In: *Review of Educational Research (RER)* 82 (4), S. 436-476. Online verfügbar unter: <http://rer.sagepub.com/content/82/4/436>, zuletzt geprüft am 20121215 [Kurzbeleg: Ahn/Allison/Myers 2012].
- Ainscow, Mel; Muijs, Daniel; West, Mel (2006): Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. In: *Improving Schools* 9 (3), S. 192-202 [Kurzbeleg: Ainscow/Muijs/West 2006].
- Albers, Sven; Hameyer, Uwe; Schusdziarra, Gisela (Hrsg.) (1997): *Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis*. Band 1. Kiel: Körner [Kurzbeleg: Albers/Hameyer/Schusdziarra 1997 Band 1].
- Albers, Sven; Hameyer, Uwe; Schusdziarra, Gisela (Hrsg.) (1999): *Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis*. Band 2. Kiel: Körner [Kurzbeleg: Albers/Hameyer/Schusdziarra 1997 Band 2].
- Allen, Vernon L.; Feldman, Robert S. (1973): Learning through tutoring: low achieving children as tutors. In: *Journal of Experimental Education* 42 (1), S. 1-5 [Kurzbeleg: Allen/Feldman 1973].
- Allen, Vernon L.; Feldman, Robert S. (1976): Studies on the role of tutor. In: Allen, Vernon L. (Hrsg.): *Children as teachers*. New York: Academic Press, S. 114-129 [Kurzbeleg: Allen/Feldman 1976].
- Allmann, Silke (2007): Lernaltag in einer Montessori-Schule - Kinder zwischen Selbstständigkeit und Anpassung. Eine empirisch-qualitative Untersuchung. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Band 498) [Kurzbeleg: Allmann 2007].
- Ancess, Jacqueline (1997): *Urban Dreamcatchers: Launching and Leading New Small Schools*. New York: National Center for Restructuring Education, Schools & Teaching, Teachers College, Columbia University. Online: <http://www.tc.edu/ncrest/onlinepub/dreamcatchers2.pdf>, zuletzt geprüft am 20130403 [Kurzbeleg: Ancess 1997].
- Anders, Karin; Oerter, Andrea (2006): Forschartag Mathematik. Eine Lernumgebung für jahrgangsgemischtes Lernen. In: *Grundschulunterricht* 53 (7-8), S. 26-29 [Kurzbeleg: Anders/Oerter 2006].
- Anders-Neufang, Gabriela (2004): Inhaltliche und organisatorische Verankerung - Standards zur Lernkompetenz in schulinternen Curricula und (Fach-) Lehrplänen. In: Czerwanski, Annette; Grieser, Dorit; Solzbacher, Claudia; Vollstädt Witlof (Hrsg.): *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. 2 Praxisbeispiele und Materialien*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, S. 35-39 [Kurzbeleg: Anders-Neufang 2004].
- Andersen, Mark B.; McCullagh, Penny; Wilson, Gabriel J. (2007): But What Do the Numbers Really Tell Us? Arbitrary Metrics and Effect Size Reporting in Sport Psychology Research. In: *Journal of Sport & Exercise Psychology (JSEP)* 29 (5), S. 664-672 [Kurzbeleg: Andersen/McCullagh/Wilson 2007].
- Anderson, Norman B. (Hrsg.) (2006): *Arbitrary Metrics in Psychology. Special Issue of The American Psychologist*. *American Psychologist (AMP)* 68 (1). Washington, DC, USA: American Psychological Association (APA) [Anderson 2006].
- Anderson, Robert H. (2012): Nongraded Schools. Brief Definition, Development of Graded Education, Search for Other Models, Research Findings. *Education Encyclopedia - U.S. University Directory, State Universities and College Rankings*. Online verfügbar unter: <http://education.stateuniversity.com/pages/2297/Nongraded-Schools.html>, zuletzt geprüft am 20121209 [Anderson 2012].
- Anderson, Robert H.; Pavan, Barbara Nelson (1993): Nongradedness. Helping it to happen. Lancaster, PA, USA: Technomic Publishing Company [Kurzbeleg: Anderson/Pavan 1993].
- Antil, Laurence R.; Jenkins, Joseph R; Wayne, Susan K; Vadasy, Patricia F. (1998): Cooperative Learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. In: *American Educational Research Review* (35), S. 419-454 [Kurzbeleg: Antil u.a. 1998].
- Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung »Schulanfang auf neuen Wegen« (Hrsg.) (2006): *Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Schulversuch. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung »Schulanfang auf neuen Wegen«*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online verfügbar unter: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/2006-Abschlussbericht_24-07.pdf, zuletzt geprüft am 20140105 [Kurzbeleg: Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006].
- Artl, Regina (1997): Die Clara-Grunwald-Grundschule in Berlin-Kreuzberg stellt sich vor. In: *Pädagogik und Schullalltag* 52 (1), S. 20-26 [Kurzbeleg: Artl 1997].
- Arnold, Ivo (2011): John Hattie: Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Book Review. In: *International Review of Education (IRE)* 57 (1-2), S. 219-221. Online verfügbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s1159-011-9198-8>, zuletzt geprüft am 20130120 [Kurzbeleg: Arnold 2011].
- Averdiek, Karin; Bendel, Evelyn; Betker, Ines; Blanck, Karl-Heinz; Branzke, Regine; Kohle, Karin u.a. (2003): *FLEX-Handbuch 1. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg - pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien*. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM). Online verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/flex/flex_1.pdf, zuletzt geprüft am 20130107 [Kurzbeleg: Averdiek u.a. 2003].

B

- Bäck, Luzia; Passweg, Ingrid; Puchberger, Angelika; Schreger, Christian (1998): Projektbeschreibung »Jahrgangsübergreifende Freinet-Klasse«. In: *Fragen und Versuche* (84), S. 56-60 [Kurzbeleg: Bäck u.a. 1998].
- Baireuther, Peter; Kucharz, Diemut (2007): Mathematik in jahrgangsheterogenen Lerngruppen. In: *Grundschulunterricht* 54 (11), S. 25-30 [Kurzbeleg: Baireuther/Kucharz 2007].
- Balhorn, Heiko; Bartnitzky, Horst; Büchner, Inge; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2002): *Sprachliches Handeln in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 113) [Kurzbeleg: Balhorn u.a. 2002].

- Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans; Kretschmann, Rudolf; Scheerer-Neumann, Gerheid (2010): Regenbogen-Lesekeiste. 2. Auflage., Stuttgart: Verlag für pädagogische Medien (VPM) [Kurzbeleg: Balhorn u.a. 2010].
- Bambach, Heide (1995): Weder Gewährung noch Bedingung. In: Die Grundschulzeitschrift 9 (84), S. 40 [Kurzbeleg: Bambach 1995].
- Barron, Brigid; Darling-Hammond, Linda (2008): How can we Teach for Meaningful Learning? The Need for Inquiry-based Learning to support Twenty-First-Century Skills. In: Darling-Hammond, Linda; Barron u.a. (Hrsg.): Powerful learning. What we know about teaching for understanding. San Francisco Calif: Jossey-Bass (Education), S. 11-69. Online verfügbar unter: http://media.wiley.com/product_data/excerpt/73/04702766/0470276673.pdf, zuletzt geprüft am 20130928 [Kurzbeleg: Barron/ Darling-Hammond 2008].
- Barron, Brigid; Darling-Hammond, Linda (Hrsg.) (2009): Teaching for Meaningful Learning. A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. Book excerpt. Edutopia. Online verfügbar unter: <http://eric.ed.gov/?id=ED539399>, zuletzt geprüft am 20131219 [Kurzbeleg: Barron/Darling-Hammon 2009].
- Barth, Gundula; Schneider, Ina; Riemann, Frank (2004): Die neue Eingangsstufe der Grundschule Otze. Erfahrungen des Kollegiums aus der Vorbereitungs- und Einführungsphase. In: Schulverwaltung. Ausgabe Niedersachsen und Schleswig-Holstein 14 (1), S. 11-16. Online verfügbar unter: <http://nibis.ni.schule.de/~gsotze/Eingangsstufe.htm>, zuletzt geprüft am 20121210 [Kurzbeleg: Barth u.a. 2004].
- Bartnitzky, Horst (2004): Die pädagogische Leistungskultur - eine pädagogische Positionsbestimmung. In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen - würdigen - fördern. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118), S. 27-40 [Kurzbeleg: Bartnitzky, H. 2004].
- Bartnitzky, Horst (2012): Fördern heißt Teilhabe. In: Bartnitzky, Horst; Hecker, Ulrich; Lassek, Maresi (Hrsg.): Fördern - warum, wer, wie, wann? Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule Band 134), S. 6-36 [Kurzbeleg: Bartnitzky 2012].
- Bartnitzky, Horst; Brügelmann, Hans; Hecker, Ulrich; Schönknecht, Gudrun (Hrsg.) (2005): Pädagogische Leistungskultur. Materialien für Klasse 1 und 2. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 119) [Kurzbeleg: Bartnitzky u.a. 2005].
- Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen - würdigen - fördern. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118) [Kurzbeleg: Bartnitzky/Speck-Hamdan 2004].
- Bartnitzky, Jens (2004): Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen - ein Lerntagebuch. In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen - würdigen - fördern. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118), S. 100-109 [Kurzbeleg: Bartnitzky, H. 2004].
- Bassey, Michael (2001): Fuzzy generalisations and best estimates of trustworthiness. A step towards transforming research knowledge about learning into effective teaching practice. First Teaching and Learning Research Programme Conference, Leicester November 2000. In: Oxford Review of Education 27 (1), S. 5-25, zuletzt geprüft am 20120426 [Kurzbeleg: Bassey 2001].
- Baukol, David (2010): The Impact of Multi-Age Instruction on Academic Performance in Mathematics and Reading. Dissertation for the Degree of Doctor of Education, Division of Educational Administration, Educational Administration Program in the Graduate School, The University of South Dakota. Ann Arbor, MI, USA: ProQuest. Online verfügbar unter: <http://udini.proquest.com/view/the-impact-of-multi-age-instruction-goid:847018591/>, zuletzt geprüft am 20130827 [Kurzbeleg: Baukol 2010].
- Baurmann, Jürgen; Stengel-Kühl, Katja (2007): Hin zur Fragelawine und darüber hinaus. Kinder beginnen Texte zu überarbeiten. In: Praxis Deutsch 34 (203), S. 16-20 [Kurzbeleg: Baurmann/Stengel-Kühl 2007].
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1365 = N.F., Bd. 365) [Kurzbeleg: Beck 1986].
- Beck, Ulrich; Hartmann, Heinz (1983): Wer ist der Schönste im ganzen Land?: Überlegungen zur Auswahl eines preiswürdigen Zeitschriftenaufsatzes. Herausgebermitteilung. Soziale Welt, 34. Jahrg., H. 3 (1983), pp. 257-269. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/40877389>, zuletzt geprüft am 20131230 [Kurzbeleg: Beck/Hartmann 1983].
- Begemann, Ernst (2002): Sozio-kulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen. In: Die neue Sonderschule (3), S. 191-216. Online verfügbar unter: <http://www.bims.com/begemann/data/1050048370.24.pdf>, zuletzt geprüft am 20131230 [Kurzbeleg: Begemann 2002].
- Belser, Helmut; Küsel, Gabriele (1976): Zum Sitzenbleiber-Problem an Volksschulen. In: Biermann, Rudolf (Hrsg.): Schulische Selektion in der Diskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-115 [Kurzbeleg: Belser/Küsel 1976].
- Benkmann, Rainer (2004): Helfen im gemeinsamen Unterricht. Förderliche Prozesse in der Veränderten Schuleingangsphase. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (4), S. 377-387 [Kurzbeleg: Benkmann 2004].
- Benkmann, Rainer (2012): Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft. In: Benkmann, Rainer; Chilla, Solveig; Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 13), S. 54-70 [Kurzbeleg: Benkmann 2012].
- Bennett, Barrie; Ernst-Hecht, Michael (2006): Wie bunt ist Kooperatives Lernen? Was Kooperatives Lernen leisten kann und was nicht. In: Lernende Schule 9 (33), S. 10-13. Online verfügbar unter: <http://www.selbsttaetigkeit-im-unterricht.de/PDF/bunt.pdf>, zuletzt geprüft am 20120329 [Kurzbeleg: Bennett/Ernst-Hecht 2006].
- Bennewitz, Hedda; Breidenstein, Georg (2004): Wenn Schülerinnen und Schüler einander helfen. Probleme des Helfens im Rahmen der Peer-Kultur. In: Pädagogik (Weinheim) 56 (7-8), S. 26-30 [Kurzbeleg: Bennewitz/Breidenstein 2006].
- Bergin, Christi A.; Bergin, David A. (2009): Attachment in the classroom. In: Educational Psychology Review 21 (2), S. 141-170 [Kurzbeleg: Bergin/Bergin 2009].
- Berliner, David C.; Biddle, Bruce J. (1995): The manufactured crisis. Myths, fraud, and the attack on America's public schools. 3. Auflage. Reading, MA, USA: Addison-Wesley [Berliner/Biddle 1995].
- Berthold, Barbara (2000): Vorläuferprojekte zum Schulversuch. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuchs. Reihe Impulse 2000 (35). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), S. 88-94 [Kurzbeleg: Berthold 2000].
- Berthold, Barbara (2008): Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Stand: Februar 2008. München: Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/01_natBild_Expertise_Berthold.pdf, zuletzt geprüft am 20130212 [Kurzbeleg: Berthold 2008].
- Berthold, Barbara (2010): Sekundäranalytische Rekonstruktion entwicklungs-kritischer Kernaufgaben und Verlaufsmomente der Unterrichtsentwicklung bei der Einrichtung der integrativen, jahrgangsgemischten und flexiblen Schuleingangsphase. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik. Online verfügbar unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00011953.pdf>, zuletzt geprüft am 20120427 [Kurzbeleg: Berthold 2010].
- Berthold, Barbara; Carle, Ursula (2004): »Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtet habe.« Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs »Veränderte Schuleingangsphase« - Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Reihe Impulse (43), S. 16-60 [Kurzbeleg: Berthold/Carle 2004].
- Beutel, Silvia-Iris (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Juventa [Kurzbeleg: Beutel 2005].
- Beutel, Silvia-Iris (2010): Mit Kindern im Gespräch: Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung in jahrgangsheterogenen Gruppen. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 123-135 [Kurzbeleg: Beutel 2010].
- Beutel, Silvia-Iris; Hinz, Renate (2008): Schulanfang im Wandel. Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe. Berlin: LIT [Kurzbeleg: Beutel/Hinz 2008].
- Bieber, Götz (2008a): Befunde der Evaluation von FLEX aus der Perspektive von PISA und anderen Schulleistungstudien. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz, S. 267-272 [Kurzbeleg: Bieber 2008a].
- Bieber, Götz (2008b): Zur Weiterentwicklung von FLEX: Veränderung der Aufgabenkultur. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz, S. 138-146 [Kurzbeleg: Bieber 2008b].
- Biesta, Gert (2007): Why »what works« won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. In: Educational Theory 57 (1), S. 1-22. Online verfügbar unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x/abstract>, zuletzt geprüft am 20130121 [Kurzbeleg: Biesta 2007].
- Bintringer, Gitta (2000): Der Jenaplan im Kontext von Integration und Inklusion. In: Eichelberger, Harald; Wilhelm, Marianne (Hrsg.): Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck: Studien-Verlag [Kurzbeleg: Bintringer 2000].
- Blömeke, Sigrid; König, Johannes (2011): Profile im Professionswissen zur Unterrichtsplanung bei Sekundarstufenlehrkräften. In: Zierer, Klaus u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011. Thementeil: Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11-30 [Kurzbeleg: Blömeke/König 2011].

- Bobrowski, Susanne; Grassmann, Marianne (2007): Erste Erfahrungen und Anregungen zum jahrgangsübergreifenden Unterricht. In: Praxis Grundschule 30 (3), S. 4-5 [Kurzbeleg: Bobrowski/Grassmann 2007].
- Boer, Heike (2007a): Abkehr vom normativen Leistungsanspruch und individuelle Lernbegleitung. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 76-87 [Kurzbeleg: Boer 2007a].
- Boer, Heike (2007b): Lernen als soziale Interaktion. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 44-54 [Kurzbeleg: Boer 2007b].
- Boer, Heike (2011): Wie Kooperation gelingen kann. In: de Boer, Heike; Peters, Susanne (Hrsg.): Grundschule entwickeln, Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 131), S. 68-78 [Kurzbeleg: Boer 2011].
- Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2007): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123) [Kurzbeleg: Boer/Burk/Heinzel 2007].
- Bohl, Thorsten (2005): Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Analyse und Gehalt der Beurteilungskonzeptionen. Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Bohl 2005].
- Bohn, Edgar (2011): Schulen lernen von und mit Eltern. Ansätze dialogischer Elternarbeit. In: de Boer, Heike; Peters, Susanne (Hrsg.): Grundschule entwickeln, Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 131), S. 107-118 [Kurzbeleg: Bohn 2011].
- Bohnerth, Susanne; Pürzer, Christina (1999): Vielfalt wahrnehmen und Traditionen aufbauen. Vom Leben und Lernen einer altersgemischten Gruppe zwischen »Reisebüro« und »Kulturhaus«, »Gruppenrat« und »Erfinderkreis«. In: Fragen und Versuche (87), S. 7-12 [Kurzbeleg: Bohnerth/Pürzer 1999].
- Bolich, Barbara J. (2001): Peer tutoring and social behaviours: A Review. In: International Journal of Special Education 16 (2), S. 16-30 [Kurzbeleg: Bolich 2001].
- Bonanati, Marina; Richter-Göckeritz, Annette (2011): Kompetenzorientierte Lernprozessbegleitung. In: Boer, Heike de; Peters, Susanne (Hrsg.): Grundschule entwickeln, Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 131), S. 79-88 [Kurzbeleg: Bonanati/Richter-Göckeritz 2011].
- Bönsch, Manfred (2012): Gemeinsam verschieden lernen: Lernen in heterogenen Gruppen - Angebote zur Differenzierung und Individualisierung - für alle Jahrgangsstufen. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor [Kurzbeleg: Bönsch 2012].
- Bonsen, Martin; Rolf, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), S. 167-184 [Kurzbeleg: Bonsen/Rolf 2006].
- Boran, Lieselotte (2002): Die Mehrstufenklasse als Möglichkeit für Integration und Prävention von verhaltensauffälligen Kindern. In: Erziehung & Unterricht - Österreichische Pädagogische Zeitschrift 152 (3-4), S. 502-506 [Kurzbeleg: Boran 2002].
- Borchardt, Marita; Moerke, Eva-Maria (2009): Deutsch jahrgangsübergreifend unterrichten 1: Themenbezogene Arbeitsblätter in drei Differenzierungsstufen (1. bis 3. Klasse), Band 1. Hamburg: Persen [Kurzbeleg: Borchardt 2009].
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006 zuerst 1984): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch) [Kurzbeleg: Bortz/Döring 2006 zuerst 1984].
- Bos, Wilfried; Beutel, Sylvia-Iris; Berkemeyer, Nils; Schenk, Sarah (2010): LUZI. Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse - Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Dortmund: IFS. Online verfügbar unter: http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/LUZI_Abschlussbericht.pdf, zuletzt geprüft am 20131130 [Kurzbeleg: Bos u.a. 2010].
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (2004): IGLU - Ergebnisse im internationalen und nationalen Vergleich. Erste Konsequenzen für die Grundschule. In: Carle, Ursula; Unckel, Anne (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 8), S. 30-50 [Kurzbeleg: Bos u.a. 2004].
- Böttcher, Vanessa; Spethmann, Eckhard (2010): Gemeinsam über Unterricht nachdenken. Kollegiale Unterrichtreflexion lernen. In: Pädagogik (Weinheim) 62 (1), S. 24-27. Online verfügbar unter: <http://kurprojekt.jimdo.com/material/>, zuletzt geprüft am 20150105 [Kurzbeleg: Böttcher/Spethmann 2010].
- Boxtel, Carla van; Linden, Jos van der; Kanselaar, Gellöf (2000): Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. In: Learning and Instruction (10), S. 311-330 [Kurzbeleg: Boxtel u.a. 2000].
- Brägger, Gerold (2012): Unterrichtsteams. Zusammenarbeit im Unterrichtsteam - kooperative Unterrichtsentwicklung. Zug: PHZ. Online verfügbar unter: www.iqesonline.net/download.cfm?id=3522440c-1517-6203-605f-9f258fb6cbb4, zuletzt geprüft am 20130304 [Kurzbeleg: Brägger 2012].
- Brandt, Birgit (2005): Interaktionsprozesse in jahrgangsübergreifenden Arbeitsgruppen. In: Götz, Margarete; Müller, Karin (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-100 [Kurzbeleg: Brandt 2005].
- Branzke, Regine (2002): Optimierung des Schulanfangs: Fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase unter Einbeziehung förderdiagnostischer Aufgaben, Abschlussbericht zum Modellversuch FLEX, unveröffentlichte Dokumentation. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM Brandenburg [Kurzbeleg: Branzke 2002].
- Bräu, Karin; Carle, Ursula; Kunze, Ingrid (2011): Einleitung - zu Entstehung und Anliegen des Bandes. In: diess. (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9-14 [Kurzbeleg: Bräu u.a. 2011].
- Bräuer, Gerd (2007): Schüler helfen Schülern. Schreibberatung in der Schule. In: Informationen zur Deutschdidaktik 31 (1), S. 55-62 [Kurzbeleg: Bräuer 2007].
- Breidbach, Olaf (2005): Bilder des Wissens. Zur Kulturgeschichte der wissenschaftlichen Wahrnehmung. München: Fink [Kurzbeleg: Breidbach 2005].
- Brinkmann, Erika (2013 zuerst 2009): ABC Lernlandschaft. Die Konzeption der Unterrichtsmaterialien (Webseite des Verlages). Donauwörth: Verlag für pädagogische Medien (VPM). Online verfügbar unter: <http://vpm-verlag.de/abc-lernlandschaft/>, zuletzt geprüft am 20140105 [Kurzbeleg: Brinkmann 2013 zuerst 2009].
- Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans (2010): Ideen-Kiste. Schrift-Sprache 1. 8. völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag für pädagogische Medien (VPM) [Kurzbeleg: Brinkmann/Brügelmann 2010].
- Brophy, Jere Edward; Good, Thomas L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban und Schwarzenberg [Kurzbeleg: Brophy/Good 1976].
- Brügelmann, Hans (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, Hans; Fölling-Albers, Maria; Richter, Sigrun; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule 1989. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Schwerpunkte: Öffnung des Unterrichts und Mathematikunterricht. Seelze/Velber: Friedrich (Jahrbuch Grundschule, Band 2), S. 8-42 [Kurzbeleg: Brügelmann 1998].
- Brügelmann, Hans (2012): Aufgaben zur Beobachtung und Förderung - am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: Bartnitzky, Horst; Brügelmann, Hans (Hrsg.): Fördern - warum, wer, wie, wann? Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 134), S. 45-55 [Kurzbeleg: Brügelmann 2012].
- Brügelmann, Hans (2013): Unterschiedliche Verweildauer in der flexiblen Schulanfangsphase. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Landes Berlin (Fachbrief Grundschule, 4). Online verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/fachbriefe_berlin/grundschule/Fachbrief_Grundschule_04.pdf, zuletzt geprüft am 20130726 [Kurzbeleg: Brügelmann 2013].
- Brügelmann, Hans (2006): Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen. Unter Mitarbeit von Axel Backhaus u.a. Frankfurt am Main: Grundschulverband. Kurzfassung online verfügbar unter: http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Mitgliederbaende/NEU_KURZ_Expertise_.pdf, zuletzt geprüft am 20140105 [Kurzbeleg: Brügelmann u.a. 2006].
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias (2009a): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung. 5., überarbeitete Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule [Kurzbeleg: Brüning/Saum 2009a].
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias (2009b): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Band 2: Individualisierung - Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung. Essen: Neue Deutsche Schule [Kurzbeleg: Brüning/Saum 2009b].
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (4), S. 522-540 [Kurzbeleg: Budde 2012].
- Burian, Eva; Soyer, Annemarie (2000): Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen. In: Informationen zur Deutschdidaktik 24 (2), S. 84-88 [Kurzbeleg: Burian/Soyer 2000].
- Burk, Karlheinz (1995): Modellversuch »Pädagogische und strukturelle Neukonzeption des Schulanfangs«. Beitrag zur Fachkonferenz »Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule« am 27. und 28.11.1995 in Potsdam. Online verfügbar unter: www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1231/doku_tagung_1995_uebergang.pdf, zuletzt geprüft am 20130211 [Kurzbeleg: Burk 1995].

Burk, Karlheinz (1998): Schulanfang für alle Kinder. In: Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo u.a. (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, S. 9-18 [Kurzbeleg: Burk 1998].

Burk, Karlheinz; Haarmann, Dieter (Hrsg.) (1979): Wie viele Ecken hat unsere Schule? Frankfurt/M.: Grundschulverband [Kurzbeleg: Burk/Haarmann 1979].

Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo u.a. (Hrsg.) (1998): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Burk/Mangelsdorf/Schöler 1998].

Büttner, Gerhard; Warwas, Jasmin; Adl-Amini, Katja (2012): Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: Zeitschr. f. Inklusion (1-2). Online verfügb. unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5877/pdf/Buettner_Kooperatives_Lernen_und_Peer_Tutoring_Zeitschrift_fuer_Inklusion_D_A_.pdf, zuletzt geprüft am 20130119 [Kurzbeleg: Büttner u.a. 2012].

C

California Department of Education (CDE) (Hrsg.) (1992): It's elementary. Elementary Grades Task Force Report. California Department of Education. Sacramento, CA, USA: CDE. Online verfügbar: <http://books.google.de/books?id=ShjavBziOJAC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false>, zuletzt geprüft am 20130810 [Kurzbeleg: California Department of Education 1992].

Campbell, Donald T. (1976): Assessing the Impact of Planned Social Change. Hanover, New Hampshire, USA: The Public Affairs Center, Dartmouth College (Occasional Paper Series, Paper 8). Online verfügbar unter: [www.globalhivemeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional Papers/08 Assessing the Impact of Planned Social Change.pdf](http://www.globalhivemeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional%20Papers/08%20Assessing%20the%20Impact%20of%20Planned%20Social%20Change.pdf), zuletzt geprüft am 20130521 [Kurzbeleg: Campbell 1976].

Carey, Susan (1985): Conceptual change in childhood. Cambridge, MA, USA: MIT Press [Kurzbeleg: Carey 1985].

Carle, Ursula (1995): »Mein Lehrplan sind die Kinder«. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 1994. Dr. nach Typoskr. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. Online: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1995/lehrplan.pdf, zuletzt geprüft am 20121202 [Kurzbeleg: Carle 1995].

Carle, Ursula (1997): Grundlagen der individualisierten Unterrichtsplanung. Skript im Rahmen des Ausbildungslehrgangs für Integrationslehrer und Integrationserzieherinnen des Deutschen Schulamts Bozen. Online verfügbar unter: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1997/individual_Unterr_Planung.pdf, zuletzt geprüft am 20130112 [Kurzbeleg: Carle 1997].

Carle, Ursula (1998): Kommentierte Literaturliste zur Schuleingangsphase. Bücher und Schriften explizit zur Neustrukturierung des Schulanfangs von 1965 bis 1998. Osnabrück: Universität Osnabrück. Online verfügbar unter: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/ca1998komm_seph_lit1965-98.html, zuletzt geprüft am 20030211 [Kurzbeleg: Carle 1998].

Carle, Ursula (1999): Aus den Erfahrungen anderer Schulen lernen. In: Grundschulunterricht 46 (5), S. 2-5 [Kurzbeleg: Carle 1999].

Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 34) [Kurzbeleg: Carle 2000].

Carle, Ursula (2003): Kernkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern - empirische Befunde als Basis für Lehrerbildungsstandards? In: Laudenbach, Bernd u.a. (Hrsg.): Expertentagung Lehrerbildung. Bremen: Landesinstitut für Schule (LIS), S. 27-55 [Kurzbeleg: Carle 2003a].

Carle, Ursula (2004): »Der (un)geschulte Kopf« - zur Systematisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Spielräume, 11 (29/30), S. 31-39 [Kurzbeleg: Carle 2004].

Carle, Ursula (2005): Aufgaben der Schulleitung bei der Einrichtung der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase in der Grundschule. In: Schulleitung und Schulaufsicht Niedersachsen (12-13), S. 11-27 [Kurzbeleg: Carle 2005].

Carle, Ursula (2008): Anfangsunterricht in der Grundschule. Beste Lernchancen für alle Kinder. Expertise für die Enquetekommission II des Landtags Nordrhein-Westfalen, »Chancen für Kinder«, Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen. Unter Mitarbeit von Heinz Metzen, Barbara Berthold und Diana Wenzel. Düsseldorf: Landtag Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/1/EK/EKALT/14_EK2/Gutachten/ExpertiseCarle2008.pdf, zuletzt geprüft am 20120427 [Kurzbeleg: Carle 2008].

Carle, Ursula (2010): Gelingensfaktoren für Netzbildung und Nachhaltigkeit. Folien zum Vortrag auf der ersten Netzwerktagung in der Region Süd-Ost des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE) am 29. Okt. 2010 in Hildesheim. Online verfügbar unter: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2010/20101029Netzwerkbildung\(NIFBE_HI\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2010/20101029Netzwerkbildung(NIFBE_HI).pdf), zuletzt geprüft am 20130213 [Kurzbeleg: Carle 2010].

Carle, Ursula (2012): Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule. Internet-Themenseite des Arbeitsgebiets Elementar- und Grundschulforschung der Universität Bremen. Bremen: Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulforschung, Universität Bremen. Online verfügbar unter: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/themen/schulentwicklung/index.html, zuletzt geprüft am 20121227 [Kurzbeleg: Carle 2012].

Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2003): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik. Online: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/niedersachsen/abschlussbericht.PDF, zuletzt geprüft am 20130110 [Kurzbeleg: Carle/Berthold 2003].

Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2004): Schuleingangsphase entwickeln, Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Kurzbeleg: Carle/Berthold 2004].

Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2006): Definition grundschulpädagogischer Kompetenzniveaus im Thüringer Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase«. In: Hilligus, Annegret H.; Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Münster: LIT, S. 71-79 [Kurzbeleg: Carle/Berthold 2006].

Carle, Ursula; Berthold, Barbara; Klose, Sabine; Henschel, Martina (2002_01): Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung: Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Kurzfassung. Bremen: Universität Bremen. Online verfügbar unter: <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/thueringen/zwischenkurz.pdf>, zuletzt geprüft am 20130311 [Kurzbeleg: Carle u.a. 2002].

Carle, Ursula; Košinár, Julia (2012): Die gute Aufgabe gibt es nicht. Zur Relationalität von Aufgabenqualität. In: Košinár, Julia; Carle, Ursula (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 239-246 [Kurzbeleg: Carle/Košinár 2012].

Carle, Ursula; Košinár, Julia; Leineweber, Sabine; unter Mitarbeit von Schmidt, Dana; Laskowski, Rüdiger; Heidepriem, Ann-Christin (2011): Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Evaluation. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Online verfügbar unter: www.kita.sachsen.de/download/download_smk/bp_abschlussbericht_2011_07_01.pdf, zuletzt geprüft am 20131230 [Kurzbeleg: Carle u.a. 2011].

Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2006a): Regionale Netzwerke »Frühes Lernen«. In: Balgo, Rolf; Lindemann, Holger (Hrsg.): Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. SYSIPHOS - Beiträge zur systemischen Pädagogik, Band 1 (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S. 63-83 [Kurzbeleg: Carle/Metzen 2006a].

Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2006b): So lassen sich Netzwerke (nicht) evaluieren - von der Netzwerkmetaphorik zur systemischen Organisationsgestaltung und Forschungsmethodik. Erste Gehversuche bei Vernetzungsversuchen in der Familienbildung. Vortrag auf der DeGEval-Jahrestagung am 28. September 2006 in Lüneburg, AK Soziale Dienste. DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e.V. Bremen. Online verfügbar unter: http://www.shopfloor.de/evaluation/lueneburg_artikel.html, zuletzt aktualisiert am 20120308, zuletzt geprüft am 20120805 [Kurzbeleg: Carle/Metzen 2006b].

Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2007): Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Projektentwicklungsbeurteilung auf der Basis exemplarischer Videoanalysen zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen im Land Brandenburg. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), S. 167-221. Online: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX2007Carle_Videostudie.pdf, zuletzt geprüft am 20130906 [Kurzbeleg: Carle/Metzen 2007].

Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2008): Projektentwicklungsbeurteilung zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen auf der Basis exemplarischer Unterrichtsanalysen. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz, S. 97-137 [Kurzbeleg: Carle/Metzen 2008].

Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2009a): Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens »Begleitete Schuleingangsphase« in Thüringen. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zweieinhalb Jahren »BeSte« (2005-2008). Beta-Version Stand Nov. 2009. Bremen: Universität Bremen (Internetpublikation). Online verfügbar unter: [www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/BeSte_Endbericht2009/2009_02beste_endbericht_\(gesamt\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/BeSte_Endbericht2009/2009_02beste_endbericht_(gesamt).pdf), zuletzt geprüft am 20130210 [Kurzbeleg: Carle/Metzen 2009a].

- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2009b): Professionelle Kooperation als zentrales Erfolgsmoment in einem schulischen Transferprojekt zur Schuleingangsphase (BeSTe). In: Wenzel, Diana; Koepfel, Gisela; Carle, Ursula (Hrsg.): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 176-196 [Kurzbeleg: Carle/Metzen 2009b].
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2013): Entwicklung der Evaluationsmethodik für frühkindliche Bildungsprogramme. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Kurzbeleg: Carle/Metzen 2013 Handbuchartikel].
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2014): Phasen der wechselseitigen professionellen Entwicklung von Evaluation und Frühpädagogik. Historisch begründetes Plädoyer für den Ausbau der Kooperation von fröhpädagogischer Praxis und evaluativer Begleitforschung. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Online verfügbar unter: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/themen/evaluation/Carle+Metzen2014Fruehpadaogik+Evaluation\(UHB\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/themen/evaluation/Carle+Metzen2014Fruehpadaogik+Evaluation(UHB).pdf), zuletzt geprüft am 20140321 [Kurzbeleg: Carle/Metzen 2014 Internetartikel].
- Carle, Ursula; unter Mitwirkung von Berthold, Barbara u.a. (2004): Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE). Checkliste für das Unterstützungssystem. Webbasierte Beschreibung von zentralen Dimensionen und von Unterstützungselementen für die Entwicklung der Schuleingangsphase. Bremen: Universität Bremen. Online verfügbar unter: www.tqse.uni-bremen.de, zuletzt geprüft am 20130118 [Kurzbeleg: Carle u.a. 2004].
- Cash, Terry (2000): Multi-grade Teaching. Online verfügbar unter: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextCash.pdf>, zuletzt geprüft am 20130109 [Kurzbeleg: Cash 2000].
- Chilla, Solveig (2012): Kooperation von Lehrkräften - Standort und Perspektiven. In: Benkmann, Rainer; Chilla, Solveig; Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13), S. 103-121 [Kurzbeleg: Chilla 2012].
- Christiani, Reinhold (Hrsg.) (2005): Jahrgangübergreifend unterrichten. Ziele, Erfahrungen. Organisieren, informieren. Differenzieren, beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor [Kurzbeleg: Christiani 2005].
- Christie, James; Stone, Sandra (1999): Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: Exploring the »zone« in same-age and multi-age groupings. In: Journal of Literacy Research (JLR) 31 (2), S. 109-131. Online verfügbar unter: <http://jlr.sagepub.com/content/31/2/109.abstract>, zuletzt geprüft am 20120312 [Kurzbeleg: Christie 1999].
- Claussen, Claus; Gobbin-Claussen, Christiane (1997): Soziales Lernen in altersgemischten Gruppen. Auf der Suche nach Alternativen zur Jahrgangsklasse im Regelschulwesen. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 159-170 [Kurzbeleg: Claussen/Gobbin-Claussen 1997].
- Cohen, Peter A.; Kulik James A.; Kulik, Chen-Lin C. (1982): Educational Outcomes of tutoring: A meta-analysis of Findings. In: American educational research journal 19 (2), S. 237-248. Online: http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level_Three/Educational_Outcomes_of_Tutoring_A_Meta-analysis_of_Findings.pdf, zuletzt geprüft am 20130109 [Kurzbeleg: Cohen/Kulik/Kulik 1982].
- Combe, Arno; Gebhard, Ulrich (2012): Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Kurzbeleg: Combe 2012].
- Conrady, Peter; Sengelhoff, Barbara (2007): Kein Kind ist vom Himmel gefallen, wenn es in die Schule kommt. Lesen und Schreiben lernen in der neuen Schuleingangsstufe. In: Praxis Grundschule 30 (6), S. 6-11 [Kurzbeleg: Conrady/Sengelhoff 2007].
- Cornish, Linley (2006): Parents' Views of Composite Classes in an Australian Primary School. In: Australian Educational Researcher (AER) 33 (2), S. 123-142. Online verfügbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03216837>, zuletzt geprüft am 20130826 [Kurzbeleg: Cornish 2006].
- Cornish, Linley (2009): Teaching the world's children. Theory and Practice in mixed-grade classes. In: Lyons, Terry; Choi, Joon-Yul; McPhan, Greg (Hrsg.): Improving Equity in Rural Education. Symposium Proceedings. First International Symposium for Innovation in Rural Education (ISFIRE) 2009. University of New England, Armidale, NSW, Australia, 11-14 February 2009 (Proceedings, 2009) [Kurzbeleg: Cornish 2009].
- Cornish, Linley (2013): Mixed-grade elementary-school classes and student achievement. In: Hattie, John; Anderman, Eric M. (Hrsg.): International guide to student achievement. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 122-124 [Kurzbeleg: Cornish 2013].
- Cornish, Linley - vor 2006, s. Lloyd, Linley.
- Cornish, Linley; Jenkins, Kathy Ann (2012): Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education (APJTE) 40 (2), S. 159-170. Online verfügbar unter: www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2012.669825#, zuletzt geprüft am 20130826 [Kurzbeleg: Cornish/Jenkins 2012].
- Cotton, Kathleen (1993): Nongraded Primary Education. Hg. v. Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL). Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL) (School Improvement Research Series, 7, Close-Up 14). Online verfügbar unter: http://educationnorthwest.org/webfm_send/555, zuletzt geprüft am 20120911 [Kurzbeleg: Cotton 1993].
- Cotton, Kathleen (2001): New Small Learning Communities: Findings From Recent Literature. Hg. v. Northwest Education. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL). Online verfügbar unter: www.mountbenson.ca/pac/upload/nlsc.pdf, zuletzt geprüft am 20131230 [Kurzbeleg: Cotton 2001].
- Couture, Christine; Monney, Nicole (2010): Analyse de cas de pratique en classe multiâge Projet MELS-CEFRIO (2009-2010). Québec: Université du Québec à Chicoutimi. Online verfügbar unter: <http://eer.qc.ca/doc/2010/session-transfert/caracteristiques-de-la-classe-multiage.pdf>, zuletzt geprüft am 20131230 [Kurzbeleg: Couture/Monney 2010].
- Couture, Christine; Monney Nicole; Allaire, Stéphane; Cody, Nadia; Doucet, Manon; Thériault, Pascale (2011): Intervenir en classe multiâge: Stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire. In: Revue pour la recherche en éducation (1), S. 50 - 69. Online verfügbar unter: <http://www.revue-recherche-education.com/Vol1/article3.pdf>, zuletzt geprüft am 20130217 [Kurzbeleg: Couture u.a. 2011].
- Covington, Martin V. (2000): Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. In: Annual Review of Psychology 51, S. 171-200 [Kurzbeleg: Covington 2000].

D

- Dagenais, Christian; Lysenko, Larysa; Abrami, Philip C.; Bernard, Robert M.; Ramde, Jean; Janosz, Michel (2012): Use of research-based information by school practitioners and determinants of use. A review of empirical research. In: Evidence and policy (EP) 8 (3), S. 285-309. Online verfügbar unter: <http://www.ingentaconnect.com/content/tpp/ep/2012/00000008/00000003/art00003>, zuletzt geprüft am 20121128 [Kurzbeleg: Dagenais et al. 2012].
- Dahmani, Edeltraut; Mandelartz, Bianca; Meyer-Petersen, Heinz-Ulrich (1999): Die Entwicklung der Grundschule Klixbüll - eine ursprünglich zweiklassige Schule in einem Dorf in Nordfriesland. In: Albers, Sven; Hameyer, Uwe; Schudziarra, Gisela (Hrsg.): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Band 2. Kiel: Körner [Kurzbeleg: Dahmani/Mandelartz/Meyer-Petersen 1999].
- Daston, Lorraine; Galison, Peter (2007): Objectivity. New York, USA: Zone Books (MIT-Press) [Kurzbeleg: Daston/Galison 2007].
- Daston, Lorraine; Galison, Peter; Krüger, Christa (2007): Objektivität. Aus dem Amerikanischen von Christa Krüger. Mit zahlreichen Abbildungen und farbigem Bildteil. Frankfurt am Main: Suhrkamp [Daston/Galison/Krüger 2007].
- Davidson, Donald (1993 zuerst 1988): Der Mythos des Subjektiven. Philosophische Essays. Übers. u. mit einem Nachwort herausgegeben v. Joachim Schulte. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 8845) [Davidson 1993 zuerst 1988].
- Deecke, Ingelore; Knopp, Andrea (2007): Erste Schritte in einer veränderten Eingangsstufe. In: Praxis Grundschule 30 (3), S. 18-21 [Kurzbeleg: Deecke/Knopp 2007].
- Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift - Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Unter Mitarbeit von Petra Hüttis-Graff. Berlin: Cornelsen Scriptor [Kurzbeleg: Dehn 2013].
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela; Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Stuttgart, Seelze: Klett, Kallmeyer [Kurzbeleg: Dehn u.a. 2011].
- Demmer-Dieckmann, Irene (2004): Schulentwicklung zwischen Bewahren und Erneuern. Ein Schulentwicklungsprozess an der Laborschule Bielefeld am Beispiel der Mischung der Jahrgänge 3, 4 und 5. In: Ullrich, Heiner; Idel, Till-Sebastian; Kunze, Katharina (Hrsg.): Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, Band 32), S. 175-186 [Kurzbeleg: Demmer-Dieckmann 2004].
- Desbiens, Jean-François (2006): Enseigner et apprendre en classe multi-programme. Un débat souterrain, des enjeux d'actualité. In: Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ) 9 (1), S. 91-110. Online verfügbar unter: http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v9n1/06_Desbiens.pdf, zuletzt geprüft am 20130219 [Kurzbeleg: Desbiens 2006].
- Dever, Marth Taylor; Zila, Randy; Manzano, Noel N. (1994): Multiage Classrooms: A New Way to Learn Math. In: Principal 73 (4), S. 22-26 [Kurzbeleg: Dever u.a. 1994].
- Devin-Sheehan, Linda; Feldman Robert S.; Allen, Vernon L. (1976): Research on children tutoring children: a critical review. In: Review of Educational Research 46 (3), S. 355-385. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170008?uid=3737864&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101681929647>, zuletzt geprüft am 20130119 [Kurzbeleg: Devin-Sheehan u.a. 1976].

Dietrich, Theo (1991): Die Pädagogik Peter Petersens: der Jenaer-Plan: Beispiel einer humanen Schule. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Kurzbeleg: Dietrich 1991].

Ditton, Hartmut; Krüsten, Jan (2007): Vergleichende Auswertung zum Abschneiden der FLEX-Klassen in den Vergleichsarbeiten Jahrgangsstufe 2 in den Jahren 2004/2005 sowie 2006. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LiSuM) (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Unter Mitarbeit von Carola Adelmeier, Götz Bieber, Ursula Carle, Gabriele Faust, Tina Geiling, Ute Geiling u.a. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LiSuM), S. 47-100 [Kurzbeleg: Ditton/Krüsten 2007].

Döring, Peter A. (Hrsg.) (1976): Annotierte Auswahlbibliographie zur Dimensionierungsproblematik von Bildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: graue Literatur gedruckt (Materialien/Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Band 7) [Kurzbeleg: Döring 1976].

Dorner, Karin (2002): Die jahrgangsgemischte Klasse. Nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik. In: Erziehung & Unterricht 152 (3-4), S. 507-510 [Kurzbeleg: Dorner 2002].

Dorow, Sabine; Breidenstein, Georg (2010): Die Praxis der Wochenplanarbeit an einer Freien Schule - Eine Fallstudie. In: Heinzel, Friederike; Panagiotopulu, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Band 8), S. 245-258 [Kurzbeleg: Dorow/Breidenstein 2010].

Draeger, Norbert; Greif-Groß, Hildegard; Meisenberg, Norbert; Vollmer, Verena; Weber, Ruth (2002): Es ist normal, verschieden zu sein. Unterricht in altersgemischten Gruppen nach dem Jenaplan. Abschlussbericht zum Schulversuch der Peter-Petersen Grundschule Berlin-Neukölln. Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Berlin (GEW Berlin) [Kurzbeleg: Draeger u.a. 2002].

Dresemann, Svenja; Knauf, Tassilo (1997): Altersmischung bei Montessori. In: PÄD Forum 25 (2), S. 151-152 [Kurzbeleg: Dresemann/Knauf 1997].

Drews, Ursula; Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.) (2002): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Grundschulverband [Kurzbeleg: Drews/ Wallrabenstein 2002].

Dückers-Klichowski, Silke (2003): »Ich hab ihm ein paar Tricks gezeigt ...« Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht. In: Grundschule 35 (7-8), S. 78-83 [Kurzbeleg: Dückers-Klichowski 2003].

Dumke, Dieter (1993): Integrative Erziehung Behinderte in der Regelschule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 40 (2), S. 130-142 [Kurzbeleg: Dumke 1993].

Durdel, Anja; Groeben, Annemarie; Trautmann, Thomas (Hrsg.) (2008): Schule als Lebenszeit. Lern- und Lebensrhythmen von Kindern, Lehrkräften und Schulen [Ursula Drews zum 70. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Ursula Drews. Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Durdel/Groeben/Trautmann 2008].

E

Education Northwest (2013): What Research and Resources Are Available for Teachers of Multigrade or Combination Classrooms? Ressources-Website (REL Reference Desk). Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest (NWREL). Online verfügbar unter: <http://educationnorthwest.org/resource/1702>, zuletzt geprüft am 20121220 [Kurzbeleg: Education Northwest 2013 Ressources].

Edwards, Susan; Nuttall, Joyce (2009): Professional Learning in Early Childhood Settings. Rotterdam: Sense Publishers [Kurzbeleg: Edwards/Nuttall 2009].

Egger, Matthias; Davey-Smith, George; Sterne, Jonathan A.C. (2001): Uses and abuses of meta-analysis. In: Clinical Medicine 1 (4), S. 478-484. Online verfügbar unter: <http://pt01.wkhealth.com/pt/re/merck/fulltext.00129491-200111000-00015.htm>, zuletzt geprüft am 20130123 [Kurzbeleg: Egger/Davey-Smith/Sterne 2001].

Eiding, Ulrike (2011): Jahrgangsübergreifenden Unterricht einführen. Entwicklung, Erfahrungen und Konsequenzen aus der Sicht von Schulleitung, Lehrkräften und Eltern der Aukamp-Schule Osterröndfeld. In: de Boer, Heike; Peters, Susanne (Hrsg.): Grundschule entwickeln, Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 131), S. 277-294 [Kurzbeleg: Eiding 2011].

Ender-Burger, Ruth; Sieber-Mayr, Birgit (2009): Äpfel sind keine Birnen. Von der Achtung und Wertschätzung des kindlichen Individuums. In: Erziehung & Unterricht - Österreichische Pädagogische Zeitschrift 159 (3-4), S. 322-326 [Kurzbeleg: Ender-Burger/Sieber-Mayr 2009].

Engemann, Christa (1997): Schulanfang auf neuen Wegen - Grundsatzüberlegungen. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Schulanfang auf neuen Wegen. Dokumentation eines Projektes der Schuleingangsstufe. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, S. 50-56 [Kurzbeleg: Engemann 1997].

F

Fausser, Peter (2001): Ein Plan ist ein Plan. Was haben wir eigentlich von der Jena-Plan-Schule? Eine reformtheoretische Skizze. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Jena-Plan - über die Schulpädagogik hinaus. Weinheim: Beltz, S. 111-131 [Kurzbeleg: Fausser 2001].

Fausser, Peter (2003): Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In: Rentschler, Ingo; Madelung, Eva; Fausser, Peter (Hrsg.): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 242-287 [Kurzbeleg: Fausser 2003].

Fausser, Peter; Prenzel, Manfred; Schratz, Michael (2009): Was für Schulen! Werkzeuge exzellenter Praxis. Wie gute Schule gemacht wird und was der Schulpreis lehrt. In: Fausser, Peter; Prenzel, Manfred; Schratz, Michael (Hrsg.): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird - Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 9-29 [Kurzbeleg: Fausser u.a. 2009].

Faust-Siehl, Gabriele (1996): Aufgaben und Leistungen von Grundschulförderklassen und aktueller Stand von Test und Diagnostik. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Schulanfang auf neuen Wegen. Dokumentation des Symposium Grundschule, 6. Mai 1996. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, S. 23-28 [Kurzbeleg: Faust-Siehl 1996].

Faust-Siehl, Gabriele (1998): Veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte. In: Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, S. 134-136 [Kurzbeleg: Faust-Siehl 1998].

Faust-Siehl, Gabriele; Garlichs, Ariane; Ramseger, Jörg; Schwarz, Hermann; Warm, Ute (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [Kurzbeleg: Faust-Siehl u.a. 1996].

Feldmann, Klaus (2002): Schüler helfen Schülern - Schüler unterrichten Schüler - Schüler als Tutoren - Schüler als Lehrer. Hannover: Universität Hannover. Online verfügbar unter: http://klaus.feldmann.phil.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/uni-hannover/phil/klaus_feldmann/schueler_helfen_schuelern.pdf, zuletzt geprüft am 20120414 [Kurzbeleg: Feldmann 2002].

Fetzer, Marei (2007): Interaktion am Werk. Eine Interaktionstheorie fachlichen Lernens, entwickelt am Beispiel von Schreibanlässen im Mathematikunterricht der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Kurzbeleg: Fetzer 2007].

Fetzer, Marei (2011): Wie argumentieren Grundschulkinder im Mathematikunterricht? Eine argumentationstheoretische Perspektive. In: Journal für Mathematik-Didaktik 32 (1), S. 27-51 [Kurzbeleg: Fetzer 2011].

Fetzer, Marei (2012): Wie argumentieren Grundschulkinder im Mathematikunterricht? In: Beiträge zum Mathematikunterricht. Online verfügbar unter: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/bzmu2012/files/BzMU12_0101_Fetzer.pdf, zuletzt geprüft am 20131222 [Kurzbeleg: Fetzer 2012].

Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, S. 19-35 [Kurzbeleg: Feuser 1998].

- Fiechtner, Ursula; Gonseth Neuenschwander, Corinne (2013): Helfen im altersdurchmischten Unterricht. In: Wannack, Evelyn; Bosshart, Susanne; Eichenberger, Astrid; Fuchs, Michael; Hardegger, Elisabeth; Simone, Marti (Hrsg.): 4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster: Waxmann, S. 181-187 [Kurzbeleg: Fiechtner/Gonseth Neuenschwander 2013].
- Fippinger, Franz (1967): Empirische Untersuchung zur Leistung von Schülern aus voll und wenig gegliederten Schulen. In: Schule und Psychologie (seit 1973: Psychologie in Erziehung und Unterricht) 14 (4), S. 97-103 [Kurzbeleg: Fippinger 1967].
- Fippinger, Franz (1992 zuerst 1967): Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen (AST 4). Einsatzbereich: 2. Halbjahr der 4. Klasse. Gruppen- und Einzeltest. 3. Auflage. [Kurzbeleg: Fippinger 1992 zuerst 1967].
- Fischer, Ute; Gasteiger Klicpera, Barbara (2010): Leseentwicklung von geförderten und nicht geförderten Kindern in Jahrgangs- und jahrgangsgemischten Klassen. In: Arnold, Karl-Heinz; Hauenschild, Katrin; Schmidt, Britta; Ziegenmeyer, Birgit (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-128 [Kurzbeleg: Fischer/Gasteiger Klicpera 2010].
- Fitz-Gibbon, Carol T. (1978): A survey of tutoring projects. Los Angeles: California Univ., Center for the Study of Evaluation [Kurzbeleg: Fitz-Gibbon 1978].
- Förch, Johannes; Gerold, Horst-Dieter; Hammer, Erich; Helmle, Thomas; Wöbcke-Helmle, Petra; Kehrer, Rolf (1994): Die altersgemischte Klasse - neu entdeckt. Eine alte Unterrichtsorganisation als Antwort auf aktuelle Probleme. In: Grundschule 26 (6), S. 56-57 [Kurzbeleg: Förch u.a. 1994].
- Ford, Bonny E. (1977): Multiage Grouping in the Elementary School and Children's Affective Development: A Review of Recent Research. In: The Elementary School Journal (ESJ) 78 (2), S. 149-159. Online verfügbar unter: www.jstor.org/stable/1001339, zuletzt geprüft am 20130221 [Kurzbeleg: Ford 1977].
- Forytta, Claus (1996): Lyrik für Kinder. Gestalten und aneignen. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 76) [Kurzbeleg: Forytta 1996].
- Frank, Kathrin; Krieg, Konstanze (2008): Neue Wort-Schätze entdecken. Beim Erzählen unbekannte Begriffe erfragen und erklären. In: Grundschule 40 (6), S. 30-31 [Kurzbeleg: Frank/Krieg 2008].
- Frank, Susanne (2011): Professionelle Lerngemeinschaften an Grundschulen. Einrichten und Moderieren. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Unterrichtsentwicklung). Online verfügbar unter: http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/media_fast/5180/Professionelle%20Lerngemeinschaften.pdf, zuletzt geprüft am 20130226 [Kurzbeleg: Frank 2011].
- Frank, Marianne (1997): Offener Mathematikunterricht in einer altersgemischten Gruppe. In: Die Grundschulzeitschrift 11 (104), S. 15-18 [Kurzbeleg: Frank 1997].
- Franklin, Marian Pope (1967): School organization: theory and practice. Selected readings on grading, nongrading, multigrading, self-contained classrooms, departmentalization, team teaching, homogeneous vs. heterogeneous grouping. Chicago: Rand McNally (Rand McNally education series). Online partiell verfügbar unter <http://eric.ed.gov/?id=ED022253>, zuletzt geprüft am 20130830 [Kurzbeleg: Franklin 1967].
- Fraundorfer, Andrea (Hrsg.) (2006): Ideen machen Schule. Neun innovative Schulen im Porträt. Wien: LIT [Kurzbeleg: Fraundorfer 2006].
- Freinet, Célestin (1979): Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. 2. Auflage. (franz. Orig. 1946). Paderborn: Schöningh [Kurzbeleg: Freinet 1979].
- Freke, Nicole; Husemann, Gudrun; Lübbert, Annika (2009): Jahrgangsgemischter Unterricht an der Laborschule Bielefeld. Beispiele aus einer Forschungswerkstatt. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2 (1), S. 48-60 [Kurzbeleg: Freke/Husemann/Lübbert 2009].
- Friebertshäuser, Barbara (2004): Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle und forschungsstrategische Überlegungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2, Beiheft), S. 29-45 [Kurzbeleg: Friebertshäuser 2004].
- Friedrichs, Birte (2000a): Nicht gleich von Null auf Hundert. Ein Bericht über die Versammlung am Wochenanfang. In: Groeben, Annemarie von der (Hrsg.): Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 39-48 [Kurzbeleg: Friedrichs 2000a].
- Friedrichs, Birte (2000b): Pädagogische Rituale - eine Literaturrecherche. In: Groeben, Annemarie von der (Hrsg.): Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 125-134 [Kurzbeleg: Friedrichs 2000b].
- Friedrichs, Birte (2000c): Der Klassenrat der Offenen Schule Waldau - eine Schule entdeckt Freinet. In: Maas, Michael (Hrsg.): Jugend und Schule. Ideen, Beiträge und Reflexionen zur Reform der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 145-166 [Kurzbeleg: Friedrichs 2000c].
- Friedrichs, Birte (2004): Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Kurzbeleg: 2004].
- Friedrichs, Jürgen (1973): Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (Rororo-Studium, Band 28) [Kurzbeleg: Friedrichs 1973].
- Frösch, Barbara (1999): Jahrgangsübergreifendes Lernen in »Ateliers«. In: Fragen und Versuche (87), S. 29-33 [Kurzbeleg: Frösch 1999].
- Furch-Krafft, Elisabeth (1979): Schulische Organisation im Primarbereich und Leistungsverhalten. Ein Vergleich der Schulleistungen von Schülern aus voll und wenig gegliederten Grundschulen. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik 3, S. 297-308 [Kurzbeleg: Furch-Krafft 1979].
- Fürstenau, Sara; Hawighorst, Britta (2008): Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zu Perspektiven von Eltern und Schule. In: Wiebke Lohfeld (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, Band 40), S. 170-185 [Kurzbeleg: Fürstenau/Hawighorst 2008].
- Fussangel, Kathrin (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Online verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf>, zuletzt geprüft am 20101209 [Kurzbeleg: Fussangel 2008].

G

- Gallin, Peter (2008): »Zwei Welten« - der Dreisatz im Dialogischen Mathematikunterricht. In: Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 162-213 [Kurzbeleg: Gallin 2008].
- Ganser, Bernd; Mayr, Thomas (2009): Kinder leistungsgerecht unterrichten. Bausteine für leistungsheterogene und jahrgangsgemischte Klassen. 1. Auflage. Friedberg: Brigg [Kurzbeleg: Ganser/Mayr 2009].
- Gasteiger Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian (2001): Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. In: Heilpädagogische Forschung 27 (1), S. 2-13 [Kurzbeleg: Gasteiger Klicpera/Klicpera 2001].
- Gathen, Jan von der (2008): Professionelle Lerngemeinschaften Eine entlastende Struktur im Unterrichtsalldag. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolf, Hans-Günter (Hrsg.): Die Leitung kleiner Schulen. Stuttgart: Raabe, S. 47-60 [Kurzbeleg: Gathen 2008].
- Gathen, Jan von der (2009): Jahrgangsübergreifend arbeiten - aber wie? In: Die Grundschulzeitschrift (221), S. 32-39 [Kurzbeleg: Gathen 2009].
- Gathen, Jan von der (2010): Der Vielfalt gerecht werden. Begleitportfolios und Elternbeteiligung an der Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund. In: Beutel, Silvia-Iris; Beutel, Wolfgang (Hrsg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts: Wochenschau (Politik und Bildung, Band 58), S. 226-231 [Kurzbeleg: Gathen 2010].
- Gathen, Jan von der (2013): Wir und unsere Schule. Gemeinsam Ziele setzen und kooperativ Wege planen. In: Die Grundschulzeitschrift (270), S. 6-9 [Kurzbeleg: Gathen 2013].
- Gaustad, Joan (1992): Tutoring for at-risk students [Entire issue]. OSSC Bulletin 36 (3) [Kurzbeleg: Gaustad 1992].
- Geiger, Susanne; Pehmer, Michaela; Stein, Maria (2012): Materialien zum Jahrgangsübergreifenden Lernen 1./2. Schuljahr. Lesen, Schreiben, Sprache untersuchen. (Kopiervorl.). München: Oldenbourg [Kurzbeleg: Geiger u.a. 2012].
- Geiling, Ute (2012): Die neue Schuleingangsstufe aus inklusionspädagogischer Perspektive. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Unter Mitarbeit von Helga Deppe-Wolfinger. Stuttgart: Kohlhammer, S. 114-125 [Kurzbeleg: Geiling 2012].
- Geiling, Ute; Geiling, Tina; Schnitzer, Anna; Skale, Nadja; Thiel, Maren (2008): Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen - Ergebnisse der quantitativen Studie. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz, S. 163-247 [Kurzbeleg: Geiling u.a. 2008].
- Geiling, Ute; Prengel, Annedore (2007): Individuelle Lehrpläne in jahrgangsgemischten Gruppen. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 88-103 [Kurzbeleg: Geiling u.a. 2007].
- Giesecke, Denise; Cartledge, Gwendolyn; Gardner, Ralph (1993): Low-achieving students as successful cross-age tutors. In: Preventing School Failure 37 (3), S. 34-43 [Kurzbeleg: Giesecke u.a. 1993].
- Gillies, Robyn M. (2000): The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. In: British Journal of Educational Psychology 70 (1), S. 97-111 [Kurzbeleg: Gillies 2000].
- Glass, Gene V. (1997 zuerst 1988): Interrupted Time Series Quasi-Experiments. In: Richard M. Jaeger (Hrsg.): Complementary methods for research in education. Instructional materials covering nine approaches that may be used to explore problems in education. 2. Auflage. Washington, DC, USA: American Educational Research Association (AERA), S. 589-608. Online verfügbar unter: <http://www.gvglass.info/papers/tsx.pdf>, zuletzt geprüft am 20130420 [Glass 1997 zuerst 1988].

- Glass, Gene V.; Willson, Victor L.; Gottman, John M. (2008 zuerst 1975): Design and Analysis of Time-Series Experiments. Charlotte, NC, USA: Information Age Publishing [Glass/Willson/ Gottman 2008 zuerst 1975].
- Glorian, Klaus (2002): Den Klassenraum als Erfahrungsraum gestalten. In: Pädagogik (Weinheim) 54 (5), S. 10-13 [Kurzbeleg: Glorian 2002].
- Gobbin-Claussen, Christiane (1986): Mischung von Schülerjahrgängen - geht Das? In: Grundschule 18 (5), S. 16-19 [Kurzbeleg: Gobbin-Claussen 1986].
- Goetze-Emer, Brigitte; Klaus, Eva; Walluks, Dagmar; Ziebell-Schrank, Christiane (2000): Projektunterricht in altersgemischten Lern-Gruppen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Kurzbeleg: Goetze-Emer u.a. 2000].
- Göhlich, Michael (1999): Pädagogischer Raum, inszenierter Raum. Phänomenologische Zugänge und historische Tendenzen. In: Liebau, Eckart; Miller-Kipp, Gisela; Wulf, Christoph (Hg): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 167-179 [Kurzbeleg: Göhlich 1999].
- Goodlad, Mark F. (1995): A Portrait of John Goodlad. In: Educational Leadership (ASCD) 52 (6), S. 82-85. Online verfügbar unter: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar95/vol52/num06/A-Portrait-of-John-Goodlad.aspx>, zuletzt geprüft am 20130508 [Kurzbeleg: Goldberg 1995].
- Göltz, Dietmar (2008): Profitieren Kinder mit kognitiven Entwicklungsrisiken von jahrgangsgemischtem Schulanfangsunterricht? Unveröffentlichte Dissertation. Göttingen: Georg-August-Universität zu Göttingen. Online verfügbar unter: <http://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-AD5E-9/goelitz.pdf?sequence=1>, zuletzt geprüft am 20130824 [Kurzbeleg: Göltz 2008].
- Goodlad, John I.; Anderson, Robert H. (1987 zuerst 1959): The nongraded elementary school. 2., überarbeitete Auflage. New York: Teachers College Press (Columbia University) [Kurzbeleg: Goodlad/Anderson 1987 zuerst 1959].
- Goodlad, Sinclair; Hirst, Beverley (1990): Explorations in peer tutoring. In: Goodlad, Sinclair; Hirst, Beverley (Hrsg.): Explorations in peer tutoring. Oxford: Blackwell, S. 1-25 [Kurzbeleg: Goodlad 1990].
- Götz, Bernd; Lehmann, Bernd (1995): Die Schule im Quartier lernen, erfahren, entdecken. Konzeption für die Französische Schule in Tübingen. Tübingen: Franz. Schule [Kurzbeleg: Götz/Lehmann 1995].
- Götz, Margarete; Krenig, Katharina (2011): Jahrgangsmischung in der Grundschule. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart: UTB, S. 92-98 [Kurzbeleg: Götz/Krenig 2011].
- Götze, Daniela (2006): »Ich kapiere auch kein Prinzip« - Zum Einfluss sozialer Interaktion von Grundschulkindern beim Lösen komplexer Aufgaben. Dortmund: TU Dortmund, Fakultät für Mathematik, Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts (IEEM). Online verfügbar unter: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2006/Sektions/goetze_daniela.pdf, zuletzt geprüft am 20120505 [Kurzbeleg: Götze 2006].
- Götze, Daniela (2007): »Jetzt, jetzt hab ich ihn richtig verstanden.« - Evaluation eines auf soziale Interaktion in heterogenen Kleingruppen ausgelegten Mathematikunterrichts der Primarstufe. Dortmund: TU Dortmund, Fakultät für Mathematik, Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts (IEEM). Online verfügbar unter: <http://www.mathematik.tu-dortmund.de/ieem/cms/media/BzMU/BzMU2007/Goetze.pdf>, zuletzt geprüft am 20120505 [Kurzbeleg: Götze 2007].
- Grabher, Norbert (2002): Jahrgangsmischung an einer Kleinschule. Über das Müssen und das Wollen der Altersmischung. In: Erziehung & Unterricht 152 (3-4), S. 511-514 [Kurzbeleg: Grabher 2002].
- Gräsel, Cornelia (2011): Die Kooperation von Forschung und Lehrer/-innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 88-104 [Kurzbeleg: Gräsel 2011].
- Gräsel, Cornelia; Gruber, Hans (2000): Kooperatives Lernen in der Schule: Theoretische Ansätze - Empirische Befunde - Desiderate für die Lehrtramausbildung. In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers. Opladen: Klinkhardt, S. 161-176 [Kurzbeleg: Gräsel/Gruber 2000].
- Gravelaar, Gisela; Pake, Bettina (2010a): Schulprojekt: Leben und Lernen in einer Schule von Jahrgang 1 bis 10 Konzeptionelle Überlegungen zur Weiterentwicklung der Wartburg-Grundschule. Münster: Wartburg Grundschule Münster. Online verfügbar unter: http://www.wartburg-grundschule.de/fileadmin/user_upload/wartburgschule/downloads/Wartburg-Schule-von-Jahrgang-1-bis-10-100520.pdf, zuletzt geprüft am 20120529 [Kurzbeleg: Gravelaar/Pake 2010a].
- Gravelaar, Gisela; Pake, Bettina (2010b): Unsere Schule: vier kleine Schulen. Deutscher Schulpreis für die Wartburg-Grundschule. In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen 21 (3), S. 68-70 [Kurzbeleg: Gravelaar/Pake 2010b].
- Green, Norm; Green, Kathy (2011): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 6. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer [Kurzbeleg: Green/Green 2011].
- Greif-Gross, Hildegard (2004): Schulversuch »Unterricht in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen« (JÜL). Vierter Zwischenbericht. Fachlich pädagogische Begleitung. Im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Berlin. Online verfügbar unter: <http://beapankow.files.wordpress.com/2010/05/04-senbjs-berlin-jul-4-zwischenbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 20131230 [Kurzbeleg: Greif-Gross 2004].
- Grimm, Christina (1995): Schulkultur pur: Leben und Lernen an der Peter Petersen Schule in Köln. In: Grundschulmagazin 10 (9), S. 7-9 [Kurzbeleg: Grimm 1995].
- Grittner, Frauke (2009): Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Kurzbeleg: Grittner 2009].
- Grittner, Frauke; Hartinger, Andreas; Rehle, Cornelia (2013): Wer profitiert beim jahrgangsgemischtem Lernen? In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) 6 (1), S. 102-113 [Kurzbeleg: Grittner/Hartinger/Rehle 2013].
- Groeben, Annemarie von der (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Scriptor [Kurzbeleg: Groeben 2008].
- Groß, Christina; Hähnle, Sabine; Hahn, Heike (2010): Deutschunterricht in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe der Schuleingangsphase - ein Erfahrungsbericht. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.162-173 [Kurzbeleg: Groß/Hähnle/Hahn 2010].
- Groß, Diethard (2010): »... und der Schulleiter ist immer dabei ...«. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 45-55 [Kurzbeleg: Groß 2010].
- Große-Oetringhaus, Wigand F. (1996): Strategische Identität - Orientierung im Wandel. Ganzheitliche Transformation zu Spitzenleistungen. Berlin: Springer [Kurzbeleg: Große-Oetringhaus 1996].
- Grossmann, Claudia; Sanders, Julia; English, Rebecca A. (2013): Large Simple Trials and Knowledge Generation in a Learning Health System. Washington, DC, USA: National Academies Press (NAP). Online verfügbar unter: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=18400, zuletzt geprüft am 20131212 [Kurzbeleg: Grossmann/Sanders/English 2013].
- Guskey, Thomas R.; Lindle, Jane C. (1997): Research of multi-age/multi-grade classes. Report to the teaching and learning issues group. Lexington: University of Kentucky, College of Education. [Kurzbeleg: Guskey/Lindle 1997].
- Gutiérrez, Roberto; Slavin, Robert E. (1992): Achievement Effects of the Non-graded Elementary School. A Best Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research (RER) 62 (4), S. 333-376 [Kurzbeleg: Gutierrez/Slavin 1992].
- Gysin, Birgit; Wessolowski, Silvia (2010): Lerndialoge von Kindern in einem jahrgangsgemischtem Anfangsunterricht Mathematik - Chancen für eine mathematische Grundbildung. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Band 7). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 223-240 [Kurzbeleg: Gysin/Wessolowski 2010].

H

- Hage, Klaus; Bischoff, Heinz; Dichanz, Horst; Eubel, Klaus-Dieter; Oehlschlager, Heinz-Jörg; Schwittmann, Dieter (1985): Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich [Kurzbeleg: Hage u.a. 1985].
- Hagstedt, Herbert (1992): Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. In: Hameyer, Uwe; Lauterbach, Roland; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 367-382 [Kurzbeleg: Hagstedt 1992].
- Hagstedt, Herbert (1995): Kinder mit Lehrfunktionen. In: Die Grundschulzeitschrift 9 (84), S. 16-19 [Kurzbeleg: Hagstedt 1995].
- Hagstedt, Herbert (1997): Freinet-Pädagogik heute und morgen. In: Hagstedt, Herbert (Hrsg.): Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag [Kurzbeleg: Hagstedt 1997].
- Hagstedt, Herbert (1999): Lernen durch Lehren - zwischen Reformanstrengungen und Forschungsbedenken. In: Fragen und Versuche (87), S. 46-49 [Kurzbeleg: Hagstedt 1999].
- Hagstedt, Herbert (2007): Unterricht im Unterricht: Wenn Kinder lehren können. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123) [Kurzbeleg: Hagstedt 2007].
- Hahn, Heike (2000): Begründungszusammenhang für Veränderungen am Schulanfang und Ziele der Neugestaltung der Schuleingangsphase. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuchs. Reihe: Impulse, Heft 35. Bad Berka: ThILLM, S. 11-14 [Kurzbeleg: Hahn 2000].

- Hahn, Heike (2010): Didaktische Elemente im jahrgangsgemischten Mathematikunterricht der Schuleingangsphase. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Band 7). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 209-222 [Kurzbeleg: Hahn 2010].
- Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.) (2010): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik. (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Band 7.) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Kurzbeleg: Hahn/Berthold 2010].
- Hamedinger, Alexander; Frey, Oliver; Dangschat, Jens S.; Breitfuss, Andrea (Hrsg.) (2008): Strategieorientierte Planung im kooperativen Staat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Kurzbeleg: Hamedinger u.a. 2008].
- Hanke, Petra (2005): Jahrgangsbezogen oder jahrgangsübergreifend? Neugestaltung der Schuleingangsphase als pädagogisch-didaktische Herausforderung für Grundschulen in NRW. In: Schule heute: Informationen & Meinungen, Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) 45 (5), S. 3-8. Online verfügbar unter: http://www.vbe-nrw.de/vbe_download/sh0505.pdf, zuletzt geprüft am 20120422 [Kurzbeleg: Hanke 2005].
- Hanke, Petra (2007): Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Konzepte, Befunde und Forschungsperspektiven. In: Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 309-324 [Kurzbeleg: Hanke 2007].
- Hanke, Petra (2007 zuerst 2002): Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. 2. Auflage (1. Auflage: Anfangsunterricht - Grundschule: Leben und Lernen in der Schuleingangsphase, Studententexte für das Lehramt, Band 12, Neuwied: Luchterhand). Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Hanke 2007 zuerst 2002].
- Hardy, Ilonca; Hertel, Silke; Kunter, Mareike; Klieme, Eckhard; Warwas, Jasmin; Büttner, Gerhard; Lühken, Armin (2011): Adaptive Lerngegebenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzung und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 819-833 [Kurzbeleg: Hardy u.a. 2011].
- Hartinger, Andreas (2012): Jahrgangsgemischtes Lernen - pädagogische Hoffnungen und empirische Befunde. Folien zum Vortrag für das Regensburger Universitätszentrum für Lehrerbildung am 6. Juli 2012. Augsburg: Universität Augsburg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Online verfügbar unter: http://www.uni-regensburg.de/rul/medien/pdf/lfb/lfb_-_rul_-_12.07.06_-_vortrag_prof_hartinger.pdf, zuletzt geprüft am 20131221 [Kurzbeleg: Hartinger 2012].
- Hartinger, Andreas; Gröttner, Frauke; Rehle, Cornelia (2010): Ein Vergleich der Einstellung zu Heterogenität von Lehrkräften in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Lerngruppen. In: Arnold, Karl-Heinz; Hauenschild, Katrin; Schmidt, Britta; Ziegenmeyer, Birgit (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-80 [Kurzbeleg: Hartinger u.a. 2010].
- Hascher, Tina; Hofmann, Franz (2008): Aufgaben - noch unentdeckte Potenziale im Unterricht. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Münster: Waxmann, S. 47-64 [Kurzbeleg: Hascher 2008].
- Hattie, John (2013 zuerst 2009): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Überarbeitung und Übersetzung ins Deutsche von Wolfgang Beyer und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [Kurzbeleg: Hattie 2013 zuerst 2009].
- Hattie, John A.C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge [Kurzbeleg: Hattie 2009].
- Hattie, John A.C. (2012): Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London: Routledge [Kurzbeleg: Hattie 2012].
- Hattie, John; Anderman, Eric M. (Hrsg.) (2013): International guide to student achievement. New York: Routledge (Educational psychology handbook series) [Kurzbeleg: Hattie/Anderman 2013].
- Haug, Magdalene (2007): Organisation jahrgangsübergreifenden Unterrichts in der GS Klingenberg. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage., Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 259-261 [Kurzbeleg: Haug 2007].
- Heger, Ingrid; Holub, Barbara; Roszner, Sybille (2007): Lernen wir gemeinsam! - Rückblick auf ein erfolgreiches Jahr. Jenaplanklasse mit Integration an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule in Wien 10. In: Integrationsjournal (2), S. 67-72 [Kurzbeleg: Heger u.a. 2007].
- Heilig, Bruno; Knörzer, Wolfgang (1985): Relevanz und Anlage der Untersuchung. In: Knörzer, Wolfgang (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1-13 [Kurzbeleg: Heilig/Knörzer 1985].
- Hein, Anna Katharina; Eckerth, Melanie; Hanke, Petra (2010): Grundschul- und fachdidaktische Merkmale jahrgangsbezogenen und jahrgangsübergreifenden Unterrichts in der Schuleingangsphase. In: Arnold, Karl-Heinz; Hauenschild, Katrin; Schmidt, Britta; Ziegenmeyer, Birgit (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-54 [Kurzbeleg: Hein/Eckerth/Hanke 2010].
- Heinrichs, Matthias (2001): Die Freie Comenius-Schule, eine an der Freinetpädagogik orientierte integrierte Gesamtschule in Darmstadt. In: Döbert, Hans; Ernst, Christian (Hrsg.): Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 155-173 [Kurzbeleg: Heinrichs 2001].
- Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert (2007): Rückmeldung als selbstständigkeitsorientierte Lehr-Lernsituation - Interaktionen beim Textüberarbeiten in der Grundschule. In: Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131-158 [Kurzbeleg: Heinzel/Kruse 2007].
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern. Seelze-Velber: Kallmeyer [Kurzbeleg: Helmke 2003].
- Helmke, Andreas (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer [Kurzbeleg: Helmke 2010].
- Hengartner, Elmar; Hirt, Ueli; Wälti, Beat (2006): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Stuttgart: Klett [Kurzbeleg: Hengartner/Hirt/Wälti 2006].
- Herchenbach, Ursula; Ilseman, Cornelia von; Skischus, Gabriele (2004): Darf ich bitte noch weiter arbeiten...? Über die Arbeit der Clara Grunwald-Schule, Grundschule in Hamburg-Allermöhe. In: Pädagogik (Weinheim) 56 (2), S. 46-49 [Kurzbeleg: Herchenbach/Ilseman/Skischus 2004].
- Hering, Jochen; Hövel, Walter (Hrsg.) (1996): Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik - mit Originaltexten von Célestin Freinet. Bremen: Pädagogik-Kooperative. Online verfügbar unter: http://www.freinet-kooperative.de/start/pdf/Immer_noch_der_Zeit_voraus.pdf, zuletzt geprüft am 20130827 [Kurzbeleg: Hering/Hövel 1996].
- Hermann, Dieter (2010): Entwicklungsprozesse an der Glocksee-Schule Hannover. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 461-469 [Kurzbeleg: Hermann 2010].
- Herz, Birgit (2012): Inklusion: Realität und Rhetorik. In: Benkmann, Rainer; Chilla, Solveig; Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 13), S. 36-53 [Kurzbeleg: Herz 2012].
- Herzig, Sabine; Lange, Anke (2006): So funktioniert jahrgangsübergreifendes Lernen. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr [Kurzbeleg: Herzig/Lange 2006].
- Herzog, Walter (2011): Eingeklammerte Praxis - ausgeklammerte Profession. In: Bellmann, Johannes Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 123-145 [Kurzbeleg: Herzog 2011].
- Hesse, Gabriele (2007): Jahrgangsübergreifend mit vier Jahrgängen - Wie geht das? Jahrgangsspezifische Themen für alle. In: Praxis Grundschule 30 (6), S. 16-23 [Kurzbeleg: Hesse 2007].
- Heusler, Martin; Butt, Holger (2006): Herausforderung - Bewährung - Erprobung - Orientierung. Ein neues Konzept für die Sekundarstufe I. In: Pädagogik (Weinheim) 58 (4), S. 15-19 [Kurzbeleg: Heusler 2006].
- Heuß, Gertraud E. (1989): Jahrgangskombinierte Klassen in der Grundschule. 1. Teil. In: Grundschule 21 (4), S. 54-57 [Kurzbeleg: Heuß 1989 Teil 1].
- Heuß, Gertraud E. (1989): Jahrgangskombinierte Klassen in der empirischen Forschung. 2. Teil. In: Grundschule 21 (7-8), S. 70-72 [Kurzbeleg: Heuß 1989 Teil 2].
- Hill, Peter W.; Rowe, Kenneth J.; Holmes-Smith, Philip (1996): The Victorian Quality Schools Project. A study of school and teacher effectiveness. Report, Volume 1. Unter Mitarbeit von V. Jean Russell. Melbourne, AUS: Centre for Applied Educational Research, Faculty of Education, University of Melbourne, Australia. Online verfügbar unter: <http://repository.unimelb.edu.au/10187/9039>, zuletzt geprüft am 2014012 [Kurzbeleg: Hill/Rowe/Holmes-Smith 1996].
- Hinz, Andreas; Katzenbach, Dieter; Rauer, Wulf; Schuck, Karl Dieter; Wocken, Hans; Wudtke, Hubert (Hrsg.) (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt [Kurzbeleg: Hinz u.a. 1998].
- Hinz, Renate; Beutel, Silvia-Iris (2007): »Ich kann schon lesen!«. Selbstkonzeptentwicklungen bei Kindern in der Schuleingangsstufe in NRW. In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna Katharina; Kleckmann, Thilo; Schages, Ruth (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-208 [Kurzbeleg: Hinz/Beutel 2007].

- Hinz, Renate; Beutel, Silvia-Iris (2010): Altersheterogenität - eine Chance zur positiven Stabilisierung des Selbstkonzeptes bei Schülerinnen und Schülern in der Schuleingangsphase? Reflexionen und erweiterte Ergebnisse. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 105-122 [Kurzbeleg: Hinz/Beutel 2010].
- Hinz, Renate; Sommerfeld, Dagmar (2004): Jahrgangsübergreifende Klassen. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 165-186 [Kurzbeleg: Hinz/Sommerfeld 2004].
- Hofer, Manfred (2009): Kompetenz im Umgang mit Schülerheterogenität als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 141-150 [Kurzbeleg: Hofer 2009].
- Hoffmann, Cordula (2009): Eine Klasse - ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen [für alle Schulstufen]. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr [Kurzbeleg: Hoffmann 2009].
- Hofmann, Jan (Hrsg.) (2007): Neue Formen des Lehrens und Lernens. Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Kurzbeleg: Hofmann 2007].
- Hölzel, Brigitte (2007): Mathematik in der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase - ein Erfahrungsbericht. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 160-170 [Kurzbeleg: Hölzel 2007].
- Hollen-Schulte, Magdalena; Ossowski, Ekkehard (2012): Kind und Raum. Zum Zusammenhang von Lernraumgestaltung und individueller Förderung. In: Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne; Doll, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Link (Praxiswissen Unterricht), S. 402-415 [Kurzbeleg: Hollen-Schulte/Ossowski 2012].
- Homann, Gregor (2008): Die Einführung der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase Ein Praxisbericht aus Nordrhein-Westfalen. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Die Leitung kleiner Schulen. Stuttgart: Raabe, S. 61-72 [Kurzbeleg: Homann 2008].
- Hoppe, Irene (2012): In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase: Unterrichtsentwicklung. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) [Kurzbeleg: Hoppe 2012].
- Hord, Shirley M. (1997): Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory. Online verfügbar unter: <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>, zuletzt geprüft am 20130816 [Kurzbeleg: Hord 1997].
- Hord, Shirley M. (2004) (Hrsg.): Learning Together, Leading Together. Changing Schools through Professional Learning Communities. New York, London: Teachers College Press [Kurzbeleg: Hord 2004].
- Hosterbach, Hildegard (2007): Hilf mir, meine Arbeit selbst zu tun. Individuelle Förderung an Montessori-Schulen in Nordrhein-Westfalen. In: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen 18 (7/8), S. 194-195 [Kurzbeleg: Hosterbach 2007].
- Hövel, Walter (2010): Gemeinschaftsgrundschule Harmonie, Eitorf. In: Schneider, Lucia (Hrsg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen; Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 46-58 [Kurzbeleg: Hövel 2010].
- Huber, Anne A.; Haag, Ludwig (2011): Kooperatives Lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). 3. Auflage. Seelze: Kallmeyer, Klett [Kurzbeleg: Huber/Haag 2011].
- Huber, Anne A.; Konrad, Klaus; Wahl, Diethelm (2001): Lernen durch wechselseitiges Lehren. In: Pädagogisches Handeln (5), S. 33-46 [Kurzbeleg: Huber u.a. 2001].
- Huber, Christian (2009): Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. In: Empirische Pädagogik 23 (2), S. 170-190 [Kurzbeleg: Huber 2009].
- Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim; Klatte, Maria (Hrsg.) (2002): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Edition Zuhören, Band 3) [Kurzbeleg: Huber/Kahlert/Klatte 2002].
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Kurzbeleg: Huf 2006].
- Huf, Christina (2010): »Let's make a sentence with all of these!« - Soziale Praktiken englischer SchulanfängerInnen im Umgang mit den Vorgaben ihrer Lehrerin. In: Heinzel, Friederike; Panagiotopulu, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Band 8), S. 151-166 [Kurzbeleg: Huf 2010].
- I
- Ingenkamp, Karl-Heinz (1972): Zur Problematik der Jahrgangsklasse. 2. Aufl., Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Ingenkamp 1972].
- Institut Beatenberg (o.J.): Kompetenzraster. Online verfügbar unter: <http://www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/kompetenz-raster.html>, zuletzt geprüft am 20130118 [Kurzbeleg: Institut Beatenberg o.J.].
- Institute of Education Sciences (IES), U.S. Department of Education; National Science Foundation (NSF) (Hrsg.) (2013): Common Guidelines for Education Research and Development. A Report from the Institute of Education Sciences (IES), U.S. Department of Education and the National Science Foundation (NSF). Washington, DC, USA: Institute of Education Sciences (IES), U.S. Department of Education. Online verfügbar unter: <http://ies.ed.gov/pdf/CommonGuidelines.pdf>, zuletzt geprüft am 20131029 [Kurzbeleg: Institute of Education Sciences 2013].
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2012a): Evaluation der Eingangsphase 2012. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Online verfügbar unter: http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/SchulentwicklungITMedien/VergleichsarbeitenLSAPE/Projekt-evaluation-Diagnostik/Material/Eingangsphase_Eval__blob=publicationFile.pdf, zuletzt geprüft am 20131231 [Kurzbeleg: IQSH 2012a].
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2012b): Hospitationsschulen - von der Praxis anderer Schulen lernen. Schuljahr 2012/2013. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Online verfügbar unter: http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/Service/Publikationen/BilderDownloads/2013_Hospitationsschulen__blob=publicationFile.pdf, zuletzt geprüft am 20130211 [Kurzbeleg: IQSH 2012b].
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (o.J.): Kollegiale Zusammenarbeit gestalten. Online verfügbar unter: http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/FortWeiterbildung/Fortbildungsinitiative/Eingangsphase/Praxisleitfaden/d6__blob=publicationFile.pdf, zuletzt geprüft am 20131231 [Kurzbeleg: IQSH o.J.].
- J
- Janich, Peter (2006) Sammlung verschiedener Aufsätze: Kultur und Methode. Philosophie in einer wissenschaftlich geprägten Welt. Sammlung verschiedener Aufsätze 1997-2005. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1773) [Kurzbeleg: Janich 2006].
- Janich, Peter (2009): Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Unseld, Band 21) [Kurzbeleg: Janich 2009].
- Janßen, Barbara; Städing, Karola; Walkling, Christine (2004): Sozialkompetenz fördern - der Klassenrat in altersgemischten Lerngruppen. In: Czerwanski, Annette; Grieser, Dorit; Solzbacher, Claudia; Vollstädt, Witlof (Hrsg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. 2 Praxisbeispiele und Materialien. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, S. 68-72 [Kurzbeleg: Janßen/Städing/Walkling 2004].
- Jantzen, Christoph; Merklinger, Daniela (Hrsg.) (2010): Lesen und Schreiben. Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach [Kurzbeleg: Jantzen/Merklinger 2010].
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Johnson Holubec, Edythe (1993 zuerst 1984): Cooperation in the classroom. 6. Auflage. Edina, MN, USA: Interaction Book [Kurzbeleg: Johnson/Johnson/Johnson Holubec 1993 zuerst 1984].
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Johnson Holubec, Edythe (2005 zuerst 1984): Kooperatives Lernen, kooperative Schule. Tipps - Praxis-hilfen - Konzepte (engl. Original 1984, Cooperation in the classroom, Edina, MN, USA, Interaction Book). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr [Kurzbeleg: Johnson/Johnson/Johnson Holubec 2005 zuerst 1984].
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Beth Stanne, Mary (2000): Cooperative learning methods: A meta-analysis. The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota. Online verfügbar unter: www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf, zuletzt geprüft am 20140105 [Johnson/Johnson/Beth Stanne 2000].

Juarez and Associates, Inc (2003): The effects of active learning programmes in multigrade schools on girls' persistence in and completion of primary school in developing countries. Girls education monitoring system (GEMS). Online verfügbar unter: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACS291.pdf, zuletzt geprüft am 20120302 [Kurzbeleg: Juarez u.a. 2003].

K

- Kahlert, Helmut (1976): Schulgrößen und ihre Determinanten in historischer Sicht: ein Beitrag zur historischen Bildungsforschung. In: Döring, Peter A. (Hrsg.): Annotierte Auswahlbibliographie zur Dimensionierungsproblematik von Bildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: graue Literatur gedruckt (Materialien/Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Band 7) [Kurzbeleg: Kahlert 1976].
- Kahlert, Joachim (2001): Ich und die anderen. Über Grenzen des »Verstehen« im Umgang mit anderen. In: Cech, Diethard; Feige, Bernd; Kahlert, Joachim; Löffler, Gerhard; Schreier, Helmut; Schwier, Hans-Joachim; Stoltenberg, Ute (Hrsg.): Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Klinkhardt, S. 145-156 [Kurzbeleg: Kahlert 2001].
- Kammermeyer, Gisela; Martschinke, Sabine (2003): Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. In: Empirische Pädagogik 17 (4), S. 486-503 [Kurzbeleg: Kammermeyer/Martschinke 2003].
- Kammermeyer, Gisela; Molitor, Myrjam (2005): Literacy Center - Ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung. In: Roux, Susanne (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Empirische Pädagogik, S. 130-142. Online verfügbar unter: www.kindergartenpaedagogik.de/1890.html, zuletzt geprüft am 20131104 [Kurzbeleg: Kammermeyer/Molitor 2005].
- Kannapel, Patricia J.; Aagaard, Lola; Coe, Pamela; Reeves, Cynthia A. (2000): Implementation of the Kentucky Nongraded Primary Program. In: Education Policy Analysis Archives (EPAA) 8 (34). Online verfügbar unter: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/425>, zuletzt geprüft am 2013081 [Kurzbeleg: Kannapel u.a. 2000].
- Kansy, Ingrid (2005): Projekt am Schulanfang. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Ziele, Erfahrungen. Organisieren, informieren. Differenzieren, beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 114-115 [Kurzbeleg: Kansy 2005].
- Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja; Wojciechowicz, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. Münster u.a.: Waxmann [Kurzbeleg: Karakaşoğlu u.a. 2011].
- Kasper, Hildegard; Müller-Naendrop, Barbara (1992): Lernwerkstätten - für Kinder und Erwachsene. In: Grundschule 24 (6), S. 6-11 [Kurzbeleg: Kasper/Müller-Naendrop 1992].
- Katz, Lilian G. (1992): Nongraded and Mixed-Age Grouping in Early Childhood Programs. ERIC Digest. Urbana IL: ERIC Clearinghouse in Elementary and Early Childhood Education [Kurzbeleg: Katz 1992].
- Katz, Lilian G.; Evangelou, Demetra; Hartmann, Jeanette Allison (1990): The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education. Washington, DC, USA: National Association for the Education of Young Children (NAEYC Publication, Band 333). Online: www.eric.ed.gov/PDFS/ED326302.pdf, zuletzt geprüft am 20121209 [Katz/Evangelou/Hartmann 1990].
- Kelle, Helga; Ott, Marion; Schweda, Anna (2012): Diagnostische und selective Praktiken in flexibilisierten Einschulungsverfahren. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 5 (1), S. 7-20 [Kurzbeleg: Kelle u.a. 2012].
- Kellermann, Ingrid (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Zugleich Dissertation an der Freien Universität Berlin, 2008. Opladen: Budrich UniPress [Kurzbeleg: Kellermann 2008].
- Kim, Jungae Park (1996): The impact of the nongraded program on students' affective domains and cognitive domains. Ed. D. Dissertation: ProQuest Dissertations and Theses [Kurzbeleg: Kim 1996].
- Klaas, Marcel (2007a): Didaktische Konzeptuierung und Gestaltung von Klassenräumen in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Barnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 115-123 [Kurzbeleg: Klaas 2007a].
- Klaas, Marcel (2007b): Die Perspektive von SchülerInnen im Diskurs um Unterrichtsqualität. In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna Katharina; Kleickmann, Thilo; Schages, Ruth (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213-216 [Kurzbeleg: Klaas 2007b].
- Klein, Lothar (2002): Freinet-Pädagogik im Kindergarten. Freiburg: Herder [Kurzbeleg: Klein 2002].
- Kleinlosen, Eberhard (2008): Tutoren fördern. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Gemeinschaftsschule - Ausweg aus der Schulkrise? Weinheim: Beltz, S. 110-124 [Kurzbeleg: Kleinlosen 2008].

- Klemm, Klaus (2009): Klassenwiederholungen - teuer und unwirksam. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung [Kurzbeleg: Klemm 2009].
- Klenk, Gabriele (2011): Kooperative Lernformen im Mathematikunterricht der Flexiblen Eingangsstufe. Ein Unterrichtskonzept, das Heterogenität in der Eingangsstufe als Chance sieht und fachspezifische Befunde. In: Schulverwaltung Bayern 34 (7/8), S. 218-220 [Kurzbeleg: Klenk, Gabriele 2011].
- Klenk, Gerald (2011): Veränderungen führen In: Boer, Heike; Peters, Susanne (Hrsg.): Grundschule entwickeln, Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 131), S. 217-228 [Kurzbeleg: Klenk, Gerald 2011].
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (6), S. 765-773 [Kurzbeleg: Klieme 2006].
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Out-come-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2), S. 222-237 [Kurzbeleg: Klieme/Rakoczy 2008].
- Klingberg, Lothar; Paul, Hans-Georg; Wenge, Horst; Winke, Günther (1965): Abriß der Allgemeinen Didaktik. Berlin: Volk und Wissen [Kurzbeleg: Klingberg u.a. 1965].
- Klinger, Monika (2008): Das Lernen zur eigenen Sache machen. In: Röhner, Charlotte; Rauschenberger, Hans (Hrsg.): Kompetentes Lehren und Lernen. Untersuchungen und Berichte zur Praxis der Reformschule Kassel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 61), S. 184-207 [Kurzbeleg: Klinger 2008].
- Klose, Sabine (2010): Schreibwerkstatt: Ein Konzept zur Sprachkompetenzförderung in jahrgangsgemischten Gruppen. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.138-161 [Kurzbeleg: Klose 2010].
- Knauf, Tassilo (1997): Jahrgangsübergreifender Unterricht - Altersgemischtes Lernen. In: PÄD Forum 25 (2), S. 115-118 [Kurzbeleg: Knauf 1997].
- Knight, Elton E. (1938): A study of double grades in New Haven city schools. Abstract of a dissertation presented for the degree of Doctor of Philosophy at Yale University. In: Journal of Experimental Education (JExpE) 7 (1), S. 11-18 [Kurzbeleg: Knight 1938].
- Knörzer, Wolfgang (Hrsg.) (1985): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Kurzbeleg: Knörzer 1985].
- Kock, Renate; Blieffert, Manfred (2001): Kinder lehren Kinder. Der Begriff des *tâtonnement expérimental* im Werk Célestin Freinets. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Basiswissen Grundschule, Band 7) [Kurzbeleg: Kock/Blieffert 2001].
- König, Rene (Hrsg.) (1956): Praktische Sozialforschung 2. Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Unter Mitarbeit von Peter R. Heintz und Erwin K. Scheuch. Köln: Verlag für Politik und Wirtschaft [Kurzbeleg: König 1957].
- König, Rene (Hrsg.) (1957): Praktische Sozialforschung 1. Das Interview. Formen, Technik, Auswertung. Unter Mitarbeit von Dietrich Rüschemeyer und Erwin K. Scheuch. 2. Auflage. Köln: Verlag für Politik und Wirtschaft [Kurzbeleg: König 1957].
- Konrad, Klaus; Traub Silke (2001): Kooperatives Lernen in der Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Kurzbeleg: Konrad/Traub 2001].
- Korff, Natascha (2012): Inklusiver Unterricht - Didaktische Modelle und Forschung. In: Benkmann, Rainer; Chilla, Solveig; Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 13), S. 138-157 [Kurzbeleg: Korff 2012].
- Kornmann, Reimer (1998): Die pädagogische Grundhaltung und das Unterrichtskonzept. Auszüge aus einem Gutachten zum Modellversuch »Neukonzeption des Schulanfangs«. In: Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, S. 40-50 [Kurzbeleg: Kornmann 1998].
- Kornmann, Reimer (2012): Unterrichtsbegleitende Diagnostik. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Unter Mitarbeit von Helga Deppe-Wolfinger. Stuttgart: Kohlhammer, S. 206-213 [Kurzbeleg: Kornmann 2012].
- Košinár, Julia; Carle, Ursula (Hrsg.) (2012): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren [Kurzbeleg: Košinár/Carle 2012].
- Köster-Gießmann, Petra (2005): In der Vielfalt liegt die Chance. Ganztagschule als Basis für eine verbesserte Lernumgebung. In: Schulverwaltung. Spezial (1), S. 5-8 [Kurzbeleg: Köster-Gießmann 2005].
- Kounin, Jacob S. (2006 zuerst 1976): Techniken der Klassenführung, (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik - Reprints Band 3). Münster: Waxmann [Kurzbeleg: Kounin 2006 zuerst 1976].

- Kramer, Caroline (1997): Schulpolitische Leitbilder und persönliche Einstellungen zu kleinen Grundschulen. Erfahrungen aus Vorarlberg und Baden-Württemberg. In: Sandfuchs, Uwe; Stange, Eva-Maria; Kost, Siegfried (Hrsg.): *Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen*. Schüler-rückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77-94 [Kurzbeleg: Kramer 1997].
- Krapp, Andreas; Mandl, Heinz (1973): Wer sich auf Schulreifetests verläßt, der ist verlassen. Ein Diskussionsbeitrag über die Fragwürdigkeit der Schulreifetests. In: *Bayrische Schule* 27 (9), S. 17-20 [Kurzbeleg: Krapp/Mandl 1973].
- Krapp, Andreas; Mandl, Heinz (1997): Einschulungsdiagnostik. Eine Einführung in Probleme und Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Krapp/Mandl 1997].
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa [Kurzbeleg: Krappmann/Oswald 1995].
- Krätzschmar, Maike (2010): Selbstkonzepte in altersgemischten Lerngruppen. Eine Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen in der Sekundarstufe. Zugleich Dissertation, Universität Hamburg, 2009. Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 20) [Kurzbeleg: Krätzschmar 2010].
- Krauthausen, Günther; Scherer, Petra (2010): Umgang mit Heterogenität - Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Handreichung des Programms SINUS an Grundschulen. Kiel: IPN-Materialien. Online verfügbar unter: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Krauthausen-Scherer.pdf, zuletzt geprüft am 20131207 [Kurzbeleg: Krauthausen/Scherer 2010].
- Krebs, Jenny (2012): Chancen und Risiken des gemeinsamen Unterrichts aus der individuellen Perspektive Thüringer Regelschullehrkräfte. In: Benkmann, Rainer; Chilla, Solveig; Stapf, Evelyn (Hrsg.): *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke*. Immenhausen bei Kassel: Prolog (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 13), S. 27-35 [Kurzbeleg: Krebs 2012].
- Krummheuer, Götz (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-86 [Kurzbeleg: Krummheuer 2007].
- Krumscheid, Hedwig; Tödter, Silke (2007): Prädikat wertvoll. Was zeichnet die niederländischen Jenaplan-schulen und ihre Lehrkräfte aus? In: *Grundschule* 39 (12), S. 46-48 [Kurzbeleg: Krumscheid/Tödter 2007].
- Kruse-Heine, Michaela; Lotze, Miriam (2012): Vom Problemgespräch zum Dialog - Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften als wichtige Grundlage individueller Förderung. In: Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne; Doll, Inga (Hrsg.): *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. 1. Auflage. Köln: Link, S. 309-318 [Kurzbeleg: Kruse-Heine/Lotze 2012].
- Krüsken, Jan (2008): Schülerleistungen in FLEX-Klassen bei den Vergleichsarbeiten Jahrgangsstufe 2 in Brandenburg in den Jahren 2004 bis 2006. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.): *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim: Beltz, S. 30-56 [Kurzbeleg: Krüsken 2008].
- Kucharz, Diemut; Baireuther, Peter (2010): Didaktische Perspektiven für einen jahrgangsgemischten Mathematikunterricht. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 194-208 [Kurzbeleg: Kucharz/Baireuther 2010].
- Kucharz, Diemut; Wagener, Mathea (2007): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, Band 4) [Kurzbeleg: Kucharz/Wagener 2007].
- Kuhn, Eva; Klingholz, Reiner (2013): Vielfalt statt Gleichwertigkeit. Was Bevölkerungsrückgang für die Versorgung ländlicher Regionen bedeutet. Diskussionspapier. Unter Mitarbeit von Christina Ohmann (Gestaltung) und Florian Sievers (Lektorat). Berlin: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Berlin Institut). Online verfügbar unter: http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/VielfaltstattGleichwertigkeit/VielfaltstattGleichwertigkeit_online.pdf, zuletzt geprüft am 20140104 [Kurzbeleg: Kuhn/Klingholz 2013].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1994): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. Juli 1970 i.d.F. vom 6.5.1994. In: *Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen* 46 (7), S. 197-205. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf, zuletzt geprüft am 20121227 [Kurzbeleg: KMK 1994 Empfehlungen Grundschule].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1997): Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluß der KMK vom 24.10.1997. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24_Empfehlung-Schulanfang_01.pdf, zuletzt geprüft am 20130905 [Kurzbeleg: KMK 1997 Empfehlungen Schulanfang].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluß der Kultusministerkonferenz v. 16.12.2004. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-StandardsLehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 20130121 [Kurzbeleg: KMK 2004a Standards Lehrerbildung].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004b): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluß vom 15.10.2004. Neu-wied: Luchterhand. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf, zuletzt geprüft am 20131221 [Kurzbeleg: KMK 2004b Bildungsstandards Mathematik].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004c): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluß vom 15.10.2004. Neu-wied: Luchterhand. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, zuletzt geprüft am 20131221 [Kurzbeleg: KMK 2004c Bildungsstandards Deutsch].
- Kultusministerkonferenz (KMK); Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Bonn, Berlin: Link. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf, zuletzt geprüft am 20130813 [Kurzbeleg: KMK/IQB 2010].
- Kuper, Harm; Kapelle, Nicole (2012): Lehrkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Baum, Elisabeth; Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwissenschaften (Schule u. Gesellschaft, Band 51), S. 41-51 [Kurzbeleg: Kuper/Kapelle 2012].
- Kutschka, Gerhild; Maag, Klothilde; Kessler, Roswitha (1985): Stoffverteilungsplan für Deutsch Klasse 1-2 und 3-4. In: *Lehren und Lernen* 11 (1), S. 21-41 [Kurzbeleg: Kutschka u.a. 1985].

L

- Laging, Ralf (1995a): Altersgemischtes Lernen. In: *Die Grundschulzeitschrift* 9 (84), S. 6-13 [Kurzbeleg: Laging 1995a].
- Laging, Ralf (1995b): Altersgemischte Gruppen in der Grundschule. Untersuchungen zur Veränderung sozialer Beziehungen. In: Eberwein, Hans; Mand, Johannes; Aufenanger, Stefan (Hrsg.): *Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 117-136 [Kurzbeleg: Laging 1995b].
- Laging, Ralf (1999a): Altersmischung - eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In: Laging, Ralf (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 28), S. 6-29 [Kurzbeleg: Laging 1999a].
- Laging, Ralf (Hrsg.) (1999b): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 28) [Kurzbeleg: Laging 1999b].
- Laging, Ralf (Hrsg.) (2003): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Kurzbeleg: Laging 2003].
- Lambrich, Hans-Jürgen (1997): Den Schulanfang neu gestalten. Die kindgerechte, flexible Schuleingangsphase (FLEX) in Brandenburg. In: *Die Grundschulzeitschrift* 11 (104), S. 22-51 [Kurzbeleg: Lambrich 1997].
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LiSuM) (Hrsg.) (2007): *Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006*. Unter Mitarbeit von Carola Adelmeier, Götz Bieber, Ursula Carle, Gabriele Faust, Tina Geiling, Ute Geiling et al. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LiSuM). Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LiSuM). Online verfügbar unter: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX_Evaluationsbericht2007.pdf?id=1527, zuletzt geprüft am 20131230 [Kurzbeleg: LiSuM 2007].
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM) (Hrsg.) (2003a): *FLEX-Handbuch 1: Standards und Kriterien der pädagogischen Arbeit an Schulen mit flexibler Schuleingangsphase*. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher.html>, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: LiSuM 2003a].
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM) (Hrsg.) (2003b): *FLEX-Handbuch 2: Differenzierte Unterrichtsgestaltung in der flexiblen Schuleingangsphase*. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher.html>, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: LiSuM 2003b].
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM) (Hrsg.) (2003c): *FLEX-Handbuch 3: Schneller lernende Kinder - Entscheidungshilfen und Verfahrensleitfaden für eine kürzere Verweildauer in der flexiblen Eingangsphase*. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher.html>, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: LiSuM 2003c].

- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003d): FLEX-Handbuch 4: Entscheidungshilfen für Lehrkräfte und Schulleitungen und Eltern. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher.html>, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: LISUM 2003d].
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003e): FLEX-Handbuch 5: Kinder mit längerer Verweildauer - Entscheidungshilfen und Verfahrensleitlinien für ein drittes Verweiljahr in der flexiblen Eingangsphase. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher.html>, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: LISUM 2003e].
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003f): FLEX-Handbuch 6A: Kinder mit Förderbedarf im Lernen, im Verhalten und in der Sprache. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher.html>, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: LISUM 2003f].
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003g): FLEX-Handbuch 6B: Förderdiagnostische Lernbeobachtung. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher.html>, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: LISUM 2003g].
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003h): FLEX-Handbuch 7: Der Übergang von der flexiblen Eingangsphase in die Jahrgangsstufe 3. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher.html>, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: LISUM 2003h].
- Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003i): FLEX-Handbuch 8: Die Zusammenarbeit mit der KITA. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher.html>, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: LISUM 2003i].
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM) (Hrsg.) (o.J.): Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA). Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html>, zuletzt geprüft am 20121222.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (LS) (Hrsg.) (2012): Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur. Stuttgart: Selbstverlag (NL04). Online verfügbar unter: http://www.ls-bw.de/Handreichungen/pub_online/NL04_Mit_Kompetenzrastern_dem_Lernen_auf_der_Spur.pdf, zuletzt geprüft am 20131218 [Kurzbeleg: Landesinstitut für Schulentwicklung 2012].
- Landtag von Baden-Württemberg (2000): Große Anfrage der Fraktion der CDU und Antwort der Landesregierung Kindgerechte Grundschule der Zukunft. Drucksache 12/5459 vom 14.8.2000. Stuttgart: Landtag [Kurzbeleg: Landtag von Baden-Württemberg 2003].
- Landtag von Baden-Württemberg (2007): Antrag der Abg. Norbert Zeller u.a. SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Jahrgangsübergreifende Schuleingangsstufen. Drucksache 14/848 vom 26.1.2007. Stuttgart: Landtag [Kurzbeleg: Landtag von Baden-Württemberg 2007].
- Lang, Eva; Grittner, Frauke; Rehle, Cornelia; Hartinger, Andreas (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Unter Mitarbeit von Leonie Herwartz-Emden. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315-331 [Kurzbeleg: Lang u.a. 2010].
- Langer, Ingeborg; Kunz, Elisabeth (1964): Schulversuch Neue Grundschule. In: Wiener Lehrer (64), S. 10-11 [Kurzbeleg: Langer/Kunz 1964].
- Langer, Wolfgang (2009 zuerst 2004): Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Science+Business Media (Studienkripten zur Soziologie). Online verfügbar unter: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-91779-5>, zuletzt geprüft am 20131231 [Langer 2009 zuerst 2004].
- Lataille-Démoré, Diane (2005): Guide documenté des pratiques réussies. Projet des classes à niveaux multiples. CD-ROM. Ontario: Ministry of Education [Kurzbeleg: Lataille-Démoré 2005].
- Lataille-Démoré, Diane (2007): Combined Grade Classrooms. In: What Works? Research into Practice. Research Monograph 9. Online verfügbar unter: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Demore.pdf>, zuletzt geprüft am 20131222 [Kurzbeleg: Lataille-Démoré 2007].
- Lataille-Démoré, Diane (2008): Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? In: McGill Journal of Education 43 (3), S. 351-369. Online verfügbar unter: <http://www.erudit.org/revue/mje/2008/v43/n3/029703ar.pdf>, zuletzt geprüft am 20130218 [Kurzbeleg: Lataille-Démoré 2008].
- Lehraus, Katia (2013): Comment aider les élèves à agir et interagir dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage coopératif en expression écrite? In: Wannack, Evelyn; Bosshart, Susanne; Eichenberger, Astrid; Fuchs, Michael; Hardegger Elisabeth; Marti, Simone (Hrsg.): 4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster: Waxmann, S. 188-194 [Kurzbeleg: Lehraus 2013].
- Lenzen, Klaus-Dieter (2003): Altersgemischte Lerngruppen - zum Umgang mit Heterogenität (Ringvorlesung »Unterricht der Schülerinnen und Schüler herausfordern«). Online verfügbar unter: http://www.uni-kassel.de/~refsp/Ringvorlesung/031120_handout.pdf, zuletzt geprüft am 20120521 [Kurzbeleg: Lenzen 2003].
- Lenzen, Klaus-Dieter (2007): In jahrgangsgemischten Gruppen unterrichten - ein neues Lehrerbild in einer veränderten Unterrichtskultur. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 271-285 [Kurzbeleg: Lenzen 2007].
- Leonhard, Jenni (2011): Haus des Lernens. Interview mit einer Lehrerin der ESBZ. In: Lernchancen 11 (79), S. 20-21 [Kurzbeleg: Leonhard 2011].
- Leuchter, Miriam; Saalbach, Henrik; Hardy, Ilonca (2010): Die Gestaltung von Aufgaben in den ersten Bildungsjahren. In: Leuchter, Miriam (Hrsg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre: Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Zug: Klett und Balmer, S. 98-111 [Kurzbeleg: Leuchter u.a. 2010].
- Liebers, Katrin (2004): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch »Flexible Schuleingangsphase« FLEX 20. Optimierung des Schulanfangs - fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg (2001-2004). Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM). Online verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/flex/ABericht1.pdf, zuletzt geprüft am 20120309 [Kurzbeleg: Liebers 2004].
- Liebers, Katrin (2008a): Das Erreichen von sozio-emotionalen Zielen des Anfangslernens in FLEX-Klassen. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz, S. 57-71 [Kurzbeleg: Liebers 2008a].
- Liebers, Katrin (2008b): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Kurzbeleg: Liebers 2008b].
- Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.) (2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Liebers/Prengel/Bieber 2008].
- Liechti, Rita; Gallin, Peter; Schmassmann, Margret (1993): Mathematik im Gespräch. Auf der Suche nach echtem Verständnis im Mathematikunterricht. Zürich: Sabe [Kurzbeleg: Liechti/Gallin/Schmassmann 1993].
- Lienert, Gustav A. (1961): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Lienert 1961].
- Lind, Georg (2011): Verbesserung des Unterrichts durch Selbstevaluation. Ein Plädoyer für unverzerrte Evidenz. In: Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 173-195 [Kurzbeleg: Lind 2011].
- Lindström, Elly-Ann; Lindahl, Erica (2011): The Effect of Mixed Age Classes in Sweden. In: Scandinavian Journal of Educational Research (SJER) 55 (2), S. 121-144. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2011.554692>, zuletzt geprüft am 20130306 [Kurzbeleg: Lindström/Lindahl 2011].
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (Beiheft 52), S. 47-65 [Kurzbeleg: Lipowsky].
- Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin; Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Klieme, Eckhard (2007): Gleicher Unterricht - gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. In: Unterrichtswissenschaft 35 (2), 125-148 [Kurzbeleg: Lipowsky u.a. 2007].
- Little, Angela W. (2006a): Education for all and multigrade teaching. Challenges and opportunities. Dordrecht, The Netherlands: Springer [Kurzbeleg: Little 2006a].
- Little, Angela W. (2006b): Alltogether now. In: IOE Life 32 (4), S. 32-33 [Kurzbeleg: Little 2006b].
- Little, Angela W.; Pridmore, Pat; Bajracharya, Hridaya; Vithanapathirana, Manjula (2006): Learning and Teaching in Multigrade Settings (LATIMS) - A final report to DFID. Online verfügbar unter: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLATIMSfinalreport.pdf>, zuletzt geprüft am 20130109 [Kurzbeleg: Little u.a. 2006].
- Little, Judith (2005): A Professional learning and school-network ties: prospects for school improvement. In: Journal of Educational Change (6) 3, S. 277-291. Online verfügbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-8254-1>, zuletzt geprüft am 20130213 [Kurzbeleg: Little/Veugelaers 2005].

- Lloyd, Linley (1999): Multi-Age Classes and High Ability Students. In: Review of Educational Research (RER) 69 (2), S. 187-212. Online verfügbar unter: <http://rer.sagepub.com/content/69/2/187>, zuletzt geprüft am 20120310 [Kurzbeleg: Loyd 1999].
- Lloyd, Linley (2002): Multiage Classes. What research tells us about their suitability for rural schools. In: Education in Rural Australia (ERA) 12 (2), S. 1-14 [Kurzbeleg: Lloyd 2002].
- Lloyd, Linley - ab 2006, s. Cornish, Linley.
- Lösener, Annegret (2008): Jahrgangsübergreifendes Lernen im Literaturunterricht. Eine Unterrichtseinheit zu Otfried Preußlers Krabat. In: Praxis Deutsch 35 (207), S. 56-59 [Kurzbeleg: Lösener 2008].
- Löser, Jessica M.; Werning, Rolf (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) 6 (1), S. 21-33 [Kurzbeleg: Löser/Werning 2013].
- M
- Maaz, Kai; Baeriswyl, Franz; Trautwein, Ulrich (2011): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland [Kurzbeleg: Maaz u.a. 2011].
- Machi, Lawrence A.; McEvoy, Brenda T. (2009): The literature review. Six steps to success. 2. Aufl. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press (Sage) [Kurzbeleg: Machi/McEnroy 2012 zuerst 2008].
- Maehr, Martin L.; Midgley, Carol (1996): Transforming school cultures. Boulder, CO: Westview Press [Kurzbeleg: Maehr/Midgley 1996].
- Mammes, Ingelore (2008): Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung f. Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Kurzbeleg: Mammes 2008].
- Mangelsdorf, Marei (1998): Die Vielfalt für das didaktische Handeln nutzen. In: Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, S. 51-84 [Kurzbeleg: Mangelsdorf 1998].
- Mariano, Louis T.; Kirby, Sheila Nataraj (2009): Achievement of Students in Multi-Grade Classrooms. Evidence from the Los Angeles Unified School District (LAUSD). Prepared for the Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, USA. RAND Education working paper series, WR-685-IES. Pittsburgh, PA, USA: RAND Education, RAND Corporation. Online verfügbar unter www.rand.org/pubs/working_papers/WR685.html, zuletzt geprüft am 20121230 [Kurzbeleg: Mariano/Kirby 2009].
- Martin, Daniel (2006): Classrooms are busy kitchens ou Comment gérer une classe multiâgée. In: Bulletin Formation et profession 13 (1), S. 13-16. Online: www.crifpe.ca/download/verifier/156, zuletzt geprüft am 20130218 [Kurzbeleg: Martin 2006].
- Martschinke, Sabine; Kopp, Bärbel (2007): Kooperatives Lernen im Unterricht der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahler, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hg): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 380-383 [Kurzbeleg: Martschinke/Kopp 2011].
- Mason, DeWayne A.; Burns, Robert B. (1994): A review of the literature on combination classes. Riverside, CA, USA: California Educational Research Coop., School of Education, Uni. of California, Riverside [Kurzbeleg: Mason/Burns 1994].
- Mason, DeWayne A.; Burns, Robert B. (1995): Teachers' view of combination classes. In: Journal of Educational Research (JER) 89 (1), S. 36-45. Online verfügbar unter: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1995.9941191, zuletzt geprüft am 20130304 [Kurzbeleg: Mason/Burns 1995].
- Mason, DeWayne A.; Burns, Robert B. (1996): »Simply No Worse and Simply No Better« May Simply Be Wrong: A Critique of Veenman's Conclusion About Multiage Classes. In: Review of Educational Research (RER) 66 (3), S. 307-322. Online verfügbar unter: <http://rer.sagepub.com/content/66/3/307.abstract>, zuletzt geprüft am 20120310 [Kurzbeleg: Mason/Burns 1996].
- Mason, DeWayne A.; Burns, Robert B. (1997a): Reassessing the effects of combination classes. In: Educational Research and Evaluation (ERE) 3 (1), S. 1-53. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1380361970030101>, zuletzt geprüft am 2010304 [Kurzbeleg: Mason/Burns 1997a, Reassessing].
- Mason, DeWayne A.; Burns, Robert B. (1997b): Toward a Theory of Combination Classes. In: Educational Research and Evaluation (ERE) 3 (4), S. 281-304. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1380361970030401>, zuletzt geprüft am 20130304 [Kurzbeleg: Mason/Burns 1997b, Theory].
- Mason, DeWayne A.; Stimson, Janet (1996): Combination and Nongraded Classes: Definitions and Frequency in Twelve States. In: The Elementary School Journal (ESJ) 96 (4), S. 439-452. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/1001866>, zuletzt geprüft am 20130305 [Kurzbeleg: Mason/Stimson 1996].
- McClellan, Diane E.; Kinsey, Susan J. (1999): Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms. In: Early Childhood Research & Practice (ECRP) 1 (1). Online verfügbar unter: <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>, zuletzt geprüft am 20120427 [Kurzbeleg: McClellan/Kinsey 1999].
- McLoughlin, William P. (1967): Nongraded Schools. Where to Find Them. A Directory of Nongraded Schools in the United States. Bloomington, IN, USA: Phi Delta Kappa. Online verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED022308.pdf>, zuletzt geprüft am 20130517 [Kurzbeleg: McLoughlin 1967 Nongraded schools].
- McLoughlin, William P. (1967): The Nongraded School. A Critical Assessment. An extensive review of empirical research related to the nongraded school. Albany, N.Y., USA: University of the State of New York. Online verfügbar unter: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED017976, zuletzt geprüft am 20130415 [Kurzbeleg: McLoughlin 1967 Research review].
- McLoughlin, William P. (1967): The nongraded school. An annotated bibliography. Hg. v. Education and Welfare Office of Education Washington DC USA U.S. Department of Health. The University of the State of New York, The State Education Department, Office of Research and Evaluation, Albany, New York, USA. Online verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED026289.pdf>, zuletzt geprüft am 20130517 [Kurzbeleg: McLoughlin 1967 Bibliography].
- McLoughlin, William P. (1968): The Phantom Nongraded School. In: The Phi Delta Kappan 49 (5), S. 248-250. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/20372043>, zuletzt geprüft am 20130415 [Kurzbeleg: McLoughlin 1968 Phantom].
- McLoughlin, William P. (1969): Evaluation of the nongraded primary. Queens, NY, USA. Online verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED031426>, zuletzt geprüft am 20130415 [Kurzbeleg: McLoughlin 1969 Evaluation].
- McLoughlin, William P. (1970): Continuous Pupil Progress in the Non-Graded School. Hope or Hoax? In: The Elementary School Journal 71 (2), S. 90-96. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/1000521>, zuletzt geprüft am 20130418 [Kurzbeleg: McLoughlin 1970 Pupil differences].
- McLoughlin, William P. (1971): The Spawning and Spurning of the Nongraded School. In: Kappa Delta Pi Record (KDPR) 8 (2), S. 33-35. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.1971.10517432>, zuletzt geprüft am 20130522 [Kurzbeleg: McLoughlin 1971].
- McLoughlin, William P. (1972a): Individualization of Instruction vs. Nongrading. In: The Phi Delta Kappan 53 (6), S. 378-381. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/20373228>, zuletzt geprüft am 20130418 [Kurzbeleg: McLoughlin 1972a Individualization].
- McLoughlin, William P. (1972b): The Effectiveness of the Nongraded School. In: International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education 18 (2), S. 194-211. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/3443420>, zuletzt geprüft am 20130418 [Kurzbeleg: McLoughlin 1972b Effectiveness].
- McLoughlin, William P. (1973): A Comparison of the Administrative Leadership of Principals in Graded and Nongraded Elementary Schools. In: Educational Leadership Research Supplement, S. 450-456. Online: www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197302_mcloughlin.pdf, zuletzt geprüft am 20130516 [Kurzbeleg: McLoughlin 1973 Leadership].
- Mehta, Jal (2013): The Penetration of Technocratic Logic into the Educational Field. Rationalizing Schooling from the Progressives to the Present. In: Teachers College Record (TCR) 115 (5) [Mehta 2013].
- Meiering, Gundula; Diehm, Cleo; Jankofsky, Bernd (2010): Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht in der Schulanfangsphase. Handreichung zur Unterstützung individueller Lernprozesse. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM). Online verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/naturwissenschaften/mathematik/Jahrgangsuebergreifender_Mathematikunterricht.pdf, zuletzt geprüft am 20130825 [Kurzbeleg: Meiering u.a. 2010].
- Menne, Stephan (2008): Architektonische Bedingungen für Offenen Unterricht an Bremer Grundschulen. Bachelorarbeit. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik [Kurzbeleg: Menne 2008].
- Menne, Stephan (2009): Partizipation schulischer Akteure bei der Planung des Umbaus ihrer Schule am Beispiel von zwei Bremer Grundschulen. Masterarbeit. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik [Kurzbeleg: Menne 2009].
- Merton, Robert K. (2004 zuerst 1965): Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit. Übersetzt von Reinhard Kaiser. 3. Auflage (Original: 1965, On the shoulders of giants, The Free Press, New York). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 426) [Kurzbeleg: Merton 1983/1965].
- Metzen, Heinz (1977): Empirische Sozialforschung in der kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Möglichkeiten und Maßstäbe. Zugl. Dissertation, Universität München. München: Selbstverlag [Kurzbeleg: Metzen 1977].
- Miech, Edward J.; Nave, Bill; Mosteller, Frederick (2005): The 20,000 Article Problem. How a Structured Abstract Can Help Practitioners Sort out Educational Research. In: The Phi Delta Kappan 86 (5), S. 396-400. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/20441793>, zuletzt geprüft am 20131116 [Kurzbeleg: Miech/Nave/Mosteller 2005].

- Miller, Bruce A. (1990): A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. In: *Journal of Research in Rural Education (JRRE)* 7 (1), S. 1-7. Online verfügbar unter: www.jrre.psu.edu/articles/v7,n1,p1-8,Miller.pdf, zuletzt geprüft am 20131231 [Kurzbeleg: Miller 1990].
- Miller, Bruce A. (1991): A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. In: *Journal of Research in Rural Education* 7 (2), S. 3-12. Online: www.jrre.psu.edu/articles/v7,n2,p3-12,Miller.pdf, zuletzt geprüft am 20130109 [Kurzbeleg: Miller 1991].
- Miller, Bruce A. (1994): *Children at the center. Implementing the multiage classroom*. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest (NWREL). Online verfügbar unter: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3237/children.pdf>, zuletzt geprüft am 20140117 [Kurzbeleg: Miller 1994 Implementation].
- Miller, Bruce A. (1999 zuerst 1989): *Classroom Management and Discipline. The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 3*. Based on the 1989 publication of the same title written by Bruce A. Miller. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest. Online verfügbar unter: http://educationnorthwest.org/webfm_send/1152/, zuletzt geprüft am 20130110 [Kurzbeleg: Miller 1999 zuerst 1989 Book 3 Discipline].
- Miller, Bruce A. (1999 zuerst 1989): *Classroom Organization. The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 2*. Based on the 1989 publication of the same title written by Bruce A. Miller. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest. Online verfügbar unter: http://educationnorthwest.org/webfm_send/1151/, zuletzt geprüft am 20130110 [Kurzbeleg: Miller 1999 zuerst 1989 Book 2 Classroom Organization].
- Miller, Bruce A. (1999 zuerst 1989): *Instructional Delivery and Grouping. The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 5*. Based on the 1989 publication of the same title written by Bruce A. Miller. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest. Online verfügbar unter: http://educationnorthwest.org/webfm_send/1154/, zuletzt geprüft am 20130110 [Kurzbeleg: Miller 1999 zuerst 1989 Book 5 Instructional Delivery].
- Miller, Bruce A. (1999 zuerst 1989): *Instructional Organization, Curriculum, and Evaluation. The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 4*. Based on the 1989 publication of the same title written by Bruce A. Miller. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest (NWREL) (Rural Education Program, 4). Online verfügbar unter: http://educationnorthwest.org/webfm_send/1153/, zuletzt geprüft am 20130110 [Kurzbeleg: Miller 1999 zuerst 1989 Book 4 Instructional Organisation].
- Miller, Bruce A. (1999 zuerst 1989): *Planning and Using Peer Tutoring. The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 7*. Based on the 1989 publication of the same title written by Bruce A. Miller. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest. Online verfügbar unter: http://educationnorthwest.org/webfm_send/1156/, zuletzt geprüft am 20130110 [Kurzbeleg: Miller 1999 zuerst 1989 Book 7 Peer Tutoring].
- Miller, Bruce A. (1999 zuerst 1989): *Review of the Research on Multigrade Instruction. The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 1*. Based on the 1989 publication of the same title written by Bruce A. Miller. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest. Online verfügbar unter: http://educationnorthwest.org/webfm_send/1150/, zuletzt geprüft am 20130110 [Kurzbeleg: Miller 1999 zuerst 1989 Book 1 Research Review].
- Miller, Bruce A. (1999 zuerst 1989): *Self-directed Learning. The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 6*. Based on the 1989 publication of the same title written by Bruce A. Miller. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest. Online verfügbar unter: http://educationnorthwest.org/webfm_send/1155/, zuletzt geprüft am 20130110 [Kurzbeleg: Miller 1999 zuerst 1989 Book 6 Self-directed Learning].
- Miller, Reinhold (2009): *Lehrerinnen und Lehrern zugeschaut. Ein Ideenmosaik für Rituale im Schulalltag*. In: Groeben, Annemarie von der (Hrsg.): *Rituale in Schule und Unterricht*. 4. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 85-93 [Kurzbeleg: Miller, Reinhold 2009].
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2007): *Individuelles Lernen in der Eingangsphase. Ein Leitfaden für die Organisation jahrgangsübergreifenden Unterrichts*. Kiel: Landesregierung Schleswig-Holstein. Online verfügbar unter: http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Bildung/Eingangsphase_blob=publicationFile.pdf, zuletzt geprüft am 20131231 [Kurzbeleg: Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2007].
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1990a): *Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte. Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 28.12.90, Lehrplanheft 1* [Kurzbeleg: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1990a].
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1990b): *Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte. Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 28.12.90, Lehrplanheft 2* [Kurzbeleg: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1990b].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1996): *Schulanfang auf neuen Wegen. Dokumentation des Symposiums Grundschule*, 6. Mai 1996, Stuttgart [Kurzbeleg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1996].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1997): *Schulanfang auf neuen Wegen. Dokumentation eines Projektes der Schuleingangsstufe* [Kurzbeleg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1997].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2009): *Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online verfügbar unter: <http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/SANW-KM-ebook-ohne-bild-compressed-1.pdf>, zuletzt geprüft am 20130218 [Kurzbeleg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009].
- Mitzlaff, Hartmut; Speck-Hamdan, Angelika (1998): *Grundschule und neue Medien*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 103) [Kurzbeleg: Mitzlaff/Speck-Hamdan 1998].
- Moen, Bonnie R. (1999): *Multi-age Education. Time for a Change*. Paper for Ed. 702 - Psychological Foundations of Education. School District of Waupaca, Wisconsin, USA [Kurzbeleg: Moen 1999].
- Mohr, Nancy (2000): *Small Schools Are Not Miniature Large Schools. Potential Pitfalls and Implications for Leadership*. In: Ayers, William; Klonsky, Michael; Lyon, Gabrielle (Hrsg.): *A Simple Justice: The Challenge of Small Schools*. New York: Teachers College Press, S. 139-158 [Kurzbeleg: Mohr 2000].
- Montessori, Maria (1987): *Kinder sind anders* (übersetzt aus dem Italienischen). München: Eutscher Taschenbuch-Verlag (DTV) [Kurzbeleg: Montessori 1987].
- Moser-Kollenda, Jörg (2006): *Schüler geben Förderunterricht. Klasse 5-13. Eine Anleitung für Tutoren*. Hamburg: AOL [Kurzbeleg: Moser-Kollenda 2006].
- Muijs, Daniel; West, Mel; Ainscow, Mel (2010): *Why network. Theoretical perspectives on networking*. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (1), S. 5-26. Online verfügbar unter: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/networking.pdf>, zuletzt geprüft am 20130218 [Kurzbeleg: Muijs u.a. 2010].
- Müller, Frank J. (2006): *Einstellungen von Eltern zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung«*. Aachen: Shaker [Kurzbeleg: Müller 2006].
- Müller, Gerhard N.; Wittmann, Erich Ch. (Hrsg.) (1995): *Mit Kindern rechnen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 96) [Kurzbeleg: Müller/Wittmann 1995].
- Müller, Gerhard N.; Wittmann, Erich Ch. (2005): *Mathematiklernen in jahrgangsbezogenen und jahrgangsgemischten Klassen mit dem Zahlenbuch*. 4 Bände. Leipzig: Klett-Grundschulverlag. Online verfügbar unter: <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/pdf/ml-jgbez-und-jggem.pdf>, zuletzt geprüft am 20120302 [Kurzbeleg: Müller/Wittmann 2005].
- Mulryan-Kyne, Catherine (2005): *The Grouping Practices of Teachers in Small Two-Teacher Primary Schools in the Republic of Ireland*. In: *Journal of Research in Rural Education (JRRE)* 20 (17), S. 1-14. Online verfügbar unter: <http://www.jrre.psu.edu/articles/20-17.pdf>, zuletzt geprüft am 20120229 [Kurzbeleg: Mulryan-Kyne 2005].
- Mulryan-Kyne, Catherine (2007): *The preparation of teachers for multigrade teaching*. In: *Teaching and Teacher Education* 23 (4), S. 501-514. Online verfügbar unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001983>, zuletzt geprüft am 20120310 [Kurzbeleg: Mulryan-Kyne 2007].

- Neuweg, Georg Hans (2000): Mehr lernen, als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 28 (3), S. 197-217. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5471/pdf/UnterWiss_2000_3_Neuweg_Mehr_Lernen_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 20140121 [Kurzbeleg: Neuweg 2000].
- Nichols, Sharon Lynn; Berliner, David C. (2007): Collateral damage. How high-stakes testing corrupts America's schools. Cambridge, Mass: Harvard Education Press [Kurzbeleg: Nichols/Berliner 2007].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010 zuerst 2007): Jahrgangsgemischte Eingangsstufe - ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen für Eltern, Lehrkräfte und Schulen. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. Online verfügbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/52872/Flyer_Eingangsstufe_2010.pdf, zuletzt geprüft am 20130218 [Kurzbeleg: Niedersächsisches Kultusministerium 2010 zuerst 2007].
- Nührenbörger, Marcus (2006): Altersgemischter Mathematikunterricht im Spannungsfeld zwischen voraus- und zurückschauendem Lernen. In: Hinz, Renate; Pütz, Tanja (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Band 3), S. 183-189 [Kurzbeleg: Nührenbörger 2006].
- Nührenbörger, Marcus (2007a): »Ein bisschen hab ich's verstanden«. Ansichten und Gespräche über Anschauungsmittel im jahrgangsgemischten Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 21 (201), S. 18-29 [Kurzbeleg: Nührenbörger 2007a].
- Nührenbörger, Marcus (2007b): »Wir machen das zu zweit«. Gemeinsames Lernen im Fach Mathematik. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 144-159 [Kurzbeleg: Nührenbörger 2007b].
- Nührenbörger, Marcus (2010): Anfangsunterricht Mathematik in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Grüßing, Meike; Peter-Koop, Andrea (Hrsg.): Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule. 3. Auflage. Offenburg: Mildenberger, S. 133-149 [Kurzbeleg: Nührenbörger 2010].
- Nührenbörger, Marcus; Pust, Sylke (2006): Mit Unterschieden rechnen. Lernumgebungen und Materialien für einen differenzierten Anfangsunterricht Mathematik. Seelze: Klett, Kallmeyer [Kurzbeleg: Nührenbörger/Pust 2006].
- Nührenbörger, Marcus; Verboom, Lilo (2005): Mathematik, Modul G 8: Eigenständig lernen - gemeinsam lernen. Kiel: IPN. Online verfügbar unter: <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/Materialien/Modul8.pdf>, zuletzt geprüft am 20120426 [Kurzbeleg: Nührenbörger/Verboom 2005].
- Nussbaum, Martha Craven (1988): Nature, Functioning and Capability: Aristotle on Political Distribution, Oxford Studies. In: Ancient Philosophy (6), S. 145-184 [Kurzbeleg: Nussbaum 1988].
- Nussbaum, Martha Craven (2011): Creating Capabilities: The Human Development Approach. Harvard: The Belknap Press [Kurzbeleg: Nussbaum 2011].
- Ong, Wendy; Allison, Jeanette; Haladyna, Thomas M. (2000): Student achievement of 3rd-graders in comparable single-age and multiage classrooms. In: Journal of Research in Childhood Education (JRCE) 14 (2), S. 205-215 [Ong/Allison/Haladyna 2000].
- Onwuegbuzie, Anthony J.; Daniel, Larry G. (2002): Typology of analytical and interpretational errors in quantitative and qualitative educational research. In: Current Issues in Education (CIE) 6 (2). Online verfügbar unter: <http://cie.asu.edu/volume6/number2/index.html>, zuletzt geprüft am 20121210 [Kurzbeleg: Onwuegbuzie/Daniel 2002].
- Onwuegbuzie, Anthony J.; Leech, Nancy L.; Collins, Kathleen M.T. (2012): Qualitative Analysis Techniques for the Review of the Literature. In: The Qualitative Report (TQR) 17 (Article 56), S. 1-28. Online verfügbar unter: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/onwuegbuzie.pdf>, zuletzt geprüft am 20131205 [Kurzbeleg: Onwuegbuzie/Leech/Collins 2012].
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 74-85 [Kurzbeleg: Ossner 1996].
- Ostermeier, Christian (2005): Kooperative Unterrichtsentwicklung am Beispiel des BLK Modellversuchsprogramms »Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts« (SINUS). In: Holtappels, Heinz-Günther; Höhmann, Katrin (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulschulksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim: Juventa, S. 239-245 [Kurzbeleg: Ostermeier 2005].
- Oswald, Hans; Krappmann, Lothar (1988): Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. Materialien für Bildungsforschung Nr. 33. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung [Kurzbeleg: Oswald/Krappmann 1988].
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Ludwigsfelde) (2000): Jenaplan-schule Lübbenau. Ein Schulversuch zur Reform der Grundschulen. Berlin: W&T [Kurzbeleg: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2000].
- Panagiotopoulou, Argyro (2007): Kinder lernen lesen und schreiben: mit-, von- und füreinander. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 173-184 [Kurzbeleg: Panagiotopoulou 2007].
- Pardini, Priscilla (2005): The Slowdown of the Multiage Classroom. What was once a popular approach has fallen victim to NCLB demands for grade-level testing. In: The School Administrator 62 (3), S. 22. Online verfügbar unter: <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=8720>, zuletzt geprüft am 20130114 [Kurzbeleg: Pardini 2005].
- Pätzold, Tina (2010): Lisas Raupe - Persönliche Reflexionen über den beschrittenen Weg zur Öffnung des Unterrichts in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 174-192 [Kurzbeleg: Pätzold 2010].
- Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (6), S. 774-798 [Kurzbeleg: Pauli/Reusser 2006].
- Pavan, Barbara Nelson (1992): The Benefits of Nongraded Schools. In: Educational Leadership (EL) 50 (2), S. 22-25. Online verfügbar unter: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct92/vol50/num02/The-Benefits-of-Nongraded-Schools.aspx>, zuletzt geprüft am 20121209 [Kurzbeleg: Pavan 1992].
- Pawson, Ray (2013): The science of evaluation. A realist manifesto. London: Sage [Kurzbeleg: Pawson 2013].
- Pawson, Ray (2002): Evidence and Policy and Naming and Shaming. In: Policy Studies 23 (3), S. 211-230. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144287022000045993#UtkkMPTuJ4M>, zuletzt geprüft am 20140117 [Kurzbeleg: Pawson 2002].
- Pawson, Ray; Manzano-Santaella, Ana (2012): A realist diagnostic workshop. In: Evaluation 18 (2), S. 176-191. Online verfügbar unter: <http://evi.sagepub.com/content/18/2/176.refs>, zuletzt geprüft am 20140117 [Kurzbeleg: Pawson/Manzano-Santaella 2012].
- Pawson, Ray; Tilley, Nick (2004): Realist Evaluation. The preparation of this paper was funded by the British Cabinet Office. Online verfügbar unter: http://www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf, zuletzt geprüft am 20140117 [Kurzbeleg: Pawson/Tilley 2004].
- Pawson, Ray; Greenhalgh, Trisha; Harvey, Gill; Walshe, Kieran (2005): Realist review. A new method of systematic review designed for complex policy interventions. In: Journal of Health Services Research & Policy (JHSRP) 10 (Supplement 1), S. 21-34. Online verfügbar unter: http://hsr.sagepub.com/content/10/suppl_1/21, zuletzt geprüft am 20140116 [Kurzbeleg: Pawson u.a. 2006].
- Pellerin, Gloria; Martin, Daniel; Nobert, Lorraine (2007): »Sans soutien, j'aurais coulé avec le bateau«: récit d'expériences vécues par des stagiaires dans des classes multiâges. In: Vie Pédagogique (142), S. 53-56 [Kurzbeleg: Pellerin u.a. 2007].
- Peschel, Falko (2007): Vom Abteilungsunterricht zum Offenen Unterricht. In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 104-114 [Kurzbeleg: Peschel 2007].
- Peter, Charlotte; Ramirez, Margit (2009): Handreichung Pädagogische Teams. Stadt Zürich, Kreisschulpflege Schwamendingen. Zürich. Online: www.iqesonline.net/download.cfm?id=39d6168e-1517-6208-bec0-34429d5911c6, zuletzt geprüft am 20130303 [Kurzbeleg: Peter/Ramirez 2009].
- Petersen, Peter (1927): Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz [Kurzbeleg: Petersen 1927].
- Petersen, Peter (2007): Der kleine Jenaplan. 63. Auflage, nach der von Peter Petersen handkorrigierten 15.-17. Auflage von 1947, Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Petersen, P. 2007].
- Petersen, Susanne (2007): Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule. Für jeden Tag und das Schuljahr - für Anfang und Ende der Grundschulzeit. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor [Kurzbeleg: Petersen, S. 2007].
- Peterson, Michael; Tamor, Lynne (2003): Creating Schools That Work Promoting Excellence and Equity for a Democratic Society. Detroit, Michigan: Whole Schooling Press [Kurzbeleg: Peterson/Tamor 2003].
- Peterziel, Cornelia (Red.) (2003): 10 Jahre Jenaplan-schule Markersbach. Lernen mit guten Erfahrungen. Markersbach: Jenaplan-schule [Kurzbeleg: Peterziel 2003].
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Schulanfängers. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union [Kurzbeleg: Petillon 1993].

- Pimm, David (1987): *Speaking mathematically: Communication in mathematics classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul [Kurzbeleg: Pimm 1987].
- Pollard, Andrew; Filer, Ann (1996): *The social world of children's learning. Case studies of pupils from four to seven*. London: Cassell (2001 Neuauflage: Bloomsbury) [Kurzbeleg: Pollard/Filer 1996].
- Popp, Walter (2001): Wissen, Intuition und Verstehen. In: Cech, Diethard; Feige, Bernd; Kahlert, Joachim; Löffler, Gerhard; Schreier, Helmut; Schwier, Hans-Joachim; Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2001): *Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-62 [Kurzbeleg: Popp 2001].
- Portmann, Rosemarie (1998): Schulaufnahme: Einschulung aller Kinder. In: Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo (Hrsg.): *Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen*. Weinheim: Beltz, S. 20-39 [Kurzbeleg: Portmann 1998].
- Pratt, David (1986): On the Merits of Multiage Classrooms. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association »Bridging Between Researchers and Practitioners« (Montreal, Quebec, Canada, April 11-15, 1983). In: *Journal of Research in Rural Education* 3 (3), S. 111-115. Online verfügbar unter: <http://www.jrre.psu.edu/articles/v3,n3,p111-115,Pratt.pdf>, zuletzt geprüft am 20120513 [Kurzbeleg: Pratt 1986].
- Prenzel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich [Kurzbeleg: Prenzel 1999].
- Prenzel, Annedore (2007): *Kinder im Prisma der Lehrkräftewahrnehmung - Verfahren der Leistungs- und Entwicklungsdokumentation an der Montessori-Gesamtschule Potsdam*. In: Hofmann, Jan (Hrsg.): *Neue Formen des Lehrens und Lernens. Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 20-55 [Kurzbeleg: Prenzel 2007].
- Prenzel, Annedore (2013): *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt am Main: Grundschulverband [Kurzbeleg: Prenzel 2013].
- Prenzel, Annedore; Geiling, Ute; Carle, Ursula (2001): *Schulen für Kinder. Flexible Eingangsstufe und feste Öffnungszeiten in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Kurzbeleg: Prenzel u.a. 2001].
- Preuss-Lausitz, Ulf (1997): *Integration und Toleranz - Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen*. In: *Ministerium für Bildung, Jugend, Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): »Behinderte sind doch Kinder wie wir!« Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wissenschaft und Technik [Kurzbeleg: Preuss-Lausitz 1997].
- Pridmore, Pat (2007): Adapting the Primary-School Curriculum for Multigrade Classes in Developing Countries: A Five-Step Plan and an Agenda for Change. In: *Journal of curriculum studies* 39 (5), S. 559-576 [Kurzbeleg: Pridmore 2007].
- Purmann, Ernst (1998): *Jahrgangsübergreifendes Lernen*. In: Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo (Hrsg.): *Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen*. Weinheim: Beltz, S. 85-106 [Kurzbeleg: Purmann 1998].
- Randoll, Dirk (1996): *Schule im Urteil von Lehrern. Ergebnisse einer Befragung von Oberstufenlehrern aus vier alten und einem neuen Bundesland zu ihrer Wahrnehmung von Schule. Studien zur pädagogischen Psychologie, Band 32*. Göttingen: Hogrefe [Kurzbeleg: Randoll 1996].
- Rasch, Renate (2007): *Offene Aufgaben für individuelles Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule 1/2 und 3/4. Aufgabenbeispiele und Schülerbearbeitungen*. Stuttgart: Kallmeyer [Kurzbeleg: Rasch 2007].
- Rathgeb-Schnierer, Elisabeth; Rechtsteiner-Merz, Charlotte (2010): *Mathematiklernen in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe. Gemeinsam, aber nicht im Gleichschritt*. München: Oldenbourg [Kurzbeleg: Rathgeb-Schnierer/Rechtsteiner-Merz 2010].
- Rehle, Cornelia (1998): *Gelebte Räume: Erfahrungsräume und Zeiträume*. Frankfurt am Main: Peter Lang [Kurzbeleg: Rehle 1998].
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 3. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Reich 2006].
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Reich 2012].
- Reichen, Jürgen (1991): *Sachunterricht und Sachbegegnung: Grundlagen zur Lehrmittelreihe Mensch und Umwelt*. Zürich: Sabe [Kurzbeleg: Reichen 1991].
- Reichen, Jürgen (1992): *Kompetenz- und Aufgabendelegation. Ergänzungen zum Werkstattunterricht*. Die Grundschulzeitschrift (44), S. 42-44 [Kurzbeleg: Reichen 1992].
- Reiser, Helmut (2002): *Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder*. In: *Behindertenpädagogik* 41 (4), S. 402-417 [Kurzbeleg: Reiser 2002].
- Reuter, Yves; Carra, Cecile (2005): *Analyser un mode de travail pédagogique »alternatif« : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie »Freinet«*. In: *Revue française de pédagogie* 2 (153), S. 39-53 [Kurzbeleg: Reuter/Carra 2005].
- Ridgway, Lorna; Lawton, Irene (1969 zuerst 1965): *Family grouping in the primary school*. 2., completely revised and enlarged version (1965 1965 under title: *Family grouping in the infants' school*. New York: Agathon Press [Kurzbeleg: Ridgway/Lawton 1969].
- Ridgway, Lorna; Lawton, Irene (1978 zuerst 1969): *Familiengruppen im Primarstufenunterricht*. Übersetzung von Uwe Multhaupt und Elisabeth Apelt (1969, *Family grouping in the primary school*, Agathon Press, New York). Neuwied: Luchterhand (Arbeitsmittel für Studium und Unterricht) [Kurzbeleg: Ridgway/Lawton 1978 zuerst 1969].
- Riegel, Enja (2009): *Rituale oder: die Kultur des Zusammenlebens*. In: Groeben, Annemarie von der (Hrsg.): *Rituale in Schule und Unterricht*. 4. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 19-30 [Kurzbeleg: Riegel 2009].
- Risse, Erika (2001): *Netzwerke als Motor für Schulentwicklung*. In: *Pädagogische Führung* 12 (2), S. 56-59 [Kurzbeleg: Risse 2001].
- Risse, Erika (2007): *Rituale. Stabilisatoren im Schullalltag*. In: *Pädagogische Führung* 18 (1), S. 10-12 [Kurzbeleg: Risse 2007].
- Ritter, Michael (2012): *Den Wal im Wald entdecken. Schreibenlernen im Zeitalter der Kompetenzorientierung. Einige Überlegungen zur Inszenierung und Beschreibung von kindlichen Schreibprozessen*. In: Ritter, Alexandra; Ritter, Michael (Hrsg.): *Schreibkompetenz und Schriftkultur. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Grundschulverband [Kurzbeleg: Ritter 2012].
- Robinson, W.S. (1950): *Ecological Correlations and the Behavior of Individuals*. In: *American Sociological Review* 15 (3), S. 351-357. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/2087176>, zuletzt geprüft am 20130831 [Kurzbeleg: Robinson 1950].
- Roeder, Peter M. (1985): *Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule. Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 11*; SuU. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung [Kurzbeleg: Roeder 1985].
- Roeder, Peter M. (1997): *Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (2), S. 241-259 [Kurzbeleg: Roeder 1997].
- Röhner, Charlotte; Rauschenberger, Hans (Hrsg.) (2008): *Kompetentes Lehren und Lernen. Untersuchungen und Berichte zur Praxis der Reformschule Kassel*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 61) [Kurzbeleg: Röhner/Rauschenberger 2008].
- Rohrbeck, Cynthia A.; Ginsburg-Block, Marika D.; Fantuzzo, John W.; Miller, Traci R. (2003): *Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review*. In: *Journal of Educational Psychology* 95 (2), S. 240-257 [Kurzbeleg: Rohrbeck u.a. 2003].
- Röhrs, Hermann (1994): *Die »New Education Fellowship«*. Ein Forum der internationalen Reformpädagogik. In: Röhrs, Hermann; Lenhart, Volker: *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Lang, S. 191-203 [Kurzbeleg: Röhrs 1994].
- Roscoe, Rod D.; Chi, Michelene T. H. (2007): *Understanding Tutor Learning: KnowledgeBuilding and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions*. In: *Review of Educational Research* 77 (4), S. 534-574 [Kurzbeleg: Roscoe/Chi 2007].
- Rosenholtz, Susan J. (1991): *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Teachers College Press [Kurzbeleg: Rosenholtz 1991].
- Roßbach, Hans-Günther (1996): *Der Forschungsstand zu jahrgangsübergreifendem und altersgemischtem Lernen*. In: Burk, Karlheinz (Hrsg.): *Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten. Teil 12*. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband 57), S. 37-45 [Kurzbeleg: Roßbach 1996].
- Roßbach, Hans-Günther (1999): *Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 28*. In: Laging, Ralf (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 80-91 [Kurzbeleg: Roßbach 1999].
- Roßbach, Hans-Günther; Wellenreuther, Martin (2002): *Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule*. In: Heinzel, Friederike; Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske + Budrich (Jahrbuch der Grundschulforschung, Band 6), S. 44-57 [Kurzbeleg: Roßbach/Wellenreuther 2002].
- Rother, Katja (2004): *Wochenplanarbeit in einer Freinet-Schule*. In: *Grundschulunterricht* 51(5), S. 14-17 [Kurzbeleg: Rother 2004].
- Rufer, Wilfried (1949): *Die Durchführung des Abteilungsunterrichts*. In: *Die Neue Schule* 4 (5) [Kurzbeleg: Rufer 1949].
- Russell, V. Jean; Rowe, Kenneth J.; Hill, Peter W. (1998): *Effects of multi-grade classes on student progress in literacy and numeracy. Quantitative evidence and perceptions of teachers and school leaders*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education (Adelaide, Australia, November 29-December 3, 1998). Hg. v. Australian Association for Research in Education. Centre for Applied Educational Research, Faculty of Education, University of Melbourne, Australia. Adelaide, Australia. Online verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444122.pdf>, zuletzt aktualisiert am 1998, zuletzt geprüft am 20120318 [Russell/Rowe/Hill 1998].

Ruwisch, Silke; Peter-Koop, Andrea (Hrsg.) (2003): Gute Aufgaben im Mathematikunterricht der Grundschule. 1. Auflage. Offenburg: Mildenberger [Kurzbeleg: Ruwisch/Peter-Koop 2003].

S

- Sacher, Werner (2005): Leistung und Leistungserziehung. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251-262 [Kurzbeleg: Sacher 2005].
- Sandfuchs, Uwe; Stange, Eva-Maria; Kost, Siegfried (Hrsg.) (1997): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt [Kurzbeleg: Sandfuchs/Stange/Kost 1997].
- Savoie, Donald J. (1994): Thatcher, Reagan, Mulroney. In search of a new bureaucracy. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press (Pitt series in policy and institutional studies) [Kurzbeleg: Savoie 1994].
- Schaffert, Cornelia (2011): Philosophieren als »gute Aufgabe« für alle Kinder in der Grundschule? Die »Liebe zur Weisheit« als Unterrichtsprinzip in heterogenen Lerngruppen. In: Grundschule aktuell (113), S. 24-27 [Kurzbeleg: Schaffert 2011].
- Schecker, Horst; Parchmann, Ilka (2006): Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (12), S. 45-66 [Kurzbeleg: Schecker/Parchmann 2006].
- Scheerens, Jaap (Hrsg.) (2012): School Leadership Effects Revisited. Dordrecht: Springer Netherlands (Briefs in Education (Springer)) [Kurzbeleg: Scheerens 2012].
- Scheerens, Jaap (2013): The use of theory in school effectiveness research revisited. In: School Effectiveness and School Improvement (SESI) 24 (1), S. 1-38. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2012.691100>, zuletzt geprüft am 20130320 [Kurzbeleg: Scheerens 2013].
- Slavin, Robert E. (1984): Meta-Analysis in Education. How Has It Been Used? In: Educational Researcher 13 (8), S. 6-15. Online: <http://edr.sagepub.com/content/13/8/6.full.pdf+html>, zuletzt geprüft am 20130201 [Kurzbeleg: Slavin 1984].
- Scheibe, Wolfgang (1994): Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz [Kurzbeleg: Scheibe 1994].
- Scherer, Petra (2008): Mathematiklernen in heterogenen Gruppen - Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. In: Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rolfs, Carsten (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199-214 [Kurzbeleg: Scherer 2008].
- Scherer, Petra; Bönig, Dagmar (Hrsg.) (2004): Mathematik für Kinder, Mathematik von Kindern. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 117) [Kurzbeleg: Scherer/Bönig 2004].
- Schiller, Ulrike (2010): »Wenn man Altersmischung nur organisatorisch begreift, dann ist das zu wenig ...«. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 34-44 [Kurzbeleg: Schiller 2010].
- Schipper, Wilhelm; Merschmeyer-Brüwer, Carla (2011): Mathematikunterricht in der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 462-469 [Kurzbeleg: Schipper/Merschmeyer-Brüwer 2011].
- Schmerbitz, Helmut; Seidensticker, Wolfgang (2004): Rahmencurriculum und Lehrplan des Erfahrungsbereiches Körpererziehung, Sport und Spiel an der Laborschule. Laborschule Bielefeld: Werkstatthefte (31) [Kurzbeleg: Schmerbitz/Seidensticker 2004].
- Schmidt, Hans-Joachim (1999a): Jahrgangsübergreifender Unterricht? In: Brügelmann, Hans; Fölling-Albers, Maria; Richter, Sigrun; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule 1989. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Schwerpunkte: Öffnung des Unterrichts und Mathematikunterricht. Seelze/Velber: Friedrich (Jahrbuch Grundschule, Band 2), S. 120-124 [Schmidt 1999a].
- Schmidt, Hans-Joachim (1999b): Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Auswertung einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Schulpädagogik (Unpublizierter Forschungsbericht) [Schmidt 1999b].
- Schmies, Elisabeth; Liedig, Tatjana (2010): Gemeinschaftsgrundschule Wolperath-Schöna. In: Schneider, Lucia (Hrsg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen; Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 76-98 [Kurzbeleg: Schmies/Liedig 2010].
- Schneider, Lucia (Hrsg.) (2010): Gelingende Schulen: Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Kurzbeleg: Schneider 2010].
- Schneider-Pregel, Verena (2009): Schule leiten - Schule entwickeln. Zur Rolle der Schulleitung bei der Entwicklung der flexiblen Eingangsphase. In: Grundschule 41 (4), S. 50-52 [Kurzbeleg: Schneider-Pregel 2009].
- Schnell, Irmtaud (2012): Klassenführung, guter Unterricht und adaptive Lehrkompetenz. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Unter Mitarbeit von Helga Deppe-Wolfinger. Stuttgart: Kohlhammer, S. 214-217 [Kurzbeleg: Schnell 2012].
- Schoeler, Udo; Winter, Ute (1998): Das Arbeitsfeld der Sozialpädagogin. In: Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, S. 107-130 [Kurzbeleg: Schoeler/Winter 1998].
- Schöler, Jutta; Merz-Atalik, Kerstin; Dorrance, Carmen (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. München: Bayern Forum der Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern/07824.pdf>, zuletzt geprüft am 22.02.2012 [Kurzbeleg: Schöler u.a. 2010].
- Schönknecht, Gudrun (2009): Aufgaben und Kompetenzen von Lehrer/innen. Unter Mitarbeit von Baar, Robert. In: Bartnitzky, Horst; Brügelmann, Hans; Hecker, Ulrich; Heinzel, Friederike; Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 330-359 [Kurzbeleg: Schönknecht 2009].
- Schott, Gisela; Pacht, Henry; Limbach, Ulrich; Gundert-Remy, Ursula; Ludwig, Wolf-Dieter; Lieb, Klaus (2010): Finanzierung von Arzneimittelstudien durch pharmazeutische Unternehmen und die Folgen. Teil 1: Qualitative systematische Literaturübersicht zum Einfluss auf Studienergebnisse, -protokoll und -qualität. In: Deutsches Ärzteblatt (DÄB) 107 (16), S. 279-285. Online verfügbar unter: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/74299/Finanzierung-von-Arzneimittelstudien-durch-pharmazeutische-Unternehmen-und-die-Folgen-Teil-1-Qualitative-systematische-Literaturuebersicht-zum-Einfluss-auf-Studienergebnisse-protokoll-und-qualitaet>, zuletzt geprüft am 20140119 [Kurzbeleg: Schott u.a. 2010 Teil 1].
- Schott, Gisela; Pacht, Henry; Limbach, Ulrich; Gundert-Remy, Ursula; Lieb, Klaus; Ludwig, Wolf-Dieter (2010): Finanzierung von Arzneimittelstudien durch pharmazeutische Unternehmen und die Folgen. Teil 2: Qualitative systematische Literaturübersicht zum Einfluss auf Autorschaft, Zugang zu Studiendaten sowie auf Studienregistrierung und Publikation. In: Deutsches Ärzteblatt (DÄB) 107 (17), S. 295. Online verfügbar unter: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/74522/Finanzierung-von-Arzneimittelstudien-durch-pharmazeutische-Unternehmen-und-die-Folgen-Teil-2-Qualitative-systematische-Literaturuebersicht-zum-Einfluss-auf-Autorschaft-Zugang-zu-Studiendaten-sowie-auf>, zuletzt geprüft am 20140119 [Kurzbeleg: Schott u.a. 2010 Teil 2].
- Schröder, Eberhardt; Emmer, Andrea (2002): Schnell lernende Kinder in der flexiblen Eingangsphase der Grundschule: Bericht über eine Längsschnittstudie der kognitiven Entwicklung in den ersten beiden Schuljahren, unveröffentlichte Dokumentation. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM) [Kurzbeleg: Schröder/Emmer 2002].
- Schuler, Stephanie (2013): Mathematische Bildung im Kindergarten in formal offenen Situationen. Eine Untersuchung am Beispiel von Spielen zum Erwerb des Zahlbegriffs. Münster: Waxmann [Kurzbeleg: Schuler 2013].
- Schülke, Cordula (2013): Mathematische Reflexion in der Interaktion von Grundschulkindern. Theoretische Grundlegung und empirisch-interpretative Evaluation. Münster: Waxmann [Kurzbeleg: Schülke 2013].
- Schultebrucks-Burgkart, Gisela (Hrsg.) (2008): Die Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund. Systematische Schulentwicklung durch Kooperation. Portrait der Preisträgerschule 2006 Deutscher Schulpreis. Seelze: Friedrich (Von Schulen lernen) [Kurzbeleg: Schultebrucks-Burgkart 2008].
- Schultebrucks-Burgkart, Gisela; Gathen, Jan von der (2007): Zielvereinbarungen mit Kindern und Eltern. Ziele suchen, setzen und überprüfen. In: Schul-Management (SMT) 2007 (4), S. 31-33. Online verfügbar unter: <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/schul-management/archiv-downloads/view/artikel/download/artikelnnummer/smt20070431/>, zuletzt geprüft am 20131231 [Kurzbeleg: Schultebrucks-Burgkart/Gathen 2007].
- Schumacher, Eva (2008): Kooperatives Lernen in der Grundschule. Empirische Einblicke in das reformpädagogische Konzept »Kinder helfen Kindern«. In: Pädagogische Rundschau 62 (6), S. 643-656 [Kurzbeleg: Schumacher 2008].
- Schumann, Brigitte (2012): Grundschulen ergreifen die Initiative. Osnabrück: Redaktionsbüro Diehl. Online verfügbar unter: <http://bildungsklick.de/a/82716/grundschulen-ergreifen-die-initiative/>, zuletzt geprüft am 20120519 [Kurzbeleg: Schumann 2012].
- Schümer, Gundel (1991): Arbeitsblätter im Grundschulunterricht. Ergebnisse einer Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus vier Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (5), S. 807-825 [Kurzbeleg: Schümer 1991].

- Schümer, Gundel; Weißenfels, Michaela (1995): Arbeitsblätter im Unterricht an weiterführenden Schulen. Ergebnisse einer Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus vier Bundesländern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung [Kurzbeleg: Schümer/Weißenfels 1995].
- Schurich, Anika; Bräu, Karin (2008): Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern in ein Thema eintauchen. Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht an der Reformschule. In: Röhner, Charlotte; Rauschenberger, Hans (Hrsg.): Kompetentes Lehren und Lernen. Untersuchungen und Berichte zur Praxis der Reformschule Kassel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 61), S. 119-133 [Kurzbeleg: Schurich/Bräu 2008].
- Schütte, Marcus (2009): Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule. Zur Problematik einer Impliziten Pädagogik für schulisches Lernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität. Münster: Waxmann [Kurzbeleg: Schütte 2009].
- Schütte, Sybille; Schurr, Rita (2010a): Die Matheprofis 1/2: Lehrermaterialien. Offene Lernangebote für heterogene Gruppen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag (Matheprofis, Band 2) [Kurzbeleg: Schütte/Schurr 2010a].
- Schütte, Sybille; Schurr, Rita (2010b): Die Matheprofis 1/2. Lernkartei für Partnerarbeit 1/2. München: Oldenbourg Schulbuchverlag (Matheprofis, Band 2) [Kurzbeleg: Schütte/Schurr 2010b].
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem »Kern der Sache«. In: Zeitschrift für Inklusion (Online-Magazin) 2006 (1). Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15>, zuletzt geprüft am 20130201 [Kurzbeleg: Seitz 2006].
- Selter, Christoph; Spiegel, Hartmut (1997): Wie Kinder rechnen. Stuttgart: Klett. Online verfügbar unter: http://www.kira.tu-dortmund.de/upload/kirapdfaffen/WKR_Selter_Spiegel_komplett.pdf, zuletzt geprüft am 20130825 [Kurzbeleg: Selter/Spiegel 1993].
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (Hrsg.) (2010): Bildung für Berlin. Die flexible Schulanfangsphase - Förderung durch individuelles, gemeinsames und jahrgangsübergreifendes Lernen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/grundschule/flexible_schulanfangsphase.pdf, zuletzt geprüft am 20130218 [Kurzbeleg: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2010].
- Sengelhoff, Barbara (2005): So ist es - eine Reflexion. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Ziele, Erfahrungen. Organisieren, informieren. Differenzieren, beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 27-29 [Kurzbeleg: Sengelhoff 2005].
- Sengelhoff, Barbara (2007): Schulentwicklung - ein Rückblick auf einen Weg, den zu gehen sich gelohnt hat ... In: de Boer, Heike; Burk, Karlheinz Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Unter Mitarbeit von Horst Bartnitzky. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123), S. 286-296 [Kurzbeleg: Sengelhoff 2007].
- Sennlaub, Gerhard (1980): Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Stuttgart: Kohlhammer [Kurzbeleg: Sennlaub 1980].
- Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J.; Stanton, George C. (1976): Self-concept: validation of construct interpretations. In: Review of Educational Research 46 (3), S. 407-444 [Kurzbeleg: Shavelson u.a. 1976].
- Siebel, Franziska (2009): Wie reagiert der Schulbuchmarkt auf Jahrgangsmischung? Vortrag auf der 43. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 2.3. bis 6.3.2009 in Oldenburg. Beiträge zum Mathematikunterricht online, 2009. Online verfügbar unter: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2009/Beitraege/SIEBEL_Franziska_2009_Jahrgangsmischung.pdf, zuletzt geprüft am 20120229 [Kurzbeleg: Siebel 2009].
- Skischus, Gabriele; Thies, Wiltrud (1999): Reformschule Kassel - ein Schulporträt unter besonderer Berücksichtigung des Prinzips der Altersmischung. In: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 28), S. 110-121 [Kurzbeleg: Skischus/Thies 1999].
- Skowronek, Helmut; Schmied, Dieter (Hrsg.) (1977): Forschungstypen und Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft. 1. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe (Reader) [Skowronek/Schmied 1977].
- Slaton, Deborah Bott; Atwood, Virginia A.; Shake, Mary C.; Hales, Rene M. (1997): Experienced Teachers' Reactions to Mandated Reform and Nongraded Primary School Programs. In: Journal of Research in Childhood Education (JRCE) 12 (1), S. 5-15. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568549709594711>, zuletzt geprüft am 20130119 [Kurzbeleg: Slaton u.a. 1997].
- Slavin, Robert E. (1984): Meta-Analysis in Education. How Has It Been Used? In: Educational Researcher 13 (8), S. 6-15. Online verfügbar unter: <http://edr.sagepub.com/content/13/8/6.full.pdf+html>, zuletzt geprüft am 20130201 [Kurzbeleg: Slavin 1984].
- Slavin, Robert E. (1986): Best-Evidence Synthesis: An Alternative to Meta-Analytic and Traditional Reviews. In: Educational Researcher 15 (9), S. 5-11. Online verfügbar unter: <http://edr.sagepub.com/content/15/9/5.abstract>, zuletzt geprüft am 20130201 [Kurzbeleg: Slavin 1986].
- Slavin, Robert E. (1990): Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. In: Review of Educational Research 69 (3), S. 471-499. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170761?uid=3737864&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101517519043>, zuletzt geprüft am 20130110 [Kurzbeleg: Slavin 1990].
- Slavin, Robert E. (1991): Student team learning: A practical guide to cooperative learning. Washington, DC: National Education Association [Kurzbeleg: Slavin 1991].
- Slavin, Robert E. (1993): Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In: Huber, Günter L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 6. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 151-170 [Kurzbeleg: Slavin 1993].
- Slavin, Robert E. (1995): Cooperative learning: Theory, research, and practice. 2. Auflage. Boston: Allyn & Bacon [Kurzbeleg: Slavin 1995].
- Slavin, Robert E. (1996): Research on Cooperative Learning and Achievement. What We Know, What We Need to Know. In: Contemporary Educational Psychology 21 (1), S. 43-69. Online verfügbar unter: <http://socialfamily535.pbworks.com/f/slavin1996%5B1%5D.pdf>, zuletzt geprüft am 20131231 [Kurzbeleg: Slavin 1996].
- Smith, Mary F. (1989): Evaluability assessment. A practical approach. Boston, MA, USA: Kluwer Academic Publishers (Evaluation in education and human services series, 26) [Kurzbeleg: Smith 1989].
- Song, Ruiting; Spradlin, Terry E.; Plucker, Jonathan A. (2009): The Advantages and Disadvantages of Multiage Classrooms in the Era of NCLB Accountability. In: Education Policy Brief 7 (1), S. 1-8. Online verfügbar unter: http://ceep.indiana.edu/projects/PDF/PB_V7N1_Winter_2009_EPB.pdf, zuletzt geprüft am 20130114 [Kurzbeleg: Song/Spradlin/Plucker 2009].
- Sonntag, Miriam (2012): Jahrgangsübergreifender und inklusiver Unterricht in der Praxis. In: Zeitschrift für Inklusion (Online-Magazin) (1-2). Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/153/145>, zuletzt geprüft am 20130106 [Kurzbeleg: Sonntag 2012].
- Soodak, Leslie C.; McCarthy, Mary R. (2006): Classroom Management in Inclusive Settings. In: Evertson, Carolyn M.; Weinstein, Carol S. (Hrsg.): Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 461-490 [Kurzbeleg: Soodak/ McCarthy 2006].
- Soostmeyer, Michael (2001): Lernen durch Erfahren, Experimentieren und Sprechen - Feuer machen und Feuer löschen. In: Cech, Diethard; Feige, Bernd; Kahlert, Joachim; Löffler, Gerhard; Schreier, Helmut; Schwieler, Hans-Joachim; Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2001): Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111-134 [Kurzbeleg: Soostmeyer 2001].
- Speck-Handan, Angelika (2004): Was Kinder alles leisten. In: Bartnitzky, Horst; Speck-Handan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen - würdigen - fördern. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118), S. 56-66 [Kurzbeleg: Speck-Handan 2004].
- Spitta, Gudrun (2010): Freies Schreiben - eigene Wege gehen. 3. Auflage. Lengwil am Bodensee: Libelle [Kurzbeleg: Spitta 2010].
- Spitta, Gudrun; Reisner, Eva; Reuss, Karl-Heinz (1984): Schreibverfahren statt Aufsatzschreiben. Versuche, Fragen, Ideen. Weinheim: Beltz (Werkstattheft Grundschule, Band 4) [Kurzbeleg: Spitta u.a. 1984].
- Spitzer, Elke (2008): Wie Schüler und Schülerinnen in freien Projekten arbeiten Zur Entwicklung des Projektlernens in der Stufe III. In: Röhner, Charlotte; Rauschenberger, Hans (Hrsg.): Kompetentes Lehren und Lernen. Untersuchungen und Berichte zur Praxis der Reformschule Kassel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 61), S. 237-248 [Kurzbeleg: Spitzer 2008].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (2006): Materialien für die Vorbereitung und den Start einer jahrgangskombinierten Eingangsklasse. Unter Mitarbeit von Arnold Dietl und Petra Hiebl. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). Online verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/lehren_und_lernen/schulanfang/ISB_HR_Jahrgangskombinierte_Eingangsklassen_E5_200606.pdf, zuletzt geprüft am 20120302 [Kurzbeleg: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (2007): Unterrichten in jahrgangskombinierten Klassen. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Unter Mitarbeit von Arnold Dietl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Donauwörth: Auer [Kurzbeleg: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2007].

- Stahl, Robert J. (1994): The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom. 6. ERIC-Digest ED370881 1994-03-00. This publication was prepared with funding from the Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Hg. v. Educational Resources Information Center (ERIC). Washington D.C., USA (ERIC Digest, 6). Online verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED370881.pdf>, zuletzt geprüft am 20120326 [Stahl 1994].
- Stahl, Robert J.; Van Sickle, Ronald L. (Hrsg.) (1992): Cooperative learning in the social studies classroom: An invitation to social study. Washington, DC: National Council for the Social Studies [Kurzbeleg: Stahl/van Sickle 1992].
- Stähling, Reinhard (2004): Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht. In: Die deutsche Schule 96 (1), S. 45-55 [Kurzbeleg: Stähling 2004].
- Stähling, Reinhard (2005): Teamarbeit inklusive. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen, S. 48-53. Online verfügbar unter: <http://lehrer-staehling.de/?p=192>, zuletzt geprüft am 20130303 [Kurzbeleg: Stähling 2005].
- Stähling, Reinhard (2006): Ganztägige Erziehung mit multiprofessionellen Teams in altersgemischten Klassen. In Burk, Karlheinz; Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztagsgrundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 122), S. 249-259. Online verfügbar unter: <http://lehrer-staehling.de/?p=138>, zuletzt geprüft am 20130303 [Kurzbeleg: Stähling 2006].
- Stähling, Reinhard (2009): »Du gehörst zu uns«. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Kurzbeleg: Stähling 2009].
- Stähling, Reinhard (2010): Altersmischung und Inklusion - Beobachtungen in der Praxis. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion 18 (4). Online verfügbar unter: http://www.reinhard-staehling.de/html/gemeinsam_leben01.htm, zuletzt geprüft am 20130201 [Kurzbeleg: Stähling 2010].
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. Frankfurt am Main: DIPF. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf, zuletzt geprüft am 20130226 [Kurzbeleg: StEG Konsortium 2010].
- Steins, Gisela (2004): Evaluation eines Schulversuchs zum jahrgangsübergreifenden Unterricht der Albert-Schweitzer-Grundschule in Essen. Ein Bericht. Essen: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Psychologie, Allgemeine Psychologie und Sozialpsychologie. Online verfügbar unter: <http://www.uni-due.de/biwigst/evaluationen/Gesamtbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 20120429 [Kurzbeleg: Steins 2004].
- Stepanek, Jennifer (unter Mitarbeit von Jerian Abel, Claire Gates und Danette Parsley) (2013): Facilitating Online Communities of Practice. In: Lessons learned 3 (1). Online verfügbar unter: http://educationnorthwest.org/webfm_send/1363, zuletzt geprüft am 20130213 [Kurzbeleg: Stepanek 2013].
- Steube, Susanne (2010): Eine kindgerechte Schuleingangsphase gestalten - Erfahrungen einer Schulleiterin aus mehr als 10jähriger Entwicklungsarbeit. In: Hahn, Heike; Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 18-33 [Kurzbeleg: Steube 2010].
- Stoll, Luise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike; Thomas, Sally (2006a): Professional learning communities: A review of the literature. In: Journal of Educational Change 7 (4), S. 221-258 [Kurzbeleg: Stoll u.a. 2006a].
- Stoll, Luise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Thomas, Sally; Wallace, Mike; Greenwood, Angela; Hawkey, Kate (2006b): Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTC [Kurzbeleg: Stoll u.a. 2006b].
- Stone, Sandra J. (2009): Multiage in the era of NCLB. In: Song, Ruiting; Spradlin, Terry E.; Plucker, Jonathan A. (Hrsg.): The Advantages and Disadvantages of Multiage Classrooms in the Era of NCLB Accountability. Education Policy Brief 7 (1), S. 5. Online verfügbar unter: http://ceep.indiana.edu/projects/PDF/PB_V7N1_Winter_2009_EPB.pdf, zuletzt geprüft am 20131222 [Kurzbeleg: Stone 2009].
- Stone, Sandra J.; Christie, James F. (1996): Collaborative Literacy Learning During Sociodramatic Play in a Multiage (K-2) Primary Classroom. In: Journal of Research in Childhood Education 10 (2), S. 123-133. Online: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568549609594895, zuletzt geprüft am 20131113 [Stone/James 1996].
- Stuart, Shannon K.; Connor, Mary; Cady, Karin; Zweifel, Alicia (2007): Multiage Instruction and Inclusion: A Collaborative Approach. In: International Journal of Whole Schooling 3 (1), S. 12-26. Online verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ484743.pdf>, zuletzt geprüft am 20120430 [Kurzbeleg: Stuart u.a. 2007].
- Stubbe, Tobias C.; Pietsch, Marcus; Wendt, Heike (2007): Soziale Netze an Hamburger Grundschulen. In: Bos, Wilfried; Gröhlich, Carola; Pietsch, Marcus (Hrsg.): Kess 4 - Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 71-102 [Kurzbeleg: Stubbe u.a. 2007].
- Stuchlik, Ellen (2000): Neugestaltung der Schuleingangsphase - ein Modellversuch an der Grundschule »Brüder Grimm« Halle/Saale unter dem Schwerpunkt Sprache. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Grundschulpädagogik [Kurzbeleg: Stuchlik 2000].
- Sundell, Knut (1994a): Mixed-age Groups in Swedish Nursery and Compulsory Schools. In: School Effectiveness and School Improvement (SESI) 5 (4), S. 376-393. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0924345940050403>, zuletzt geprüft am 20130306 [Kurzbeleg: Sundell 1994a].
- Sundell, Knut (1994b): Comparative research on mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. In: European Early Childhood Education Research Journal (EECERJ) 2 (2), S. 49-62. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502939485207601>, zuletzt geprüft am 20130306 [Kurzbeleg: Sundell 1994b].
- Sundell, Knut (2000): Examining Swedish profit and nonprofit child care: the relationships between adult-to-child ratio, age composition in child care classes, teaching and children's social and cognitive achievements. In: Early Childhood Research Quarterly 15 (1), S. 91-114. Online verfügbar unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200699000393>, zuletzt geprüft am 20130822 [Kurzbeleg: Sundell 2000].
- Süselbeck, Gisela (2005): Ich habe meine Lehrerrolle verändert. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Ziele, Erfahrungen. Organisieren, informieren. Differenzieren, beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 203-204 [Kurzbeleg: Süselbeck 2005].
- Sylva, Kathy; Taggart, Brenda; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram (2007): Changing models of research to inform educational policy. In: John Furlong und Alis Oancea (Hrsg.): Assessing quality in applied and practice-based research in education. Continuing the debate. Special Issue. Research Papers in Education (RPE) 22 (2), S. 155-168 [Kurzbeleg: Sylva u.a. 2007].
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda (2010): Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. Oxford: Routledge [Kurzbeleg: Sylva u.a. 2010].

T

- Teller, Bärbel (1985): Miteinander spielen und sprechen - sich gegenseitig helfen. In: Praxis Deutsch 12 (73), S. 16-19 [Kurzbeleg: Teller 1985].
- Thielbeer, Ralph (2011): Gute Aufgaben = guter Mathematikunterricht? In: Grundschule aktuell 2011 (113), S. 13-16 [Kurzbeleg: Thielbeer 2011].
- Thomas, Jaime L. (2011): Essays In Labor Economics And The Economics Of Education. Dissertation at the Department of Economics, University of California, San Diego for a Ph.D. in Economics. Ann Arbor, MI, USA: ProQuest. Online verfügbar unter: <http://udini.proquest.com/view/essays-in-labor-economics-and-the-goid:518715743/>, zuletzt geprüft am 20130827 [Kurzbeleg: Thomas 2011].
- Thomas, Jaime L. (2012): Combination classes and educational achievement. In: Economics of Education Review (EER) 31 (6), S. 1058-1066. Online verfügbar unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775712000908>, zuletzt geprüft am 20130112 [Kurzbeleg: Thomas 2012].
- Thurn, Susanne (2010): Entwicklungsprozesse an der Laborschule Bielefeld. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 404-409 [Kurzbeleg: Thurn 2010].
- Topping, Keith J. (o.J.): The effectiveness of peer tutoring in higher and further education: A typology and review of the literature [Kurzbeleg: Topping o.J.].
- Tretter, Karin; Pfeng, Anita; Beyer, Kerstin; Hums-Heusel, Maria; Gebert, Astrid (2009): Individuelle Stärken herausfordern. Lernumgebungen für einen differenzierenden kompetenzorientierten Mathematikunterricht von der Schulanfangsphase bis zur 6. Klasse. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/modell_und_schulversuche/SINUS-Grundschule-Berlin/materialien/ish.pdf, zuletzt geprüft am 20130825 [Kurzbeleg: Tretter u.a. 2009].
- Troman, Geoff; Jeffrey, Bob; Raggl, Andrea (2007): Creativity and Performativity Policies in Primary School Cultures. In: Journal of Educational Policy 22 (5), S. 549-572 [Kurzbeleg: Troman u.a. 2007].
- Tuer, Barbara (2009): Die Umsetzung von Prinzipien der Montessori-Pädagogik an österreichischen Volksschulen unter besonderer Berücksichtigung der Freiheit des Kindes. In: Eckert, Ela; Hammerer, Franz (Hrsg.): Untersuchungen und Ansätze zur Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik in Österreich. Innsbruck: Studienverlag, S. 55-74 [Kurzbeleg: Tuer 2009].

- Valtin, Renate; Naegele, Ingrid (1994): »Schreiben ist wichtig!«. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). 4. Auflage. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 67/68) [Kurzbeleg: Valtin/Naegele 1994].
- Veenman, Simon (1995): Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research (RER) 65 (4), S. 319-381. Online verfügbar unter: <http://rer.sagepub.com/content/65/4/319.abstract>, zuletzt geprüft am 20120310 [Kurzbeleg: Veenman 1995].
- Veenman, Simon (1996): Effects of Multigrade and Multi-Age Classes Reconsidered. In: Review of Educational Research (RER) 66 (3), S. 323-340. Online verfügbar unter: <http://rer.sagepub.com/content/66/3/323.abstract>, zuletzt geprüft am 20120310 [Kurzbeleg: Veenman 1996].
- Veenman, Simon (1997): Combination Classrooms Revisited. Educational Research and Evaluation. In: Educational Research and Evaluation (ERE) 3 (3), S. 262-276. Online verfügbar unter: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1380361970030304, zuletzt geprüft am 20121220 [Kurzbeleg: Veenman 1997].
- Veenman, Simon; Lem, Piet; Winkelmolen, Ben (1985): Active Learning Time in Mixed Age Classes. In: Educational Studies 11 (3), S. 171-180. Online verfügbar unter: [www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305569850110301#](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305569850110301#.UgjeG430F4M), zuletzt geprüft am 20130812 [Kurzbeleg: Veenman/Lem/Winkelmolen 1985].
- Veenman, Simon; Voeten, Marinus; Lem, Piet (1987): Classroom Time and Achievement in Mixed Age Classes. In: Educational Studies 13 (1), S. 75-89. Online verfügbar unter: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305569870130105#, zuletzt geprüft am 2013 [Kurzbeleg: Veenman/Voeten/Lem 1987].
- Verband Bildung und Erziehung, Landesverband Nordrhein-Westfalen (VBE NRW) (Hrsg.) (2005): Neue Schuleingangsphase. Themenschwerpunkt: Schule heute, Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung, Landesverband NRW (VBE NRW) 45 (5). Dortmund: VBE-Verlag. Online verfügbar unter: http://www.vbe-nrw.de/vbe_download/sh0505.pdf, zuletzt geprüft am 20120422 [Kurzbeleg: VBE NRW 2005].
- Vogt, Franziska; Zumwald, Bea; Urech, Christa; Abt, Nadja (2010). Schlussbericht der formativen Evaluation: Grund-/Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen. Bern: Schulverlag [Kurzbeleg: Vogt u.a. 2010].

W

- Wachsmuth, Martina (1997): Erfahrungen mit der Jahrgangsmischung an einer Montessori-Schule. Das Grundschulteam der Montessori-Schule Starnberg. In: Pädagogische Führung 8 (1), S. 26-28 [Kurzbeleg: Wachsmuth 1997].
- Wagenschein, Martin (1968): Verstehen lehren. Weinheim und Basel: Beltz [Kurzbeleg: Wagenschein 1968].
- Wagenschein, Martin (1990): Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim: Beltz [Kurzbeleg: Wagenschein 1990].
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Kurzbeleg: Wagner-Willi 2005].
- Walther, Gerd; Heuvel-Panhuizen, Marja van der; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hrsg.) (2008): Bildungsstandards für die Grundschule: Mathematik konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor. Online verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/iqb/2011-3/PDF/3.pdf>, zuletzt geprüft am 20130827 [Kurzbeleg: Walther, Gerd u.a. 2008].
- Walther, Peter Th. (1998): Bildung und Wissenschaft. In: Judt, Matthias (Hrsg.): DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Dokumente und Alltagszeugnisse. 2. durchges. Auflage. Berlin: Links, S. 225-291 [Kurzbeleg: Walther, Peter 1998].
- Wasley, Patricia A., Lear, Richard J. (2001): Small Schools, Real Gains. In: Educational Leadership, 58 (6), S. 22-27. Online verfügbar unter: http://www.txechs.com/downloads/19_smallschoolsrealgains.pdf, zuletzt geprüft am 20130403 [Kurzbeleg: Wasley/Lear 2001].
- Weidner, Margit (2012): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. 7. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer [Kurzbeleg: Weidner 2012].
- Weiss, Carol H. (1998 zuerst 1972): Evaluation. Methods for studying programs and policies. 2. Auflage. Upper Saddle River, N.J., USA: Prentice Hall [Kurzbeleg: Weiss 1998 zuerst 1972].
- Wendt, Peter (2008): Miteinander - füreinander. Die Peter-Petersen-Schule in Großenwiehe. In: Grundschule 40 (7/8), S. 44-45 [Kurzbeleg: Wendt 2008].
- Wenger, Etienne C.; Snyder, William M. (2000): Communities of Practice: The Organizational Frontier. In: Harvard Business Review 78, S. 139-145. Online verfügbar unter: http://it.u.dk/people/petermeldgaard/B12/lektion%207/Communities%20of%20Practice_The%20Organizational%20Frontier.pdf, zuletzt geprüft am 20130816 [Kurzbeleg: Wenger/Snyder 2000].

- Westmount Community School Staff (2002): Teaching and Learning Research Exchange: Multi-Age Teaching. Project #92. Saskatoon (Canada): Dr. Stirling McDowell Foundation. Online verfügbar unter: http://www.mcdowellfoundation.ca/main_mcdowell/projects/research_rep/92_multi-age_teach.pdf, zuletzt geprüft am 20131219 [Kurzbeleg: Westmount Community School Staff 2002].
- What Works Clearinghouse (WWC) (Hrsg.) (2013 zuerst 2008): Procedures and Standards Handbook. (Version 3.0). The randomized controlled trial and comparison group quasi-experimental design standards published in 2008 are reproduced in this document, along with the pilot standards for regression discontinuity designs and single-case designs that were completed in 2010. Institute of Education, Department of Education, USA. Washington, DC, USA: What Works Clearinghouse (WWC) [Kurzbeleg: What Works Clearinghouse 2013 zuerst 2008].
- Wholey, Joseph S. (1987): Evaluability assessment. Developing program theory. In: New Directions for Program Evaluation (NDPE) 1987 (33), S. 77-92 [Wholey 1987].
- Wiese, Leopold von (1966 zuerst 1924) System der allgemeinen Soziologie als Lehre von den sozialen Prozessen und den sozialen Gebilden der Menschen. Beziehungslehre. 4. Auflage. Berlin: Duncker & Humblot [Kurzbeleg: Wiese 1966 zuerst 1924].
- Wilde, Dagmar (2008): Bildung für Berlin. Die flexible Schulanfangsphase. Förderung durch individuelles, gemeinsames und jahrgangsübergreifendes Lernen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar unter: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/grundschule/flexible_schulanfangsphase.pdf?start&ts=1282038687&file=flexible_schulanfangsphase.pdf, zuletzt geprüft am 20120429 [Kurzbeleg: Wilde 2008].
- Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 29) [Kurzbeleg: Winter 2004].
- Witzlack, Gerhard; Burmann, Ulrike (1995): »Flexible kindgemäße Schuleingangsstufe« - Schulversuch in Neu-Zittau und Werneuchen. Forschungsbericht 1995. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Berlin [Kurzbeleg: Witzlack/Burmann 1995].
- Wocken, Hans (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa, S. 37-52 [Kurzbeleg: Wocken 1998].
- Wulf, Christoph (2006): Die Wiederentdeckung der Rituale. Ein Forscherteam der Freien Universität Berlin untersucht Rituale in Familie, Schule, Medien und Jugendkultur. Berlin: Tagesspiegel-Beilage. Online verfügbar unter: http://www.fu-berlin.de/presse/publikationen/tsp/archiv/2006/ts_20060211/ts_20060211_07.html, zuletzt aktualisiert am 04.06.2011, zuletzt geprüft am 20131207 [Kurzbeleg: Wulf 2006].
- Wulf, Christoph (2007): Die Erzeugung des Sozialen in Ritualen. In: Michaels, Axel (Hrsg.): Die neue Kraft der Rituale. Heidelberg: Winter, S. 179-200 [Kurzbeleg: Wulf 2007].

Z

- Zentrum für Lehrerbildung (2005): Heterogenität und die Gestaltung von Lernumwelten. Workshop der Studienwerkstätten für Lehrerausbildung an der Universität Kassel am 7. Oktober 2004. Kassel: Kassel Univ. Press (Studium und Forschung, Band 8) [Kurzbeleg: Zentrum für Lehrerbildung 2005].
- Zimmer, Ursula (2000): Jahrgangsgemischtes Arbeiten in der Grundschule. Ein Erfahrungsbericht. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin 10 (1), S. 36-39 [Kurzbeleg: Zimmer 2000].
- Zülich, Martin (Hrsg.) (1981): Lehrer und Schüler verändern die Schule. Bilder und Texte zur Freinet-Pädagogik. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 48) [Kurzbeleg: Zülich 1981].
- Zumwald, Bea (2012a): Altersmischung und Aufgabenstellungen in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe in der Schweiz. In: Košinár, Julia; Carle, Ursula (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 53-66 [Kurzbeleg: Zumwald 2012a].
- Zumwald, Bea (2012b): Teamteaching in der Basisstufe. Organisatorische Unterrichtsentwicklung und heterogenitätssensibler Unterricht in der altersgemischten Klasse. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Universität Bremen [Kurzbeleg: Zumwald 2012b].

Zitationsvorschlag für diese Expertise:

- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Wissenschaftliche Expertisen). Online bestellbar unter: <http://www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/wissenschaftliche-expertisen/>.

© 2014 Grundsschulverband e.V.

Niddastraße 52
60329 Frankfurt am Main
Telefon (069) 77 60 06
Fax (069) 7 07 47 80
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de

Gestaltung:
www.hek-design.de
Dr. Helmuth Krieg, Frankfurt am Main
Druck und Bindung:
Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, 69502 Hemsbach

Bestell-Nr. 2042
ISBN 978-3-941649-11-8
