

Sonnleitner, Magdalena

Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule. Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 474 S. - (klinkhardt forschung) - (Dissertation, Universität Passau, 2020)



Quellenangabe/ Citation:

Sonnleitner, Magdalena: Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule. Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 474 S. - (klinkhardt forschung) - (Dissertation, Universität Passau, 2020) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233284 - DOI: 10.25656/01:23328

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233284>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23328>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Magdalena Sonnleitner

Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule

**Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und
Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften**

Sonnleitner

**Schule entwickeln:
Jahrgangsmischung in der Grundschule**

Magdalena Sonnleitner

Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule

Eine empirische Studie zur pragmatisch
bedingten Initiierung und Implementierung
aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Open-Access-Gebühr dieser Publikation wurde von der Universität Passau (Publikationsfonds der Universitätsbibliothek) übernommen.

Die Buchausgabe wurde mit finanzieller Unterstützung der Universität Passau veröffentlicht.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Passau unter dem Titel „Schule entwickeln: Jahrgangsmischung aus der Perspektive professionell Handelnder. Eine qualitative Studie zur Initiierung und Implementierung pragmatisch bedingter Jahrgangsmischung an Grundschulen aus Sicht der beteiligten Schulleitungen und Lehrkräfte“ als Dissertation zur Erlangung des akademischen Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Gutachter/innen: Prof. Dr. Christina Hansen, Prof. Dr. Astrid Rank, Prof. Dr. Dr. Peter Fonk.

Tag der Disputation: 4. Dezember 2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: Silvia Dollinger.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5900-4 Digital

doi.org/10.35468/5900

ISBN 978-3-7815-2460-6 Print

Zusammenfassung

Nicht nur aus pädagogischen Gründen, sondern vor allem unter dem Motto „kurze Beine, kurze Wege“ sowie aus schulorganisatorischen Anlässen erlebt die Jahrgangsmischung in der deutschen Bildungslandschaft gegenwärtig eine Renaissance.

Ziel dieser qualitativ-explorativen Studie war es, mehr über das professionelle Handeln, die Handlungsbegründungen und den professionellen Handlungsrahmen der Schulleitungen und Lehrkräfte bei der Einführung von jahrgangskombinierten Klassen aus pragmatischen Gründen zu erfahren. Vor dem theoretischen Hintergrund der innovationsspezifischen Implikationen der Jahrgangsmischung, der Phasen und Bedingungen von Schulentwicklung sowie der Struktur professionellen Handelns geht die Arbeit der übergeordneten Frage nach der Gestaltung der Initiierung und Implementierung von jahrgangsübergreifendem Lernen aus pragmatischen Gründen aus Sicht der betroffenen professionellen Akteure/innen nach. In den Teilfragen eruiert sie die Herausforderungen im Schulentwicklungsprozess, entsprechende Handlungsstrategien und -begründungen aufseiten der Schulleitungen und Lehrkräfte, deren innovationsspezifische Vorstellungen von jahrgangsübergreifendem Lernen sowie unterstützende und hemmende Entwicklungsbedingungen beim Transfer der Veränderung auf die Einzelschulebene.

In leitfadengestützten Experten/inneninterviews wurden dazu acht Schul- sowie 16 Klassenleitungen an acht bayerischen Grundschulen befragt, die erstmals eine sogenannte Kombi-Klasse 1/2 etablierten. Die Auswertung der Transkripte erfolgte mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die ergänzt wurde durch eine explizierende Dokumentenanalyse.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Handlungsanforderungen für die Schulleitungen und Lehrkräfte rollenspezifisch im Aushandeln und Planen der Initiierung und Implementierung der jahrgangskombinierten Klassen, im Führen und Steuern des Entwicklungsprozesses an der Einzelschule sowie im Organisieren und Umsetzen der Veränderung, insbesondere auf der Unterrichtsebene, liegen. Die Studie gibt einen Einblick in die einzelschulischen Entwicklungsprozesse sowie die Umstände demografisch und schulorganisatorisch bedingter, von den Schulbehörden verordneter Jahrgangsmischung. Es wird deutlich, wie herausfordernd es für die professionell Handelnden ist, den jahrgangsbezogenen (homogenisierenden) Blick zu weiten. Die Daten zeigen aber auch einen Professionalisierungsschub durch diesen Schulentwicklungsprozess, sodass Jahrgangsmischung, trotz der Verordnung „von oben“, dennoch als Motor für einen veränderten Umgang mit Heterogenität fungieren kann.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Jahrgangsmischung, strukturelle Bedingungen, Umgang mit Heterogenität, Schulleitung, Lehrkräfte, professionelles Handeln, pädagogische Überzeugungen

Abstract

Multi-grade classes are experiencing a renaissance in the current German educational system. On the one hand, pedagogical reasons are discussed. On the other hand, the motto “short legs, short ways” as well as school organizational requirements play a decisive role. Considering the theoretical background of innovation-specific implications of multi-grade learning, the phases and conditions of school development, and the structure of professional action, the study explores how the initiation and implementation of multi-grade classes for pragmatic reasons are realized. The subquestions of the study investigate challenges of the school development process, action strategies and justifications of school administrators and teachers, their innovation-specific ideas of multi-grade learning, as well as supporting and inhibiting development conditions in the transfer of change to the individual school. For data collection eight school administrators and 16 class administrators at eight Bavarian elementary schools that had established a so-called “combi-class” 1/2 for the first time were interviewed. The transcripts were analyzed with the qualitative content analysis. In addition, an explicating document analysis was carried out.

The results show that there are role-specific demands on school administrators and teachers. These are: negotiating and planning the initiation and implementation, leading and steering the development process at the individual school, and organizing and implementing the change, especially at the teaching level. The study provides an insight into individual school development processes as well as into circumstances of multi-grade learning that is ordered by school authorities due to demographic reasons or scarce personal resources. The study reveals how challenging it is for school and class administrators to broaden the age group-specific (homogenizing) view. However, the data also show a rise in professionalization because of this school development process. Despite the top-down process of initiation, multi-grade classes can function as a motor for a changed approach to heterogeneity.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
1.1	Einführung ins Thema und Problemaufriss	13
1.2	Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen	15
1.3	Aufbau der Arbeit	18
2	Grundlegung des theoretischen Bezugsrahmens	23
2.1	Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungs- und Begründungslinien von Jahrgangsmischung	24
2.1.1	Begriffsbestimmung Jahrgangsmischung	24
2.1.2	Vorläufer und historische Entwicklung der Jahrgangsmischung	29
2.1.2.1	Antike und kollektiver Einzelunterricht im Mittelalter	29
2.1.2.2	Verständnis einer Schulklasse vom 16. bis zum 19. Jahrhundert	30
2.1.2.3	Grundschule für alle Kinder und reformpädagogische Forderungen Anfang des 20. Jahrhunderts	34
2.1.2.4	Drittes Reich und die Abschaffung der Zwergschulen in den 1960er Jahren	35
2.1.2.5	Renaissance der Jahrgangsmischung seit den 1990er Jahren	39
2.1.3	Bedeutung der Jahrgangsmischung an Grundschulen heute	41
2.1.3.1	Pragmatische Gründe für jahrgangsgemischte Klassen	42
2.1.3.2	Pädagogische Begründungen	48
2.1.3.3	Potenziale für die Lernenden aus empirischer Sicht	55
2.1.3.4	Verbreitung von jahrgangsgemischten Klassen	57
2.1.4	Kombi-Klasse als Realisierungsform der Jahrgangsmischung in Bayern	62
2.1.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	65
2.2	Transfer der Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene als Schulentwicklungsprozess	67
2.2.1	Begriffsbestimmung Schulentwicklung	68
2.2.2	Prozessphasen bei der Einführung von Neuerungen	70
2.2.2.1	Initiierungsphase	71
2.2.2.2	Implementierungsphase	73
2.2.2.3	Institutionalisierungsphase	78
2.2.3	Implikationen von Jahrgangsmischung für die Einzelschulentwicklung	78
2.2.3.1	Personalentwicklung	82
2.2.3.2	Unterrichtsentwicklung	88
2.2.3.3	Organisationsentwicklung	105
2.2.4	Bedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung bei der Implementierung von Veränderungen	109
2.2.4.1	Charakteristika der Innovation	111
2.2.4.2	Ebene des einzelschulischen Umfelds	112
2.2.4.3	Ebene der Einzelschule und des Unterrichts	114
2.2.4.4	Ebene der professionellen Akteure/innen	115
2.2.5	Forschungsstand zur Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung an Einzelschulen	120

2.2.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	131
2.3	Schulleitungen und Lehrkräfte als pädagogisch-professionell Handelnde in Schulentwicklung	133
2.3.1	Begriffsbestimmung pädagogische Professionalität	134
2.3.2	Ansätze zur Bestimmung der pädagogischen Professionalität	139
2.3.2.1	Klassische makrostrukturelle Zugänge	139
2.3.2.2	Aktuelle mikrostrukturelle Zugänge	142
2.3.3	Professionstheoretischer Rahmen für die Analyse professionellen Handelns im Aufgabenfeld Schulentwicklung	149
2.3.4	Struktur professionellen Handelns unter Berücksichtigung handlungs-konstituierender Spezifika pädagogischer Professionalität	153
2.3.4.1	Unstandardisierte Situation als Handlungserfordernis	153
2.3.4.2	Diagnose, Entscheidung und Realisierung im professionellen Handeln	156
2.3.4.3	Rekonstruktion und erneute Reflexion des Handelns	166
2.3.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	169
3	Forschungsdesiderate und Fragestellungen	171
3.1	Zusammenfassung der Befundlage und Forschungsdesiderate	171
3.2	Forschungsleitende Fragestellungen für die empirische Untersuchung	175
4	Methodisches Design	179
4.1	Wissenschaftstheoretische und methodologische Verortung	180
4.2	Gütekriterien qualitativer Forschung	182
4.3	Datenerhebung: Leitfadengestütztes Experten/inneninterview	187
4.3.1	Begründung der Methodenwahl	187
4.3.2	Leitfadenenwicklung und Interviewdurchführung	190
4.3.3	Fallauswahl, Feldzugang und Beschreibung des Samples	194
4.3.4	Reflexion über die Rolle der Forscherin im Feld	200
4.4	Datenaufbereitung: Transkription und Pseudonymisierung	202
4.5	Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse	205
5	Ergebnisse	219
5.1	Herausforderungen, Handlungsstrategien und -begründungen bei der pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung	219
5.1.1	Ergebnisse für das Handlungsfeld I: Aushandeln und Planen	219
5.1.1.1	Initiierung und Aushandlungsprozesse mit der lokalen Bildungsadministration	220
5.1.1.2	Aushandlungsprozesse mit der Elternschaft	225
5.1.1.3	Herausforderungen und Strategien bei der Vorbereitung der Implementierung	236
5.1.2	Ergebnisse für das Handlungsfeld II: Führen und Steuern	242
5.1.2.1	Aufgabenvielfalt von Schulleitungen an kleinen Schulen	243
5.1.2.2	Personelle Besetzung der jahrgangskombinierten Klasse	245
5.1.2.3	Steuerung des Entwicklungsprozesses zwischen Überbeanspruchung und Fortschritt	251
5.1.2.4	Unterstützung der Lehrkräfte durch die Schulleitung	258

5.1.3	Ergebnisse für das Handlungsfeld III: Organisieren und Umsetzen . . .	265
5.1.3.1	Ausgangslage der Klassenleitungen für die Unterrichtsentwicklung	266
5.1.3.2	Ungünstige Ausgangslage der Zweitjährigen: „Die Klasse war überhaupt nicht vorbereitet“ (GSA L2, 88)	267
5.1.3.3	Individuelles Lernen: Herausfordernde Ansprüche an die jahrgangsübergreifende Unterrichtsgestaltung	269
5.1.3.4	Didaktisch-methodische Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts	273
5.1.3.5	Im gemeinsamen Lernen von der Heterogenität profitieren . .	286
5.1.3.6	Unterrichtsplanung und -vorbereitung: „Den Tag in so viele Stücke zerlegen wie ein Puzzle“ (GSB L11, 54)	294
5.1.3.7	Organisation der Differenzierungsstunden und Teamteaching .	299
5.1.3.8	Rollenbild der Lehrkraft in der Jahrgangsmischung	308
5.1.3.9	Nachwirkungen der Elternbedenken in der Implementierung .	316
5.1.4	Zusammenfassung	320
5.2	Innovationsspezifische Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte . . .	327
5.2.1	Zielvorstellungen von Schulentwicklung durch Jahrgangsmischung . .	327
5.2.2	Jahrgangsmischung im historischen Vergleich: Veränderte Ansprüche aus der Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften?	337
5.2.3	Konstanten und Differenzen zwischen jahrgangshomogenen und jahrgangsheterogenen Klassen	340
5.2.4	Vor- und Nachteile der Jahrgangsmischung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften	345
5.2.5	Zusammenfassung	355
5.3	Entwicklungsunterstützende und -hemmende Bedingungen bei der Initiierung und Implementierung jahrgangskombinierter Klassen	357
5.3.1	Faktoren auf der Ebene des einzelschulischen Umfelds	358
5.3.1.1	Bedingungen des Bildungssystems	358
5.3.1.2	Lehr-/Lernmittelmarkt und Zulassungsbeschränkungen	360
5.3.1.3	Unterstützung durch die Schuladministration	361
5.3.1.4	Finanzielle Unterstützung des/der Sachaufwandsträgers/in . .	367
5.3.1.5	Unterstützung und Rückhalt durch die Elternschaft	368
5.3.1.6	Professionalisierungsangebote und Austausch mit anderen . .	371
5.3.2	Faktoren auf der Ebene der Einzelschule	373
5.3.2.1	Unterstützung durch die Schulleitung	373
5.3.2.2	Raum als unabdingbare Voraussetzung	378
5.3.2.3	Klassengröße und -zusammensetzung	379
5.3.2.4	Gelingsbedingungen für die Teamarbeit	381
5.3.3	Faktoren auf der Ebene der professionellen Akteure/innen	383
5.3.3.1	Anforderungen an das Professionswissen und -können	384
5.3.3.2	Anforderungen an professionelle Handlungsüberzeugungen .	389
5.3.3.3	Individuelle persönlichkeits(un)spezifische Bedingungen . .	393
5.3.4	Zusammenfassung	395

6	Diskussion und Ausblick	399
6.1	Einbettung der Ergebnisse in den Stand der Forschung	399
6.1.1	Jahrgangsgemischtes Lernen aus pragmatischen Gründen	399
6.1.2	Schulentwicklungsprozesse „von oben“	404
6.1.3	Lehrkräfteprofessionalität in Schulentwicklung	408
6.2	Ertrag der Arbeit und Implikationen für Forschung, Schulpraxis und Lehrkräftebildung	420
6.2.1	Wissenschaftlicher Ertrag der Arbeit	420
6.2.2	Limitationen und Forschungsdesiderate	422
6.2.3	Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis und die Lehrkräftebildung	428
6.3	Gesamtfazit	434
	Literaturverzeichnis	435
	Abbildungsverzeichnis	467
	Tabellenverzeichnis	470
	Anhang	471

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich einigen Menschen danken, die mich in besonderer Weise beim Erstellen der vorliegenden Arbeit unterstützt und zu deren Gelingen beigetragen haben.

An erster Stelle bedanken möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Christina Hansen für die Gelegenheit, die Dissertation unter ihrer Erstbetreuung zu verfassen, sowie für ihre fachlich-konstruktive Begleitung in den letzten Jahren. Frau Prof. Dr. Astrid Rank danke ich herzlich für die Übernahme der Zweitbetreuung, ihren kompetenten fachlichen Rat sowie ihr stets offenes Ohr. Darüber hinaus gilt mein Dank Herrn Prof. Dr. Dr. Peter Fonk, der das Drittgutachten erstellt hat.

Für die kritisch-konstruktiven Dialoge bei der inhaltlichen Anlage der Arbeit möchte ich mich außerdem bei Herrn Prof. Dr. Andreas Hartinger sowie Herrn Prof. Dr. em. Wolfgang Einsiedler (†) bedanken. Frau Prof. Dr. Silvia Dollinger sowie Tanja Sichenender-Anthofer haben mich in der Phase der Datenerhebung und -auswertung begleitet und mit Rat und Tat unterstützt. Den studentischen Hilfskräften danke ich ebenso wie Stefan Prock, der viel Zeit in das Korrekturlesen der Erstfassung investiert hat. Weiterhin bedanken möchte ich mich namentlich ungenannt bei allen Kolleginnen und Kollegen, die durch ihre wertvollen Anregungen zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben. Ihre konstruktiven Rückmeldungen in zahlreichen formellen und informellen Diskussionen und Gesprächen und ihre motivierenden Worte waren mir stets eine Hilfestellung.

Ebenso danken möchte ich den Schulleitungen und Lehrkräften, die sich trotz des herausfordernden Schulentwicklungsprozesses der Umstellung auf die Jahrgangsmischung bereit erklärt haben, mit mir über ihre Erfahrungen zu sprechen.

Der größte Dank gebührt schließlich meiner Familie für ihre Geduld, ihr Verständnis sowie den Rückhalt und die bedingungslose Unterstützung in allen Phasen dieses Promotionsprojekts.

1 Einleitung

1.1 Einführung ins Thema und Problemaufriss

In der gegenwärtigen deutschen Bildungslandschaft erlebt das jahrgangsübergreifende Lernen vor allem im Grundschulbereich eine Renaissance. Die traditionelle Bündelung von Kindern nach dem Kriterium des Alters wird zunehmend wieder gelockert. Die Jahrgangsklasse, die sich als die zentrale schulische Organisationseinheit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts endgültig flächendeckend durchgesetzt hatte, wird in ihrer Angemessenheit für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung sowie in ihrer Passung zum pädagogischen Anspruch an Schule hinterfragt.

Einerseits verantwortlich für die Wiederentdeckung der Jahrgangsmischung an öffentlichen Schulen sind die demografische Entwicklung in Deutschland sowie bildungspolitische Erwägungen, die zur Frage führen, ob Jahrgangsklassen an kleinen Schulen weiterhin erhalten werden können, sie zugunsten der Jahrgangsmischung aufgelöst werden oder die Kosten des Schulerhalts den Nutzen letztendlich übersteigen. Neben diese pragmatischen Argumente, die in erster Linie Ressourcen und Strukturen geschuldet sind, treten andererseits pädagogische Überlegungen z. B. zur produktiven Nutzung der Heterogenität einer Lerngruppe, die die Etablierung jahrgangsgemischter Klassen vorantreiben. Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts übten Reformpädagogen/innen wie Maria Montessori und Peter Petersen Kritik am Jahrgangsklassensystem. Ihre Forderungen und Ansätze sind vielfach bis heute aktuell. Ergänzend dazu führen Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, z. B. über die Divergenz von biologischem Alter und Entwicklungsalter (u. a. Largo & Beglinger, 2009), aus der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (z. B. Andresen, Neumann & Public, 2018; Fölling-Albers, 2001), ein verstärkter Blick auf das Individuum im Zuge von gesellschaftlichen Tendenzen der Individualisierung und Pluralisierung (z. B. Beck, 1986/2006), Befunde aus internationalen Schulleistungsvergleichen wie PISA, IGLU und TIMSS sowie eine veränderte Auffassung von Lernen zur Feststellung, dass es sich bei jeder Schüler/innengruppe um ein „hochkomplexes Gebilde“ (Tillmann, 2017, S. 71) handelt. Die Befunde geben Anlass, sowohl die Lerngruppenbildung als auch den didaktischen Umgang mit der Heterogenität in der Schulpraxis zu überdenken und nach Möglichkeiten einer adäquateren pädagogischen Begegnung zu suchen.

Die Jahrgangsmischung bietet demnach gegenwärtig nicht nur Potenziale für die Schaffung eines flächendeckenden, wohnortnahen Bildungsangebots, sondern hält zudem soziale Lerngelegenheiten sowie Möglichkeiten für eine individuelle schulische Förderung bereit. Zur Gewährung anschlussfähiger Bildungsprozesse ist weiterhin zu berücksichtigen, dass der Elementarbereich ebenfalls traditionell als lebensnahe altersgemischte Zusammensetzung organisiert ist. Deshalb werden die Vorteile der Jahrgangsmischung im Zusammenhang mit der Reform der Schuleingangsstufe (KMK, 1997; Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006; Carle & Metzen, 2009; Klöver, 2014; Liebers, Prengel & Bieber, 2008) sowie der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems (z. B. Schnell, 2015; Sonnleitner, 2014; Sonntag, 2012; Stähling, 2010) diskutiert, erprobt und evaluiert. Zuletzt gingen viele der Auszeichnungen für „gute Schulen“ wie der Deutsche Schulpreis der Robert Bosch Stiftung oder der Jakob Muth-Preis für inklusive Schule an Einrichtungen, die jahrgangsgemischt arbeiten (Arndt & Werning, 2018, S. 22/23).

Mit der Umstellung auf jahrgangsgemischtes Lernen wird das Verständnis von Klasse als Kernelement der schulischen Organisation neu definiert. Während für die Schüler/innen eine veränderte Zusammensetzung der Lerngruppe meist übereinstimmend als eine Umgebung mit Lernpotenzial gesehen wird, stellt diese Neudefinition vor allem die Lehrkräfte vor eine anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe. Besonders an Schulen, an denen die Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen implementiert wird, scheint sich für die pädagogischen Fachkräfte diese herausfordernde Situation aus zwei Gründen noch zu verstärken: Erstens entscheiden sich die Kollegien an Einzelschulen, die vom demografischen Wandel betroffen sind oder an die die Zusammenlegung von Jahrgangsstufen von der übergeordneten Schulbehörde in einem Top-down-Prozess herangetragen wird, nicht bewusst und eigeninitiativ für eine solche Modifikation der Gruppenzusammensetzung. Zweitens besteht im gegenwärtigen grundschulpädagogischen Diskurs eine weitgehende Einigkeit darüber, dass für die konkrete Realisierung des jahrgangsgemischten Lernens ein pädagogischer Qualitätsanspruch erhoben wird, dem sie sich, trotz der Verordnung „von oben“, stellen müssen. Die pädagogisch-didaktische Gestaltung des jahrgangsgemischten Lernens soll hinausgehen über die bloße organisatorische Zusammenlegung verschiedener Jahrgangsklassen zu einer Lerngruppe wie im Abteilungsunterricht, der bis ins 20. Jahrhundert den Schulalltag bestimmte. Vielmehr sollen die Schulleitungen und Lehrkräfte in der konkreten Umsetzung dafür sorgen, dass die diskutierten Vorteile der Jahrgangsmischung für die Lernenden zum Tragen kommen können.

Trotz der zunehmenden Verbreitung der Jahrgangsmischung stellt sich die Forschungslage im deutschsprachigen Raum bisher defizitär dar. Die wenigen vorhandenen älteren Studien widmen sich in erster Linie Leistungsvergleichen von Schülern/innen in voll und wenig gegliederten Volksschulen. Vorhandene neuere Untersuchungen im deutschsprachigen Raum evaluieren zwar Schulentwicklungsprozesse und nehmen multiperspektivische Fragestellungen auf, stammen aber fast ausschließlich aus pädagogisch initiierten Modellversuchen zur neuen Schuleingangsstufe. Neben einer Freiwilligkeit der Teilnahme, veränderungsoffenen Schulleitungen und Lehrkräften sowie einem hohen öffentlichen Interesse zeichnen sich diese Projekte in der Regel durch eine enge Begleitung der Schulen im Rahmen von Fortbildungen und Evaluationen aus. Zusammenfassend liegen damit kaum „Untersuchungen zur Realisation und Praxis von jahrgangsheterogenem Unterricht (...) unter den Bedingungen von Regelunterricht und nicht nur in Modellprojekten“ (Roßbach, 2010, S. 88; ähnlich Grittner, Hartinger & Rehle, 2013, S. 103; Kuhl et al., 2013, S. 306) vor.

Obwohl die Jahrgangsmischung, wie angedeutet, vor allem Potenziale für den Umgang mit der Heterogenität der Schüler/innenschaft mit sich bringen kann, ist, insbesondere in pragmatischen Initiierungskontexten, nicht gesichert, dass diese auch zum Tragen kommen. Denn „wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen [als Mesebene des Bildungssystems], zum Großteil selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten“ (Holtappels & Rolff, 2010, S. 75). Gerade bei der durch die Jahrgangsmischung angestoßenen Schulentwicklung – das zeigen Carle & Metzen, 2014, auf der Basis der Analyse vorhandener Studien – handelt es sich um einen komplexen Prozess, der sehr anfällig ist für innere und äußere Störungen. Von den Einzelschulen müssen adäquate Wege gefunden werden, um ein qualitativvolles Zielmodell zu erreichen, gleichzeitig sollten diese aber die Schulleitung und die Lehrkräfte nicht überlasten (Carle & Metzen, 2014, S. 62/63).

1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen

Deshalb fragt die vorliegende Arbeit nach der Gestaltung der Einführung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen an Einzelschulen und nimmt dabei vor allem die verantwortlichen pädagogisch-professionell Handelnden in den Blick, und zwar aus folgendem Grund: Einen Einfluss auf die Implementierung einer Neuerung an der Einzelschule haben die Charakteristika der Innovation, d. h. der Jahrgangsmischung, sowie die lokalen und institutionellen Rahmenbedingungen. Vor allem aber ist eine Veränderung nur dann erfolgreich, wenn sie von den einzelnen Lehrkräften als „Innovatoren“ (Seitz, 2008) in den Klassenzimmern und den Schulleitungen als „gatekeeper of change“ (Fullan, 2007, S. 74) getragen und umgesetzt wird, denn

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 (Carle & Metzen, 2014, S. 35/36).

Und so hängt die Realisierung des pädagogischen Anspruchs an jahrgangsgemischtes Lernen als Reformziel im Schulentwicklungsprozess insbesondere ab von den Kompetenzen, dem Wissen, aber vor allem den Einstellungen und professionellen Überzeugungen sowie den auf die Maßnahme bezogenen Funktionsvorstellungen der pädagogisch-professionellen Akteure/innen (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 32; Carle, 2019, S. 476; Goldenbaum, 2013, S. 150; Gräsel, 2010, S. 12). Sie tragen im Besonderen Verantwortung für den Transfer auf die einzelschulische Ebene und bestimmen den Verlauf des Schulentwicklungsprozesses maßgeblich. Aufgrund dieser hohen Relevanz für das Gelingen steht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung, das professionelle Handeln von Schulleitern/innen und Unterrichtenden und deren Überzeugungen in diesem Schulentwicklungsprozess zwischen einer nicht oder nur bedingt gewollten Veränderung der Organisationsstruktur von Schule von außen und dem mit der Jahrgangsmischung verbundenen pädagogischen Anspruch näher zu beleuchten.

Den konkreten Gegenstand der Studie bildet die jahrgangskombinierte Klasse (sog. Kombi-Klasse) als Zusammenlegung von zwei Jahrgangsstufen im bayerischen Regelschulsystem. Mit dem Ziel, mehr über deren Einführung aus pragmatischen Gründen und das professionelle Denken und Handeln von Schulleitern/innen und Lehrkräften im Aufgabenfeld Schulentwicklung zu erfahren, befasst sich die Arbeit mit der Frage nach der subjektiven Wahrnehmung des Schulentwicklungsprozesses durch die pädagogischen Fachkräfte, insbesondere bei der Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen an Einzelschulen im ersten Jahr. Die Fragestellung greift damit die im Abschnitt 1.1 erwähnte defizitäre Forschungslage auf. Durch die Untersuchung des pädagogisch-professionellen Handelns der zentralen Akteure/innen im Rahmen einer qualitativ-explorativen Interviewstudie soll aufgedeckt werden,

- (1) welche Herausforderungen den Schulleitungen und Lehrkräften bei der Initiierung und Implementierung begegnen, wie sie ihr professionelles Handeln im Schulentwicklungsprozess begründen und welche innovationsspezifischen Vorstellungen vorliegen (Ebene der pädagogischen Professionalität),
- (2) welche Entwicklungsprozesse bei der Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen außerhalb von pädagogisch initiierten Modellversuchen an

Einzel Schulen angestoßen werden und welche Bedingungen sich aus Sicht der Beteiligten förderlich bzw. hemmend auf den Schulentwicklungsprozess auswirken (Ebene der Schulentwicklung).

Einerseits ist die Arbeit damit einzuordnen in die Schulentwicklungs- bzw. genauer gesagt die Implementationsforschung, andererseits ergeben sich mit der Untersuchung der handlungsleitenden pädagogischen Haltungen Anknüpfungspunkte an die Professionsforschung. Am Rande betrifft die Frage nach dem Umgang mit einer vergrößerten Heterogenität der Lerngruppe als zentrale Herausforderung im jahrgangsgemischten Unterricht zudem die Schul- und Unterrichtsforschung. Die Zielsetzungen, die verfolgt werden, liegen schließlich sowohl auf der pädagogisch-theoretischen als auch auf der schulpraktischen Ebene.

Pädagogisch-theoretischer Nutzen der Arbeit

In theoretischer Hinsicht richtet sich das Anliegen der Arbeit auf eine Vernetzung der zugrunde liegenden Theoriestränge. Einerseits antwortet sie auf das Bedürfnis einer Systematisierung der Implikationen der Jahrgangsmischung für die verschiedenen Ebenen der Schulentwicklung und reagiert auf eine bis dato immer noch weitgehend fehlende Theorie zum jahrgangsgemischten Lernen (Carle & Metzen, 2014, S. 124).¹ Das Unterkapitel 2.2.3 reiht sich damit ein in die gegenwärtigen Bemühungen um die theoretische Festschreibung eines geeigneten und heterogenitätssensiblen Zielmodells für die Einführung von Jahrgangsmischung im Grundschulbereich, das nicht nur die äußeren Rahmenbedingungen berücksichtigt, die eine gelingende und dem heutigen Anspruch an „guten“ Unterricht genügende Realisierung unterstützen, sondern gleichzeitig notwendige Kompetenzen und pädagogische Grundannahmen der Akteure/innen einbezieht. In der empirischen Wendung werden diese Prämissen weiter ausdifferenziert durch Erkenntnisse über unterstützende und hemmende Bedingungen von Entwicklungsprozessen mit Bezug zur Jahrgangsmischung, die in die theoretische Diskussion zurückzuführen sind.

Darüber hinaus zielt die Arbeit auf eine weitere professionstheoretische Fundierung von Forschungen im Bereich der Schulentwicklung. Die Schulentwicklungsforschung

untersucht mit besonderem Fokus auf Wandel und Reform die Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen im Schulbereich, und zwar auf mehreren Ebenen: Systemebene, Ebene der einzelnen Schule sowie innerhalb der Schule auf der Ebene der Lerngruppen und des Lehrerhandelns (Holtappels, 2010, S. 26).

Die vorliegende Arbeit soll einen weiteren Beitrag dazu leisten und den Blick noch stärker auf Anforderungen lenken, die das Aufgabenfeld Schulentwicklung an die pädagogische Professionalität stellt. Sie fokussiert damit die von Holtappels, 2010, benannte Ebene des Lehrer/innenhandelns.

Die Generierung einer gegenstandsbegründenden Theorie als häufiges Orientierungsmodell von qualitativen Forschungsprojekten (Flick, 2013, S. 257) setzt sich diese Arbeit nicht zum Ziel. Vielmehr möchte sie eine Erweiterung theoretischer Ansätze zur Schulentwicklung unter Top-down-Bedingungen sowie der Einführung von Jahrgangsmischung als Herausforderung und zugleich Impuls für einen veränderten Umgang mit der Heterogenität der Schüler/innenschaft erreichen. Insbesondere hinsichtlich der Facette der Überzeugun-

¹ Eine Ausnahme bildet die von Carle & Metzen, 2014, formulierte „pädagogisch-wissenschaftliche Grundlegung von JüL“ (Carle & Metzen, 2014, S. 15), die es jedoch weiter auszudifferenzieren gilt.

gen ergänzt sie Studien, die Herausforderungen für Lehrkräfte bei der Implementierung jahrgangsgemischter Klassen untersuchen und dabei die Aufmerksamkeit auf spezifische Kompetenzen lenken (z. B. Berthold, 2010; Carle & Berthold, 2006). Da insbesondere Implementierungen untersucht werden, die eben nicht nur aus der demografischen Entwicklung des Einzugsbereichs der Schule heraus entstanden sind, sondern aus schulorganisatorischen Gründen angeordnet werden, liefert sie nicht zuletzt in besonderer Weise Erkenntnisse über die Bedingungen und Folgen einer „von oben“ verordneten Schulentwicklung für das professionelle Handeln.

Schulpraktischer Nutzen der Arbeit

Die empirische Untersuchung gibt einen Einblick in die Implementierung von jahrgangsgemischtem Lernen im Regelschulsystem aus pragmatischen Gründen. Da bisher nur wenige aktuelle Forschungsergebnisse zur spezifischen Organisationsform der „jahrgangskombinierten Klassen“ in Bayern vorliegen, ist es auch Ziel der Studie, die Erkenntnisse darüber zu vergrößern, wie die administrativen Vorgaben dafür auf der Organisations-, Personal- und Unterrichtsebene praktisch umgesetzt werden, wie Initiierungs- und erste Implementierungsprozesse verlaufen und ob die gegenwärtigen Rahmenbedingungen von den Lehrkräften und Schulleitungen als förderlich für den Entwicklungsprozess wahrgenommen werden.

Obwohl nicht von einer Implementationstreue ausgegangen werden kann, d. h. Veränderungen regelmäßig nicht gänzlich so umgesetzt werden wie sie geplant wurden (Carle & Metzen, 2009, S. 186; Rolff, 2016, S. 16), erlaubt die Erfassung der subjektiv von den Beteiligten wahrgenommenen entwicklungsunterstützenden und -hemmenden Faktoren dennoch eine weitere Beurteilung des gegenwärtigen Standes der Einführung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen, aber auch von tatsächlich vorhandenen Unterstützungssystemen. Damit ergänzt die Arbeit bereits vorhandene Einsichten aus einschlägigen landesspezifischen Studien, vor allem dem 2014 abgeschlossenen Schulversuch „Flexible Grundschule“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014; Klöver, 2014) und einer Studie des bayerischen Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung von 1998–2002, aufgrund derer die Rahmenbedingungen für jahrgangskombinierte Klassen festgelegt wurden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, o. J.).

Für die Einführung von jahrgangsgemischten Klassen, deren weiterer Ausbau absehbar scheint, können die Ergebnisse wichtige Hinweise auf vorhandene Verbesserungsbedarfe liefern. Diese können als Ergänzung der Grundlagen und Empfehlungen für die Einführung von jahrgangskombinierten Klassen in Bayern (z. B. Dietl & Hiebl, 2006; Dietl & Olesch, 2013) praktisch bedeutsam werden. Zudem lassen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie Implikationen für die (bayerische) Lehrkräftebildung nicht nur in der ersten und zweiten Phase, sondern auch in der Fort- und Weiterbildung ableiten, und zwar sowohl hinsichtlich des Aufgabenfeldes Schulentwicklung als auch hinsichtlich der Umstellung auf Jahrgangsmischung.

Zusammenfassend liegt die Intention der Arbeit im weiteren Gewinn von Erkenntnissen über die Sichtweisen von Schulleitungen und Lehrkräften auf das Aufgabenfeld der Schulentwicklung vor Ort und über die Bedingungen und Voraussetzungen in der Initiierungs- und Implementationsphase eines Schulentwicklungsprozesses außerhalb von Modellver-

suchen, insbesondere mit Blick auf die spezifische Organisationsform der Kombi-Klasse in Bayern. Damit soll am Ende auch eine Einschätzung zur durchaus berechtigten Frage abgegeben werden, inwiefern mit dem jahrgangsgemischten Lernen nicht auch überzogene Erwartungen verbunden sind und welche Schwierigkeiten mit diesem einhergehen (Raggl & Smit, 2015, S. 51).

1.3 Aufbau der Arbeit

Das **Einleitungskapitel** führt in den Forschungsgegenstand ein und skizziert die gesellschaftspolitische Ausgangslage sowie die zugrunde liegende Problemstellung, aus der das Erkenntnisinteresse der Arbeit resultiert. Weiterhin wird der Nutzen der Untersuchung auf theoretischer und schulpraktischer Ebene aufgezeigt und abschließend ein Überblick über den strukturellen Aufbau und den Untersuchungsgang gegeben.

Das **Kapitel 2** dient der Erläuterung des pädagogisch-theoretischen Bezugsrahmens. Zur Einbettung der Untersuchung werden Konzepte aus verschiedenen Theoriesträngen herangezogen, die in diesem Abschnitt der Arbeit vorgestellt und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Die Darstellung ist dabei induktiv angelegt und beschreibt ausgehend von der konkreten Innovation das Aufgabenfeld Schulentwicklung sowie die darin agierenden Akteure/innen.

Inhaltlich beginnen die Ausführungen im Unterkapitel 2.1 zu den bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungs- und Begründungslinien von Jahrgangsmischung zunächst mit einer Begriffsbestimmung (2.1.1) und einer Darlegung der historischen Wurzeln jahrgangsgemischten Lernens, das sich als ein originäres und somit traditionsreiches Element der (Grund-)Schulorganisation erweist (2.1.2). Zum Verständnis der Entstehungskontexte von Jahrgangsmischung, die letztendlich als Ausgangspunkte der Schulentwicklung nicht nur die anfängliche Akzeptanz der Neuerung beeinflussen, sondern auch die Richtung des Entwicklungsprozesses (top-down vs. bottom-up) bestimmen, beleuchtet das Unterkapitel 2.1.3 den in der empirischen Untersuchung in den Fokus genommenen pragmatischen Anlass näher. Ebenso werden die pädagogischen Begründungslinien aufgezeigt und die tatsächlichen Potenziale der Jahrgangsmischung für die Lernenden aus empirischer Sicht betrachtet. Ein Blick auf die gegenwärtige quantitative Entwicklung jahrgangsgemischter Klassen in Bayern im Abschnitt 2.1.3.4 untermauert die bildungspolitische Relevanz der Thematik der vorliegenden Arbeit. 2.1.4 macht die Rahmenbedingungen und rechtlichen Vorgaben für die empirisch untersuchten jahrgangskombinierten Klassen transparent.

Das Unterkapitel 2.2 widmet sich den für die theoretische Konzeption sowie die Beantwortung der Fragestellungen relevanten Aspekten der Schulentwicklung. Auf der Basis der Definition von Schulentwicklung als Veränderungsprozess an der Einzelschule, die im Abschnitt 2.2.1 expliziert wird, wird der zeitliche Verlauf der Implementierung einer Neuerung wie der Jahrgangsmischung aufgezeigt. Diese Erläuterungen dienen letztendlich auch zur Einordnung des Erhebungszeitpunkts der empirischen Daten. Im Unterkapitel 2.2.3 werden die ersten beiden Theoriestränge zusammengeführt und die pädagogischen Konsequenzen, die sich aus dem Transfer der Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene ergeben, als Zielmodell für die Schulentwicklung erläutert. Zwar liegt der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf der Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei der Realisierung der Veränderung, allerdings ist ein erfolgreicher Entwicklungsprozess nicht nur abhängig vom professionellen Handeln, sondern von zahlreichen weiteren Bedingungen.

Diese allgemeinen Einflussfaktoren werden vor dem Hintergrund der Annahme eines Mehrebenenmodells in 2.2.4 zusammengefasst. Die Systematisierung dient gleichzeitig als Analyserahmen für die unterstützenden und hemmenden Schulentwicklungsbedingungen im empirischen Teil der Arbeit. In der Darstellung wird die Rolle der Schulleitungen und der Lehrkräfte im Entwicklungsprozess schließlich separat beleuchtet und ihre besondere Stellung und Verantwortung für die pädagogische Schulentwicklung verdeutlicht (2.2.4.4). Der Abschnitt schließt mit einem Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand zur Schulentwicklung bei der Umstellung auf Jahrgangsmischung. Dabei finden sowohl Erkenntnisse aus der Implementationsforschung in Projekten Berücksichtigung, in denen die Jahrgangsmischung aus pädagogischen Gründen angestoßen wurde, als auch nationale und internationale Befunde, die sich der pragmatisch bedingten Umsetzung widmen.

Einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Frage, was die Schulleitungen und Lehrkräfte als pädagogisch-professionell Handelnde auszeichnet, widmet sich schließlich das letzte große Theoriekapitel 2.3. In diesem werden eingangs das grundlegende Verständnis von Profession, Professionalisierung und pädagogischer Professionalität geklärt und in 2.3.2 verschiedene Professionsansätze aufgezeigt. In der Fortführung eines mikrostrukturellen Zugangs wird im Unterkapitel 2.3.3 der theoretische Bezugsrahmen für die anschließende Herausarbeitung der subjektzentrierten Strukturlogik professionellen Handelns, insbesondere mit Blick auf das Aufgabenfeld Schulentwicklung, expliziert. Auf der Grundlage des strukturtheoretischen, des kompetenztheoretischen und des berufsbiografischen Professionszugangs erweist sich die Struktur professionellen Handelns als dreischrittiger Prozess: Aufgrund der Offenheit des Schulentwicklungsprozesses nimmt das pädagogisch-professionelle Handeln seinen Ausgang in einer unstandardisierten Situation (2.3.4.1) – in der empirischen Untersuchung wird diese als wahrgenommene Herausforderung erhoben. Diese unstandardisierte, krisenhafte Situation wird von den pädagogischen Fachkräften unter Rückgriff auf vorhandene Routinen, Kompetenzen und im Zuge dessen Wissen und die pädagogische Haltung professionell gelöst (2.3.4.2). Den letzten wichtigen Schritt und ein zentrales Kennzeichen von Professionalität stellen schließlich die Rekonstruktion und Reflexion der vollzogenen Handlung dar (2.3.4.3). Diese theoretischen Überlegungen und Vorannahmen bilden die „Brille“, durch die das professionelle Handeln von Schulleitungen und Lehrkräften in der Arbeit empirisch betrachtet wird.

In **Kapitel 3** werden die im Kapitel 2 vorgestellten theoretischen und empirischen Befunde zusammengefasst und vorhandene Erkenntnislücken herausgearbeitet. Im Abschnitt 3.2 werden daraus die Fragestellungen für die empirische Untersuchung abgeleitet und spezifiziert.

Das **Kapitel 4** widmet sich daran anschließend der methodischen Konzeption der empirischen Untersuchung und bildet damit den Übergang von der Theorie zur Empirie. Aufgrund des explorativen und deskriptiven Charakters der Fragestellungen wird für deren Beantwortung ein qualitatives Design gewählt. Dieses ermöglicht, die Lebens- und Arbeitswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, von Kardoff & Steinke, 2013, S. 14) und die soziale Wirklichkeit sowie darin enthaltene Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale zu verstehen (Flick, von Kardoff & Steinke, 2013, S. 14). Die wissenschaftstheoretische Zuordnung der Arbeit zum Sozialkonstruktivismus sowie die Wahl eines qualitativen Zugangs werden im Unterkapitel 4.1 begründet. Der Abschnitt 4.2 gibt weiterführend einen Überblick über die Maßnahmen, die getroffen wurden, um die Gütekriterien qualitativer Forschung zu erfüllen.

Für die Erhebung der professionellen Perspektive wurde die Gesprächsform des leitfadengestützten Experten/inneninterviews gewählt. Sie erlaubt die Rekonstruktion von interessierenden Wissensbeständen, Handlungsrouninen und Meinungen bestimmter Gruppen über komplexe soziale und organisationale Prozesse, in die nur der betroffene Personenkreis Einblick hat (Meuser & Nagel, 2013, S. 457/458). Ausführungen dazu, wie diese Wahl begründet und das Verfahren in der Arbeit eingesetzt wird, finden sich im Unterkapitel 4.3.1. Zur Verbesserung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Vorgehens werden in 4.3.2 die Entwicklung des Leitfadens und die Interviewdurchführung beschrieben. Der Abschnitt 4.3.3 gibt Informationen zum Feldzugang und zur Fallauswahl. Darüber hinaus beschreibt er das Sample, das aus acht Schulleitern/innen und 16 Klassenleitern/innen von Kombi-Klassen an acht bayerischen Grundschulen besteht. Sie wurden im ersten Jahr der Einführung der jahrgangskombinierten Klassen zu ihrem professionellen Handeln befragt. Der Abschnitt 4.3.4 beinhaltet abschließend eine reflexive Auseinandersetzung mit der Rolle der Forschenden im Feld, sodass – angesichts der mangelnden Standardisierung qualitativer Forschungsdesigns – deren Einfluss auf die Entstehung der Daten beurteilt werden kann.

Wie die Aufbereitung der Audiodaten für die Analyse mit Hilfe einer kommentierten wörtlichen Transkription erfolgte, wird im Unterkapitel 4.4 präzisiert. Für die Auswertung der transkribierten Interviewdaten wurde auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring, 2010, und Kuckartz, 2018, zurückgegriffen. Die Bestimmung der Kategorien erfolgte einerseits deduktiv über die theoretische Fundierung zum professionellen Handeln in jahrgangsgemischten Schulentwicklungsprozessen. Andererseits wurden diese induktiv aus dem vorliegenden Material gebildet. Das angewendete Hauptverfahren ist die inhaltsanalytische Strukturierung. Die konkrete Vorgehensweise ist dem Unterkapitel 4.5 zu entnehmen.

Das **Kapitel 5** widmet sich den empirischen Forschungsergebnissen. In der Darstellung werden entlang der forschungsleitenden Fragestellungen in 5.1 zunächst die Forschungsfragen 1 und 2 beantwortet. In der Auswertung konnten die Herausforderungen und Handlungsstrategien sowie dahinter liegende Handlungsbegründungen unter drei induktiv gebildeten Oberkategorien subsumiert werden, die zentrale Handlungsfelder der Schulentwicklungsarbeit darstellen. Die Handlungsfelder Aushandeln und Planen, Führen und Steuern sowie Organisieren und Umsetzen, die sich sowohl an den zeitlichen Entwicklungsphasen orientieren als auch an den Rollen der pädagogischen Fachkräfte im Prozess, gliedern also die Ergebnisdarstellung. Das Unterkapitel 5.2 gibt einen differenzierten Einblick in die innovationsspezifischen Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte von jahrgangsübergreifendem Lernen. Die Beschreibung der Zielvorstellungen wird komplettiert durch die subjektive Wahrnehmung der Befragten zur Veränderung des Verständnisses von Jahrgangsmischung im historischen Vergleich, zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Jahrgangsklassen und jahrgangsgemischten Klassen sowie nicht zuletzt durch die Einschätzung der Vor- und Nachteile des jahrgangsübergreifenden Lernens vor dem Hintergrund der bisher gemachten eigenen Erfahrungen. Im Unterkapitel 5.3 werden schließlich die von den pädagogisch-professionell Handelnden benannten entwicklungsunterstützenden und -hemmenden Faktoren auf den verschiedenen Bedingungebenen für Schulentwicklung dargelegt. Die Antworten auf die forschungsleitenden Fragestellungen werden jeweils am Ende des betreffenden Abschnitts zusammengefasst.

Im **Kapitel 6** werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung schließlich unter den im Theorieteil der Arbeit eröffneten drei zentralen Strängen, aus denen sich der Untersuchungs-

gegenstand speist, diskutiert. Das Unterkapitel 6.1.1 widmet sich der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen. Im Abschnitt 6.1.2 werden die besonderen Bedingungen der Implementierung von Innovationen „von oben“ betrachtet. Als Beitrag zur weiteren Theoriebildung wird in 6.1.3 schließlich die Struktur professionellen Handelns mit den in der empirischen Untersuchung analysierten Handlungsfeldern der Schulentwicklung zusammengeführt. Nach der zusammenfassenden Präsentation des wissenschaftlichen Ertrags der Arbeit wirft das Unterkapitel 6.2.2 einen kritischen Blick auf die Limitationen in forschungsmethodischer sowie inhaltlicher Hinsicht. Außerdem widmet sich dieses Kapitel, vor dem Hintergrund der im Kapitel 5 explizierten Ergebnisse der Studie und der vorhandenen Einschränkungen, Forschungsdesideraten und weiteren Fragen für die Anschlussforschung. Bevor ein abschließendes Gesamtfazit gezogen wird, werden Konsequenzen für die künftige Praxis der Implementierung von jahrgangskombinierten Klassen aus pragmatischen Gründen sowie für die Lehrkräftebildung abgeleitet. Die Leser/innenschaft, die vor allem am Anwendungsbezug der Ergebnisse interessiert ist, findet die komprimierten Ausführungen dazu – differenziert nach Entscheidungsträger/innen – im Unterkapitel 6.2.3.

Die Abbildung 1.1 stellt den Untersuchungsablauf in vereinfachter und schematischer Form grafisch dar.

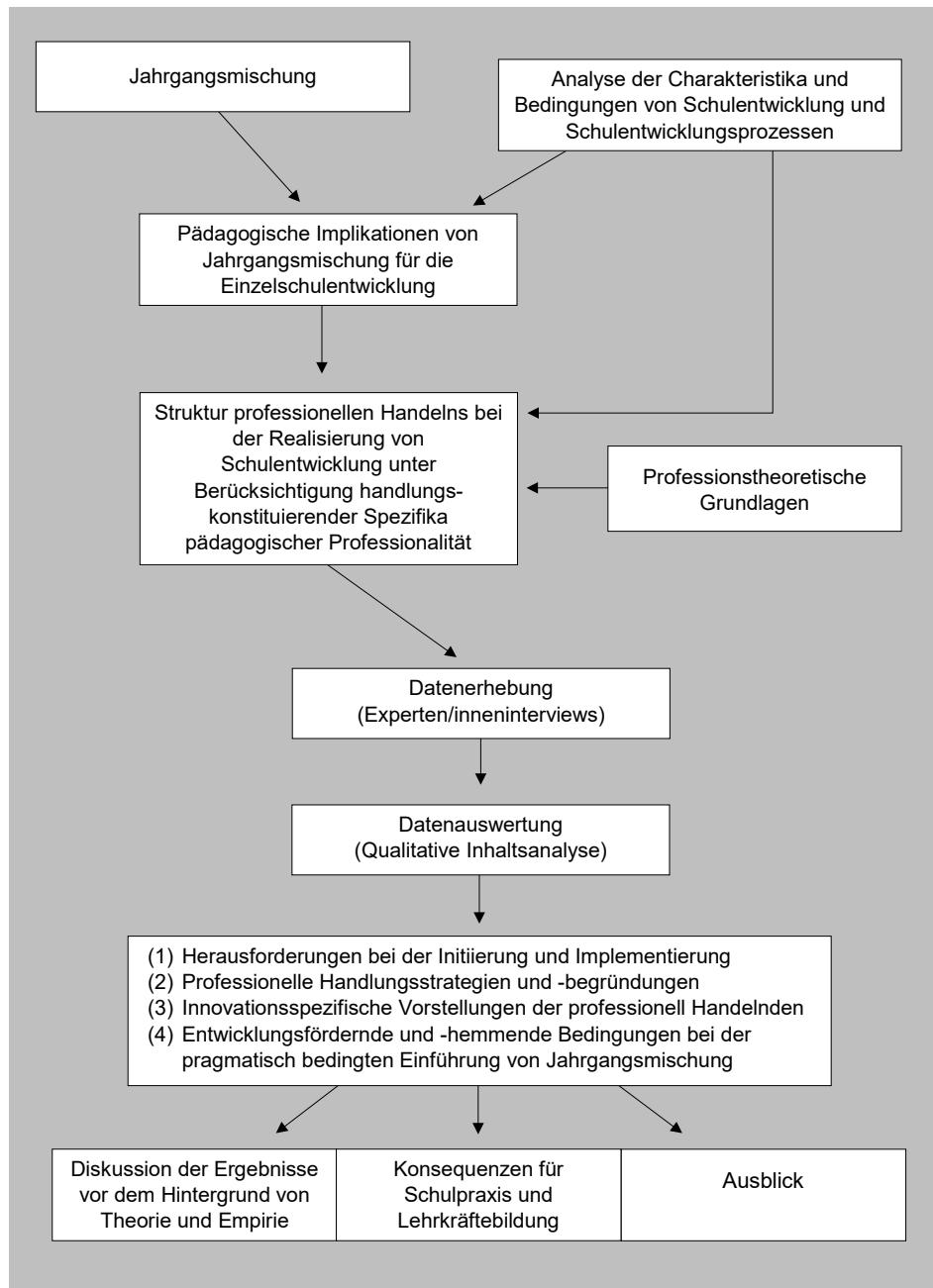


Abb. 1.1: Schematischer Überblick über den Untersuchungsgang

2 Grundlegung des theoretischen Bezugsrahmens

Als Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung wird in diesem Kapitel zunächst eine „genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereichs“ (Mayring, 2016, S. 21) vorgenommen, um den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit zu systematisieren und das Verständnis der zentralen Begriffe und Konzepte grundzulegen. Nachfolgend werden die theoretischen Bezüge der Arbeit, nämlich die Jahrgangsmischung (2.1), das Aufgabenfeld Schulentwicklung (2.2) und die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte (2.3), sowohl in den für die forschungsleitenden Fragestellungen relevanten Aspekten isoliert vorgestellt als auch deren Schnittmengen herausgearbeitet.

Nach einer definitorischen Auseinandersetzung mit dem Kernbegriff „Jahrgangsmischung“ werden die zentralen bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungs- und Begründungslinien für die Implementierung von jahrgangsgemischten Klassen nachvollzogen. Im Weiteren werden die Konsequenzen der Implementierung einer Neuerung für die Entwicklungsarbeit an der Einzelschule in Form einer Auseinandersetzung mit den Verlaufsphasen von Schulentwicklungsprozessen erläutert. Ebenso werden die elementaren Implikationen für eine pädagogische Wendung des jahrgangsgemischten Lernens aufgezeigt. Schließlich liegt der Fokus auf der interessierenden Bedingung der pädagogischen Professionalität der schulischen Akteure/innen, die zunächst aus der Professionstheorie abgeleitet wird. Anschließend wird die konkrete Struktur professionellen Handelns ausdifferenziert und veranschaulicht. Am Ende eines jeden Teilabschnitts werden die Folgerungen für die vorliegende Studie zusammengefasst.

Die Inhalte dieses Kapitels dienen der Einordnung der forschungsleitenden Fragestellungen in den fachwissenschaftlichen Kontext der Grundschulpädagogik. Darüber hinaus leisten sie einen Beitrag zur weiteren theoretischen Fundierung und Konzeption in zweierlei Hinsicht:

- Zum einen wird in den folgenden Ausführungen das jahrgangsgemischte Lernen als potenzieller Motor für die pädagogische Schul- und Unterrichtsentwicklung weiter ausdifferenziert. Auf der Basis der innovationsspezifischen Merkmale der Jahrgangsmischung sowie des systemischen Blicks auf die Schulentwicklung werden die pädagogischen Entwicklungserfordernisse bei der Implementierung von Jahrgangsmischung auf der Einzelschulebene aufgezeigt.
- Zum anderen wird der Versuch unternommen, die Struktur des professionellen Handelns von pädagogischen Fachkräften im Aufgabenfeld Schulentwicklung unter Bezugnahme auf verschiedene professionstheoretische Ansätze modellhaft nachzuzeichnen und die für ihre Bearbeitung notwendigen Ausprägungen pädagogischer Professionalität von Schulleitungen und Lehrkräften sichtbar und fassbar zu machen.

Als theoretische Grundlegungen bilden die Erläuterungen zu diesen beiden Schwerpunkten schließlich den Analyse- und Interpretationsrahmen für die empirischen Daten.

2.1 Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungs- und Begründungslinien von Jahrgangsmischung

Historisch gesehen erweist sich die Definition einer Schulklasse als Jahrgangsklasse als eine vergleichsweise späte Entwicklung in der deutschen Schulgeschichte. Erst mit steigenden Schüler/innenzahlen und später der Einführung der Schulpflicht ergibt sich die Notwendigkeit, feste Organisationsstrukturen für das Schulwesen zu schaffen. Es existiert zwar der Begriff „Klasse“, das Ordnungsmerkmal ist aber keineswegs immer ein gemeinsames Alter. Vielmehr entscheidet, wie nachfolgend deutlich wird, lange Zeit ein ähnlicher Wissens- und Entwicklungsstand über die Zusammenführung von mehreren Lernenden zu einer zu unterrichtenden Einheit. Berücksichtigt man die Zwergschulen im ländlichen Raum, ist die Jahrgangsmischung bis weit ins 20. Jahrhundert hinein Ausgangspunkt für das Lernen an Schulen.

Dieses Unterkapitel dient der Einführung in die untersuchte Innovation der Jahrgangsmischung. Nach einer grundlegenden Begriffsbestimmung werden die historischen Entwicklungslinien sowie die zentralen Begründungen für das jahrgangsgemischte Lernen im gegenwärtigen Schulsystem aufgezeigt. Um die Bedeutung der Jahrgangsmischung im Bildungssystem einschätzen zu können, wird im Abschnitt 2.1.3.4 ein Überblick über die Verbreitung von jahrgangsgemischten Klassen in Bayern gegeben. Abschließend fokussiert das Kapitel die in der Studie untersuchte Organisationsform der Kombi-Klasse und stellt deren rechtliche Rahmenbedingungen vor.

2.1.1 Begriffsbestimmung Jahrgangsmischung

Bevor der Terminus Jahrgangsmischung geklärt wird, erfolgt in Abgrenzung dazu zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Gegenbegriff der Jahrgangsklasse, der heute weitaus geläufiger und selbstverständlicher in seinem Gebrauch zu sein scheint.

Jahrgangsklasse als Gegenbegriff

Eng verbunden ist die Idee der Jahrgangsklasse unter anderem mit dem Namen Johann Amos Comenius (1592–1670). Mit seiner Forderung nach einer Bildung für alle (omnes, omnia, omnino; Comenius, 1906, S. 54/58/62) ist er im 17. Jahrhundert einer der Ersten, der eine Einteilung der Schüler/innen in Altersstufen vorschlägt, um die allgemeine Schulpflicht besser durchsetzen zu können. Unter „Jahrgangsklassen“ werden heute jene Klassen verstanden, in denen nur die Schüler/innen eines Schüler/innenjahrgangs unterrichtet werden. Ein Schüler/innenjahrgang kann dabei definiert werden als die Gesamtzahl der Lernenden, die bis zu einem gesetzlich festgelegten Stichtag das kalendarische Schuleintrittsalter erreicht haben und gemeinsam eingeschult wurden. Sie bilden die Mehrzahl der Gruppe, die ergänzt wird um Heranwachsende, die zusammen mit ihnen aufgrund von vorzeitiger Einschulung, Zurückstellung sowie in den höheren Jahrgangsstufen aufgrund von Überspringen oder des Wiederholens einer oder mehrerer Klassen unterrichtet werden.

Der Jahrgangsbezug stellt eine Form der Differenzierung unter einem organisatorischen Aspekt mit dem Zweck der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen dar (Kaiser, 1976, S. 105). Jahrgangsklassen prägen den organisatorischen Ablauf einer Schule. An ihnen ausgerichtet sind wesentliche strukturelle Merkmale wie die Aufteilung von Räumen in

Schulgebäuden, der Einsatz von Lehrkräften, der Stundenplan, curriculare Inhalte und Ziele, Arbeitsmaterialien und Schulbücher.²

Die Jahrgangsklasse beruht im Kern auf der Annahme eines am Alter orientierten Zuwachses an Wissen, Interessen und Neigungen und somit der Ansicht, dass alle Kinder einer Klasse nach Absolvierung eines gleichschrittigen Unterrichts am Ende des Schuljahres über denselben Wissens- und Könnensstand verfügen. Sie geht über lange Zeit davon aus, dass alle Gleichaltrigen gleich begabt sind und damit ein einheitliches Arbeitstempo möglich ist (Burk, 2007, S. 22; Laging, 1993, S. 364; Xochellis, 1965, S. 481; Xochellis, 1967, S. 14) und „suggeriert (...) [auch heute noch] mehr Homogenität als vorhanden ist oder dient als Vorwand für gleichschrittiges Vorgehen trotz dominierender Heterogenität“ (Carle & Metzen, 2014, S. 10/11).

Da diese Grundannahmen im Kontrast zum bereits länger geführten Heterogenitätsdiskurs stehen, ist es nicht verwunderlich, dass die Jahrgangsklasse seit dem vergangenen Jahrhundert vielfach hinterfragt wird und in die Kritik gerät (z. B. Brügelmann, 1988; Burk, de Boer & Heinzel, 2007; Ingenkamp, 1969; Petersen, 1927/2014). Empirisch gesehen wird die Varianz der Leistungen innerhalb von Klassen heute zuletzt in groß angelegten Schulleistungsuntersuchungen evident. So zeigt z. B. die IGLU-Lesestudie 2016, dass die Streubreite der Leseleistungen der deutschen Viertklässler/innen auffällig hoch ist und über die vergangenen 15 Jahre sogar noch zugenommen hat (Bos et al., 2017, S. 15). Damit lässt sich die Bildung von Jahrgangsklassen nur noch bedingt mit dem Argument einer Alters- und schon gar nicht mit dem einer Entwicklungshomogenität durchsetzen. Obwohl die Diskussion über einen angemessenen Umgang mit der Heterogenität der Schüler/innenschaft allerdings in den vergangenen Jahren weiter vorangetrieben wurde, setzt sich sowohl auf Ebene der Bildungsadministration als auch auf der Ebene der Praktiker/innen erst langsam die Erkenntnis durch, dass es sich bei einer Klasse um keine homogene Leistungsgruppe handelt, die sich nur ein begrenztes Spektrum an fachlichen Inhalten aneignen kann, das curricular für diese Altersstufe festgelegt ist.

Ausdruck finden diese kleinen Fortschritte beispielsweise in Lehrplänen, die nicht mehr überwiegend an Jahrgangsstufen orientiert sind, sondern in denen Kompetenzerwartungen formuliert werden, die es innerhalb eines längeren Zeitraums zu erreichen gilt. Damit wird die Perspektive für „unterschiedliche Begabungen als Chance für das individuelle Lernen“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst & Stiftung Bildungspakt Bayern, 2014, S. 18) zumindest curricular geöffnet. Andere Maßnahmen wie das Zurückstellen oder Nichtversetzen gelten aber weiterhin und sind als Ausdruck des immer noch vorhandenen Homogenisierungsdenkens zu werten, das am System und nicht am einzelnen Kind ausgerichtet ist.

Nicht zuletzt wohl auch, weil es sich beim Geburtsdatum um ein recht einfaches, schnell und genau festzulegendes Kriterium handelt, bestimmt die Jahrgangsklasse weiterhin die Schulorganisation und eine Abkehr davon wird vielfach „eher als Angriff auf [denn als Chance für] das bestehende Schulsystem“ (Burk, de Boer & Heinzel, 2007, S. 10) betrachtet.

² Wählt man eine engere Definition von Jahrgang als „in der Reihe mit anderen in einem bestimmten Jahr geborene Personen“ (Duden, 2019d), und Jahr als „Zeitraum von zwölf Monaten“ (Duden, 2019c) ab dem Stichtag für die Einschulung, dann würde es sich streng genommen allerdings auch in der beschriebenen Zusammensetzung nicht um eine Jahrgangsklasse handeln, sondern lediglich um ein faktisches Nebeneinander mehrerer Jahrgänge, also eine altersgemischte Klasse. Zutreffen würde dies nur dann, wenn Regelungen wie die vorzeitige Einschulung, die Zurückstellung sowie das Sitzenbleiben gänzlich abgeschafft werden würden.

Begriffsvielfalt und Varianz der Jahrgangsmischung

Für den Terminus „Jahrgangsmischung“ existiert heute vor allem in der englischsprachigen Literatur eine Vielzahl an Bezeichnungen. Zu finden sind die Begriffe „multi-grade class, combination class, composite class, vertically-grouped class, family-grouped class, ungraded class, non-graded class, mixed-year, mixed-grade class, mixed-age class, multi-aged class, consecutive class, double class, classe multigrade, classe unique“ (Little, 2006, S. 4). Manche davon variieren in der Bedeutung und weisen auf unterschiedliche Initiierungsgründe hin. Die Bezeichnung „multi-age“ wird beispielsweise eher mit einer pädagogischen Konnotation verwendet. „Multi-grade“ hingegen steht für jahrgangsgemischte Gruppen, die aus pragmatischen Gründen ins Leben gerufen werden (Little, 2006, S. 5; Veenman, 1995, S. 319).

Im deutschsprachigen Raum sind zwar mit Jahrgangsmischung, jahrgangsübergreifendem, altersgemischtem, jahrgangs-/altersheterogenem Unterricht bzw. Lernen ebenfalls mehrere Ausdrücke vorhanden, diese sind jedoch nicht trennscharf voneinander abzugrenzen. Vielmehr werden sie überwiegend äquivalent verwendet. Eine Ausnahme bildet der Begriff „jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL)“, der von manchen Autoren/innen mit einer pädagogisch-didaktischen Konnotation der Jahrgangsmischung versehen wird (Carle & Metzen, 2014, S. 7; Smit, 2015a, S. 173). Daneben finden sich Begriffe wie jener der „Mehrstufenklasse“, der vor allem im österreichischen Bildungssystem gängig ist und eine Schulklasse im Sinne einer Organisationseinheit meint, in der „Kinder mit unterschiedlicher Schulstufen- bzw. Lernstufenzuordnung entsprechend ihrem individuellen (auch partiellen) Lernfortschritt unabhängig vom Lebensalter geführt werden“ (Oswald, 2007, S. 36). In der Schweiz existiert außerdem die Bezeichnung „altersdurchmisches Lernen (AdL)“ (Raggl & Smit, 2015, S. 52).³ Auch diese beiden Ausdrücke gehen über eine rein organisatorische Zusammenfassung von Jahrgangsstufen hinaus und implizieren eine pädagogische Wendung der Jahrgangsmischung. Insgesamt steht also eine große Vielfalt an Benennungen nebeneinander oder defizitär formuliert: Es herrscht bis heute ein „Mangel an einer hinreichend differenzierten Definition von JüL [jahrgangsübergreifendem Lernen]“ (Carle & Metzen, 2014, S. 124).

Als grundlegende Definition für Jahrgangsmischung in dieser Studie dient zunächst eine deskriptive Charakterisierung der Organisationsform als „Zusammenlegung verschiedener Jahrgangsklassen zu einer Lerngruppe“ (Hinz & Sommerfeld, 2005, S. 167). In jahrgangsgemischten Gruppen lernen Schüler/innen unterschiedlichen Alters kurzfristig oder dauerhaft zusammen. Damit wird ein Zusammenschluss von Kohorten in einer Klassenstufe bewusst umgangen (Sonnleitner, 2014, S. 74). Ihre Etablierung führt zu einer bewussten Vergrößerung der Heterogenität der Lernvoraussetzungen und damit im Grunde genommen zu einer lebensnaheren Zusammensetzung einer Lerngruppe. Neben den in Jahrgangsklassen vorhandenen Unterschieden ergeben sich durch die Zusammenfassung noch weiter divergierende Entwicklungsstände der Lernenden, unterschiedlich lange Erfahrungen in und mit dem System Schule und in der sozialen Rolle als Schüler/in, größere Unterschiede

³ Vgl. für die Differenzierung nach dem Umfang der Jahrgangsmischung in der Schweiz auch Trachsler, 2008. Als „Gesamtschulen“ bezeichnet er kleine Schulen im ländlichen Raum, in denen jeweils fünf bis sechs Altersklassen von einer Lehrkraft unterrichtet werden. An „Mehrklassenschulen“ werden zwei, drei oder vier Altersklassen zu einer Lerngruppe zusammengefasst (Trachsler, 2008, S. 15/16). Matter, 2017, verwendet die Bezeichnung „Mehrklassenschule“ für kleine alpine Schulen einer Gemeinde (Matter, 2017, S. 75). Dem „altersdurchmischten Lernen“ (AdL) stellen die Schweizer Smit & Humpert, 2012a, den Begriff „Mehrklassenzug“ gegenüber. In ihm werden, ohne die Schaffung einer gemeinsamen Lernumgebung, mehrere Jahrgangsstufen unabhängig voneinander im selben Raum unterrichtet (Smit & Humpert, 2012a, S. 323).

in der körperlichen Entwicklung, unterschiedliche Lern- und Leistungsstände im Erwerb der grundlegenden Kulturtechniken und in der Beherrschung der basalen schulischen Arbeitsweisen und Lerntechniken.

Erweitert wird diese Beschreibung um eine normativ konnotierte Komponente, die ein modernes Begriffsverständnis in Anbetracht einer heute veränderten Auffassung von Heterogenität und dem Umgang mit der Vielfalt der Schüler/innenschaft, z. B. unter dem Stichwort „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 1993), beinhaltet. Durch die Irritation der gewohnten Homogenisierung nach dem Alter unterstützt die Jahrgangsmischung im Idealfall dabei, das einzelne Kind mit seinem individuellen Entwicklungsstand und Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen, ohne es einem stetigen unmittelbaren Vergleich zum Könnens- und Erfahrungsstand der Altersgenossen auszusetzen. Sie revidiert die beschriebene Annahme, dass Kinder desselben Alters über gleiche Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen und stellt im Gegenzug das einzelne Kind mit seiner individuellen Lernbiografie in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses (Hinz, 2009, S. 133). Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Wissensstände der Schüler/innen im gemeinsamen Lernen positiv genutzt. In Situationen des gegenseitigen Helfens und Aushandelns können soziale Kompetenzen geschult werden. „Beim Jahrgangsübergreifenden Lernen geht es [also] vor allem um das Miteinander-Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und mit unterschiedlichen Sichten auf die bzw. Interessen an der Welt“ (Carle & Metzen, 2014, S. 7). Diese Definition lenkt den Fokus vor allem auf die mit der Organisationsform verbundenen pädagogischen Potenziale und verweigert sich der unreflektierten, dauerhaften parallelen Unterrichtung von mehreren Altersjahrgängen in einem Raum.

Angesichts der veränderten Konnotation bezeichnen Carle & Metzen, 2014, das jahrgangsübergreifende Lernen auch als eine „Bewegung, die Schule und den Unterricht umfassend und atmosphärisch vom Lernen aus kooperativ entwickeln will“ (Carle & Metzen, 2014, S. 79). Unter Berücksichtigung der komplexen Veränderungen handelt es sich um mehr als einen bloßen Wechsel der Organisationsform oder der Unterrichtsmethode. Mit der Auflösung des klassischen Ordnungskriteriums „Alter“ für die Gliederung von Schule wird ein Prozess oder zumindest ein Moment der Reflexion über den Umgang mit der Heterogenität angestoßen. Jahrgangsmischung kann damit „ein Motor [sein] 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“ (Carle & Metzen, 2014, S. 79/80) und einen „Paradigmenwechsel“ in der Art und Weise wie Lehrkräfte unterrichten und welche Rolle sie spielen herbeiführen (Taole, 2014, S. 96).

Konkrete Organisationsmodelle der Jahrgangsmischung variieren hinsichtlich der vorhandenen Jahrgangsbreite. An öffentlichen Schulen in Deutschland werden zumeist lediglich zwei Jahrgangsstufen in einer Klasse zusammengefasst. Modelle der Zusammenfassung von drei Jahrgangsstufen, die gemeinsam aufsteigen, um beim Wegfall der vierten Jahrgangsstufe wieder durch eine neue Gruppe von Schulanfängern/innen ergänzt zu werden, sind im staatlichen Regelschulbereich nicht vorgesehen. Im Gegensatz dazu erachten mehrere reformpädagogische Konzepte die Kombination von drei Geburtsjahrgängen als sinnvoll. Die Annahme eines „fruchtbare[n] Bildungsgefälle[s]“ (Petersen, 1927/2014, S. 69) führt beispielsweise Petersen zur Bildung einer jahrgangsgemischten Stammgruppe bestehend aus Lehrling, Geselle und Meister (Petersen, 1927/2014, S. 21). Auch Montessori betont die Vorteile einer vertikalen jahrgangsübergreifenden Gliederung der Lerngruppe, bestehend aus drei Jahrgängen, z. B. für das soziale Lernen (Montessori, 1972, S. 202).

Nicht nur die Anzahl der Jahrgangsstufen, die in der Jahrgangsmischung gebündelt werden, variiert und erschwert somit eine eindeutige Aussage darüber, was Jahrgangsmischung in der konkreten Umsetzung bedeutet, auch das Nebeneinander von Konzepten, die jahrgangsgemischtes Lernen beinhalten, führt zu einer Begriffsunklarheit. In den Modellversuchen zur „neuen Schuleingangsstufe“ (Götz, 2004; Götz, 2014) beispielsweise bezieht sich die Jahrgangsmischung lediglich auf die ersten beiden Schuljahre. In reformpädagogischen Schulen hingegen wird die Altersmischung bis zum Ende der Schulzeit fortgeführt. Andere Modelle wiederum denken die Jahrgangsheterogenität der Schüler/innengruppe nur zeitweise. Beispielsweise wird mit jahrgangsübergreifenden Gruppen in Pflichtfächern wie Religion oder Ethik das Unterrichtsangebot sichergestellt. Weiterhin werden sie eingesetzt in Förderkursen für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, projektorientiertem Arbeiten oder in interessen- oder leistungsgeleiteten Arbeitsgemeinschaften wie einem Schüler/innenchor oder einer klassenübergreifenden Theatergruppe. Auch die Nachmittagsangebote im offenen Ganztags schulbereich sind häufig jahrgangsgemischt angelegt.

Begriffsverständnis in der vorliegenden Arbeit

Zusammengefasst wird unter Jahrgangsmischung in der vorliegenden Arbeit eine dauerhafte Zusammenlegung von mindestens zwei Schüler/innenjahrgängen zur Durchführung des lehrplangemäßen Pflichtunterrichts verstanden. Ein Schüler/innenjahrgang umfasst dabei Kinder, die bis zum Stichtag für die Einschulung eines Kalenderjahres geboren wurden, sowie solche, die aufgrund von frühzeitiger Einschulung oder Zurückstellung ebenfalls mit dieser Gruppe unterrichtet werden. Weiterhin gehören Kinder der Lerngruppe an, die eine Klassenstufe wiederholen oder überspringen. Im jahrgangsgemischten Unterricht lernen damit Schüler/innen unterschiedlicher Alters- und Entwicklungsstufen miteinander in einem Klassenverband. Im Idealfall wird diese vorhandene Vielfalt an Lernvoraussetzungen und Erfahrungen als Bereicherung konstruktiv für das individuelle und gemeinsame Fortkommen genutzt.

Synonym zum Begriff „jahrgangsgemischt“ werden im Text die Termini „jahrgangsheterogen“ sowie „jahrgangsübergreifend“ verwendet. Genau genommen wären die korrekten Bezeichnungen „jahrgangsstufengemischt, jahrgangsstufenheterogen sowie jahrgangsstufenübergreifend“. ⁴ Zur Reduktion der Komplexität und aus Gründen des Gewohnheitsgebrauchs wird allerdings von ihrer weiteren Verwendung abgesehen.

Bei den weiteren, häufig verwendeten Adjektiven „altersgemischt“ oder „altersübergreifend“ handelt es sich bei einer genauen Betrachtung um unscharfe Bezeichnungen. Es ist davon auszugehen, dass in einer Jahrgangsklasse ebenfalls Kinder unterschiedlichen Alters unterrichtet werden. Auf sie wird deshalb im Weiteren verzichtet. Der Terminus „jahrgangskombiniert“ wird bewusst nicht als äquivalent angeführt. Er steht in der Arbeit stellvertretend für ein bestimmtes Konzept von Jahrgangsmischung, nämlich das der jahrgangskombinierten oder sog. Kombi-Klasse in Bayern, deren Spezifika im Abschnitt 2.1.4 differenziert erläutert werden.

⁴ Oswald, 2007, schlägt den Begriff „lernstufengemischt“ vor. Entsprechend der Lernstufe, auf der sich ein Kind befindet, und abhängig vom Lebensalter kann ein/e Schüler/in, ohne den Wechsel in eine neue Klassengemeinschaft, in eine höhere Lernstufe aufsteigen. Andererseits impliziert das Wort „Mischung“ für ihn einen unwillkürlichen Vorgang (Oswald, 2007, S. 36). Der Einfachheit halber und weil es sich um die gängigste Bezeichnung für den beschriebenen Gegenstand handelt, wird in der vorliegenden Arbeit trotzdem von Jahrgangsmischung gesprochen, obwohl die nicht gänzliche Passung erkannt wird.

2.1.2 Vorläufer und historische Entwicklung der Jahrgangsmischung

Nach der definitorischen Grundlegung beinhaltet dieser Abschnitt eine historische Rückschau auf die Entwicklungslinien von Jahrgangsmischung und Jahrgangsklassen im Kontext der strukturellen Entwicklungen des Schulwesens. Er beleuchtet die Beweggründe, Umsetzungsvariationen und Rahmenbedingungen, die das Verständnis von jahrgangsgemischtem Unterricht bis heute nachhaltig prägen. Der Schwerpunkt der folgenden historischen Betrachtung liegt stellvertretend auf den Entwicklungen in Bayern und damit der Vorgeschichte der in der empirischen Untersuchung betrachteten heutigen Form des jahrgangskombinierten Lernens im Regelschulsystem der Grund- bzw. ehemaligen Volksschule.

Es handelt sich um eine überblicksartige Darstellung. Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik sei auf die einschlägige Literatur verwiesen, zur bayerischen Schulgeschichte z. B. auf die Sammelbände von Liedtke, 1991, Liedtke, 1993, Liedtke, 1997a, Liedtke, 1997b, und speziell zur Entwicklung der Schulklassen auf Ingenkamp, 1969, sowie Jenzer, 1991. Pape, 2016, analysiert darüber hinaus das didaktische Handeln in jahrgangsheterogenen Klassen vor dem Hintergrund der schulpolitischen und -strukturellen Entwicklungen seit dem 19. Jahrhundert. Er leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Systematisierung der historischen Entwicklung jahrgangsgemischten Unterrichts.

2.1.2.1 Antike und kollektiver Einzelunterricht im Mittelalter

In der Antike sowie der ersten Hälfte des Mittelalters finden sich lediglich rudimentäre Formen schulischer Unterrichtung, die dem privilegierten Adel vorbehalten sind. Ein eigenständiges Erziehungs- und Schulwesen ist noch kaum ausgebildet. Vor allem Jungen und Mädchen aus bäuerlichen und unfreien Schichten werden in das für die Lebensführung und die spätere Arbeit notwendige Wissen, die Arbeitsweisen, Tugenden, Werte und Normen durch ein „einfaches, natürliches Hineinwachsen in die sie umgebenden Lebensverhältnisse“ (Schmitz, 1980, S. 12; ähnlich Spindler, 1991, S. 49) eingeführt. Lernen ist für die meisten Heranwachsenden damit überwiegend geprägt vom Zusehen, Nachahmen und Mitmachen. In institutionellen Formen findet es als Einzelunterricht bzw. kollektiver Einzelunterricht statt. Feige, 2005, spricht aufgrund der Art des Unterrichtens vom „einzelunterrichtlichen Verhören“ (Feige, 2005, S. 430). Institutionalisierte Formen dieser Art gibt es auf der ritterlichen Burg und in der zünftischen Stadt (Jenzer, 1991, S. 43).

Neben der Existenz eines Privatschul- und Hauslehrerwesens sowie von kleinen Pfarrschulen mit sehr pragmatischem Einzelunterricht entstehen vom 12. Jahrhundert an immer mehr Latein- und Klosterschulen. Der Unterricht in diesen ist ebenfalls sehr individuell, weist allerdings bereits etwas mehr didaktische Struktur und Wissenschaftsbezug auf (Jenzer, 1991, S. 47). In diesen Bildungsstätten findet vor allem die Ausbildung der Priester statt, sie stehen aber auch jungen Adeligen offen (Jenzer, 1991, S. 47). Der Eintritt in den Elementarunterricht des Mittelalters erfolgt mit etwa fünf bis sieben Jahren und dauert in der Folge wohl zwei bis drei Jahre – je nach individueller Situation der Heranwachsenden (Frenz, 1991, S. 89).

Auch in Bayern liegt die schulische Ausbildung des geistlichen wie auch des weltlichen Nachwuchses organisatorisch ganz in der Hand der Kirche (Frenz, 1991, S. 81). Bezüglich der Anzahl der zu Unterrichtenden pro Lehrkraft ist anzunehmen, dass diese in den Stiftsschulen und in den Schulen der vielen kleinen Klöster nicht besonders groß ist und

somit keine Notwendigkeit zur Aufteilung in Klassen besteht. Lediglich in großen Schulen, die allerdings im Vergleich zu den eben genannten seltener vorkommen, könnte es, Frenz, 1991, zufolge, zu einer Unterteilung der Gruppen nach Jahrgangsstufen gekommen sein (Frenz, 1991, S. 91). Ab dem 12. Jahrhundert breitet sich das Leben in den Städten weiter aus und das Bürgertum verlangt mehr und mehr nach eigenen städtischen Schulen neben den kirchlichen (Schmitz, 1980, S. 37). An den Inhalten des Unterrichts ändert sich – auch aufgrund der Dominanz der Kirche, die ihr Schulmonopol behalten möchte, – allerdings wenig und der Schulalltag bleibt christlich geprägt. Die Lernenden werden nicht in Klassen eingeteilt, dennoch finden sich Gruppierungen, die sich am Könnensstand des Einzelnen orientieren (Schmitz, 1980, S. 40/41).

Der Unterricht in den Lateinschulen folgt drei Stufen, in denen die Kinder aufsteigen: Zunächst lernen die Heranwachsenden mit Hilfe eines Handbüchleins, einer Fibel (tabula) mit dem Alphabet und zentralen christlichen Lesestücken wie dem Pater Noster, das Lesen. Die Hauptaufgabe der Lernenden besteht im Auswendiglernen. Auf Wachs- und Schiefertafeln kann das Schreiben geübt werden. Auf der zweiten Stufe erfolgt eine Auseinandersetzung mit der lateinischen Grammatik, die an Lesestücken geübt wird. Das „Donat“ für die zweite Klasse ist eine in Frage und Antwort abgefasste lateinische Elementargrammatik. Die darin enthaltenen Sprüche und Fabeln in kurzen lateinischen Versen dienen ebenfalls dem Lesen und Auswendiglernen. Die Heranwachsenden sollten damit zudem die Fähigkeit des Beugens von Substantiven und Verben erwerben und einfache lateinische Sätze bilden können. Darauf aufbauend widmen sich die Lernenden der dritten Stufe der lateinischen Originallektüre und dialektischen sowie rhetorischen Übungen (Schmitz, 1980, S. 41).

Hinzu kommt ein eigener Religionsunterricht. Wer rechnen lernen will, muss bei einem Rechenmeister eigens dafür bezahlen (Enders, 1991, S. 260; Schmitz, 1980, S. 42). Die Einteilung der Kinder erfolgt also in drei Gruppen nach Alter und Kenntnis. Diese Gruppen verteilen sich auf verschiedene Plätze im einzigen Schulraum. Der Lehrende sitzt meist etwas erhöht in der Mitte des Zimmers und kann die Lernenden, deren Bänke kreisrund um ihn herum angeordnet sind, gut überblicken. Gemäß ihren Lehrbüchern werden die Kinder, wie beschrieben, als „Tabulistae“ (erste Lernstufe), „Donatistae“ (zweite Lernstufe) oder „Alexandristae“ (dritte Lernstufe) bezeichnet (Enders, 1991, S. 159; Paulsen, 1919, S. 23/47; Reike, 1901/1971, S. 52-54). Dem schließt sich die Ausbildung nach dem System der sieben artes liberales an, der ein spezialisierter (Selbst-)Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern oder eine Unterweisung in der Theologie folgen konnte (Frenz, 1991, S. 87; Schmitz, 1980, S. 36).

2.1.2.2 Verständnis einer Schulklasse vom 16. bis zum 19. Jahrhundert

Mit der Erfindung des Buchdrucks und der Reformation etabliert sich ab dem 16. Jahrhundert zunehmend das Dorfschulwesen. Als Dorfschullehrer fungieren Küster, Organisten, Schneider, Schuster, Weber oder Hafner (Müller, 1802, S. 26/27; Schmitz, 1980, S. 44; Spörl, 1977, S. 38). Weiterhin kennzeichnend ist ab der Mitte des 16. Jahrhunderts eine Zunahme des deutschsprachigen Unterrichtswesens sowie die Aufteilung der Verantwortung für das Schulwesen zwischen Kirche und staatlichen Instanzen (Maier, 1991, S. 361-363). Ausgehend von den Gymnasien wird der Begriff „Klasse“ erstmals im 16. Jahrhundert erwähnt – hier allerdings nicht in der Bedeutung der Jahrgangsklasse, sondern

vielmehr als Bezeichnung für eine zu unterrichtende Gruppe (Jenzer, 1991, S. 29). Die dominierende Unterrichtsform ist auch in dieser Zeit der kollektive Einzelunterricht als differenzierte Form der gemeinschaftlichen Unterrichtung. Wie auch bei der Betrachtung der rudimentären Formen von Unterricht in der Antike und dem Mittelalter deutlich wird, ist dieser „wohl so alt wie die Menschheit selbst [und die] zeitlose Urform menschlichen Lehrens und Lernens“ (Jenzer, 1991, S. 29). Der organisatorische Unterrichtsablauf an bayerischen Schulen kann auf Grundlage einer Quelle von 1802 wie folgt rekonstruiert werden:

Die Knaben und die Mädchen werden – miteinander – gewöhnlich in zwey Klassen – oder Kurse – eingetheilt. Auf einer Seite sitzen die Knaben, auf der andern die Mädchen. In der Ecke, oder in der Mitte des Zimmers befindet sich der Lehrer auf einem erhabenen Sitze – der wie eine Kanzel aussieht; die Knaben und Mädchen aber sitzen, – oft sehr gedrängt – auf langen Bänken, die gewöhnlich sehr zerfetzt, und mit Dintenflecken beschmutzt sind, und bey ihrem ersten Anblicke schon einen Beweis geben, daß die Schüler anstatt der Aufmerksamkeit – sich ein anderes Geschäft gesucht, und mit ihrem Messer oder Dintengefäße indeß gespielt haben (Müller, 1802, S. 12).

Beim kollektiven Einzelunterricht wendet sich eine Lehrkraft einem/einer Lernenden zu. Die anderen Kinder müssen warten bis sie an der Reihe sind (Jenzer, 1991, S. 29). Wie der Bericht von Müller, 1802, zeigt, geht dies einher mit Ablenkung und Unruhe im Klassenzimmer und ist für die Lehrkraft angesichts der hohen Anzahl an zu Unterrichtenden, für die sie alleine verantwortlich ist, mit zahlreichen Herausforderungen verbunden. Jürgens, 1913, berichtet deshalb von der planmäßigen Existenz von Helfer/innensystemen unter den Schülern/innen und begründet dies mit dem raschen Anwachsen der Unterrichtsanstalten sowie dem Lehrkräftemangel an den Latein- und den deutschen Schulen (Jürgens, 1913, S. 3-5). Die Helfer/innensysteme dienen der Aufrechterhaltung von Disziplin und Unterricht, z. B. durch die Übernahme des Amtes des/der Klassenobersten oder Abteilungsvorstehers/in durch die Heranwachsenden, das Agieren als öffentliche/r oder geheime/r Aufpasser/in oder als Hauslehrer/in im Sinne von Nachhilfeunterricht durch Mitschüler/innen. Weiterhin nennt er Ordnungsgehilfen wie Vorbeter/innen oder Vorleser/innen sowie Tischaufseher/innen und Unterrichtsgehilfen. Während diese Ämter lediglich von Einzelnen übernommen werden, verweist er auch auf Tätigkeiten, an denen alle Schüler/innen mitwirken. In seiner Aufzählung findet sich unter anderem die gegenseitige Beaufsichtigung und die wechselseitige Belehrung in der Schule oder auch als gemeinsames Studium zu Hause (Jürgens, 1913, S. 6-38).

Die „Schüler sassen an langen Tischen und lernten, jeder für sich. Und der Reihe nach begab sich einer nach dem andern zum Lehrer, zeigte, was er gelernt hatte, und liess sich eine neue Aufgabe verordnen“ (Jenzer, 1991, S. 41), so eine Beschreibung des Unterrichtsalltags. Dem bereits erwähnten Bericht über das Helfer/innensystem zur damaligen Zeit ist zu entnehmen, dass die Abfrage des Stoffes zuweilen auch von älteren Schülern/innen übernommen wird (Jürgens, 1913, S. 10/33). Auch Jenzer, 1991, berichtet von dieser Form des wechselseitigen Unterrichts, bei dem ältere Schüler/innen jüngere unterrichten und die Lehrkraft sich nur noch den Fortgeschrittenen zuwendet (Jenzer, 1991, S. 302/303).

Die Gründe für den kollektiven Einzelunterricht, den wechselseitigen Unterricht und die nicht jahrgangsgemäße Klassenzusammensetzung sind ebenso vielfältig wie einsichtig: Es gibt keine einheitliche Regelung für das Schuleintrittsalter, was zu einer Altersspanne vom dritten bis zum achten Lebensjahr für den individuellen Schuleintritt führt. Ebenso

variiert die Dauer des Schulbesuchs je nach Lernvoraussetzungen, Geschlecht, Herkunft und sozialer Schicht. Bedingung für den Entlass aus der Schule ist das Erreichen der Unterrichtsziele, das mit einem Examen am Ende der Schulzeit überprüft wird. Nicht einheitlich ist aufgrund der Mithilfe der Kinder auf dem elterlichen Hof die Intensität des Schulbesuchs (Herrlitz et al., 2009, S. 51/52; Jenzer, 1991, S. 31-34). Vor allem in den Sommermonaten, in denen die Kinder auf dem heimischen Hof oder im Betrieb zur Arbeit gebraucht werden, ist der Schulbesuch oft unregelmäßig. Die Winterschule in den Monaten Oktober/November bis April wird hingegen kontinuierlicher aufgesucht (Jenzer, 1991, S. 32-34). Jedes Kind absolviert das vorgegebene Pensum in seinem Tempo. Da Hinweise auf Tests, deren Bestehen über den Aufstieg in die nächsthöhere Lernstufe entscheiden, fehlen und es offensichtlich auch keine Noten oder Schulzeugnisse gibt, ist davon auszugehen, dass alleine die individuelle Bezugsnorm und die Erreichung des kriterial bestimmten Unterrichtsziels für ein Vorrücken ausschlaggebend sind (Jenzer, 1991, S. 35/36). Neben ungleichen Arbeitsmitteln, abhängig von den finanziellen Möglichkeiten der Familien, existiert ein individueller Lehrplan, der größtenteils von religiösen Inhalten und den Vorgaben des Schulmeisters oder Pfarrers sowie den Ansprüchen der Eltern geprägt ist. Während bei Mädchen der Schwerpunkt unter anderem auf der Beherrschung der für die häusliche Tätigkeit notwendigen Tugenden liegt, wird Jungen eher noch der Zugang zum Rechnen und zur Schrift gewährt (Jenzer, 1991, S. 37-39).

Für das altbayerische Schulwesen Anfang des 16. Jahrhunderts ist den Unterlagen ein breites, flächendeckendes Netz „niederer“ (Deutsche Schulen, Schreib- und Rechenschulen usw.) sowie „lateinischer“ Schulen (Ratsschulen, Klosterschulen, Pfarrschulen usw.)“ (Müller, 1991, S. 385) zu entnehmen. Dieses Netz vergrößert sich bis 1750 – auch, weil eine allgemeine Schulpflicht, die formaljuristisch allen Kindern den Zugang zur Bildung ermöglichen würde, in der Schulordnung vom 26. September 1659 unter Kurfürst Ferdinand Maria eingeführt wird (Spörl, 1977, S. 29/30).

Um 1800 wird das Schulwesen zunehmend verstaatlicht und der Einfluss der Kirche zurückgedrängt. Der industrielle Fortschritt, verbesserte hygienische Bedingungen und medizinische Fortschritte generieren ein Anwachsen der Bevölkerung. Von 1800 bis 1900 vergrößert sich die deutsche Bevölkerung auf fast 70 Millionen und verdreifacht sich damit. Aufgrund der zunehmenden Verstädterung und den Wanderungsbewegungen dorthin nimmt vor allem die Stadtbevölkerung zu (Schmitz, 1980, S. 51). Angesichts der steigenden Schüler/innenzahlen wird das Volksschulwesen im 19. Jahrhundert quantitativ ausgebaut (Götz & Sandfuchs, 2014, S. 32) und es erfolgt eine zunehmende Systematisierung und Ausdifferenzierung des Schulsystems (Zymek, 1989, S. 156). Obwohl die Industrialisierung gestiegene Ansprüche an die schulische Ausbildung der nachkommenden Generation stellt, führen diese jedoch nicht zu einer drastischen Steigerung des schulischen Bildungsniveaus. Dies ist erst im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft im 20. Jahrhundert zu beobachten. Vor allem der Landbevölkerung, der Arbeiter/innenschaft und dem Kleinbürgertum steht trotzdem zumeist lediglich der Besuch der Volksschulen, also des niederen Schulwesens, offen (Schmitz, 1980, S. 74).

Gleichzeitig gerät im Laufe des 18. Jahrhunderts der kollektive Einzelunterrichts im Volksschulwesen in eine Krise. Jenzer, 1991, führt diese neben einem erhöhten Bildungsanspruch auf geklärter Kreise zurück auf das Niveau des Unterrichts, das aufgrund der wachsenden

Schüler/innenzahlen sowie einem neuen, schlechter ausgebildeten Lehrer/innentyp⁵ und deren widrigen Arbeitsbedingungen⁶ in den Volksschulen immer mehr sinkt (Jenzer, 1991, S. 57-59; Schmitz, 1980, S. 45).

Aufgrund der weiteren Durchsetzung der Schulpflicht⁷ sowie einer Festlegung des Schulbeginns auf einen bestimmten Termin werden vor allem im höheren Schulwesen Lerngruppen zunehmend häufiger nach dem Merkmal des Alters zusammengestellt und die „Jahrgangsklasse“ gewinnt an Bedeutung (Förch et al., 1994, S. 56; Jenzer, 1991, S. 26). Im Volksschulbereich ländlicher Gegenden bleibt allerdings weiterhin die einklassige Dorfschule bestimmend (Schmitz, 1980, S. 78). Das Anwachsen der Bevölkerung führt in der Volksschule zu einem Klassendurchschnitt von etwa 70 Schülern/innen (1872). Aber auch Klassengrößen von bis zu 200 Kindern, die von einer Lehrkraft unterrichtet werden, sind keine Seltenheit (Schmitz, 1980, S. 80). Nach der Ausgabe der drei Stiehl'schen Regulativen im Jahr 1854⁸ mit zahlreichen Reglementierungen für den Schulbetrieb und die Arbeit der Lehrkräfte wie z. B. verbindliche Lehrpläne, setzt sich der 26-stündige Volksschulunterricht aus der grundlegenden Unterweisung in den Fächern Religion, Lesen, Schreiben sowie deutsche Sprache, Rechnen und Gesang zusammen. Bleibt darüber hinaus noch Zeit, sollte diese für die Vaterlands- und Naturkunde sowie das Zeichnen genutzt werden (Schmitz, 1980, S. 77).

In didaktischer Hinsicht prägend ist der Abteilungsunterricht, der angesichts der hohen Schüler/innenzahl unvermeidbar bleibt. In der Annahme eines statischen Begabungsbegriffs wird die Hauptaufgabe der Lehrkraft in der Anleitung des Lernens gesehen und die selbstständige Aneignung von Wissen durch die Schüler/innen als kritisch betrachtet. Als problematisch erweist sich allerdings der Zeitmangel der einzigen Lehrperson bei der Vermittlung unterschiedlicher Lerninhalte an die nach Alter und Leistungsstand differenzierten Gruppen im Abteilungsunterricht. Dieser führt dazu, dass weniger Inhalte vermittelt werden können. Hinzu kommen Störungsmomente. Heywang, 1933, verwendet hierfür später den Begriff des „toten Ganges“ (Heywang, 1933, S. 1055). Er beschreibt damit die Ablenkung der Schüler/innen durch Gespräche (z. B. zwischen der Lehrkraft und einer Gruppe von Schülern/innen oder zwischen Schülern/innen untereinander im Zuge von Helfer/innensystemen) sowie Disziplinprobleme während der Stillarbeit. So muss sich die Jahrgangsmischung mehr und mehr dem Vergleich der entstehenden Jahrgangsklassen

⁵ Die Lehrkräfte stammen meist aus dem eigenen Dorf und unterrichten häufig als Nebentätigkeit (neben z. B. der landwirtschaftlichen Arbeit, deren Schwerpunkt v. a. in den Sommermonaten liegt).

⁶ Ein eigenes Schulhaus steht selten zur Verfügung. Der Unterricht wird entweder in der Schulstube, die z. B. im Gemeindehaus untergebracht ist, gehalten oder aber, und dies ist meist die Regel, das Wohnzimmer der Lehrerfamilie ist zugleich das Schulzimmer der Klasse. Auch kommt es vor, dass der Unterricht abwechselnd in verschiedenen Häusern des Dorfes stattfindet (Jenzer, 1991, S. 61/62).

⁷ Anfang des 19. Jahrhunderts sind durchschnittlich nicht mehr als 60 Prozent der schulpflichtigen Kinder an öffentlichen Schulen registriert. Im Laufe des 19. Jahrhunderts ist ein Anstieg dieser Quote zu verzeichnen (Herrlitz et al., 2009, S. 50/51).

⁸ Bei den sog. Stiehl'schen Regulativen handelt es sich um drei kultusministerielle Erlasse aus dem Oktober 1854, die den Titel „Über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts“ tragen. Benannt sind sie nach Ferdinand Stiehl (1812–1878), einem Regierungsrat des preußischen Kultusministeriums. Sie stellen eine Reaktion auf die revolutionären Bestrebungen in der Bevölkerung in den Jahren 1848/1849 dar. Mit dem Ziel einer Bildungsbegrenzung werden „erstmalig einheitliche Lernziele und -inhalte sowie zu erwerbende Fertigkeiten und Bereitschaften“ (Schütze, 2014, S. 325; ähnlich Herrlitz et al., 2009, S. 59) für die evangelischen Elementar- oder Volksschulen in Preußen sowie die zugehörigen Lehrkräftebildungseinrichtungen festgelegt. Diese forcieren im niederen Bildungswesen „ein traditionelles und religiös fundiertes Konzept“ (Kluchert, 2004). Die Stiehl'schen Regulativen gelten 18 Jahre lang. Erst anschließend entwickelt sich das Volksschulwesen etwas freier und inhaltlich anspruchsvoller (Schmitz, 1980, S. 78).

stellen. Andererseits fehlt es an alternativen Modellen für den Abteilungsunterricht, die unter den gegebenen Umständen auch praktisch realisiert werden hätten können (Pape, 2016, S. 60-62).

2.1.2.3 Grundschule für alle Kinder und reformpädagogische Forderungen Anfang des 20. Jahrhunderts

Um die Jahrhundertwende (ca. 1890 bis 1930) werden aus der Ablehnung der traditionellen Schule als Zwangs-Lern-Anstalt, dem Protest gegen die Formalisierung des Unterrichts durch die Herbartianer und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und sozialer Umbrüche neue Modelle und Möglichkeiten der Schul- und Unterrichtsgestaltung vorgeschlagen und praktisch erprobt. Als internationale Bewegung stellt die Reformpädagogik, die ihren Ausfluss in verschiedenen, theoretisch uneinheitlichen Strömungen findet, die Individualität und Selbsttätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt.

Stellvertreter/innen einer Revolution gegen ein starres Jahrgangsklassensystem Anfang des 20. Jahrhunderts sind unter anderem Helen Parkhurst (1886–1973, Dalton-Plan) und Peter Petersen (1884–1952, Jena-Plan). Beide legen unterschiedliche Schwerpunkte bei der Auflösung der Jahrgangsklasse. Während Parkhurst die Aufhebung der scheinbar altershomogenen Klassengemeinschaft zugunsten der freien Einzelarbeit der Kinder bevorzugt und damit das Individuum betont, stellt Petersen die Gruppenarbeit und damit das Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft von Schülern/innen als ideale Form in den Mittelpunkt⁹ (Xochellis, 1967, S. 40/59). Auch Maria Montessori (1870–1952)¹⁰, Berthold Otto (1859–1933) und Hugo Gaudig (1860–1923) hinterfragen mit ihren Ansätzen die Jahrgangsklasse.

Wenngleich von den einzelnen Reformpädagogen/innen verschiedene Begründungen angebracht werden, so ist ihnen ein zentraler pädagogischer Grundgedanke gemeinsam, nämlich, dass die Differenz der Schüler/innen durch die dabei entstehenden Spannungen fruchtbar gemacht werden kann für die Förderung von individuellem und gemeinsamem Lernen. Durch die Öffnung des Unterrichts – verbunden mit der Annahme, dass eine selbstständige Aneignung von Wissen durch die Schüler/innen möglich, ja sogar wünschenswert, ist – stellen die reformpädagogischen Konzeptionen zum jahrgangsgemischten Unterricht einen Kontrast zum in der Regelschule verbreiteten Abteilungsunterricht dar.

Die Grundgedanken der Reformpädagogik beeinflussen schließlich auch die Etablierung der unteren Volksschulklassen als eigenständige Schulart nach dem ersten Weltkrieg. Mit dem Artikel 146 der Weimarer Verfassung wird im Jahr 1919 die „Grundschule als Basis eines mehrgliedrigen Schulsystems“ und Schulart ins Leben gerufen, die offiziell allen Kindern, unabhängig von der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung oder dem Religionsbekenntnis der Eltern, offensteht (Art. 146 Abs. 1 Satz 3 WV). Zudem regelt die Verfassung der Weimarer Republik eine allgemeine Volksschulpflicht im Deutschen Reich sowie die Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs (Art. 145 WV).¹¹ Die in der Verfassung verankerte (Grund-)Schulbesuchspflicht sowie die Bindung des Schuleintrittsalters an

⁹ Vgl. zur Begründung und Realisierung der Jahrgangsmischung im Jenaplan z. B. die Erläuterungen in Petersen, 1927/2014.

¹⁰ Vgl. zur Begründung bei Maria Montessori u. a. ihre Ausführungen in Montessori, 1972.

¹¹ Eine genauere Erläuterung der Umstände, die Anfang des 20. Jahrhunderts zur Etablierung und Ausgestaltung der Grundschule als Bestandteil der Volksschule führten, findet sich z. B. bei Neuhaus-Siemon, 1995, sowie Vorsmann, 1995.

ein bestimmtes Lebensalter beschreiben Götz & Krenig, 2014, als weitere entscheidende Impulse für die Etablierung von Jahrgangsklassen (Götz & Krenig, 2014, S. 92). Zur Organisationsform der Jahrgangsmischung liegen aus dieser Zeit folgende Zahlen vor: Im Jahr 1921 überwiegen im Deutschen Reich ein- oder zweiklassige Volksschulen (59 Prozent). Nur 13 Prozent der Schulen verfügen über sieben oder mehr Klassen. Kennzeichnend für das Schulwesen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist allerdings eine Divergenz der Schulorganisation zwischen Stadt und Land. Während sich in den Großstädten, in denen die bildungsorientierte Schicht wesentlich präsenter ist, bis zum Dritten Reich ein gezieltes Streben nach dem Erhalt der ehemaligen Vorschulen beobachten lässt und die Mehrheit der Kinder (64 Prozent) 1931 bereits in sieben- oder mehrklassigen Schulen unterrichtet wird, besuchen zur gleichen Zeit auf dem Land 73 Prozent der schulpflichtigen Kinder wenig gegliederte Schulen (Statistisches Reichsamt 1923 & 1933 zit. n. Zymek, 1989, S. 167). In den zumeist zweiklassigen Schulen werden durchschnittlich 77 Schüler/innen von nicht einmal zwei vollen Lehrpersonen unterrichtet. Im Reichsdurchschnitt ist von einer Klassengröße um die 40 Volksschüler/innen auszugehen (Statistik des Deutschen Reichs, 1933, S. 8).

Heywang, 1933, beschreibt in seiner Untersuchung, die exemplarisch für die damalige gesellschaftspolitische Diskussion herangezogen werden kann, zahlreiche Chancen und Herausforderungen des weiterhin bestehenden Abteilungsunterrichts in den einklassigen Dorfschulen. Er verweist z. B. auf die notwendige Gruppenbildung aufgrund des großen Entwicklungsunterschieds der Schüler/innenschaft, die bereits erwähnte Zeitknappheit für die Lehrkraft, um sich dem/der Einzelnen bzw. den verschiedenen Gruppen zuzuwenden, sowie eine Stoffverkürzung aufgrund dessen. Weiterhin führt er die Unzufriedenheit mit den Unterrichtsmethoden wie dem Frontalunterricht an, bei dem die nicht-angesprochenen Kinder die Inhalte trotzdem mithören, sowie mit der Stillarbeit, die zum Verweilen einlädt. Die Lehrkraft an einer einklassigen Schule fühlt „täglich, welch ungeheure Anforderungen die Schule an (...) [sie] stellt“ (Heywang, 1933, S. 1057). Auch stellt diese Form der Schulorganisation eine „Zumutung an die Nervenkraft dar (...), [denn die Lehrperson hat] vom ersten bis zum letzten Augenblick keine Rast und keine Ruhe“ (Heywang, 1933, S. 1057). Dieser Bericht verdeutlicht die Zentralität der Lehrkraft im Abteilungsunterricht. Zugleich veranschaulicht er die Überforderung der Unterrichtenden beim Versuch, die zahlreichen Herausforderungen zu bewältigen, die diese Art des Unterrichts stellt. Andererseits betont die Beschreibung als Vorzüge unter anderem den großen Handlungsspielraum für die Lehrkraft und das Voneinanderlernen der Kinder (Heywang, 1933, S. 1053-1062). Resümierend kommt Heywang, 1933, schließlich zu folgendem Negativurteil über die einklassige Dorfschule:

Unterrichtlich ist die einklassige Schule allen anderen Schularten weit unterlegen. Sie hat sehr, sehr große Schattenseiten, denen nur geringe Lichtstellen gegenüberstehen; die meist so stark in den Vordergrund gestellte erziehlische Überlegenheit schmilzt bei genauer Nachprüfung sehr zusammen und hält kaum stand. (...) Die einklassige Schule kann als geordneter, vollwertiger Schulbetrieb im Ernste nicht bezeichnet werden (Heywang, 1933, S. 1062).

2.1.2.4 Drittes Reich und die Abschaffung der Zwergschulen in den 1960er Jahren

Im Dritten Reich erleidet das Schulsystem schließlich eine enorme Ideologisierung und Kontrolle. Nach Hitlers Machtergreifung wird das Volksschulwesen und darin integriert

die neu gegründete Grundschule reglementiert. 1936 werden die immer noch bestehenden privaten Vorschulen endgültig aufgelöst (Steinhaus, 1995, S. 130). Zudem wird im Zuge der Dominanz einer neuen Weltanschauung der Einfluss der Kirche auf das Schulwesen zurückgedrängt. An verschiedenen Orten entstehen parteieigene oder -nahe Schulen, die nur ausgewählten Kindern zugänglich sind. Neben dem Selektionskriterium „Rasse“ – und damit einer völkischen Auslese – als besonders zu erwähnen ist die strikte Ablehnung der Koedukation. Vor allem im höheren Schulwesen wird die getrennte Unterrichtung der Geschlechter unter anderem mit der Notwendigkeit der spezifischen Vorbereitung der Mädchen auf die Rolle der (Haus-)Frau und Mutter begründet (Schmitz, 1980, S. 86-89). Auch wenn in den niederen Klassen der Volksschule ideologisch geprägte Unterrichtsinhalte (z. B. aus der Rassenkunde) in geringerem Ausmaß Einzug finden, liegen heute dennoch zahlreiche mit nationalsozialistischem Gedankengut angereicherte Lesebücher aus dieser Zeit vor, die vom Versuch der Indoktrination jüngerer Schüler/innen zeugen. Weiterhin prägend ist die Selbstverständlichkeit von Ritualen (z. B. dem Hitlergruß) sowie von Emblemen (z. B. auf Flaggen) in der Grundschule (Steinhaus, 1995, S. 128).

Was bleibt, ist die hohe Anzahl an ein- bzw. zweiklassigen Volksschulen. Im Jahr 1940 trifft dies immerhin noch auf 40 Prozent aller Volksschulen zu (Wittenbruch, 1995, S. 25). Während 1911 allerdings noch 70 Schüler/innen auf eine Lehrperson kommen, sinkt die Zahl nach der Gründung der gemeinsamen Grundschule auf durchschnittlich 45,4 Schüler/innen pro Lehrkraft. 1938 sind es schließlich 42,4 Schüler/innen pro Lehrkraft (Petzina, Abelshauser & Faust, 1978, S. 165). Der Grund für den Rückgang der Schüler/innenzahl liegt vor allem in den geburtenschwachen Jahrgängen der Kriegs- und Nachkriegsjahre des Ersten Weltkriegs (Zymek, 1989, S. 176).

Die Wiederaufnahme des Schulbetriebs nach dem Zweiten Weltkrieg ist geprägt von der Entnazifizierung.¹² Zugleich kennzeichnen die Kriegszerstörung und damit einhergehend ein Mangel an Schulgebäuden, Unterrichtsmaterial und Lehrpersonal den langsam wieder beginnenden Schulalltag (Schmitz, 1980, S. 90). In Bayern versucht die amerikanische Besatzungsmacht die Bildungspolitik zu steuern und das Schulsystem neu auszurichten. Letzten Endes finden aber nur wenige der auf ein weniger segregierendes System ausgerichteten Reformvorschläge Eingang in das bayerische Bildungssystem.¹³

Die Klassenzusammensetzung in der Nachkriegszeit erfolgt nicht nach Altersjahrgängen, sondern, „wo eine Notwendigkeit und Möglichkeit gegeben ist (...) nach dem Leistungsstand“ (Übergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen, Anlage zur E. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. vom 10.10.1945 Nr. IV 25 000¹⁴). Handelt es sich bei einer Schule um eine vollausgebaute Schule, schreiben die Übergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen von 1945 die Bildung von Arbeitsgruppen innerhalb der Klassen vor. Über 70 Prozent der bayerischen Schulen sind im Jahr 1947 Landschulen, die nach Ansicht des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus auch erhalten werden sollten „Die dorfeigene Volksschule [ist], auch in der Form der wenig gegliederten Schule, einer zentralen Verband-Schule vorzuziehen“ (Schulreformplan des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus

¹² Vgl. dazu die Übergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen, Anlage zur E. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. vom 10.10.1945 Nr. IV 25 000 (abgedruckt bei Merkt & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1952, S. 24).

¹³ Für eine detailliertere Auseinandersetzung damit sei auf die gesammelten Dokumente in Merkt & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1952, verwiesen.

¹⁴ Abgedruckt bei Merkt & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1952, S. 25.

vom 31.3.1947¹⁵). Der damalige Kultusminister Alois Hundhammer (1900–1974, Amtszeit 1946–1950) sorgt mit diesen Vorgaben nicht nur für den Fortbestand der konfessionellen Trennung der bayerischen Volksschulen, sondern garantiert auch dem kleinsten Dorf eine eigene Schule (Hamm-Brücher, 1965, S. 11).

Im Schulorganisationsgesetz¹⁶, welches am 1. August 1950 nach längeren Verhandlungen zwischen der amerikanischen Militärregierung, dem bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie den beiden Kirchen in Kraft tritt, wird die Errichtung einer Volksschule für jede Gemeinde bzw. die Möglichkeit zur Bildung von Verbandsschulen durch mehrere Gemeinden/Gemeindeteile festgeschrieben (§ 2,1; 2,2). Die Klassenbildung regelt § 4,2 SchOG. Volksschulen können demnach entweder als ungeteilte („wenn sämtliche Schülerjahrgänge in einer Klasse vereinigt sind“), teilweise („wenn zwei oder mehrerer Schülerjahrgänge zu einer Klasse zusammengefaßt werden“) oder voll ausgebaute („wenn für jeden Schülerjahrgang eine oder mehrere Klassen eingerichtet sind“) Schulen geführt werden. Als Obergrenze für die Klassenstärke werden 40 Schüler/innen festgelegt (§ 4,2 SchOG). Jede Klasse wird von mindestens einer Lehrkraft unterrichtet (§ 4,3 SchOG).

In der Folge des Schulorganisationsgesetzes verdreifacht sich die Anzahl der ein- und zweiklassigen jahrgangsübergreifenden Schulen in Bayern seit Kriegsende, was aufgrund der auf S. 35 beschriebenen Probleme des Abteilungsunterrichts eine enorme Rückständigkeit des bayerischen Bildungswesens im Bundesländervergleich nach sich zieht (Hamm-Brücher, 1965, S. 11). Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung in der späten Nachkriegszeit berichten einige Autoren/innen von einer vereinzelt Aufnahme reformpädagogischer Konzepte in der Schullandschaft und der Gründung von Reformschulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht nach dem Vorbild der Reformpädagogen/innen (Carle & Metzen, 2014, S. 15; Schulz-Benesch, 1995, S. 149/150; Xochellis, 1967, S. 56-58), in der Fläche vorherrschend bleibt aber eine stark lehrkraftzentrierte Schulwirklichkeit, die Schulz-Benesch, 1995, wie folgt charakterisiert:

Da gab es den Blockunterricht mit dem Lehrer als ständiger persona agens; so wenig wie er, waren Vorgesagen und Abschreiben ausgestorben und ebenso wenig die Strafen dafür. Da gab es jenen Reigen von Arbeiten, Prüfungen, Noten und Zeugnissen; da drohte immer noch der Abgrund des Sitzenbleibens (Schulz-Benesch, 1995, S. 150).

Die 1960er Jahre sind, vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Entwicklungen dieser Zeit, geprägt von einer zunehmenden Kritik am alten System, verbunden mit dem Mut zu Reformen. Chancengleichheit, Ausschöpfung von Bildungsreserven sowie die Aufhebung eines äußeren und inneren Modernisierungsrückstandes sind die Schlagworte und bildungspolitischen Leitlinien der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre (Becker, 1979; Institut für angewandte Sozialwissenschaft, 1969, S. 3; Knörzer, 1984, S. 144). Mit der Neuausrichtung des Bildungssystems wird die Abschaffung der Zwergschulen in den ländlichen Gebieten vorangetrieben, die sich bis dahin als Kern der Dorfkultur – auch dank des Einsatzes von Gemeindevorstehern/innen – hartnäckig halten. Ursächlich für Umstrukturierungen im Bildungssystem sind unter anderem die Unterrepräsentanz von Kindern aus dem ländlichen Raum in Realschulen und Gymnasien, die nach Ansicht der

¹⁵ Abgedruckt bei Merkt & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1952, S. 74.

¹⁶ Gesetz über die Organisation der Volksschulen (Schulorganisationsgesetz, SchOG) vom 2. August 1950 (siehe KMBL 1950 S. 405ff.; abgedruckt in Merkt & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1952, S. 325-329).

Bildungspolitiker/innen der geringeren Leistungsfähigkeit nicht ausgebauter Volksschulen geschuldet ist. Qualifizierter Unterricht, so die Annahme, könne nicht durch vielfach fachfremd unterrichtende Klassenlehrer/innen gewährleistet werden, sondern bedarf entsprechend ausgebildeter Fachlehrkräfte (Knörzer, 1984, S. 144; Zymek, 2011, S. 64). Noch in der Bayerischen Landesvolksschulordnung (VSO) von 1959 wird die Schulklasse als „Zusammenfassung von Schulkindern in einem Unterrichtsraum, um sie gemeinsam zu erziehen und zu unterrichten“ verstanden und konstatiert, dass „eine Volksschule aus einer oder mehreren Klassen bestehen“ kann (Art. 100 VSO¹⁷). Konkret werden in Bayern, dessen Einwohner/innendichte mit 130 Menschen auf 1 km² den niedrigsten Wert in Westdeutschland verzeichnet, 964.010 Kinder in 25.978 Volksschulklassen unterrichtet. Mehr als ein Viertel (28,4 Prozent) der 7.096 Volksschulen werden noch als einklassige (ungeteilte) Schulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht geführt, 27,3 Prozent als zweiklassige und 12,4 Prozent als dreiklassige Schulen. Lediglich bei 9,8 Prozent handelt es sich um vollausgebaute acht- oder mehrklassige Schulen. Die noch bestehenden einklassigen Landschulen erweisen sich allerdings als sehr kleine Schulen. Nicht einmal jedes 10. Kind (7,1 Prozent) wird 1962 einklassig unterrichtet. 80 Prozent der Schüler/innen lernen an vier- oder mehrklassigen Einrichtungen. Köberlein, 1963, bemängelt in diesem Zusammenhang, dass der bestehende Lehrer/innenmangel, der zu sehr großen Klassen führt, durch die sogenannten Zwergschulen mitverschuldet ist (Köberlein, 1963, S. 7/8). Das Volksschulgesetz (VoSchG) vom 17. November 1966 unter Kultusminister Ludwig Huber (1928–2003) schafft die „**äußeren Voraussetzungen** für die Neugestaltung der Volksschule“ (Kaiser, 1971, S. 7, Hervorh. im Original). Es legt in Art. 11,1 fest, dass „Volksschulen (...) so einzurichten [sind], daß die Schüler grundsätzlich auf Jahrgangsklassen, mindestens aber auf vier Klassen verteilt sind“. Die Einrichtung wenig oder nicht gegliederter Schulen ist nur noch im Fall eines unzumutbaren Weges zur nächsten Schule zulässig (Art. 11,2 VoSchG). Eine Gliederung der Volksschule nach Schüler/innenjahrgängen als Grundlage für die Verbesserungen des Schulsystems in Stadt und Land wird damit verbindlich festgeschrieben (Art. 12 VoSchG; Grunenberg, 1965; Kaiser, 1971, S. 7). Zur Unterstützung der gewünschten Etablierung von Jahrgangsklassen wird in der ersten Änderung des VoSchG vom 25. Juli 1969 durch die Modifizierung der Art. 11 und 12 die bislang lediglich als Option angeführte Verteilung der Schüler/innen auf vier Klassen beseitigt. Selbst bei einem Rückgang der Schüler/innenzahlen und der Unterschreitung des Landesdurchschnitts sind grundsätzlich Jahrgangsklassen zu bilden. Die Zusammenfassung von zwei Schüler/innenjahrgängen in einer Klasse ist nur in Ausnahmefällen (z. B. in hoch gelegenen Alpentälern oder bei außergewöhnlich langen Schulwegen von mehr als 45 Minuten) zulässig (Kaiser, 1971, S. 39; Königer, 1977, S. 33/34). Ab dem Schuljahr 1969/70 führt diese Änderung zu einer großflächigen Landschulreform (Kaiser, 1971, S. 8; S. 38/39).

Die beschriebenen Vorschriften aus Art. 11 und 12 des VoSchG, dessen Hauptanliegen die Schaffung der gesetzlichen Bedingungen für eine Zusammenlegung der zahlreichen Zwergschulen und damit die Auflösung zahlreicher dorfeigener Schulen in Bayern sind (Art. 23 VoSchG von 1966; Königer, 1977, S. 8), sind bis zum Beginn des Schuljahres 1978/79 umzusetzen. Trotz dieser Zielvorgabe besuchen 1981 in Bayern noch rund 13.000 Schüler/innen nicht vollausgebaute Schulen (Knörzer, 1984, S. 144). Knörzer, 1984, grenzt

¹⁷ Schulordnung für die bayerischen Volksschulen (Landesvolksschulordnung – VSO) vom 24. Juli 1959 (KMBl., S. 201).

die nicht vollausgebauten Schulen dieser Zeit allerdings explizit von den in den 1960er und 1970er Jahren im Zuge der Bildungsreform aufgelösten Zwergschulen ab, indem er sie als Grundschulen kennzeichnet, in denen nur zwei Jahrgangsstufen zu einer Klasse zusammengefasst werden (Knörzer, 1984, S. 144). Als Gründe für den Zuwachs „kombinierter Klassen“ nennt er einen drastischen Rückgang der Geburtenzahlen, die Grenzen großer Schulen, die in einer zunehmenden Anonymität der Schüler/in-Lehrer/in-Beziehung ihren Ausdruck finden, und eine Rückforderung des Klassenlehrer/innenprinzips sowie die Abkehr vom Fachlehrer/innenprinzip (Knörzer, 1984, S. 144). Die Umstände dieser Schulen beschreibt Knörzer, 1984, – durchaus unter Verweis auch auf pädagogischen Chancen – wie folgt:

Sehr klein sind derartige Schulen mit kombinierten Klassen; zwei Lehrer, einer davon Schulleiter, eventuell noch der Pfarrer, der Religionsunterricht erteilt und um die 50 Schüler. Leicht läßt sich unter diesen Umständen auf die Glocke verzichten, Stunden können über die 45 Minuten hinaus verlängert oder verkürzt werden, Lerngänge sind kurzfristig und einfach arrangierbar, jeder kennt jeden, Schulgemeinschaft und Schulleben sind keine leeren Worte (Knörzer, 1984, S. 145).

Insgesamt zeichnet sich die Schullandschaft der 1960er bis 1980er Jahre somit aus durch eine Auflösung kleiner jahrgangsgemischter Grundschulen sowie durch eine zunehmend flächendeckende Verfestigung des Jahresklassensystems und – trotz der Kritik daran (vgl. z. B. Ingenkamp, 1969; Klose, 1978; Schmidt-Stein, 1963; Xochellis, 1967) – nur wenigen aktiven pädagogischen Bemühungen, diesem alternative Systeme entgegenzusetzen.

2.1.2.5 Renaissance der Jahrgangsmischung seit den 1990er Jahren

Aus der pädagogischen Sicht hält sich die Kritik an der Zusammenfassung von Lernenden nach dem Geburtsjahrgang bis heute. Gegen die Jahrgangsklasse spricht, Jenzer, 1991, zufolge, die mangelnde Übereinstimmung von „Lebensalter, Mentalalter und Schulalter“ (Jenzer, 1991, S. 27) und ein Klassenunterricht, der von „einem fiktiven Normkind ausgeht und damit der Mehrzahl der Schüler nicht gerecht wird“ (Jenzer, 1991, S. 27). Damit einhergehend begünstigt sie frontale Unterrichtsphasen, schränkt den sozialen Erfahrungsbereich durch die Zusammenfassung nahezu Gleichaltriger ein und fördert ein „Zensierungs- und (...) Selektionssystem“ (Jenzer, 1991, S. 27/28).

Nachdem Ende der 1960er Jahre die Jahrgangsklasse zunächst flächendeckend und scheinbar unausweichlich in Bayern implementiert wurde, sorgen zwei Entwicklungen für eine Renaissance der Jahrgangsmischung im grundschulpädagogischen Diskurs der vergangenen 25 Jahre: Erstens sind vor allem die 1990er Jahre geprägt von Reformbemühungen zur Verbesserung der Schuleingangsphase. Die Zusammenfassung der Jahrgangsstufen 1 und 2 zu einer Klasse stellt dabei ein wesentliches strukturelles Element dar (KMK, 1993; KMK, 1997). Zweitens erfordern rückläufige Geburtenzahlen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Lösungsvorschläge für den Erhalt wohnortnaher Beschulung.¹⁸

Die bildungspolitische Diskussion über die Neugestaltung der Schuleingangsstufe wird vor folgenden Hintergründen geführt: Zu Beginn der 1990er Jahre wird eine hohe Asymmetrie zwischen vorzeitigen Einschulungen und Zurückstellungen beobachtet. Deutsche Schulanfänger/innen sind im europäischen Vergleich älter (KMK, 1997) und Forderungen zur Senkung des Schuleintrittsalters werden laut. Aus grundschulpädagogischer Sicht führen

¹⁸ Vgl. dazu auch die Ausführungen im Unterkapitel 1.1 sowie im Abschnitt 2.1.3.1.

neue Erkenntnisse in der Transitionsforschung, der ökosystemische Zugang zum Konzept der Schulfähigkeit (Bronfenbrenner, 1981; Nickel, 1981; Nickel, 1990) und eine veränderte Sicht auf die Heterogenität der Schüler/innenschaft (z. B. Prenzel, 1993), die einhergeht mit einem stärkeren Bemühen um Individualisierung, zum Bestreben, die bisherige Selektionsdiagnostik am Schulanfang durch eine Förderdiagnostik zu ersetzen und diesen Wechsel durch strukturelle Maßnahmen zu unterstützen (Götz, 2014, S. 84/85). Durch eine Entstandardisierung des Schulanfangs, so ein Ziel der flexiblen, jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase – vielfach auch „neue Schuleingangsstufe genannt“ (Götz, 2014, S. 84) –, soll es besser gelingen, die Grundschule an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen anzupassen und nicht umgekehrt. Die Jahrgangsmischung stellt dabei eines der wesentlichen Elemente eines Optimalmodells zur Lösung der Einschulungsproblematik und Gestaltung einer veränderten Schuleingangsphase dar (KMK, 1993, zit. nach Götz, 2014, S. 86).

In nahezu allen deutschen Bundesländern werden daraufhin zur Erprobung der neuen Struktur Modellversuche auf den Weg gebracht und wissenschaftlich begleitet. Zu den bekanntesten zählt der 1997 begonnene baden-württembergische Modellversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“, der sich fast zehn Jahre nach der Einführung „zum Erfolgsmodell einer umfassenden und breit gefächerten Reform zu Einschulungspraxis und Anfangsunterricht entwickelt“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006) hat. Weitere Modellversuche wurden unter anderem in Brandenburg („Flexible Schuleingangsphase“), Niedersachsen („Jahrgangsgemischte Eingangsstufe“) sowie Thüringen („Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln“) durchgeführt. Ebenso unterschiedlich wie die Elemente des Optimalmodells in den Schulversuchen umgesetzt werden, ist der gegenwärtige Verbreitungsgrad der neuen Schuleingangsstufe. Für einen detaillierten Überblick über die Erprobung der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland sei auf die Übersichten bei Berthold, 2010, S. 252-260, und Martschinke & Kammermeyer, 2018, S. 44-47, verwiesen.

In Bayern wird die Neugestaltung der Schuleingangsphase von 1998/1999 bis 2001/2002 mit dem Schulversuch „Jahrgangsgemischte Eingangsklassen“ sowie von 2010/2011 bis 2013/2014 mit dem Projekt „Flexible Grundschule“ als Kooperation zwischen der Stiftung Bildungspakt Bayern und dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst erprobt. Die Kernelemente der „Flexiblen Grundschule“ stellen eine flexible Verweildauer in der Schuleingangsstufe zwischen einem und drei Schuljahren, die Ermittlung der Lernausgangslage jedes/jeder Schülers/in, Lernrückmeldung und Leistungserhebung, individualisierende Lernangebote, eine Anknüpfung an die vorschulische Bildung und Erziehung, die Verstärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern sowie jahrgangsgemischte Klassen in den Jahrgangsstufen 1/2 dar (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, S. 12).

Zum Schuljahr 2010/2011 startet der Modellversuch mit 20 sogenannten Stammschulen und wird in den Folgejahren sukzessiv ausgeweitet. 2012/2013 kommen 60 bayerische Grundschulen als Satellitenschulen, d. h. eng im Austausch stehend mit den Stammschulen, dazu, 2013/2014 weitere neun. Nach der Aufhebung des Modellstatus führen im Schuljahr 2014/2015 63 weitere Schulen die flexible Eingangsstufe ein. Im Schuljahr 2019/2020 befindet sich das Konzept der „Flexiblen Grundschule“ an insgesamt 279 bayerischen Grundschulen in der Implementierung.

Zusammenfassung

In der wechselvollen Geschichte des jahrgangsgemischten Lernens hat es sich von einer organisatorischen Unumgänglichkeit zur Realisierung eines flächendeckenden Bildungsangebots mit den zur Verfügung stehenden personellen und räumlichen Ressourcen zu einem Profil gewandelt, das in den Modellversuchen der neuen Schuleingangsstufe pädagogischen Ideen eines individualisierten und gemeinsamen Lernens folgt. Ebenso verändert hat sich der Anspruch an die methodische Gestaltung des Unterrichts. Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein beansprucht der Abteilungsunterricht, der mit Vorteilen, aber aufgrund der hohen Schüler/innenzahl mit noch mehr Nachteilen verbunden ist, als weitgehend einzige Möglichkeit des Unterrichts in der Jahrgangsmischung Gültigkeit. Gerade in den ländlichen einklassigen Volksschulen bleibt er bis zur endgültigen Durchsetzung der Landschulreform erhalten. Gegenwärtig wird diesem eine Öffnung von Unterricht, verbunden mit einer differenzierten Diagnostik des Lernstandes, als alternatives Konzept des Umgangs mit der Heterogenität in der Jahrgangsmischung an staatlichen Schulen entgegengesetzt und begründet mit einem dynamischen Begabungsbegriff sowie der Anerkennung eines konstruktivistischen Lernverständnisses. Die Wiederaufnahme der Jahrgangsmischung nach der bewussten Abkehr von der Tradition der einklassigen Schule unter veränderten Bedingungen bietet damit neue Impulse für die Weiterentwicklung von Schule.

Wenn also von einer Renaissance der Jahrgangsmischung gesprochen wird, ist damit keineswegs die Rückkehr des Abteilungsunterrichts gemeint. Vielmehr wird damit die Nutzung der pädagogischen Potenziale beschrieben, die mit der Organisationsform trotz all der Widrigkeiten dennoch verbunden sein können. Das nachfolgende Kapitel schließt an die dargestellte historische Entwicklung der Jahrgangsmischung an und betrachtet – als Folie der Reflexion über die Bedeutung dieser Organisationsform im gegenwärtigen Bildungssystem – differenziert deren Beweg- und Hintergründe.

2.1.3 Bedeutung der Jahrgangsmischung an Grundschulen heute

In der heutigen bildungspolitischen und grundschulpädagogischen Diskussion lassen sich zwei zentrale, aber miteinander verwobene, Argumentationslinien für die Etablierung und die Renaissance des jahrgangsgemischten Lernens im 21. Jahrhundert identifizieren, nämlich erstens pragmatische (ressourcenorientierte, strukturelle) und zweitens pädagogische Gründe (Hanke, 2007, S. 309). Während die (reform-)pädagogische Begründung in der Praxis nicht zwingend einen administrativen oder demografischen Hintergrund aufweisen muss, sollten bei der in der Interviewstudie untersuchten Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen – auch im Sinne der gegenwärtig sehr intensiv geführten Diskussion um Schulqualität (vgl. dazu die Erläuterungen im Abschnitt 2.2.1) – der Anspruch an „guten“ (jahrgangsgemischten) Unterricht und damit pädagogische Gründe reflektiert werden. Obwohl sie nicht im Mittelpunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung steht, wird deshalb auch die pädagogische Argumentationslinie in die nachfolgende Darstellung aufgenommen. Die Auseinandersetzung mit den Initiierungsgründen für Jahrgangsmischung berücksichtigt an mehreren Stellen die länderspezifischen Bedingungen des Bundeslandes Bayern, die für die Bewertung der Forschungsergebnisse relevant sind.

2.1.3.1 Pragmatische Gründe für jahrgangsgemischte Klassen

Die pragmatische bzw. ressourcenorientierte Begründungslinie für die Etablierung jahrgangsgemischter Klassen lässt sich wiederum in drei Stränge aufgliedern. Global betrachtet wird erstens durch die Zusammenfassung von zwei oder mehr Jahrgangsstufen Kindern, die in entlegenen Regionen der Erde aufwachsen und/oder aufgrund ihres Status nur schwer Zugang zu Bildung erhalten, der Erwerb von grundlegenden Kulturtechniken und Wissensbeständen ermöglicht. Über dieses Entwicklungsstadium des Bildungssystems sind hoch industrialisierte Länder wie Deutschland weit hinaus. In ihnen dient die Jahrgangsmischung nicht mehr der erstmaligen Etablierung von schulischer Bildung, sondern zweitens dem Erhalt kleiner Grundschulen in der Peripherie, die aus demografischen Gründen ansonsten schließen müssten. An dritter Stelle gibt es einen schulorganisatorischen Anlass, der die Schulämter in Bayern dazu bewegt, einzelnen Schulen die Zusammenlegung von Klassen vorzuschlagen. Nachfolgend werden die genannten Gründe näher beleuchtet, wobei die erste Begründungslinie aufgrund der untergeordneten Bedeutung nur der Vollständigkeit halber kurz skizziert wird.

Zugang zu grundlegender Bildung für alle Kinder

Zur Realisierung einer „Education for all“ (EFA; Little, 2006; UNESCO, 2015) finden sich jahrgangsgemischte Klassen unter anderem in ländlichen Regionen Südasiens, Südafrikas, Nordamerikas, Australiens und Europas (Kivunja, 2014, S. 64/65; Mortazavizadeh et al., 2017, S. 356; Saqlain, 2015, S. 285; Taole, 2014). Die Ziele der weltweiten EFA-Bewegung zur Förderung des Ausbaus und der Qualität von Bildungsangeboten liegen unter anderem in einer universellen Grundschulbildung für alle Kinder. So sollen bis 2015 alle Kinder – insbesondere auch Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und solche, die ethnischen Minderheiten angehören, – einen Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen (Ziel 2; UNESCO, 2015). Wenngleich immer noch 58 Millionen Kinder keine Schule besuchen und 25 Millionen davon nie zur Schule gehen werden, so lassen sich im Zeitraum der vergangenen 15 Jahre durchaus Erfolge verzeichnen (UNESCO, 2015, S. 18). Zwar ist die Ausstattung der Schulen mit Schulbüchern, Lernmaterialien und Kopiergeräten in vielen Gebieten immer noch sehr dürrig und die Lehrkräfte werden in der Aus- und Fortbildung kaum auf die spezifischen Bedingungen der Jahrgangsmischung vorbereitet (Little, 2006, S. 6; Taole, 2014, S. 98/99), dennoch eröffnet die Zusammenfassung von Kindern unterschiedlichen Alters zur schulischen Unterrichtung überhaupt erst einen Zugang zu Bildung für Heranwachsende in den entlegenen Regionen und Entwicklungsländern. Darüber hinaus lässt sich ein wachsendes Bewusstsein dafür beobachten, die pädagogischen Potenziale sowie Strategien für den jahrgangsgemischten Unterricht in die Lehrkräftebildung dieser Länder aufzunehmen und damit auch die Qualität des jahrgangsgemischten Unterrichts in abgelegenen Gebieten zu steigern (z. B. für Afrika: Kivunja, 2014, S. 63).

Erhalt wohnortnaher Grundschulen

In Deutschland besteht mit der Gründung einer gemeinsamen Grundschule (1919) für alle Kinder die Pflicht, beginnend mit einem gesetzlich festgelegten Alter, an einer institutionalisierten Bildungseinrichtung unterrichtet zu werden. Die Grundschule bildet dabei die Grundlage für den weiterführenden Bildungsweg. Die Artikel 145 und 146

der Weimarer Reichsverfassung sowie die in den Folgejahren verabschiedeten Gesetze betreffend die Grundschule verpflichten den Staat im Ursprung dazu, ein flächendeckendes Bildungsangebot und eine breite Volksbildung zur Verfügung zu stellen. Angesichts der dadurch entstehenden Kosten erweist sich die Verpflichtung zur wohnortnahen Beschulung allerdings gerade im Grundschulbereich aufgrund von schwankenden Geburtenzahlen als Herausforderung.

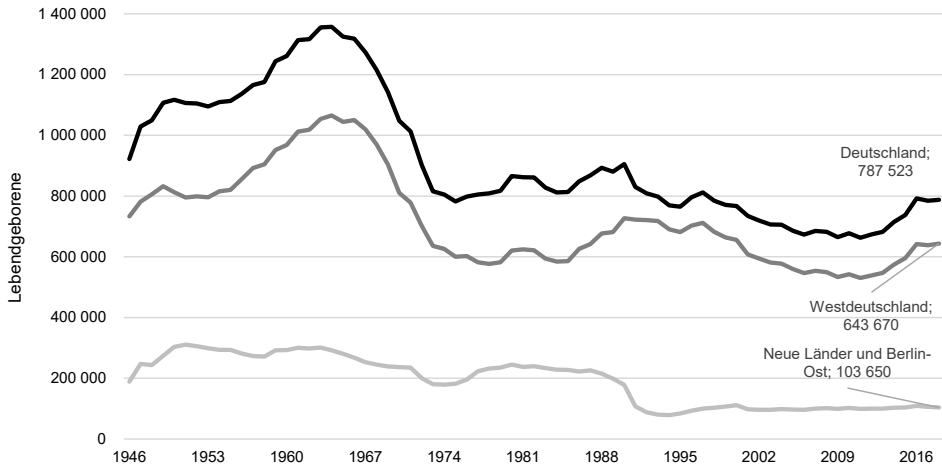


Abb. 2.1: Entwicklung der Zahl der Lebendgeborenen in Deutschland, differenziert nach Bundesgebiet, von 1946 bis 2018; eigene Darstellung auf der Basis von Statistisches Bundesamt, 2020

Die Abbildung 2.1 zeigt die Entwicklung der Geburtenzahl in Deutschland im zeitlichen Verlauf der vergangenen 70 Jahre. Deutlich erkennbar ist der Babyboom nach dem Zweiten Weltkrieg sowie der „Pillen-Knick“ in den 1960er Jahren, der zu einem deutlichen Absinken der Geburtenrate führt. Nach einer leichten Erholung ist ein weiterer Rückgang in den ostdeutschen Bundesländern nach der deutschen Wiedervereinigung in den 1990er Jahren zu beobachten. Der von der Wende verursachte Geburteneinbruch sowie die Abwanderungsbewegungen aus der ehemaligen DDR in den Westen führen zu einem kontinuierlichen Bevölkerungsschwund in Ostdeutschland. Seit dem Ende der 1990er Jahre sinkt auch in Westdeutschland die Geburtenrate, sodass das Geburtsniveau in Gesamtdeutschland schließlich „seit Jahrzehnten zu den niedrigsten der Welt“ (Statistisches Bundesamt, 2013, S. 6) gehört. Erst im Verlauf der letzten Jahre ist eine leichte Erholung zu beobachten. So erreicht 2015 die zusammengefasste Geburtenziffer mit 1,50 Kindern je Frau wieder einen steigenden Wert.¹⁹ Diese Zunahme ist vor allem auf Mütter mit ausländischer Staatsangehörigkeit zurückzuführen. Hier stieg die Geburtenziffer von 1,86 (2014) auf 1,95 (2015).²⁰ Damit setzt sich der positive Entwicklungstrend seit 2012 fort (Statistisches Bundesamt, 2016a; Statistisches Bundesamt, 2016b; Statistisches Bundesamt, 2020).

¹⁹ Zuletzt konnte 1982 eine so hohe Geburtenziffer für das Gebiet des heutigen Deutschlands verzeichnet werden.

²⁰ Bei Frauen mit deutscher Staatsangehörigkeit stieg die durchschnittliche Kinderzahl pro Frau lediglich von 1,42 (2014) auf 1,43 (2015).

Die beschriebene Schwankung der Geburtenzahl²¹ wirkt sich verzögert auf die Zahl der Schulanfänger/innen aus. Regionale Unterschiede deutet bereits die Abbildung 2.1 an. Aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Umbruchprozesse, vor allem nach der deutschen Wende, halbiert sich in den neuen Bundesländern die Schüler/innenzahl zwischen 1992 und 2002 beinahe (Götz & Krenig, 2014, S. 93). In den betroffenen Gebieten werden daraufhin Konzepte zur Fortführung der Schulen als „Kleine Grundschulen“ mit jahrgangsgemischten Klassen entwickelt (vgl. z. B. für Brandenburg: Biesdorf, Buring & Daue, 1998; Budde, 2007; Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 1995; Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 1999; Waldmann, Sommer & Schulz, 2010), aber auch etliche Schulstandorte aufgegeben (vgl. z. B. für Sachsen-Anhalt: Hartwig, 2011; Schmidt & Rieß, 2012; zusammenf. Helbig, Konrad & Nikolai, 2019; Kann, 2017; Walde, 2019).

In Westdeutschland durchläuft exemplarisch die Zahl der bayerischen Schulanfänger/innen bereits 1985 einen Tiefstand und erreicht 1997/1998 einen Peak. Trotz der sukzessiven Vorverlegung des Einschulungsalters ab dem Schuljahr 2005/2006, um dem demografisch bedingten Rückgang entgegenzuwirken, nimmt die Zahl der Schulanfänger/innen in den Folgejahren weiter ab. 2012/2013 ist ein „Tiefstand [erreicht], der nur knapp über dem des Jahres 1985“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b, S. 14) liegt. Somit werden auch Schulen im ländlichen Raum der alten Bundesländer immer häufiger mit der Entscheidung über die Schließung oder den Erhalt von Schulhäusern durch die Umstellung auf Jahrgangsmischung konfrontiert.

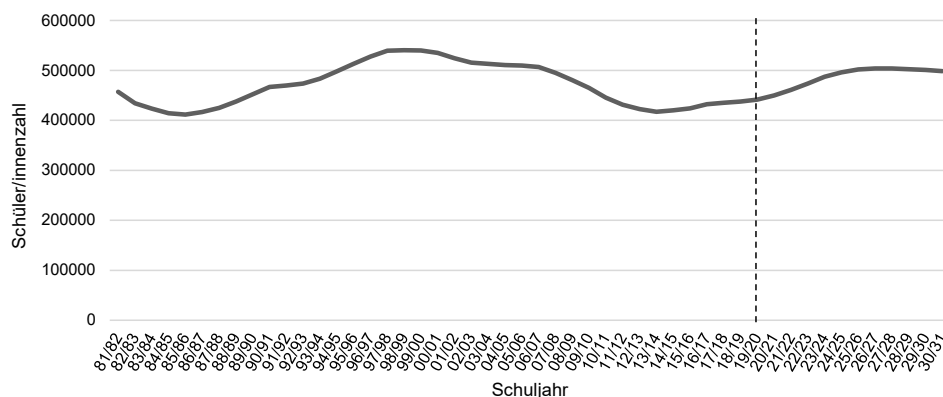


Abb. 2.2: Entwicklung der Schüler/innenzahlen an der Schulart Grundschule im Freistaat Bayern; eigene Darstellung auf der Datengrundlage von Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b, S. 20

Wie aus der (prognostizierten) Entwicklung für die Schulart Grundschule in Abbildung 2.2 hervorgeht, ist bis ca. 2025 schließlich bei den Schulanfänger/innen wieder mit einem spürbaren Anstieg zu rechnen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016b, S. 13/14; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2018a, S. 14; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b, S. 14). Bis zum Schuljahr 2030/2031 ist ein Anwachsen der bayerischen Gesamtschü-

²¹ Zur Klärung der Einflussfaktoren auf den demografischen Wandel sei unter anderem auf die Erläuterungen in Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016b, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b, Geißler, 2008, Geißler, 2014, Hradil, 2006, Statistisches Bundesamt, 2013, und Steuerwald & Hradil, 2016, verwiesen.

ler/innenzahl auf rund 1,85 Millionen zu erwarten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b, S. 13). Neben den steigenden Geburtenzahlen, die sich zeitlich verzögert auswirken, sind ebenso Migrationsbewegungen bedeutsam. So verursachen Wanderungsbewegungen von asylsuchenden Familien, vor allem aus den Kriegsgebieten des Nahen und Mittleren Ostens, seit 2015 einen kurz- bis mittelfristigen Anstieg der Schüler/innenzahlen. Darüber hinaus nehmen die Arbeitnehmer/innenfreizügigkeit innerhalb der Europäischen Union sowie Umzüge innerhalb Deutschlands Einfluss (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b, S. 9/10).

Die rückläufige Entwicklung der Schüler/innenzahl stellte die Schulbedarfsplanung der Bildungsadministration in den vergangenen Jahren vor mehrere Herausforderungen. Vorrangig im Mittelpunkt der Diskussion um den Erhalt von Grundschulen stehen Fragen der Unterrichtsgestaltung sowie der Rechtfertigung der entstehenden Kosten für die Einzelschulorganisation. Um den Bestand kleiner, zumeist ländlicher, Schulstandorte, an denen die Anzahl der Schulanfänger/innen unter der Mindestschüler/innenzahl für die Klassenbildung liegt, längerfristig zu sichern, eröffnen sich folgende Möglichkeiten:

- die Zusammenfassung von meist zwei Klassen zu einer organisatorischen Einheit und damit die Einführung von jahrgangsgemischtem Unterricht
- die Erreichung einer „bessere[n] Auslastung der Grundschulgebäude durch eine organisatorische Anbindung der beiden folgenden Jahrgänge (Orientierungs-/Förderstufe)“ (Weishaupt, 2006, S. 32). Dies führt zu einer größeren organisatorischen Flexibilität der Grundschulen.
- die Etablierung von Schulverbünden (mit der Sekundarstufe I) (Weishaupt, 2006, S. 33)

Kann oder will keine der dargestellten Alternativen verwirklicht werden, bleibt nur die Schließung der kleinen Schulen wie es sich in den neuen Bundesländern in der Vergangenheit zuweilen nicht verhindern ließ. In Brandenburg mussten zwischen 1994 und 2003 beispielsweise 22 Prozent und in Mecklenburg-Vorpommern 36 Prozent der Grundschulen geschlossen werden (Weishaupt, 2006, S. 34). Gegen die Zentralisierung von Schulstandorten und die damit einhergehenden längeren Fahrzeiten für die Kinder regt sich bei Kommunen und Eltern Widerstand, der in der jüngsten Vergangenheit zum Ausbau kleiner Schulen mit jahrgangsgemischten Klassen beiträgt.

Durch die Jahrgangsmischung kann ein verlässliches Schulnetz gewährleistet werden, welches durch den Fortbestand von kleineren Schulorten auch auf mittelfristige Schwankungen wie etwa unvorhersehbare Migrationsbewegungen zu reagieren vermag. Zudem ist der Erhalt von wohnortnahen Schulen nach dem Motto „kurze Wege für kurze Beine“ vielfach ein erklärtes Bestreben der Politik. Neben dem Beitrag zum gesellschaftlichen und kulturellen Leben, erhält eine transportgünstige wohnortnahe Grundschule die Attraktivität eines Ortes für die Ansiedlung (junger) Familien. Exemplarisch deutlich werden diese Anstrengungen beim Blick in die alpin-ländlichen Gebiete Österreichs und der Schweiz. Die Konzentration der Bevölkerung auf die Zentren und die Abwanderung aus den Bergregionen führen zu jahrgangsgemischten Schulen, an den zuweilen nur eine einzige Lehrkraft unterrichtet, sowie zur Zusammenfassung von Schulen zu Schulverbünden, um ihren Erhalt zu gewährleisten. Der Erhalt der Schule am Ort ist dabei Teil einer nachhaltigen Raum- und Regionenentwicklung (Steiner et al., 2011, S. 95).

Bildungsorte wie die Schule werden nicht nur als bedeutsam für die Zusammengehörigkeit von (dörflichen) Gemeinschaften gesehen, sondern die Mehrheit der Eltern betrachtet sie – angesichts von beschwerlicheren Wegen zu Freizeitangeboten und zunehmend weniger

Gleichaltrigen im Lebensumfeld – als bedeutsamstes Lernfeld für sozialen Zusammenhalt (Steiner et al., 2011, S. 98/99). Als „Hort des kulturellen Lebens“ (Steiner et al., 2011, S. 104) stellt die Schule einen Ort der Begegnung dar, damit sich diejenigen, die hier wohnen, kennenlernen. Gleichzeitig wird der Erhalt der dörflichen Identität gefördert. Insbesondere in diesen alpinen Gegenden wird die Aufrechterhaltung von Schulen hoch gewichtet und selbst bei regionalen Kooperationen die Forderung erhoben, dass mindestens eine Klasse am Ort verbleibt (Steiner et al., 2011, S. 102).

Eine Entscheidung darüber, ob ein Schulstandort z. B. mit Hilfe der Jahrgangsmischung erhalten bleiben soll, macht Weishaupt, 2006, von folgenden Überlegungen abhängig:

Angesichts der (...) schwierige(...)n Situation der öffentlichen Haushalte ist eine auf Bestandssicherung der bestehenden Schulen ausgerichtete Schulentwicklungsplanung dann unrealistisch, wenn es nicht gelingt, die Sachausgaben je Schüler für den Gebäudeunterhalt und Schülertransport auch bei niedrigeren Schülerzahlen annähernd konstant zu halten. Im Blick auf eine prioritätsgeleitete Mittelallokation wurde es im letzten Jahrzehnt außerdem wichtig, dem Schulwesen durch eine unwirtschaftliche regionale Schulorganisation keine Mittel zu entziehen, die z. B. sinnvoller für eine Verbesserung der Unterrichtsbedingungen verwendet werden könnten (Weishaupt, 2006, S. 32).

Ausschlaggebend für den Fortbestand eines Schulorts sind damit nicht nur ideelle Gründe, sondern auch Kosten-Nutzen-Relationen, die für den/die Sachaufwandsträger/in sowie die Bildungsadministration mit ihrem Erhalt zwangsläufig verbunden sind.

Für die Bildung einer Grundschulklassen sind in Bayern im Schuljahr 2018/2019 mindestens 13 Schüler/innen notwendig. Eine Unterschreitung dieser Zahl ist in der 17. Wahlperiode des bayerischen Landtags (2013–2018) in Ausnahmefällen zulässig, wenn ansonsten eine rechtlich selbstständige Grundschule aufgelöst werden müsste (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2018b, S. 6). Ebenso enthält das kultusministerielle Schreiben zur Klassenbildung für das Schuljahr 2018/2019 Hinweise auf die Gewährung von zusätzlichen Ressourcen (Budgetzuschläge) für den Erhalt kleiner Grundschulen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2018b, S. 4).

Dies stellt eine Kehrtwende in der bayerischen Bildungspolitik dar, nachdem unter Ministerpräsident Edmund Stoiber (1993–2007) zahlreiche ländliche Grundschulen aufgelöst wurden (Lettenbauer, 2012). In seiner Regierungserklärung vom 12. November 2013 gewährt Ministerpräsident Horst Seehofer (2008–2018) beim Thema Bildung den Bestand „jede[r] rechtlich selbstständige[n] Grundschule (...), wo Eltern und Gemeinden dies wünschen“ (Seehofer, 2013, S. 5). Das Kabinett Söder (seit 2018) führt diese bildungspolitische Linie weitgehend fort. Auf dieser Grundlage ist angesichts der aktuellen Geburtenzahlen, der Vergrößerung der Ballungsräume sowie vor dem Hintergrund der Implementierung der „Flexiblen Grundschule“ als Reform der Schuleingangsphase in Bayern ein weiterer Anstieg jahrgangsgemischter Klassen vor allem im Grundschulbereich und hier in den Jahrgangsstufen 1 und 2 zu erwarten. Aber auch ein Ausbau von jahrgangsgemischten Klassen vor dem Hintergrund schulorganisatorischer Belange, wie sie nachfolgend erläutert werden, scheint – angesichts des Mangels an Lehrkräften im Grundschulbereich – in Bayern weiter absehbar (vgl. z. B. Brunner, 2018, S. 26; Finkenwirth, 2019).

Schulorganisatorischer Grund zur Schaffung gleichmäßiger Klassenstärken

Die Einführung jahrgangsgemischter Klassen zur Schaffung gleichmäßiger Klassenstärken als dritter pragmatischer Grund findet in der nationalen wie internationalen Literatur bisher kaum Beachtung. Die schulorganisatorische Begründung beruht auf folgender Ausgangslage: Die Berechnung der Lehrer/innenstunden, die einem staatlichen Schulamt in Bayern als niedrigste regionale Verwaltungseinheit im Schulwesen zugewiesen werden, richtet sich nach der Anzahl der Schüler/innen im zuständigen Schulamtsbezirk (zumeist Stadt- und/oder Landkreis). Bei der Verteilung der Lehrkräftestunden auf die einzelnen Schulen sind die für das jeweilige Schuljahr gültigen kultusministeriellen Vorgaben zur Klassenbildung zu berücksichtigen.

Neben der für die Klassenbildung notwendigen Mindest- und Höchstschüler/innenzahl ist darin Folgendes festgehalten: „Bestehen innerhalb einer Gemeinde mehrere Grund- und Mittelschulen, so ist auf die Bildung gleich großer Klassen hinzuwirken. Die Staatlichen Schulämter sind gehalten, von Art. 43 Abs. 3 BayEUG verstärkt Gebrauch zu machen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019a, S. 7). Während besagter Artikel 43 Abs. 3 BayEUG²² die Zuweisung von Schülern/innen zu benachbarten Grundschulen durch das Schulamt vorsieht, können einigermaßen ausgewogene Klassenstärken weiterhin durch die Bildung von jahrgangsgemischten Gruppen erreicht werden.

Die Einrichtung erfolgt also vor folgendem Hintergrund: Innerhalb eines Schulamtsbezirks existieren Klassen mit unterschiedlicher Lerngruppengröße. Kleine Klassen, z. B. mit 16 Kindern, erfordern dabei ebenso viele Lehrer/innenressourcen wie große Klassen mit z. B. 27 Kindern. Schulen mit mehreren kleinen und Kleinstklassen stehen damit Einzelschulen mit großen Klassen gegenüber. Wenn die durchgängige Bildung von Jahrgangsklassen zu geringen Klassenstärken führt, kann das zuständige Schulamt in Bayern die Bildung einer oder mehrerer Kombi-Klasse(n) an der Einzelschule anordnen und dadurch die Anzahl der benötigten Lehrer/innenstunden für diese Organisationseinheit reduzieren. Die frei werdenden Ressourcen stehen schließlich für gezielte pädagogische Maßnahmen zur Verfügung (Olesch, 2007, S. 67; Dietl & Olesch, 2009, S. 18). Der Hintergrund für die Bildung jahrgangsgemischter Klassen zur Erreichung ausgewogener Klassenstärken ist damit ökonomisch-strategischer Natur. Tabelle 2.1 verdeutlicht exemplarisch, wie durch die Jahrgangsmischung personelle Ressourcen umverteilt werden können.

Tab. 2.1: Exemplarische Darstellung der Konsequenzen der Jahrgangsmischung für die Personalressourcen im Schulamtsbezirk

	Einzelschule ohne Jahrgangsmischung		Einzelschule mit Jahrgangsmischung
1. Jahrgangsstufe (33 Schulanfänger/innen)	17	16	25
2. Jahrgangsstufe (37 Schüler/innen)	19	18	25
	4 (kleine) Klassen		3 Klassen

²² „Bestehen innerhalb einer Gemeinde mehrere Grundschulen, so kann das Schulamt im Benehmen mit der Gemeinde zur Bildung möglichst gleich starker Klassen für die Dauer von bis zu sechs Jahren auch einzelne Schülerinnen und Schüler einer benachbarten Grundschule zuweisen.“

Neben der Führung der Kombi-Klasse mit einem jahrgangsreinen Parallelzug ist eine gänzliche Umstellung auf Jahrgangsmischung möglich. Jahrgangsgemischte und jahrgangsreine Klassen gelten dabei als gleichwertige Organisationsformen.

2.1.3.2 Pädagogische Begründungen

Im Vergleich zu den pragmatischen Begründungssträngen sind die pädagogischen wesentlich vielfältiger. Zu berücksichtigen sind hierbei sowohl soziologische und lernpsychologische als auch reformpädagogische und didaktisch-methodische Hintergründe, die nachfolgend näher erläutert werden.²³ Aus pädagogischen Gründen wird die Jahrgangsmischung zumeist in einem Bottom-up-Prozess aus dem Kollegium der Einzelschule heraus, zumindest jedoch basierend auf einer freiwilligen Entscheidung zur Veränderung der Schuleingangsphase und/oder aufgrund einer bewussteren Wahrnehmung der heterogenen Lernvoraussetzungen und dem Wunsch nach einem adäquateren Umgang damit initiiert.

Der jahrgangsgemischte Unterricht birgt in dieser Perspektive zahlreiche Chancen für das individuelle und gemeinsame Lernen von Kindern. Erstens wird die Jahrgangsmischung seit den 1990er Jahren vor dem Hintergrund einer veränderten Lebenswelt der Heranwachsenden sowie den Potenzialen, die sich daraus insbesondere für das soziale Lernen ergeben, in einem neuen Kontext diskutiert (Laging, 1997, S. 21). Zweitens werden damit reformpädagogische Forderung aus dem beginnenden 20. Jahrhundert aufgegriffen. Und drittens fällt das Wiederaufleben der Jahrgangsmischung in die Zeit eines verstärkten Diskurses über Heterogenität und die daraus abzuleitenden strukturellen und didaktischen Konsequenzen, für die als „Gründungsnarrativ“ (Walgenbach, 2017, S. 22) die Ergebnisse der PISA-Studien ausgemacht werden können.

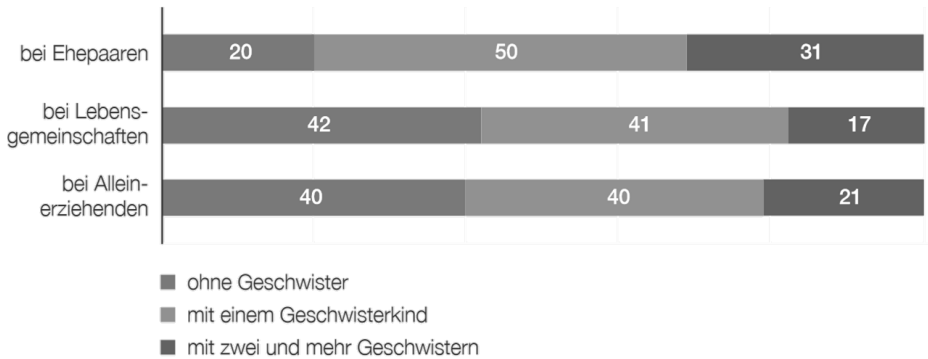
Neue Anforderungen an Schule aufgrund veränderter Aufwuchsbedingungen

Zwei Entwicklungen im Aufwachsen der heutigen Schüler/innengeneration führen zu gestiegenen Anforderungen an die Schule als soziales Erfahrungsfeld: erstens die Veränderung der Familienstrukturen und zweitens eine veränderte Raumerfahrung.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben sich die Funktion und Struktur von Familie drastisch gewandelt. Heute dominiert – im Vergleich zu Zeiten, in denen die Motive für eine hohe Kinderzahl in der Mithilfe im elterlichen Betrieb lagen und Nachkommen eine Fürsorgeleistung im Fall von Krankheit und im Alter gewährten – das „Ideal der Zweikindfamilie“ (Geißler & Meyer, 2008, S. 48). Dem Datenreport 2018 (Baumann, Hochgürtel & Sommer, 2018, S. 62) zufolge leben die meisten minderjährigen Kinder mit einem minder- oder volljährigen Geschwisterkind zusammen unter einem Dach (47 Prozent). Lediglich 28 Prozent wachsen mit mindestens zwei Geschwistern auf. Zu verzeichnen ist in der Vergangenheit stattdessen eine steigende Anzahl an Kindern, die ohne Geschwister aufwachsen. Laut Berechnungen des Statistischen Bundesamtes betrifft dies mittlerweile, abhängig von der Familienform

²³ Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass viele Aspekte und Hintergründe, die nachfolgend erläutert werden, ebenso auf Jahrgangsklassen zutreffen. Schließlich zeigen zahlreiche Studien, exemplarisch die von Hattie, 2009, durchgeführte Metastudie, dass es sich bei den förderlichen Faktoren für schulischen Lernerfolg stets um ein Konglomerat aus verschiedenen Bedingungen für den Unterricht handelt.

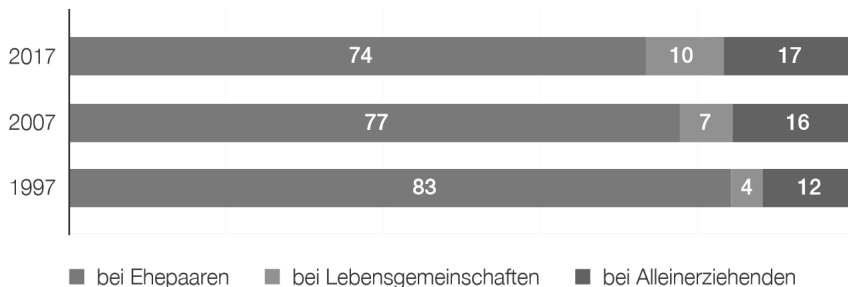
sowie dem Migrationsstatus, nahezu konstant etwa ein Viertel der Heranwachsenden (2017: 25 Prozent).²⁴



Angaben in Prozent, Geschwister ohne Altersbegrenzung; Ergebnisse des Mikrozensus – Bevölkerung in Familien/Lebensformen am Hauptwohnsitz.

Abb. 2.3: Minderjährige Kinder nach Familienform und Anzahl der Geschwister 2017; Baumann, Hochgürtel & Sommer, 2018, S. 62

Hinzu kommt eine Diversifikation von Familienmustern bzw. eine Pluralisierung privater Lebensformen. Die Abbildung 2.3 zeigt, dass Minderjährige vor allem dann mit Geschwistern im Haushalt groß werden, wenn sie bei ihren verheiratet zusammenlebenden Eltern wohnen. Neben die klassische Kern- oder Kleinfamilienform, in der auch 2017 immer noch 74 Prozent der Minderjährigen aufwachsen, sind, wie der Abbildung 2.4 zu entnehmen ist, weitere Lebensformen getreten. So steigt der Anteil an Alleinerziehenden. 2017 wächst etwa jedes sechste minderjährige Kind (17 Prozent) in Deutschland bei einem alleinerziehenden Elternteil auf. Ebenfalls in den letzten 10 Jahren zugenommen hat die Zahl der unverheirateten Lebensgemeinschaften mit Kindern. 2017 wachsen 10 Prozent der Minderjährigen bei unverheiratet zusammenlebenden Eltern auf. 1997 liegt dieser Anteil noch bei 4 Prozent.



Angaben in Prozent, Ergebnisse 2017 auf Basis des Zensus 2011, für 2007 und 1997 auf Basis früherer Zählungen, Ergebnisse des Mikrozensus – Bevölkerung in Familien/Lebensformen am Hauptwohnsitz.

Abb. 2.4: Minderjährige Kinder nach Familienform; Baumann, Hochgürtel & Sommer, 2018, S. 61

²⁴ Es zeigt sich, dass die Zahlen innerhalb des letzten Jahrzehnts recht konstant bleiben: 2009 liegt der Anteil von Einzelkindern im Haushalt bei 25 Prozent der Kinder unter 18 Jahren. Weiterhin wachsen 47 Prozent zusammen mit einer Schwester oder einem Bruder auf und etwa ein Viertel der Kinder (27 Prozent) hat zwei oder mehr Geschwister (Krack-Roberg, Krieger & Weinmann, 2011, S. 34).

Für das Aufwachsen von Kindern ergeben sich daraus folgende Konsequenzen: Wenn gleich eine Zunahme der institutionalisierten Betreuung im Kleinkindalter zu verzeichnen ist – beispielsweise liegt die (Tages-)Betreuungsquote bei Kindern zwischen 3 bis unter 6 Jahren in Bayern 2017 bei 92,7 Prozent (Rübenach, 2018, S. 67) –, so haben sich im Vergleich zu früheren Generationen die Möglichkeiten für natürliche Interaktionen zwischen Heranwachsenden unterschiedlichen Alters verringert. Alltägliche Lern- und Hilfesituationen in der Großfamilie sowie freie Zusammenkünfte mit anderen Kindern in der Nachbar/innenschaft erleben heutige Heranwachsende aufgrund der geringeren Geschwisterzahl sowie verminderter Begegnungsräume seltener. Ein Lernen am Modell durch Beobachtung und Nachahmung sowie das gemeinsame, unbefangene Erforschen der Umwelt findet immer weniger statt. Am ehesten noch treffen sie auf andersaltrige Kinder in intendierten Spielgruppen, in der Kindertagesstätte oder, sofern genutzt, auf den Spielplätzen in der Wohnumgebung.²⁵

Die Veränderungen der Familienstruktur führen zu weniger oder fehlenden Erfahrungen z. B. mit Aushandlungsprozessen unter Geschwistern oder ziehen einen Statuszugewinn als gleichberechtigte/r Partner/in in Alleinerziehendenfamilien nach sich. Damit bergen sie die Gefahr eines „defizitären sozialen Erfahrungsraums“ (Laging, 1995b, S. 11) und führen gleichzeitig zu neuen Erziehungs- und Bildungsaufgaben für die Grundschule.²⁶ Sie hat in ihrer Rolle als „soziales Bedingungs- und Erfahrungsfeld große Bedeutung für die individuell erlebte Beziehung zu Gleichaltrigen und als Sozialkontext für die Konstruktion von Identität“ (Schorch, 2007, S. 90). Dies zeigt sich unter anderem daran, dass sich hier die meisten der Kinderfreundschaften bilden (Laging, 1995a, S. 123). Erfahrungen, die Kinder heute in außerschulischen Kontexten immer weniger machen, müssen zwangsläufig von öffentlichen Bildungseinrichtungen als gesellschaftliche Institution kompensiert werden.²⁷ Schulen sind gefordert, Zuverlässigkeiten und Bildungsgefüge herzustellen, Auseinandersetzungsprozesse zwischen gleich- und verschiedenaltrigen Kindern sowie natürliche lebensweltliche Lernsituationen zu ermöglichen und soziale Lernsituationen zu schaffen, in denen Toleranz, gegenseitige Wertschätzung, Kommunikations-, Kooperations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit gelernt sowie das eigene Selbstvertrauen gestärkt werden können (Claussen & Gobbin-Claussen, 1995, S. 159; Hinz, 2009, S. 134). Angesichts der gegenwärtigen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse soll sie Heranwachsende dabei unterstützen, ihre Identität zu entwickeln und gleichzeitig „demokratische Partizipationsfähigkeit“ (Hansen, 2017a, S. 168), wie sie in der heterogenen Gesellschaft von Bedeutung ist, zu erlangen.

Beim Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen kann diese soziale Erfahrung – im Gegensatz zur künstlich gehaltenen homogenisierenden Jahrgangsklasse – durch die Konfrontation

²⁵ Die spezifischen Hintergründe zur Veränderung der Aufwachsensbedingungen im Zusammenhang mit den Begründungsaspekten für jahrgangsgemischtes Lernen sollen an der Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Es sei auf Laging, 1993, S. 375/376, und Laging, 1995a, S. 120, sowie auf einschlägige Studien zum Aufwachsen heutiger Generationen wie die World Vision Kinderstudien (Andresen & Hurrelmann, 2013; Andresen, Neumann & Public, 2018) verwiesen. Zur Natürlichkeit jahrgangsgemischter Lernsituationen aus ethnologischer und anthropologischer Perspektive empfehlen sich die Ausführungen von Pratt, 1986, S. 111/112.

²⁶ Vgl. zur Veränderung der sozialen Beziehungen von Kindern im Zuge des „Prozeß[es] einer zunehmenden Diversifikation von Kindheitsmustern“ (Fölling-Albers, 1995, S. 14) die Ausführungen von Krappmann, 2002, sowie Krappmann & Oswald, 1995.

²⁷ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Fölling-Albers, 1994, Fölling-Albers, 2001, Fölling-Albers, 2014, sowie Liegle, 2008, zur Veränderten Kindheit sowie zu soziokulturellen Bedingungen von Kindheit.

mit einer heterogenen Altersgruppe im institutionellen Kontext der Schule weiter verstärkt, der Ausgleich sozialer Defizite unterstützt und lebensnahes Lernen gefördert werden.

Lernen am Modell und eine Entlastung für die Lehrkraft

Im täglichen Miteinander von Kindern unterschiedlichen Jahrgangs und damit auch unterschiedlich langer Erfahrung in der sozialen Rolle als Schüler/in können soziale Verhaltensweisen in der Institution Schule, Regeln und Rituale ebenso wie Lern- und Arbeitsweisen durch die informelle Beobachtung und das Lernen am Vorbild schnell übernommen werden. Imitiert werden können unter anderem Stützstrategien wie das Aufräumen des Arbeitsplatzes, die Einhaltung von Arbeitsruhe oder das effektive Nutzen von Pausen ebenso wie Primärstrategien, die auf bestimmte Lernvorgänge gerichtet sind, wie das Unterstreichen, das Sammeln von Ideen oder das Erstellen von Eselsbrücken (Kühnl, 2008, S. 94).

Eine Einführung ins Schulleben, das Kennenlernen von Räumlichkeiten, Ansprechpersonen und zeitlichen Strukturen kann in der Jahrgangsmischung in manifesten oder latenten Interaktionssituationen durch erfahrenere Klassenkameraden/innen begleitet werden. Vor allem bei einer jahrgangsgemischten Gruppe in der Schuleingangsstufe, wenn Schulanfänger/innen erstmalig mit den Anforderungen institutionalisierten Lernens konfrontiert werden, erweist sich das Lernen durch Nachahmung als hilfreich – zumal der Lerneffekt durch Beobachtung, so Bandura, 1976, sich dann „am deutlichsten [zeigt], wenn Modelle neue Reaktionen vorführen, die die Beobachter noch nicht beherrschen“ (Bandura, 1976, S. 13). Dass das Lernen am Modell in der Jahrgangsmischung wirksam sein kann, ist aus verschiedenen Gründen anzunehmen: Aufgrund des geringeren Altersunterschieds besteht eine Ähnlichkeit zum Beobachtenden, der soziale Status des Modells als Schüler/in ist ähnlich, möglicherweise liegt, aufgrund einer bestehenden Bekanntschaft aus dem Kindergarten, eine positive emotionale Beziehung zwischen Beobachtender/m und dem Modell ebenso vor wie persönliche Betroffenheit und Glaubhaftigkeit. Das Modell demonstriert das Verhalten in alltäglichen Situationen differenziert und häufiger und präsentiert ein nicht zu perfektes Verhalten (Bewältigungsmodell; Petermann & Petermann, 2018, S. 155).

Eine Entlastung der Lehrkraft kann sich dadurch ergeben, dass den Neulingen innerhalb der Lerngruppe zahlreiche weitere Ansprechpersonen für Fragen und Probleme zur Verfügung stehen. Dadurch reduziert sich die Fixierung auf eine einzige erwachsene Person, die alleine die Regeln, Rituale und Arbeitsweisen kennt. Gängige Vereinbarungen können von den erfahrenen Kindern schnell selbstständig und in unmittelbar konkreten (Problem-)Situationen an die neuen weitergegeben werden. Während sich der Aufwand für Erklärungen und Ermahnungen für die Lehrkraft vermindert, ermöglicht diese natürliche Lernsituation unerfahrenen Schülern/innen ein schnelles Ankommen in den Konventionen einer bestehenden Gruppe. Schulanfängern/innen kann der Übergang in die Schule erleichtert werden, denn sie „erlernen die schulischen Regeln selbstverständlicher und finden sich schon in den ersten Wochen in der Schule zurecht“ (Carle & Metzen, 2014, S. 36).

Fortführung der Altersmischung und Erleichterung des Übergangs

Eine altersgemischte Gruppenzusammensetzung ist den Kindern vielfach bereits aus der Kindertagesstätte oder freien Begegnungsangeboten, z. B. Spielgruppen, vertraut. Gerade an kleineren Schulen, an denen sich die Schüler/innenschaft aus wenigen Kinderbetreuungseinrichtungen speist, sind den Neuankömmlingen bereits Schüler/innen aus den

altersgemischten Gruppen des Kindergartens bekannt. Dies schafft Vertrautheit und baut Ängste ab. Zugleich werden soziale Kontakte wieder aufgenommen und weitergeführt. Auf der interaktionalen Ebene der Übergangsbewältigung kann demnach eine gewisse Kontinuität – angesichts der zahlreichen neuen Herausforderungen und Erfahrungen, die von den Schulanfängern/innen zu verarbeiten sind, – förderlich wirken (Griebel & Niesel, 2018, S. 122).

Zahlreiche Grundschulen mit Jahrgangsklassen berücksichtigen dieses Potenzial bereits durch die jahrgangsübergreifende Zuweisung von Paten/innen. Somit stehen den Schulanfängern/innen ältere Kinder als Ansprechpartner/innen für Fragen und Probleme vor und nach der Schule oder in den Pausenzeiten zur Verfügung. In der Jahrgangsmischung gewinnt dieses beschriebene, bewährte System an Kontinuität und erweitert sich auf inhaltliche und organisatorische Fragen des Klassenunterrichts.

Lernen durch Lehren und Schulung sozialer Kompetenzen

Bereits Reformpädagogen/innen wie Maria Montessori, 1972, und Peter Petersen, 1927/2014, schlagen vor, das vorhandene Bildungs- und Erfahrungsgefälle in der Lerngruppe produktiv zu nutzen. Dazu bietet sich unter anderem die Etablierung von Helfer/innen-, Paten/innen- und/oder Tutoren/innensystemen an. In didaktischer und lernpsychologischer Hinsicht wirkt sich diese institutionalisierte Hilfe insofern positiv auf das Lernen der Schüler/innen aus, als dass Erklärungen von Kind zu Kind aufgrund der Ähnlichkeit des Sprachniveaus effektiver sein können als Erklärungen von Erwachsenen an Kinder. So formuliert bereits Montessori, 1972, folgende Beobachtung: „das Kleine [nimmt] von ihm [(dem großen Kind)] leichter auf(...), was wir ihm nicht erklären können“ (Montessori, 1972, S. 202). Zudem werden, Meiers, 2004, zufolge, Sprachlernprozesse unterstützt:

Kinder mit geringerer Sprachkompetenz haben sprachliche Vorbilder auf einem Niveau, das sie selbst bald erreichen können (...). Kinder mit höherer Sprachkompetenz sind im Umgang mit Kindern geringerer Sprachkompetenz zu einem bewussteren Sprechen aufgefordert (Meiers, 2004, S. 53).

Die unerfahreneren Heranwachsenden profitieren im verbalen Austausch von der Lebens- und Lernerfahrung sowie den sozialen und kognitiven Strategien der erfahreneren Kinder (Meiers, 2004, S. 53). Pratt, 1986, bestätigt in seinem Forschungsüberblick zum jahrgangsgemischten Lernen die Vorteile im Bereich des kindlichen Spracherwerbs. Altersgemischte Gruppen beinhalten ein enormes sprachliches Anregungspotenzial für jüngere Kinder, die ihren Wortschatz dadurch in kürzester Zeit um ein Vielfaches erweitern können (Pratt, 1986, S. 113).

In Helfer/innen- oder Paten/innensystemen können zudem verschiedene soziale Rollen des Gebens und Nehmens eingenommen werden. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Schüler/innen die Situationen des Peer-Gesprächs nicht vorrangig für private Zwecke nutzen oder dadurch Unruhe entsteht, sondern überwiegend fachliche Gespräche und „echte“ Hilfestellungen für die Hilfesuchenden erfolgen (z. B. Kucharz & Wagener, 2005; Kucharz & Wagener, 2009). Vor allem das fachliche Können sowie das Selbstkonzept können durch Erfolgserlebnisse in der Rolle als Tutor/in oder Helfer/in gesteigert werden. Von den Erklärenden fordert der fachliche Austausch „kognitive(...) Elaborationen“ (Slavin, 1993, S. 160), die sich lernförderlich auswirken können. Aus lernpsychologischer Sicht kann das Erklären und Wiederholen von Unterrichtsinhalten zu einer langfristigen Speicherung

des Wissens im Langzeitgedächtnis beitragen und die aktive Auseinandersetzung damit unterstützen. Gleichzeitig werden Grenzen und Unklarheiten offensichtlich. Damit kann der Entstehung von „trägem Wissen“ (Whitehead, 1929; Renkl, 2010) entgegengewirkt werden.

In sozialer Hinsicht weist Montessori, 1972, die eine vertikale Gliederung der Lerngruppe durch die Zusammenfassung von drei Altersjahrgängen vorschlägt, darauf hin, dass Erwachsene vielfach helfen, wo es (noch) nicht notwendig ist. Peers hingegen verfügen aufgrund eines ähnlicheren Entwicklungsniveaus über mehr Empathie anderen Kindern gegenüber, erkennen echte Notsituationen und beschränken ihre Hilfe auf diese (Montessori, 1972, S. 202).

Darüber hinaus macht die Kenntnis von Regeln und organisatorischen Abläufen erfahrenere Schüler/innen, unabhängig von ihrer kognitiven Leistung, zu wichtigen Ansprechpersonen. So erlaubt das Lernen in der heterogenen Gruppe, insbesondere institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit wie das Paten/innen- oder Helfer/innensystem, jedem Kind, seine Stärken in die Gemeinschaft einzubringen. Leistungsschwächere Zweitjährige erlangen durch das Einführen unerfahrenerer Kinder in Regeln, Rituale und Arbeitsweisen Wertschätzung und Anerkennung in der Gruppe. Soft Skills wie Hilfsbereitschaft und Empathievermögen gewinnen neben kognitiven Fähigkeiten an Bedeutung. Zugehörigkeit wird bewusst weniger über Leistung definiert. Daneben stärkt die Verantwortungsübernahme das Selbstbewusstsein und -vertrauen der helfenden Schüler/innen und nicht zuletzt können die Motivation sowie die Entwicklung von didaktischen (Vermittlungs-)Kompetenzen unterstützt werden (Claussen & Gobbin-Claussen, 1995, S. 161; Hinz & Sommerfeld, 2005, S. 171).

Vermeidung fester Rollenzuschreibungen trotz Kontinuität sozialer Kontakte

Durch eine fortwährende Fluktuation in der Klassenzusammensetzung können feste Rollenzuschreibungen sowie Etikettierungen einzelner Kinder als „unter dem Jahrgangsdurchschnitt“, „im Jahrgangsdurchschnitt“ und „über dem Jahrgangsdurchschnitt“ eher vermieden werden. Kinder handeln im Umgang miteinander Beziehungen sowie unterschiedliche Position und Rangplätze in der Gruppe jährlich neu aus und haben dadurch die Chance, unterschiedliche soziale Rollen zu erproben. Mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung bietet sich den Schülern/innen jedes Schuljahr die Gelegenheit, ihren Platz in der Lerngemeinschaft neu zu definieren. Die Schüler/innen lernen zudem mit unterschiedlichen Charakteren und wechselnden Gruppenzusammensetzungen, wie sie auch außerhalb der Schule vorkommen, flexibel umzugehen. Nicht außer Acht gelassen werden darf bei diesem Argument aber, dass es durchaus auch Kinder gibt, die gerade wenn sie im außerschulischen familiären Umfeld keine stabilen Personenbeziehungen erleben, in der Grundschule auf Kontinuität und feste Bezugspersonen angewiesen sind und denen der ständige Wechsel der Mitschüler/innen Probleme bereiten kann.

Individuelles Lernen durch Differenzierung und Öffnung des Unterrichts

Angesichts des nicht selten stigmatisierenden Charakters des Sitzenbleibens oder von Maßnahmen der schulischen Akzeleration (z. B. Überspringen von Klassen, fachbezogene Akzeleration durch die Teilnahme am Unterricht höherer Klassen), liegen weitere Vorteile der Jahrgangsmischung darin, dass das Kind bei einem Teil des Klassenverbandes verbleiben kann – trotz Rückstufung oder Überspringens in der Regelklasse oder im Rahmen der flexiblen Verweildauer der veränderten Schuleingangsphase. Die Einbindung

von Kindern mit unterschiedlichen Begabungen fällt bei dieser Klassenzusammensetzung leichter als in der scheinbar altersgenormten Jahrgangsklasse, die durch den Aufstieg der Gesamtgruppe in die nächste Jahrgangsstufe Kinder, die kürzer oder länger beim Lernstoff verweilen, zu Außenseitern/innen macht (Sonnleitner, 2014, S. 78). In sozialer Hinsicht verliert die Eingewöhnung in eine vollkommen neue Lerngruppe und das damit verbundene Knüpfen von neuen Kontakten an Bedeutung, denn ein Teil der Mitschüler/innen ist bereits bekannt. Durch die soziale Kontinuität kann die Anstrengung schließlich unmittelbar auf das inhaltliche Lernen gelegt werden.

Einerseits können durch die Akzeptanz der offensichtlichen Heterogenität also stigmatisierende Effekte vermindert werden, andererseits unterstützt die Jahrgangsmischung die Umsetzung dieser Maßnahmen. Der organisatorische Aufwand der fachbezogenen Akzeleration beispielsweise kann durch eine jahrgangsübergreifende Unterrichtsform wesentlich entlastet werden, da leistungsstarke jüngere Kinder in einzelnen Fächern mit den älteren Schülern/innen mitlernen können. Zum anderen können Kinder, die aufgrund einer schwachen Leistung z. B. im Fach Deutsch das Schuljahr wiederholen, in anderen Fächern am bisherigen Wissensstand anknüpfen. Der Fokus der Wiederholung kann auf die Problemfächer des/der Schülers/in gelegt werden. Langeweile durch eine nochmalige Durcharbeitung des gesamten Jahresstoffs in allen Fächern wird damit entgegengesetzt. Eine wesentliche Bedingung dafür stellt allerdings der Einsatz von differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsmethoden dar.

Vielfalt statt Konkurrenz

Wie zu Beginn des Kapitels 2.1.3.2 deutlich wurde, hat sich mit dem Rückgang der Geburtenzahlen auch der Stellenwert von Nachkommen in der Gesellschaft verändert. Die geringere Anzahl an Kindern erlaubt eine höhere Konzentration der Aufmerksamkeit auf den Nachwuchs. Damit nimmt das Bemühen um die beste Förderung zu und dem Schulerfolg der wenigen eigenen Kinder wird eine größere Bedeutung zugemessen. Die Jahrgangsklasse als scheinbar im Alter homogene und normierte Lerngruppe kann die „Wettbewerbssituation“ (Smit & Humpert, 2012a, S. 323) unter Eltern und Schülern/innen durch ständige soziale Vergleiche von Leistungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und nicht zuletzt Schulnoten weiter vergrößern.

Die Jahrgangsmischung setzt dem einen bewussteren Blick auf das Individuum entgegen. Aufgrund der inhaltlichen und methodischen Öffnung des Unterrichts sowie der Erwünschtheit von prosozialen Situationen des gegenseitigen Helfens kann sich dieses Konkurrenzdenken relativieren. Es entfällt die Notwendigkeit, die zwischen den Schülern/innen bestehenden Lern- und Leistungsunterschiede nach der Maßgabe einer einheitlichen, rein jahrgangsbezogenen Norm zu bewerten, durch die in der Jahrgangsklasse eine Leistungshierarchie mit Gewinnenden und Verlierenden entsteht. Somit können der Verlauf und das Ergebnis von individuellen Lernprozessen weiter entstandardisiert und hierarchisierende Entwicklungs- und Leistungsvergleiche minimiert werden (Götz & Krenig, 2014, S. 94). Durch die ständige, gleichzeitige Präsenz von älteren und jüngeren Kindern in einem Raum können das (Heran)Wachsen und der individuelle Lernfortschritt nicht nur von den Lehrkräften, sondern auch von den Schülern/innen bewusster erlebt und reflektiert werden. Aufgaben, die früher noch beschwerlich waren, können jetzt – ein Jahr später – problemlos bewältigt werden. Dies kann zu einem steigenden Selbstbewusstsein und der Entwicklung von Selbstsicherheit sowie einer positiven Selbstattribution beitragen.

(Claussen & Gobbin-Claussen, 1995, S. 162/163). Das Bildungsgefälle stellt nicht zuletzt einen Ansporn für die Jüngeren dar, z. B. die Kulturtechniken und Arbeitsweisen ebenso gut wie die „Großen“ zu beherrschen und führt damit die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1966/2016, S. 18) stets vor Augen. Im gemeinsamen Lernen entstehen konkrete Vorbilder und Zielperspektiven für jüngere Schüler/innen – ein Phänomen, das in der Literatur auch unter dem Schlagwort „Zugpferd-Effekt“ (Schröder, 2001) bekannt ist. Zum anderen kann es die Empathiefähigkeit bei den Älteren fördern, die im vergangenen Schuljahr dieselben Lernsituationen erlebten.

Durch die Zusammenarbeit von älteren und jüngeren Kindern, z. B. bei Sachthemen, werden zudem Synergien geschaffen. In der Praxis kann dies bedeuten, dass ein Erstjähriger, der noch nicht alle Buchstaben beherrscht, aber ein umfangreiches Wissen zu einem Thema wie „Bienen und Imkern“ mitbringt, zusammen mit einer Zweitjährigen, die über weniger inhaltliche Expertise verfügt, dafür aber lesen und schreiben kann, ein Plakat gestaltet und ein Kurzreferat dazu vorbereitet. Die Unterschiede zwischen den Kindern können damit zu einem „Motor für soziales und sachbezogenes Lernen“ (Laging, 1995b, S. 10) werden.

2.1.3.3 Potenziale für die Lernenden aus empirischer Sicht

Der Frage, ob die Heranwachsenden durch den Besuch einer jahrgangsgemischten Klasse gegenüber denjenigen, die in einer Jahrgangsklasse beschult werden, einen Vorteil nehmen oder einen Nachteil erleiden, widmet sich mittlerweile eine Vielzahl an vornehmlich quantitativen Untersuchungen, von denen nachfolgend lediglich ausschnitthaft berichtet werden kann. Die meisten dieser Studien untersuchen die Entwicklung der kognitiven und sozialen Kompetenzen der Schüler/innen. Weiterhin liegen Forschungsinteressen auf den angenommenen Chancen der Jahrgangsmischung wie dem Austausch zwischen Älteren und Jüngeren, z. B. auf der Wirkung des Helfens, den Interaktionen im Bildungsgefälle oder der wahrgenommenen Integration in das Klassengefüge (z. B. Brück, 2018; Dümmler, Helbig & Renner, 2006; Grittner & Wagener, 2018; Gysin, 2018; Kucharz & Wagener, 2005; Kucharz & Wagener, 2009; Laging, 1995a; Matz & Knauf, 2010; Trautmann, 2002; Wagener, 2014).

Die meisten, vorrangig internationalen, Forschungsüberblicke und Metaanalysen bestätigen die Gleichwertigkeit von jahrgangsreinen und jahrgangsgemischten Klassen hinsichtlich der kognitiven Leistungen. Teilweise konstatieren sie jedoch eine leichte Überlegenheit der jahrgangsgemischten Lerngruppe bei der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen (z. B. Eckerth & Hanke, 2009; Gutiérrez & Slavin, 1992; Lloyd, 1999; Pavan, 1992; Pratt, 1986; Roßbach, 2010; Saqlain, 2015; Thoren, Hannover & Brunner, 2019; Veenman, 1995²⁸; Veenman, 1996).²⁹ Im deutschsprachigen Raum haben Kuhl et al., 2013, im Rahmen der bundesländervergleichenden IQB-Studie die Effekte der Jahrgangsmischung auf Kompetenzen im Lesen und in Mathematik sowie auf sozio-emotionale Merkmale bei Viertklässlern/innen näher beleuchtet. Auch ihre Befunde bestätigen, dass sich weder in der Leistung noch im Bereich Lernfreude oder sozialer Integration Vor- oder Nachteile gegenüber Jahrgangsklassen ergeben (Kuhl et al., 2013, S. 313-318).

²⁸ Vgl. zur Kritik an dieser Analyse Mason & Burns, 1996.

²⁹ Eine Ausnahme bildet die von Sundell, 1994, vorgenommene Analyse von 13 schwedischen Studien, die keine bis negative Auswirkungen der Jahrgangsmischung auf das kognitive und soziale Lernen der Heranwachsenden im Kindergarten und an Pflichtschulen feststellt. Auch Russell, Rowe & Hill, 1998, berichten von schlechteren Leistungen im Lesen, Schreiben und in Mathematik von Kindern in jahrgangsgemischten Klassen.

In Modellversuchen zur Erprobung einer Reform der Schuleingangsstufe zeigen sich zuweilen domänenspezifisch leicht bessere Leistungen von Lernenden in den Modellklassen im Vergleich zu den jahrgangsreinen Kontrollklassen, z. B. in Mathematik (Klöver, 2014, S. 6) oder auch im Lesetempo (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 123; Krüsken, 2007, S. 65). Hinsichtlich des Selbstkonzepts (Klöver, 2014, S. 6) oder der motivationalen Entwicklung (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 122) konnten jedoch keine Unterschiede gefunden werden. Inwiefern diese Ergebnisse genuin auf die Jahrgangsmischung als konzeptuelles Merkmal zurückzuführen sind oder, ob sie der Verstärkung von individuellen Fördermaßnahmen in den Modellversuchen geschuldet sind, geht aus den Untersuchungen nicht hervor.

In einer viel zitierten älteren Analyse von 56 internationalen Studien findet Veenman, 1995, zwischen Schulen, die Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen führen, und solchen, die sie pädagogisch initiiert haben, zudem weder (wesentliche) Unterschiede in der Lernleistung der Schüler/innen noch in den sozial-emotionalen Fähigkeiten (Veenman, 1995, S. 319). Wenngleich hierzu nur spärliche Evidenzen vorliegen, erscheinen trotzdem weniger der Initiierungsgrund, die Organisationsform der Jahrgangsmischung oder die Vergrößerung der Heterogenität in der Lerngruppe alleine ausschlaggebend für die Lernleistungen zu sein. Vielmehr kommt es auf die konkrete Realisierung des Umgangs mit den divergierenden Lernvoraussetzungen und damit die Prozessqualität von Unterricht allgemein an – also auf das, was die Schulen aus dem Entwicklungsprozess machen. Zu dieser Überlegung passt auch die eher geringe Effektstärke von $d = 0,04$ (Rang 131) für jahrgangsübergreifende Klassen als Erfolgsfaktor für das schulische Lernen, die Hattie, 2015, auf der Basis von drei Meta-Analysen (Kim, 1996, Veenman, 1995, Veenman, 1996) zum jahrgangsgemischten Unterricht berechnet (Hattie, 2015, S. 109).

Kennzeichnend für die Forschung zur Jahrgangsmischung vor allem im deutschsprachigen Raum ist, dass sich die vorhandenen Erkenntnisse bis auf wenige Ausnahmen wie die eben erwähnte IQB-Studie (Kuhl et al., 2013), die Berliner JüLiG 3/4-Studie zum gegenseitigen Helfen (Wagener, 2010; Wagener, 2014) sowie die Untersuchungen von Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2017a, Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2017b, und Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2018, ausschließlich auf das jahrgangsgemischte Lernen und Unterrichten in der Kombination der Jahrgangsstufen 1 und 2 beziehen. Im Besonderen betrifft dies auch Studien, die die Schulentwicklung bei der Implementierung des Konzepts in den Fokus nehmen und im Kapitel 2.2.5 berichtet werden.

Zwischenfazit

Zusammenfassend unterstützt die Bildung jahrgangsgemischter Klassen gerade in Entwicklungsländern die Bereitstellung eines grundlegenden Bildungsangebots. Zudem bietet die Jahrgangsmischung eine Möglichkeit, dem demografischen Wandel zu begegnen und kleine Grundschulen in ländlichen Gegenden zu erhalten. Weiterhin gestattet sie der Schuladministration auf regionaler Ebene die Umverteilung von Lehrkräftestunden. Obwohl dies zuweilen als Sparmaßnahme kritisiert wird, da die Einrichtung von Jahrgangsklassen bei der isolierten Betrachtung der notwendigen Schüler/innenzahlen für die Klassenbildung erreicht würden, erlaubt dies in der Annahme einer Äquivalenz von jahrgangsreinen und jahrgangsgemischten Klassen einen flexibleren Einsatz von Personalressourcen. Der Druck zur Veränderung wird im Fall der demografischen Entwicklung von unten und außen an die Einzelschule herangetragen. Er ergibt sich aus gesellschaftlichen Veränderungen, die

eine nachhaltige Lösung erfordern. Die Einführung aus schulorganisatorischen Gründen gründet sich auf politische Entscheidungen. Es wird deshalb Druck von oben und außen auf die Einzelschule ausgeübt (Kurz & Weiß, 2016, S. 32).

In pädagogischer Hinsicht lässt sich in einer jahrgangsgemischten Klasse nicht nur Individualisierung in einem größeren Spektrum als in der Jahrgangsklasse realisieren, sondern es kann auch das soziale Lernen gefördert werden. In der vergrößerten Heterogenität der Lerngruppe können Schüler/innen mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen in gegenseitigen Austauschprozessen voneinander profitieren (Götz & Krenig, 2014, S. 94). Dadurch wird eine „Akzeptanz gleichberechtigt nebeneinander existierender Unterschiedlichkeiten“ (Hinz, 2009, S. 165) forciert. Wenngleich die empirischen Befunde zum jahrgangsübergreifenden Lernen keine eindeutigen Beweise für die Überlegenheit der veränderten Klassenzusammensetzung gegenüber den Jahrgangsklassen liefern, markiert die Jahrgangsmischung dennoch „einen wichtigen Punkt auf dem Weg zur kindgerechten Grundschule“ (Laging, 1995b, S. 9) und wird deshalb vielfach aufgrund einer Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen durch Lehrkräfte selbst initiiert (Druck von unten und innen, Kurz & Weiß, 2016, S. 32). Wie sich die beiden Begründungslinien schließlich auf die gegenwärtige Präsenz der Jahrgangsmischung in Deutschland, und genauer exemplarisch betrachtet im Bundesland Bayern, auswirken und wie *aktuell* das Thema damit tatsächlich ist, macht das nachfolgende Unterkapitel zum Gegenstand. Es widmet sich dem Verbreitungsgrad von jahrgangsübergreifenden Klassen.

2.1.3.4 Verbreitung von jahrgangsgemischten Klassen

Zwar ist es in allen deutschen Bundesländern grundsätzlich möglich, Jahrgangsmischung im Grundschulbereich einzuführen, die Kulturhoheit der Länder führt allerdings zu einer differierenden Verankerung in den Schulgesetzen sowie zu unterschiedlichen Konzepten der Etablierung. Diese wirken sich auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen, den zeitlichen Umfang und die Qualität des Unterrichts aus. Das Ergebnis einer Umfrage des Grundschulverbandes (2013) zeigt, dass die Verbreitung jahrgangsgemischter Klassen in Deutschland erheblich variiert (Abbildung 2.5).

Während in Berlin an 65 Prozent aller Grundschulen in der Schuleingangsphase jahrgangsgemischt unterrichtet wird, ist der Anteil in Hamburg mit lediglich 5 Prozent wesentlich geringer. In Rheinland-Pfalz und Mecklenburg-Vorpommern dient die Jahrgangsmischung darüber hinaus nur dem Erhalt kleiner Schulen. In Brandenburg, Bremen, Hamburg, im Saarland sowie in Thüringen werden vor allem die pädagogischen Vorzüge in den Vordergrund gestellt. Ebenso trifft dies auf Sachsen-Anhalt zu, in dem der Verbreitungsgrad ähnlich hoch ist wie in Berlin. In beiden Ländern wurde die flexible Schuleingangsphase zunächst verpflichtend eingeführt (Carle & Metzen, 2014, S. 48/49; Thoren, Hannover & Brunner, 2019, S. 143), der Pflichtcharakter allerdings in den vergangenen Jahren sukzessiv zurückgenommen. Speziell für die Umsetzung der neuen Schuleingangsstufe, in der die Jahrgangsmischung häufig zu finden ist, resümieren Martschinke & Kammermeyer, 2018,

dass sich die meisten Bundesländer für die Möglichkeit einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe entschieden haben und diese auch teilweise in Schulgesetzen verankern, ohne dass eine Verpflichtung entsteht und ohne dass dort (Qualitäts-)Merkmale festgelegt werden (Martschinke & Kammermeyer, 2018, S. 47).

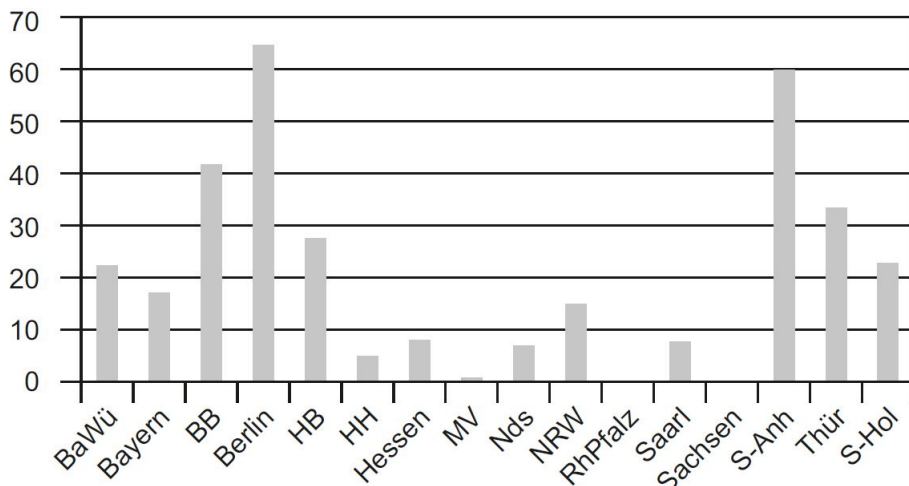


Abb. 2.5: Prozentualer Anteil der Grundschulen mit Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase auf Basis der Befragung der Bundesländer durch den Grundschulverband (2013) mit Korrektur der prozentualen Angaben; Carle & Metzen, 2014, S. 48

Wenngleich die Jahrgangsmischung in Bayern nicht so verbreitet ist wie in manchen anderen Ländern, so lässt sich doch eine kontinuierliche Zunahme jahrgangsgemischter Klassen beobachten. Von den 30.914 Klassen an 3.304 Grund- sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern entfallen im Schuljahr 2017/2018 92,01 Prozent (28.445) auf Jahrgangsklassen. Einen Anteil von 7,99 Prozent (2.469 Klassen) bilden damit Klassen, in denen Schüler/innen verschiedener Jahrgangsstufen gemeinsam unterrichtet werden. Von den 2.469 jahrgangsgemischten Klassen im bayerischen Volksschulbereich sind 1.932, also mehr als zwei Drittel, Grundschulklassen. Mit 42,5 Prozent ist der Anteil an kombinierten Klassen an Privatschulen im betrachteten Schuljahr allerdings höher als an öffentlichen Schulen (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2018, S. 18-20).

Die Abbildung 2.6 stellt auf der Grundlage der vom Bayerischen Landesamt für Statistik veröffentlichten Zahlen³⁰ die quantitative Entwicklung jahrgangsübergreifend geführter Grundschulklassen grafisch dar. Während im Schuljahr 2003/2004 lediglich 0,6 Prozent der Grundschulklassen an öffentlichen Schulen in Bayern eine jahrgangsgemischte Zusammensetzung aufweisen (136 Klassen; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2004, S. 16), ist die Zahl innerhalb von zehn Jahren (Schuljahr 2013/2014) auf 7,0 Prozent der Klassen angestiegen (1.246 Klassen; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2014, S. 18). In den Folgejahren ist ein weiterer quantitativer Aus-

³⁰ Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2003, S. 15; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2004, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2005, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2006, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2007, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2008, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2009, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2010, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2011, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2012, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2013, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2014, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2015, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2016, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2017, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2018, S. 20; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 20; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020, S. 20.

bau zu verzeichnen, wenngleich die Entwicklungskurve, insbesondere wohl dem Rückgang demografischer Notwendigkeiten geschuldet, seit 2016/2017 etwas abflacht. Im Schuljahr 2018/2019 liegt der Anteil schließlich bei 8,2 Prozent (1.647 Klassen; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 20).

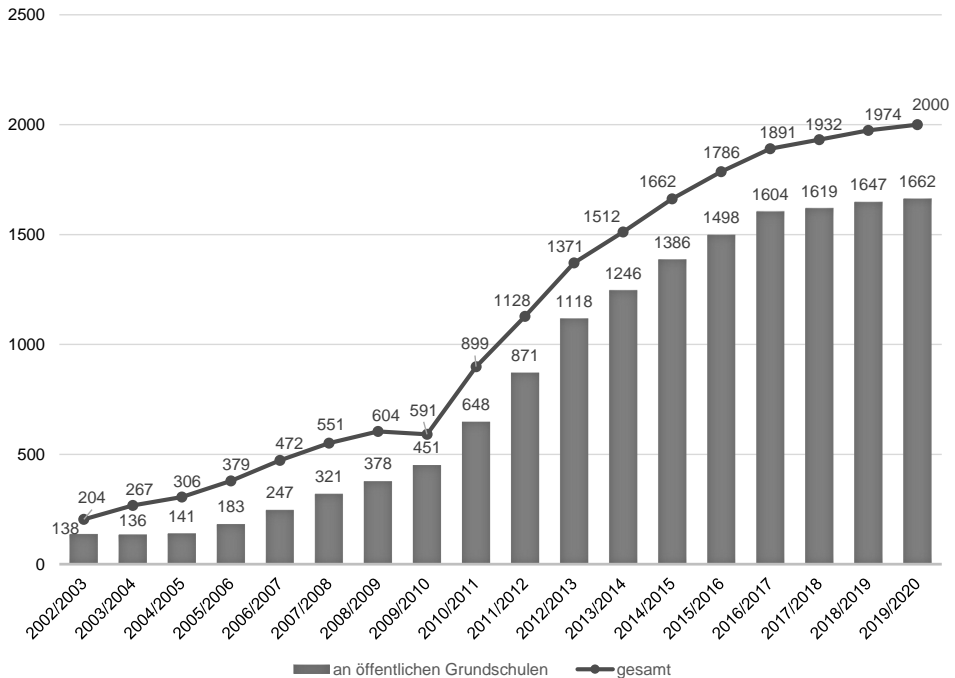


Abb. 2.6: Zahlenmäßige Entwicklung jahrgangsgemischter Grundschulklassen insgesamt und an öffentlichen Grundschulen in Bayern von 2002/2003 bis 2019/2020; eigene Darstellung auf der Basis von Bayerisches Landesamt für Statistik (und Datenverarbeitung), 2003-2020

Unterschiede zeigen sich darin, welche **Jahrgangsstufen zusammengefasst** werden. Wie der Abbildung 2.7 zu entnehmen ist, werden mehr als die Hälfte der jahrgangsgemischten Klassen an öffentlichen Grundschulen in Bayern als Kombination von 1 und 2 bzw. 2A geführt (66,8 Prozent der Klassen im Schuljahr 2011/2012; 63,3 Prozent im Schuljahr 2017/2018). Diese Dominanz in der Schuleingangsstufe spiegeln auch die Daten des IQB-Ländervergleichs, der 65 Prozent der Jahrgangsmischungen in 1/2 ausweist (Kuhl et al., 2013, S. 311). In fast einem Drittel der Klassen werden die Jahrgangsstufen 3 und 4 kombiniert (26,2 Prozent der öffentlichen Grundschulklassen im Schuljahr 2011/2012; 30,9 Prozent im Schuljahr 2017/2018). Selten, aufgrund des turnusmäßigen Wechsels der Lehrkraft nach zwei Schuljahren, findet sich hingegen die Zusammenfassung der Jahrgangsstufen 2 und 3 (Bayerischer Landtag, 2010a; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2012, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2018, S. 20). Sehr selten werden im öffentlichen Regelschulbereich mehr als zwei Jahrgangsstufen

dauerhaft gemeinsam unterrichtet³¹ und nur vereinzelt werden Jahrgangsstufen der Grund- und Mittelschule zusammengeführt.

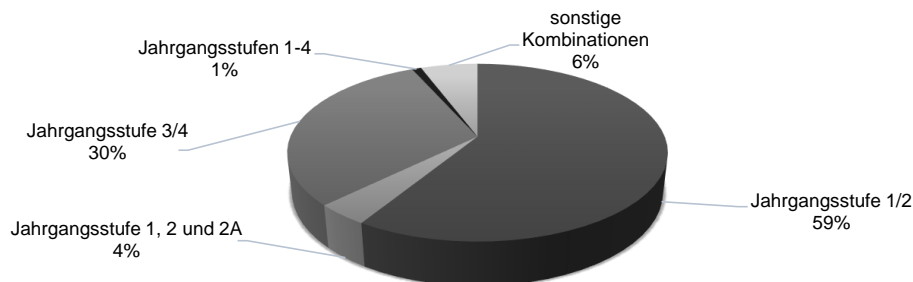


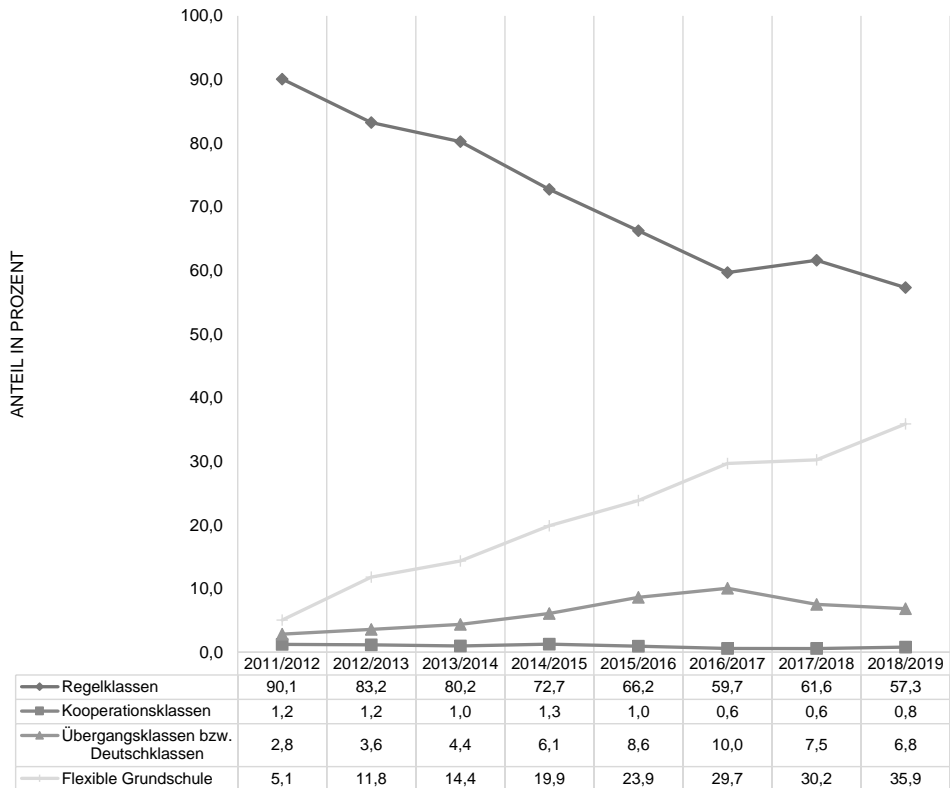
Abb. 2.7: Zusammensetzung der jahrgangsgemischten Klassen an öffentlichen Grundschulen in Bayern im Schuljahr 2017/2018 nach kombinierten Jahrgangsstufen; eigene Darstellung auf der Basis von Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2018, S. 20

Hinsichtlich der **Typen jahrgangsgemischter Klassen** an bayerischen Grundschulen (Abbildung 2.8) überwiegen im Schuljahr 2018/2019 mit 1.131 zahlenmäßig immer noch die Regelklassen (Vergleich zu 2011/2012: 1.016 Klassen), d. h. im Bereich der öffentlichen Grundschulen die Organisationsform der untersuchten Kombi-Klasse. 708 Klassen wenden die Jahrgangsmischung im Rahmen der „Flexiblen Grundschule“ in der Schuleingangsstufe an. Weiterhin werden 135 Deutschklassen (früher in der Statistik: Übergangsklassen³²) als Sprachlernklassen für Schüler/innen ausländischer Herkunft (Vergleich zu 2011/2012: 32 Klassen) geführt. Außerdem gibt es 16 jahrgangsgemischte Kooperationsklassen sowie eine Tandemklasse als Modelle zur gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2012, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 18).

Angesichts der Migrationsbewegungen aus dem Nahen und Mittleren Osten ist zwischen 2013/2014 und 2016/2017 ein Ausbau der Übergangsklassen zu verzeichnen, der jedoch im Schuljahr 2017/2018 mit einem Anteil von 7,5 Prozent erstmals wieder zurückgenommen wird und 2018/2019 noch 6,8 Prozent beträgt. Zudem ist die Zahl der Kombi-Klassen, begründet durch den Schulversuch „Flexible Grundschule“, kontinuierlich rückläufig. Nachdem sich dieser jedoch nur auf die Schuleingangsphase bezieht, stellen die jahrgangsgemischten Regelklassen mit 57,3 Prozent gegenwärtig immer noch die Mehrheit der zusammengefassten Grundschulklassen in Bayern dar.

³¹ Als letzte ungegliederte „Zwergschule“ in Bayern wurde die Grundschule Unterjoch zum Schuljahr 2014/2015, trotz des langen und vehementen Protests aus der Bevölkerung, aus Kostengründen vom Freistaat Bayern endgültig geschlossen. Es handelt sich dabei um ein Bergdorf in der Allgäuer Gemeinde Bad Hindelang, in dem aufgrund der Höhenlage die Jahrgangsstufen 1 bis 4 kombiniert unterrichtet wurden (Bayerischer Landtag, 2010b; Buchwald, 2004; Buhl & Frei, 2014; Ellinger, 2015). Da sie als Außenstelle der Schule in Bad Hindelang geführt wurde, trifft hier das, auf S. 46 berichtete, grundsätzliche Bestreben der bayerischen Staatsregierung in der 17. Wahlperiode zum Erhalt aller selbstständigen Grundschulen auf dem Land nicht zu. Die Opposition im bayerischen Landtag kritisierte dieses Vorgehen mit dem Ausdruck „Mogelgarantie“ (Hartmann, 2014, S. 232).

³² „In einer Übergangsklasse werden Kinder, deren Muttersprache nicht der Unterrichtssprache entspricht, durch gezielte Sprachförderung auf den regulären Unterricht vorbereitet. Dabei handelt es sich (...) vor allem um junge Migranten aus dem europäischen und außereuropäischen Ausland sowie Flüchtlinge aus Kriegs- und Krisengebieten“ (Gien & Heimerer, 2014, S. 5).



Angabe nach Anteil des Typs in Prozent. Aufgrund der geringen quantitativen Bedeutung im Prozentbereich von 0,0 bis 0,3 wurde die Jahrgangsmischung in Tandemklassen, Partnerklassen sowie Außenklassen an Förderschulen in der grafischen Darstellung nicht berücksichtigt.

Abb. 2.8: Quantitative Entwicklung jahrgangsgemischter Grundschulklassen insgesamt nach Art der Klasse von 2011/2012 bis 2018/2019; eigene Darstellung auf der Basis von Bayerisches Landesamt für Statistik (und Datenverarbeitung), 2012-2019

Darüber hinaus zeigen sich **regionale Unterschiede in der Verteilung der Jahrgangsmischung** über die bayerischen Regierungsbezirke. Vor allem in der Oberpfalz sowie in Ober- und Mittelfranken haben die jahrgangsgemischten Grundschulklassen in den vergangenen Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt. Ausschlaggebend hierfür sind – so lässt sich vermuten – neben Unterschieden in den Geburtenzahlen, die Anzahl der Schulen, die am Modellversuch „Flexible Grundschule“ teilnehmen, die Anzahl der Übergangsklassen, die Ausstattung mit personellen Ressourcen sowie die räumliche Struktur. Hinzu kommen pädagogische Schwerpunktsetzungen von Einzelschulen sowohl in der Eingangsstufe, aber auch als Weiterführung in den Jahrgangsstufen 3 und 4.³³

³³ Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2012, S. 16; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2013, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2014, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2015, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2017, S. 18; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 18.

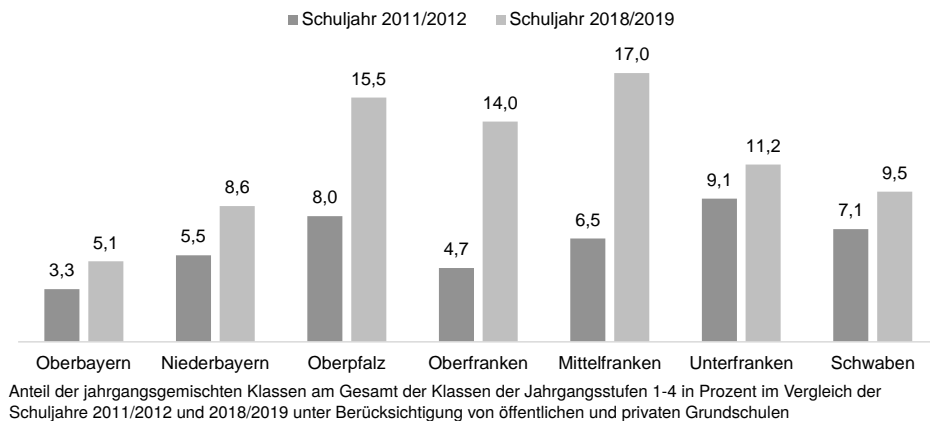


Abb. 2.9: Verteilung jahrgangsgemischter Grundschulklassen auf die bayerischen Regierungsbezirke; eigene Darstellung auf der Basis von Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2012, S. 16, sowie Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 18

Die durchschnittliche **Klassengröße** von kombinierten Lerngruppen im Grundschulbereich beträgt 20,1 Kinder. Im Vergleich dazu besuchen die Jahrgangsklassen der Klassenstufen 1-4 durchschnittlich 21,1 Schüler/innen (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 21). Leider beinhaltet die amtliche Schulstatistik keine Angaben darüber, an wie vielen Schulen die Initiierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen erfolgte. Es ist jedoch anzunehmen, dass bei den meisten Schulen in der Vergangenheit vor allem demografische und schulorganisatorische Hintergründe vorhanden waren. Erst der weitere zahlenmäßige Anstieg ist auf den pädagogisch initiierten Schulversuch der „Flexiblen Grundschule“ zurückzuführen.

2.1.4 Kombi-Klasse als Realisierungsform der Jahrgangsmischung in Bayern

Um die Kontextbedingungen für das jahrgangsübergreifende Lernen einordnen zu können, werden nachfolgend die rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen im Bundesland Bayern skizziert.

Die sogenannte „Kombi-Klasse“ als Gegenstand der empirischen Untersuchung stellt, wie in Abbildung 2.8 auf S. 61 ersichtlich, neben Schulen, die die Jahrgangsmischung im Rahmen der auf S. 40 beschriebenen „Flexiblen Grundschule“ führen, im bayerischen Regelschulbereich das häufigste Organisationsmodell an Grundschulen dar. Die rechtliche Grundlage für ihre Etablierung sowie ihren Bestand bildet Art. 32, Abs. 2 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), in dem es heißt: „¹An Grundschulen sind Jahrgangsklassen zu bilden oder zwei Jahrgangsstufen in einer Klasse zusammenzufassen. ²Grundschulen, die die Voraussetzungen des Satzes 1 nicht oder nicht mehr erfüllen, werden aufgelöst.“ Es erfolgt damit eine Zusammenfassung der Jahrgangsstufen 1 und 2, der Jahrgangsstufen 2 und 3 oder der Jahrgangsstufen 3 und 4 zu

einer Lerngruppe. Für die Etablierung an einer Einzelschule gelten folgende strukturelle Vorgaben:³⁴

- Für die Durchführung von Differenzierungsmaßnahmen werden zusätzlich drei bis fünf Unterrichtsstunden (Lehrer/innenstunden oder Förderlehrer/innenstunden) unter Berücksichtigung der Schüler/innenzahl sowie der Klassensituation zugewiesen.³⁵ Die Stunden sind aus dem Budget des staatlichen Schulamts zu entnehmen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011, S. 7).
- Die Schüler/innenzahl der jahrgangskombinierten Klasse soll 25 nicht überschreiten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011, S. 7). Im Vergleich dazu liegt die Höchstzahl für Jahrgangsklassen der Grundschule im Schuljahr 2011/2012 in 1 und 2 bei 28, in der Jahrgangsstufe 3 bei 29 und in der Jahrgangsstufe 4 bei 30 Schülern/innen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011, S. 5).³⁶

Über das Zustandekommen einer Kombi-Klasse entscheidet das zuständige staatliche Schulamt im Rahmen seiner Aufgabe zur Klassenbildung und auf der Grundlage der geltenden Klassenbildungsrichtlinie nach pädagogischen und schulorganisatorischen Erfordernissen in Absprache mit der Schulleitung der Einzelschule (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. J.; § 7,1 GrSO). Um das Kollegium von der Idee der Jahrgangsmischung zu überzeugen und damit den Schulentwicklungsprozess für eine neue Profilbildung in Gang zu setzen, sollen vor allem die pädagogischen Grundideen in den Mittelpunkt gestellt werden. Eine ausreichende Information der Eltern sowie des Elternbeirats der Schule erhöht die Transparenz und damit einhergehend wünschenswerterweise die Akzeptanz der Neuerung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011, S. 7; Dietl & Olesch, 2013, S. 21/22).

Sofern nach der Implementierung der Jahrgangsmischung eine oder mehrere weitere Jahrgangsklassen in den Jahrgangsstufen bestehen bleiben, nimmt die Schulleitung die Einteilung der Schüler/innen vor. Faktoren, die dabei nach Möglichkeit berücksichtigt werden, sind der Wunsch der Eltern sowie bestehende Freundschaften vor allem der Kinder, die bis zur Bildung der Kombi-Klasse in einer jahrgangsreinen Klasse unterrichtet wurden, oder der Schulweg (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. J.). Als weitere Auswahlkriterien werden in der bayerischen Handreichung folgende genannt: Einerseits wird auf die Natürlichkeit der jahrgangsgemischten Lerngruppe verwiesen, für die es weder besonders geeignete noch ungeeignete Kinder gibt. Andererseits wird das „Problem des hyperaktiven Kindes“ (Dietl & Olesch, 2013, S. 25) aufgegriffen und dazu geraten, „Eltern von Kindern, die bereits als Leser, Schreiber oder kompetente Erstrechner in die Schule

³⁴ Die Festlegung der Rahmenbedingungen beruht im Wesentlichen auf dem Schulversuch „Jahrgangsgemischte Eingangsklassen“, der von 1998/1999–2001/2002 in Bayern durchgeführt und vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) pädagogisch sowie wissenschaftlich begleitet und ausgewertet wurde. Den zunächst sieben Modellschulen, die aus überwiegend organisatorischen Gründen jahrgangsgemischte Klassen einführen mussten, schlossen sich ab 2000/2001 auf freiwilliger Basis 17 weitere Grundschulen, größtenteils aus pädagogischen Gründen, an (Olesch, 2007; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, o. J.).

³⁵ Da die Datenerhebung in den Schuljahren 2011/2012 sowie 2012/2013 stattfand, werden an dieser Stelle die damals geltenden Rahmenbedingungen berichtet. Im Schuljahr 2019/2020 ist nur noch eine Zuweisung von zwei bis fünf zusätzlichen Unterrichtsstunden vorgesehen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019a, S. 8). Somit hat sich die Situation seit der Durchführung der Studie eher verschlechtert.

³⁶ Im Schuljahr 2019/2020 liegt die Höchstzahl für die Jahrgangsstufen 1 und 4 bei 28 Schüler/innen. Ausnahmen bilden Klassen, in denen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund mehr als 50 Prozent beträgt. Dann gilt ebenfalls die Höchstzahl von 25 Kindern für die Klassenbildung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019a, S. 5).

kommen“ (Dietl & Olesch, 2013, S. 25), die Jahrgangsmischung vorzuschlagen, denn „die Lernanregungen für diese Kinder können hier wesentlich höher sein als in der Regelklasse, ohne dass sie durch die Lehrkraft gesondert berücksichtigt werden müssen“ (Dietl & Olesch, 2013, S. 25). Die positive Deutung dieser Aussage verweist auf die im Unterkapitel 2.1.3 erläuterten pädagogischen Vorteile des jahrgangsgemischten Lernens. Betrachtet man diese Vorschläge zur Beratung der Eltern allerdings kritisch, so ist eine bewusste Selektion zu unterstellen, die die Darstellung der Gleichwertigkeit von Jahrgangsklasse und Kombi-Klasse negiert.

Die Schulleitung bestimmt zudem die Lehrkräfte, die in Kombi-Klassen unterrichten. Diese sollen unterrichtserfahren in den betroffenen Jahrgangsstufen sein und werden von der Regierung „intensiv“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020) in Fortbildungen auf ihre Aufgabe vorbereitet. Dietl & Olesch, 2013, führen als weitere Kriterien für die Auswahl einer geeigneten Lehrkraft folgende an: Innovationsfreude, Erfahrung in der Arbeit mit offenen Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektarbeit, die Bereitschaft, sich auf das pädagogische Konzept des jahrgangsgemischten Lernens einzulassen, und die Fähigkeit, im Team zu arbeiten. Darüber hinaus werden Kompetenzen dahingehend genannt, strukturierte Lernumgebungen zu gestalten und einen Überblick über vielfältige Lernprozesse zu bewahren, die sich aufgrund der vergrößerten Heterogenität ergeben. Ebenso wichtig erscheinen Flexibilität im Unterrichtsalltag sowie Eigeninitiative in der Gestaltung von Lernsituationen (Dietl & Olesch, 2013, S. 23).

Für die Nutzung der zusätzlichen Unterrichtsstunden zur Differenzierung schlagen Dietl & Olesch, 2013, folgende Varianten vor, wobei die Möglichkeit A präferiert wird:

- A. Die Stunden verbleiben bei der Klassenlehrkraft, um jede Jahrgangsstufe zeitweise alleine zu unterrichten.
- B. Die Stunden erhält eine zusätzliche (Förder-)Lehrkraft. Diese unterrichtet eine Schüler/innengruppe parallel zur Klassenlehrkraft. Die Bildung der Lerngruppen folgt dabei den Kriterien Jahrgangsstufe oder Leistungsvermögen.
- C. Eine zweite Lehrkraft unterstützt die Arbeit der gesamten Lerngruppe. Die Klasse bleibt damit zusammen.
- D. Ein Mischmodell aus A und B (Dietl & Olesch, 2013, S. 27).

Sofern der Schule eine Förderlehrkraft zur Verfügung steht, kann diese unter Berücksichtigung der Gegebenheiten an der Einzelschule zudem mit weiteren Stunden in der Jahrgangsmischung eingesetzt werden (Bayerischer Landtag, 2016, S. 14). Damit stehen zusätzlich zu den maximal fünf vom Schulamt zugewiesenen Unterrichtsstunden weitere Ressourcen zur Differenzierung zur Verfügung.

Als Grundlage für die unterrichtliche Arbeit dient der aktuell in Bayern gültige Lehrplan. Zum Zeitpunkt der in der Studie geführten Interviews gilt die Fassung des Lehrplans 2000 (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2007). Als lernzielorientiertes Curriculum werden darin im Fach Deutsch die Jahrgangsstufen 1 und 2 zusammengefasst, d. h. es werden Inhalte und Ziele definiert, die die Kinder am Ende der zweiten Jahrgangsstufe beherrschen sollen. In den übrigen Fächern sowie in den Jahrgangsstufen 3 und 4 sind die Vorgaben jahrgangsbezogen formuliert, allerdings ist der bayerische Lehrplan 2000 mit wiederkehrenden Lernfeldern und Themen-/Inhaltsbereichen spiralförmig angelegt. Mit der Einführung des LehrplanPLUS für die bayerische Grundschule zum Schuljahr 2014/2015 werden Kompetenzen formuliert, die jeweils zum Ende der zweiten sowie zum

Ende der vierten Jahrgangsstufe erreicht sein sollen. Dieser ist damit in allen Fächern jahrgangsübergreifend angelegt.

2.1.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Abschließend zu diesem Kapitel steht fest: Bei der Jahrgangsmischung handelt es sich um keine vollkommen neue Idee. Weil sie die älteste Form der Schulorganisation darstellt, existieren zu ihr vielfältige Erfahrungen, Zugänge und Konzeptionen, die gespeist sind von sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen, bildungspolitischen Entscheidungen und pädagogischen Überlegungen. Der Blick in die historische Entwicklung zeigt auch: Die Diskussion um die Qualität und die Ansprüche an jahrgangsgemischtes Lernen ist nicht neu. Beispielsweise bemängelt bereits Heywang, 1933, als Ergebnis seiner Untersuchung von Anfang des 20. Jahrhunderts, dass der Abteilungsunterricht in der einklassigen Dorfschule von mehr Herausforderungen als Chancen für Lehrkraft und Schüler/innen geprägt ist (Heywang, 1933, S. 1062).

Nach der Abschaffung der dörflichen Zwergschulen im Laufe des letzten Jahrhunderts taucht die Zusammenlegung von Jahrgangsstufen zu einem Klassenverband schließlich in den 1990er Jahren aus demografischen Gründen und im Kontext der Neugestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule wieder auf, sodass derzeit etwa 10 Prozent der Klassen an bayerischen Grundschulen jahrgangsgemischt geführt werden. Berücksichtigt man z. B. die Klassengröße, haben sich Kontextbedingungen dafür verändert. Vor allem aber werden der Jahrgangsmischung nun auch im Regelschulbereich zahlreiche Potenziale für das Lernen der Schüler/innen zugeschrieben. Dennoch ist eine unreflektierte Homogenisierung nach dem Alter in deren praktischer Umsetzung immer noch zu finden und die Suche nach besseren didaktischen Alternativen dazu ist längst nicht abgeschlossen. Als Ergebnis der Analyse der historischen sowie gegenwärtigen Entwicklung ist festzuhalten, dass die Jahrgangsmischung in der heutigen Schullandschaft nicht nur aufgrund der quantitativen Entwicklung, sondern vor allem im Anschluss an reformpädagogische Grundgedanken eine Renaissance unter einer gewandelten Zielsetzung erlebt. Den in Theorie und Praxis geführten Diskurs über die Jahrgangsmischung als Schulentwicklungsprojekt an der Einzelschule prägen Forderungen nach der Ermöglichung des Mit- und Voneinander Lernens von Kindern unterschiedlichen Alters auf der einen Seite sowie auf der anderen Seite nach einer inhaltlichen und methodischen Öffnung des Unterrichts, um eine individuelle Förderung zu erreichen.

Dabei ist es unerheblich, ob die Initiierung aus pädagogischen Gründen in einem Bottom-up-Prozess erfolgt oder ob sie aus demografischen oder schulorganisatorischen Gründen notwendig wird. Es erscheint angesichts der derzeitigen Befundlage nicht mehr akzeptabel, den Transfer der Idee am Grund für die Einführung festzumachen. Ergo darf die pragmatische Einführung in der Praxis nicht lediglich zu einer Umstellung der Zusammensetzung der Schüler/innen für den Unterricht führen. Vielmehr muss sie ebenso geprägt sein vom Bestreben der pädagogisch-professionellen Akteure/innen, die Reform zum Anlass zu nehmen, den Umgang mit der veränderten Heterogenität sowie die Ansprüche an „guten“ Unterricht an der Schule als Ganzes zu reflektieren. Dies stellt hohe Anforderungen an das professionelle Denken und Handeln von Schulleitungen und Lehrkräften.

Anleihen für die handlungsbeeinflussenden Vorannahmen, Vorstellungen und Überzeugungen der professionell Handelnden können sowohl aus dem Erfahrungsschatz der Tradition

als auch aus den Erkenntnissen der Moderne genommen werden. Die letzten jahrgangsgemischten Dorfschulen wurden in Bayern erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgelöst. Die Großeltern, Eltern und zuweilen auch die ältere heutige Lehrkräftegeneration selbst verfügen damit potenziell über überlieferte oder eigene Erfahrungen mit dem früheren Lernen und der frontalen Unterrichtsmethodik in den Dorfschulen. Und so sind

die Vorbehalte gegenüber jahrgangsübergreifendem Unterricht (...) bei den Jüngeren [tief verwurzelt], weil nur Erfahrungen mit jahrgangsgetrenntem Unterricht vorliegen (der so als das Natürliche erscheint) (...) [und] bei den Älteren, weil nur Erfahrungen mit der frontalen Variante (also Abteilungsunterricht) vorliegen, zudem zumeist unter Zusammenfassung von mehr als zwei Klassen unter Kriegs- und Nachkriegsbedingungen (Kost, 1997, S. 175).

Es ist deshalb nicht immer zu erwarten, dass mit der Implementierung an der Einzelschule in der ersten Reaktion ein Fortschritt assoziiert wird. Gerade aufgrund der langen Tradition der Jahrgangsmischung können die Überzeugungen durchaus auch geprägt sein von der Wahrnehmung eines Rückschritts in der schulischen Entwicklung – selbst, wenn das berufsbezogene Professionswissen über den Umgang mit einer heterogenen Schüler/innenschaft dem entgegensteht. Wissen, Haltungen und Handeln stehen nicht immer im Einklang miteinander, sondern weisen zuweilen auch Diskrepanzen auf (Schwer, Solzbacher & Behrensen, 2014, S. 72).

Andererseits hält die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Jahrgangsmischung seit mehreren Jahren explizit Einzug in die erste Phase der Lehrkräftebildung. Als strukturelle Möglichkeit, der Heterogenität der Lernvoraussetzungen in der Grundschule zu begegnen, und als Schulentwicklungsprojekt einer modernen Grundschule, das mit weiteren Konzepten wie Inklusion gut kombiniert werden kann, wird das Thema angehenden Lehrkräften in Einführungsvorlesungen und vertiefenden Seminaren nähergebracht. Sowohl Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität als auch die Jahrgangsmischung selbst werden, zumindest in Bayern, bereits seit vielen Jahren regelmäßig in Staatsexamensprüfungen aufgegriffen. Darüber hinaus kommt es mittlerweile auch vor, dass der Vorbereitungsdienst in einer jahrgangskombinierten Klasse abgeleistet wird und Lehrkräfte damit aus der Ausbildung theoretische Kenntnisse und praktische Erfahrungen mitbringen.

Für die weitere Untersuchung lassen sich aus dieser theoretischen Betrachtung der Innovation zusammenfassend folgende Schlussfolgerungen ziehen: Die Jahrgangsmischung hat eine lange Tradition in der Schulgeschichte, die in die gegenwärtige Konzeptualisierung der Umsetzung nachzuwirken scheint. Gleichzeitig hat sich die Konnotation des jahrgangsübergreifenden Lernens, wie im Abschnitt 2.1.3.2 deutlich wurde, in den vergangenen Jahrzehnten verändert und ist zunehmend verbunden mit der Annahme von Chancen für die individuelle Förderung. Diese tradierten oder individuellen (berufs-)biografischen Erfahrungen sowie das angeeignete Wissen über die Jahrgangsmischung beeinflussen die Überzeugungen und Funktionsvorstellungen, mit denen Lehrkräfte und Schulleitung dem Schulentwicklungsprozess gegenüberstehen. Sie stellen eine wesentliche Prämisse dafür dar, wie der facettenreichen Neuerung begegnet und sie vollzogen wird. Dass es sich bei der Jahrgangsmischung um ein aktuelles Thema sowohl der Bildungspolitik als auch der Grundschulpädagogik handelt, das auch in pragmatischer Hinsicht einer näheren empirischen Betrachtung bedarf, zeigten die Abschnitte 2.1.3.1 sowie 2.1.3.4.

Bevor die professionstheoretische Perspektive auf den Gegenstand weiter vertieft wird, widmet sich das folgende Kapitel zunächst aus Sicht der Schulentwicklungsforschung den

Fragen, wie die Einführung einer Neuerung an einer Einzelschule konkret vonstattengeht und welche Bedingungen für einen erfolgreichen Verlauf über das Professionshandeln hinaus entscheidend sind. Es systematisiert im Abschluss die Konsequenzen, die die Umstellung auf Jahrgangsmischung als Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung konkret für die Einzelschule birgt und führt damit die beiden ersten Theoriestränge der Arbeit zusammen.

2.2 Transfer der Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene als Schulentwicklungsprozess

Schule entwickelt sich aus vielfältigen Gründen, z. B. weil sich die Gesellschaft verändert, in die sie als Subsystem eingebettet ist, sich das auf die kindlichen Lernvoraussetzungen sowie die zu erwerbenden Inhalte und Kompetenzen auswirkt, weil sich der pädagogisch-psychologische Diskurs stetig fortsetzt, weil sich Rechtslagen ändern oder die an der Einzelschule etablierten Konventionen nicht mehr zum Umfeld passen. Vor allem die Grundschule ist eine Schulart, die häufig und als erste mit veränderten Bedürfnissen konfrontiert wird. Sie hat in den vergangenen Jahrzehnten einen enormen Wandel mit ständig neuen und herausfordernden Schulentwicklungsaufgaben erlebt.

Keine andere Schulform hat sich in den letzten Jahren von innen heraus so stark erneuert wie die Grundschule. (...) Veränderungen der Bedingungen, aber auch deren pädagogische Reflexion und Beantwortung [wurden und werden in ihr] systematisch und kontinuierlich bearbeitet (Czerwenka, 2014, S. 131).

Bereits in der definitorischen Auseinandersetzung mit dem Terminus Jahrgangsmischung im Unterkapitel 2.1.1 wurde deutlich, dass von der Umstellung darauf eine Chance für einen grundlegenden Reflexions- und Veränderungsprozess hinsichtlich des Umgangs mit der Heterogenität der kindlichen Lernvoraussetzungen ausgehen kann. Um die Vorgänge bei der Initiierung und Implementation von jahrgangsgemischten Klassen verstehbar zu machen, widmen sich die weiteren Ausführungen, nach einer grundsätzlichen Klärung des Verständnisses von Schulentwicklung in der vorliegenden Arbeit, folgenden für die forschungsleitenden Fragestellungen relevanten Aspekten: Zunächst werden, nachdem bereits im Kapitel 2.1.3 die Beweggründe für die Initiierung von Jahrgangsmischung aufgezeigt wurden, in 2.2.2 die weiteren zentralen Phasen des idealtypischen Verlaufs eines Entwicklungsprozesses beschrieben. Im Abschnitt 2.2.3 werden anschließend die Konsequenzen und Erfordernisse des pädagogischen Anspruchs an jahrgangsgemischtes Lernen für die Einzelschulentwicklung auf den drei systemischen Ebenen Personal, Unterricht und Organisation operationalisiert. 2.2.4 gibt einen systematischen Überblick über die Einflussfaktoren auf den Prozess der Schulentwicklung. Dieser Abschnitt zeigt den Rahmen auf, in dem das professionelle pädagogische Handeln stattfindet. Zugleich wird darin der Stellenwert der Schulleitungen und Lehrkräfte bei der Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben argumentiert. Das Schema dient als Grundlage für die Analyse der erhobenen Daten zur Forschungsfrage nach den entwicklungsunterstützenden und -hemmenden Faktoren bei der pragmatisch bedingten Einführung von Jahrgangsmischung. 2.2.5 befasst sich abschließend mit bisher vorliegenden empirischen Befunden aus der Schulentwicklungsforschung zur Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung.

2.2.1 Begriffsbestimmung Schulentwicklung

Nicht der Umstand, dass Schulen sich entwickeln, sondern der Begriff „Schulentwicklung“ ist eher neueren Datums und erlebte in den vergangenen Jahrzehnten einen beachtenswerten Bedeutungswandel. Nach der Expansion des Bildungssystems und zahlreichen Reformanstößen seit Mitte der 1960er Jahre wird der Terminus, der Recherche von Rolff, 2018a, zufolge, im deutschsprachigen Raum erstmals offiziell Anfang der 1970er Jahre erwähnt (Rolff, 2018a, S. 13). Als zeitgeschichtliche Hintergründe dafür lassen sich unter anderem die „deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) und die Bestrebungen zur Verbesserung des Bildungssystems ab der Mitte des 20. Jahrhunderts ausmachen. Die Angst Deutschlands um den Verlust der internationalen Wettbewerbsfähigkeit führt bis weit in die 1970er Jahre hinein zu einer ausgeprägten Strukturdebatte. Wie im Abschnitt 2.1.2.4 aufgezeigt, werden in ihrem Zuge auch die letzten nicht vollausgebauten Schulen aufgelöst und Maßnahmen der Curriculumreform ergriffen. Die erste Begriffssetzung fällt damit in eine Epoche, die geprägt ist von Aufbruch und Reformgeist (Priebe, 2006, S. 66). In den 1980er Jahren schließlich etabliert sich die Schulentwicklung als ein beständiges Thema in der Forschung und Praxis (Bohl et al., 2010, S. 11).

Im Laufe der vergangenen 40 Jahre veränderte sich die Konnotation des Begriffs. Während in den 1970er Jahren vor allem die Planung von äußeren Schulangelegenheiten (z. B. der Standort von Schulen) und damit systemische Fragen im Mittelpunkt standen³⁷, bezieht sich der Begriff in den 1980er Jahren zunehmend auf die Veränderungen des Schulsystems selbst. Die Schulentwicklungsforschung suchte unter anderem nach Erklärungen für Entwicklungen des Schulsystems und theoretischen Ansätzen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In den 1990er Jahren wandelt sich das Begriffsverständnis letztmalig und der Fokus wird weg von allgemeinen Systemfragen (Makroebene) auf die Einzelschule (Mikroebene) gelenkt (Abs & Klein, 2019, S. 678; Meyer, 2001, S. 47; Rolff, 2018a, S. 13/14). Der einzelnen Institution wird dadurch vermehrt die Verantwortung für die eigenständige Entwicklung und Schulqualität zugewiesen (Wenzel, 2010, S. 263).

Schulentwicklung als vorwärtsgewandte Veränderung der Einzelschule

In diesem Verständnis bleibend formuliert Czerwenka, 2014, folgende Definition:

Schulentwicklung meint (...) die Entwicklung der einzelnen Schule – weniger des ganzen Schulsystems – hin zu einer „guten“ Schule, wobei damit eine Steigerung der Effektivität des gesamten Systems vor dem Hintergrund einer veränderten Gesellschaft und weltweiter Zusammenhänge (...) erwartet wird (Czerwenka, 2014, S. 123).

Der gegenwärtige Diskurs um Schulentwicklung ist facettenreich: Schule wird heute als lernende Organisation mit einer gesteigerten Selbstständigkeit betrachtet (Abs & Klein, 2019, S. 680; Pfeiffer, 2010, S. 19) und „mehr als früher als lebendiger Organismus mit eigener Kultur und Biografie verstanden“ (Rahm & Schley, 2005a, S. 5). Für die Einzelschule wird eine steigende Autonomie zur individuellen Profilbildung gefordert und gewährt, um der sie umgebenden Umwelt besser gerecht zu werden und die vorhandenen Ressourcen –

³⁷ Diese Konnotation geht auf die Verstaatlichung des Schulwesens im 19. Jahrhundert zurück, in der sich der Staat in der Verantwortung sieht, einheitliche Strukturen zu schaffen und die Funktionsfähigkeit des Systems zu erhalten, sowie auf die Bemühungen zur Reform des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Abs & Klein, 2019, S. 678/679).

auch bezüglich der pädagogischen Professionalität – optimal zu nutzen. Wenngleich die deutschen Schulen im internationalen Vergleich unter relativ starker staatlicher Regulierung stehen und deshalb, wenn überhaupt, nur von einer Teilautonomie gesprochen werden kann (Frommelt, 2001, S. 8/9; Saalfrank, 2016, S. 17),³⁸ liegen viele Verantwortlichkeiten für die Gestaltung von Entwicklungen dennoch zunehmend bei der Einzelschule und die zentrale Regulierung durch den Staat wird etwas zurückgenommen. Deutlich wird dies unter anderem in der Ausarbeitung von Schulprogrammen, die auf der Grundlage von internen und externen Evaluationen entstehen.

In der Definition von Czerwenka, 2014, zeigt sich eine zweite gegenwärtige Entwicklung mit Wirkung auf die Einzelschulen, nämlich der Anspruch der „Steigerung der Effektivität des gesamten Systems“. Er ist unter anderem vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Schulleistungsvergleiche sowie Studien zur Schulqualität zu sehen, in denen der „Wirkungsgrad eingesetzter Mittel für die Erreichung von Bildungszielen“ (Lindemann, 2013, S. 14) untersucht wird. Effektivität wird in diesem Kontext häufig gemessen an der fachlichen Leistung der Schüler/innenschaft. Vor allem die Veröffentlichung der Ergebnisse internationaler Schulleistungstests wie TIMSS, PISA und IGLU entfachte eine weitreichende Diskussion über die Qualität von Schulen und Unterricht. Sie mündete schließlich 2004 in der Formulierung von Bildungsstandards und Kompetenzen, die die Heranwachsenden am Ende ihrer (Grund-)Schulzeit erreicht haben sollten, d. h. in einer starken Outputorientierung und einem Bildungsmonitoring. Ergänzt werden diese durch die Festlegung von Standards für die Lehrkräftebildung (Helsper, 2016, S. 224/225; Herzmann, 2012, S. 137). Es besteht also gleichzeitig die Gefahr einer Zunahme der Kontrolle und Steuerung von außen, die einhergeht mit einer Vereinheitlichung und Fokussierung von Lern- und Leistungsergebnissen, die mit Hilfe formeller Testverfahren wie z. B. im Rahmen von IGLU (Hußmann et al., 2017) oder den Orientierungs- bzw. Vergleichsarbeiten (VERA) im Grundschulbereich gemessen werden.

Aus pädagogischer Perspektive kann diese Entwicklung verschieden bewertet werden: Abs & Klein, 2019, sehen die datengestützte Schulentwicklung bzw. die Schulentwicklung als Rechenschaftslegung auch positiv. Die Rückmeldung der extern generierten Daten aus den Schulleistungs- und Schulqualitätsvergleichsstudien an die Einzelschule entlastet die Kollegien. Sie können ihren Stand innerhalb einer kontrollierten Gruppe damit einschätzen und daraus Veränderungsprozesse ableiten (Abs & Klein, 2019, S. 682/683). Zu hinterfragen ist jedoch, ob es ausreicht, lediglich Lern- und Wissensziele als Qualitätskriterien für eine „gute“ Schule zu wählen. Vielmehr spielen im Zuge der Veränderung von Aufwuchsbedingungen und der Berufswelt zudem sogenannte Soft Skills wie soziale Fähigkeiten, aber auch Bildung im Humboldt’schen Sinn verbunden mit Werteerziehung und Urteilsfähigkeit und damit die Vorbereitung auf das mündige Leben in einer demokratisch geprägten Kultur und Gesellschaft eine Rolle. Deshalb sollten auch die affektiven und sozialen Wirkungen von Schule – wie sie beispielsweise im Kontext der Jahrgangsmischung von Bedeutung sind – sowie curriculumübergreifende Kompetenzen gemessen werden und in die Beurteilung von Schulqualität einfließen (Ditton, 2017, S. 60/61).

Unabhängig davon, wie man die aktuellen Entwicklungen einschätzt, befindet sich „Schule (als System und als Einzelschule) stets in einem Spannungsfeld zwischen staatlichen und gesellschaftlichen Vorgaben und Freiräumen mit Gestaltungsmöglichkeiten“ (Pfeiffer, 2010,

³⁸ Zuweilen werden auch lediglich die Begriffe „erweiterte schulische Eigenverantwortung“ oder „selbstständige Schule“ verwendet (Wissinger, 2019, S. 347).

S. 20). Diese Grundspannung ist auch „dem pädagogischen Handeln im Bereich öffentlich organisierter Bildung eigentümlich“ (Brockmeyer, 2007, S. 3). Auf der einen Seite soll Schule als Subsystem der Gesellschaft deren Anforderungen gerecht werden. Andererseits ist sie gefordert, die individuellen Fähigkeiten und Interessen der Lernenden nicht nur zu berücksichtigen, sondern diese auch aktiv zu fördern. Der Ausgangspunkt für Entwicklungsprozesse kann damit different sein. Terhart, 2010b, erweitert die Definition deshalb um die Komponente des Anstoßes. Schulentwicklung ist ein „Prozess der teils von außen, teils von einzelnen Schulen selbst initiierten gezielten und kontrollierten Verbesserung der Qualität von (einzelnen) Schulen“ (Terhart, 2010b, S. 238). Vor allem die Entwicklungen im Grundschulbereich zeigen, dass die Initiative für eine Veränderung nicht immer von der Theorie an die Praxis herangetragen werden muss. Entwicklungsprozesse wie die Implementierung von Jahrgangsmischung aus pädagogischen Gründen, um der Heterogenität besser gerecht zu werden, können auch unmittelbar von Praktikern/innen zur Lösung spezifischer lokaler Problemstellungen angestoßen werden. In diesem Fall werden aus der Not heraus geborene Veränderungen erst später von der Erziehungswissenschaft wahrgenommen und bearbeitet (Czerwenka, 2014, S. 131). Ergänzend zu den bereits genannten Kriterien handelt es sich bei Schulentwicklung um einen über einen längeren Zeitraum andauernden Entwicklungsprozess und um einen zielorientierten und geplanten, kleinschrittigen Vorgang der Veränderung.

Begriffsverständnis in der vorliegenden Arbeit

Auf Basis des skizzierten aktuellen Diskurses um den Terminus Schulentwicklung sowie in Anlehnung an Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 36, wird er in der vorliegenden Arbeit wie folgt verstanden: Schulentwicklung zeichnet sich aus durch dauerhaft und systematisch angelegte Veränderungsprozesse der Einzelschule. Sie verfolgt das übergeordnete Ziel, die Bedingungen für Bildung und Erziehung zu verbessern, um die nachkommende Generation zu einem mündigen Handeln in der Gesellschaft zu befähigen. Durch ein Lernen auf verschiedenen Ebenen (z. B. individuelle Lernprozesse, kollektive Lernprozesse und organisationales Lernen) entstehen dabei neue Kompetenzen, Einstellungen und Praktiken der Akteure/innen, aber auch neue Strukturen an der betroffenen Organisation. Die Initiative für die Reform geht entweder vom schulischen Umfeld (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft etc.; top-down) oder von der Schule selbst aus (bottom-up). Die Veränderung wird schließlich, angepasst an individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten der sozialen Organisation, an der Einzelschule eigenverantwortlich umgesetzt.

2.2.2 Prozessphasen bei der Einführung von Neuerungen

Veränderungen an der Einzelschule wie die Einführung von Jahrgangsmischung sind weder kontinuierlich fortschreitende Vorgänge noch zeichnen sie sich aus durch einen diskontinuierlichen, konfliktbestimmten Verlauf. Vielmehr sind in ihnen beide Entwicklungsverläufe zu finden (Bauer & Rolff, 1978, S. 224). Obwohl es sich bei der Schulentwicklung um einen dynamischen, unkontrollierbaren, komplexen und nicht vorhersehbaren Prozess handelt (Fullan, 1999, S. 44-46), scheint „zumindest für intendierte Veränderungen sozialer Schulsysteme (...) zu gelten, daß sie sich als eine Abfolge von Phasen mit bestimmten Merkmalen darstellen lassen“ (Bauer & Rolff, 1978, S. 247). Für den zyklischen Verlauf eines Schul- bzw. Organisationsentwicklungsprozesses können die in Abbildung 2.10 dargestellten drei großen, im Ursprung auf Giacquinta, 1973, zurückgehenden und auch

in der neueren Literatur (z. B. Fullan, 2007, S. 66; Haenisch & Steffens, 2017, S. 174; Holtappels, 2014, S. 16; Rolff, 2018a, S. 18) immer wieder in fast identischer Weise rezipierten Phasen identifiziert werden.

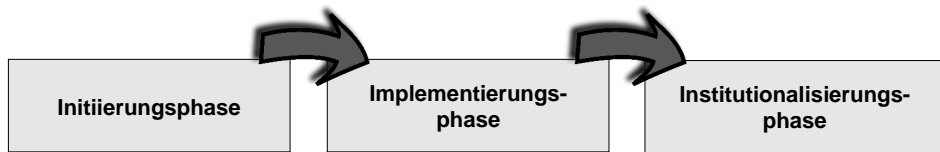


Abb. 2.10: Überblick über die Verlaufsphasen eines Schul- bzw. Organisationsentwicklungsprozesses; eigene Darstellung auf der Grundlage von Giacquinta, 1973, S. 197/198

Die Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung sind als drei Phasen des Veränderungsprozesses chronologisch zu sehen. Wenngleich ein Stadium die Voraussetzung für ein anderes bildet, führt eines nicht notwendigerweise zum anderen. Eine erfolgreiche Initiierungsphase leitet demnach nicht automatisch in einen erfolgreichen Verlauf der Implementierung über. Ebenso führt eine erfolgreiche Implementation nicht zwingend dazu, dass die Veränderung dauerhaft in die Institution übernommen wird (Giacquinta, 1973, S. 198).

Für den vollständigen Prozess können bei weniger komplexen Vorhaben etwa zwei bis vier Jahre von der Initiation bis zur Institutionalisierung veranschlagt werden. Bei größeren Projekten ist mit etwa fünf bis zehn Jahren zu rechnen (Fullan, 2007, S. 68). Bei der Institutionalisierung von Jahrgangsmischung ist deshalb das konkrete Vorhaben für die Abschätzung der Prozessdauer zu betrachten. So ist zu erwarten, dass eine Veränderung, die lediglich die Schuleingangsstufe betrifft, schneller umzusetzen ist als eine Umstellung der gesamten Grundschulzeit auf die jahrgangsgemischte Klassenorganisation.

Nachfolgend werden die einzelnen Entwicklungsphasen bei der Umsetzung einer Veränderung in ihren Grundzügen beschrieben. Dies dient auch der Einordnung des Zeitpunkts, der für die empirische Untersuchung gewählt wurde.

2.2.2.1 Initiierungsphase

Die Initiierungsphase, auch Mobilisierungs- oder Einführungsphase genannt, beinhaltet den Prozess, der zur Entscheidung für eine Veränderung führt, und endet mit dem Entschluss dazu (Fullan, 2007, S. 65).³⁹ Ausgangspunkt für diese Phase ist eine Problemstellung mit der zugehörigen Problemdefinition (Bauer & Rolff, 1978, S. 247). Auf die Problemdefinition folgt die Spezifizierung verschiedener Lösungsmöglichkeiten, von denen eine schließlich als adäquat ausgewählt wird (Giacquinta, 1973, S. 197). Die Entscheidung für eine der Lösungsmöglichkeiten kann von Einzelpersonen bzw. -institutionen, wie z. B. von der zuständigen Schulaufsicht, oder aber auch von einer größeren Personengruppe, bestehend beispielsweise aus der Schulleitung, der Lehrer/innenkonferenz sowie dem Elternbeirat und dem Schulträger, getroffen werden. Ebenso vielfältig wie die Entscheider/innenkonstellation sind die Gründe, die eine Anpassung notwendig machen (Fullan, 2007, S. 69).⁴⁰

³⁹ Fullan & Pomfret, 1977, bezeichnen diese Phase als auch „adoption“ (Fullan & Pomfret, 1977, S. 336).

⁴⁰ Vgl. für die Gründe zur Einführung von Jahrgangsmischung die Ausführungen im Kapitel 2.1.3.

Als Ausgangspunkt für eine Veränderung können vor allem der älteren Literatur (Bauer & Rolff, 1978; Dalin, 1986; Paulston, 1976) zwei grundlegende Erklärungsansätze entnommen werden: das gleichgewichtsorientierte Paradigma und das dialektische oder auch Konfliktparadigma. Das gleichgewichtsorientierte Paradigma beruht auf der Annahme, dass „soziale Systeme ihre Strukturen in einem Prozeß aktiver Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt verändern können“ (Bauer & Rolff, 1978, S. 224). Dies bedeutet: Soziale Organisationen reagieren auf Veränderungen in ihrer Umwelt und passen sich diesen an. Diesem Paradigma zuzuordnen ist die Einführung von Jahrgangsmischung aus demografischen oder schulorganisatorischen Gründen. Gleichmaßen können vorliegende Probleme und Konflikte im Organisationsinneren eine Entwicklung anstoßen. Die fehlende Passung zur Umgebung, die Unzufriedenheit der schulischen Akteure/innen mit der aktuellen Situation oder ein entsprechendes Belastungserleben generieren ein aktives Veränderungsbedürfnis (Holtappels, 2013, S. 45/46). Gelingt es den Lehrkräften beispielsweise nicht, mit dem gegenwärtigen Unterricht den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler/innenschaft ausreichend gerecht zu werden, können Überlegungen zur strukturellen Anpassung der Lernumgebung durch die bewusste Vergrößerung der Vielfalt in Form der Jahrgangsmischung aus pädagogischen Gründen angestellt werden.

Das dialektische Paradigma hingegen erklärt „Wandel als Aufhebung immanenter Widersprüche“ (Bauer & Rolff, 1978, S. 224). Die Basis dieses Erklärungsansatzes sind die vorliegenden systemimmanenten Widersprüche wie beispielsweise Förderung vs. Auslese, die das professionelle Handeln erschweren. Durch die Bearbeitung solcher Antinomien und die damit verbundene Suche nach Lösungswegen kann ebenfalls ein Entwicklungsprozess angestoßen werden (Holtappels, 2013, S. 46). Ein Beispiel hierfür ist die flexible Verweildauer im bayerischen Modellversuch „Flexible Grundschule“, die durch die Option eines dreijährigen Verbleibs in den Jahrgangsstufen 1 und 2 das Sitzenbleiben aufhebt.

Neben dem Initiierungsgrund für eine Veränderung differiert auch die Gruppe der Akteure/innen, von der ein Anstoß für einen Entwicklungsprozess ausgeht. Die Initiative zur Veränderung kann „von oben“ (top-down), also von einer Makroebene, die hierarchisch oberhalb der Einzelschule angesiedelt ist, erfolgen. Dies ist beispielsweise bei der schulorganisatorisch bedingten Jahrgangsmischung der Fall, die vom Schulamt als unmittelbar übergeordneter Schulaufsicht angestoßen wird. Weiterhin kann eine Veränderung bildungspolitisch an eine Schule herangetragen werden, z. B. über einen KMK-Beschluss und entsprechende landesspezifische kultusministerielle Vorgaben. Externe Instanzen legen damit nicht nur die Ziele, sondern zuweilen auch die Methoden zur praktischen Umsetzung der Neuerung fest. Zudem bestimmen sie die Kriterien, an denen der Erfolg der Innovation gemessen wird. Damit wird die Konzeption der Neuerung und deren operationale Umsetzung zeitlich und personell getrennt vorgenommen (Gräsel, 2010, S. 13).

Wie ab den 1990er Jahren häufiger und im Zuge der Einzelschulorientierung wünschenswert können Veränderungsideen weiterhin „von unten“ (bottom-up) entstehen, also auf die Initiative der Schulleitung, einzelner Lehrkräfte oder des gesamten Lehrer/innenkollegiums zurückgehen. Ausgangspunkt ist dann entweder ein als nicht zufriedenstellend erlebter Zustand, ein ungelöstes Problem, für das die bisherigen pädagogisch-didaktischen Mittel nicht mehr genügen, oder das Bedürfnis danach, Neues zu erproben. Ist der Wunsch nach einer Veränderung auf der Meso- oder Mikroebene angesiedelt, begünstigt dies die Identifikation des Kollegiums mit der Neuerung. Meyer, 2001, benennt als gute Ausgangsbedingungen für eine „von unten“ angestoßene Entwicklung z. B. die Demokratisierung der Leitungsstrukturen, wodurch die Betroffenen zu Beteiligten gemacht werden, eine Reform der

Schulaufsicht, die Selbstevaluation der Schulentwicklung, die Gewährung einer relativen Autonomie in der Schulentwicklung vor Ort, die zur Eigeninitiative beiträgt, ebenso wie Freiräume für die individuelle Schulprofilbildung, eine ausreichende Professionalisierung des Lehrkräftenhandelns und einen Perspektivenwechsel (Meyer, 2001, S. 14).

Die Initiierungsrichtung hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Verlauf eines Veränderungsprozesses. So sind die Schwierigkeiten von Top-down-Implementationen weithin und seit Längerem bekannt (vgl. z.B. Fullan, 1997, S. 51; Wiater, 2016, S. 189). Andererseits verzeichnen nicht nur die Top-down-Implementationen eine höhere Wahrscheinlichkeit zu scheitern, auch Bottom-up-Bestrebungen sind nicht von Natur aus erfolgreich. Es kommt auch in diesen Fällen – wenn auch seltener – vor, dass sich die Bemühungen zerstreuen oder, dass erste erfolversprechende Überlegungen und Ergebnisse nicht in der administrativen und hierarchischen Struktur verankert werden können, weil den initierenden Lehrkräften beispielsweise wichtige Informationen und Kompetenzen fehlen (Fullan, 2007, S. 81), die nicht durch Maßnahmen der Personalentwicklung aufgefangen werden. Ebenso können absehbar unzureichende institutionelle Rahmenbedingungen oder sehr hohe finanzielle Aufwendungen verantwortlich sein.

2.2.2.2 Implementierungsphase

Von Implementation wird gesprochen, „wenn eine Neuerung an einem gezielten sozialen Ort (Schule, Organisation) aufgenommen und in den dafür vorgesehenen Situationen nach und nach als Standardpraktik übernommen wird“ (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 220).⁴¹ Die zweite Phase wird demnach als „initial use“ (Fullan, 2007, S. 65), also als Erstanwendung, bezeichnet und umfasst zumeist die ersten zwei bis drei Jahre der Erprobung. In dieser Zeit werden erste Erfahrungen mit der Neuerung gesammelt und verschiedene Umsetzungsvarianten erprobt, beibehalten oder wieder verworfen (Fullan, 2007, S. 65). Fullan & Pomfret, 1977, konstatieren, dass sich die Implementation in der Praxis auf fünf der folgenden Dimensionen beziehen kann: „changes in materials, structure, role/behavior, knowledge and understanding“ (Fullan & Pomfret, 1977, S. 366). Die Implementierungsphase ist also auch geprägt von einem Wandel des Verhaltens und der Einstellungen der Organisationsmitglieder (Giacquinta, 1973, S. 197). Ebenso wird Erfahrungswissen erworben.

Verlauf der Implementierungsphase

In der Literatur wird zuweilen von „Implementierung“, an anderer Stelle von „Implementation“ gesprochen. Zwar stehen die beiden Suffixe oft

ohne Bedeutungsunterschied nebeneinander (...), doch zeichnen sich insofern Bedeutungsnuancen ab, als die Wörter auf *-ation* stärker das Ergebnis einer Handlung bezeichnen, während die Parallelbildung auf *-ierung* mehr das Geschehen oder die Handlung betont, wofür allerdings auch nicht selten die Bildung auf *-ation* gebraucht wird (Duden, 2019a).

Implementierung wird daher eher bei einer Fokussierung des Prozessverlaufs verwendet, Implementation, wenn sich die Aussagen auf das Ergebnis der Schulentwicklung beziehen.

⁴¹ Vgl. dazu auch die Definition von Fullan & Pomfret, 1977, S. 366: „implementation refers to the actual use of an innovation or what an innovation consists of in practice“.

Eine genauere Betrachtung der Implementierung von Vorhaben in die pädagogische Organisation nehmen Bauer & Rolff, 1978, vor. Sie beschreiben die drei, in Abbildung 2.11 dargestellten zeitlichen Abschnitte.

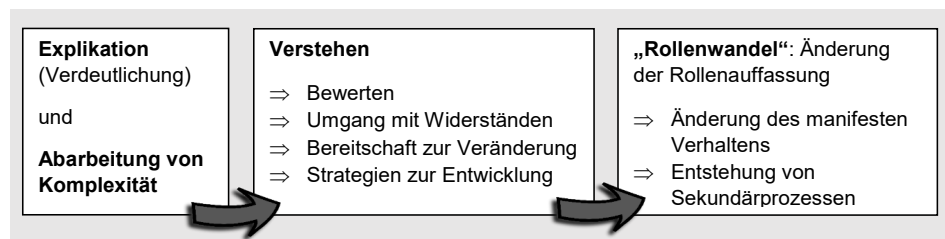


Abb. 2.11: Schematische Darstellung der Stadien der Implementierungsphase; Darstellung in Anlehnung an Bauer & Rolff, 1978, S. 253

Die erste Phase des Implementierungsprozesses (*Explikation und Abarbeitung von Komplexitäten*) zeichnet sich aus durch eine Vergegenwärtigung der Veränderungen. Sowohl das Ausmaß als auch die geforderte Qualität des Wandels innerhalb der Organisation werden langsam sicht- und damit bearbeitbar. Dadurch können Zielsetzungen präzisiert und für die Umsetzung notwendige Maßnahmen erwogen werden. Damit einhergehend werden mögliche Problemfelder überdacht und eine Zeitschiene mit Entwicklungsschritten ausgearbeitet, die im weiteren Prozess nach und nach realisiert werden.

Im zweiten Stadium, dem *Verstehen und Bewerten*, verarbeiten die betroffenen und schulnahen Akteure/innen die neuen Informationen. Der ersten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand folgt zwangsläufig eine subjektive Bewertung durch die einzelnen Gruppen (z. B. Lehrkräfte, Elternschaft, Schüler/innen). Fällt diese positiv aus, geht damit eine sofortige Innovations- und Partizipationsbereitschaft sowie eine Unterstützung einher. Wird die Veränderung kritisch bewertet, können Widerstände entstehen. Bei einer ausreichenden Bearbeitung der Widerstände, die vor allem Zeit und Offenheit zur Diskussion erfordert, wird aber zumeist eine Akzeptanz von Zielen und Maßnahmen erreicht. Zudem werden in diesem Entwicklungsabschnitt „offizielle und inoffizielle Handlungsstrategien“ (Bauer & Rolff, 1978, S. 252) ausgearbeitet.

Solche Handlungsstrategien haben eine wesentliche Bedeutung für die abschließende dritte Phase, die des *Rollenwandels*. In ihr vollzieht sich die Veränderung des Rollenverständnisses der Organisationsmitglieder und ihre Identifikation mit der Neuerung. Zugleich entstehen sogenannte Sekundärprozesse. Damit sind Ereignisse gemeint, die mit der Veränderung einhergehen, von ihr aber nicht unmittelbar intendiert sind. Im Sinne eines zyklischen Verlaufs können aus diesen Sekundärprozessen wieder neuerliche Veränderungen und Anpassungen der Organisation notwendig sein und der Prozess beginnt von Neuem mit der Explikation (Bauer & Rolff, 1978, S. 252).

Implementationstreue als Illusion

Die Prozessdarstellung von Bauer & Rolff, 1978, zeigt auch, dass die exakte Planung von Veränderungsprozessen im Vorfeld nur schwer möglich ist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Schulen eine Neuerung entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen (z. B. Vorerfahrungen mit dem Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen) und spezifischen regionalen Bedingungen (z. B. Schulumfeld) umsetzen. Es folgt somit stets eine situations-

bezogene Realisation und der Entwicklungsprozess ist geprägt von einer Eigendynamik, die die Einzelschule mit den in ihr zugehörigen und den sie umgebenden handelnden Akteuren/innen bestimmt. Innovationen werden damit in den seltensten Fällen adoptiert, sondern viel häufiger adaptiert (Holtappels, 2013, S. 53; Rolff, 2018a, S. 16).

Insbesondere für die Implementation von Jahrgangsmischung ist davon auszugehen, dass sowohl die Nähe der tatsächlichen Umsetzung zum theoretischen Konzept als auch die Dauer dieser Implementierungsphase mit dem Initiierungsgrund korreliert. Im Gegensatz zu pragmatisch bedingten Einführungskontexten werden die Lehrkräfte in pädagogischen Modellversuchen zur neuen Schuleingangsstufe beispielsweise beim Ausbau von Kompetenzen zur Diagnostik des Lern- und Entwicklungsstands der Schüler/innen sowie zur individuellen Förderung im Rahmen von begleitenden Fortbildungen unterstützt. Die Professionalisierung für die Realisierung der pädagogischen Ansprüche an Jahrgangsmischung wird dadurch gezielt gefördert. Es ist davon auszugehen, dass „zur Entwicklung von JüL [(jahrgangsübergreifendem Lernen)], als stark in die Qualität des Unterrichts eingreifender Veränderungsprozess, (...) weitaus mehr Zeit erforderlich [ist] (...) als lediglich für die organisatorische Umsetzung von Jahrgangsmischung“ (Carle & Metzen, 2014, S. 35).

Widerstände in Implementierungsprozessen

Vorbehalte und Widerstände gegen eine Neuerung stellen, insbesondere in Top-down-Prozessen wie der in dieser Arbeit empirisch untersuchten Einführung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen, eine nicht seltene Begleiterscheinung der Implementierungsphase dar (Lindau-Bank, 2018, S. 179). Veränderungen sind gekennzeichnet von einer Abkehr von bewährten Routinen und erfordern, sich auf neue Bedingungen einzustellen und diese aktiv zu gestalten. Damit bergen sie nicht selten einen Mehraufwand – in der Regel sowohl zeitlich als auch organisatorisch – für die Betroffenen. Terhart, 2013, nennt die folgenden, zuweilen sehr emotional besetzten, Gründe für die Ablehnung einer Veränderung:

- Zeit-Argument: Angesichts der hohen Anzahl an zu bewältigenden täglichen Aufgaben fehlt die Zeit, sich mit Neuem zu beschäftigen und es zu erproben.
- Unschulds-Argument: Im eigenen Handeln bzw. im eigenen Unterricht wird kein Anlass zu einer Reform gesehen. Für Probleme und Konflikte sind Kollegen/innen, andere Akteurs/innengruppen oder die organisatorischen Rahmenbedingungen verantwortlich.
- „Gebranntes Kind“-Argument: Lehrkräfte lehnen neuerliche Versuche zur Veränderung aufgrund von schlechten Erfahrungen mit früheren Reformprozessen oder Reformergebnissen ab.
- „Zwei Welten“-Argument: Eine Ablehnung der Veränderung erfolgt unter Verweis auf die mangelnde Kompatibilität von Theorie und Praxis. Das am Schreibtisch Erdachte, entweder von Wissenschaftlern/innen oder von der Schulverwaltung, ist in dieser Sichtweise mit den gegebenen Umständen in der Schulpraxis nicht umsetzbar.
- Berufsbiografisches oder „Alters“-Argument: Ältere Kollegen/innen verweisen darauf, dass die Veränderungen von jungen Kollegen/innen an der Schule umgesetzt werden sollen. Diese sollten ausprobieren so wie sie selbst früher. In ihrem jetzigen Alter sind sie schon zu nahe an der Pension, sodass sich die Beteiligung an einer Umstellung nicht mehr lohnt.
- „Fehlender Vorteil“-Argument: Die Lehrkräfte sehen in der Schulentwicklung keine unmittelbaren persönlichen Vorteile. Vielmehr wird angenommen, dass sich mit der

Veränderung die Schulleitung, Mitglieder der Schulaufsicht oder ministerielle Beamte profilieren möchten. Man selbst erfährt lediglich viel Arbeit, allerdings keine Erleichterung (Terhart, 2013, S. 124).

Diese Zusammenschau von Terhart, 2013, deckt sich in weiten Teilen mit jener von Schrittmatter, 1998, der Widerstände ausgehend von der „Keine-Zeit“-Behauptung“ (Schrittmatter, 1998, S. 84) analysiert und ähnliche Gründe identifiziert. Auch Baum, 2002, liefert ähnliche Erklärungsansätze dafür, warum Schulen sich gegen neue Ideen und Praktiken sperren. Ergänzt werden kann die Zusammenstellung um die Frage der „Belastungsgerechtigkeit“, die Personen in Entwicklungsprozessen beschäftigt. Dabei geht es um die ungerechte Verteilung von Aufgaben bei der Umsetzung einer Veränderung im Kollegium. Als typischer Gedanke in diesem Zusammenhang kann folgende Aussage gelten: „Da kommt schon wieder Mehrarbeit auf uns zu, und so wie ich mich kenne, werde ich wieder bei den dummen Schwerarbeitern sein, während andere wie gewohnt zuschauen und trittbrettfahren werden“ (Schrittmatter, 1998, S. 84).

Um Widerständen oder Paradoxien im Schulentwicklungsprozess zu begegnen und sie schließlich in positiver Weise zu nutzen, lohnt ein bewusster Perspektivwechsel weg von den Visionen für Veränderungen hin zu den Ängsten und Vorbehalten, die im Kollegium einem Vorhaben gegenüber vorhanden sind (Rahm & Schley, 2005b, S. 16). Erfolgt die Planung der einzelnen Schritte ausgehend von den Vorbehalten und werden für die existierenden Bedenken zunächst Lösungen gesucht, kann aus der Kraft des Widerstandes ein kreativer Entwicklungsmotor werden. Zwar können aus der Diskussion über Paradoxien Zeitverzögerungen im Prozess entstehen, jedoch erweisen sich – aufgrund der Partizipation an der Entscheidungsfindung – die gefundenen Lösungen als wesentlich tragfähiger (Rahm & Schley, 2005b, S. 19). Fullan, 1999, zufolge sind „ohne Konflikte keine erfolgreichen Veränderungsbemühungen“ (Fullan, 1999, S. 56) zu erwarten und die Unterdrückung von Widerständen, vor allem in der Phase der Implementierung, wirkt sich kontraproduktiv auf den Entwicklungsprozess aus. Sie führt zu einer nur oberflächlichen Veränderung, die nicht von allen Beteiligten verantwortungsbewusst mitgetragen wird.

Neben dem Umgang mit Widerständen liegen besondere Herausforderungen oder gerade Chancen, um diese gar nicht erst entstehen zu lassen bzw. rasch bearbeiten zu können, in der Planung und Koordination des vielschichtigen sozialen Prozesses mit mehreren beteiligten Personen(gruppen), der mit der Entscheidung für ein Vorhaben in Gang gebracht wird. Unter anderem abhängig ist die Einstellung gegenüber einer Veränderung und das Engagement, das die Beteiligten im Prozess zeigen, davon, inwiefern sie nach der Bewältigung des ersten Mehraufwandes positive Auswirkungen für sich erwarten, sprich einen Sinn in der Neuerung sehen (Altrichter, 2000, S. 149/150). Externe Berater/innen sowie schulische Steuer- und Projektgruppen, die in der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen immer mehr Beachtung finden, können dabei unterstützen (vgl. z. B. Berkemeyer & Feldhoff, 2010; Feldhoff, 2008; Feldhoff, 2019; Holtappels, 2007; Rolff, 2018c).

Steuergruppen in Schulentwicklungsprozessen

Bei einer Steuergruppe handelt es sich um „eine der bedeutsamsten Innovationen der jüngeren Schulgeschichte“ (Rolff, 2016, S. 41). Die ersten Steuergruppen wurden Ende der 1980er Jahre in Nordrhein-Westfalen erprobt. Seither etablieren sie sich zunehmend als feste Komponenten in Entwicklungsprozessen (Rolff, 2016, S. 41). Eine Steuergruppe besteht

zumeist aus der Schulleitung sowie Vertretern/innen des Kollegiums. Als wesentliche Voraussetzungen für ihre Arbeit nennt Rolff, 2016,

eine klare Definition des Auftrags des Kollegiums, die Freiwilligkeit der Mitarbeit, eine Repräsentanz der wichtigsten Gruppierungen, eine Transparenz der Arbeit gegenüber dem Kollegium und anderen beteiligten Gruppen, eine Übernahme von Verantwortung durch alle Beteiligten (...) [und] ein geklärtes Verhältnis zur Schulleitung (Rolff, 2016, S. 43).

Als basisdemokratisches Instrument der Schulentwicklung werden durch sie maßgeblich Ideen entwickelt, kooperativ geplant und die Umsetzung auf der Organisationsebene gemeinsam vorangetrieben. Darüber hinaus unterstützt, koordiniert und vernetzt die Steuergruppe die Projektgruppen und fördert die schulweite Kommunikation und Transparenz in Bezug auf den Entwicklungsprozess (Holtappels & Feldhoff, 2010, S. 162/163). Außerdem nimmt sie Kontakt zu anderen Schulen oder außerschulischen Partnern/innen auf und führt, ggf. mit externer Unterstützung, Evaluationen zur Bestimmung des Ist-Standes durch. Die genuine Aufgabe der Steuergruppenmitglieder ist also die Unterstützung des Kollegiums beim gemeinsamen Entwicklungsprozess, was eben nicht bedeutet, dass Schulentwicklung alleine in der Hand der Steuergruppe liegt. Vielmehr handeln die Mitglieder der Steuergruppe – wie in der Aufgabenbeschreibung deutlich wurde – stets im Auftrag der Kollegen/innen. Sie unterstützen lediglich die Koordination und bereiten Entscheidungen sowie die Umsetzung von Projekten vor. Getroffen und realisiert werden sie immer vom Gesamtkollegium (Rolff, 2012b, S. 72/73). Durch die Vernetzung der Projektgruppen mit der Schulleitung und dem Kollegium (vgl. Abbildung 2.12) erhöht die Steuergruppe nicht nur den Informationsfluss, sondern hilft auch dabei, individuelles und Projektgruppenwissen in organisationales Wissen zu überführen (Holtappels & Feldhoff, 2010, S. 163).

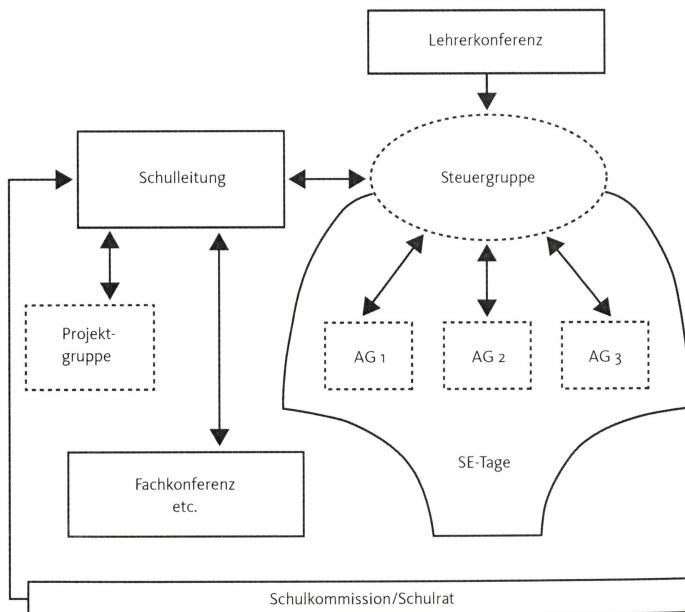


Abb. 2.12: Verortung der Steuergruppe in der Innenarchitektur der Einzelschule; Rolff, 2016, S. 48

2.2.2.3 Institutionalisierungsphase

Die Routinisierungs-, Inkorporations- bzw. Weiterführungsphase als Synonyme für die Institutionalisierungsphase soll hier der Vollständigkeit halber abschließend skizziert werden. Im Übergang zu ihr fällt die Entscheidung darüber, ob eine Veränderung als Teil der Organisation endgültig implementiert wird, einen offiziellen Status im Schulkonzept erlangt und in der Zukunft fortgeführt wird oder ob sie auf der Grundlage einer gemeinsamen Entscheidung wieder revidiert und die Institution in den organisatorischen Anfangszustand vor der Initiierung zurückversetzt wird, also z. B. wieder zu Jahrgangsklassen zurückkehrt (Fullan, 2007, S. 65; Giacquinta, 1973, S. 197; Haenisch & Steffens, 2017, S. 179). Damit endet die Implementationsphase als Zeit der Erprobung und Gestaltung mit einer weiteren Entscheidung über die langfristige Beibehaltung der Veränderung an der Einzelschule.

Zusammenfassung und Bewertung

Insgesamt beinhaltet dieses Phasenmodell von Schulentwicklung wichtige Anhaltspunkte für das Management von Entwicklungsprozessen. Nichtsdestotrotz ist eine Abgrenzung der Abläufe nicht immer trennscharf möglich. Vielmehr fließen die Phase der Implementierung und die der Institutionalisierung häufig ineinander. Weiterhin beschreibt das Modell lediglich die Abläufe innerhalb der Institution Schule. Interaktionen mit außerschulischen Akteuren/innen ebenso wie die Wechselwirkungen mit gesellschaftlichen Veränderungen werden nur unzureichend systematisch erfasst (Rolff & Tillmann, 2009, S. 38/39). Für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit, die sich auf die Prozesse innerhalb der Einzelschule konzentriert, erscheint es dennoch ausreichend und passend, gerade weil aus der Beschreibung der Phasen bereits ersichtlich wird, dass unterschiedliche Stadien unterschiedliche Handlungserfordernisse und Verantwortlichkeitsverteilungen mit sich bringen.

Während die Darstellung der Verlaufsphasen von Schulentwicklungsprozessen allgemein bleibt, verbindet der nachfolgende Abschnitt die Jahrgangsmischung als Neuerung mit dem Vorhaben der Schulentwicklung an der Einzelschule. Er widmet sich den Implikationen, die daraus zu ziehen sind.

2.2.3 Implikationen von Jahrgangsmischung für die Einzelschulentwicklung

Die Jahrgangsmischung ist „sehr viel mehr als eine Unterrichtsmethode oder eine veränderte Organisationsstruktur“, konstatiert Carle, 2019, S. 473. Dass sich die Qualitätsansprüche an den jahrgangsübergreifenden Unterricht verändert haben und Jahrgangsmischung ein Entwicklungsimpuls und Motor für die Schulentwicklung sein kann, wurde bereits in den beiden Unterkapiteln zur Begriffsdefinition (2.1.1) sowie zur historischen Entwicklung der Jahrgangsmischung (2.1.2) deutlich. Dieses Kapitel widmet sich weiterführend der Frage, welche konkreten Auswirkungen und Veränderungserfordernisse daraus für die Einzelschule resultieren. Es klärt, wie eine theoretisch fundierte gegenwärtige Zielvorstellung für die Schulentwicklung und demnach für das professionelle Handeln von Schulleitern/innen und Lehrkräften aussehen kann, damit die zum Teil bereits empirisch belegten Lernpotenziale zum Tragen kommen können.

Nach einer allgemeinen Einführung in die verschiedenen Ebenen der Einzelschulentwicklung, die auf der Grundlage des Drei-Wege-Modells (Rolff, 2018a) bestimmt werden, folgt die Formulierung von jeweils innovationsspezifischen Anforderungen. Der Abschnitt dient

damit der Vernetzung der Gegenstandsbereiche Schulentwicklung und Jahrgangsmischung als konkretes Veränderungsprojekt. In die nachfolgende Darstellung der Entwicklungsfelder bei der Einführung von Jahrgangsmischung werden zunächst vorrangig innovationsspezifische und nur vereinzelt schulentwicklungsspezifische Aspekte aufgenommen. Als problematisch hierbei erweist sich eine bis dato fehlende Theorie zum jahrgangsübergreifenden Lernen (Carle & Metzen, 2014, S. 124). Die Systematisierung basiert deshalb auf der Sichtung der nationalen und internationalen (Forschungs-)Literatur zum jahrgangsgemischten Lernen. Sie möchte nicht nur einen Beitrag zur Operationalisierung, sondern auch zur weiteren Theoriebildung leisten. Gleichzeitig dient sie als inhaltlicher Analyse- und Interpretationsrahmen für die empirisch erhobenen Daten der Studie.

Schule als Gestaltungseinheit im Drei-Wege-Modell

Die Hinwendung der Schulentwicklungstheorie zur Einzelschule (Mesoebene) seit den 1990er Jahren erforderte eine genauere Ausdifferenzierung dessen, was Entwicklung für die einzelne soziale Organisation bedeutet und welche Verantwortung die Leitungen und Lehrpersonen dabei tragen. In der „Schule als pädagogische Gestaltungsebene“ (Fend, 1988) existieren, Rolff, 2018a, zufolge, drei Ansatzpunkte für Schulentwicklungsprozesse, nämlich die Organisation, der Unterricht und das Personal. Nach der Initiierung haben Veränderungen dann Konsequenzen für alle drei der genannten potenziellen Ausgangspunkte. Die nachfolgende Analyse der verschiedenen Ebenen basiert auf der Systematisierung im Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung. Rolff, 2018a, beschreibt darin einen unaufhebba- ren Zusammenhang von Organisation, Personal und Unterricht (Abbildung 2.13). Geht eine Veränderung vom Unterricht aus, braucht es vielfach ebenso eine Weiterentwicklung von Organisation und Personal. Eine Veränderung, die ihren Ausgang auf der Ebene der Organisation nimmt, kann selten ohne das Personal gedacht werden und hat häufig ebenso Auswirkungen auf den Unterricht. Die Initiierung einer Veränderung auf der Ebene des Personals erfordert mitunter schließlich eine Anpassung von Organisation und Unterricht. Darüber hinaus wird die Entwicklung von außen beeinflusst und das Umfeld der Schule (z. B. Eltern, Schulaufsicht, „Abnehmer“ wie Betriebe oder Universitäten, die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Region, der/die Schulträger/in, Medien) sind zu berücksichtigen (Rolff, 2018a, S. 26).

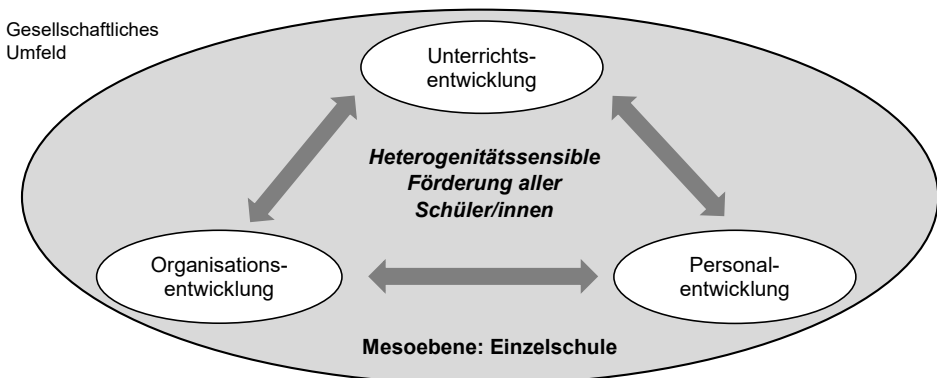


Abb. 2.13: Systemzusammenhang der Einzelschulentwicklung im Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung; eigene Darstellung auf der Grundlage von Rolff, 2018a

Den „ultimative(...)[n] Bezugspunkt“ (Rolff, 2018a, S. 25) der Bemühungen bilden die Lernfortschritte der Schüler/innen, deren Heterogenität in der jahrgangsgemischten Gruppe besonders herausfordernd ist. Durch die notwendige inhaltliche und methodische Öffnung des Unterrichts birgt sie aber, wie im Kapitel 2.1.3.2 ausführlicher dargelegt, gleichzeitig pädagogische Chancen zur individuellen Förderung der fachlichen und personalen Fähigkeiten der Kinder. Damit vermag sie, bei einer entsprechenden Umsetzung, der Forderung nach einer stärker integrativen, heterogenitätssensiblen, sorgenden und stützenden Förderung aller Schüler/innen im gegenwärtigen Diskurs um Transformationen im Schulsystem (Helsper, 2016, S. 223) gerecht zu werden. Ergänzt wird das individuelle Lernen um das gemeinsame Lernen aller Schüler/innen und damit den gewünschten Ausbau sozialer Kompetenzen als Entwicklungsziel. Insbesondere die Lernpotenziale, die sich aus dem kooperativen Lernen in der heterogenen Lerngruppe ergeben, hebt z. B. Carle, 2019, als Besonderheit der Jahrgangsmischung hervor (Carle, 2019, S. 477).

Aktionsfelder des Veränderungsprozesses

Wird die Jahrgangsmischung nicht nur organisatorisch, sondern wie in der gegenwärtigen Diskussion pädagogisch gedacht, erfordert dies mehr als nur Anpassungen in der Didaktik der Fächer oder eine Arbeit an den Einstellungen der Lehrkräfte. Ein heterogenitätssensibler Umgang mit den Schülern/innen einer jahrgangsübergreifenden Klasse lässt sich ohne ein umfassendes Gesamtkonzept der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung nicht verwirklichen (Carle & Metzen, 2014, S. 10). Dem zugrunde liegt die

systemische Vorstellung, dass alle Strukturebenen, von der Persönlichkeit der beteiligten Akteure über die Interaktions-, die Handlungs- und die Organisationsstrukturen im Bildungswesen bis hin zu den gesellschaftlichen Normen und Werten, miteinander verflochten sind und sich gegenseitig beeinflussen, aber nicht determinieren (Carle & Berthold, 2007, S. 173).

Mit der Veränderung der Klasse als zentrale Organisationseinheit der Mesoebene Einzelschule durch die dauerhafte Zusammenlegung von zwei oder mehr Jahrgangsstufen zu einer Lerngemeinschaft liegt der Ausgangspunkt der Veränderung auf der Ebene der Organisation. Von dort aus wird ein konzeptueller Prozess der Unterrichtsentwicklung in Gang gesetzt, der auch einer „JüL-spezifische[n] Qualifikation des Personals“ (Carle & Metzen, 2014, S. 58) bedarf. Über allem steht dabei die Frage des Umgangs mit der vergrößerten Heterogenität der Schüler/innenschaft hinsichtlich der Facetten Alter, Erfahrung mit dem schulischen Lernen und Leistungsstand. Diese Frage stellt den zentralen Dreh- und Angelpunkt für den Schulentwicklungsprozess dar. Dabei bezieht sich die Entwicklungsanforderung nicht nur auf didaktische, sondern auch auf pädagogische Fragen.

Aus nationalen wie internationalen Studien und Praxisberichten konnten elementare Entwicklungsfelder und zugleich Zielsetzungen für den Prozess auf unterschiedlichen Ebenen identifiziert werden. Diejenigen, die für die empirische Untersuchung von professionellem Handeln in Schulentwicklung bei der Einführung von Jahrgangsmischung von besonderer Relevanz erscheinen, werden nachfolgend genannt und differenzierter beschrieben. Die Abbildung 2.14 auf S. 81 gibt einen Überblick über die Inhalte der weiteren Abschnitte. Die Systematisierung beruht darauf, dass der Personalentwicklung, also der kollektiven und individuellen Professionalisierung und der schulinternen Kooperation der professionellen Akteure/innen, eine wesentliche, wenn nicht die wesentlichste Rolle im Entwicklungsprozess zukommt. Sie wird deshalb als erste Ebene beschrieben.

Jahrgangsmischung

als Motor für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

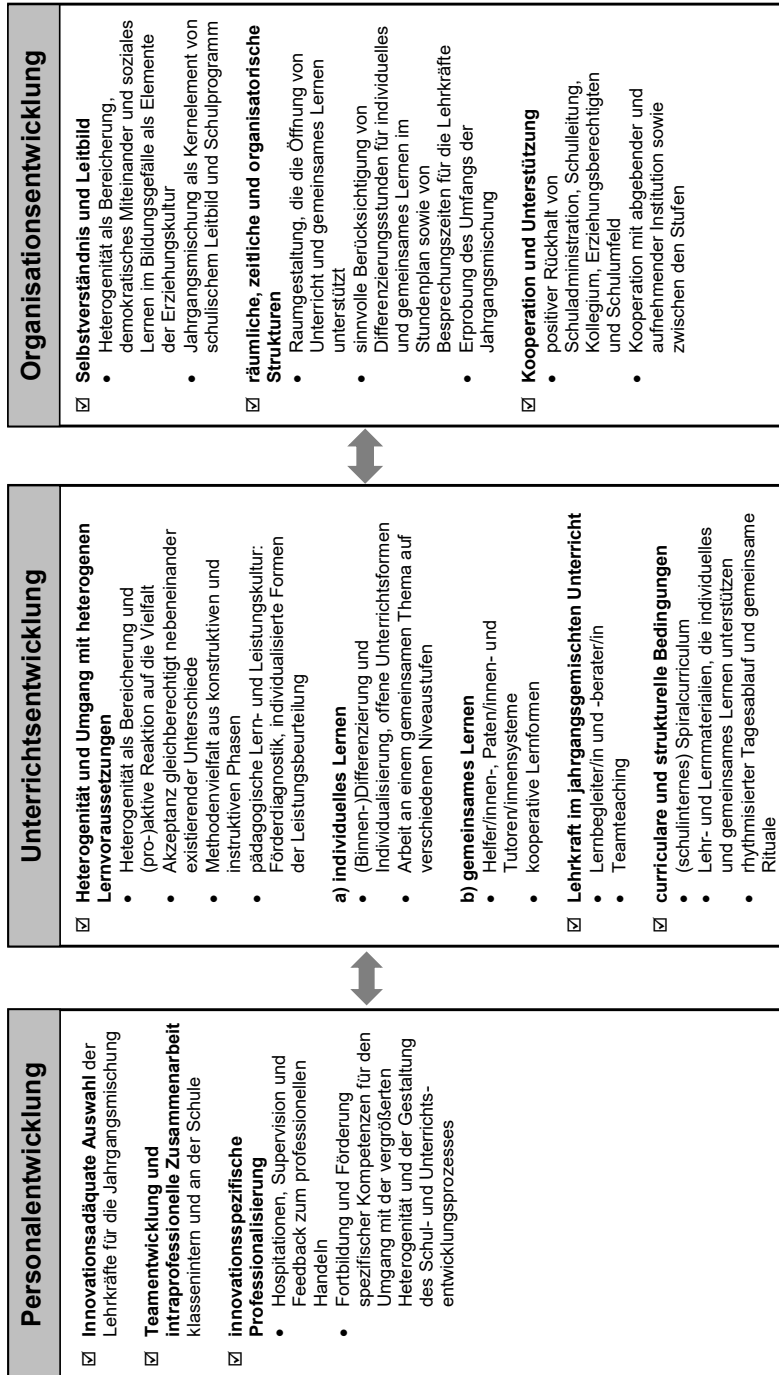


Abb. 2.14: Bedingungen und Zielsetzungen für das jahrgangsgemischte Lernen auf verschiedenen Ebenen der Schulentwicklung

2.2.3.1 Personalentwicklung

Die Personalentwicklung ist deshalb ein entscheidender Faktor in der Schulentwicklung, weil es sich bei Schulen um Organisationen handelt, die von der Interaktion konkreter Personen getragen werden. Sie umfasst neben der Personalfortbildung, -führung und -förderung auch die Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten (Rolff, 2018a, S. 24). Dabei verfolgt sie einen doppelten Zweck, nämlich sowohl die Unterstützung der individuellen beruflichen Entwicklung der einzelnen Lehrkraft (Professionalisierung) als auch die Entwicklung der Organisation als Gesamtheit, die nur durch qualifizierte Mitglieder vorangetrieben werden kann. In der praktischen Realisierung umfasst Personalentwicklung beispielsweise Mitarbeiter/innengespräche mit Zielvereinbarungen, Beratungen, Coachingsituationen sowie sämtliche Formen der Fortbildung (Rehling & König, 2012, S. 500; Schelle, 2010, S. 229/230). Ebenso zählen dazu Trainings zur Verbesserung von Kommunikation und Konfliktlösung, Selbstreflexion und Selbstevaluation verbunden mit einem Selbstlernen der Lehrkräfte, Supervision und Hospitationen (Wiater, 2016, S. 191).

Innovationsadäquate Auswahl der Lehrkräfte

Den Ausgangspunkt für die Personalentwicklung bei der Implementierung von Jahrgangsmischung bildet die innovationsadäquate Auswahl der Lehrkräfte, die in ihr unterrichten sollen. Zwar fordert die Grundschule als Schule für alle Kinder von den pädagogischen Fachkräften auch in Jahrgangsklassen eine Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler/innenschaft, allerdings stellt die Jahrgangsmischung wie in den Abschnitten 2.1.1 sowie 2.1.3.2 deutlich wurde, weitere Herausforderungen an das professionelle Handeln. Von hoher Bedeutung für die Bewältigung der neuen Anforderungen sind beispielsweise die auf S. 64 erwähnte Bereitschaft, sich auf die Neuerung einzulassen, ebenso wie eine freiwillige und bewusste Entscheidung für die Übernahme einer jahrgangsgemischten Klasse, und zwar aus der pädagogischen Überzeugung heraus, dass das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Schüler/innen soziale und kognitive Vorteile mit sich bringen kann, wenn die Organisationsstruktur nicht separiert, sondern integriert (Tillmann, 2017, S. 72). Auch ein (pro-)aktives Verständnis vom Umgang mit der Heterogenität (Weinert, 1997, S. 51/52) sowie ein Grundstock an didaktisch-methodischer Kompetenz zur Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Unterrichts stellen gute Ausgangsvoraussetzungen für die Weiterentwicklung des Unterrichts dar. Weiterhin von Bedeutung sind die Offenheit und der Wille zur Kooperation im Team.

Darüber hinaus bedarf es einer Wertschätzung der Schüler/innen verbunden mit einer sozial-konstruktivistisch geprägten Vorstellung von Lernen und Lehren. Offenheit in jeglicher Hinsicht sollte als Kennzeichen des Unterrichtsprozesses anerkannt werden. Eine detailgenaue Planung des Unterrichtsablaufs wirkt damit eher kontraproduktiv und verhindert schlimmstenfalls das Lernen der Schüler/innen. Andererseits stellen die eigene tiefgehende Durchdringung des Unterrichtsgegenstands auf fachlicher Ebene (Carle & Berthold, 2007, S. 183) und eine fundierte Kenntnis des Curriculums wichtige Voraussetzungen dafür dar, den Unterricht zu öffnen und Verbindungen von Jahrgangsstufen zum Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand herauszuarbeiten (Mortazavizadeh et al., 2017, S. 355).

Teamentwicklung und intraprofessionelle Zusammenarbeit

Auf den ersten Blick scheint die professionelle Zusammenarbeit im Kollegium keine ausgewiesene Besonderheit der Jahrgangsmischung zu sein, hat sich doch mittlerweile die Erkenntnis durchgesetzt, dass erfolgreiche Schulentwicklung, unabhängig von der Klassenzusammensetzung, eine Kooperation innerhalb des Kollegiums voraussetzt (Kempfert, 2014, S. 132/133) und Schul- und Unterrichtsentwicklung ein

produktives Wechselspiel [ist] von Einzelarbeit und von *Austausch* (z. B. Material austauschen, kollegialer Rat), *arbeitsteiliger Kooperation* (z. B. Aufgaben bei Projekten verteilen, arbeitsteilige Erarbeitung von Unterrichtseinheiten) und *Ko-Konstruktion* (z. B. gemeinsam Unterricht vorbereiten und durchführen, gemeinsame Lernaufgaben entwickeln, gemeinsam Förderpläne erstellen) (Braun, Buyse & Syring, 2016, S. 195; ähnlich Gräsel, Fussnagel & Pröbstel, 2006, S. 209/210).

Die Kooperation von Lehrkräften gilt gegenwärtig „als zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung von Schule und Unterricht sowie pädagogischer Professionalität im Zuge sich verändernder bildungspolitischer Rahmungen und Ansprüche“ (Idel, Ullrich & Baum, 2012, S. 9).

Über diese Grundvoraussetzung hinausgehend werden mit der weiteren Zuweisung von personellen Ressourcen zur Differenzierung aber Organisationsstrukturen verändert, die die Entwicklung von Teamstrukturen zur genuinen Aufgabe von Schulentwicklung erheben. Während an reformpädagogischen nicht-staatlichen Schulen die Altersmischung häufig einhergeht mit einem durchgängigen Zwei-Pädagogen/innen-System und die Kooperation im Team damit einen wichtigen Bestandteil eines funktionierenden Unterrichts darstellt, müssen die Teamstrukturen zum Gelingen eines zeitgleichen Unterrichts in der jahrgangsgemischten Klasse bei der Einführung an Regelschulen neu aufgebaut werden.

In Jahrgangsklassen ist – sofern es sich nicht um besondere Modelle wie inklusive Klassen handelt, in denen Grundschul- und Sonderpädagogen/innen gemeinsam unterrichten – das Klassenlehrkraftprinzip mit der alleinigen Verantwortung *einer* Lehrkraft für den Unterricht vorherrschend. Gerade im Grundschulbereich ist aufgrund dieses Prinzips „die Identifikation mit der eigenen Klasse (...) in der Regel sehr hoch“ (von der Heide, 2006, S. 159). Zwar finden zuweilen Absprachen und Vereinbarungen innerhalb des Kollegiums, z. B. mit der Parallellehrkraft über Unterrichtsinhalte oder Leistungserhebungen, statt, in der Durchführung ist die Grundschullehrkraft aber weiterhin eine autonome Einzelkämpferin. Bedingt durch einen großen Handlungsspielraum bei der Realisierung curricularer Vorgaben und eine hohe Autonomie wie sie für professionelle Berufe üblich ist, ergeben sich individuelle Schwerpunktsetzungen und die persönlichen Stärken und Vorlieben beeinflussen den Unterricht.

Mit der Umstellung auf Jahrgangsmischung erhöht sich die Anzahl der Lehrkraftstunden, die der betroffenen Klasse zugewiesen werden. Damit verändern sich die organisationalen Rahmenbedingungen für die Unterrichtsarbeit. Die gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts bedarf nun, die aus der Jahrgangsklasse bekannte Dominanz einer Lehrkraft zurückzunehmen, sich auf die Arbeitsweise des/der Kollegen/in einzustellen und Kompromisse zu finden. Die Ausgestaltung der klasseninternen Zusammenarbeit bei einer Vergabe der Unterrichtsstunden an unterschiedliche Lehrkräfte ist Teil des Personal- und Unterrichtsentwicklungsprozesses und erfordert, wie die Tabelle 2.2 zeigt, eine pragmatische und eine (primär und sekundär) ideelle Teamentwicklung. Die nachfolgend beschriebenen

drei Ebenen der Zusammenarbeit werden zwar getrennt voneinander aufgezeigt, sind in der Praxis aber eng miteinander verknüpft.

Tab. 2.2: Systematisierung der Ebenen der Zusammenarbeit von professionell Handelnden

	Schulentwicklungs- ebene	Kennzeichen
pragmatisch	Organisation	Arbeitsstrukturen als „Rahmenbedingungen für die gemeinsame unterrichtsbezogene Arbeit wie Arbeitszeiten, Arbeitsorte, Teamzusammensetzung, Regeln, Werkzeuge und Verantwortlichkeiten“ (Berthold, 2010, S. 48) sowie Arbeitsgestaltung als „Aufgabenteilung in der gemeinsamen Gestaltung und Entwicklung von Unterricht“ (Berthold, 2010, S. 48)
primär ideell	Personal, Unterricht	Überzeugungen als „Ziele, Normen, Werte, Haltungen, die die pädagogische Arbeit des einzelnen oder von Gruppen begründen“ (Berthold, 2010, S. 48) sowie innovationsspezifische Zielvorstellungen des Klassenteams
sekundär ideell	Personal, Organisation	innovationsspezifische Überzeugungen und Zielvorstellung der Schulgemeinschaft

Die *pragmatische anwendungsbezogene Ebene* beschreibt die konkrete Organisation der Zusammenarbeit, die nach außen sichtbar und damit Dritten (Nicht-Professionellen) zugänglich wird. Berthold, 2010, verweist in diesem Zusammenhang auf die Schaffung von Arbeitsstrukturen sowie die Arbeitsgestaltung (Berthold, 2010, S. 48). Dazu gehört beispielsweise die Klärung von Fragen danach, wo, wann und über welche Kommunikationskanäle Absprachen stattfinden ebenso wie von Fragen der Aufgabenteilung und Unterrichtsentwicklung. Diese stehen letztendlich in Wechselwirkung mit der Organisationsentwicklung und werden im Abschnitt 2.2.3.3 weiter ausgeführt.

Die Entscheidungen über die organisatorische Ausgestaltung der Zusammenarbeit sind gleichzeitig beeinflusst von pädagogischen Entscheidungen, die auf Überzeugungen und Einstellungen beruhen. Die *primär ideelle Ebene* bezieht sich in erster Linie auf die Aushandlung von Zielsetzungen für die Unterrichtsentwicklung, die durch die Teamarbeit innerhalb der Klasse erreicht werden sollen (Fussnagel & Gräsel, 2012, S. 32). Auf dieser Ebene wird reflektiert und festgelegt, welchen Ansprüchen der jahrgangsgemischte Unterricht z. B. hinsichtlich der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern/innen in den gemeinsamen Stunden genügen soll, wie Zuständigkeiten verteilt sind oder Inhalte methodisch vermittelt werden. Damit geht sie über die anwendungsbezogene Ebene hinaus, braucht diese aber weiterhin zur Realisierung der entwickelten Ideen.

Darüber hinaus birgt die Organisationsentwicklung das Erfordernis der Zusammenarbeit zwischen den Klassen derselben Jahrgangsstufe sowie innerhalb der Schule mit Kollegen/innen, der Schulleitung oder Steuergruppen. Durch die gemeinsame, auch angeleitete, Auseinandersetzung mit den Spezifika des jahrgangsgemischten Lernens sowie den Chancen und Herausforderungen, die damit verbunden sind, reflektieren die professionell

Handelnden den Umgang mit Heterogenität an der Einzelschule und können in einem weiteren Schritt zu einer gemeinsamen Vorstellung über „guten“ jahrgangsgemischten Unterricht gelangen. Selbst wenn die Jahrgangsmischung nur in den Jahrgangsstufen 1 und 2 eingeführt wird, können die Lehrkräfte in den Jahrgangsstufen 3 und 4 auf die lernmethodischen Kompetenzen der Schüler/innen aufbauen und diese in ähnlichen Unterrichtssettings produktiv nutzen. Diese *sekundär ideelle Ebene* betrifft die Implementierung der Jahrgangsmischung als Schulentwicklungsprozess der ganzen Schule.

Letztendlich schafft die Zusammenarbeit im Team Stabilität und Sicherheit und hilft, Unsicherheiten und Ängste abzubauen (Wendt, 2007, S. 4). Die individuelle Förderung in heterogenen Gruppen durch die Bereitstellung von adaptiven Unterrichtsmaterialien ist ebenfalls in der Kooperation mit Kollegen/innen besser zu leisten und würde einen gewaltigen Kraftakt darstellen, bliebe die einzelne Lehrkraft mit dieser Aufgabe alleine (Helsper, 2016, S. 236). Mit Blick auf die systemische Ebene kann die intraprofessionelle Kooperation die einzelne Klassenlehrkraft entlasten und die Kommunikation über Entwicklungsverläufe kann die Integration der Neuerung in das Schulprofil auf der Ebene der Organisation unterstützen.

Innovationsspezifische Professionalisierung

Unterstützt werden kann die beschriebene Teamentwicklung durch kollegiale Hospitationen, Supervisionen, Coachings und Feedback innerhalb der Schule. Auch das Teamteaching kann z. B. die Möglichkeit für eine regelmäßige Evaluation der Unterrichtsgestaltung eröffnen.⁴² Die Kommunikation über den gewählten Umgang mit der vergrößerten Heterogenität in der Klasse kann gleichzeitig die konsensuelle Erarbeitung von pädagogischen Zielsetzungen fördern. Im Sinne einer reflektorischen Unterrichtsentwicklung ist es vorteilhaft, solche exemplarisch genannten Anlässe zu schaffen, um eine Veränderung der bei den Lehrkräften vorhandenen Skripts und subjektiven Theorien herbeizuführen, mental gespeicherte Unterrichtsverläufe aufzubrechen und neue Wege zu erproben (Rolff, 2007, S. 140). Damit tragen Supervisionen und Coachings nicht nur zur Teambildung bei, sondern fördern auch die Persönlichkeitsentwicklung der pädagogischen Fachkräfte (Professionalisierung).

Bei allen Ansprüchen und Erfordernissen der intraprofessionellen Zusammenarbeit in der Jahrgangsmischung sind allerdings zwei kritische Aspekte nicht außer Acht zu lassen: Erstens können die Kooperation im Team, das Lernen durch Feedback sowie der kollegiale Austausch als Entwicklung eines Kollegiums nicht erzwungen werden. Stattdessen erfordern sie Freiwilligkeit und eine Aussicht auf eine Verbesserung der Situation (Rolff, 1999, S. 27/28). Weiterhin bedürfen sie günstigen strukturellen Bedingungen innerhalb der Einzelschule sowie des Schulsystems (Fussnagel & Gräsel, 2012, S. 33; Meister, 2012, S. 168). Nur dann können aus Einzelkämpfern/innen und losen Gruppen sogenannte „professionelle Lerngemeinschaften“ (Rolff, 2014) werden.

Zweitens warnt Helsper, 2016, vor einer kommunikativen Überlast für die Professionellen. Diese kann entstehen, wenn neben den ohnehin kommunikationslastigen Hauptaufgabenbereich des Unterrichts ein intensivierter Austausch auch auf kollegialer Ebene tritt (Helsper, 2016, S. 236/237). Es handelt sich dabei sicherlich um eine personenabhängige Wahrnehmung, bei der die mögliche Entlastung durch bestimmte Formen der Kooperation (z. B. die Ko-Konstruktion) nicht gänzlich unbeachtet bleiben darf. Dennoch spricht der

⁴² Vgl. zu den Chancen der Teamarbeit für die Unterrichtsentwicklung auch die umfangreichen Ausführungen von Kricke & Reich, 2016.

Hinweis auf die Kommunikationslast dafür, den zeitlichen Aufwand für Absprachen und Kooperationen zur gemeinsamen Schul- und Unterrichtsentwicklung – gerade angesichts der zunehmenden Selbstständigkeit der Einzelschulen – künftig auch bei der Bemessung der von den Lehrkräften zu leistenden Pflichtunterrichtsstunden mitzudenken.

Zudem in den Bereich der Personalentwicklung fallen die Fortbildung und die Förderung innovationsspezifischer Kompetenzen, aber auch solcher, die für die erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit notwendig sind. „Lehrerinnen und Lehrer in jahrgangsübergreifenden Klassen sind nicht per se befähigt, ihren Unterricht den Anforderungen gemäß zu gestalten (...) [und] heterogenitätsbewusst zu arbeiten“ (Carle & Metzen, 2014, S. 58). Berthold, 2010, zufolge sind für die Unterrichtsentwicklung in der integrativen, jahrgangsgemischten und flexiblen Schuleingangsphase insbesondere Kompetenzen

- zur binnendifferenzierten Gestaltung von Lernumgebungen (pädagogisch-didaktische Kompetenz),
- zur individuums-, kompetenz- und bedürfnisbezogenen Begleitung von Lernenden (diagnostische Kompetenz),
- zur kooperationsförderlichen Gestaltung von Arbeitsprozessen (kooperative Kompetenz)
- sowie zur lern- und motivationsförderlichen Bewältigung der mit der Veränderung einhergehenden Belastung (Entwicklungskompetenz)

von Bedeutung (Berthold, 2010, S. 42-65). Die notwendige Auseinandersetzung mit diagnostischen Maßnahmen sowie darauf aufbauend eine geeignete Methodik für ein differenziertes und individuelles Lernen werden von Beck et al., 2008, zusammengefasst unter dem Begriff der adaptiven Lehrkompetenz. Sie beschreibt die Fähigkeit einer Lehrperson, die Unterrichtsplanung und -durchführung „so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck et al., 2008, S. 47). Als Kriterien für Adaptivität im Unterricht mit dem Ziel einer optimalen Förderung von Schülern/innen nennt Hertel, 2014, auf der Basis bestehender Zugänge folgende:

1. jedes Kind soll so gefördert werden, dass sein Potenzial optimal genutzt wird,
2. die curricularen (Mindest-)Standards sollen erreicht werden,
3. alle Kinder sollen in der Unterrichtseinheit dazulernen,
4. keine (Risiko-)Schülergruppe soll zurückfallen,
5. individuelle Unterschiede in den Lernvoraussetzungen sollen weniger sichtbar werden und
6. die Streuung innerhalb der Klasse bzw. Lerngruppe soll gleich bleiben oder verringert werden, in keinem Fall jedoch zunehmen (Hertel, 2014, S. 21/22).

In Anlehnung an Weinert, 1996, umfasst die adaptive Lehrkompetenz zur Erreichung der genannten Ziele damit folgende Kompetenzbereiche: Sachkompetenz als „umfassendes, klar strukturiertes und flexibel nutzbares Sachwissen“ (Brühwiler, 2006, S. 430), diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz sowie die „Fähigkeit, eine Klasse so zu führen und zu begleiten, dass das Lernen nicht durch Störungen und Konflikte beeinträchtigt wird und die Unterrichtszeit bestmöglich genutzt werden kann (Klassenführungskompetenz)“ (Brühwiler, 2006, S. 430/431).

Entsprechend zeichnen sich Lehrkräfte, die über eine adaptive Lehrkompetenz verfügen, dadurch aus, dass sie erstens unter Berücksichtigung der vorhandenen heterogenen Lernvoraussetzungen allen Schülern/innen ein erfolgreiches Lernen ermöglichen, sie zweitens in

der Unterrichtsplanung auf eine optimale Passung zwischen dem individuellen Lernstand sowie den Sachinhalten achten und drittens in der Unterrichtsdurchführung bereit sind, situationsspezifisch professionell zu handeln (Hertel, 2014, S. 24).

Den Professionalisierungsbedarf zeigen die Nachfragen nach Fortbildungen durch die Lehrkräfte in jahrgangsgemischten Entwicklungskontexten. Beispielsweise wünschen sich in der Evaluation des Schleswig-Holsteiner Modellversuchs zur Flexiblen Eingangsstufe Lehrkräfte insbesondere Unterstützung bei der Differenzierung und Individualisierung, der Leistungsbewertung bei der Individualisierung, der Schaffung einer entsprechenden Aufgabenkultur, bei der Feststellung von Lern- und Entwicklungsständen sowie bei der Entwicklung und Überarbeitung von Förderkonzepten (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2012, S. 13).

Die themenspezifischen Fortbildungen können ergänzt werden durch Hospitationen in verschiedenen Organisationsformen jahrgangsgemischten Lernens sowohl im Regelschulsystem (z. B. Kombi-Klassen, Flexible Grundschule, jahrgangsgemischte Übergangsklassen) als auch in privaten reformpädagogisch orientierten Bildungseinrichtungen. Insbesondere hier bieten sich Möglichkeiten zum schulübergreifenden Austausch über die Planung und Durchführung des jahrgangsgemischten Lernens, die gerade zu Beginn eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen (Engin, 2018, S. 198).

Aufgrund der Komplementarität von individuellem und gemeinsamem Lernen in der Jahrgangsmischung, die in der nachfolgenden Betrachtung der Unterrichtsebene noch differenzierter veranschaulicht wird, erscheint aber eine alleinige Fokussierung auf adaptive Lernprozesse nicht ausreichend. Ergänzend dazu braucht es für eine gelingende pädagogische Gestaltung jahrgangsübergreifenden Lernens auch Kenntnisse und Kompetenzen zur Etablierung von kooperativen Lernformen und zur Gestaltung von Interaktionssituationen auf der Ebene der Lernenden. Dazu notwendig erscheint neben einer innovationsoffenen pädagogischen Haltung, die geprägt ist von einem Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler/innen, auch eine kritische Reflexion der eigenen Lehrer/innenrolle im Klassenzimmer. Als wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit im Team und damit die von Berthold, 2010, angesprochene kooperative Kompetenz beschreiben Kricke & Reich, 2016, unter anderem „eine offene, zugewandte Haltung, die gegenseitigen Respekt und Vertrauen ermöglicht“ (Kricke & Reich, 2016, S. 81), die Fähigkeit zur Meta-Kommunikation, eine ganzheitliche Sicht auf Ereignisse und die Bereitschaft zum produktiven Austausch. Ebenso wichtig sind Empathiefähigkeit und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Befähigung, konstruktiv Kritik zu äußern und andererseits eine solche anzunehmen (Kricke & Reich, 2016, S. 81/82) sowie schließlich „Entscheidungsbereitschaft in Interaktionen, um (...) handlungsfähig zu bleiben“ (Kricke & Reich, 2016, S. 82).

Der Kern der Maßnahmen der Personalentwicklung liegt damit darin, die für den Umgang mit der hohen Heterogenität in der Jahrgangsmischung sowie die für die Veränderung von Schule relevanten Kompetenzen und pädagogischen Haltungen zu erweitern. Dazu müssen von der Schuladministration sowie den Schulleitungen Anlässe geschaffen werden zur Reflexion über die eigene Vorgehensweise und über die individuelle Einstellung gegenüber einer Neuerung. Anregungen für andere Vorgehensweisen helfen, die eigenen Routinen zu irritieren. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit anderen resultiert aus der erhöhten Stundenzuteilung zur Jahrgangsmischung. Sie bietet, eine adäquate Nutzung vorausgesetzt, die Chance, die einzelne Lehrkraft bei der Planung und Durchführung des Unterrichts zu entlasten und die Verantwortung für die heterogenitätssensible Förderung aller Kinder einer Klasse mit einem/einer ebenso professionellen Partner/in zu teilen. Welche Ansprü-

che daraus für die Ebene der Unterrichtsentwicklung erwachsen, dem widmet sich der nachfolgende Abschnitt.

2.2.3.2 Unterrichtsentwicklung

Unterricht bezeichnet „eine an die Existenz moderner Bildungssysteme gebundene, institutionalisierte Form des Lehrens und Lernens“ (Lüders, 2012, S. 342). Es handelt sich dabei um „didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen“ (Arnold, 2009, S. 15). Neben den Bedingungen und Kontexten berücksichtigt die Theorie des Unterrichts seine Ziele und Inhalte, die Unterrichtsmethodik und -medien, den Fach- sowie den überfachlichen Unterricht, personale Aspekte wie die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülern/innen sowie unter den Schülern/innen, die Leistungsbeurteilung und pädagogische Diagnostik sowie nicht zuletzt seine Planung und Analyse (Arnold, 2009, S. 20-22).

Mit der Unterrichtsentwicklung wird dem zentralen Kernbereich der Organisation bewusst eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Verbunden ist dies auch mit der Erwartung, eine bessere Steuerung der Entwicklungsverläufe zu erreichen, wenn man die Prozesse ausgehend vom Lehren und Lernen im Klassenzimmer denkt. Um eine Form der Schulentwicklung handelt es sich bei der Unterrichtsentwicklung dann, wenn der Rahmen eines Fachs überschritten wird und eine Struktur der Arbeit an Teilen oder der ganzen Schule aufgebaut wird (Rolff, 2010, S. 31/32). Unterrichtsentwicklung beschreibt damit „die *Gesamtheit der systematischen Anstrengungen*, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis im Sinne eines sinnhaften und effizienten Lernens zu optimieren, das sich im Wechsel von angeleiteter und selbstständiger Arbeit vollzieht“ (Rolff, 2018a, S. 20, Hervorh. im Original). Sie geht über Einzelvorhaben wie die einmalige Erprobung einer neuen Methode hinaus und bezieht sich auf längerfristige Veränderungen. Arnold & Lindner-Müller, 2010, konstatieren für die Sichtweise der empirischen Unterrichtsforschung auf die Unterrichtsentwicklung eine zweifache Perspektive:

- Aus der Sicht der Akteure/innen bezeichnet der Begriff Veränderungen im Unterrichtshandeln, die von einer Lehrperson oder einer unterschiedlich großen Gruppe von Lehrpersonen an der Schule vollzogen werden.
- In der Kontextperspektive kann Unterrichtsentwicklung definiert werden als die systematische, also zielgerichtete und gemeinsam geplante, Beeinflussung der Planung und Durchführung von Unterricht (Arnold & Lindner-Müller, 2010, S. 314).

Die Kontextperspektive zeigt, dass die im Abschnitt 2.2.3.1 angesprochene Teamarbeit von wesentlicher Bedeutung ist für die Unterrichtsentwicklung. Die Weiterentwicklung bezieht sich im Idealfall nicht nur auf eine Klasse, sondern vollzieht sich an der ganzen Schule oder zumindest in mehreren Klassen (Rolff, 2018a, S. 20). In der Regel wird dann von Unterrichtsentwicklung gesprochen, wenn die (Weiter-)Entwicklung der Lehr-Lern-Vorgänge nicht lediglich eine einzelne Interaktionsbeziehung zwischen professioneller Lehrkraft und den Schülern/innen betrifft, sondern die Verbesserung auf die mittel- und langfristige, auch fächerübergreifende, Fortentwicklung und Umsetzung kollegialer Bestrebungen im Hinblick auf die Bildung und Erziehung der Schüler/innen gerichtet ist.

Als Maßstab für Veränderungen können beispielsweise die mittlerweile vielfältig existierenden theoretisch wie empirisch fundierten Ansätze zur Bestimmung von Unterrichtsqualität,

sowohl allgemein als auch spezifisch für die Schulart Grundschule, herangezogen werden (z. B. Helmke et al., 2007; Helmke & Schrader, 2008; Rakoczy & Klieme, 2016). Konkrete Ansatzpunkte für Veränderungen stellen damit unter anderem eine effiziente Klassenführung und Zeitznutzung, ein lernförderliches Unterrichtsklima, vielfältige Motivierung, Strukturiertheit und Klarheit, Wirkungs- und Kompetenzorientierung, Schüler/innenorientierung und Unterstützung, Aktivierung, eine Variation von Aufgaben, Methoden und Sozialformen, Konsolidierung und Sicherung sowie der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen dar (zusammenf. in Helmke et al., 2007, S. 19). Wie nachfolgend deutlich wird, sind in der Jahrgangsmischung der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und eine darauf gerichtete Anpassung bzw. Erweiterung von Unterrichtsmethoden sowie didaktischen Interventionsformen, eine inhaltliche Anpassung von (schulinternen) Curricula und Aufgabekulturen von besonderer Bedeutung.

Ausgangslage: vergrößerte Heterogenität der Schüler/innenschaft

Die zentrale Ausgangslage für die Unterrichtsentwicklung bei der Implementierung von Jahrgangsmischung stellt die Frage nach einem angemessenen pädagogisch-didaktischen Umgang mit der vergrößerten Heterogenität der kindlichen Lernvoraussetzungen dar. Dabei ist die Heterogenität ein Kernmerkmal der gemeinsamen Grundschule und stellt an sich keine neue Handlungsbedingung dar. Ebenso präsentiert sich der Umgang mit Diversität, aufgrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse wie Individualisierungs- und Ausdifferenzierungstendenzen, Migration und Globalisierung, als ein ohnehin aktuelles Thema der gegenwärtigen Schulentwicklung (z. B. Hummrich, 2017; Pilz, 2018; Saalfrank, 2016, S. 20; Tillmann, 2017; Wimmer & Altrichter, 2017). Schule in einer demokratischen Gesellschaft ist als ein Lernort zu gestalten, der „jedem Kind alle Chancen gibt, seine Begabungen, Fähigkeiten und Talente optimal zu entwickeln und (...) [der] Teilhabe und Mitwirkung gewährt“ (KMK, 2015, S. 39).

Wenngleich sich in der Jahrgangsmischung die grundlegenden Facetten der Heterogenität nur wenig von denen der Jahrgangsklasse unterscheiden, so liegt eine wesentliche Differenz dennoch in der Breite der Unterschiedlichkeit, zumindest bei einzelnen Aspekten wie dem Vorwissen oder dem Entwicklungs- und Leistungsstand. Divergierend innerhalb der Lerngruppe sind zudem die Erfahrungen im und mit dem institutionellen Lernen und in der sozialen Rolle des/der Schülers/in. Bei einer Jahrgangsmischung in der Schuleingangsstufe zeigen sich zudem Differenzen in der Bewältigung des Übergangs aus dem Kindergarten. Das gezielte Aufbrechen der traditionellen Klassenzusammensetzung durch die Umstellung auf Jahrgangsmischung sollte einen Reflexionsprozess über eben jene Heterogenität, den Umgang damit sowie notwendige Anpassungen als Reaktion auf die Neuerung anstoßen und eine professionelle Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung gegenüber dem Kind sowie der Lernendengruppe auslösen.

Haltung gegenüber Heterogenität und unterrichtliche Konsequenzen daraus

Als bedeutsame Voraussetzung hierfür erweist sich zunächst die Sichtweise der Lehrkräfte auf die Heterogenität, denn

solange Lehrerinnen und Lehrer – so könnte man dies vereinfacht formulieren – Heterogenität als ein Problem, und nicht als einen Normalfall bzw. sogar als Bereicherung betrachten, wird sich auch im Unterricht nur wenig ändern (Wischer, 2009, S. 4).

Die Frage des Umgangs und der methodischen Reaktion auf die Vielfalt der Lernenden in der Jahrgangsmischung ist also zugleich eine genuine Frage der Haltung gegenüber der Vielfalt im Klassenzimmer sowie der Reflexivität des eigenen Tuns. Vielfach verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf ein vorherrschendes Homogenisierungsdenken in der deutschen Lehrkräfteschaft (Becker, 2004; Reh, 2005; Tillmann, 2007, S. 3; Tillmann, 2017, S. 74; Wischer, 2009, S. 2), wenngleich dieses durch einschlägige Forschungsbefunde speziell aus Befragungen von Lehrkräften in der Jahrgangsmischung (z. B. Hartinger et al., 2010) etwas relativiert wird. Zugleich ist eine positive Einstellung und Sichtweise auf die „Heterogenität als Bereicherung“ nicht gleichzusetzen mit einer Unterrichtsgestaltung, in der die Lernpotenziale der Jahrgangsmischung zum Tragen kommen. Dies würde einer „Verkürzung auf eine undifferenzierte Idealisierung von Heterogenität“ (Lang et al., 2010, S. 318) gleichkommen. Vielmehr müssen die Einstellungen ergänzt werden durch die auf S. 86f. erwähnten Kompetenzen zum Umgang mit der Vielfalt, in der Diagnostik von Lernvoraussetzungen und durch ein methodisches Repertoire zur adaptiven Förderung und Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen. Zusammenfassend handelt es sich hierbei – nicht nur in jahrgangsgemischten Klassen – um eine komplexe Anforderung an das Lehrer/innenhandeln.

Hilfreich zur Bewältigung dieser Anforderungen scheint zunächst die bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wie sie in der Literatur zusammengetragen werden (z. B. Bartnitzky et al., 2009; Kluczniok, Große & Roßbach, 2014; Rehle et al., 2014) und insbesondere mit den spezifischen Facetten, die die Jahrgangsmischung prägen. Als zweiten Schritt schlagen Carle & Metzen, 2014, vor, Abstand zu nehmen „von der tief im Schulsystem und in jeder einzelnen Person verankerten Homogenitätsvorstellung“ (Carle & Metzen, 2014, S. 18). Von großer Bedeutung ist demnach der Blick auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes – auch im Bewusstsein, dass die Diagnostik in der Praxis häufig zielgerichtet vor dem Hintergrund der für den Lernerfolg und die Unterrichtsgestaltung spezifischen und dafür relevanten Aspekte vorgenommen werden muss (Trautmann, 2011, S. 37/38).

Abhängig von den Haltungen der einzelnen Lehrkraft gegenüber der Vielfalt innerhalb einer Lerngruppe lassen sich jeweils unterschiedliche Konsequenzen für die Unterrichtsdidaktik und -methodik im jahrgangsgemischten Unterricht ableiten. Weinert, 1997, beschreibt folgende vier, in der Tabelle 2.3 dargestellte, mögliche Reaktionsformen auf die Ungleichheit der Schüler/innenschaft:

Tab. 2.3: Reaktionsformen auf die Heterogenität der Schüler/innenschaft im Überblick; eigene Darstellung auf der Grundlage von Weinert, 1997, S. 51/52

Reaktionsform	Beschreibung
passiv	Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede
substitutiv	Anpassung der Schüler/innen an die Anforderungen des Unterrichts
aktiv	Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülern/innen
proaktiv	gezielte Förderung jedes/jeder einzelnen Schülers/in durch eine adaptive Gestaltung des Unterrichts

Die *passive Reaktionsform* beinhaltet die Ausrichtung des Lernangebots der Lehrkraft an einem/einer fiktiven oder realen Durchschnittsschüler/in, die bereits Trapp, 1787/1964, im 18. Jahrhundert als Unterricht orientiert an Mittelköpfen beklagt (Trapp, 1787/1964, S. 36). Aufgrund der Missachtung der in der Klasse vorhandenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen führt diese homogenisierende Denk- und Handlungsweise zu einem gleichschrittigen Unterricht. Die Ignoranz der Heterogenität spiegelt sich in der unterrichtlichen Umsetzungsvariante des unreflektierten jahrgangshomogenen (klassischen) Abteilungsunterrichts wider. Eine Lehrkraft bietet dabei gleichschrittigen Frontalunterricht für jeweils eine Jahrgangsstufe an und wendet sich den Jahrgangsgruppen im Wechsel zu. Ihnen einzig gemeinsam ist der Raum, in dem sie unterrichtet werden. Laging, 1997, beschreibt das Lernen in Abteilungen wie folgt:

Die beiden Abteilungen werden von einer Lehrerin im Wechsel unterrichtet. Eine Abteilung hat Stillarbeit, die andere paßt an der Tafel auf. Gemeinsam gibt es nur schulorganisatorische Aussagen, disziplinarische Maßnahmen, manchmal das Schreiben und Zurückbekommen von Klassenarbeiten, Wanderungen und Klassenfeste. Im Unterricht selbst haben die beiden Abteilungen nur wenig miteinander zu tun. Manchmal müssen die kleineren mitanhören, was die Lehrerin mit den größeren SchülerInnen zu besprechen hat oder auch umgekehrt. Bei den beiden Abteilungen handelt es sich um das dritte und vierte Schuljahr, die nebeneinander in einem Raum untergebracht sind (Laging, 1997, S. 22/23).

Zwischen den Jahrgangsgruppen existieren also „unsichtbare Wände“. Während eine Gruppe beispielsweise eine Einführung in ein neues Thema durch die Lehrkraft erhält, wird die andere mit einer Einzelaufgabe – um die Lautstärke im Klassenzimmer gering zu halten – beschäftigt. Die Folgen aus der fehlenden Differenzierung oder Individualisierung innerhalb der Jahrgangsgruppen sind eine Über- oder Unterforderung einzelner Schüler/innen bei der Bewältigung der Aufgaben. Weder die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Heranwachsenden noch die Möglichkeit der produktiven Nutzung des Kompetenz- bzw. Altersgefälles werden in dieser passiven Reaktionsform berücksichtigt und es entsteht daraus auch kein besonders nennenswerter Gewinn. Für eine pädagogische Wendung der Jahrgangsmischung kommt diese Vorgehensweise damit nicht in Frage.

Der Weg zur Anpassung der Schüler/innen an die Anforderungen des Unterrichts in der *substitutiven Reaktionsform* ist die größtmögliche Homogenisierung der Schüler/innenschaft nach einem bestimmten Kriterium und damit die Reduktion der Leistungsunterschiede durch Maßnahmen der äußeren Differenzierung, Zurückstellung oder Klassenwiederholung auf schulorganisatorischer Ebene. Unter diese Reaktionsform fallen in der praktischen Realisierung beispielsweise der Einsatz einer Differenzierungs- oder Förderlehrkraft, der sich immer an dieselben vornehmlich leistungsschwachen Kinder mit dem Ziel richtet, diese an das Lern- und Leistungsniveau der Gesamtgruppe anzunähern. Aufgrund der Gefahr sozialer Diskriminierung werden solche Maßnahmen von Schorch, 2007, stark kritisiert. Er fordert, dauerhafte und willkürliche Zuordnungen zu Gruppen zu vermeiden und stattdessen die Zuteilung aufgrund von Leistungsdiagnosen in den einzelnen Fächern und Lernbereichen immer wieder neu zu bestimmen (Schorch, 2007, S. 187).

Die *aktive Reaktionsform* umfasst die Bereitstellung von differenziellen Lernangeboten und findet sich unter anderem in der Arbeit aller Schüler/innen einer Klasse an einem gemeinsamen Thema auf unterschiedlichen Niveaustufen. Die gemeinsame Arbeit kann durch einen gemeinschaftlichen thematischen Einstieg und einen kollektiven Abschluss einer Unterrichtseinheit unter Einbezug binnendifferenzierender Maßnahmen oder der

Anwendung offener Unterrichtsformen in der Erarbeitungs- oder Übungsphase strukturiert werden. Der Kompetenzerwerb der Schüler/innen wird dadurch insofern unterstützt, als dass innerhalb der Klasse Heterogenitätsmerkmale wie Interesse, Lerntempo, Vorkenntnisse, Lern- und Leistungsfähigkeit oder auch Begabungen Berücksichtigung finden. Es erfolgt eine zeitlich befristete und in der Zusammensetzung wechselnde Einteilung in Untergruppen, für die verschiedene Lernangebote zur Verfügung gestellt werden. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird im Vergleich zur substitutiven Reaktionsform nicht verstetigt und das Differenzierungskriterium variiert.

Als Höchstform, im Sinne der gänzlichen Wahrnehmung des Anspruchs jedes Kindes auf eine individuelle Förderung, ist die *proaktive Reaktionsform* zu sehen. Sie zeichnet sich durch die pädagogische Grundhaltung der Lehrkraft aus, die Vielfalt als selbstverständliche Bedingung für Unterricht zu verstehen (Schenz & Esser, 2011, S. 106/107). In didaktisch-methodischer Hinsicht werden differenzielle Lernziele unter Berücksichtigung eines Fundamentums festgelegt, das von allen Schülern/innen zu erreichen ist. Das Additum wird unter Beachtung der individuellen Lern- und Leistungsdispositionen und -bedürfnisse bestimmt (Helmke, 2017, S. 251; Weinert, 1997, S. 51/52). Geeignet dafür ist unter anderem der Einsatz „offener und problemorientierter Aufgabenformate“ (Smit & Engeli, 2015, S. 138), die Raum lassen sowohl für individuelle Lernwege als auch für soziale Ko-Konstruktion.

Unterschiede zwischen der aktiven und der proaktiven Reaktionsform bestehen darin, dass bei ersterer die Anpassung des Unterrichts an lernrelevante Unterschiede stärker auf Extremgruppen (z. B. leistungsstarke bzw. leistungsschwache Schüler/innen) konzentriert ist. Die proaktive Reaktionsform hingegen nimmt die Förderung des Individuums in den Blick und versucht dem/der Einzelnen ausgehend von der Schaffung einer gemeinsamen Lernbasis ein individuelles Fortschreiten und damit eine Entfaltung seiner/ihrer Potenziale zu ermöglichen. Die gezielte Förderung von einzelnen Schülern/innen entspricht in didaktisch-methodischer Hinsicht der Individualisierung als extremen Form der Binnendifferenzierung.⁴³ Unter diese fallen unter anderem auch aus der Begabtenförderung bekannte Maßnahmen des Enrichments (Anreicherung) als Bereitstellung von Lerninhalten, die über die vorgegebenen Lernziele und/oder Unterrichtsthemen hinausgehen sowie der (fachbezogenen) Akzeleration (Beschleunigung) und spezifischen Gruppierung (Grouping; Schulte zu Berge, 2005, S. 67; Trautmann & Wischer, 2011, S. 95).

Insbesondere die aktive und proaktive Reaktionsform mit ihren unterrichtlichen Konsequenzen erscheinen als Grundhaltungen für die Unterrichtsentwicklung erstrebenswert, um der Vielfalt der Lernvoraussetzungen in der jahrgangsgemischten Gruppe gerecht zu werden. Dabei gelten allerdings „weder das Abarbeiten von mehr oder weniger individualisierten Arbeitsplänen, noch das vollständige ‚gemeinsame Lernen am (gleichen) Gegenstand‘ (...) [als] angemessene Umsetzungen“ (Brunner, 2012, S. 39). Vielmehr bedarf es der Anwendung einer Methodenvielfalt, die dem Fach, dem Gegenstand sowie den spezifischen Bedingungen der Schüler/innenschaft in der Einzelklasse gerecht wird. Diese berücksichtigt

⁴³ Im vorliegenden Kontext wird der Begriff der Individualisierung in Abgrenzung zur Differenzierung verwendet, um den Fokus auf die Passung des Lehr-Lernangebots zu den diagnostizierten Lern- und Leistungsvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes in der Klasse zu lenken – ohne die Möglichkeit einer Gruppenbildung zunächst in den Vordergrund zu stellen. Bei der Individualisierung in Reinform stehen für z. B. 20 Kinder einer Klasse 20 individuell abgestimmte Lernangebote zur Verfügung (Häcker, 2017, S. 279). Zur differenzierten Auseinandersetzung mit dem Terminus „individuelle Förderung“ sei auf die Zusammenschauen von Dumont, 2019, sowie Lipowsky & Lotz, 2015, verwiesen, die jeweils Abgrenzungen der Begriffe individuelle Förderung, Individualisierung, (Binnen-)Differenzierung sowie adaptiver Unterricht vornehmen.

nicht nur Formen der Binnendifferenzierung oder die Anwendung von offenen Unterrichtsmethoden, in denen sich Kinder beispielsweise eigenaktiv mit offenen Aufgabenstellungen auseinandersetzen statt Aufgaben nach einem vorgegebenen Lösungsmuster abzuarbeiten, sondern ebenso instruktive Phasen und Lehrgänge.

Exkurs: Evidenzbasierte Erkenntnisse über die Unterrichtsmethodik in pragmatisch und pädagogisch initiierten Kontexten von Jahrgangsmischung

Die empirische Betrachtung der didaktisch-methodischen Realisierung von jahrgangsgemischtem Unterricht zeigt, dass diese Methodenvielfalt auch in der Praxis gängig ist. In den untersuchten jahrgangsgemischten Klassen sind sowohl lehrkraftzentrierte Verfahren wie der Abteilungsunterricht mit der Bildung jahrgangshomogener Gruppen zu finden als auch schüler/innenzentrierte Herangehensweisen. Auch, aber nicht nur, abhängig vom Initiierungsgrund lassen sich allerdings teilweise große Unterschiede in der Prozessqualität beobachten. Über alle Studien hinweg ausschlaggebend für die Methodik des Unterrichts erscheint das Fach. Nachfolgend wird zunächst ein Überblick gegeben über einige zentrale Studienergebnisse aus vorrangig pragmatisch initiierten Kontexten bzw. solche ohne gezielt pädagogischen Hintergrund:

In einer deutschlandweiten quantitativen Fragebogenstudie (n=301) geht *Schmidt, 1999*, unter anderem der Frage nach, wie jahrgangsgemischter Unterricht in der Grundschule umgesetzt wird. Die Daten zeigen einerseits eine Reformeinstellung der Grundschullehrkräfte gegenüber offenen Unterrichtsformen. 73,2 Prozent befürworten diese klar oder eher (*Schmidt, 1999, S. 41*). Wird allerdings nach der praktischen Realisierung gefragt, überwiegt reformdistanter Abteilungsunterricht gegenüber pädagogisch begründeten anderen Unterrichtsformen. So geben 44,0 Prozent der befragten Lehrkräfte an, überwiegend im klassisch jahrgangsbezogenen Abteilungsunterricht zu unterrichten. Lediglich 13,6 Prozent realisieren eine betonte Individualisierung, womit vermutlich die Arbeit mit Wochen- oder Tagesplänen gemeint ist. Inwiefern diese tatsächlich auf der Basis einer Leistungsdiagnostik für die Kinder individuell erstellt werden, darüber geben die Daten keine Auskunft. Eine bewusst heterogene Gruppenzusammensetzung nimmt mit 33,1 Prozent den zweiten Platz ein und verdeutlicht damit den Stellenwert des sozialen Lernens, den die befragten Lehrkräfte der Jahrgangsmischung beimessen (*Schmidt, 1999, S. 58*).

Die Forschungsgruppe des *INTERREG-geförderten Forschungsprojekts um Raggl, Smit & Kerle, 2015*, untersucht den Unterricht an 31 kleinen Volks- und Primarschulen in den alpinen Gegenden Österreichs und der Schweiz. Die Daten wurden unter anderem mit Fragebögen erhoben, die den Schulleitungen und Lehrkräften vorgelegt wurden (n=278). In dieser Studie zeigt sich, dass der Unterricht vor allem in Mathematik und den Fremdsprachen an den Jahrgängen orientiert ist und überwiegend im traditionellen Abteilungsunterricht realisiert wird (*Raggl, 2015b, S. 62*). Er wird aber an vielen Schulen kombiniert mit offenen, schüler/innenorientierten Lernformen wie Wochen- und Tagesplänen (*Raggl, 2015b, S. 57*). Zudem berichten viele Lehrkräfte davon, dass die Schüler/innen an verschiedenen Aufgaben zu einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten (*Raggl, 2012, S. 295*). Dies ist z. B. im Sachunterricht bzw. in Mensch & Umwelt der Fall. In den musisch-kreativen Fächern sowie in Bewegung und Sport wird wenig differenziert und die Schüler/innen werden als eine Klasse geführt (*Raggl, 2015b, S. 60/61*).

Die unterschiedlichen Unterrichtsstrategien in den Fächern sind unter anderem zurückzuführen auf Schwierigkeiten bei der Anpassung der Inhalte, des Curriculums und der

Schulbücher an die Anforderungen der Jahrgangsmischung (Smit & Engeli, 2015, S. 142). *Jahrgangsübergreifendes* Lernen konnte in allen teilnehmenden Fallschulen festgestellt werden, wenngleich das Ausmaß und die Art des Zusammenlernens von Kindern unterschiedlicher Jahrgangsstufen variieren (Raggl, 2015b, S. 57). Insgesamt weist Smit, 2015b, darauf hin, dass die Bedingungen für individuelle Förderung und Differenzierung an kleinen Schulen aufgrund der geringeren Schüler/innenzahl zwar gegeben sind und vielfach entsprechend genutzt werden, die Lehrkräfte jedoch auch an organisatorische Grenzen wie die alleinige Verantwortung für die Gesamtgruppe stoßen (Smit, 2015b, S. 77).

Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, vergleichen die Unterrichtspraktiken in ländlichen österreichischen und finnischen Grundschulen. Es handelt sich dabei um eine Interviewstudie mit Lehrkräften (n=14) an drei kleinen österreichischen und zwei finnischen Grundschulen. Die Ergebnisse zeigen, dass gemeinsames Lernen am selben Gegenstand vor allem im Heimat- und Sachunterricht, in Religion und Kunst stattfindet. In Mathematik sowie im Muttersprachenunterricht hingegen dominiert in beiden Ländern ein Parallelcurriculum. In der Praxis bedeutet dies, dass auf dem Stundenplan der beiden Jahrgangsstufen dasselbe Fach steht, die Kinder aber im Rahmen des Abteilungsunterrichts unterschiedliche Aufgaben bearbeiten. Mathematik und den Sprachenunterricht zu kombinieren, empfinden vor allem die befragten finnischen Lehrkräfte als besonders herausfordernd und begründen dies mit der hohen Bedeutung der Fächer für die Bildung der Schüler/innen. Eine Methode, die vor allem in Österreich zur Strukturierung des Lernens sowie zur Differenzierung vielfach eingesetzt wird, ist der Wochenplan. Darüber hinaus werden angeleitete Tutorien/innensysteme angewendet (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, S. 108/109).

Ein exemplarischer Blick in die pädagogisch initiierten Modellversuche zeigt andererseits, dass auch hier der pädagogische Anspruch nicht durchgängig in einer vollständigen Auflösung des Jahrgangsgefüges und der Öffnung des Unterrichts mündet. Jedoch sind deutliche Abweichungen zum Jahrgangsunterricht erkennbar.

Im *baden-württembergischen Modellversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“* werden Lehrkräfte in jahrgangsübergreifenden Klassen (A-Modelle) an drei Erhebungszeitpunkten zu den eingesetzten Unterrichtsmethoden befragt.⁴⁴ Im Vergleich zu den jahrgangsreinen Kontrollklassen wird in den jahrgangsgemischten Klassen in Deutsch und Mathematik Frontalunterricht über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg signifikant seltener praktiziert. Im Sachunterricht ist dies zu einem Erhebungszeitpunkt zu beobachten. Zudem werden die Unterrichtsmethoden Freiarbeit und Werkstattunterricht in der Jahrgangsmischung in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht signifikant häufiger eingesetzt (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 86-93; Götz, 2006, S. 202/203; Götz & Neuhaus-Siemon, 2007, S. 13). Die Lehrkräfte in den Modellklassen geben außerdem signifikant häufiger als ihre Kollegen/innen in den Jahrgangsklassen an, dass sie ihren Unterricht zeitorganisatorisch und methodisch verändert haben. Konkret benennen sie eine Intensivierung individualisierender und differenzierender Unterrichtsmaßnahmen, eine Lockerung des 45 Minuten-Takts sowie die Realisierung von Wochenplanarbeit (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 94).

⁴⁴ „Für das Schuljahr 1998/99 lagen 121 ausgefüllte Fragebogen vor, die sich wie folgt auf die einzelnen Modelle verteilen: 33 A1-Erprobungsklassen, 19 A2-Erprobungsklassen (...). Für das Schuljahr 1999/00 wurden 70 Fragebogen ausgefüllt. Davon entfielen 25 auf die A1-Erprobungsklassen, 18 auf die A2-Erprobungsklassen (...). Für das Schuljahr 2000/01 standen insgesamt 68 ausgefüllte Fragebogen zur Verfügung. Davon stammten 24 von A1-Erprobungsklassen, 19 von A2-Erprobungsklassen (...)“ (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 84).

In der Evaluation der *flexiblen Schuleingangsphase FLEX in Brandenburg (2004–2006)* werden 122 FLEX-Schulen befragt. Die Auswertung zur Umsetzung der pädagogischen Elemente erfolgt unter anderem mit Hilfe einer Analyse von Stundenplänen aus den flexiblen Eingangsklassen (n=268) im Schuljahr 2005/2006. Vor allem in Deutsch und Mathematik wird weiterhin überwiegend jahrgangsbezogener Teilungs- oder Abteilungsunterricht durchgeführt. Einen hohen Anteil an jahrgangsübergreifendem Unterricht weisen die Nebenfächer (z. B. Sport: 23 Prozent) sowie der fächerübergreifende Unterricht (z. B. Wochen- oder Tagesplanarbeit, Stationenlernen oder Projekte: 31 Prozent) auf. In mehr als der Hälfte der Klassen findet der Sachunterricht jahrgangsübergreifend statt. Insgesamt werden immerhin ca. 60 Prozent aller Unterrichtsstunden jahrgangsgemischt organisiert (Adelmeier & Liebers, 2007, S. 248/249).

Ob die Jahrgangsmischung in der neuen Schuleingangsstufe tatsächlich binnendifferenzierenden und individualisierenden Unterricht begünstigt und damit die pädagogischen Potenziale genutzt werden, dafür liefern die Daten zwar Tendenzen, aber vor allem für die Fächer Deutsch und Mathematik keinen eindeutigen Beleg. Die Annahme, dass der Initiierungsgrund eine Auswirkung hat auf die Unterrichtsentwicklung, respektive das zeitliche Ausmaß an Unterrichtszeit, in der gemeinsames oder individualisiertes Lernen stattfindet, legt aber der Vergleich der berichteten Ergebnisse nahe. Nachdem die Kombination von individualisiertem und gemeinsamem Lernen in pädagogisch initiierten Modellversuchen explizit Teil des Konzepts ist, erscheint deren Anspruch in der pragmatisch bedingten Realisierung viel mehr abhängig von der beschriebenen professionellen Haltung und den Kompetenzen der verantwortlichen Lehrkraft.

Gemeinsames Lernen in der Jahrgangsmischung

Während die Binnendifferenzierung und die inhaltliche und methodische Öffnung des Unterrichts (z. B. durch Lernen an Stationen und Lerntheken, Freiarbeit, Tages- und Wochenplanarbeit sowie Werkstattunterricht) vor allem das individuelle fachliche Lernen betonen, bietet die Altersmischung aufgrund des vorhandenen Bildungsgefälles innerhalb der Lerngruppe andererseits zahlreiche Chancen für die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen, zur Unterstützung von Lernprozessen durch Peers⁴⁵ sowie – denkt man diese Implikationen weiter – letztendlich für eine zukunftsgerechte demokratisch-inklusive Grundschule (Hansen, 2017a; Schenz, 2012; Schenz, 2014). Operationalisiert werden diese Chancen durch Maßnahmen des gemeinsamen Lernens. Sie sind nicht nur als komplementär zum individuellen Lernen zu sehen, sondern die Interaktion und Kooperation der Kinder einer heterogenen Lerngemeinschaft gilt gleichzeitig als wesentliche Bedingung, damit der „Mehrwert“ der verschiedenartigen Jahrgänge“ (Carle & Metzen, 2014, S. 10) überhaupt wirksam wird.

Grundvoraussetzungen für ein gewinnbringendes gemeinsames Lernen in einer heterogenen Gruppe stellen sowohl aufseiten der Lehrkräfte, aber ebenso innerhalb der Gruppe der Schüler/innen die Akzeptanz gleichberechtigt nebeneinander existierender Unterschiede, Wertschätzung von Individualität, Empathie, Solidarität, Toleranz, Achtung und Respekt vor anderen Menschen dar. Diese Grundhaltungen sind auch in einem demokratischen Differenzbegriff (egalitäre Differenz) verankert wie er beispielsweise von Prenzel vertreten wird. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Gruppe bedingen sich dabei gegenseitig und es kommt zu einer wechselseitigen Anerkennung (Prenzel, 2001, S. 93/94; Prenzel, 2019,

⁴⁵ Vgl. dazu auch die Erläuterungen im Abschnitt 2.1.3.2.

S. 190). Für die Praxis bedeutet das, dass Schüler/innen der höheren Jahrgangsstufe nicht automatisch als diejenigen angesehen werden, die leistungsstärker und den neu hinzukommenden Kindern hierarchisch überlegen sind. Vielmehr werden jedem Kind – unabhängig von Alter, Erfahrung, Geschlecht und darüber hinausgehenden Heterogenitätsvariablen – dieselben Partizipations- und Mitbestimmungsrechte zugestanden.⁴⁶

Das Lernen am Modell durch das Beobachten und Nachahmen von Arbeits- und Verhaltensweisen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen kann unterstützt werden durch gezielte Aufforderungen zur Zusammenarbeit in Paten/innen- und Tutoren/innensystemen oder findet in intendierten und spontanen Hilfesituationen statt, die die Lehrkraft entlasten. Bereits in den 1990er Jahren benennt Miller, 1991, die Kooperation in „cross-age tutorial systems“ (Miller, 1991, S. 11) als eine der Schlüsselvariablen eines erfolgreichen jahrgangsgemischten Unterrichts. Über die von der Lehrkraft initiierten Verbünde von Schülern/innen zum Zweck der Unterstützung hinaus, ergeben sich in jahrgangsgemischten Gruppen spontan Situationen, in denen Hilfe erbeten oder angeboten wird. Helfen ist also in zweierlei Hinsicht zu verstehen, zum einen als

wohl begründete(...) [r] und reflektiert eingesetzte(...) [r] 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 (Laging, 1995a, S. 128).

Allerdings ist der positiv besetzte Begriff des Helfens im Unterricht nicht unreflektiert gleichzusetzen mit einem prosozialem Verhalten als freiwillige und intentionale Handlung, die für den/die Mitschüler/in Nutzen bringt (Bierhoff, 2019). Wie gewinnbringend der Prozess verläuft, ist unter anderem abhängig von der fachlich-inhaltlichen Qualität der Hilfestellung sowie von der Beziehung zwischen Hilfegeber/in und Hilfennehmer/in (Wagener, 2017, S. 79).

Helfer/innen-, Tutoren/innen- oder Paten/innensysteme können zwischen Schülern/innen derselben oder unterschiedlichen Jahrgangsstufe(n) bestehen. Für Paten/innensysteme wird im jahrgangsgemischten Unterricht häufig eine jahrgangsheterogene Zusammensetzung bevorzugt. Die schul- und unterrichtserfahreneren Schüler/innen sollen beim Einfinden in die neue Lernsituation unterstützen und die Bewältigung des Übergangs in die neue Lerngruppe begleiten. Der Fokus liegt zumeist auf nicht-fachlichen Fragen, womit der Zeitraum der Hilfestellungen begrenzt ist auf die ersten Tage, Wochen und Monate im Schuljahr.

Im Gegensatz dazu vermitteln Tutoren/innen⁴⁷ neue Inhalte oder Arbeitstechniken. Peers profitieren dabei vom ähnlichen Sprachniveau bei Erklärungen (Meiers, 2004, S. 53) sowie durch die bei dem/der Erklärenden in Gang gesetzten Wiederholungsprozesse im kognitiven Lernen. Hagstedt, 1995, beschreibt drei idealtypische Modelle, die im Zuge der Unterrichtsentwicklung etabliert werden können. Er benennt das interpersonell-regulierte

⁴⁶ Obwohl die genannten Werthaltungen bereits seit Jahrzehnten in den gesetzlichen Grundlagen – nicht nur im deutschen Grundgesetz, sondern auch den Präambeln der Lehrpläne – etabliert sind, zeigt die Diskussion um ein inklusives Bildungssystem im 21. Jahrhundert, dass in der Schulrealität weiterhin Entwicklungsbedarf besteht.

⁴⁷ Die neueren Wurzeln dieses Lehrkonzepts sind in US-amerikanischen Versuchsprogrammen Anfang der 1960er Jahre zu finden (Hagstedt, 1995, S. 16). An sich ist das Tutoren/innensystem aber, aufgrund von Lehrer/innenmangel und übergroßen Klassen „so alt wie die Schulerziehung“ (Jürgens, 1913, S. 1) selbst. Vgl. dazu auch die Ausführungen im Abschnitt 2.1.2.1.

Tutoren/innen-, das vertraglich-institutionelle Ämter- sowie das situativ-selbstorganisierte Markt-Modell:

- Im *Tutoren/innen-Modell* werden die Lernpartner/innen für eine längere Zeit festgelegt. Es handelt sich hierbei also um ein eher stark gesteuertes Modell, bei dem die Lehrfunktion von Kindern in bestimmten Phasen einen geplanten Bestandteil des Unterrichts darstellt. Schüler/innen fungieren hier als „persönliche [kleine] Lehrer“ (Hagstedt, 1995, S. 18) für einen vorab definierten Lernbereich. Die Auswahl der Schüler/innen stellt dabei hohe Anforderungen an die diagnostische sowie didaktische Kompetenz der Lehrkraft. So ist zunächst die Frage zu klären, wo die Stärken einzelner Kinder liegen. Anschließend sind die Tutoren/innen so auf die Aufgabe vorzubereiten, dass die Partner/innenschaft im Hinblick auf den kognitiven Lernzuwachs erfolgreich sein kann und die Schüler/innen nicht über- oder unterfordert sind (Hagstedt, 1995, S. 18).
- Das *Ämter-Modell* ist in Anlehnung an das Chefprinzip im Werkstattunterricht von Reichen, 1991, zu sehen. Es zeichnet sich durch wechselnde Lehr-Lernbeziehungen zwischen ausgewählten Kindern aus. In der praktischen Umsetzung

beruht [es] darauf, daß in der Klasse viele kleine Institutionen eingerichtet werden. So kann es z. B. ein Rechtschreibbüro geben, in dem Kinder mit guten orthografischen Fähigkeiten die Aufgabe übernommen haben, freie Texte zu korrigieren. (...) Wieder andere Kinder arbeiten als Rechnungsprüfer in einem Korrekturbüro; sie leiten das Eichamt oder sind verantwortlich für Computer-Arbeitsplätze (Hagstedt, 1995, S. 18).

- Das *Markt-Modell* schließlich ist die situativste und am wenigsten regulierte Form von Helfen. Die Kinder regeln die Hilfesituationen darin nach dem ökonomischen Prinzip von Angebot und Nachfrage weitgehend selbst. Jede/r Schüler/in kann selbst entscheiden, ob und wann er oder sie sich als Helfer/in zur Verfügung stellt und dies durch eine ansprechende Ankündigung an der „Helfer/innenampel“ anzeigen („ich kann helfen“). Ebenso verhält es sich mit Heranwachsenden, die gerade Hilfe benötigen („ich brauche Hilfe“). Somit verläuft Helfen nicht in starren Strukturen, sondern findet flexibel und inhaltsbezogen im (offenen) Unterricht oder zu festgelegten Zeiten statt (Hagstedt, 1995, S. 19).

Da es sich um Idealtypen von Modellen handelt, finden sie sich in der Praxis selten in Reinform. Häufiger kommt es zu einer Kombination von Umsetzungsvarianten.

Bedenken, dass die Interaktionen mit anderen Kindern vor allem durch eine Ablenkung vom Lernen sowie durch private Gespräche gekennzeichnet sein könnten und Hilfestellungen sich durchweg als Vorsagen der Lösung darstellen, entkräftet die JüLiSa-Untersuchung.⁴⁸ Auf der Grundlage von wöchentlichen Unterrichtsbeobachtungen in jahrgangsgemischten Klassen kommen Kucharz & Wagener, 2009, zum Ergebnis, dass die Lernzeit von den Schülern/innen in offenen Unterrichtssituationen wie der Wochenplanarbeit fachlich genutzt wird. In den Interaktionen der Kinder in der Schuleingangsstufe überwiegen ein inhaltlicher Austausch über die Aufgaben sowie gegenseitige Hilfestellungen. Weiterhin konnten gegenseitige Ermahnungen bezüglich des Arbeits- und Sozialverhaltens beobachtet werden. Privatgespräche hingegen wurden nur sehr selten und in eher kurzen Sequenzen festgestellt (Kucharz & Wagener, 2009, S. 59). 90 Prozent der Interaktion fand schulbezogen statt (Kucharz & Wagener, 2007, S. 151).

⁴⁸ Die Studie „Jahrgangsübergreifendes Lernen im Schulanfang“ wurde von 2001 bis 2004 an sechs Berliner Grundschulen durchgeführt.

Die überwiegende Zahl der beobachteten Hilfeleistungen bestand zudem aus konstruktiven Hilfestellungen (z. B. „Welchen Laut hörst du?“) im Vergleich zu nicht-konstruktiven Hilfestellungen, in denen das richtige Ergebnis vorgesagt wurde. Die Studie zeichnet ein positives Bild sowohl hinsichtlich der Qualität der Hilfe als auch in Bezug auf deren Lernförderlichkeit (Kucharz & Wagener, 2005, S. 17/18; vgl. auch Wagener, 2007, sowie Wagener, 2010, und Wagener, 2014, in der weiterführenden JüLiG 3/4 Studie). Insbesondere der Austausch über Aufgaben führt zu einer Entlastung der Lehrkräfte, „auch wenn sie dies selbst nicht immer bewusst wahrnehmen“ (Kucharz & Wagener, 2009, S. 152).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Untersuchungen an der Reformschule Kassel, die zeigen, dass die Schüler/innen auf unterschiedliche Art und Weise miteinander agieren, wenn sich ein Helfer/innensystem erfolgreich eingespielt hat (Laging, 1995a, S. 125). In der Anschlussforschung von Wagener, 2014, wird aber auch deutlich, dass gerade eine lernförderliche Hilfe, die in der Studie umfassend qualitativ beschrieben wird, hohe Anforderungen an die kognitiven und didaktischen Fähigkeiten der Schüler/innen stellt, die nicht immer alle Kinder erreichen (Wagener, 2014, S. 188/189). Ebenso kann durchaus kritisch hinterfragt werden, ob die Wiederholung als einzigen möglichen Mehrwert, den die helfenden Kinder aus einer Hilfestellung ziehen können, als Profit ausreicht.

Neben der Etablierung von Tutoren/innen- und Helfer/innensystemen unterstützen Gruppenarbeiten und Methoden des kooperativen Lernens als „key element of success“ (Kadivar, Navabi Nejad & Madadi Emamzade, 2005) die gemeinschaftliche Seite des jahrgangsgemischten Unterrichts. Kooperatives Lernen beschreibt

eine besondere Form von Gruppenunterricht, bei dem die Mitglieder zu einem Team zusammenwachsen und während ihrer gemeinsamen inhaltlichen Arbeit soziale Lernprozesse bewältigen. Dieses soziale Lernen ist dabei ebenso wichtig wie das Lernprodukt (Abmann, 2012, S. 1).

Kooperative Lernformen (z. B. Partner/innen-, Gruppenarbeit oder Methoden wie Think-Pair-Share, Gruppenpuzzle, Placemat-/Tischdeckchen-Methode, Lese- oder Schreibkonferenzen oder reziprokes Lesen) können zur gemeinsamen Ideensammlung oder zur weitgehend selbstständigen Erarbeitung von Unterrichtsinhalten eingesetzt werden (vgl. für die praktische Anwendung im Unterricht z. B. Abmann, 2012, sowie Borsch, 2015). Weiterhin fällt der projektorientierte Unterricht bzw. Projektunterricht unter diese Lernform. Durch die Berücksichtigung verschiedener Vorerfahrungen, Interessen sowie sozialer und kognitiver Fähigkeiten nutzen kooperative Lernformen die bestehende Heterogenität in besonderer Art und Weise. Zudem erlauben sie durch die didaktische Anlage des zielorientierten Zusammenarbeitens, dass die vielfältigen Stärken in der Gruppe auch für die Schüler/innen als Bereicherung sichtbar werden – zumal jedes Gruppenmitglied zum Gelingen der Aufgabenbearbeitung beitragen muss. Als besonders effektiv werden solche Methoden des kooperativen Lernens gesehen, mit denen die Schüler/innen die Möglichkeit haben, Lernstrategien zu entwickeln sowie solche, mit Hilfe derer neue Inhalte selbstständig erarbeitet werden (Braun, Buyse & Syring, 2016, S. 193).

Carle & Metzen, 2014, formulieren auf der Basis einer Studienanalyse zum kooperativen Lernen folgende Bedingungen für das Gelingen dieser Unterrichtsform: Notwendig sind klare Lernziele und somit eine Transparenz über die zu erreichenden Lernergebnisse des Tandems oder der Gruppe. Darüber hinaus müssen diese Ziele von den Schülern/innen als Ziele für die Zusammenarbeit angenommen werden. Besonders günstig erweist sich eine Gruppengröße von drei bis fünf Kindern sowie eine möglichst heterogene Zusam-

mensetzung. Darüber hinaus wichtig sind eine positive Interdependenz, d. h. die Aufgabe muss so gestellt sein, dass sie nur kooperativ zu lösen ist, eine Face-to-Face-Interaktion, die Entwicklung einer positiven sozialen Interaktion sowie ausreichend Lernzeit. Jede/r Schüler/in sollte dieselben Chancen auf Erfolg haben, was die Würdigung sowohl der individuellen als auch der Gruppenleistung einschließt. Nicht zuletzt sollte Zeit und Gelegenheit bestehen, den Prozess sowie das Ergebnis der Zusammenarbeit zu reflektieren und auszuwerten (Carle & Metzen, 2014, S. 27-29).

Curriculare und strukturelle Bedingungen des Unterrichts

Unterstützend für ein differenziertes oder individualisiertes Arbeiten an einem gemeinsamen Rahmenthema bzw. am gleichen Gegenstand, aber auch für das gemeinsame Lernen wirkt ein (schulinternes) Spiralcurriculum (Carle & Berthold, 2007, S. 42). Es können davon ausgehend verschiedene Zugänge zu einem gemeinsamen Thema abgeleitet werden, die in heterogenen oder homogenen Kleingruppen oder auch individuell in Einzel- oder Partner/innenarbeit bearbeitet werden.⁴⁹ Eine Erleichterung bergen weiterhin Lehrpläne, die den Fokus weniger auf konkrete Inhalte legen, sondern – wie der bayerische Grundschullehrplan von 2014 – Kompetenzen als Zielstellungen definieren.

Darüber hinaus helfen adaptive Lehrmittel sowie Lern- und Arbeitsmaterialien, die an einer vorangegangenen Diagnose orientiert angeboten werden und das Lernen auf unterschiedlichen Niveaustufen fördern. Weiterhin braucht es solche, die eine gemeinsame Bearbeitung in einer heterogenen Zusammensetzung ermöglichen. Im Besonderen werden von Lehrkräften Lehrmittel mit Spiralcurriculum-Aufbau, Lernkarteien, Lernspiele mit Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen, Werkstätten, in die eine Vielzahl an Aufgabenformaten integriert werden können, oder aufgrund der Möglichkeit der Selbstkontrolle spezielle Computerprogramme als hilfreich benannt (Hopfner, 2015a, S. 114). Zumindest auf dem österreichischen und schweizerischen Schulbuchmarkt existieren zwar mittlerweile vermehrt, in Summe aber immer noch zu wenige, Unterrichtsmittel, die die Vorbereitung und Durchführung eines jahrgangsgemischten Unterrichts unterstützen. Deshalb erstellen viele Lehrkräfte passgenaue Unterrichtsmaterialien selbst (Hopfner, 2015b, S. 110/111). Dies ist auch deshalb der Fall, weil nicht alle zur Verfügung stehenden Kaufmaterialien beispielsweise eine gemeinsame Bearbeitung durch zwei Jahrgangsstufen erlauben, wie Siebel, 2009, für das Fach Mathematik analysiert.⁵⁰

Damit auch die Schüler/innen einen Überblick über die wechselnden Phasen des individuellen und gemeinsamen sowie des instruktiven und konstruktiven Lernens über den Schultag und die Schulwoche hinweg gewinnen, erscheint es im Rahmen der Klassenführung noch stärker als in der Jahrgangsklasse notwendig, den Schülern/innen den rhythmisierten Tagesablauf transparent zu machen und durch Regeln und Rituale Orientierung für sie darin zu schaffen. Unterstützend wirkt die Auflösung von 45 Minuten-Einheiten zugunsten eines „lerngerechte[n] (...) und schülerorientierte[n] (...) Zeitrhythmus“ (Waldmann, Sommer & Schulz, 2010, S. 96), der je nach Klassenzusammensetzung individuell zu bestimmen ist. Wiederkehrende und gemeinsame Regeln, Rituale und strukturierte Abläufe stellen ein Merkmal der Kontinuität in der jährlich wechselnden Gruppenzusammensetzung dar. Wechsel der Arbeitsphasen können beispielsweise durch wiederkehrende Signale für

⁴⁹ Vgl. zum Profit aus differenzierenden Maßnahmen für unterschiedliche Schüler/innengruppen z. B. den Forschungsüberblick von Roßbach & Wellenreuther, 2002, oder von Tillmann, 2017, S. 78/79.

⁵⁰ Vgl. für einen kritischen Blick auf Lehrplan und Schulbücher auch Carle & Metzen, 2014, S. 21.

alle Kinder angezeigt und von neu hinzukommenden Schülern/innen rasch und ohne die Notwendigkeit für ausführliche Erklärungen erkannt und berücksichtigt werden.

Pädagogische Lern- und Leistungskultur

Um mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler/innenschaft überhaupt im Rahmen von individuellem und gemeinsamem Lernen umgehen und ein adaptives Lernangebot für alle Kinder bereitstellen zu können, müssen die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und Ausgangslagen in einem ersten Schritt zunächst wahrgenommen, diagnostiziert und analysiert werden. Das heißt, es bedarf einer Erhebung von Lernentwicklungen und Lernständen sowie ihrer Bewertung zum Zweck der Rückkopplung an die methodisch-didaktische Gestaltung von Unterricht. Stone, 1996, warnt in diesem Zusammenhang vor einer defizitorientierten Sicht und fordert eine Haltung, die davon geprägt ist, unterschiedliche Erwartungen an unterschiedliche Kinder zu richten und nicht dieselben Erwartungen an Kinder derselben Jahrgangsstufe (Stone, 1996, S. 20). Auch die Wahrnehmung von Heterogenität als Chance bedarf eines Vorzugs einer Förder- gegenüber einer Selektionsdiagnostik (z. B. Schenz, 2011c, S. 20/21).

Im Sinn einer pädagogischen Lern- und Leistungskultur werden formative und summative Formen der Leistungserhebung und -bewertung miteinander kombiniert und neben der kriterialen findet die individuelle Bezugsnorm explizit Berücksichtigung. Bekannte standardisierte Diagnoseinstrumente stellen z. B. die Individuellen Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA, Bildungsserver Berlin-Brandenburg, 2019) oder das computergestützte Testverfahren FIPS (Fähigkeitsindikatoren Primarschule; Bäuerlein et al., 2012) dar.⁵¹

Neben der punktuellen Diagnostik zu Schuljahresbeginn und -ende sollte sich während des Schuljahrs eine stetige themen- und bereichsspezifische Diagnostik etablieren (Carle & Berthold, 2007, S. 185). Dafür bieten sich informelle Verfahren an wie Portfolios, Leistungspräsentationen, die ergänzt werden durch Selbstbewertungen, Verbalbeurteilungen, Peer-Feedback und Reflexionen in Logbüchern (Braun, Buyse & Syring, 2016, S. 194; Carle, 2019, S. 475; Smit & Engeli, 2015, S. 140; vgl. zur Praxis Bohl, 2015). Diese vermögen die Besonderheiten offener Unterrichtsformen wie der Freiarbeit, der Wochenplanarbeit oder eines projektorientierten Vorgehens angemessen zu berücksichtigen. Weiterhin erlauben individualisierte, mehrdimensionale Formen der Leistungsbeurteilung einen differenzierten Blick auf die Stärken und Schwächen sowie die Entwicklungspotenziale des einzelnen Kindes und Aussagen über multiple Fähigkeiten bzw. Kompetenzen in verschiedenen Bereichen. Gerade die formative Beurteilung (Prozessbeurteilung) unterstützt in besonderer Weise, in der Jahrgangsmischung auf die individuellen Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler/innen oder Schüler/innengruppen zu reagieren (Smit & Engeli, 2017, S. 292).

Ergänzend dazu sollen die Schüler/innen zunehmend in die Lage versetzt werden, sowohl ihren Lernprozess als auch ihre Lernergebnisse selbstständig zu beobachten, im Hinblick auf die Lernziele zu überprüfen, zu dokumentieren und letztendlich auch darüber zu sprechen. Damit wird die pädagogische Diagnostik zu einem dialogischen Prozess (Schenz, 2011d, S. 122). Zur Unterstützung eignen sich z. B. Lerntagebücher, Lernentwicklungsgespräche, Kompetenzraster sowie Lernlandkarten, die einen Überblick darüber geben, was es zu

⁵¹ FIPS dient der Erfassung der Lernausgangslage zum Schuleintritt, der Lernentwicklung im ersten Schuljahr sowie des Lernstandes am Ende der ersten Jahrgangsstufe. Als adaptiver Einzeltest können neben Fähigkeiten in Deutsch (Wortschatz, Lautbewusstheit, Lesen) und Mathematik, das Kurzzeitgedächtnis und weitere schulrelevante Persönlichkeitsaspekte erfasst werden.

lernen gibt und Zielabsprachen erleichtern (vgl. zum praktischen Einsatz z. B. Meyer, Meyer & Jansen, 2018). In Kombination mit einem Spiralcurriculum unterstützen sie die Mitbestimmung und Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen sowie eine Selbstregulation durch die Schüler/innen. In der Konsequenz sollten die auf den Kompetenzrastern oder Lernlandkarten aufgezeigten Entwicklungsziele für die Schüler/innen auch in der Lernumgebung sichtbar bzw. von der Lehrkraft verbalisiert werden.

Die Lehrkraft im jahrgangsgemischten Unterricht

Die veränderte Unterrichtskultur erfordert gleichzeitig eine Anpassung der Rolle der professionellen Lehrkraft. Professionen zeichnen sich, wie im Kapitel 2.3 näher ausgeführt, im Kern aus durch einen hohen Grad an Autonomie und Führung in ihrem speziellen Tätigkeitsgebiet. Die Öffnung des Unterrichts sowie Gelegenheiten des Helfens bedürfen einer Rücknahme der Lehrperson sowie eines Zugeständnisses an die Eigenverantwortung der Kinder. Durch die Bereitstellung einer anregenden und adaptiven Lernumgebung wird die Lehrperson nicht überflüssig, sondern verliert lediglich an Zentralität (Rolff, 2014, S. 195), indem sie als Lernbegleiterin und -beraterin fungiert, die für die eigenständige Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den Inhalten notwendigen Kompetenzen zielgerichtet anbahnt und ihnen Selbstständigkeit und Selbststeuerung zutraut.

Gefordert ist also eine „adaptive Lehrkompetenz im Umgang mit Diversität“ (Fischer et al., 2014, S. 4, vgl. auch S. 86f.), die sich auszeichnet durch fachliche, diagnostische, didaktische sowie kommunikative Kompetenz und ergänzt wird durch eine Beziehungs- und Potenzialorientierung in der pädagogischen Haltung (Fischer et al., 2014, S. 4). Lernbegleiter/in und -berater/in zu sein, bedeutet, vielfältige Lernwege und Lösungsmöglichkeiten zuzulassen (Schenz, 2012, S. 75), für Fragen und individuelle Hilfestellungen zur Verfügung zu stehen, Impulse zu geben und gerade die offenen Unterrichtsformen zur Diagnostik und individuellen Hilfestellung zu nutzen. Nichtsdestotrotz übernimmt die Lehrkraft instruktive Phasen, sodass die beschriebene Methodenvielfalt und eine Ausgewogenheit von Instruktion und Konstruktion als Ideal für den Grundschulunterricht (Einsiedler, 2014, S. 362) entstehen kann.

Lenzen, 2007, zeigt für das neue Lehrer/innenbild in der Jahrgangsmischung konkurrierende Ansprüche auf, deren Vereinbarkeit hohe Anforderungen an das professionelle Handeln stellt und für die im Schulentwicklungsprozess Routinen zu erproben und zu etablieren sind. Das erste beschriebene Spannungsfeld bezieht sich auf die Ausbalancierung von *Struktur und Offenheit* bei der Anwendung offener Unterrichtsformen, die zur Erreichung eines qualitätsvollen, schüler/innenorientierten Unterrichts notwendig ist, um die Kinder nicht zu über- oder unterfordern (Lenzen, 2007, S. 274). Als weiterer Anspruch wird die Vereinbarkeit von *Partizipation und Plan* genannt. Dabei steht die Mitbestimmung der Schüler/innen und damit die Berücksichtigung der artikulierten Wünsche und Bedürfnisse der gleichzeitigen Notwendigkeit der Planung und Strukturierung von Unterricht durch die Lehrkraft gegenüber (Lenzen, 2007, S. 275). Die Gelegenheit zur Beteiligung der Schüler/innen z. B. in Form eines Klassenrats mit wirklichen Beschlussrechten – auch als demokratisches Element des Klassenlebens, in dem ein Aushandeln von Entscheidungen in einer heterogenen Gruppe geübt werden kann –, bedarf der angesprochenen Rücknahme der alleinigen Verantwortung der Lehrkraft. Die Schüler/innen können dabei Demokratiefähigkeit und Partizipation erlernen, was als wichtiger gesellschaftlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag erachtet wird (Hansen, 2017a, S. 168).

Nicht zuletzt bedarf es einer Ausgewogenheit des beschriebenen individuellen und gemeinsamen Lernens. Lenzen, 2007, bezeichnet dies auch als „*alle versammeln und Einzelne begleiten*“ (Lenzen, 2007, S. 276). Damit die Chancen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts sowohl für das kognitive als auch für das soziale Lernen der Schüler/innen zum Tragen kommen können, muss sich die individuumsbezogene Differenzierung abwechseln mit Phasen, in denen die Schüler/innen sich als Gemeinschaft erleben. Weitere Balanceakte erfordern Spannungen von fachlichem und überfachlichem Lernen, allgemeinen und persönlichen Lernzielen oder Entscheidungen hinsichtlich der Ausgewogenheit von projektorientierten Vorhaben und Lehrgängen oder Kursen (Lenzen, 2007, S. 277), auf die im vorangegangenen Abschnitt zur Methodenvielfalt bereits eingegangen wurde.

Zusammenfassend kann als ein Ziel der Unterrichtsentwicklung der Abschied von den „geheime[n] Leitbilder[n] für ‚richtigen‘ Unterricht“ (Becker, 2004, S. 11) formuliert werden. Diese sind – von Becker, 2004, überspitzt ausgedrückt – gekennzeichnet von der Vorstellung einer minutiösen Planbarkeit von Unterricht im Sinne eines perfekten Drehbuchs, davon, dass sich die gesamte Lerngruppe mit möglichst geringen individuellen Abständen im Gleichschritt voranbewegt und die pädagogische Professionalität dadurch sichtbar wird, dass die Lehrkraft wie eine Regisseurin, eine Meisterdirigentin oder eine erfahrene Domp-teurin alle Kinder „unter Kontrolle hat“ (Becker, 2004, S. 11/12; ähnlich Stone, 1996, zit. nach Smit & Engeli, 2015, S. 137). Diese Veränderung der Lehrer/innenrolle zum/zur Lernbegleiter/in oder Lernberater/in bedarf zunächst einer Reflexion der eigenen Aufgaben im Unterricht und gleichzeitig der Auseinandersetzung mit der subjektiven Sicht auf das Kind. In der Schulentwicklung kann dieser Reflexionsprozess, wie im Unterkapitel 2.2.3.1 erläutert, durch den Austausch innerhalb des Kollegiums unterstützt werden. Gleichzeitig warnt Wischer, 2007, davor, die institutionellen und praktischen Möglichkeiten der einzelnen Lehrkraft bei der Erfüllung von Ansprüchen unberücksichtigt zu lassen. Sie plädiert dafür, die Heterogenität auch innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte anzuerkennen (Wischer, 2007, S. 39).

Nicht nur gegenüber den Schülern/innen als Zielgruppe professionellen Handelns verändert sich die Rolle der Lehrkraft, auch das Teamteaching, das im Abschnitt 2.2.3.1 bereits angesprochen wurde, erfordert ein Umdenken. Konkret

findet [Teamteaching] statt, wenn sich zwei oder mehrere Personen [– im Fall der Jahrgangsmischung die Klassenleitung und die Differenzierungslehrkraft –] die Verantwortung für den Unterricht bzw. Lernprozess *aller* Lernenden bestimmter Lerngruppen teilen (Kricke & Reich, 2016, S. 39, Hervorh. im Original).

Als Merkmale eines Teams gelten Kricke & Reich, 2016, zufolge, dass die Personen für eine bestimmte Zeit, im Fall der Jahrgangsmischung für mindestens ein Schuljahr, als eigenständige, unabhängige Gruppe an einem gemeinsamen Auftrag arbeiten und schließlich ein gemeinsam erreichtes Arbeitsergebnis präsentieren können. Zur Erreichung des Bildungsziels für *alle* Schüler/innen in der Jahrgangsmischung notwendig sind regelmäßige Absprachen, in denen in kooperativer Atmosphäre Entscheidungen getroffen werden, die das Erreichen dieses Ziels begünstigen (Kricke & Reich, 2016, S. 39). Perez, 2012, fügt mit Blick auf die Praxis hinzu, dass die professionell Handelnden zusammen in *einem* Klassenzimmer arbeiten. Sie planen gemeinsam und wenden sich im Unterricht gleichberechtigt und -verantwortlich aktiv der gesamten Lerngruppe oder einer Teilgruppe zu. Außerdem teilen sie sich die Führungsrolle im Klassenzimmer (Perez, 2012, S. 3).

Als wesentliche und teilweise gemeinsam zu entwickelnde Bedingungen für ein funktionierendes Teamteaching nennen die im Rahmen des Schweizer Schulentwicklungsprojekts EDK-Ost 4 bis 8 befragten Lehrkräfte, neben Zwischenmenschlichem und der pädagogischen Haltung, Organisatorisches und Rahmenbedingungen. Als vorteilhaft erweisen sich Toleranz, Offenheit, Verlässlichkeit, ein gemeinsamer Nenner und eine einigermaßen gleiche pädagogische Ausrichtung sowie die Fähigkeit, Verantwortung abzugeben. Ebenso wichtig erachtet werden konstruktive Kritik sowie Feedback und die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Arbeit. Uneinigkeit besteht darüber, ob es eines ähnlichen Unterrichtsstils bedarf. In organisatorischer Hinsicht erleichtern Absprachen, Flexibilität und eine optimale Gestaltung des Stundenplans das Teamteaching (Vogt et al., 2010, S. 46).

Zudem bedarf es einer Schulgröße, die eine ausreichende Anzahl an Kooperationspartnern/-innen bietet. Die bereits erwähnte INTEREG-geförderte Studie an kleinen Schulen in Österreich und der Schweiz zeigt: Vor allem an extrem kleinen Schulen, die die Jahrgangsmischung zum Erhalt des Standorts führen, findet eine Zusammenarbeit im Team auf der Unterrichtsebene aufgrund der speziellen Rahmenbedingungen – tageweise ist eine Lehrkraft sogar alleine mit allen Kindern im Schulgebäude – kaum statt. Wenngleich damit ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung verbunden ist, werden die geringeren Austauschmöglichkeiten mit Kollegen/-innen aufgrund der Isolation auch als belastend erlebt (Engeli, 2015, S. 38/39; Raggl, 2015a, S. 18).

Vogt et al., 2010, beschreiben für die konkrete Nutzung der Differenzierungsstunden sowie die Ausgestaltung des Teamteachings in der Jahrgangsmischung verschiedene Möglichkeiten (Abbildung 2.15). Abhängig von der Teamteaching-Form variieren die Zuständigkeiten der Lehrpersonen, der Bedarf an gemeinsamer Vorbereitung sowie die Intensität der Absprachen. Letztere bewegt sich in einer Bandbreite von einer bloßen Vereinbarung über den zu unterrichtenden Inhalt bis hin zu einer differenzierten Planung von Unterricht, der gemeinsamen Vorbereitung von Unterrichtsmaterial sowie der Durchsprache des Artikulationsschemas bis ins Detail. Verschiedene Vorgehensweisen gilt es im Zuge der Unterrichts- und Personalentwicklung zu erproben und hinsichtlich der Passung zu den pädagogischen Zielsetzungen zu bewerten.



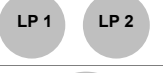
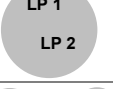

Form 1: Alle Kinder, beide Lehrpersonen Gemeinsam: Co-Teaching		a Beide Lehrpersonen unterrichten gemeinsam b Lehrperson 1 führt, Lehrperson 2 beobachtet c Lehrperson 1 führt, Lehrperson 2 unterstützt
Form 2: Lehrperson 1 Klasse Lehrperson 2 Gruppe/einzeln		a Lehrperson 1 unterrichtet Klasse, Lehrperson 2 Gruppe b Lehrperson 1 unterrichtet Klasse, Lehrperson 2 einzelnes Kind
Form 3: Aufteilung in 2 Gruppen		
Form 4: Beide Lehrpersonen begleiten		Begleitung von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Freispiel, Planarbeit
Form 5: Jede Lehrperson Gruppe, Rest selbstständig		

Abb. 2.15: Teamteaching-Formen; Vogt et al., 2010, S. 52

Das Co-Teaching (Form 1), bei dem beide Lehrpersonen gemeinsam alle Kinder der Klasse unterrichten, zeigt in der Praxis verschiedene Ausprägungen hinsichtlich der Zuständigkeit und Rolle der Einzellehrkraft. Diese reichen von einer gleichberechtigten und -verantwortlichen Zusammenarbeit für die Planung und Durchführung bis hin zu einer Aufteilung in Führung und Unterstützung. Letztere bietet sich an, wenn eine Lehrkraft z. B. in einem bestimmten Fach oder zu einem bestimmten Thema über eine ausgeprägte Expertise verfügt. Die erfolgreiche Umsetzung bedarf aber eines gewissen gegenseitigen Feingefühls, wann der richtige Zeitpunkt ist, sich einzubringen und den Mut, diesen Beitrag auch zu wagen. Andererseits braucht es eine Rücknahme der Autonomie der führenden Lehrkraft. Sie muss bereit sein, Verantwortung zu teilen. Für die Formen 2, 3 und 5 müssen, wie bereits in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Differenzierungsformen in diesem Abschnitt beschrieben, zunächst Kriterien für die homogene oder heterogene Gruppenzusammensetzung bestimmt werden. Die Formen 4 und 5 geben schließlich Hinweise auf die Methodik des Unterrichts, die auf eine Öffnung und selbstständige Bearbeitung von Aufgaben durch die Schüler/innen gerichtet ist.

Die Ergebnisse zum Schulversuch EDK-Ost 4 bis 8 (Schweiz) reihen sich in die Erkenntnisse über die Fachabhängigkeit der Methodik ein und zeigen variierende Teamteaching-Formen. Vor allem in Mathematik überwiegt die Aufteilung der Klasse in zwei Gruppen (84 Prozent der Unterrichtszeit). Auch in Sprache (55 Prozent), Musik (45 Prozent) und im Spiel (46 Prozent) ist der Anteil an Halbklassenunterricht recht hoch. Andererseits wird die Planarbeit in mehr als der Hälfte der Unterrichtszeit von beiden Lehrkräften begleitet, die sich den Schülern/innen individuell zuwenden. Die Gemeinschaftsbildung findet sogar zu 95 Prozent im Co-Teaching (Form 1) statt. Im Themenunterricht zeigt sich eine abwechslungsreiche Gestaltung von individueller Begleitung durch zwei Lehrpersonen (37 Prozent), Co-Teaching (32 Prozent) und Halbklass (27 Prozent; Vogt et al., 2010, S. 53). Zielführend für die Unterrichtsentwicklung erscheint demnach eine fach-, inhalts-, ziel- und schüler/innenabhängige Mischung der aufgezeigten Formen.

Für die in der Jahrgangsmischung arbeitenden Lehrkräfte kann die Teamarbeit zahlreiche Vorteile bergen. Sie entlastet die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht ebenso wie die Diagnostik von Lernvoraussetzungen, die individuelle Förderung und die Binnendifferenzierung. Diese Entlastung bezieht sich sowohl auf den gedanklichen Prozess der Auseinandersetzung als auch auf ein arbeitsteiliges Vorgehen bei der Vorbereitung des Unterrichtsmaterials. Eine enge Zusammenarbeit kann den eigenen Horizont erweitern, Anstöße geben, Routinen zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern und somit zur Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Gleichzeitig schränkt die personelle Doppelbesetzung einer Klasse allerdings die Handlungsautonomie und Gestaltungsfreiheit durch die geteilte pädagogische Verantwortung ein und erfordert zahlreiche Aushandlungsprozesse.

Zwischenfazit

Die Ausführungen zur Unterrichtsentwicklung zeigen, dass die Implikationen auf dieser Ebene sehr facettenreich sind und deshalb zahlreiche Anforderungen an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte stellen. Als zentrale Grundlage für das professionelle Handeln gilt zunächst eine heterogenitätsoffene Haltung, die unterfüttert werden muss mit entsprechendem Wissen und Fähigkeiten zur adaptiven Unterrichtsgestaltung und Klassenführung. Begleitet werden diese Ansprüche von einer pädagogischen Lern- und Leistungskultur,

die die Öffnung des Unterrichts sowie kooperative Lernformen berücksichtigt. Hervorzuheben ist vor allem die Forderung von Carle & Metzen, 2014, nach einem umfassenden pädagogisch-didaktischen Gesamtkonzept des jahrgangsgemischten Unterrichts (Carle & Metzen, 2014, S. 32), in dem langfristig der Umgang mit der heterogenen Gruppe und damit auch die Gewichtung von individuellem und gemeinsamem Lernen festgelegt werden muss. Damit die Realisierung dieser Ansprüche nicht nur auf der Klassenebene verbleibt, sondern Jahrgangsmischung ein Profilelement der ganzen Schule wird, ergeben sich auf der Ebene der Organisation einige Entwicklungsbedarfe, deren Ausgestaltung klassenübergreifend ausgehandelt werden muss.

2.2.3.3 Organisationsentwicklung

Im engeren Sinne umfasst der Begriff Organisation

eine Gesamtheit von Akteuren (...), die ihre Tätigkeiten arbeitsteilig im Rahmen geplanter Strukturen (formale Organisation) sowie offiziell nicht geregelter Umgangsformen (informale Organisation) im Hinblick auf das Erreichen bestimmter Ziele relativ dauerhaft durchführen (Graeff & Böhnisch, 2012, S. 464).

Neben der Heranführung der Schüler/innen an Mündigkeit als übergeordnetes Bildungsziel übernimmt die Organisation Schule deren fachliche Qualifikation, unterstützt die Personalisation, Sozialisation und Enkulturation der Heranwachsenden und fungiert nicht zuletzt als Selektionsinstanz (Wiater, 2016, S. 140-150).

Bei der Organisationsentwicklung handelt es sich um „die planmäßige Erneuerung der Organisationsstruktur einer Schule“ (Meyer, 2001, S. 125) von innen heraus. Sie betrifft stets die Schule als Ganzes und nicht nur Teilaspekte und bezieht sich auf längerfristig angelegte Veränderungen des Schulbetriebs, des Schultags, des Schuljahrs, der bürokratischen Abläufe, des Schulmanagements oder des Organigramms. Weiterhin kann sie sich erstrecken auf die Entwicklung des Schulleitbilds, des Schulprogramms und -profils sowie der Schulkultur und des Schulklimas und umfasst ebenso die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten sowie mit außerschulischen Institutionen und Partnern/innen (Wiater, 2016, S. 191). Da sich Schulen in der Wechselwirkung mit einer sich ständig verändernden schulischen Umwelt befinden, wird Organisationsentwicklung zum dauerhaften Normalfall und die Bildungsinstitutionen sind den sogenannten „Lernenden Organisationen“ zuzuordnen (König & Rehling, 2012, S. 467). Hiervon spricht man, „wenn in innerorganisatorisch spürbaren System-Umweltkonflikten systemöffnende Lernprozesse freigesetzt und Organisationen planvoll transformiert werden“ (Graeff & Böhnisch, 2012, S. 464/465).

Selbstverständnis und Jahrgangsmischung als Teil des schulischen Leitbilds

Soll die Jahrgangsmischung als pädagogische Innovation an der Einzelschule mittel- oder langfristig inkorporiert werden, erscheint es sinnvoll, die Organisationsform mit ihren pädagogischen Vorteilen als strukturbildendes Element im Leitbild und Profil der Schule sowie im Schulprogramm zu verankern. Darüber hinaus können die Veränderung begleitende Themen in die langfristige Schulentwicklungsplanung aufgenommen werden. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang z. B. die Erprobung verschiedener Arbeitszeitmodelle sowie die Etablierung von klassenübergreifenden Lernschienen im Stundenplan.

Während das Leitbild die Visionen der Weiterentwicklung auf der Basis eines Ist-Soll-Vergleichs für die nächsten Jahre beschreibt, stellt das Schulprogramm die Konkretisierung des Leitbilds dar. Beides sind Ergebnisse eines Diskurses unter den Betroffenen und daran Beteiligten, also der Schulleitung, der Lehrer/innen- und Elternschaft sowie den Schülern/innen und dem administrativen und helfenden Personal (Wiater, 2016, S. 188; Saalfrank, 2016, S. 25). Beim Schulprogramm handelt es sich um ein „schriftlich fixiertes Handlungskonzept der jeweiligen Schule für einen bestimmten Zeitraum“ (Wiater, 2016, S. 189), häufig ein Schuljahr. In ihm werden neben einer präzisen Entwicklungsplanung die damit einhergehenden Verpflichtungen und Verbindlichkeiten festgehalten (Wiater, 2016, S. 189), sodass es als unterstützendes Instrument der Implementierung des jahrgangsgemischten Lernens in das pädagogische Profil der gesamten Einzelschule und nicht nur einzelner umsetzender Lehrkräfte gewertet werden kann. Carle, 2004, zufolge ergeben sich die in Abbildung 2.16 dargestellten Entwicklungsbereiche. Zur Überprüfung der erreichten Qualität des jahrgangsgemischten Unterrichts bietet sich die Durchführung interner und externer Evaluationen an.

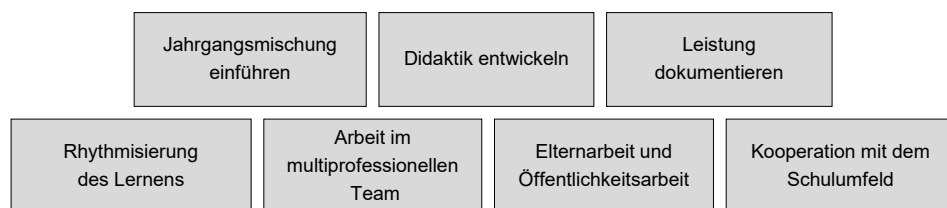


Abb. 2.16: Entwicklungsbereiche für die jahrgangsübergreifende Organisationsentwicklung (Carle, 2004)

Die Schulkultur umfasst neben der Lehr- und Lernkultur, die vor allem für die Unterrichtsebene von Bedeutung ist, die Erziehungs- und Organisationskultur. Die Erziehungskultur fokussiert die individuellen Lernprozesse, aber insbesondere auch das Sozialklima in Unterricht und Schulleben. Weiterhin beinhaltet sie institutionelle Normierungen, erzieherische Zielsetzungen und Interaktionsmuster sowie Umgangsformen (Holtappels, 1999, S. 177). Bedeutsam für die Implementierung von Jahrgangsmischung erscheint z. B. eine Reflexion der Ansprüche an soziales Lernen, das in der veränderten Unterrichtsorganisation durch das vorhandene Bildungs- und Erfahrungsgefälle besonders realisiert werden kann.

Im Abschnitt 2.1.3.2 wurden bereits mögliche Reaktionen auf die Aufwuchsbedingungen der heutigen Schüler/innengenerationen erläutert. Auf der Ebene der Organisation ist zu überlegen, inwiefern die Jahrgangsmischung oder einzelne Elemente daraus wie das Helfer/innensystem, als Möglichkeit den gesellschaftlichen Entwicklungen zu begegnen, auf weitere Klassen ausgeweitet werden und demokratische Formen der Abstimmung und des Zusammenlebens auf die gesamte Organisation übertragen werden können. Weiterhin erleichtert ein wertschätzender Blick auf die Vielfalt der kindlichen Lernvoraussetzungen und eine Grundeinstellung in der sozialen Organisation dahingehend, dass die Heterogenität eine Bereicherung für das Zusammenleben und -lernen in der Gemeinschaft sein kann, die Wahrnehmung eines pädagogischen Mehrwerts aus der Jahrgangsmischung.

Räumliche, zeitliche und organisatorische Strukturen

Die Organisationskultur bezieht sich auf die strukturelle Gliederung sowie die zeitliche, räumliche und personelle Organisation der Schule als Ort des Zusammenlebens und

-arbeitens von Menschen (Holtappels, 1999, S. 177). Diese sollte angepasst werden an die Entwicklungsziele auf der Unterrichtsebene. So bedarf es zuweilen einer Veränderung der Lernumgebung, der Architektur einer Schule oder eines Klassenraums. In der Jahrgangsmischung sollten beispielsweise die Raumgegebenheiten und -gestaltungen die Öffnung von Unterricht und materialgeleitetes Lernen ebenso wie Situationen des Zusammenkommens und gemeinsamen Lernens unterstützen.⁵² Carle & Metzen, 2014, fassen die Anforderungen an den Raum für jahrgangsgemischtes Lernen wie folgt zusammen:

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 Grundlärmpiegels und funktional eingerichtete Arbeitsplätze geachtet werden (Carle & Metzen, 2014, S. 35).

Weiterhin sind im Stundenplan Phasen des gemeinsamen und differenzierten Lernens der jahrgangsgemischten Gruppe zu berücksichtigen sowie die zur Verfügung stehenden Differenzierungsstunden und Besprechungszeiten zielgerichtet zu planen.

In schulorganisatorischer Hinsicht zu entscheiden ist über den Umfang der Jahrgangsmischung, der im Laufe des Entwicklungsprozesses von der Einzelschule auch erprobt und verändert werden kann. Hinz & Sommerfeld, 2005, erachten eine möglichst weite Altersspanne als förderlich für die Interaktionen zwischen älteren und jüngeren Schülern/innen. Es kann dadurch zu „echten“ Hilfesituationen kommen und ein breites Angebot an Lernanreizen steht zur Verfügung (Hinz & Sommerfeld, 2005, S. 174/175). Andererseits stellt Sundell, 1994, in seinem Studienüberblick über die Jahrgangsmischung in schwedischen Kindergärten und Pflichtschulen fest, dass eine große Altersspanne innerhalb der Jahrgangsmischung sich eher negativ auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte auswirkt. Unter anderem bedingt ist dies durch die Wahrnehmung, den zahlreichen Untergruppen zeitlich nicht mehr gerecht werden zu können (Sundell, 1994, S. 56). Ausreichend erscheint die Zusammenfassung von drei Jahrgangsstufen wie sie Reformpädagogen/innen wie Montessori und Petersen vorschlagen. So erlebt jedes Kind das Größer-Werden innerhalb der Gruppe zwei Mal und es entsteht eine fruchtbare Differenz, die das Von- und Miteinander-Lernen gewährleistet (Laging, 1995b, S. 12), sowie eine familiäre Atmosphäre (Stone, 1996, S. 1). Mögliche Nachteile wie der jährliche Wechsel der Lerngruppe durch den Aufstieg einer Teilgruppe können ebenfalls abgemildert werden, da zwei Drittel der Klassenkameraden/innen bekannt bleiben. Eine Voraussetzung dafür würde allerdings die Ausweitung der Grundschulzeit auf sechs Jahre wie in Berlin und Brandenburg darstellen, die auf der übergeordneten systemischen Ebene zu klären ist.

Stufenübergreifende Kooperation und Unterstützung

Im Abschnitt 2.1.3.2 wurden die Chancen der Jahrgangsmischung für die Flexibilisierung von Bildungsgängen sowie die Erleichterung der Übergangsbewältigung im Bildungssystem bereits angesprochen. In der Konsequenz ergibt sich für die Organisationsentwicklung die

⁵² Praktische Anregungen zur Ausgestaltung dieser Umgebung finden sich z. B. bei Stone, 1996, S. 35-61.

Vertiefung der Kooperation mit den abgebenden Institutionen, also dem Elementarbereich, wie sie in vielen Modellversuchen zur Neugestaltung der Schuleingangsstufe vorgesehen ist (z. B. Wilhelm, 2011, S. 266). Darüber hinaus sollte die innerschulische Kooperation zwischen den Stufen und mit der aufnehmenden Institution, den weiterführenden Schulen, ausgebaut werden. Vor dem Hintergrund einer Verlängerung oder Verkürzung der Lernzeit der Schüler/innen in der Jahrgangsmischung aufgrund der inhaltlichen und methodischen Öffnung des Unterrichts erscheint die Schaffung von Strukturen für einen systematischen Austausch erforderlich. Das Wissen um die Spezifika der Jahrgangsmischung, die Möglichkeiten zur Bereitstellung eines adaptiven Lernangebots und über die Vorkenntnisse und -erfahrungen der Lernenden kann zur Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse beitragen. Auch begabungsfördernde Verfahren wie beispielsweise die Realisierung eines Drehtürmodells, akzelerierende Fördermaßnahmen oder Maßnahmen des Enrichments wie die Etablierung von Pullout-Programmen lassen sich durch einen stetigen Austausch für einzelne Schüler/innen leichter umsetzen.

Wie bei jedem Schulentwicklungsprojekt unterstützt ein positiver Rückhalt des Kollegiums und der Schulverwaltung den Prozessverlauf. Daneben erscheint bei der Implementierung jahrgangskombinierter Klassen die Unterstützung der Elternschaft von besonderer Bedeutung. Als wichtige Schulentwicklungsmaxime stellt Wendt, 2007, die Forderung auf, die Vor- und Nachteile der Jahrgangsmischung mit allen Beteiligten zu besprechen und sich die mit der Ablösung von alten Strukturen einhergehenden kognitiven und emotionalen Auswirkungen bewusst zu machen. Er fordert weiterhin – auch in der Elternarbeit – eine Transparenz der Organisationsschritte (Wendt, 2007, S. 4).

Zusammenfassung

Auch wenn die Trias von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung, die von Rolf, 2018a, vorgeschlagen wird, nicht unumstritten ist und z. B. kritisiert wird, dass Schulentwicklung aufgrund der Vieldeutigkeit dieser Systematisierung „alle Begrenzungen und Konturen verliert“ (Schlee, 2014, S. 104), so bietet sich die Ausdifferenzierung von Entwicklungserfordernissen auf den drei Ebenen dennoch an, um einen ersten Überblick über die zentralen Entwicklungsmomente der Umstellung auf Jahrgangsmischung zu erhalten. In der Zusammenstellung konnte nur ein Ausschnitt der Zielsetzungen aufgezeigt werden. Eine vollumfängliche Darstellung ist alleine angesichts der Vielfalt der Ausgangsvoraussetzungen und unterschiedlichen Entwicklungswege nicht möglich. Deutlich wird jedoch mit der Herausarbeitung von Wechselwirkungen zu den anderen Ebenen die Komplexität der Entwicklungsfelder, die im Rahmen der Implementierung zunächst zu reflektieren, dann zu planen, zu bearbeiten und schließlich zu evaluieren sind.

Im Mittelpunkt der Bemühungen steht der Anspruch, der vergrößerten Heterogenität in der Jahrgangsmischung auf der einzelschulischen Ebene bestmöglich gerecht zu werden und Erfolgserlebnisse im Lernen zu ermöglichen. Durch die Ausarbeitung eines pädagogisch-didaktischen Grundkonzepts sollen die Lernpotenziale für die individuelle und soziale Entwicklung geplant und realisiert werden. Es ist ein zentrales Anliegen, die „Herausforderung Heterogenität (...) als Chance für ein Von- und Miteinanderlernen produktiv“ (KMK, 2015, S. 6) zu nutzen. Wie dies gelingen kann, betrachtet das anschließende Unterkapitel, das die Bedingungen für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse bei der Implementierung von Neuerungen analysiert.

2.2.4 Bedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung bei der Implementierung von Veränderungen

Ausgehend von der Annahme eines Spannungsfeldes zwischen staatlichen Vorgaben und dem Handlungsfreiraum der Einzelschule sind an der Gestaltung des Bildungswesens, wie im Abschnitt 2.2.1 bereits angedeutet, zahlreiche Akteure/innen mit jeweils unterschiedlicher (legitimierter) Macht und damit Möglichkeiten zur Einflussnahme beteiligt. So handelt es sich beim pädagogischen Diskurs in der Gesellschaft um die Gestaltung des Bildungswesens um einen „komplexen mehrstufigen Prozess von bildungspolitischen Zielvorstellungen bis hin zu ihrer überprüften Verwirklichung“ (Fend, 2009, S. 166). Dabei durchläuft jede Idee, und damit auch die Idee der Jahrgangsmischung, auf verschiedenen Ebenen eine Bewertung und Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten.

In Anlehnung an Fend, 2009, S. 167, unterscheidet Kiper, 2011, drei Ebenen, die in ihrem Zusammenwirken auf die Lernbedingungen und das Lernen der Schüler/innen Einfluss nehmen, nämlich die Systemebene, die Schulebene und die Unterrichtsebene (Kiper, 2011, S. 34). Für die nachfolgende Analyse der Bedingungen wurde dieses Mehrebenenmodell, begründet durch den Fokus des Untersuchungsgegenstandes, etwas vereinfacht.

- Unter der *Ebene des einzelschulischen Umfeldes* (Systemebene) werden das von Kiper, 2011, S. 34/35, benannte Makrosystem (Qualität des Gesamtsystems) sowie die regionale Ebene (Exosystem) zusammengefasst.
- Die *Ebene der Einzelschule* entspricht dem Mesosystem und schließt die Schulklasse ein.
- Die Entwicklungen auf der Ebene des Unterrichts (Mikrosystem) wurden – im Bewusstsein, dass es sich beim Unterricht um einen komplexen Vorgang handelt – reduziert auf den Einfluss der Schulleitung und der Lehrkräfte. Meyer, 2011, bezeichnet diese Ebene auch als die *Subjektebene der Schulentwicklung* (Meyer, 2011, S. 183).

Das professionelle Handeln von Schulleitungen und Lehrkräften, das im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, ist zwar von wesentlicher Bedeutung, aber nicht alleine ausschlaggebend für die Qualität und eine innovationsadäquate Umsetzung der Veränderung zur Zufriedenheit aller davon Betroffenen. Vielmehr handelt es sich bei den Einflussfaktoren um ein Konglomerat und ein vielschichtiges Zusammenspiel zahlreicher „Prozess-Kriterien der Schulentwicklung und Schulorganisation“ (Lindemann, 2013, S. 63), denen dieser Abschnitt gewidmet ist. Er dient einerseits dazu, die Bedeutung und den Stellenwert des professionellen Handelns der pädagogischen Fachkräfte für den Entwicklungsprozess einzuordnen. Andererseits stellt er den Kontext vor, in dem dieses Handeln in den nachfolgenden Ausführungen sowie in der empirischen Untersuchung schließlich isoliert betrachtet wird.

Eine umfassende Sammlung von Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben an dieser Stelle zu präsentieren, wäre – auch aufgrund der beschriebenen individuellen Bedingungen der Einzelschulen sowie der Abhängigkeit von der Innovation selbst – nicht angemessen. Nichtsdestotrotz lassen sich aus einer Analyse der Ergebnisse einschlägiger Schulbegleit- und Schulqualitätsforschungen wichtige Faktoren ableiten, die zumindest in den meisten Fällen bei einer ausreichenden Berücksichtigung zu guten Verläufen führen. Die nachfolgende Kategorisierung basiert auf einer adaptierten Zusammenschau der von Altrichter & Wiesinger, 2004, Gräsel, 2010, Goldenbaum, 2013, sowie Lindemann, 2013, zusammengetragenen Faktoren.

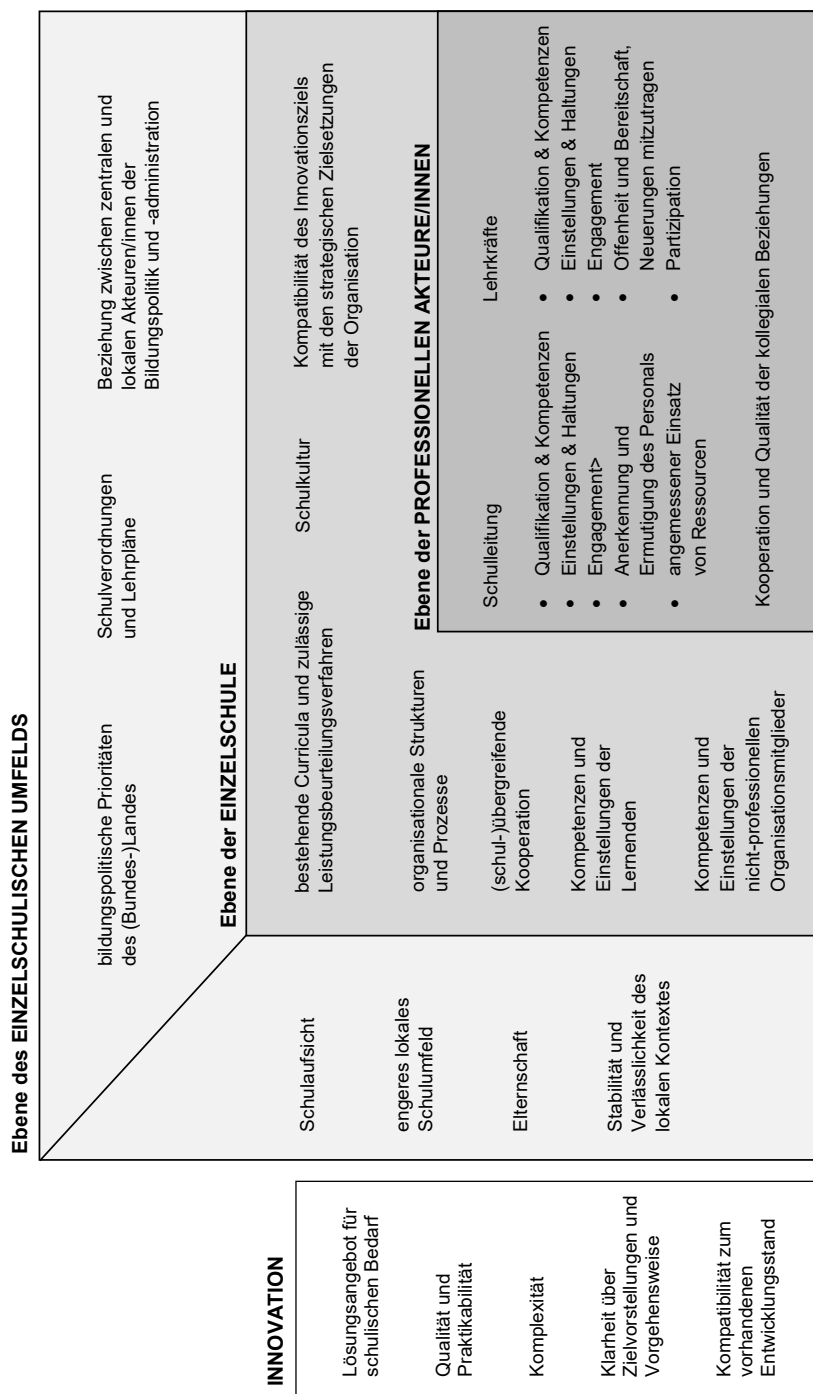


Abb. 2.17: Einflussfaktoren auf die Implementation von Innovationen an Einzelschulen; Zusammenschau auf der Basis von Altrichter & Wiesinger, 2004, Goldenbaum, 2013, Gräsel, 2010, sowie Lindemann, 2013

Die innovationsübergreifenden Bedingungen werden ergänzt durch die wenigen aus Implementationsstudien im Rahmen der neuen Schuleingangsstufe bekannten sowie die im Literaturbericht von Carle & Metzen, 2014, aufgezeigten innovationsspezifischen Aspekte. In der Annahme des beschriebenen Mehrebenensystems, das insbesondere die Stellung der pädagogischen Akteure/innen berücksichtigt, gibt die Abbildung 2.17 einen Überblick über die Einflussfaktoren. Wenngleich die Gewichtung und die Relevanz der einzelnen Faktoren im Verhältnis noch keine ausreichende Klärung erfahren haben (Goldenbaum, 2013, S. 150), stehen diese in einem engen systemischen Zusammenhang (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 228).

2.2.4.1 Charakteristika der Innovation

In der Initiierungsphase wird die Innovation, die implementiert werden soll, entweder aus der Schulgemeinschaft heraus (bottom-up) oder von außen, also aus dem einzel-schulischen Umfeld, an die Institution herangetragen (top-down).⁵³ Der Entscheidung für eine Veränderung geht dabei, wie beschrieben, eine Problemdefinition mit der Diskussion verschiedener Lösungsmöglichkeiten voraus. Im Fall der pragmatisch bedingten Jahrgangsmischung ist der Ausgangspunkt der demografische Wandel oder das begrenzte Lehrer/innenstundenbudget der Schulbehörde. Von Bedeutung für den weiteren Verlauf des Schulentwicklungsprozesses ist, wie gut die zur Verfügung stehenden Optionen auf den (wahrgenommenen oder gefühlten) Bedarf nach einer Lösung reagieren und wie die Verantwortlichen und Betroffenen deren Qualität und Praktikabilität einschätzen (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 33).

Unterstützend wirkt dabei, wenn die professionell Handelnden an den Einzelschulen durch die Veränderung einen relativen Vorteil gegenüber der bestehenden Praxis wahrnehmen. Je weniger komplex zudem die Innovation gestaltet ist und je kompatibler sie sich hinsichtlich der bestehenden Werte, Überzeugungen, subjektiven Theorien, Handlungs-routinen der Betroffenen sowie der strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen der Organisation erweist, desto eher wird sie umgesetzt. Zudem wirken Veränderungen, die reversibel erscheinen und in Teilschritten realisiert werden können, weniger bedrohlich. In diesem Fall werden auch (positive) Ergebnisse und damit ein gemeinsamer Entwicklungserfolg schneller sichtbar (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 223; Gräsel, 2010, S. 10). Es zeigt sich weiterhin, dass genügend Zeit für die Konzeption und Planung eines Projekts wichtig ist, damit alle Beteiligten Gelegenheit haben, sich in der Veränderung zurechtzufinden (Sommer-Sutter, 2016, S. 135).

Die Implementierung der Jahrgangsmischung ist, wie im vorangegangenen Abschnitt 2.2.3 ausführlich beschrieben, überwiegend auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung angesiedelt, beansprucht darüber hinaus aber Veränderungen in der Organisation sowie eine nicht zu unterschätzende Personalentwicklung. Der Umgang mit der Heterogenität der Schüler/innenschaft als zentrale Erfordernis hierbei stellt für die Grundschule eine Aufgabe dar, die in ihrem genuinen Profil als erste und gemeinsame Schule für alle Kinder verankert ist. Einerseits erscheint damit die Komplexität der Innovation auf den ersten Blick überschaubar, andererseits wird aber auf der strukturellen Ebene eine zentrale Gliederungseinheit der Einzelschule neu ausgerichtet. Dies bringt weitreichende Folgen mit sich und geht zunächst mit einer Mehrbelastung für die Schulleiter/innen sowie Lehrkräfte einher. Als

⁵³ Vgl. dazu die Ausführungen im Abschnitt 2.2.2.1 sowie speziell zur Jahrgangsmischung im Abschnitt 2.1.3.

positiven Wirkmoment auf der Schulebene konstatiert Berthold, 2010, dass die Bewältigung der Umstellung auf Jahrgangsmischung von der Organisation und Infrastruktur gestützt wird und diese den Arbeitsaufwand nicht weiter vermehrt, sodass die Anstrengungen der Lehrpersonen im Bereich der Unterrichtsentwicklung als unmittelbar lohnend für die Schüler/innen wahrgenommen werden können (Berthold, 2010, S. 220).

Ein regelmäßiger Austausch in der Phase der Implementierung darüber, ob und wie die Veränderung auf die Bedürfnisse der Beteiligten antwortet und offene Gespräche über die Weiterentwicklung verbunden mit der gemeinsamen Aushandlung von Zielsetzungen, Vorgehensweisen und Verbindlichkeiten sichern das Bewusstsein für das Thema. Darüber hinaus schaffen sie eine angemessene Passung der Neuerung zu den individuellen Bedingungen der Einzelschule (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 222).

2.2.4.2 Ebene des einzelschulischen Umfelds

Obwohl die meisten Reformen genuin an den Einzelschulen realisiert werden, nehmen ebenso die Bedingungen des Schulsystems sowie darüber hinaus das regionale und lokale Umfeld einen Einfluss auf den Prozessverlauf. Begründen lässt sich dies damit, dass Schule nicht lediglich als eine Veranstaltung des Staates anzusehen ist, sondern seit jeher in einer enger Verbindung zur Bevölkerung und ihrem Leben steht.

Auf der Ebene des einzelschulischen Umfeldes gibt es zweierlei Arten von Bedingungen:

- solche, die nicht unmittelbar von der einzelnen Schulleitung oder Lehrkraft durch professionelles Handeln beeinflusst werden können, und
- solche, auf die durch eine Interaktion mit den relevanten einzelschulexternen Partnern/innen mehr oder weniger unmittelbar ein Einfluss genommen werden kann.

Zur ersten Bedingungsgruppe zählt z. B. die Qualität der Beziehungen zwischen den zentralen und den lokalen externen Akteuren/innen, d. h. zwischen Vertretern/innen der (Bildungs-)Politik oder übergeordneten ministeriellen und regionalen Bildungsadministration und der staatlichen Schulaufsicht vor Ort. Die Struktur des Schulsystems sowie die bildungspolitischen Prioritäten des jeweiligen Bundeslandes⁵⁴ nehmen zudem indirekt Einfluss über die Gesetzgebung und Richtlinien, das finanzielle und personelle Budget für Maßnahmen im Bildungsbereich sowie ausgeschriebene Fördergelder und -programme, die für die Ausgestaltung von Veränderungen in Anspruch genommen werden können.

Bedenkt man z. B. die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems, bestimmen sie damit unter anderem die Reichweite einer Veränderung wie der Jahrgangsmischung. Die vierjährige Grundschulzeit und die häufig verschiedene Verwaltungszugehörigkeit von Primar- und Sekundarschulen erschweren beispielsweise eine Zusammenfassung von drei Jahrgängen zu einer jahrgangsgemischten Gruppe. Weiterhin wirken die Lobbys der Interessengruppen (z. B. Lehrer/innen-, Eltern- und Wirtschaftsverbände) durch politischen Druck indirekt auf die Qualität von Schulen und Schulentwicklungsprozessen (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 227/228; Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 36).

Ihren Ausfluss finden die bildungspolitischen Intentionen und Ziele sowie gleichzeitig gegenwärtige wissenschaftliche Befunde in Schulordnungen und Lehrplänen. Damit wird von außen festgelegt, welche schulischen Leistungen, Einstellungen und Haltungen der

⁵⁴ Vgl. zu den bildungspolitischen Prioritäten für die in der Arbeit betrachteten jahrgangskombinierten Klassen in Bayern die Ausführungen in den Abschnitten 2.1.2 sowie 2.1.4.

Kinder und Jugendlichen als erstrebenswert gelten. Mit Blick auf die Jahrgangsmischung sind weiterhin die Anordnung der Inhalte von Bedeutung, die ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand unterstützen oder eher behindern, sowie das zugrunde liegende Lernverständnis und die davon abgeleiteten Methoden.

Zum lokalen Kontext, auf den die Schulleitung und/oder die einzelne Lehrkraft zumindest potenziell Einfluss nehmen kann, gehört schließlich die unmittelbar der Einzelschule übergeordnete staatliche Schulaufsicht, die für die „inneren Schulangelegenheiten“ (Hebborn, 2014, S. 326) zuständig ist. Sie hat in den vergangenen Jahrzehnten aufgrund neuer evidenzbasierter Steuerungsanforderungen im Zuge der zunehmenden Outputorientierung und einer den Einzelschulen zugestandenen (Teil-)Autonomie einen Rollenwandel erlebt (vgl. z. B. Bayer, 2014b; Gehrmann, 1996; Hofmann, 2001; Schnell, 2010). Auf der Grundlage der ihr obliegenden Rechts- und Fachaufsicht sollte sie die Veränderung mittragen und der Schulleitung über die Dauer des Entwicklungsprozesses hinweg beratend zur Seite stehen. Hilfreich kann weiterhin die Bereitstellung von zusätzlichen (z. B. personellen) Ressourcen, Angeboten aus dem Bereich der Personalentwicklung (z. B. lokale Weiterbildungen, Hospitationsmöglichkeiten oder die Vermittlung von Experten/innen als adäquate Begleiter/innen) sein (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 223; Holtappels, 1999, S. 199/200; Schratz, 1999, S. 234).

Im Thüringer Modellversuch BeSTe erweisen sich weiterhin die externe Begleitung und Beratung der Schulen durch Schulentwicklungsteams sowie regionale Zusammenschlüsse von Schulen als wertvolle strukturelle, pädagogische und qualifikatorische Erfolgsmomente bei der Implementierung der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass ungeeignete Interventionen von außen die Entwicklung an der Einzelschule empfindlich stören können. Dies ist unter anderem dann der Fall, wenn die Unterstützung die individuelle Ausgangslage und den akuten Bedarf des Kollegiums zu wenig berücksichtigt (Carle & Metzen, 2014, S. 48 & 53). Zudem wurde in der Studie deutlich, dass die Einführung von Jahrgangsmischung einen umfangreichen Bedarf an Fortbildungen und Hospitationen mit sich bringt. Ebenso ist ein Austausch zu Instrumenten und Materialien hilfreich, die insbesondere von den erfahreneren Schulen zur Verfügung gestellt werden können (Carle & Berthold, 2007, S. 173).

Im engeren lokalen Umfeld beeinflussen die Gemeinde, die Stadt oder der Kreis als kommunale/r Sachaufwandsträger/in. Sie/Er ist unter anderem für die baulichen Bedingungen sowie die Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Unterrichtsmitteln zuständig (Art. 28 Abs. 2 GG; Hebborn, 2014, S. 326-328). Ebenso bedeutsam erscheint das soziale Umfeld der Schule, also z. B. die Gemeindemitglieder mit ihrer Meinung über die Veränderung an der Einzelschule. Sie wirken ebenfalls indirekt in die Institution hinein. Als zentrale Unterstützer/innengruppe aus dem einzelschulischen Umfeld hervorzuheben ist nicht zuletzt die Elternschaft. Ihre Akzeptanz und ihr Rückhalt sind als wichtige Voraussetzungen für die Umsetzung zu werten (Holtappels, 1999, S. 199/200). Bei der Einführung von Kombi-Klassen gilt eine frühzeitige Kontaktaufnahme mit dem Elternbeirat sowie die rechtzeitige Information der (künftigen) Elternschaft als Gelingensbedingung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011, S. 7; Carle & Metzen, 2014, S. 56; Klöver, 2014, S. 8).

Abschließend lässt sich zum Einflusspotenzial des einzelschulischen Umfelds festhalten: Je stabiler der Kontext der Einzelschule ist, desto einfacher ist es, eine Implementierung erfolgreich voranzutreiben (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 33/34; Gräsel, 2010, S. 12).

2.2.4.3 Ebene der Einzelschule und des Unterrichts

Neben dem sozial-regionalen Kontext sowie den politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen spielen bei der Implementierung einer Neuerung etliche Faktoren auf der Ebene der Einzelschule eine bedeutende Rolle. In der Annahme, dass sich Schul- und Unterrichtsqualität wechselseitig beeinflussen (Ditton, 2017, S. 65) und angesichts einer notwendigen verkürzten Darstellung, inkludiert nachfolgend die Ebene der Einzelschule die des Unterrichts.

Die Einzelschule als lernende Organisation befindet sich ständig in Entwicklung. Einerseits passt sie sich fortwährend den gesellschaftlichen Bedingungen an, andererseits setzt die Schulgemeinschaft individuelle Schwerpunkte. Ob ein Schulentwicklungsvorhaben gelingt, ist deshalb auch davon abhängig, inwiefern die bereits vorhandenen strategischen Zielsetzungen der Organisation kompatibel sind zu den mit der Innovation verbundenen neuen Plänen und Endabsichten.

Damit einhergehend zu berücksichtigen sind die vorhandenen organisationalen Strukturen und Prozesse, in die die Veränderung zu integrieren ist. Wird eine Anpassung an einer Stelle vorgenommen (z. B. eine neue Unterrichtsmethodik, die neue Arbeitsmaterialien und Unterrichtsmedien erfordert), kann dies indirekt Druck auf andere Komponenten ausüben (z. B. auf die räumliche Gestaltung der Klassenzimmer). Darüber hinaus ist zu prüfen, ob die Ausgestaltung des Curriculums an der Einzelschule sowie Formen der Leistungsbeurteilung zur Innovation passen. Ebenso ist der Einklang des Innovationsvorschlags mit der vorhandenen Schulkultur zu bewerten (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 226/227; Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 35).

Des Weiteren braucht es ein gewisses „Sockelniveau im Entwicklungsstand der Lernkultur“ (Holtappels, 1999, S. 199; vgl. ebenso Haenisch & Steffens, 2017, S. 170). Die Qualität von Schulleben und Unterricht in Bezug auf Kenntnisse, Kompetenzen sowie erprobte Ansätze in didaktisch-methodischer, erzieherischer und organisatorischer Hinsicht sollte demnach ein gewisses Mindestmaß erreicht haben, um darauf gewinnbringend aufbauen zu können (Holtappels, 1999, S. 199/200). Abhängig von den Ausgangsbedingungen und dem Entwicklungsstand der Einzelschule bei der Einführung von Jahrgangsmischung ist das erforderliche Engagement in den im Unterkapitel 2.2.3.2 genannten Entwicklungsfeldern zu bestimmen. Als hilfreich erweisen sich ein Austausch und eine Kooperation auf mehreren Ebenen, einerseits innerhalb der Organisation, andererseits schulübergreifend sowie eine Vernetzung mit Akteuren/innen aus dem Umfeld (z. B. Vereinen o. ä.). In der Zusammenarbeit können Prozesse angestoßen werden, die Überzeugungen, Routinen und Handlungsmuster offensichtlich werden lassen und Reflexionen darüber anregen (Gräsel, 2010, S. 12).

Neben den beschriebenen Charakteristika der Organisation sind weiterhin deren Akteure/innen von Bedeutung. So konstatiert Fullan, 1993: „Every Person is a Change Agent (Change is too important to leave to the experts, personal mind set and mastery is the ultimate protection)“ (Fullan, 1993, S. 22; Fullan, 1997, S. 36). Zu berücksichtigen sind die Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten und Einstellung der Lernenden als zentrale Zielgruppe der Schulentwicklung. Ebenso wichtig sind die Voraussetzungen der Nicht-Professionellen (z. B. des Sekretariatspersonals und anderer Mitglieder der Schulgemeinschaft), die von der Umstellung betroffen sind und die Veränderung (in)direkt in positiver oder negativer Weise in der praktischen Realisierung oder durch ihre nach außen gezeigte Haltung mit beeinflussen können (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 226; Altrichter & Wiesinger, 2005,

S. 35). Vor allem an kleinen Schulen erweist sich der Einbezug aller Beteiligten und Betroffener als ein wichtiger Erfolgsfaktor für Schulentwicklung (Sommer-Sutter, 2016, S. 136).

2.2.4.4 Ebene der professionellen Akteure/innen

Obwohl sich eine Gewichtung der genannten Einzelfaktoren aufgrund der Komplexität von Schulentwicklungsvorhaben als schwierig erweist, besteht sowohl in der Schuleffektivitätsforschung als auch in der Schulentwicklungsforschung weitgehende Einigkeit darüber, dass dem Handeln der Schulleitung und der Lehrkräfte an der Einzelschule eine zentrale Bedeutung zukommt (Altrichter & Wiesinger, 2005; Goldenbaum, 2013; Gräsel, 2010; Hansen, 2017a; Herzmann, 2001; Lindemann, 2013). Während die Schulleitung die Veränderung auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene steuert, gestalten die Lehrkräfte die Unterrichtsentwicklung auf der Mikroebene ganz wesentlich. Mit ihren Kompetenzen und Einstellungen prägen die pädagogischen Fachkräfte den Verlauf sowie die Richtung von Entwicklungsprozessen. Als Erfolgsfaktor wird im BeSTe-Transferprojekt zur Einführung der veränderten Schuleingangsphase z. B. hervorgehoben, dass die Akteure/innen für das Ziel der Schulentwicklung „brennen“ müssen (Carle & Metzen, 2009, S. 149). Zudem von Bedeutung sind die im Abschnitt 2.2.3.1 näher dargelegte Kooperation und Qualität der kollegialen Beziehungen – zumal Schulentwicklungsvorhaben nur im Team vorangetrieben werden können.

Schulleitung als Türöffnerin für den Entwicklungsprozess

Zahlreiche Analysen von Schulentwicklungsprozessen an Einzelschulen bestätigen, dass die Schulleitung einen nicht unwesentlichen Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten leistet. Sie wird deshalb als „gatekeeper of change“ (Fullan, 2007, S. 74), „Dreh- und Angelpunkt“ (Kurz & Weiß, 2016, S. 45) oder Initiatorin und Gestalterin (Rolff, 2018b, S. 203) von Schulentwicklung bezeichnet und ihr kommt darin eine „ganz wesentliche Schlüsselposition“ (Czerwenka, 2014, S. 130; ähnlich Bonsen, 2010, S. 190; KMK, 2015, S. 23) zu.

Ohne oder gegen Schulleiter sind pädagogische Reformvorhaben im Raum der Schule nicht zu verwirklichen (...). Die absolute Mindestvoraussetzung [stellt] die Einwilligung der Schulleiter [dar] (Rolff, 1994, S. 25).

Holtapps, 1999, hebt beispielsweise mit Verweis auf seine 1997 durchgeführte Studie zur vollen Halbtagsgrundschule in Niedersachsen, bei der in 105 Schulen Schulleiter/innen und Steuergruppen zum Verlauf des Schulentwicklungsprozesses retrospektiv befragt wurden (Holtapps, 1997), die positive Wirkung einer engagierten Schulleitung auf die Realisierung eines Vorhabens hervor. Die Führungsperson sollte hinter dem Projekt stehen und es sowohl gegenüber der Öffentlichkeit als auch nach innen vertreten, Freiräume zur Umsetzung gewähren und gleichzeitig auf die konstante Fortführung der Neuerung bedacht sein (Holtapps, 1999, S. 199/200). Weiterhin erhöhen Möglichkeiten zur Partizipation sowohl in der Initiierungsphase als auch während der Implementierung, z. B. durch die Etablierung von Steuer- und Projektgruppen, die Motivation und Akzeptanz des Kollegiums. Ebenso erlauben sie, dass das Vorhaben als gemeinsames Projekt nicht nur wahrgenommen,

sondern auch vorangetrieben wird (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 225; Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 34; Rolff, 2018a, S. 18; vgl. für eine Übersicht über die Wirksamkeit der Schulleitung Bonsen, 2016, S. 195-198).

Diesen Umstand bestätigen Studien zur Einführung von Jahrgangsmischung. Insbesondere, wenn im Schulentwicklungsprozess keine externe Unterstützung zur Verfügung steht, ist eine professionelle Leitung unabdingbar, um die tradierten Strukturen der Homogenisierung aufzubrechen (Carle & Metzen, 2014, S. 54). Wie wichtig die Schulleitung auch noch im Fall einer externen Begleitung ist, zeigen Carle & Berthold, 2007. Für das Gelingen der Implementierung der veränderten Schuleingangsphase in Thüringen leisten Schulleitungen wichtige Arbeit, und zwar dadurch, dass sie zwischen Kollegen/innen mit unterschiedlichen Konzepten vermitteln, die Stufenlehrkräfte (1/2 und 3/4) innerhalb einer Schule zusammenbringen, ein Auge auf die Personalentwicklung haben, die Außenvertretung der Schule und des Modells übernehmen sowie einen ständigen Kontakt zu den Stellen halten, die für die Ressourcen zuständig sind (Carle & Berthold, 2007, S. 105/106).

Anerkennung und Ermütigung für das Personal auf der affektiv-emotionalen Ebene sowie eine angemessene Verteilung von finanziellen und personellen Ressourcen tragen zur Steigerung der Bereitschaft der beteiligten Akteure/innen bei, die Veränderung voranzutreiben. Richtungsweisenden Einfluss nehmen deshalb die nach innen sowie außen artikulierten Sicht und Überzeugung der Schulleitung von der Veränderung und deren Erfolg sowie ihr eigenes Engagement, die nicht nur in das Kollegium, sondern auch in das einzelschulische Umfeld hineinwirken (Fullan, 2007, S. 73/74). Zudem hat die Schulleitung die Schule als Gesamtes im Auge und sorgt für die Kommunikation innerhalb des Kollegiums, diagnostiziert gemeinsam mit ihm Problemlagen und regt nicht nur deren Bearbeitung an, sondern beteiligt sich auch aktiv daran (Wissinger, 2019, S. 341).

Dabei stellt die Schulleitung historisch betrachtet ein vergleichsweise junges Berufsbild dar. Wie im Abschnitt 2.1.2 deutlich wurde, wurden Schulen erst im 19. Jahrhundert aus der klerikal-kommunalen Aufsicht entlassen und der staatlichen übergeben. Dies erforderte den Aufbau bürokratischer Strukturen und machte die Etablierung von Aufsichts- und Leitungsfunktionen notwendig. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Professionssegment⁵⁵ und eine konkrete Beschreibung des Berufsbildes findet erst seit den 1980er/1990er Jahren statt und schreitet mit der Fokussierung der Einzelschule als Gestaltungseinheit, in der die Schulleitungen sich aus ihrer Rolle als Lehrkräfte mit Verwaltungsaufgaben herausbewegen, weiter voran (Abs & Klein, 2019, S. 679; Bonsen, 2016, S. 193/194; Wissinger, 2019, S. 346).

Rechtlich gesehen ist für jede Schule eine Schulleitung zu bestimmen, die zugleich als Lehrkraft an der Schule tätig ist (Art. 57 Abs. 1 BayEUG). Es handelt sich damit um eine/n *prima/primus inter pares*, die/der eine führende Rolle einnimmt. Genauer spezifiziert können Schulleiter/innen auch als „Lehrkräfte mit Leitungsaufgaben“ (Rosenbusch, 1999, S. 244) bzw. „pädagogische(...)[s] Führungspersonal [oder] (...) Leitungspersonal“ (Rosenbusch, 1999, S. 244) bezeichnet werden. Dabei ist der Leitungsbegriff eher an die Position der Lehrkraft innerhalb der Einzelschule gebunden und der Führungsbegriff eher, aber nicht alleine, an die Person der Schulleitung. Während es Führungspersonen an Schulen auch ohne Amt gibt, beispielsweise im Kontext von Projekt- oder Steuergruppen, hat Leitungspersonal Untergeordnete, gegenüber denen es weisungsbefugt ist (Rosenbusch,

⁵⁵ Vgl. zur Ausdifferenzierung von Segmenten innerhalb einer Profession die Ausführungen zum interaktionistischen Professionsansatz im Abschnitt 2.3.2.1.

1999, S. 244; Rosemann, 2014, S. 210). Jedoch sind Führung und Leitung nicht unabhängig voneinander zu denken, denn auch die Amtsautorität erfordert ein gewisses Maß der Akzeptanz durch die Geführten. Per Gesetz obliegen der Schulleitung in Bayern folgende Aufgaben:

¹Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist für einen geordneten Schulbetrieb und Unterricht sowie gemeinsam mit den Lehrkräften für die Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler sowie die Überwachung der Schulpflicht verantwortlich; sie oder er hat sich über das Unterrichtsgeschehen zu informieren. ²In [der] Erfüllung dieser Aufgaben ist sie oder er den Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal sowie dem Verwaltungs- und Hauspersonal gegenüber weisungsberechtigt. (...) ⁴Sie oder er berät die Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal und sorgt für deren Zusammenarbeit (Art. 57 Abs. 2 BayEUG).

Im Absatz 3 des Art. 57 ist zudem die Pflicht zur Außenvertretung der Schule genannt. Ergänzend dazu konstatiert §2 Abs. 1 Bayerische Schulordnung (BaySchO), dass „die Schulleiterin oder der Schulleiter (...) die pädagogische, organisatorische und rechtliche Gesamtverantwortung“ trägt.

Bei der Betrachtung der juristisch festgelegten Aufgaben wird deutlich, dass die Zuständigkeit der Schulleitung an einer Schule vor allem im Bereich der Führungsverantwortung, Koordination, Repräsentation sowie Überwachung, Begleitung und Beteiligung an der Gestaltung von Schul- und Unterrichtsprozessen liegt. Die darin implizierte Verantwortung für die Weiterentwicklung von Schule ist unter anderem Art. 2 Abs. 4, Sätze 1 und 2 BayEUG zu entnehmen. Hier sind die Eigenverantwortung der Schule für die Qualitätssicherung und -entwicklung sowie die Arbeit mit einem Schulentwicklungsprogramm festgehalten:

(4) ¹Die Schulleiterin oder der Schulleiter, die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler und ihre Erziehungsberechtigten (Schulgemeinschaft) arbeiten vertrauensvoll zusammen und pflegen eine Kultur der offenen Kommunikation. ²Mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -entwicklung gestaltet die Schule den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben sowie die Leitung, Organisation und Verwaltung im Rahmen des verfassungsrechtlichen Bildungsauftrags und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften in eigener Verantwortung (eigenverantwortliche Schule). (...) ⁴In einem Schulentwicklungsprogramm bündelt die Schule die kurz- und mittelfristigen Entwicklungsziele und Maßnahmen der Schulgemeinschaft unter Berücksichtigung der Zielvereinbarungen (...); dieses überprüft sie regelmäßig und aktualisiert es, soweit erforderlich (Art. 2 Abs. 4 Sätze 1-4 BayEUG).

Damit wurde in das bayerische Schulgesetz ein konkretes Instrument der Schulentwicklung, das auf eine steigende Gestaltungsfreiheit und Selbstständigkeit hinweist, aufgenommen und seine Umsetzung durch die Schulgemeinschaft verankert. Weitere Hinweise auf eine tragende Rolle der Leitung in der Weiterentwicklung der Einzelschule sind den bayerischen Gesetzen und Verordnungen (z. B. auch der Grundschulordnung (GrSO)) allerdings nicht zu entnehmen.

Konkret bezogen auf die Jahrgangsmischung ist die Schulleitung, neben der Aufrechterhaltung des Alltagsbetriebs, dafür zuständig, die notwendigen Zeit- und Freiräume für den Entwicklungsprozess zu schaffen. Sie kann eine pädagogische Reflexion anstoßen, wenngleich sie auf die konkrete Unterrichtsgestaltung und die Schüler/innenleistung nur einen mittelbaren Einfluss nehmen kann (Smit & Humpert, 2012b, S. 220; Smit, 2015a, S. 174, sowie allgemein Seitz, 2013, S. 15). Die Freiräume für den Entwicklungsprozess dürfen dabei nicht nur den in der Jahrgangsmischung tätigen Lehrkräften bereitgestellt

werden, sondern im Sinne der Organisationsentwicklung sollten an der Diskussion und Entscheidungsfindung über relevante Veränderungen alle Kollegen/innen beteiligt werden. Minimalkonsense über zentrale, jahrgangsstufenübergreifende Gestaltungsprinzipien (z. B. über Formen der Leistungsbeurteilung) führen dazu, dass die Lehrkräfte die Unterrichtsentwicklungsarbeit gemeinsam vorantreiben und im Austausch von der Erfahrung, aber auch von den Kompetenzen der anderen profitieren. Ebenso tragen sie für die Kinder zur Vermeidung von Brüchen in der Unterrichtsgestaltung beim Wechsel der Lehrkraft bei.

Lehrkräfte als tragende Kräfte der Schulentwicklung

Von besonderer Bedeutung für den Erfolg eines Schulentwicklungsprojekts erweisen sich in der Studie von Holtappels, 1999, neben einer engagierten Schulleitung, die tragenden (Lehr-)Kräfte im Kollegium. Sie übernehmen eine Vorreiter/innen- oder Vorbildfunktion (Holtappels, 1999, S. 199/200). Ausschlaggebend für die Qualität und Richtung des Veränderungsprozesses sind die Kompetenzen sowie die Haltungen, subjektiven Theorien und Selbstwirksamkeitserwartungen der beteiligten Lehrkräfte. Als wichtige Faktoren erscheinen die Bereitschaft des Kollegiums, Neuerungen mitzutragen, und die Offenheit, neue Wege zu gehen. Dabei ist die Motivation von Lehrkräften stark von der Wahrnehmung der Bedeutsamkeit des Vorhabens, dem eigenen Kompetenz- und Autonomieerleben sowie den Möglichkeiten zur Mitbestimmung abhängig (Schnellenbach-Zell, 2009, S. 154). Deshalb warnt Fullan, 1997, auch davor, die Änderung von Ansichten oder die Entwicklung neuer Kompetenzen bei den Akteuren/innen einer sozialen Organisation zu erzwingen (Fullan, 1997, S. 37). Findet ein Projekt nicht die notwendige Unterstützung bei den an der Schule tätigen Lehrkräften, so sinken die Aussichten auf eine erfolgreiche Umsetzung an der gesamten Schule. Es bleibt ein Steckenpferd weniger, einzelner Lehrkräfte – eben jener, die die bereits benannte Vorbild- oder Vorreiterfunktion innehaben.

Wie bereits im Unterkapitel 2.2.3 deutlich wurde, verlangt ein gelingender Prozess zudem eine gut funktionierende Kooperation zwischen den Lehrkräften – sowohl untereinander als auch zwischen Schulleitung und Kollegium sowie weiteren an der Innovation beteiligten Personengruppen. Teamartige Arbeitsstrukturen erleichtern die Bewältigung der mit der Veränderung einhergehenden Herausforderungen und die gemeinsame Bearbeitung von Problemfeldern. Mehrere professionsbezogene Kenntnis- und Erfahrungshintergründe können dazu beitragen, schnell eine Lösung zu finden. Der Begriff der Zusammenarbeit ist in diesem Kontext sowohl als Kooperation im Gesamtkollegium, aber auch als Bildung von Kleinteams zu verstehen (Holtappels, 1999, S. 199/200).

Die gesetzliche Verpflichtung zur Mitverantwortung von Lehrkräften an der Schulentwicklung ist in Bayern auf den bereits zitierten Art. 2 Abs. 4 BayEUG sowie § 9b der Lehrerdienstordnung (LDO) zurückzuführen, der die „Weiterentwicklung und Sicherung der fachlichen und pädagogischen Qualität der Schule (...) [sowie] die Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen im Rahmen der inneren Schulentwicklung“ als außerunterrichtliche Dienstpflicht ausweist. Ansonsten ist die Aufgabe der Lehrkräfte vor allem auf den Unterricht fokussiert, wie die Bestimmungen in Art. 59 Abs. 1-3 BayEUG zeigen.

(1) ¹Die Lehrkräfte tragen die unmittelbare pädagogische Verantwortung für den Unterricht und die Erziehung der Schülerinnen und Schüler. (...) (2) ¹Die Lehrkräfte haben den in Art. 1 und 2 niedergelegten Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die Lehrpläne und Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung zu beachten. ²Sie müssen die verfassungsrechtlichen Grund-

werte glaubhaft vermitteln. (...) (3) Die Lehrkräfte erfüllen ihre Aufgaben im vertrauensvollen Zusammenwirken mit den Schülerinnen und Schülern und den Erziehungsberechtigten (...).

Ob das gegenwärtige Verständnis von Schulentwicklung eine Chance oder eine Bedrohung für die klassische Rolle von Lehrkräften und deren Handlungsfreiheit darstellt und, ob die zunehmende Autonomie der Einzelschulen als Belastung oder als die Möglichkeit zur Entwicklung einer neuen Sinnperspektive gesehen werden kann, ist derzeit noch weitgehend ungeklärt (z. B. Altrichter, 2000, S. 149/150; Bayer, 2014a, S. 496; Heinrich & Altrichter, 2008, S. 207). Heinrich & Altrichter, 2008, jedenfalls beschreiben folgende einschlägige Veränderungen des traditionellen Professionsverständnisses von Lehrkräften durch Schulentwicklungsprozesse: Durch die Einführung von formellen und vor allem verbindlichen Kooperationsformen, wie beispielsweise Steuergruppen, wird die jahrhundertlang gut funktionierende gegliederte Organisationsstruktur von Schulen aufgelöst, die sich weitgehend durch eine je spezifische Zuständigkeit und alleinige Verantwortung von einzelnen Lehrkräften für einzelne Klassen auszeichnete. Lehrkräfte sind damit gezwungen, sich von ihren bis dahin „individualistisch konzipierte[n] Autonomievorstellung[en]“ (Heinrich & Altrichter, 2008, S. 211) zu lösen, denn intendiert und initiiert wird mit einem Veränderungsprozess im gegenwärtigen Verständnis die „Überwindung der zellulären Einzelkämpfermentalität“ (Helsper, 2016, S. 236) zugunsten einer Organisations- und Unterrichtsentwicklung im Team mit neuen Anforderungen an soziale Kompetenzen und das Management von Prozessen.

Nicht zuletzt resultiert daraus ein Zusammenstoß verschiedener Kulturen, nämlich der individuellen Lehrer/innenkultur und einer neuen Kultur der Koordination und Kooperation auf der Ebene der Organisation, die für den/die Einzelne mit mehr Unsicherheiten verbunden ist (Heinrich & Altrichter, 2008, S. 211-213). Als günstig für Schulentwicklungsprozesse erweist sich deshalb eine niedrige Ausprägung oder bewusste Rücknahme des „Autonomie-Paritäts-Musters“. Dieses Paradigma, das im Ursprung auf Lortie, 1972, zurückgeht, beschreibt „ein in der Berufskultur von Lehrerinnen und Lehrern bedeutsames Muster von Normen und Erwartungen hinsichtlich berufsbezogener Interaktionen“ (Kohler, 2005, S. 62). Kernmerkmal ist die subjektive Festlegung von Zielen und Erfolgskriterien auf der Basis individueller Wertmaßstäbe und Erfahrungen. Die Qualität wird nicht am Endprodukt, sondern am Prozess der Berufstätigkeit festgelegt, d. h. Erfolg oder Misserfolg definiert die einzelne Lehrkraft im abgeschlossenen Raum ihres Klassenzimmers jeweils für sich (Kohler, 2005, S. 62). „Autonomie“ impliziert, dass für den Unterricht ausschließlich der/die Lehrer/in zuständig ist und niemand anderer das Recht hat, sich darin einzumischen. „Parität“ beschreibt, dass „alle Lehrer/innen in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln sind“ (Altrichter & Eder, 2004, S. 195).

Ausgehend von diesen Annahmen kann die Forderung aufgestellt werden, dass alle Lehrkräfte einander zuvorkommend behandeln sollen und sich niemand in die Angelegenheiten eines Kollegen oder einer Kollegin einmischte. Bei einer unreflektierten Gültigkeit des Autonomie-Paritäts-Paradigmas an der Einzelschule vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit, dass Initiativen bzw. Veränderungsvorschläge einzelner Kollegen/innen oder einer kleinen Gruppe des Kollegiums als Versuch der Profilierung negativ bewertet werden und, ohne die Beachtung der Sache, Widerstand geleistet wird (Krainz-Dürr, 2006, S. 50).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die allgemeinen Bedingungen für gelingende Schulentwicklungsprozesse aus Sicht der einschlägigen Forschung facettenreich sind. Einerseits ist der Handlungsspielraum, der den professionellen Akteuren/innen für die Ausgestaltung von Innovationen zur Verfügung steht, in mehreren Aspekten vom einzelschulischen Umfeld begrenzt. Andererseits wurde aber auch deutlich, dass den Schulleitungen und Lehrkräften in der Richtungsweisung sowie der Realisierung pädagogischer Vorstellungen an der Einzelschule eine hohe Bedeutung zukommt und sie zudem über zahlreiche Möglichkeiten verfügen, in der Interaktion mit anderen professionellen und nicht-professionellen Akteuren/innen Schulentwicklungsbedingungen zu gestalten. Das nachfolgende Kapitel fokussiert die dargestellten Erkenntnisse abschließend weiter unter der Frage, welche innovationsspezifischen Befunde zur Implementierung von jahrgangsübergreifendem Lernen an Einzelschulen aus der bisherigen Forschung bereits vorliegen.

2.2.5 Forschungsstand zur Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung an Einzelschulen

Empirische Befunde zur Implementierung der Jahrgangsmischung als Schulentwicklungsprozess liegen gegenwärtig vor allem aus pädagogisch motivierten Modellversuchen zur Reform der Schuleingangsstufe vor. Die KMK initiierte diese 1997 und schlug als wesentliches Kernelement das jahrgangsübergreifende Lernen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 vor. Darüber hinaus existieren vereinzelt nationale und internationale Untersuchungen aus pragmatischen Kontexten, in die nachfolgend ein Einblick gegeben wird. Fallstudien, die explizit Initiierungsprozesse zur Veränderung der strukturellen Organisation von Schule beleuchten, sind bisher nicht bekannt.

Begleituntersuchungen zur Implementation aus pädagogischen Gründen

Zur Frage, wie sich die Jahrgangsmischung aus pädagogischen Gründen in der Alltagspraxis bewährt, sind vor allem Mixed-Methods-Design-Studien, aber auch qualitative Untersuchungen vorhanden. Größtenteils stammen aktuelle Ergebnisse aus der formativen und summativen Evaluation von Modellprojekten zur Neugestaltung der Schuleingangsstufe in Deutschland, die nach der Jahrtausendwende angestoßen wurden (z. B. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006; Carle & Berthold, 2007; Klöver, 2014; Liebers, Pregel & Bieber, 2008). Nachdem die Diskussion um eine anschlussfähigere Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule auch international geführt wird, liegen aus dem europäischen Ausland wie der Schweiz ebenfalls Studien vor, die die Jahrgangsmischung in der Schuleingangsstufe sowie Gestaltungselemente wie das Teamteaching in personell doppelt besetzten Unterrichtsstunden näher betrachten (z. B. Moser & Bayer, 2010; Vogt et al., 2010).

Vielfach gehen in die Evaluationen verschiedene Perspektiven ein. Neben den Schulleistungen bzw. der Leistungsentwicklung der Schüler/innen, die fast alle vorliegenden Begleituntersuchungen erheben,⁵⁶ werden mitunter zudem deren Haltungen, Sicht- und Verhaltensweisen abgefragt (z. B. Carle & Metzen, 2008; Klöver, 2014). Ebenso interes-

⁵⁶ Für eine Übersicht sei auf Faust, 2006a, Faust, 2006b, oder Berthold, 2010, sowie Carle & Metzen, 2014, verwiesen. Im Nachfolgenden wird aufgrund der untergeordneten Relevanz für diese Arbeit nicht näher auf die Befunde für die Schüler/innen eingegangen. Ausschnittsweise wurden diese bereits im Abschnitt 2.1.3.3 berichtet.

siert die Perspektive der Eltern auf die veränderte Schuleingangsphase (z. B. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006; Klöver, 2014; Liebers, 2004; Liebers, 2008). Berücksichtigt werden darüber hinaus die Erfahrungen und Aufgabenfelder von Lehrkräften (z. B. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006; Berthold, 2010; Geiling et al., 2007; Klöver, 2014; Moser & Bayer, 2010). Seltener finden in Begleituntersuchungen zur Implementierung von Modellen die Wahrnehmungen der Schulleitungen sowie der Schulbehörden Eingang (Ausnahmen bilden z. B. Geiling et al., 2007; Klöver, 2014).⁵⁷

Wenngleich die Entwicklungsprozesse der Einzelschulen in den Modellversuchen insgesamt als positiv bewertet werden, sehen Lehrkräfte die pädagogisch initiierte Einführung von Jahrgangsmischung als berufliche Herausforderung und beschreiben die Arbeit in der Implementierungsphase als sehr zeitaufwendig (Berthold, 2006, S. 207; Klöver, 2014, S. 29/30). Die Schwerpunkte der Untersuchungen liegen, wie nachfolgend exemplarisch anhand einiger Studien aufgezeigt wird, vor allem auf Fragen der Unterrichtsgestaltung und -organisation sowie der Lehrer/innenrolle in der Jahrgangsmischung vor dem Hintergrund der dem jeweiligen Schulversuch zugrunde liegenden Zielsetzungen.

Carle & Berthold, 2007, beispielsweise begleiten den Schulentwicklungsprozess von 15 Grundschulen in Thüringen bei der Implementierung der neuen Schuleingangsstufe. Im Zentrum der Studie steht die Frage, welcher struktureller, pädagogischer und qualifikatorischer Bedingungen es bedarf, damit es an den untersuchten Einzelschulen gelingt, das Modell gut zu transferieren (Carle & Berthold, 2007, S. 3). Deutlich wird in ihrer Dokumentation, dass der Prozess der Unterrichtsentwicklung von einem traditionell geprägten Jahrgangsklassenunterricht hin zu einer jahrgangsgemischten Stammgruppenarbeit unter Einbezug offener Unterrichtsformen eine klare, wenn auch idealtypische und modellhafte, Zielvorstellung braucht (Carle & Berthold, 2007, S. 36).

Am Ende des *Thüringer Schulversuchs* „Veränderte Schuleingangsphase“ zeigen sich 80 Prozent der 115 befragten Pädagogen/innen sensibel für individuelle Lernzugänge der Schüler/innen und versuchen, diese zu beachten. Während 67 Prozent der Befragten angeben, jedes Kind im Unterricht zu erreichen, wurden allerdings 54 Prozent der Unterrichtsstunden nach dem Prinzip des Abteilungsunterrichts durchgeführt bzw. eine quantitative Binnendifferenzierung angewendet (Carle & Berthold, 2007, S. 45/46).⁵⁸ Dass in der beobachteten Umsetzung Abweichungen von der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte vorhanden sind, lässt sich unter anderem auf uneinheitliche Verständnisse der theoretischen Begriffe in Befragungen zurückführen (z. B. wie definieren Lehrkräfte den Terminus „freie Arbeit“). Eine ähnliche Feststellung wird in der Begleituntersuchung des Baden-Württemberger Modellversuchs „Schulanfang auf neuen Wegen“ gemacht. Umso wichtiger erscheint die Kommunikation über den Transfer der theoretischen Konzepte auf die Praxis sowie

⁵⁷ Ergänzt wird der evidenzbasierte Blick auf die Jahrgangsmischung durch eine Vielzahl an Praxis- und Erfahrungsberichten sowie praktische Handreichungen. Letztere richten sich vor allem an die interessierten, an den Schulen tätigen Praktiker/innen und beinhalten Empfehlungen sowie zuweilen sogar konkrete „Rezepte“ in Form von Unterrichtsentwürfen und -materialien (z. B. Albers, Hameyer & Schusdziarra, 1997; Albers, Hameyer & Schusdziarra, 1999; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014; Dietl & Olesch, 2013; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2003; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014a; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014b; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014c). Obwohl diese wertvolle Einblicke in die konkrete schulorganisatorische und unterrichtliche Ausgestaltung geben, sind sie aufgrund der fehlenden Systematisierung für die Beschreibung der Forschungslage weitgehend ungeeignet.

⁵⁸ Die Daten hierfür wurden mit Hilfe einer Gruppendiskussion sowie von Unterrichtsbeobachtungen erhoben (Carle & Berthold, 2007, S. 45/46).

die kritische Reflexion des professionellen Handelns. Ein anderer Interpretationsansatz für die Differenz zwischen subjektiven Theorien und professionellem Handeln ist, dass das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Differenzierung zwar vorhanden ist, aber Fähigkeiten zur Umsetzung fehlen. Insbesondere, weil der größte Entwicklungsbedarf der Schulen im Bereich der Unterrichtsgestaltung sowie der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte bestand (Carle & Berthold, 2007, S. 105), liegt diese Erklärung nahe.

Im Wechsel von der Jahrgangsklasse zum jahrgangsübergreifenden Unterricht nimmt auch die Mehrheit der am *Baden-Württemberger Schulversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“* (A-Modelle) teilnehmenden Lehrkräfte über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg wahr, dass sich der Unterricht in methodischer Hinsicht stark verändert hat.⁵⁹ Neben einem intensivierten Einsatz von individualisierenden und differenzierenden Maßnahmen, ergaben sich wesentliche Veränderungen in den unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie der Zeitorganisation, die mit einer Lockerung des starren 45 Minuten-Takts besser an die Anforderungen der Gruppe und der Unterrichtsformen angepasst wurde (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 94; Götz, 2006, S. 201/202).

Ähnlich zeigt sich auch in der quantitativen *Evaluation des bayerischen Modellversuchs „Flexible Grundschule“*, dass die Lehrkräfte (n=80) in den gebildeten jahrgangsübergreifenden Klassen mit den neuen Unterrichtsanforderungen zunehmend besser zurechtkommen, wenngleich die Veränderung als anspruchsvoll bezeichnet wird. Gleiches gilt für die damit verbundene zeitliche Belastung. Über drei Erhebungszeitpunkte steigt die allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeit und dem eigenen Unterricht. Als zunehmend positiv werden die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zur Professionalisierung durch Fortbildungen wahrgenommen. Nachteilig sehen die Lehrkräfte den Mehraufwand in der Vorbereitung des Unterrichts und äußern Bedenken, ob es gelingt, allen Kindern gerecht zu werden. Eine höhere Unruhe in der Klasse birgt die Sorge, dass sich diese ungünstig auf den Unterricht auswirkt. Zudem berichten die befragten Lehrkräfte über ein fehlendes Verständnis von Eltern und Kollegen/innen. Vor allem das Argument der Mehrarbeit hält sich bis zum dritten Erhebungszeitpunkt im Jahr 2013 (Klöver, 2014, S. 29-33).⁶⁰

Mit Blick auf die an der Einzelschule zu vollziehende Unterrichtsentwicklung identifiziert *Berthold, 2010*, in der *vertiefenden Sekundäranalyse der Thüringer Daten* folgende vier Kernaufgaben für die Lehrkräfte bei der Einführung einer integrativen, jahrgangsgemischten und flexiblen Schuleingangsphase:

- „Lernumgebungen binnendifferenziert gestalten,
- Lernprozesse der Schüler/innen individuums-, kompetenz- und bedürfnisbezogen begleiten,
- Arbeitsprozesse kooperationsförderlich gestalten und

⁵⁹ Eine Intention des Baden-Württemberger Modellversuchs liegt im Vergleich verschiedener Merkmalskombinationen zur Realisierung der neuen Schuleingangsstufe. Die Lehrkräftebefragungen werden mit Hilfe eines Fragebogens zur Unterrichtsgestaltung durchgeführt. „In den [jahrgangsgemischten] A-Modellen wird auf Zurückstellung verzichtet, d. h. die Schuleingangsstufe wird so verändert, dass alle Kinder eingeschult werden und eventuelle Entwicklungsrückstände, aber auch beschleunigte kognitive Entwicklungsverläufe (,besonders befähigte Kinder‘) innerhalb der Eingangsstufe aufgefangen bzw. angemessen unterstützt werden können“ (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 9). Die Varianten A1 und A2 unterscheiden sich durch eine flexible Verweildauer sowie mehrere Einschulungstermine pro Schuljahr.

⁶⁰ Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2018, lassen in einer quantitativen Fragebogenstudie mit 60 Lehrkräften der Jahrgangsmischung 3/4, in der unter anderem das subjektive Erleben der Arbeitsbelastung erhoben wurde, jedoch die Annahme zu, dass sich die Belastungswahrnehmung mit zunehmender Erfahrung in der Jahrgangsmischung weiter verringern wird (Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2018, S. 118).

- Veränderungsarbeitsbelastung lern- und motivationsförderlich (...) bewältigen“ (Berthold, 2010, S. 186).

Selbst bei einer zunehmenden Erfahrung mit der neuen Schuleingangsstufe fällt den Lehrkräften an allen untersuchten Schulen die Gestaltung einer Lernumgebung schwer, die für jeden/jede Schüler/in herausfordernde fachliche Lernprozesse bereithält (Binnendifferenzierung). Als entwicklungskritische Momente für die Auseinandersetzung damit werden insbesondere die weitere Professionalisierung im Bereich Didaktik (Ausbau der didaktischen Kompetenz) durch Fortbildungen und Anregungen von außen sowie die große Bedeutung der übergeordneten Ebene (z. B. der Schulleitung) genannt (Berthold, 2010, S. 187-191). Die Ergebnisse von Berthold, 2010, verdeutlichen die Komplexität der Anforderungen auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung, die im Kapitel 2.2.3 aufzuzeigen versucht wurde. Zudem wird in der Beschreibung der Entwicklungsverläufe der Einzelschulen deutlich, dass Zeit für Erfahrungen, ein Ausbau der pädagogischen Kompetenzen und darin implizit auch der pädagogischen Haltungen gegenüber der Gruppe, in der nicht mehr die erste oder zweite Jahrgangsstufe, sondern das einzelne Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt gestellt wird, sowie eine aktive Unterstützung der Lehrkräfte als besonders relevant für eine positive Entwicklung hin zur Idealvorstellung gewertet werden können (Berthold, 2010, S. 199/200).

Außerhalb von Modellversuchen zur neuen Schuleingangsstufe widmet sich Pape, 2016, in einer neueren qualitativen Längsschnittuntersuchung dem *didaktischen Handeln von Lehrkräften in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen*. Mit Hilfe teilnehmender Beobachtungen sowie leitfadengestützter Interviews begleitet er von 2003/2004 bis 2007/2008 eine Schule bei der Realisierung eines pädagogischen Konzepts zur Mischung der Jahrgänge 1–3 und zeichnet dabei ebenfalls einen weitgehend erfolgreichen Entwicklungsprozess nach. Bei der Gestaltung der inneren Differenzierung verändert sich im Vergleich zur Jahrgangsklasse die Wahrnehmung der Lehrkräfte. Eine jahrgangsbezogene Differenzierung zu Beginn geht im Verlauf der Entwicklung in eine zunehmend individuenbezogene Differenzierung über. Als effektiv erweist sich, ähnlich wie in den nachfolgend dargestellten Thüringer Befunden, die Stufung von Lehrwerken und die Konzeption von Lehrwerksplänen, die zu einer Loslösung vom lehrgangsorientierten Unterricht der Jahrgangsklasse beitragen.⁶¹ Schließlich lassen die Lehrkräfte zunehmend Selbstdifferenzierung durch die Schüler/innen zu, die sichtbar wird in der zeitlichen Ausdehnung von Freier Arbeit, aber auch im Einsatz von Werkstatt- und Projektunterricht (Pape, 2016, S. 271/272).

Ebenso verändert sich die Perspektive der Lehrkräfte auf die Anleitung des Lernens. Einführungen in neue Inhalte finden sowohl in der Gesamtgruppe als auch in der Kleingruppe und für einzelne Kinder statt. Ein gleichförmiger Unterrichtsverlauf für alle Kinder wird dabei zugunsten einer flexiblen Planung aufgeweicht. Als zentrales Kriterium für die Einteilung von Kleingruppen wird neben dem Jahrgang der Lernstand der Kinder herangezogen. Die Etablierung einer Helfer/innenkultur erlaubt es den Lehrkräften, sich der Kleingruppe ungestört zuzuwenden. Als ungünstig werden lediglich Zeitmangel sowie gegenseitige Störungen der Gruppen benannt (Pape, 2016, S. 316/317). Im didaktischen Handeln mit ausgewählten Gruppen zeigt sich ebenfalls eine Veränderung. So wird die Gruppe der Schulanfänger/innen als leistungsheterogener wahrgenommen und die Übergangsbegleitung

⁶¹ Eine ähnliche Bedeutung weisen die von Hopfner, 2015a, befragten Lehrkräfte an kleinen Grundschulen in der Schweiz den Lehr- und Lernmaterialien zu. Sie nehmen die Ausrichtung der verfügbaren Schulbücher an Jahrgangsklassen als entwicklungsschwerend wahr (Hopfner, 2015a, S. 113).

durch Kinder der zweiten und dritten Jahrgangsstufe unterstützt. Positive Erfahrungen zeigen sich in der Studie hinsichtlich der längeren Verweildauer von Schülern/innen, die durch die Jahrgangsmischung erleichtert wird. In der Leistungsbeurteilung hingegen wird die Jahrgangsgruppe weiterhin als Bezugspunkt gewählt (Pape, 2016, S. 369). Vor allem hinsichtlich des Umgangs mit der Vielfalt der kindlichen Lernvoraussetzungen wird die Jahrgangsmischung, für die sich die Schule allerdings auch bewusst entschieden hatte, erfolgreich etabliert.

Als erstes Fazit lässt sich auf der Basis der vorgestellten Befunde formulieren: Die Implementierung der Jahrgangsmischung im Rahmen der neuen Schuleingangsstufe bzw. in einem Bottom-up-Prozess kann als „Motor“ für die Schulentwicklung fungieren und Veränderungen in der Didaktik des Unterrichts bewirken, die mehr auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen zugeschnitten sind. Deutlich wird aber auch: Diese Adaptierungen gehen einher mit einem Professionalisierungserfordernis im Bereich der Diagnostik sowie der Methodik, das im Rahmen der Modellversuche vielfach eingelöst werden kann.

Entwicklungsbeeinflussende Faktoren bei der Implementierung von Jahrgangsmischung

Hinweise darauf, welche Faktoren sich positiv auf die Implementierung eines pädagogischen Konzepts auswirken, liefern unter anderem Untersuchungen im Bundesland Thüringen. Eine differenzierte Zusammenfassung von „*Erfolgsmomenten für die Einführung der veränderten Schuleingangsphase*“ auf der Basis der Analyse der Entwicklungsverläufe der 15 untersuchten Schulen bieten Carle & Berthold, 2007. Als Minimalbedingungen formulieren sie beispielsweise

- eine geeignete Mobiliar- und Materialausstattung,
- Fallbesprechungen im multiprofessionellen Team,
- einen ständigen Zyklus von Planung, Durchführung, Diagnostik von Lernstand und Lernprozess sowie
- eine entsprechende Anpassung des Unterrichtsangebots,
- die begleitet ist durch Kooperation,
- Offenheit sowie die Bereitschaft zur Problemwahrnehmung und -bewältigung.

Weiterhin exemplarisch genannt werden

- eine aktive Loslösung von (jahrgangsbezogenen) Schulbüchern
- und eine funktionsgerechte Leistungsdokumentation,
- eine Sichtweise auf die Lehrer/innenrolle als Lernbegleiter/in für das einzelne Kind,
- eine Mitbestimmung durch die Schüler/innen,
- die pädagogische Gestaltung der Zeitstrukturen ebenso wie
- die Nutzung einer flexiblen Verweildauer und
- die Kooperation im Team und mit dem Umfeld (Carle & Berthold, 2007, S. 182-190).

Wie bereits angedeutet, ergänzt Berthold, 2010, die Notwendigkeit des Erwerbs von Prozesswissen durch die Lehrkräfte sowie der Reflexion der eigenen Überzeugungen vor dem Hintergrund des gesammelten Erfahrungswissens um die Vorlage eines pädagogischen Zielmodells (Berthold, 2010, S. 212/213). Weiterhin hebt sie die Bedeutung der Schulleitungen als „*einflussreiche Promoterinnen*“ (Berthold, 2010, S. 204) und entwicklungskritischen Faktor sowie von externen Anregungen und Entwicklungsimpulsen (Berthold, 2010, S. 205/208) für die Prozessentwicklung hervor.

Im von Carle & Metzen, 2009, wissenschaftlich begleiteten „BeSte-Transferprojekt“ (*Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln; 2005–2008*) werden weitere Gelingensbedingungen für eine landesweite Einführung einer jahrgangsübergreifenden, veränderten Schuleingangsstufe ermittelt, die wichtige Hinweise auf unterstützende Rahmenbedingungen für erfolgreiche Entwicklungsprozesse geben.

- Als besonders hilfreich erweist sich die „schulindividuelle Unterstützung durch spezielle SchulentwicklungsberaterInnen („Tandems““ (Carle & Metzen, 2009, S. 11).
- Daneben wird das hohe Engagement der Lehrkräfte als ebenso erfolgversprechend angeführt wie – in langfristiger Perspektive – der „Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems sowie von Lernwerkstätten, die Medien und Anschauung zur Einarbeitung in die Strukturen der integrativen Schuleingangsphase bieten“ (Carle & Metzen, 2009, S. 15).
- Zur Qualitätssicherung, die von den speziell geschulten Schulentwicklungsberatern/innen im BeSte-Projekt nicht mehr flächendeckend unterstützt werden kann, wird zudem die Etablierung von schulinternen Tandems sowie der Aufbau von Kompetenznetzen auf der Schulamtsebene vorgeschlagen (Carle & Metzen, 2009, S. 18).
- Insbesondere der Stellenwert der Schulleitung als Türöffnerin „für die Bereitschaft, den Start und das Gelingen der Schuleingangsphase“ (Carle & Metzen, 2009, S. 18) wird herausgestellt. Diese professionellen Akteure/innen müssen demzufolge besonders von außen unterstützt werden.
- Weitere wichtige Faktoren für den Implementierungsprozess stellen außerdem Zeit, Raum sowie ausreichend finanzielle Ressourcen dar (Carle & Metzen, 2009, S. 18).

Zahlreiche der im Thüringer Schulversuch bewährten Aspekte greift der *bayerische Modellversuch „Flexible Grundschule“* auf und erzielt dabei bei den Lehrkräften positive Rückmeldungen.⁶² In den Gruppendiskussionen zur Evaluation wird vor allem der Wert des informellen Austausches über die Jahrgangsmischung mit erfahrenen Kollegen/innen sowie von Materialien hervorgehoben. Während die Stammschulen nur in geringem Maß von der Vernetzung profitieren, erleben die Satellitenschulen die Unterstützung als hilfreich. Als positiv erweist sich vor allem eine frühe Kontaktaufnahme mit Schulen, die bereits Erfahrung haben. Dass diese auch dazu genutzt wurde, die professionsbezogenen Überzeugungen zu reflektieren, zeigt folgende Aussage: Im Austausch war es wichtig, „den Unterschied zwischen Jahrgangsmischung und dem Konzept der ‚Flexiblen Grundschule‘ zu klären (...). Hier wurde deutlich, man muss seine pädagogische Haltung überdenken“ (Klöver, 2014, S. 58/59).

Resümierend kann festgehalten werden, dass in einigen Modellversuchen zur Implementierung der Jahrgangsmischung in der neuen Schuleingangsstufe besondere Bedingungen zur Erfüllung der Entwicklungsziele an der Einzelschule sowie im einzelschulischen

⁶² Den Modellschulen stehen Berater/innen in einem schulübergreifenden Netzwerk zur Verfügung. Den 60 Schulen, die im dritten Schuljahr der Projektphase aufgenommen wurden (sog. Satellitenschulen), wird je eine der 20 Stammschulen der ersten Runde als Multiplikatorin zugewiesen. So entstehen 20 Vernetzungsgruppen, in denen Erfahrungen ausgetauscht und insbesondere die neuen Schulen bei der Einführung unterstützt werden. Weiterhin stehen Fortbildungen zur Erweiterung des fachlichen Wissens sowie der didaktischen Fähigkeiten zur Verfügung, die von nahezu allen Lehrkräften der Satellitenschulen besucht werden. Zwei Drittel nutzen weiterhin Hospitationen sowie Praxisbeispiele zur Gestaltung von Lernumgebungen auf der zur Verfügung stehenden Moodle-Plattform. Der Zeitpunkt der Maßnahmen wird als sehr passend bewertet. Hospitationen finden vor Schuljahresbeginn statt. Ebenso werden die Praxisbeispiele im Jahr vor der Einführung gesichtet. Fortbildungen sind im ersten Schuljahr der Ausweitung angesetzt. Weitere Vorbereitungs- und Begleitmaßnahmen finden vor und während des Schuljahres statt (Klöver, 2014, S. 48-51).

Umfeld geschaffen wurden, die sich aus Sicht der Begleitforschung förderlich auf den Entwicklungsprozess auswirkten. Insbesondere deutlich wird in den Analysen auch die wichtige Rolle der Schulleitung sowie der Kooperation der Lehrkräfte innerhalb der Schule. Die bereits vorliegenden Befunde bieten einen zum Teil sehr detaillierten Einblick in Entwicklungsprozesse und geben Hinweise auf förderliche und hemmende Bedingungen. Festzuhalten ist aber auch, dass diese Ergebnisse in erster Linie aus pädagogisch initiierten und begleiteten Realisierungen stammen. Die Einzelschulen entscheiden sich in diesem Fall in einem Bottom-up-Prozess für die Implementierung von Jahrgangsmischung und verfügen oftmals bereits über Vorerfahrungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung für heterogene Lerngruppen. Für pragmatisch initiierte Schulentwicklungsprojekte liegen im Gegensatz dazu weit weniger Befunde vor. Ihnen widmet sich der nachfolgende Abschnitt.

Befunde zur Schulentwicklung bei Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen

Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen spielt in vielen Ländern der Welt eine Rolle und wird zunehmend empirisch betrachtet. Gleichzeitig gibt es länderspezifische Differenzen. Deshalb und aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die Studienlage in Deutschland sowie international nachfolgend getrennt berichtet.

Untersuchungen in Deutschland

Jahrgangsgemischter Unterricht, der aus rein pragmatischen Gründen an Einzelschulen etabliert ist oder wird, ist bislang empirisch im deutschsprachigen Raum kaum systematisch untersucht. Die vereinzelt älteren Studien dazu konzentrieren sich – vor dem Hintergrund der Bildungsreform der 1960er/1970er Jahre – auf Leistungsvergleiche von Kindern an wenig oder ungegliederten ländlichen Volksschulen mit solchen, die Jahrgangsklassen in gegliederten Schulen besuchen (Fippinger, 1967; Furch-Krafft, 1979; Knörzer, 1985). Neue Erkenntnisse stammen unter anderem aus den Begleitforschungen zum Brandenburger BLK-Programm „Kleine Grundschulen“ (1995–1998; Dannemann et al., 1997; Waldmann, Sommer & Schulz, 2010) sowie zum Programm „Kleine Grundschule auf dem Lande in Mecklenburg-Vorpommern“ (1998–2001; Mett & Schmidt, 2002; Siml, 1998; Siml, 2000). Beide Projekte sind aus der Not der rückläufigen Geburtenzahlen nach der Wende heraus geboren, die vor allem die dünn besiedelten ländlichen Gebiete betrafen⁶³, unterscheiden sich jedoch, wie im Folgenden deutlich wird, in ihrer Anlage.

Das Brandenburger Forschungsprojekt zur *„Entwicklung und Erprobung der Qualitätssicherung Kleiner Grundschulen“* zielte auf die Ermittlung von Voraussetzungen, die Beschreibung von Möglichkeiten zum Erhalt kleiner Grundschulen sowie die Erarbeitung von pädagogisch-didaktischen Konzepten für jahrgangsübergreifendes Lernen ohne Qualitätseinbußen. Für diesen Kontext wurden gezielt offene Unterrichtsformen wie projektorientiertes Arbeiten, Wochenplanarbeit, Werkstatt- und Stationenlernen oder Freiarbeit in der Jahrgangsmischung erprobt und evaluiert (o. A., 1996, S. 23). Neben der Befragung der Eltern und Schüler/innen zum Modellversuch wurden die Meinungen und Erfahrungen der Lehrkräfte (n=49) eingeholt. Außerdem fanden regelmäßige Schulbesuche statt. Die Daten und Interpretationen zum Entwicklungsstand der teilnehmenden acht Einzelschulen stellten die Forscher/innen zur Evaluation und Schulentwicklung zur Verfügung und diskutierten sie mit den Schulen (Waldmann, Sommer & Schulz, 2010, S. 95). Dadurch wurde der

⁶³ Vgl. zum bildungspolitischen Hintergrund die Ausführungen in den Abschnitten 2.1.2.5 sowie 2.1.3.1.

Entwicklungsprozess – ähnlich wie in einigen Modellprojekten zur neuen Schuleingangsstufe – extern unterstützt und gezielt Anlässe zur Reflexion des pädagogischen Anspruchs gegeben.

Am Ende des dreijährigen Modellversuchs war ein erfolgreicher Entwicklungsprozess zu verzeichnen, in dem es gelang, die Jahrgangsmischung, trotz einer pragmatischen Ausgangslage, pädagogisch zu wenden, und zwar mit einer entsprechenden auf die gesamte Schule ausgerichteten Schulentwicklungsarbeit. In den Erfahrungen wird vor allem das Erlebnis der „Machbarkeit“ hervorgehoben, das unter anderem auf der Zustimmung von Eltern und Schülern/innen beruht und die Zusammengehörigkeit an der Schule motiviert und stärkt. Unterstützend wirken weiterhin die begleitenden Fortbildungen z. B. im Bereich der Organisationsentwicklung, in denen Phasen und Methoden der Schulentwicklung besprochen werden, zur Schulprogrammentwicklung als Prozess, zur Teamarbeit, zum kindorientierten Anfangsunterricht sowie zur Öffnung des Unterrichts (Waldmann, Sommer & Schulz, 2010, S. 97).

Insgesamt bezeichnen 64,4 Prozent der Lehrkräfte das pragmatisch bedingte Brandenburger Projekt „Kleine Grundschule“ als große berufliche Herausforderung. 18,6 Prozent sehen es als nicht unbedeutende Herausforderung (Dannemann et al., 1997, S. 10). Für 30,5 Prozent der befragten Lehrer/innen bedeutet das Vorhaben eine berufliche Mehrbelastung. 45,8 Prozent nehmen dies nur teilweise so wahr (Waldmann, Sommer & Schulz, 1998, S. 12). Zunächst fällt es schwer, Routinen aufzugeben und Vorbehalte abzulegen. Andererseits geht mit dem Schulentwicklungsprozess ein Professionalisierungsschub einher, der sowohl getragen ist durch die eigenen Erfahrungen als auch durch den Austausch und die Kooperation mit anderen sowie durch die Fortbildungen. 97 Prozent der befragten Lehrkräfte veränderten, ihrer eigenen Einschätzung nach, den Unterricht (Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 1999, S. 45/46). Konkrete Fortbildungswünsche beziehen sich im ersten Jahr der Einführung vor allem auf Angebote im Bereich der Unterrichtsgestaltung des jahrgangs- und fächerübergreifenden Lernens sowie auf die Steigerung der Förderkompetenz (Waldmann, Sommer & Schulz, 1998, S. 98).⁶⁴ Mit der Arbeit in der Jahrgangsmischung verändert sich im ersten Jahr der Einführung zunehmend auch die eigene Rolle. In erster Linie bedingt ist dies durch ein höheres Zugeständnis an die Selbstständigkeit der Schüler/innen, wenngleich die Lehrkräfte auf Phasen des Frontalunterrichts nicht verzichten wollen (Waldmann, Sommer & Schulz, 2010, S. 103).

Eine andere Funktion übernimmt die Begleitforschung des Programms *„Kleine Grundschule auf dem Lande“ in Mecklenburg-Vorpommern*. Die Universität Rostock und das Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern beschränken sich auf eine distanzierte Betrachtung des Prozesses, ohne entwicklungsbeeinflussende Rückmeldung. Es interessierte vor allem, „was eigentlich in der Praxis aus dieser Idee des jahrgangsübergreifenden Lernens wird“ (Mett & Schmidt, 2002, S. 149). Sie untersuchen mit Hilfe von Schulporträts, Beobachtungen im Unterricht und schriftlichen Befragungen, wie die in die Erhebung einbezogenen fünf Grundschulen mit dieser Aufgabe umgehen und damit verbundene Schwierigkeiten bewältigen. Im Gegensatz zu Brandenburg äußert sich in Mecklenburg-Vorpommern die Bildungspolitik widersprüchlich. Zwar können die Schulen mit der neuen Schulform eine „wichtige pädagogische Möglichkeit nutzen, neue Schul- und Unterrichtskonzepte einzuführen“ (Siml, 1998, S. 64), allerdings ist mit

⁶⁴ Von ähnlichen Nachfragen berichten Geiling et al., 2007, für die „Flexible Eingangsphase“ in Brandenburg (Geiling et al., 2007, S. 276).

der Einführung nicht explizit ein pädagogischer Innovationsanspruch verbunden und die Kernfächer können weiterhin jahrgangsgebunden unterrichtet werden (Mett & Schmidt, 2002, S. 148-150; Siml, 1998, S. 64; Siml, 2000, S. 72).

Deshalb verwundert es nicht, dass vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik eine Dominanz jahrgangsgebundenen Unterrichts (60 Prozent) beobachtet wird. Gemeinsamer jahrgangsübergreifender Unterricht findet, wenn überhaupt, in den Nebenfächern statt. In 49,4 Prozent der beobachteten Unterrichtszeit findet der Unterricht im Plenum statt, 37,3 Prozent wird für Einzelarbeit genutzt. Für Gruppen- oder Partner/innenarbeit wird mehrheitlich eine jahrangshomogene Zusammensetzung gewählt (Mett & Schmidt, 2002, S. 151). Hinsichtlich von Hilfesituationen unter den Schülern/innen liefert die Studie ernüchternde Ergebnisse: „Hilfeleistungen zwischen den Kindern kommen sehr viel seltener vor, als bei der sozial ausgerichteten Konzeption Kleiner Grundschulen vielleicht zu vermuten gewesen wäre“ (Mett & Schmidt, 2002, S. 152). Für die demografisch bedingte Implementierung von Jahrgangsmischung kommen Mett & Schmidt, 2002, schließlich zum Schluss, dass das Hauptinteresse der Schulen darin liegt „zu überleben. Dafür nehmen sie jahrgangsübergreifenden Unterricht in Kauf, zum Teil aber eher widerwillig“ (Mett & Schmidt, 2002, S. 150). Damit zeichnet die Studie im Hinblick auf pädagogische Implikationen des jahrgangsgemischten Lernens – im Gegensatz zum Brandenburger Modellprojekt – insgesamt eher das Bild einer gescheiterten pädagogischen Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Internationale Untersuchungen

Im Vergleich zur Forschung in Deutschland ist die Befundlage zur Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen in der internationalen Literatur etwas breiter und vor allem berücksichtigen mehrere der vorliegenden Studien explizit die Kontextbedingungen der Schulentwicklungsarbeit wie z. B. die Etablierung von jahrgangsheterogenen Klassen an kleinen Schulen.

Unter anderem ist dies in zwei grenzüberschreitenden INTERREG-Projekten der Pädagogischen Hochschulen Graubünden (CH), St. Gallen (CH), Vorarlberg (A) und Wallis (CH, nur im Projekt 2009–2011) der Fall. Das Projekt „*Schule im alpinen Raum*“ (2009–2011; Müller et al., 2011) widmet sich den regionalen Entwicklungen von Schulorganisation und Schulsprache sowie dem Unterricht und der Schulentwicklung an kleinen Schulen in Österreich und der Schweiz. Sowohl die Jahrgangsmischung als Kernelement kleiner Grundschulen in abgelegenen ländlichen Bergdörfern als auch der Innovationscharakter und die Potenziale dieser für die Realisierung von Schulentwicklungsprojekten wurden dabei mit Hilfe von Fragebögen und Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen besonders in den Fokus genommen (Nägeli, 2011; Smit & Humpert, 2012a; Sutter & Kerle, 2011). Im weiterführenden Projekt „*Kleine Schulen im alpinen Raum – professionelle Aspekte und didaktische Modelle*“ (2012–2015; Raggl, Smit & Kerle, 2015) wurden die Bedeutung von kleinen Schulen im alpinen Raum, die Arbeits- und Lernbedingungen an diesen und insbesondere die Ausgestaltung von jahrgangsgemischtem Unterricht an peripher gelegenen Volks- und Primarschulen untersucht. Auch dieses Projekt ist multiperspektivisch angelegt und berücksichtigt sowohl die Sicht der Schüler/innen (Hopfner, 2015a) als auch die der Lehrkräfte und Schulleitungen.

Zwar führt die Existenz von „Ein-LehrerInnen-Schulen“ (Raggl, 2012, S. 294) zu einer hohen Autonomie und Eigenständigkeit der Lehrkräfte, deutlich wird in den Befunden aber auch, dass die Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts dadurch mit großen

Herausforderungen verbunden ist. So sind z. B. die klasseninterne Zusammenarbeit im Team sowie eine binnendifferenzierte Förderung durch eine zweite Lehrperson erschwert. Zum anderen liegen die Herausforderungen in der Organisationsform selbst. 14 Prozent der befragten Lehrkräfte (n=110) fühlen sich durch die große Heterogenität der Schüler/innenschaft überfordert. Etwa die Hälfte (47 Prozent) stimmen dieser Aussage eher zu. Je breiter die Jahrgangsmischung angelegt ist, umso herausfordernder wird auch das Unterrichten und insbesondere der Aufwand für die Vorbereitung erlebt (Raggl, 2012, S. 293/294; ähnlich auch Trachsler, 2008, S. 20/21).

Häufig gibt es an den Standorten eine lange Tradition der Jahrgangsmischung, sodass diese als Selbstverständlichkeit gilt und kaum noch hinterfragt wird (Raggl, 2012, S. 290). Andererseits nutzen einige Schulen den zur Verfügung stehenden Gestaltungsspielraum für die Entwicklung innovativer didaktischer Modelle. Als vorteilhaft erweist sich dabei die Überschaubarkeit sowie die Nähe und nicht selten „familiäre Beziehung“ zu den Kindern und Eltern, sodass neue Ideen ohne umfangreiche Abstimmungsprozesse erprobt werden können (Raggl, 2012, S. 288/289). Beispielsweise wird an einer Vorarlberger Schule Werkstattunterricht praktiziert, den die Lehrkräfte im Team vorbereiten und in dem vier Schulstufen an zwei Tagen in der Woche regelmäßig für zwei Schulstunden zusammenarbeiten. Im Zuge dessen konnten „Ateliers“ im Sinne von Freinet etabliert werden (Raggl, 2012, S. 295).

Anlässe für die Schulentwicklung ergeben sich unter anderem aus den gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen wie niedrigen Schüler/innenzahlen, finanziellen Gründen oder der Angst vor einer Fusion mit einer anderen Schule (Sommer-Sutter, 2016, S. 127). Um die Attraktivität der Einzelschule zu steigern, werden Schulentwicklungsprojekte sowohl vonseiten der Schulaufsicht und dem Gemeinderat als auch, wenngleich etwas weniger häufig, in einem Bottom-up-Prozess von den Lehrpersonen und der Schulleitung oder von der Schulleitung zusammen mit der Schulaufsicht initiiert (Sommer-Sutter, 2016, S. 133). Die Konkurrenz mit weiter entfernten Schulzentren, der Anspruch auf eine individualisierte Förderung sowie die Forderung nach adaptivem Unterricht verstärken den Druck auf die Lehrkräfte an kleinen Schulen, ihren Unterricht dahingehend zu verändern (Nägeli, 2011, S. 378). Somit genügt es für viele kleine Schulen – das zeigen die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt – nicht, die Jahrgangsmischung aus demografischen Gründen im jahgangsbezogenen Abteilungsunterricht zu realisieren, sondern es bedarf einer weiteren pädagogischen Ausdifferenzierung der Möglichkeiten, die die Zusammenlegung von zwei oder mehr Jahrgangsstufen bietet, um eine hohe Schulqualität zu gewährleisten und konkurrenzfähig zu bleiben.

Dass die Schulleitung gleichzeitig als Unterrichtende tätig ist, stellt eine Besonderheit der kleinen Schulen dar. Im Vordergrund steht für sie meist die Rolle als Lehrperson, zumal für die Leitungsaufgaben nur ein geringes Stundendeputat vorgesehen ist (Raggl, 2011, S. 237; Raggl, Smit & Kerle, 2015, S. 203). Positive Wirkungen der Führung und Unterstützung der Schulleitung im Sinne einer pädagogischen Schulleitungsarbeit konnten auf die Zusammenarbeit im Team zu pädagogischen Fragen festgestellt werden. Diese wiederum beeinflusst sowohl die Haltung der Lehrkräfte gegenüber der pädagogischen Wendung jahgangsübergreifenden Lernens als auch die Kompetenzeinschätzung im Umgang mit Heterogenität. Gleichzeitig wird in der Untersuchung deutlich, dass die Bemühungen von Schulleitungen zur Thematisierung von pädagogischen Inhalten und Realisierung von Visionen nicht immer erfolgreich sind und mitunter an vorhandenen Widerständen sowie ungünstigen Kontextbedingungen scheitern (Smit, 2015a, S. 174-176).

Die Recherche von Studienergebnissen in englischsprachigen Publikationen brachte darüber hinaus mehrere Untersuchungen, die sich explizit den *multi-grade classes*⁶⁵ widmen und hierbei die Perspektive der professionellen Akteure/innen auf den Unterricht und die Schulentwicklung aufgreifen. Insbesondere im Mittelpunkt steht die Frage nach Prämissen dafür.

In einem bereits etwas älteren Studienüberblick eruieren Benveniste & McEwan, 2000, die Bedingungen, unter denen eine erfolgreiche Umsetzung von Jahrgangsmischung in der *kolumbianischen Escuela Nueva* gelingt. Neben einer berufsbegleitenden Fortbildung werden die Motivation und der Wille zur Umsetzung jahrgangsübergreifenden Lernens, damit einhergehend das Engagement sowie das Können der Lehrkräfte, als zentrale Determinanten hervorgehoben (Benveniste & McEwan, 2000, S. 31). Als Herausforderungen nennen die Autoren eine mangelnde Überzeugung vom Mehrwert der Jahrgangsmischung sowie eine berufliche und soziale Isolation an den Mehrstufenschulen im peripheren Raum (Benveniste & McEwan, 2000, S. 41).

Auch in anderen internationalen Studien wie z. B. den qualitativen Interviewstudien mit Lehrkräften von Taole, 2014, an *Schulen in Südafrika* (n=2) sowie von Mortazavizadeh et al., 2017, für den *Iran* (n=14), benennen die befragten Lehrkräfte die mangelnde Berücksichtigung der Besonderheiten der Jahrgangsmischung in der Ausbildung und fehlende Fortbildungsmöglichkeiten als Schwierigkeit. Hinzu kommen ungünstige curriculare Voraussetzungen sowie ein erhöhter Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung. Darüber hinaus fehlt es an politischem Bewusstsein für die Anforderungen, die an Lehrkräfte in jahrgangsgemischten Klassen gestellt werden und demzufolge an ausreichender Unterstützung, auch im Hinblick auf notwendige materielle Ressourcen (Mortazavizadeh et al., 2017, S. 362; Saqlain, 2015, S. 287-289⁶⁶; Taole, 2014, S. 98/99).

Ergänzend bestätigt Aðalsteinsdóttir, 2008, für 17 kleine Schulen in *Island* die in der berichteten INTERREG-Studie aufgezeigten besonderen strukturellen Bedingungen abgelegener Schulen als Herausforderung. Sie können die Lehrkräfte isolieren und einen Austausch mit anderen oder Teamteaching erschweren (Aðalsteinsdóttir, 2008, S. 229).

In einer ländervergleichenden Fallstudie befragt Engin, 2018, mit Hilfe eines Fragebogens 20 Lehrkräfte *in der Türkei und den Niederlanden* zu Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten im jahrgangsübergreifenden Lernen. Übereinstimmend berichten sie von einem enormen Arbeitsaufwand vor allem für die Unterrichtsorganisation, die Planung und Vorbereitung einer differenzierten Lernumgebung sowie von hohen Erwartungen, die sie an die Schüler/innen richten. So ist es z. B. unentbehrlich, sich in offenen Settings diszipliniert an die vereinbarten Regeln zu halten. Ebenso wird von den Schülern/innen erwartet, anderen Kindern zu helfen. Eine weitere Herausforderung liegt in einem Mangel an Zeit, um den geplanten Unterricht zu realisieren und die Ziele des Curriculums zu erreichen (Engin, 2018, S. 183/184). Als unterstützend bei der Bewältigung wahrgenommen werden unter anderem eine zusätzliche Lehrkraft in der Klasse, der Rückhalt der Bildungsadministration und das Vorhandensein von passendem Unterrichtsmaterial (Engin, 2018, S. 187).

Betrachtet man die Ergebnisse der nationalen sowie internationalen Untersuchungen, bestätigt sich auch empirisch, dass die Kontextbedingungen notwendige und in jedem

⁶⁵ Wie im Abschnitt 2.1.1 aufgezeigt, werden damit „jahrgangs“gemischte Klassen mit pragmatischem Hintergrund bezeichnet – im Gegensatz zu *multi-age classes* („alters“gemischten Klassen) mit pädagogischem Hintergrund.

⁶⁶ Es handelt sich hierbei um eine Literaturzusammenschau ohne eigene Datenerhebung.

Fall zu berücksichtigende, aber keine hinreichenden Determinanten für eine erfolgreiche pragmatisch bedingte Implementierung der Jahrgangsmischung darstellen. Wenngleich vor allem zu Implementierungsprozessen bisher keine ausreichenden Forschungsbefunde vorliegen, so deutet insbesondere die Betrachtung des Status quo kleiner Schulen darauf hin, dass die „Zwangslage“ der demografisch bedingten Jahrgangsmischung zahlreiche Herausforderungen birgt, vereinzelt allerdings auch Innovationspotenziale generieren kann. Darüber hinaus sind vor allem die vorhandenen Kompetenzen sowie die Möglichkeiten zur Professionalisierung der Lehrkräfte bedeutsam. Ebenso erweist sich die Bereitschaft zur Veränderung von häufig kleinen Einzelschulen mit spezifischen Bedingungen, an denen Lerngruppen unterschiedlichen Alters zusammengefasst werden, als voraussetzungsreich für die Realisierung des pädagogischen Anspruchs an jahrgangsgemischtes Lernen.

2.2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Nachdem in 2.1 aufgezeigt wurde, dass die Jahrgangsmischung die Weiterentwicklung der Einzelschule anstoßen kann, wurden in diesem Kapitel der Verlauf sowie die Ansprüche und Bedingungen für Schulentwicklungsprozesse durch jahrgangsgemischtes Lernen näher beleuchtet. Schulentwicklungsprojekte sind gekennzeichnet von langwierigen Prozessen, die einerseits auf verschiedenen Ebenen innerhalb der Einzelschule stattfinden (Unterricht, Personal, Organisation) und andererseits nach den Phasen der Initiierung und Implementierung nicht immer in einer langfristigen Übernahme der Neuerung in das Schulprofil (Institutionalisierung) münden. So kann es durchaus vorkommen, dass die Anstrengungen und die Mehrbelastung der professionell Handelnden lediglich als Lernerfahrung verbucht werden, das Ergebnis aber nicht oder nur wenig nach außen hin sichtbar an der Einzelschule verbleibt. Ungeachtet dessen, dass ohnehin keine Implementationstreue anzunehmen ist, bedarf es für die Schulentwicklungsplanung eines „realitätstüchtigen Entwicklungsmodells“ (Carle & Metzen, 2009, S. 149). Das heißt, es braucht eine konkrete Vorstellung vom Ergebnis der Bemühungen und damit – auch im Sinne der gegenwärtig sehr facettenreich geführten Diskussion um Schulqualität und Schuleffektivität – von der Qualität des jahrgangsgemischten Lernens. Diese muss innerhalb des Kollegiums ausgehandelt werden. Nicht nur, aber vor allem die Schulleitungen und Lehrkräfte müssen sich darüber klar werden, welchen Ansprüchen ihr professionelles Handeln genügen und wie das jahrgangsgemischte Lernen ausgestaltet werden soll.

Als literaturbasiertes Zielmodell wurden im Unterkapitel 2.2.3 die Entwicklungserfordernisse auf den verschiedenen Ebenen der Einzelschule vorgestellt. Vergleicht man die in diesem Abschnitt dargestellten Implikationen für die Schulentwicklung mit den Anforderungen an „guten“ Grundschulunterricht, so ist festzustellen, dass die erhobenen Ansprüche nicht alleine die Innovation Jahrgangsmischung an die Organisation, den Unterricht und das Personal stellt. Vielmehr nehmen die Zielvorstellungen bei genauerem Hinsehen viele Anleihen aus reformpädagogischen Ideen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und beinhalten zahlreiche Kriterien, die in der gegenwärtigen Diskussion ebenso als Ansprüche und Ziele für einen Jahrgangsklassenunterricht gelten (z. B. Braun, Buyse & Syring, 2016, S. 188-190; KMK, 2015). Exemplarisch zu nennen sind das Recht jedes Kindes auf eine individuelle Förderung auf der Grundlage einer angemessenen Diagnostik des Lern- und Entwicklungsstandes und die daraus folgende adaptive Unterrichtsgestaltung sowie die Realisierung von kooperativem Lernen. Dennoch unterscheiden sich durch die vergrößerte

Spanne an heterogenen Lernvoraussetzungen sowohl die Bedingungen, aber gleichzeitig auch die Möglichkeiten, unter denen gelehrt und gelernt wird.

Der Transfer der Jahrgangsmischung an die Einzelschule muss vor allem auf der Ebene des Unterrichts stattfinden. Darauf, wie die Realisierung der Schulentwicklung gelingt, nehmen zahlreiche Faktoren in positiver, aber auch behindernder Weise Einfluss. Fest steht: Ohne eine ausreichende innovations- und schulentwicklungsspezifische Qualifikation der Schulleitung sowie der Lehrkräfte und damit der Personalentwicklung als zentralen Strategie kommt sie nicht aus. Ebenso ist der Verlauf der Entwicklung abhängig von der Beschaffenheit der Innovation. Bei der Einführung aus pragmatischen Gründen stehen zunächst funktionale und rationale Kriterien im Vordergrund und auf den ersten Blick weniger der Gewinn, den die Schüler/innen und Lehrkräfte unmittelbar aus der Veränderung ziehen können. Zudem relevant sind die Eigenschaften des einzelschulischen Umfelds, die Gegebenheiten an der Einzelschule, darin eingeschlossen die Voraussetzungen der Lernenden, sowie nicht zuletzt die Ausprägung der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit der Heterogenität.

Aus der Perspektive der Schulentwicklungsforschung lassen sich aus dieser theoretischen Betrachtung für die weitere Untersuchung zusammenfassend folgende Schlussfolgerungen ziehen: Erstens differieren die Verlaufsstadien von Schulentwicklungsprozessen in ihren Handlungsschwerpunkten und Anforderungen. Um eine Beurteilung der Qualität sowie des professionellen Handelns von Schulleitungen und Lehrkräften vornehmen zu können, bedarf es auch in empirischen Studien einer Berücksichtigung und dezidierten Einordnung des Zeitpunkts der Erhebung. Die Aufarbeitung der Implikationen der Jahrgangsmischung im Abschnitt 2.2.3 sowie der Bedingungen, die eine erfolgreiche Schulentwicklung befördern, im Unterkapitel 2.2.4 stellen zweitens keine abschließenden Synopsen dar, sondern sind immer noch begrenzt auf zentrale Kernelemente. Trotzdem wurden sie mit dem Anliegen formuliert, die von Carle & Metzen, 2014, aufgestellte Forderung danach zu erfüllen, der empirischen Untersuchung eine ausreichend theoretisch fundierte Aufarbeitung des jahrgangsübergreifenden Lernens bzw. des daraus folgenden Schulentwicklungsprozesses zugrunde zu legen (Carle & Metzen, 2014, S. 87). Sowohl der Komplexität der Innovation der Jahrgangsmischung als auch dem Umstand, dass die Bedingungen für gelingende Schulentwicklung mehrdimensional sind, sollten empirische Untersuchungen in ihrer Anlage Rechnung tragen und eine differenzierte Analyse dahingehend ermöglichen.

Es wurde in diesem Kapitel deutlich, dass es zahlreiche Bedingungen gibt, die die Entwicklung unterstützen und befördern, aber auch hemmen können. Insbesondere konnte gezeigt werden, dass das professionelle Handeln und die dahinterliegenden Kompetenzen und vor allem pädagogischen Überzeugungen von Schulleitungen und Lehrkräften einen wichtigen Stellenwert für das Gelingen einer heterogenitätssensiblen Implementierung innehaben. Die Spezifika dieser Personengruppen als pädagogisch Professionelle sowie Besonderheiten ihres professionellen Handelns im Aufgabenfeld Schulentwicklung werden schließlich als dritter theoretischer Baustein im nachfolgenden Kapitel analysiert.

2.3 Schulleitungen und Lehrkräfte als pädagogisch-professionell Handelnde in Schulentwicklung

Die bloße Einführung von Jahrgangsmischung stellt weder eine Garantie noch eine Bedingung für eine, wie im vorangegangenen Abschnitt 2.2.3 beschriebene, innere Reform der Schule dar. Im Gegenteil ist sogar zu erwarten, dass die Vergrößerung der Heterogenität in der Lerngruppe bei fehlenden didaktisch-methodischen Konzepten für den Umgang damit nur zu einer Mehrbelastung der Lehrkräfte führt, und zwar ohne, dass sich die Lernpotenziale für die Schüler/innen entfalten können. Zugleich wurde im Abschnitt 2.2.4 deutlich, dass auf den Verlauf der Schulentwicklung ein komplexes Konglomerat an Faktoren Einfluss nimmt. Dabei zeigte sich aber auch: Das professionelle Handeln der schulischen Akteure/innen gilt als wesentliche Voraussetzung für die Realisierung des pädagogischen Anspruchs an das jahrgangsgemischte Lernen. Mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten, aber vor allem mit ihren professionellen Überzeugungen und Einstellungen gegenüber Veränderungen, respektive gegenüber der Weiterentwicklung von Schule, einerseits sowie gegenüber der Neuerung der Jahrgangsmischung andererseits gestalten sie diesen Prozess nicht nur wesentlich, sondern beeinflussen auch seinen Verlauf zentral. Die „Entwicklung der Qualität von Schulen (...) [ist damit] in hohem Maße an die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften gebunden“ (Terhart, 2010b, S. 237) und verlangt deshalb eine Ergänzung der traditionellen unterrichtsbezogenen Professionalität der Lehrkräfte um weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten in der kollegialen Kommunikation und Kooperation. Ebenso müssen „Analyse-, Planungs-, Durchführungs- und Evaluationskompetenzen für Schulentwicklungsprozesse“ (Wenzel, 2010, S. 265) aufgebaut werden.

Nach der Klärung der relevanten konzeptuellen Grundlagen von Jahrgangsmischung und Schulentwicklung geht die theoretische Auseinandersetzung schließlich der Frage nach, wie professionelles Handeln im Aufgabenfeld Innovieren fassbar und beschreibbar gemacht werden kann. Damit fokussiert dieses Unterkapitel das dritte Bezugsthema der Arbeit, nämlich die pädagogische Professionalität als ein spezifisches Merkmal von Lehrkräften und Schulleitungen, das ihnen aufgrund ihrer Ausbildung und ihres Status zugeschrieben wird. Versucht man, den Begriff der Profession zu fassen, zeigt sich, dass er heute geradezu inflationär gebraucht wird. Es scheint fast so als wäre er angesichts der zahlreichen Zugänge und unbedarften Verwendungen beliebig geworden. Deshalb werden die Besonderheiten der Lehrkräfteprofessionalität, die sich als „pädagogische Professionalität“ von anderen Professionen unterscheidet, im ersten Abschnitt 2.3.1 grundgelegt. In Ergänzung dazu erfolgt in 2.3.2 eine Systematisierung der gängigsten Ansätze. Da das von einem spezifischen Theoriebezug geprägte Verständnis von Professionalität einen wesentlichen Einfluss auf die „Operationalisierung eines Konzepts der empirischen Forschungszugänge“ (Pollak, 2013, S. 76) hat, wird in 2.3.3 eine metatheoretische Verortung vorgenommen.

Im Kapitel 2.2.3 wurde der inhaltliche Analyserahmen für die Auswertung und Interpretation der empirischen Daten aufgezeigt. Der Abschnitt 2.3.4 in diesem Unterkapitel fungiert als struktureller Analyserahmen für das professionelle Handeln der Schulleitungen und Lehrkräfte bei der Einführung von Jahrgangsmischung. In ihm wird die Struktur des professionellen Handelns näher beleuchtet. Es handelt sich dabei um eine modellhafte Beschreibung, d. h. eine „idealisierende Nachbildung eines konkreten Objekts oder Systems“ (Hartmann, 2010, S. 1627), die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern sich verkürzt auf die Abbildung pragmatischer Merkmale beschränkt (Stachowiak,

1973, S. 131-133). So fokussieren die Ausführungen wesentliche Anhaltspunkte für eine aufgabenspezifische Fassung pädagogisch-professionellen Handelns. Die theoretische Auseinandersetzung mit der pädagogischen Professionalität im Aufgabenfeld „Innovieren“ (KMK, 2019) erweitert damit den Blick auf ein Handlungsfeld, das bisher in der Diskussion eher vernachlässigt wurde.

2.3.1 Begriffsbestimmung pädagogische Professionalität

Im traditionellen Verständnis werden als Angehörige von Professionen lediglich Juristen/innen, Mediziner/innen und Geistliche bezeichnet, die sich als sogenannte „freie“ Berufe bereits seit dem Ende des Mittelalters als solche etabliert haben. Mittlerweile sind die Berufsgruppen, die zu den Professionen gehören, vielfältiger. In den USA zählen dazu beispielsweise seit Anfang des 20. Jahrhunderts auch Zahnärzte/innen, Architekten/innen sowie einige Disziplinen des Ingenieursberufs (z. B. Bauingenieure/innen). In den vergangenen Jahrzehnten wurden weitere wissenschaftliche und technische Tätigkeitsbereiche professionalisiert (Evetts, 2003, S. 397; Wilensky, 1972, S. 199), sodass eine unkontrollierte Ausweitung des Begriffs zu verzeichnen ist. Die Abgrenzung von Personen, die in Professionen tätig sind, von „nur“ Berufstätigen wird in dieser Arbeit zunächst auf der Grundlage eines klassisch berufssoziologischen Professionsverständnisses vorgenommen. In diesem verfügen Professionsangehörige über

eine auf [domänenspezifisches] wissenschaftliches Wissen [und damit in der Regel eine universitäre Ausbildung] gründende Berufsausübung; (...) [eine] freiberufliche Stellung; Autonomie bei der Formulierung von Standards der Berufsausübung und Ausbildung; eine berufsständische Organisation sowie eine explizit artikuliert Berufsethik, die Standards der Berufsausübung nach innen und außen kontrolliert und den Bezug zu zentralen gesellschaftlichen Werten offensiv artikuliert; (...) [eine] Klientenorientierung[, was bedeutet], dass sich die sachlichen Ziele nur im Aufbau einer gelingenden Beziehung zum Klienten realisieren lassen (Combe & Helsper, 2002, S. 30).

Darüber hinaus ist Professionen eine „schwer allgemein faßbare Ethik der Dienstleistung von gemeinwohlbezogener Bedeutsamkeit“ (Oevermann, 2005, S. 18) eigen. Auf der Grundlage zentraler, als existenziell angesehener Werte (z. B. Gerechtigkeit, Gesundheit, Seelenheil, Bildung) konzentriert sich die Orientierung am Gemeinwohl auf die Unterstützung bei der Bewältigung von Problemlagen der Gesellschaft (Terhart, 2010a, S. 90; Terhart, 2011, S. 2). Neben dem erwähnten akademischen Wissen beruht die Expertise weiterhin auf praktischer und diskursiv validierter individueller und kollektiver Erfahrung (Baumert et al., 2011, S. 10), die von den Professionsangehörigen in der überwiegend fallspezifischen Arbeit in nicht-standardisierbaren Situationen erworben wurde (Terhart, 2011, S. 3).

Dieses traditionelle berufssoziologische Verständnis von Profession hat sich insofern verändert, als dass die klassischen Professionen heute mit zunehmenden organisatorischen Vorgaben für die Verrichtung ihrer Tätigkeit konfrontiert sind. Professionen unterliegen mittlerweile ebenso wie Berufe einem stetigen Wandel in ihrem Tätigkeitsfeld, ihrem Status und ihren Strukturen, sodass es einer Modernisierung der Begriffsbestimmung bedarf (Terhart, 2011, S. 2-4). Diese konstatiert Terhart, 2013, indem er den Begriff solchen Berufen zuweist,

die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer „riskanten“ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen (Terhart, 2013, S. 65).

Der Autor bezeichnet diesen Professionsbegriff, der sich dem Experten/innenbegriff immer mehr annähert und sich durch eine stetige Bereitschaft zur Weiterentwicklung auszeichnet (Terhart, 2013, S. 78), auch als einen mittlerweile „unheroischen (...) pragmatischen (...) ,abgerüsteten“ (Terhart, 2011, S. 4) Begriff (vgl. dazu auch Evetts, 2003). Zweifelsohne existiert heute eine Vielzahl an Berufen, die sehr differenzierte Anforderungen an die Ausübenden sowie ein hohes Maß an Spezialisierung aufweisen. Ob diese jedoch nur aufgrund dessen den Professionen zuzurechnen sind, erscheint fraglich. Vielmehr kann man bei der isolierten Betrachtung der humanen und sozialen Herausforderungen der Gesellschaft wie der Bildung und Erziehung der nachkommenden Generation zur Erkenntnis gelangen, dass die Anzahl der Berufsgruppen, auf die die genannten recht klar umrissenen Merkmale zutreffen und die für die Lösung der Aufgaben in diesem Gesellschaftsbereich in Frage kommen, weiterhin überschaubar ist.

Im Zuge der Ausdifferenzierung der Fachbereiche wurden Lehrkräfte an höheren Schulen bereits im 19. Jahrhundert, also recht früh, als Profession weitgehend anerkannt. Der Lehrer/innenberuf für die niederen Schularten musste hingegen nicht nur in Deutschland lange für die Anerkennung von einer Semi-Profession hin zu einer vollwertigen Profession kämpfen. Noch in den 1970er Jahren bezeichnet Wilensky, 1972, beispielsweise Volksschullehrkräfte als „Grenzfälle“ (Wilensky, 1972, S. 199). Dennoch kommen Anfang der 1990er Jahre Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, nach ihrer vergleichenden Analyse der pädagogischen und professionellen Handlungslogik zur Frage, „ob pädagogisches Handeln überhaupt professionalisierbar oder professionalisierungsbedürftig ist“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 8, Hervorh. im Original), zum Ergebnis, dass Pädagogen/innen zu den professionell Handelnden zu zählen sind (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 13/14). In ähnlicher Weise bestätigen dies Blömeke, 2002, S. 23, sowie Nohl, 2019, der mit Verweis auf Oevermann, 1996, zu folgendem Schluss kommt:

Als professionalisierungsbedürftig gelten jene Berufe, in denen standardisiertes Wissen nicht einfach angewendet und dabei auf Routinen zurückgegriffen werden kann (wie z. B. bei Mechaniker*innen oder Techniker*innen), sondern die mit der riskanten und stets neu zu initiiierenden Bewältigung von Krisen und Problemen befasst sind (Nohl, 2019, S. 77/78).

Auch, wenn die Zugehörigkeit des Berufs der Grundschullehrkraft zu den Professionen im Diskurs des 21. Jahrhunderts immer wieder noch hinterfragt, angezweifelt und diskutiert wird (z. B. Herzmann & König, 2016, S. 28/29; Lundgreen, 2011, S. 10/11; Terhart, 2011, S. 203-205)⁶⁷, ist sie im Selbstverständnis (z. B. Miller et al., 2019; Schenz, 2012) mittlerweile als solche anerkannt. Nicht zuletzt belegt die Entwicklung der Grundschulpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Fachdisziplin (vgl. z. B. Einsiedler et al., 2014; Einsiedler, 2015; Götz, 2018) die über die Alltäglichkeit hinausreichende spezifische Wissens- und Kompetenzannahme im Grundschullehrer/innenberuf.

Schrittesser, 2011, fasst die gegenwärtige Diskussion um den Lehrer/innenberuf als Semi-Profession wie folgt zusammen: Entweder wird argumentiert, dass die „Professionalisierung

⁶⁷ Vgl. zur Frage der Zugehörigkeit des Lehrer/innenberufs zu den Professionen generell u. a. Oevermann, 2002, S. 21, und Oevermann, 2008, S. 73-77, sowie speziell zur Zugehörigkeit des Grundschullehrer/innenberufs die Ausführungen von Terhart, 2010a, S. 91.

in pädagogischen Bereichen noch nicht abgeschlossen bzw. dass sie auch aufgrund bestimmter Rahmenbedingungen nicht abschließbar sei, oder dass es sich im Fall der pädagogischen Berufe zwar um eine von den klassischen Professionen differierende, dennoch aber um eine Profession handle“ (Schrittesser, 2011, S. 96). Die Arbeit folgt der letzten Annahme und geht von einer besonderen Professionalität im pädagogischen Handlungsfeld aus, die weiterhin näher erläutert wird.

Professionalität und Professionalisierung

Professionalität im Allgemeinen bezeichnet zunächst einen erlangten Zustand des Könnens im Vergleich zu Laien oder, bezogen auf die Experten/innentheorie, im Kontrast zu Berufsnovizen/innen (Combe, 2005, S. 69; Combe, 2006, S. 37/38). Wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, bedarf es zur Erlangung dieses Status einer längeren beruflichen Erfahrung durch eine wiederholte Anwendung des spezifischen Handlungswissens in krisenhaften, d. h. ungewissen, Situationen einhergehend mit einer stetigen Reflexion des Handelns über einen längeren Zeitraum. Mit dem Plädoyer dafür, den Blick weg von der Profession und stärker hin zur Professionalität zu lenken, geht eine Forderung einher, der auch die vorliegende Arbeit für die Schulentwicklung gerecht zu werden versucht, nämlich danach, die „Professionalität stärker über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 272).

Der Terminus *Professionalisierung* bezieht sich auf individueller Ebene auf den Erwerbsprozess von Professionalität durch eine/n Berufsnovizen/in und verweist damit auf ein dynamisches Entwicklungsgeschehen (Combe, 2005, S. 70; Terhart, 2013, S. 64). Dabei erfolgt die Ausbildung der beruflichen Identität durch die Anpassung der Vorstellungen und Wertorientierungen an professionsspezifische Normen und Standards. Daneben werden entsprechendes Professionswissen sowie Handlungskompetenzen erworben. Im Rahmen der individuellen Professionalisierung (becoming professional) wächst der Berufsneuling also in die Rolle und den Status eines/einer Professionellen hinein (Terhart, 2010a, S. 90). Auf der Ebene des Kollektivs bezeichnet der Begriff Professionalisierung den „sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession“ (Terhart, 2013, S. 64).

Pädagogische Professionalität

Wie bereits angedeutet, ergeben sich Schwierigkeiten insbesondere beim Versuch, die Spezifika der pädagogischen Professionalität zu fassen (Schenz, 2009, S. 40/41). Mit Blick auf den Lehrer/innenberuf stellt Meyer, 2001, für den Begriff der pädagogischen Professionalität fest:

Professionalität des Lehrerhandelns liegt dann vor, wenn die Lehrerin komplexe schulpädagogische Situationen elegant, zeitsparend und unter Nutzung ihres Expertenwissens löst und an der bewussten Weiterentwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit arbeitet. Dabei orientiert sie sich am Berufsethos der Lehrerschaft. Sie kooperiert mit ihren Kolleginnen in einer Berufssprache und ist bereit, ihr Handeln methodisch kontrolliert zu überprüfen und zu rechtfertigen (Meyer, 2001, S. 44).

Ein weiterer viel zitierter Definitionsversuch stammt von Bauer, Kopka & Brindt, 1996:

Pädagogisch-professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires

zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf die Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt (Bauer, Kopka & Brindt, 1996, S. 15; ebenso Bauer, 2000, S. 32).

Wenngleich beide Definitionen zahlreiche Aspekte des Professionsbegriffs berücksichtigen (z. B. die Nutzung spezifischer Wissensbestände bei der Lösung komplexer Situationen und Aufgaben, eine gemeinsame Berufssprache, eine stetige Weiterentwicklung und die von Combe & Helsper, 2002, zugeordnete besondere Berufsethik), wird dem pädagogischen Kontext selbst in der Klärung keine wesentliche Bedeutung zugewiesen. Zwar erwähnt Meyer, 2001, dass schulpädagogische Situationen durch das Handeln der Lehrkraft arbeitsökonomisch gelöst werden und Bauer, Kopka & Brindt, 1996, weisen auf ein pädagogisches Handlungsrepertoire hin. Beide führen diese Andeutungen in der Definition aber kaum weiter aus. Der Begriff der *pädagogischen* Professionalität bleibt damit schwammig. Lediglich die neue Komponente des professionellen Selbst impliziert in ihrer Beschreibung eine pädagogische Zielsetzung, diese wird jedoch ebenfalls nicht näher bestimmt.

Die Besonderheit des professionellen Handelns im pädagogischen Feld ist – so die Annahme in dieser Arbeit – über die Klientel zu bestimmen. Das Handeln der Lehrkraft ist auf den/die Lernende/n als Individuen und deren bzw. dessen spezifische Bedürfnisse ausgerichtet. Zugleich richten sich ihre Bemühungen auf eine Klasse als eine mehr oder weniger willkürlich durch die Administration zusammengestellte (Lern-)Gruppe. Geleitet ist das Verhältnis der Personen von der Aufgabe der Lehrkraft, die Heranwachsenden in ihrer „Selbstwerdung“ (Ilien, 2008, S. 39) zu unterstützen und damit davon, durch Bildungs- und Erziehungsprozesse die Ausbildung ihrer Individualität und Identität voranzutreiben und sie an ein mündiges und selbstbestimmtes Leben heranzuführen. Dieser Bemühung schreibt Schenz, 2011a, auch den Kern „des“ Pädagogischen⁶⁸ zu, nämlich ein „(gesellschaftlich-organisiertes) Engagement (...), das (bestimmte) Erwachsene gegenüber Heranwachsenden eingehen und das dabei mitwirken soll, dass diese mündig werden“ (Schenz, 2011a, S. 192; vgl. in ähnlicher Weise Giesecke, 2015, S. 10). Unter Mündigkeit wird dabei aus bildungstheoretischer Perspektive die Fähigkeit des Menschen zur Reflexion der eigenen Lebensführung verstanden. Zugleich ist er fähig dazu, zum eigenen Handeln sowie zu den Formen des menschlichen Zusammenlebens aktiv Stellung zu beziehen (Benner & Brüggem, 2004, S. 689). Es handelt sich damit also um einen „(pädagogisch erwünschten) Zustand der Unabhängigkeit eines Menschen, der für sich selbst sprechen und sorgen kann“ (Schenz, 2012, S. 36).

In der Annahme einer grundsätzlichen Bildsamkeit eines jeden Menschen hat die Lehrkraft den gesellschaftlichen Auftrag, durch ihr pädagogisches Handeln den Heranwachsenden zum selbsttätigen und selbstverantwortlichen Lernen aufzufordern und die dafür notwendige Umgebung und Unterstützung bereitzustellen. Letztendlich ist ihr Handeln darauf gerichtet, sich selbst immer mehr zurückzunehmen (Schenz, 2011b, S. 98; Schenz, 2011a, S. 201; Schenz, 2011e, S. 52/53). Pädagogisches Handeln ist also „immer auf Fragen der Bildung und Erziehung von Menschen bezogen, die im Rahmen ihres Bildungsprozesses von Lehrkräften dabei unterstützt werden sollen, in einer Gesellschaft mündig zu werden und selbstbestimmt und verantwortlich zu handeln“ (Schenz, 2011a, S. 213).

⁶⁸ Vgl. zur grundsätzlichen Frage der Spezifik des Pädagogischen u. a. die Ausführungen von Schenz, 2011a, S. 189-191, Schenz, 2011e, S. 52/53, Schenz, 2012, S. 30-34, und den Beitrag von Kraft, 2016.

Aufgrund der institutionellen Bedingungen des Arbeitsfelds Schule ergibt sich für die professionell Handelnden bei der Realisierung dieser Zielsetzung ein Spannungsfeld, das Ilien, 2008, wie folgt beschreibt:

Der Lehrer muss handelnd damit umgehen, die Selbstwerdung der Schüler durch mündige Kulturteilhabe im Rahmen eines Schulsystems fremdzufördern, das seine Bemühungen zwar organisational ermöglichen, aber ihren Erfolg nicht sichern kann, häufig sogar aspektweise behindert (Ilien, 2008, S. 43).

Damit wird der für den Lehrkräfteberuf typische und notwendige Balanceakt offensichtlich zwischen der Profession, und somit der Erfüllung der Verpflichtung gegenüber den Schülern/innen als Klienten/innen, und der Organisation, der Schule mit ihrem klar umrissenen (bürokratischen) Rahmen, ihren Routinen, Grundsätzen, gesellschaftlichen Ansprüchen und Handlungsvorgaben. Dieser zeitweise bestehende Konflikt über das Wohl des Heranwachsenden hat, wie in den nachfolgenden Kapiteln deutlich werden wird, auch Eingang in die professionstheoretische Diskussion gefunden und provoziert einen „Strukturmoment der Ungewißheit“ (Combe & Helsper, 1996, S. 41) im pädagogischen Handeln von Professionellen. Eine Bewältigung der permanenten Unsicherheit über den wirklichen Ausgang von Bildungsprozessen kann vielfach nur mit Hilfe einer stetigen Reflexion erfolgreich sein (Combe & Helsper, 1996, S. 41).

Begriffsverständnis in der vorliegenden Arbeit

Zusammenfassend und als Basis für die vorliegende Arbeit dient schließlich folgende Definition: Pädagogisch-professionell Handelnde im Lehrer/innenberuf verfügen über ein im Kontext der Bildung und Erziehung angesiedeltes spezialisiertes Wissen und darauf aufbauende Kompetenzen in Bezug auf die Organisation und Gestaltung von Schule, Unterricht und Erziehung, die in einer akademischen Ausbildung erworben und durch Fort- und Weiterbildung sowie praktische Erfahrungen im beruflichen Alltag stetig erweitert werden. Weiterhin kennzeichnend ist eine auf pädagogisch-reflektiertes Handeln ausgerichtete Berufsethik. Ihr Handeln in unstandardisierten Situationen, das das Erfordernis einer stetigen Reflexion ihres Tuns birgt, verfolgt das übergeordnete Ziel, die „Klientel“ Schüler/innen bei der Erlangung von Mündigkeit als Bedingung für ein selbstbestimmtes Leben zu unterstützen.

Pädagogisch-professionelles Handeln meint die Realisierung dieser Professionsmerkmale und Zielsetzung im konkreten beruflichen Tun der Interaktion mit Schülern/innen, Kollegen/innen derselben Profession oder anderer Berufsfelder sowie der Elternschaft. Es handelt sich dabei um ein „bewusstes und willentliches[, zielgerichtetes] menschliches Tun, das auf die Gestaltung der Wirklichkeit gerichtet ist“ (Giesecke, 2015, S. 20), und zwar mit dem Ziel,

andere Menschen (meist in institutionellen Kontexten) in Situationen zu bringen, in denen sie durch Lernprozesse bedeutsame Kompetenzen erwerben, handlungsfähig werden und ihre Autonomie erstmals gewinnen, wiedergewinnen oder erweitern können (Bauer, 2000, S. 32).

Das beschriebene Handeln grenzt sich damit von einem bloßen Tun, bei dem der/die Akteur/in sich die eigene Motivation nicht vergegenwärtigt, ebenso ab wie von einem Verhalten als einfachster Ausgangeinheit (Wahl, 2013, S. 17). Da es auf andere Menschen

bezogen ist, kann pädagogisches Handeln bestimmt werden als eine Form des sozialen und damit wechselseitigen Handelns. Die Offenheit dieser sozialen Situationen, in denen es stattfindet, führt zu einem Handlungsspielraum auf beiden Seiten. Deshalb kann nicht von einem einzig richtigen pädagogischen Handeln gesprochen werden, sondern es stehen stets mehrere alternative Möglichkeiten zur Verfügung – abhängig vom Handeln und Verhalten der gegenüberstehenden Person(en). Giesecke, 2015, schlägt daher vor, besser von einem angemessenen oder unangemessenen Handeln zu sprechen (Giesecke, 2015, S. 20/21), das abhängig von der Situation zu bestimmen ist. Nicht zuletzt sind das pädagogische Handeln und die Einflussmöglichkeiten auf die Heranwachsenden im (Grundschul-)Lehrer/innenberuf zeitlich begrenzt auf die Dauer der institutionellen Bildung und Erziehung bzw. das Lernen von Heranwachsenden an Schulen.

2.3.2 Ansätze zur Bestimmung der pädagogischen Professionalität

Versuche, die pädagogische Professionalität theoretisch wie empirisch zu fassen, sind mittlerweile zahlreich und bereits auf der Suche nach einer eindeutigen Begriffsbestimmung für Profession, Professionalität und Professionalisierung trifft man auf einen differenzierten sozialwissenschaftlichen Diskurs. So finden sich in der Literatur zahlreiche Systematisierungen klassischer wie aktueller Professionstheorien (z. B. Combe & Helsper, 1996; Herzmann & König, 2016; Terhart, 2013). Die historische Entwicklung professionstheoretischer Ansätze ist dabei gekennzeichnet von einem Paradigmenwechsel von einer makro- zu einer mikrostrukturellen Sicht auf Professionalität und professionelles Handeln. Die Tabelle 2.4 gibt einen Überblick über die bedeutendsten Ansätze zur Bestimmung pädagogischer Professionalität, die in diesem Abschnitt knapp skizziert und im Hinblick auf das Vorhaben der theoretischen Fundierung professionellen Handelns im Aufgabenfeld Schulentwicklung bewertet werden.

Tab. 2.4: Systematisierung klassischer und aktueller theoretischer Zugänge zum Professionsbegriff

Makrostrukturelle Ansätze	Mikrostrukturelle Ansätze
<ul style="list-style-type: none"> • Attribute-Modelle • (struktur-)funktionalistischer Ansatz • machttheoretischer Ansatz • systemtheoretischer Ansatz 	<ul style="list-style-type: none"> • (symbolisch-)interaktionistischer Ansatz • strukturtheoretischer Ansatz • berufsbiografischer Ansatz • kompetenztheoretischer Ansatz

2.3.2.1 Klassische makrostrukturelle Zugänge

Frühe Modelle bleiben in ihrer Bestimmung von Profession und Professionalität auf der Makroebene, indem sie eine auf die äußere Struktur von Professionalität bezogene Festlegung von Merkmalen treffen und den gesellschaftlichen Status sowie ihre Funktionen, sprich das Verhältnis von Professionen und Gesellschaft, beschreiben. Der Kategorie der klassisch professionstheoretischen Ansätze zuzuordnen sind die sogenannten Attribute-Modelle, der (struktur-)funktionalistische, der machttheoretische sowie der systemtheoretische Ansatz.

Attribute-Modelle stellen den ältesten Versuch dar, den Begriff der Profession theoretisch zu fassen und beschränken sich dabei auf die Zusammenstellung spezifischer von außen fassbarer Kriterien wie sie beispielsweise auf S. 134 benannt werden. Es handelt sich hierbei lediglich um „eine Addition normativ entworfener Merkmale und Klassifikationen zur Abgrenzung von anderen Berufen und Tätigkeiten“ (Combe & Helsper, 1996, S. 19). Bauer, Kopka & Brindt, 1996, bezeichnen diesen Ansatz deshalb auch als kriterienbezogenen Ansatz und benennen Autonomie, Berufsethos, Reflexivität, Kooperation und wissenschaftliche Basis der Berufsausübung sowie eine besondere Berufssprache als Kernbereiche von Professionalität (Bauer, Kopka & Brindt, 1996, S. 10/11). Einerseits wird damit ein statisches Bild der Profession erzeugt, indem dem Zustand der Professionalität in Merkmals-tabellen die Adjektive „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“ zugewiesen werden können. Andererseits ist fraglich, inwiefern sich solche eher allgemein gehaltenen, deskriptiven Kriterienkataloge heute noch für eine angemessene Beschreibung von Professionalität eignen.

Die **(struktur-)funktionalistische Zugangsweise**, die zeitlich schwerpunktmäßig in der Soziologie der 1950er und 1960er Jahre zu verorten und vor allem mit der von Talcott Parsons, 1951, entworfenen Theorie des Strukturfunktionalismus verbunden ist, bezieht vor dem Hintergrund der funktionalen Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften die spezifische gesellschaftliche Bedeutung von Professionen in die Bestimmung ein (Combe & Helsper, 1996, S. 9, 21/22; Daheim, 1992, S. 21/22; Wildt, 1999, S. 126). Kann ein individuelles oder kollektives Problem stets nicht oder nicht mehr von den Betroffenen alleine gelöst werden, bedarf es, im Sinne einer Arbeitsteilung, der Expertise einer außenstehenden Person. Dadurch wird die Arbeit einer Profession von der Gesellschaft als wichtig und reproduzierenswert erkannt. Der gesellschaftliche Verantwortungsbereich des Lehrer/innenberufs ist demnach die Bildung und Erziehung der nachkommenden Generation, die als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung und Funktion anderer Systeme wie der Wirtschaft gilt.

Machttheoretische Ansätze, die zeitlich in den 1970er und 1980er Jahren anzusiedeln sind, beschreiben die „Entstehung, (...) Etablierung und Durchsetzung von Professionen im Kontext sozialer Macht und Ungleichheit“ (Combe & Helsper, 1996, S. 11). Als Vertreter/innen gelten beispielsweise Johnson, 1972, Larson, 1977, Boreham, 1983, und Daheim, 1992. In dieser Zugangsweise wird die Berufsgruppe in ihrem gesellschaftlich-sozialen Kontext betrachtet. Als Profession gilt eine Gruppe dann, wenn sie aufgrund von alleiniger Expertise in einem spezifischen Bereich einen Hoheitsstatus in der Gesellschaft erlangt, der sichtbar wird in sozialer Anerkennung und damit verbundenem Prestige, gutem Einkommen sowie Autonomie. Zudem ergibt sich die entscheidende Möglichkeit der Kontrolle des Marktes. Relevant für die Zuweisung des Professionsbegriffs ist demnach sowohl die Expertise, die z. B. in der Erbringung einer wesentlichen, exklusiven und komplexen Dienstleistung offensichtlich wird, als auch die Anerkennung der Autonomie von dem/der (potenziellen) Klienten/in sowie von der Öffentlichkeit. Nur wenn beide Merkmale zutreffen, ist der Professionsbegriff gerechtfertigt (Combe & Helsper, 1996, S. 11/12; Daheim, 1992, S. 23-26). Gesichert wird diese exklusive Dienstleistung im Lehrer/innenberuf unter anderem durch äußere Rahmenbedingungen für das Handeln wie die Schulpflicht, die gleichzeitig die Kontrolle des Marktes garantiert, sowie den für eine Tätigkeit an einer öffentlichen Schule notwendigen Nachweis einer einschlägigen Lehrbefähigung.

Im Mittelpunkt dieses Zugangs stehen weiterhin machstrategische Überlegungen einer Gruppe, die sich als Profession zu etablieren versucht oder bereits etabliert hat und bestrebt

ist, diesen Status zu erhalten. Damit verbunden sind deshalb Erklärungsversuche dafür, wie es Professionen gelingt oder gelingen kann, ihre individuelle Exklusivität in der Gesellschaft zu sichern, das heißt Konkurrenz zu reduzieren (z. B. im Feld der pädagogischen Berufe) und die Reichweite des eigenen Mandats entsprechend abzugrenzen (Wildt, 1999, S. 128/129). Der Mehrwert dieses Modells liegt in der Thematisierung und Spezifizierung der gesellschaftlichen Bedingungen von kollektiver Professionalisierung sowie deren Folgen für die Gesellschaft (Daheim, 1992, S. 24).

Ähnlich wie die (struktur-)funktionalistische Zugangsweise basiert die in der Soziologie verankerte **systemtheoretische Perspektive** von Luhmann, 1982, die von Stichweh in den 1990er Jahren weiterentwickelt und systematisiert wurde, auf der Grundannahme, dass moderne Gesellschaften ihre Grundaufgaben in einem arbeitsteiligen Vorgehen bewältigen. Mit Blick auf die Professionen stellt sich die Frage nach ihrem Stellenwert in diesem funktional differenzierten Zusammenleben (Stichweh, 1996, S. 49; Stichweh, 2000, S. 31). Häufig zeichnen sie sich durch eine ausschließliche Zuständigkeit für ein spezifisches Subsystem (z. B. das Bildungs-, Gesundheits-, Rechtssystem) aus. Obwohl in diesen Bereichen noch mehrere Berufe angesiedelt sind (im Bildungssystem z. B. Nachhilfeinstitute, Erzieher/innen oder Betreuer/innen im Ganztagschulsystem), ist es die Leitprofession (ausgebildete, in Deutschland häufig verbeamtete Lehrkraft), die im Sinne einer hierarchischen Ordnung die anderen Berufe kontrolliert und den Wissenskorpus verwaltet (Stichweh, 1996, S. 54-58).

In ihrer täglichen Arbeit handeln Professionen immer in Interaktion „mit *individualisierten Klienten*“ (Stichweh, 1996, S. 60, Hervorh. im Original), wobei hier unterschieden werden kann zwischen Klienten/innen als einzelne Personen und einzelnen Organisationen. Professionen unterstützen die Klienten/innen bei der Bewältigung von existenz- oder bestandsbedrohenden Problemen (Stichweh, 1996, S. 60-63). Im pädagogischen Kontext stellen pädagogisch-professionell Handelnde eine Umgebung mit Anreizen „für innerpsychische Strukturveränderungsprozesse, die zusammenfassend als Lernen bezeichnet werden können“ (Pollak, 2013, S. 82) zur Verfügung und ermöglichen somit eine Bildung der betreuten Klientel. Das Fehlen von Eigeninteresse bei Professionen schafft zugleich Vertrauen der Klienten/innen. Ebenso unterstützt die Tatsache, dass es sich bei Professionsangehörigen – zumindest früher, aber auch heute noch z. B. bei Lehrkräften – um Inhaber/innen öffentlicher Ämter handelt, die Sicherung der Unabhängigkeit von deren privaten Interessen (Stichweh, 1996, S. 53-56).

Bewertung makrostruktureller Zugänge zur pädagogischen Professionalität

Abschließend lassen sich folgende Gemeinsamkeiten makrostruktureller Ansätze bei der Beschreibung von Professionsmerkmalen festhalten:

- Einer Profession zugeschrieben wird eine hohe Kollektivitätsorientierung in einem umgrenzten Aktionsfeld einer funktional differenzierten Gesellschaft.
- Professionelle verfolgen im Gegensatz zu anderen Berufen nicht in erster Linie das Ziel der größtmöglichen Profitmaximierung und stehen in Konkurrenz zu anderen Geschäftsleuten, sondern orientieren sich vorrangig am Wohl von Gemeinschaft bzw. des/der Klienten/in.
- Dadurch nehmen sie eine exklusive Stellung ein und grenzen sich von Laien ab.
- Hinzu kommt eine hohe Verpflichtung gegenüber den zentralen Werten der Gesellschaft, in der die Profession ausgeübt wird.

- Notwendig für die zufriedenstellende Ausübung der professionellen Tätigkeit ist ein fundierter Wissenskorpus auf einem spezifischen Gebiet, um flexibel in vielen Situationen einsetzbar zu sein. Dieser wird in einer akademischen Ausbildung erworben und durch ein im Laufe des Berufslebens gesammeltes Erfahrungswissen ergänzt.
- Wissen und Ethos werden in Professionen bewusst gepflegt, kodifiziert sowie in Text überführt, was zu einer reflexiven Handhabung der Berufsidee beiträgt. Daraus ergibt sich zudem die akademische Lehrbarkeit.

Die Stärken dieses makrostrukturellen Zugangs liegen in einer gewissen Universalität über viele Berufssparten hinweg sowie der Möglichkeit, mit Hilfe der vorgenommenen Merkmalsbestimmung zu entscheiden, ob für einen Berufsstand die Bezeichnung „Profession“ gerechtfertigt erscheint.

Wenngleich mit diesen Ansätzen die Grundmerkmale sowie die Stellung von Professionen im gesamtgesellschaftlichen System geklärt werden können und damit Handlungsbedingungen, aber auch Restriktionen, deutlich werden, eignen sie sich kaum für darüber hinausgehende Analysen oder für Aussagen über konkrete Wissensbestände und Fähigkeiten (pädagogisch) professionell Handelnder. Ebenso erweisen sie sich für eine tiefergehende Beschreibung von professionellen Handlungsprozessen oder für eine Aussage über Interaktionsverläufe im Einzelnen als eher unbrauchbar. Zudem erlauben die Theorien zwar vereinzelt Aussagen über die kollektive Professionalisierung innerhalb von Gesellschaften (z. B. durch eine akademische Ausbildung, Hinweise zur Ausbildung des Berufsethos innerhalb der Professionen hingegen fehlen), jedoch nicht über den Professionalisierungsprozess des Individuums. Nicht zuletzt wird aufgrund der hohen Normativität die reelle Leistungserbringung gegenüber der von der Gesellschaft erwarteten etwas vernachlässigt. Für das Aufgabenfeld der Schulentwicklung in dieser Arbeit lässt sich aus den makrostrukturellen Ansätzen ableiten, dass innerhalb der Gesellschaft ein komplexes Wechselspiel der Systeme vorliegt, an dem das Bildungssystem beteiligt ist. Professionalität im pädagogischen Kontext zeichnet sich damit auch dadurch aus, auf diese Wechselwirkungen als Kollektiv angemessen zu reagieren. So fördern Subsysteme wie wirtschaftliche Entwicklungen, aber auch der angesprochene demografische Wandel eine Veränderung bei Lerninhalten und den Methoden zur Bildung der Schüler/innenschaft. Zudem bedarf ein Wandel der gesellschaftlichen Situation (z. B. Migrationsbewegungen) nicht nur rascher, sondern vor allem reflektierter Reaktionen von den Professionen (z. B. Rücksicht auf sprachliche und kulturelle Besonderheiten), um weiterhin der ihr zugewiesenen Aufgabe gerecht zu werden.

2.3.2.2 Aktuelle mikrostrukturelle Zugänge

Aktuellere Ansätze nehmen ergänzend zu einer deskriptiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen an die Professionalität die mikrostrukturelle Ebene des individuellen Professionshandelns in der Interaktion mit den Klienten/innen und „rollenspezifische(...) Handlungsmuster von Individuen“ (Blömeke, 2002, S. 43) stärker in den Blick. Vor allem seit den 1990er Jahren zeichnet sich eine Ablösung von professionsspezifischen Merkmalskatalogen zugunsten von Versuchen zur Rekonstruktion der Strukturlogik der professionellen Tätigkeit ab. Als Übergang zur Fassung einer konkreten Handlungslogik gilt der interaktionistische Professionsansatz. Weiterhin in diesem Kontext verortet sind der strukturtheoretische, der berufsbiografische sowie der kompetenztheoretische Zugang.

Der **interaktionistische Ansatz** stellt einen ersten Versuch dar, eine Ausdifferenzierung innerhalb einer Profession vorzunehmen und spezifische Handlungsfelder zu definieren. Als Kritik am funktionalistischen Professionsbegriff formulieren Vertreter/innen dieses Zugangs wie die in der Tradition der Chicagoer School stehenden Autoren/innen Hughes, 1958, Bucher & Strauss, 1972, und Strauss, 1985, ebenso wie Becker & Carper, 1972, dass Professionen als eine scheinbar relativ homogene Gruppe betrachtet werden mit einer einheitlichen Berufsidentität, gemeinsamen Werten, Rollenverständnissen und Interessen, in die die Berufsnovizen/innen eingeführt werden. Die Konflikte und divergierenden Interessen innerhalb eines Berufsstandes und deren Wirkung nach außen geraten ihrer Auffassung nach bei dieser Annahme leicht aus dem Blick. Dass sich innerhalb der Gruppierungen sogenannte „(Haupt-)Segmente“ mit unterschiedlichen Intentionen und Methoden zur Zielerreichung entwickeln, bedarf mehr Beachtung (Bucher & Strauss, 1972, S. 182/183). Der Begriff Profession bezeichnet somit verschiedene „Organisationsformen beruflicher Identität“ (Bucher & Strauss, 1972, S. 193), die allerdings flexibel voneinander abzugrenzen sind und Veränderungen unterliegen.

Überträgt man die Ausdifferenzierung auf den Lehrer/innenberuf, ist festzustellen, dass sich neben Standards und Gemeinsamkeiten, in denen man innerhalb der Berufsgruppe übereingekommen ist,⁶⁹ einzelne Sparten Spezialbereiche und entsprechend spezifische Methoden erarbeitet haben.⁷⁰ Trotz der gemeinsamen Aufgabe und Zielsetzung, nämlich der Bildung und Erziehung der Klientel, grenzen sie sich also voneinander ab.

Zudem abhängig ist die Berufsidentität des/der Einzelnen vom konkreten Arbeitsort, d. h. davon, ob die Lehrkraft oder die Schulleitung an einer öffentlichen oder privaten, an einer kleinen oder großen Schule, im ländlichen oder im städtischen Raum tätig ist. Hieraus resultieren unterschiedliche Schüler/innenpopulationen (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund, einem bestimmten sozioökonomischen Status), eine unterschiedliche Anzahl von Kollegen/innen, mit denen es zu kooperieren gilt, und demzufolge unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten, die zur zufriedenstellenden Berufsausübung notwendig sind.

Eine Profession im interaktionistischen Verständnis verfügt Schütze, 1992, zufolge also über einen „relativ abgegrenzte[n](...) Orientierungs- und Handlungsbereich, in welchem sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ausgebildete Berufsexperten gesellschaftlich

⁶⁹ Gemeinsamkeiten können für die Beziehung zwischen Schülern/in(en) und Lehrkraft sowie für das Handeln in dafür vorgesehenen institutionell festgelegten Räumlichkeiten (Schule, Klassenzimmer) angenommen werden. Weiterhin gilt ein in Form von Bildungs- und Erziehungsgesetzen sowie Lehr- und Ausbildungsplänen festgelegter ähnlicher rechtlicher Rahmen, der das Handeln an Normen und staatliche Vorschriften bindet. Die Klienten/innen begeben sich freiwillig oder, wie im Falle der Schüler/innen, von der Gesellschaft befohlen (Schulpflicht), in die Interaktion mit der/dem Professionellen. Bestreben des Kontakts ist stets das Wohl des/der einzelnen Klienten/in, durch das die Berufsgruppe auch in Konflikt mit der Orientierung am Gemeinwohl kommen kann. Hintergrund der Profession ist eine fundierte, zugleich aber anwendungsbezogene Wissenschaftsdisziplin, die dem/der Handelnden als Analyse- und Interpretationshintergrund dient. Durch eine diskursive Kommunikationskultur gelingt es trotz eines Macht- und Wissensgefälles im Idealfall, ein Vertrauensverhältnis zwischen Professionellem/r und Klienten/innen aufzubauen.

⁷⁰ Unterschiede, die eine Segmentierung z. B. in Primar- und Sekundarstufenlehrkräfte, aber auch nach Jahrgangsstufen, Funktionsstellen sowie Tätigkeitsmerkmalen notwendig machen, ergeben sich unter anderem aus der Beziehung zu beteiligten Dritten wie Erziehungsberechtigten oder Vertretern/innen von Ausbildungsbetrieben, aus dem Verhältnis von Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Kontakten zum außerschulischen Umfeld, aus besonderen Bedürfnissen der zu unterrichtenden Schüler/innenschaft und entsprechenden pädagogisch-didaktischen Zugangsweisen zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte, aus der die Entwicklung unterschiedlicher Fach- und Stufendidaktiken (Realschul-/Grundschulpädagogik, Didaktik des Schriftspracherwerbs und des Sachunterrichts) resultierte, sowie aus unterschiedlichen Beziehungsstrukturen zur Klientel (z. B. Klassenlehrer/innenprinzip vs. Fachlehrer/innenprinzip).

lizenzierte Dienstleistungen für ihnen per gesellschaftlichem Mandat anbefohlene Klienten bzw. Abnehmer vollbringen“ (Schütze, 1992, S. 135). Dabei kommt es immer wieder zu Widersprüchen oder sogenannten Paradoxien professionellen Handelns, die das Ergebnis der zuweilen unauflösbaren Differenz zwischen „der idealen Modellsinnwelt der Profession“ (Schütze, 1992, S. 138), d. h. wissenschaftlichen Annahmen des/der Experten/in, und alltäglichen Handlungskontexten darstellen. Der symbolisch-interaktionistische Zugang bemüht sich damit mehr und mehr, auch die konkrete Interaktionspraxis näher zu klären, die eingebettet ist in den Gesamtzusammenhang der sozialen Welt.

Der **strukturtheoretische Zugang** bestimmt „von gesellschaftlichen Aufgaben der Schule ausgehend eine spezifische Logik des Lehrerhandelns und typische Handlungsdilemmata für Lehrpersonen“ (Herzmann & König, 2016, S. 61). Zielsetzung dieser Zugangsweise ist die Analyse der „allgemeinen, fach- und altersstufenübergreifenden Struktureigenschaften bzw. Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler“ (Oevermann, 2002, S. 20), um damit die „Spezifität *pädagogischen* Handelns“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 14, Hervorh. im Original) zu erklären.

Wesentliche Grundlage des aus der Soziologie stammenden strukturtheoretischen Ansatzes ist die Annahme, dass Professionelle in ihrer beruflichen Tätigkeit Aufgaben bearbeiten, die sich durch eine widersprüchliche (antinomische) Struktur bzw. Ungewissheit auszeichnen. Diese schwierige Ausgangslage und die damit verbundene Strukturlogik sowie die Bedingungen des Handelns stellen das Kernstück des Erklärungsansatzes dar. Während Schütze in diesem Zusammenhang von „Paradoxien“ spricht (Schütze, 1996; Schütze et al., 1996; Schütze, 2000), verwendet Helsper den Begriff „Antinomien“ (Helsper, 1996; Helsper, 2002; Helsper, 2004; Helsper, 2007). Oevermann schließlich als „Vater“ des Zugangs bezeichnet die Konflikte als „Krisen“ (Oevermann, 1996; Oevermann, 2002; Oevermann, 2005; Oevermann, 2008).

Oevermann, 1996⁷¹, bezeichnet die „Krise“ als Normalfall im Handeln von Professionen. Routinen ergeben sich aus einer sich bewährenden Lösung von Krisen und damit einer dauerhaften Schließung von Problemfeldern, die immer wieder aufgetreten sind. Eine Krise ist damit eine „nach Schließung rufende Öffnung der Zukunft“ (Oevermann, 1996, S. 75) bzw. das Überraschende und Unerwartete, das sich aus dieser Offenheit ergibt (Oevermann, 2008, S. 57) und damit gleichzeitig eine Weiterentwicklung anstößt. Die Bewältigung einer Krise erfolgt in zwei Phasen: Den ersten Schritt kennzeichnet die Entscheidungsbildung und deren aktive Umsetzung auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen. In der zweiten Phase rekonstruiert der/die Handelnde diese Entscheidung. Die Reflexion stellt, verkürzt gesagt, die Wurzel für die Strukturlogik des professionellen Handelns dar (Oevermann, 1996, S. 80-85).

Im Verständnis des Ansatzes gehen klienten/innenbezogene Professionen mit ihren Klienten/innen ein „Arbeitsbündnis“ ein. Während diese typisch asymmetrische Verbindung in Professionen wie der Medizin aufgrund des Leidensdrucks der Klientel auf einer freiwilligen, autonomen Entscheidung der betroffenen Person beruht, ist die Grundlage für die Interaktion im pädagogischen Kontext die Neugierde und der Wissensdrang der Heranwachsenden. Pädagogisches Handeln erfüllt damit in erster Linie die Funktion einer Wissens- und Normenvermittlung. Kritisch bzw. als Behinderung der Aufgabenerfüllung

⁷¹ Die von Oevermann, 1996, getroffene Bestimmung des strukturtheoretischen Professionsbegriffs wurde von der Frankfurter Forschungsgruppe sowie ihm selbst im Laufe der folgenden Jahre weiter ausdifferenziert. Auf der Basis seiner Konzeption wurden zahlreiche weitere Theorien gebildet und der strukturtheoretische Ansatz weiterentwickelt. Helsper, 2011, gibt hierzu einen fundierten Überblick.

zu betrachten ist dabei jedoch die Schulpflicht. Aufgrund ihres zwanghaften Charakters spricht sie dem Kind die freiwillige Bereitschaft und das Interesse an der Wissensaneignung von Beginn an ab. Lehrpläne, Noten- und Leistungsdruck sowie strikte Vorgaben schmälern die Möglichkeit, die kindliche Neugierde und den Wissensdrang auszuleben. In der Pädagogik wird der/die Lernende mit Beginn der gesetzlichen Schulpflicht in die Rolle des/der Unterweisungsbedürftigen gedrängt. Dass die Lehrkraft das Kind bei der Befriedigung seiner Neugierde unterstützt, wird hierdurch eingeschränkt (Oevermann, 1996, S. 115-118, 142-145, 152-171; Helsper, 2004, S. 63).

Ähnlich kritisch zu sehen ist das verbindliche Lernen in einer Klasse als willkürliche „Zwangsgruppierung“ (Wiater, 2016, S. 125). Es handelt sich dabei um keine natürliche Gruppe, in die sich der/die Schüler/in freiwillig entscheidet zu lernen, sondern um ein fremdbestimmtes und normativ aufgeladenes soziales Bezugs- und Erfahrungsfeld. Weiterhin kennzeichnend für das pädagogische Arbeitsbündnis ist, dass die Lehrkraft allen Schülern/innen gleichermaßen zur Verfügung stehen soll, ohne das Individuum aus den Augen zu verlieren. Sie geht also, wenn sie professionell arbeiten möchte, mit jedem/r Schüler/in ein eigenes und zugleich mit der Klasse ein kollektives Arbeitsbündnis ein, in dem sie auch die Binnenstruktur der Klassenzusammensetzung berücksichtigt (Oevermann, 1996, S. 176). Ein drittes Arbeitsbündnis pflegt sie schließlich mit den Eltern (Oevermann, 2008, S. 76).

Helsper, 2004, führt die strukturtheoretische Perspektive Oevermanns weiter und beschreibt Antinomien als „konstitutive Strukturmomente professionellen pädagogischen Handelns“ (Helsper, 2004, S. 49). Sie gelten als zu bearbeitende Gegensätze und Widersprüche.⁷² Pädagogische Professionalität zeichnet sich in diesem Verständnis aus durch einen sachgerechten und reflektierten Umgang mit den täglichen Spannungen, die sich im Berufsfeld der Lehrkraft ergeben. Über die deskriptive und rekonstruktive Auseinandersetzung mit den Strukturproblemen, denen Professionelle begegnen, hinaus ermöglicht die Theorie die qualitative Bewertung der Bewältigung und über das Element der Reflexion die Festlegung eines Ausgangspunkts für die eigene individuelle (Weiter-)Entwicklung (Terhart, 2011, S. 7; Terhart, 2013, S. 67/68). Für das Aufgabenfeld der Schulentwicklung bieten die Autoren keine konkrete Perspektive, allerdings ergeben sich aus der Betrachtung des Handelns in unstandardisierten Situationen zahlreiche Anknüpfungspunkte, die nachfolgend in die Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln in Schulentwicklung aufgenommen werden und für die Klärung der besonderen Spezifika als wertvoll erscheinen.

Bis in die 1960er Jahre dominiert eine kulturtheoretisch und pädagogisch verankerte, normativ-idealistisch gefärbte Sicht des Lehrer/innenbildes, von der Vorgaben für die Lehrkräftebildung abgeleitet werden. Mit einem Einbezug von Theorien und Befunden aus der (Sozial-)Psychologie, der (Bildungs-)Soziologie sowie der Sozialisationsforschung zeichnet sich ab dem Ende der 1960er Jahre ein Wandel ab. Wichtige Impulse für die Übernahme einer **berufsbiografischen Perspektive** gehen vor allem ab den 1980er Jahren unter anderem von der Entwicklungspsychologie, die den gesamten Lebenslauf als Entwick-

⁷² In einer Analyse des strukturtheoretischen Zugangs bemängeln Baumert & Kunter, 2006, fehlende Lösungsvorschläge zur Überwindung der vorhandenen Antinomien im Lehrer/innenhandeln. Die Frage, wie Unterricht möglich ist, werde nicht ausreichend beantwortet. In ihrer kritischen Auseinandersetzung relativieren sie die krisenhafte und damit eher negativ konnotierte Betrachtung des Lehrer/innenhandelns ebenso wie die einschränkende Geltung der Schulpflicht und argumentieren die „Elastizität des Handlungssystems Schule und Unterricht“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 474) als negierend hinsichtlich der Annahme von Antinomien (Baumert & Kunter, 2006, S. 472-475). Dieser Kritik begegnet Helsper, 2007, in einer Replik. Er bemängelt darin das Missverständnis von Unterricht als Therapiemodell in der Deutung von Baumert & Kunter, 2006.

lungsprozess sieht, sowie der Berufssoziologie aus. In forschungsmethodischer Hinsicht nehmen zudem Ansätze aus der Biografieforschung Einfluss, die eine Rekonstruktion von beruflichen Entwicklungsverläufen ermöglichen (Messner & Reusser, 2000, S. 157; Terhart et al., 1994, S. 15-17).

Zentral für berufsbiografische Ansätze ist die Auffassung, dass sich die Professionalität einer Lehrkraft im Laufe ihres Berufslebens erst entwickeln muss und es durch die Bewältigung einschlägiger Situationen zu einem allmählichen Aufbau von Kompetenzen und der Bildung eines beruflichen Habitus kommt. Ebenso werden Zusammenhänge zwischen der eigenen Biografie und der beruflichen Entwicklung beleuchtet. Sie betonen also vor allem die subjektive und persönliche Komponente bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen und Aufgaben (Hansen, 2017b, S. 2; Herzmann & König, 2016, S. 101). So konstatieren Messner & Reusser, 2000:

Unter beruflicher Entwicklung verstehen wir den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten, die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit. Berufliche Entwicklungen verlaufen je nach persönlichen und institutionellen Voraussetzungen unterschiedlich (Messner & Reusser, 2000, S. 157/158).

Da sich diese Entwicklung über die ganze Spanne der Berufslaufbahn erstreckt, kommt sie während der gesamten Tätigkeit zu keinem endgültigen Abschluss. Die „fertige“ Lehrkraft erscheint damit illusorisch und Professionalität wird als ein „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2010a, S. 93) gesehen. Kennzeichnend für dieses Verständnis ist eine stärker individualisierte Sicht auf den Professionsbegriff, die allerdings die Problematik der empirisch gestützten Definition einer gelungenen, erfolgreichen Berufsbiografie (im Lehrer/innenberuf) mit sich bringt. Eine enge Verknüpfung mit dem kompetenztheoretischen Verständnis ergibt sich über die Annahme der Erlernbarkeit von Professionalität.

Vorrangig ist die Anwendung des berufsbiografischen Ansatzes interessant für die Forschung zum Berufseinstieg bzw. zur ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung (z. B. Fischer, 2017; Hansen, 2017b; Herrmann & Hertrampf, 2000; Kiel et al., 2011; Rachbauer, 2019; Terhart et al., 1994). Zudem bildet er eine Grundlage für Forschungen zur Kompetenzentwicklung über einen längeren Zeitraum hinweg, Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung, die Untersuchung von Berufslaufbahnen, Karrieremustern sowie Belastungserfahrung und -bewältigung (Herzmann & König, 2016, S. 97; Terhart, 2013, S. 70). Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Stufen- bzw. Phasenmodelle entwickelt, die versuchen, die berufliche Entwicklung vor allem hinsichtlich der Kernaufgabe des Unterrichtens theoretisch zu fassen (z. B. Fuller & Bown, 1975; Hansen, 2017b; Hubermann, 1991; Oja, 1989; Schenz, 2012; Schönknecht, 1997; Sikes, Measor & Woods, 1985). Auch Arbeiten, die den Zugang des aus der Kognitionspsychologie stammenden Novizen-Experten-Paradigmas (z. B. Berliner, 1986) oder den Ansatz der beruflichen Entwicklungsaufgaben wählen, beinhalten eine berufsbiografische Komponente.

Mit Relevanz für das Aufgabenfeld Schulentwicklung konstatieren Terhart et al., 1994, Anfang der 1990er Jahre als Ergebnis einer breit angelegten quantitativen Fragebogenstudie (n=514) beispielsweise abhängig vom Alter Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung von Belastbarkeit und „Bereitschaft zu Neuem“ bei Lehrkräften. Je älter Lehrkräfte werden, desto mehr lassen diese beiden Eigenschaften nach (Terhart et al., 1994, S. 102). Als Ereignisse, die zu Höhen und Tiefen im Berufsleben führen, werden von den Befragten

unter anderem eine „schwierige Klasse“ sowie ein angespanntes Verhältnis zu Vorgesetzten oder innerhalb des Kollegen/innenkreises genannt. Ebenso angeführt werden ein Übermaß an Bürokratie oder pädagogische Neuerungen, die Veränderungen und Unruhe in den Schulalltag bringen, mangelnde Möglichkeiten zur Verwirklichung eigener Ideale oder die Elternarbeit (Terhart et al., 1994, S. 137/138).

Insbesondere die Reflexion über das eigene Handeln dient in berufsbiografischen Professionsmodellen, wie beispielsweise dem von Hansen (ehem. Schenz, 2012) entwickelten Profigrafie-Modell, als wichtiges Element zur pädagogischen Professionalisierung. Bereits Schön, 1983, konstatiert in seiner Theorie des „reflective practitioner“ Lehrer/inwerden als eine reflexive Auseinandersetzung und Verarbeitung der Anforderungen und Erfahrungen durch ein handelndes Subjekt. Die Entwicklung der Professionalität über das Berufsleben hinweg ist damit geprägt von einem aktiven und zielgerichteten Selbstlernen und abhängig von der individuellen „biografischen Lern- und Bildungsgeschichte“ (Hansen, 2017b, S. 1) sowie den Umständen der Einzellehrkraft, die bereits in der Beschreibung des interaktionistischen Ansatzes deutlich wurden. Auch deshalb wird die Reflexionskompetenz in Projekten geschult, die das Ziel verfolgen, (angehende) Lehrkräfte in ihrer Entwicklung zu unterstützen (z. B. Hansen, 2017b; Pollak, 2013).

Den Vorläufer für den **kompetenztheoretischen Professionsansatz** bildet neben frühen bildungspsychologischen Arbeiten zur Bedeutung des Lehrer/innenwissens (z. B. Shulman, 1986; Shulman, 1987; Shulman & Wilson, 2004) die daran anschließende Expertise-Forschung (z. B. Bromme, 1997; Bromme, 2008). Die Ergebnisse dieser Forschungen weisen auf die hohe Bedeutung von Wissen für das berufliche Handeln von Lehrkräften hin. Ausgehend von den zu bearbeitenden differentiellen Aufgabenfeldern werden im kompetenztheoretischen Zugang schließlich über das Professionswissen hinausgehende Anforderungen bestimmt. Als professionell wird eine Lehrkraft dann bezeichnet, wenn sie

in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung, Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenz“ zusammengefasst werden (Terhart, 2013, S. 69).

Heute wird der Begriff „Kompetenz“ zunehmend inflationär und mit verschiedenen Bedeutungsnuancen gebraucht. Weitgehende Einigkeit besteht allerdings darin, dass es sich dabei um Fähigkeiten handelt, die nicht angeboren sind, sondern durch Erfahrung und als Ergebnis von Lernprozessen im jeweiligen Aufgaben- bzw. Berufsfeld durch eine Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt erworben werden. Die Unsicherheit der Handlungssituation, wie sie im strukturtheoretischen Ansatz beschrieben wird, wird damit nicht negiert, sondern besteht aufgrund der angenommenen fehlenden Standardisierbarkeit des Schul- und Unterrichtsgeschehens trotzdem. Es ist daher von einer Steigerbarkeit bzw. einer schrittweisen Entwicklung von Kompetenz durch das fortwährend routiniertere Handeln in Krisen auszugehen. Mit dieser Annahme verbunden ist die Existenz eines relativen Nullpunkts – im Vergleich beispielsweise zum Konzept der Intelligenz als grundlegender kognitiver Fähigkeit (Hartig & Klieme, 2006, S. 130; Schenz, 2009, S. 38).

Deshalb werden Kompetenzen häufig ausgehend von den zu bearbeitenden Aufgabenfeldern von Lehrkräften bzw. Kontexten, in denen diese tätig sind, umschrieben und sind nicht allgemein zu fassen, sondern stets bezogen auf die bereichsspezifischen Anforderungen, die

in einschlägigen Situationen des Lehrer/innenberufs zu bewältigen sind. In der Konsequenz werden Kompetenzbereiche untergliedert bzw. Teilbereiche einer Kompetenz ausgearbeitet (Hartig & Klieme, 2006, S. 131).

Zum Terminus der Kompetenz in der Pädagogik gibt es verschiedene Zugangsweisen. Während Klieme & Leutner, 2006, mit ihrer Definition von Kompetenz als „*kontextsspezifische kognitive Lerndispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879, Hervorh. im Original), lediglich auf die kognitive Komponenten Bezug nehmen, berücksichtigt Weinert, 2001, in der bis heute wohl am häufigsten referenzierten Begriffsklärung weiterhin motivational-affektive Komponenten. Kompetenz zeichnet sich in seinem Verständnis aus durch die

bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, S. 27/28).

Die Annahme der Erlernbarkeit braucht nicht zuletzt eine Zieldefinition als Ausblick. Neben diversen Kompetenzstrukturmodellen, die die Binnenstruktur darstellen, existieren zur Messung von Kompetenzen auf der Schüler/innenebene mittlerweile Kompetenzniveaumodelle und Kompetenzskalierungen (z. B. Bos et al., 2012; Hußmann et al., 2017; OECD, 2016). Diese versuchen eine konkrete inhaltliche Beschreibung empirisch erfasster Kompetenzen und gehen der Frage nach, welche Anforderungen von Personen mit niedriger bzw. hoher Kompetenz bewältigt werden können (Hartig & Klieme, 2006, S. 133). Forschungen auf der Grundlage der Definition von Niveaustufen für das professionelle Handeln von Lehrkräften evaluieren eher die Standards für die Lehrkräftebildung als „möglichst präzise Festlegung der Eigenschaften, die ein Objekt oder ein Prozess haben muss, um definierten Qualitätskriterien zu genügen“ (Terhart, 2005, S. 276) und der Profession des Lehrer/innenberufs damit anzugehören (vgl. für die Operationalisierung z. B. Mayr, 2006; Oser, 1997; Oser & Oelkers, 2001).

Die Festlegung von Kernkompetenzen für die Profession des Lehrer/innenberufs ist, wie Frey, 2008, bei einer Zusammenschau verschiedener Kompetenzkataloge für die Lehrer/innenbildung feststellt, äußerst vielfältig. Als häufigste Kompetenzklassen für Lehrkräfte werden in der Literatur die fachliche, die methodische, die diagnostische, die personale und die soziale Kompetenz genannt (Frey, 2008, S. 2-6). Hinzu kommt in manchen Kompetenzkatalogen die Fähigkeit zur Reflexion und Metakognition. Der Schwerpunkt bei den vorhandenen Kompetenzstrukturmodellen (z. B. Girmes, 2006; Kunter et al., 2011) liegt auf den Kompetenzen, die im Hauptaufgabenfeld der Lehrkraft, dem Unterrichten, benötigt werden. Fähigkeitskonzepte zur Bewältigung von Schulentwicklungsaufgaben finden bisher wenig bis keine Berücksichtigung – zumal es als nicht ganz unkritisch angesehen wird, die außerunterrichtlichen Aktivitäten von Lehrkräften auszuweiten (Helsper, 2016, S. 218).

Bewertung mikrostruktureller Zugänge zur pädagogischen Professionalität

Mikrostrukturelle Ansätze erlauben eine konkrete Beschreibung des pädagogischen Handelns von Professionellen in der Interaktion mit der Schüler/innenschaft und zeigen durch die Auseinandersetzung mit Antinomien, Krisen und Paradoxien wesentliche und zugleich herausfordernde Elemente auf, die die Zuschreibung des Lehrer/innenberufs zu den Professionen rechtfertigen. Diese konkrete Fassbarmachung von Strukturelementen

unterstützt nicht nur die Beschreibung von Handlungsprozessen, sondern zugleich die Erstellung von Anforderungskatalogen für alle Phasen der Lehrkräftebildung. In der aktuellen Diskussion beziehen sich diese allerdings immer noch vorrangig auf das Aufgabenfeld Unterricht. Handlungsaufgaben außerhalb der direkten Interaktion im Klassenzimmer wird aus professionstheoretischer Perspektive bisher wenig Beachtung geschenkt. Zur Analyse von professionellem Handeln im Aufgabenfeld Schulentwicklung bedarf es deshalb zunächst einer Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung vorhandener mikrostruktureller Modelle, die nachfolgend auf der Grundlage der beschriebenen Spezifika pädagogischer Professionalität sowie den Ausführungen im Unterkapitel 2.2 vorgenommen werden, sodass anschließend zur Beschaffung empirischer Erkenntnisse übergegangen werden kann.

2.3.3 Professionstheoretischer Rahmen für die Analyse professionellen Handelns im Aufgabenfeld Schulentwicklung

Wie bereits in der Bewertung der betrachteten Professionstheorien angedeutet, interessiert bei der Bearbeitung von konkreten Aufgabenfeldern wie dem der Schulentwicklung vor allem die Ebene des konkreten Professionshandelns und die daran gestellten Anforderungen und Qualitätsansprüche. Insgesamt beruht die nachfolgende Analyse des professionellen Handelns deshalb auf den im Abschnitt 2.3.2.2 referierten mikrostrukturellen Zugängen des strukturtheoretischen sowie des kompetenztheoretischen Professionsansatzes.



Abb. 2.18: (Begründungs-)Zusammenhänge der metatheoretischen Modellbasis

Basierend auf dem Vorschlag von Terhart, 2013, liegt der berufsbiografische Ansatz in der Auffassung der Ausbildung von Professionalität als lebenslange Aufgabe quer dazu. Er findet im weiterhin beschriebenen Modell der Strukturlogik professionellen Handelns (Abschnitt 2.3.4) ebenso implizit Berücksichtigung. Als Ausgangspunkt für die Modellbildung ergibt sich damit die in Abbildung 2.18 grafisch dargestellte metatheoretische Rahmung. Gemeinsam ist allen drei Ansätzen, dass sie versuchen, aus den Eigenarten und Spezifika pädagogischer Arbeiten den professionellen Charakter des Lehrer/innenberufs zu bestimmen und je spezifische Problemkomplexe in den Blick zu nehmen (Lindmeier & Lindmeier, 2018, S. 267; Terhart, 2010a, S. 91). Und obwohl diese drei Theorien sich in der Vergangenheit nicht selten als Konkurrentinnen gegenüberstanden, liefern sie dennoch an mehreren Stellen kompatible Erkenntnisse, sodass von einem „gewissen Ergänzungsverhältnis“ (Terhart, 2010a, S. 94) gesprochen werden kann. Die Schnittstellen, die die Stärken jedes Ansatzes hervorheben, werden im Folgenden herausgearbeitet und für die vorliegende Forschung nutzbar gemacht.

Der **strukturtheoretische Ansatz** eignet sich dabei insbesondere, um die konkrete Ausgangssituation für das professionelle Handeln in Schulentwicklung zu beschreiben und die zu bearbeitenden potenziellen Spannungsfelder und Krisen fassbar zu machen. In ihm wird Bildung als „nicht routinisierter, nicht standardisierbarer stör anfälliger und individueller Prozess angesehen“ (Lindmeier & Lindmeier, 2018, S. 272). Über die Interaktion mit den Klienten/innen im Unterricht hinausgehend erscheint das Aufgabenfeld der Schulentwicklung aufgrund der Offenheit sowohl des Prozesses als auch der Ergebnisse als besonders „krisen“ anfällig. So sind die Annahmen des strukturtheoretischen Ansatzes dahingehend zu erweitern, dass bei Schulentwicklungsprojekten Interessen der Organisation mit denen der Profession zu vereinbaren sind. Ebenso bedürfen sie eines hohen Maßes an Kommunikation und Kooperation der Professionellen untereinander, mit Schülern/innen, Nicht-Professionellen innerhalb der Schule sowie mit außerschulischen Partnern/innen. Dabei treten stetig, wenn nicht innere und äußere Konflikte, dann zumindest unstandardisierte Situationen und Ungewissheiten auf, die mehrere Handlungsoptionen zur Bearbeitung eröffnen und damit den Ausgangspunkt für Entwicklungsprozesse bilden.

Darüber hinaus liefert der strukturtheoretische Professionsansatz ein grundlegendes Erklärungsmuster für den Prozess des professionellen Handelns in Schulentwicklung. Mit Hilfe der Beschreibung des Handlungsprozesses lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, wie die Produktion neuer Strukturen in unstandardisierten Kontexten durch professionelles Handeln vonstattengehen kann. Dieses nimmt seinen Ausgangspunkt in Unsicherheiten und Krisen als überraschende Ereignisse und unbekannte, herausfordernde Situationen, die die Professionellen als einen drängenden und unbefriedigenden Zustand erleben. Daran schließt sich eine Entscheidung für eine Lösung dieses Zustandes an, die nicht nur getroffen und realisiert, sondern im Nachgang auch rekonstruiert und reflektiert wird (vgl. dazu Abschnitt 2.3.4). Mit der Überwindung der Krise geht – zumindest bei einer erfolgreichen Lösung – eine Erweiterung des Handlungsrepertoires sowie der professionellen Handlungskompetenzen einher, die auch als Professionalisierung durch Schulentwicklung zu deuten ist.

Eine unzureichende Antwort gibt der strukturtheoretische Ansatz jedoch auf die Fragen nach spezifischen Anforderungen an die Professionalität als Zustand der Könnern/innenschaft sowie nach Komponenten von Professionalität, die durch die Bewältigung von Schulentwicklungsprozessen bei den pädagogischen Fachkräften erweitert werden – im Grunde genommen also darauf, was zur erfolgreichen Überwindung von Spannungsfeldern aufsei-

ten der professionell Handelnden erforderlich ist. Um genauere Aussagen darüber treffen zu können, bedarf es des Einbezugs eines weiteren Professionsansatzes, dessen Stärke vor allem in der tiefer gehenden Offenlegung der handlungskonstituierenden Komponenten des Subjekts liegt, der in der alleinigen Betrachtung jedoch wiederum die „Störanfälligkeit und Einmaligkeit von Bildungsprozessen“ (Lindmeier & Lindmeier, 2018, S. 272) vernachlässigen würde.

Obwohl der begonnene Dialog der Vertreter/innen des strukturtheoretischen und des kompetenztheoretischen Zugangs gekennzeichnet ist von einer „harte[n] Kontroverse (...) [und] eine(...)[m] heftige[n] wissenschaftliche[n] Disput“ (Tillmann, 2011, S. 239/240), deuten sich durchaus Schnittstellen an:

Das strukturtheoretische Professionsmodell ist mit derartigen Wissenskonzepten durchaus zu verbinden. Die strukturtheoretische Position kann damit (...) [von einer kompetenztheoretischen] Systematisierung ebenso profitieren, wie deren Modell von Versuchen, die strukturtheoretisch formulierte Handlungsgrammatik pädagogischer Professionalität zu Wissenstypen und -bereichen zu relationieren (Helsper, 2007, S. 574).

Helsper, 2007, stellt auch fest, dass der strukturtheoretische Zugang der Rekonstruktion der professionellen Lehrer/innenkompetenz bisher zu wenig Beachtung geschenkt hat (Helsper, 2007, S. 576). Die vorliegende Arbeit fügt sich ein in Bemühungen um eine Nutzung der Synergien und Dialektik der struktur- und kompetenztheoretischen Perspektive auf Professionalität wie sie z. B. bei Combe & Paseka, 2012, Combe & Paseka, 2013, Paseka, Schratz & Schrittmesser, 2011, Schrittmesser, 2011, zu finden sind.

Zur differenzierteren Beschreibung von pädagogischer Professionalität wird also auf den **kompetenztheoretischen Ansatz** zurückgegriffen. In der Konsequenz lassen sich über die Fassung professionellen Handelns hinaus daraus auch Maßnahmen zur Förderung im Bereich der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ableiten. Neben spezifischen berufsrelevanten Wissensbeständen und Fähigkeiten erweisen sich für das Handlungsfeld Schulentwicklung auch pädagogische Wertorientierungen und Einstellungen, wie die Bereitschaft zur Veränderung, als relevant. Deshalb eignet sich ein umfassenderer Zugang mit einem generischen Kompetenzstrukturmodell zur Beschreibung professioneller Kompetenz, denn in diesem werden neben dem Professionswissen auch affektiv-motivationale Merkmale berücksichtigt.

Verstanden wird der Begriff der professionellen Kompetenz in Anlehnung an die Definitionen von Weinert, 2001, sowie Frey, 2006, in der vorliegenden Arbeit als ein bei einem/einer Professionellen verfügbares oder durch sie erlernbares Bündel an körperlichen und geistigen Fähigkeiten zur zielgerichteten und verantwortungsvollen Lösung anstehender Aufgaben und Probleme aus dem Kontext der Bildung und Erziehung sowie zur Reflexion und Bewertung von Lösungen. Ergänzt werden die kognitiven Komponenten durch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten.

Nicht immer wird allerdings das von der KMK, 2019 (bzw. dem Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005), bestimmte Aufgabenfeld des „Innovierens“ als eigenständiges Kompetenzfeld angesehen. Girmes, 2006, beispielsweise verweist auf eine Querstellung zu den anderen Tätigkeitsbereichen der Lehrkraft und damit der fehlenden Notwendigkeit, schulentwicklungsspezifische Kompetenzen zu beschreiben. Ihrer Ansicht nach kann mit der Beherrschung der von ihr genannten allgemeinen Fähigkeiten zur Reflexion und Evaluation, zur Diagnostik, metho-

dischen, personalen und kulturellen sowie institutionellen und curricularen Kompetenz dieser Aufgabenbereich gut bewältigt werden (Girmes, 2006, S. 15/19). Der Versuch, alle Aufgabenbereiche mit universellen Kompetenzen abzubilden wie Girmes, 2006, ihn vornimmt, mindert allerdings einerseits den Aussagegehalt und berücksichtigt andererseits nicht in Gänze die domänenspezifische Formulierung von Kompetenzen. Diese sind nicht nur für einzelne Fächer zu denken, sondern ebenso für übergeordnete berufsspezifische Aufgabenbereiche. Darüber hinaus beinhalten aktuelle Entwicklungen wie die neue Steuerung und die steigende Autonomie von Einzelschulen, veränderte Anforderungen an die Professionalität von Schulleitungen und Lehrkräften. Sie erfordern über die Interaktion mit den Schülern/innen und damit die Unterrichtsebene hinausreichende Fähigkeiten.⁷³

Wie im Abschnitt 2.3.2.2 bereits erläutert wurde, beruht der kompetenztheoretische Zugang auf der Annahme einer Steigerbarkeit und damit einer schrittweisen Entwicklung von Professionalität im Laufe eines Berufslebens (Professionalisierung) unter anderem durch die Bewältigung einschlägiger (Krisen-)Situationen und wirkt somit zurück auf den **berufsbio-graphischen Ansatz**. Die Grundlage dieses Ansatzes ist eine stärker inhaltlich akzentuierte Beschreibung von Professionalisierung anhand von „beruflichen Entwicklungsaufgaben, die für eine erfolgreiche Berufstätigkeit bewältigt werden müssen“ (Messner & Reusser, 2000, S. 158). Zu diesen gehört die erfolgreiche Gestaltung von Schulentwicklungsvorhaben. Terhart, 2010b, verweist allerdings darauf, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten mit besonderer Bedeutung für das Handlungsfeld Schulentwicklung (z. B. Fähigkeiten zur kollegialen Kooperation oder zur Teilhabe an schulinternen Entwicklungsprogrammen) zeitlich später im Berufsleben angesiedelt sind. „Später“ bedeutet *nach* dem Erwerb der grundlegenden Kompetenzen für das Unterrichten, der in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung und damit den ersten Berufsjahren stattfindet (Terhart, 2010b, S. 238/239). Erst, wenn ein basales Niveau von Professionalität und erste Routinen für die Bewältigung der täglichen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben in der Interaktion mit den Schülern/innen, aber auch mit den Eltern, erworben wurden, kann sich die Lehrkraft weiteren Aufgabenfeldern, wie der gemeinsamen Weiterentwicklung von Schule, zuwenden. Spezifische Wissensbestände und Überzeugungen für diesen Aufgabenbereich werden schließlich nachgeordnet ausgebildet. Nichtsdestotrotz spielen Berufswahlmotive – dann im Kontext der Schulentwicklung zu denken – sowie individuelle Handlungsdispositionen auch hierfür eine bedeutsame Rolle. Exemplarisch sichtbar wird der Umstand der späten Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben aus dem Feld der Schulentwicklung in den einschlägigen Lehramtsprüfungsordnungen für die erste (LPO I) sowie die zweite Lehrer/innenbildungsphase in Bayern (LPO II), in denen Themen der Schulentwicklung kaum explizit Beachtung finden. Schulentwicklung kann damit als spätes berufsbio-graphisches Professionalisierungsfeld bezeichnet werden.

Vor dem Hintergrund dieses professionstheoretischen Rahmens wird im Weiteren die Mikrostruktur professionellen Handelns analysiert.

⁷³ In der Gesamtdiskussion ist zu berücksichtigen, dass Autoren/innen zwar zuweilen von „Innovationskompetenz“ sprechen, darunter allerdings weniger schulentwicklungsspezifische Kompetenzen verstehen, sondern z. B. wie es bei Gröschner, 2011, der Fall ist, die Kompetenzen und die Bereitschaft zur individuellen Professionalisierung (Gröschner, 2011, S. 55).

2.3.4 Struktur professionellen Handelns unter Berücksichtigung handlungskonstituierender Spezifika pädagogischer Professionalität

Die Bestimmung der Strukturlogik des professionellen Handelns in Schulentwicklung orientiert sich im Folgenden an der von Oevermann, 1996, vorgeschlagenen Systematik, die sich eigentlich auf die Unterrichtssituation und das Arbeitsbündnis zwischen Schüler/in und Lehrkraft bezieht. Die Strukturlogik beinhaltet, wie in Abbildung 2.19 grafisch dargestellt, drei Phasen: Den Ausgangspunkt für das professionelle Handeln bildet eine unstandardisierte Situation, die eine Handlungserfordernis birgt sowie eine Entscheidung und Realisierung des Handelns erfordert. Die letzte Phase umfasst die Rekonstruktion und Reflexion eben dieses professionellen Handelns.

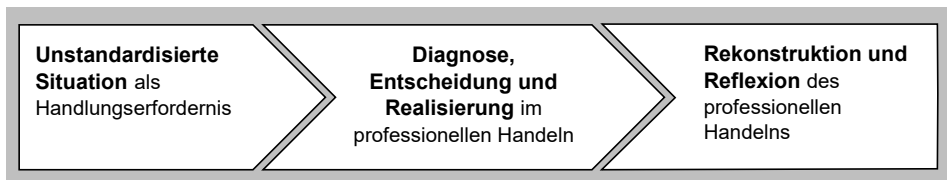


Abb. 2.19: Schematische Darstellung der Strukturlogik professionellen Handelns in Anlehnung an Oevermann, 1996

Diese idealtypische Konstruktion pädagogisch-professionellen Handelns wird nachfolgend weiter ausdifferenziert und auf das Aufgabenfeld Schulentwicklung transferiert. Nichtsdestotrotz verbleiben die Ausführungen auf der Ebene eines Denkmodells, das nicht gänzlich alle in der Praxis vorhandenen Einflussfaktoren und Handlungsbedingungen zu berücksichtigen vermag.

2.3.4.1 Unstandardisierte Situation als Handlungserfordernis

Den Ausgangspunkt für das Handeln von pädagogischen Fachkräften bildet ein Handlungserfordernis oder eine Handlungsaufforderung. Solche typischen Situationen des Berufsalltags zeichnen sich einerseits durch einen Informationswert und andererseits durch einen affektiven Wert aus, die beide die Wahrnehmung von Ungewissheit bestimmen (Martinek, 2007, S. 17). Als Handlungserfordernis kann entweder eine Routinesituation vorliegen, das heißt, ein „alltäglicher“ oder bereits bekannter, weil zu einem früheren Zeitpunkt schon einmal bewältigter Ausgangszustand, der einer verbalen, non-verbalen und/oder handelnden Positionierung dazu bedarf. In diesem Fall wird unter Rückgriff auf theoretische und praktische Vorkenntnisse und Erfahrungen eine bekannte Handlungsstrategie angewendet, die sich in der Vergangenheit in ähnlichen Situationen – zumindest in der überwiegenden Zahl der Anwendungsfälle – als Lösung bewährt hat. Die Nicht-Standardisierbarkeit der konkreten Arbeit von Professionellen (Terhart, 2010a, S. 90) wird dabei nicht grundsätzlich negiert, sondern vor dem Hintergrund einer Professionalität als Könnenszustand, der im Laufe des Berufslebens erworben wird (vgl. dazu die Erläuterungen im Abschnitt 2.3.1), relativiert.

Handlungserfordernisse sind einerseits als Stimuli von außen zu definieren wie es bei Schulentwicklungsaufgaben häufig der Fall ist. Es würde jedoch dem Verständnis von pädagogischer Professionalität in der vorliegenden Arbeit nicht gerecht werden, wenn

sich Handeln nur auf eine Reaktion beschränken würde. Vielmehr kann sich die Handlungsaufforderung auch aus dem eigenen pädagogischen Anspruch der Schulleitung oder Lehrkraft an sein/ihr professionelles Handeln ergeben. Bei der Realisierung jahrgangsgemischten Unterrichts beispielsweise könnte eine Veränderung der Unterrichtsmethodik von einem differenzierten hin zu einem individualisierten Wochenplan aus dem berufsethisch begründeten Wunsch danach resultieren, jedem einzelnen Kind und nicht nur einem Durchschnittskind der ersten und zweiten Jahrgangsstufe gerecht zu werden. Im Gegensatz dazu wäre die Verwendung eines individuellen Wochenplans, weil er innerhalb eines staatlichen Modellversuchs als konzeptionelles Merkmal vorgegeben ist, ein Stimuli, der das professionelle Handeln von außen auslöst.

Aufgrund der Offenheit der Entwicklungssituation stoßen die pädagogisch Professionellen im Aufgabenfeld Schulentwicklung häufiger auf unstandardisierte bzw. ungewisse Situationen, für deren zufriedenstellende Bewältigung weder ausreichende Automatismen noch Wahrscheinlichkeitskriterien für eine erfolgreiche Lösung ausgebildet wurden. Deshalb trifft die Definition von Krise als eine „nach Schließung rufende Öffnung der Zukunft“ (Oevermann, 1996, S. 75) aufgrund zahlreicher, im Verlauf von Entwicklungsprozessen zu treffender Entscheidungen und damit unerwarteter Situationen, die einer Bearbeitung bedürfen, auf diese Professionsaufgabe in besonderem Maße zu.

Nicht selten löst eine unstandardisierte Situation, je nach Intensität und Ausprägung der erreichten pädagogischen Professionalität bei der einzelnen Lehrkraft, ein kurz-, mittel- oder langfristiges Belastungserleben aus, das sowohl emotional als auch zeitlich-organisatorisch bedingt sein kann. Die Lehrperson muss im Sinne von Oevermanns Krisenerleben auf der Basis der eigenen Professionalität neue Routinen entwickeln und treibt im Zuge dessen auch ihre eigene Professionalisierung voran. Dieser Schritt hin zu einer höheren Professionalität ist emotional zunächst einmal durch Erfolgsunsicherheit bis hin zur Überforderung gekennzeichnet. Ein Belastungserleben in zeitlich-organisatorischer Hinsicht bedeutet, dass mit der Einführung der Neuerung ein erhöhter Arbeitsaufwand im Sinne von Mehrarbeit verbunden ist. In fast allen Fällen schulischer Entwicklungsprozesse ist dies der Fall. Sofern vom Entwicklungsprojekt ein positives Ergebnis bzw. eine langfristige Arbeitserleichterung oder -verbesserung erwartet wird, führt diese zeitlich begrenzte Mehrarbeit allerdings zunächst nicht unmittelbar zu einem Widerstand gegenüber der Veränderung (vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel 2.2.2.2).

Mit den sich ergebenden Herausforderungen im Schulentwicklungsprozess werden also neue oder veränderte Anforderungen an das professionelle Handeln gestellt. Mögliche Herausforderungen für die individuelle Professionalisierung ergeben sich aufseiten der Lehrkräfte beispielsweise bei der Unterrichtsentwicklung, d. h. beim Übergang von der jahgangsbezogenen in die jahgangsgemischte Unterrichtsorganisation.

Die Neu- oder Umgestaltung von Schule ist ein klassisches Handeln in Unsicherheit, zumal nicht nur die individuellen Bedingungen des/der Professionellen selbst den Ausgangspunkt darstellen, sondern auch die bestehenden Voraussetzungen der sozialen Organisation der Einzelschule, die wiederum eingebettet ist in ein gesellschaftliches Mehrebenensystem. Obwohl es sich bei der Schulentwicklung um einen zielgerichteten Prozess handelt, ist die Umsetzung und damit die Zielerreichung keineswegs vordefiniert, sondern im Gegenteil abhängig von verschiedenen Einflussfaktoren. Bis zur Institutionalisierungsphase (vgl. Kapitel 2.2.2) sind Veränderungsprozesse damit per se von Unerwartetem und Unvorhersehbarem und damit von Krisen geprägt. Sämtliche Entscheidungen in der Initiierungs- und Implementierungsphase des Schulentwicklungsprozesses auf den Ebenen Organisation,

Unterricht und Personal stellen also eine solche Art von Handlungsaufforderungen dar. Es ist zwischen Bewährtem und dem Mut, Neues zu erproben, abzuwägen. Viele der Entscheidungssituationen beinhalten darüber hinaus Spannungsfelder, in denen zwischen verschiedenen Positionen abgewogen werden muss.

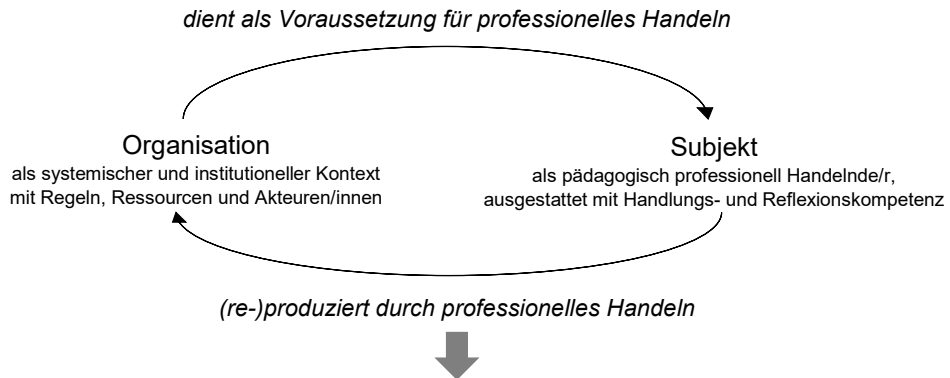
Damit gehen die in der vorliegenden Studie betrachteten Krisen, Spannungsfelder und Widersprüche über die bei den Vertretern/innen des strukturtheoretischen Ansatzes genannten hinaus. Während Oevermann, Helsper oder Schütze vor allem die auf der Unterrichtsebene entstehenden Konfliktpotenziale betrachten und das professionelle Handeln in erster Linie auf die Interaktion mit dem/der Schüler/in bzw. der Klasse reduzieren, erweitert die vorliegende Betrachtung die strukturtheoretische Perspektive auf weitere Arbeitsfelder von Professionellen. Beispielsweise entstehen Krisen und Spannungsfelder, die in der Schulentwicklung auszubalancieren sind, beim Aufeinandertreffen von Organisation und pädagogischer Profession. Organisation wird vorliegend einerseits gedacht als struktureller Handlungsrahmen im Sinne von beispielsweise strukturverändernden Spezifika der Innovation – im Fall der Jahrgangsmischung die Auflösung der klassischen Zusammenfassung von Schülern/innen nach dem Kriterium des Geburtsjahres –, Lehrplänen, gesetzlichen Vorgaben oder räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten, die das professionelle Handeln erlauben und zugleich beschränken. Andererseits wird der Begriff im Sinne von Schule als eine soziale Organisation verstanden, die aus einer Vielzahl an Akteuren/innen besteht und erst durch ihre Interaktion in Arbeitsbündnissen miteinander lebendig wird.

Unter *Arbeitsbündnis* wird – im erweiterten Sinn – eine aufgabenspezifische Zusammenarbeit von pädagogisch Professionellen mit weiteren Personen(gruppen) mit der Zielsetzung pädagogischer Schulentwicklung verstanden, d. h. der Verbesserung von Bildungsbedingungen zur Erlangung eines Zustandes der Mündigkeit für die Heranwachsenden an der Einzelschule (vgl. dazu das Unterkapitel 2.2.1). Je nach Interaktionskontext kann die Beziehung symmetrisch, wie bei der intraprofessionellen Zusammenarbeit, oder asymmetrisch, wie im Arbeitsbündnis mit einem/einer Schüler/in oder einer Klasse, sein.

Bei Arbeitsbündnissen in Schulentwicklungsprojekten stehen die Kompetenzen, Einstellungen, Bedürfnisse, Interessen, Erwartungen und Wünsche von Schülern/innen, Kollegen/innen, Nicht-Professionellen innerhalb der Einzelschule sowie den Mitgliedern des einzelschulischen Umfelds denen des Subjekts des/der professionell Handelnden, sprich der einzelnen Schulleitung oder Lehrkraft, gegenüber und müssen miteinander vereinbart werden. Während die Spannungsfelder oder Antinomien, die sich in der Lehrkraft-Schüler/in/nen-Interaktion ergeben, aufgrund der Fokussierung auf die Kerntätigkeit des Unterrichtens in den theoretischen Bemühungen um eine Klärung der Struktur professionellen Handelns bereits vielfache Berücksichtigung finden (vgl. z. B. Helsper, 2016, unter der Perspektive der Transformation der Schulstruktur), wird solchen, die sich beispielsweise in der intra- oder interprofessionellen Zusammenarbeit im Rahmen von Schulentwicklung ergeben, bisher erst wenig Beachtung geschenkt.

Die möglichen Krisen im Spannungsfeld von Organisation und Profession ergeben sich damit aus den Interaktionen mit anderen Personen, aber auch daraus, dass die professionellen Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte an gesetzliche oder infrastrukturelle Grenzen stoßen, die nur zum Teil überwindbar sind (Hansen, 2017b, S. 9). Unstandardisierte Situationen bei der Realisierung von Schulentwicklungsvorhaben sind damit vor dem Hintergrund einer Dualität der Struktur (Giddens, 1988) zu betrachten. Giddens, 1988, negiert dabei einseitig objektivistische Positionen, in denen die Gesellschaft bzw. Organisation das Subjekt, den Handelnden, beherrscht, ebenso wie einseitig subjektivistische

Herangehensweisen, in denen Handeln bzw. Sinn ohne ausreichende Berücksichtigung der strukturellen bzw. gesellschaftlichen Einflüsse in den Vordergrund gestellt werden (Giddens, 1988, S. 34/35; Walgenbach, 2006, S. 404/405). Dennoch ist das Handeln von pädagogisch Professionellen „unweigerlich gebunden an die strukturellen Rahmenbedingungen, die [an] (...) Schulen bei den Praxiserfahrungen (...) gegeben sind“ (Hansen, 2017b, S. 9).⁷⁴ In Abbildung 2.20 wird das Wechselverhältnis von Professionellen als Akteuren/innen und der Organisation, die sowohl die Voraussetzungen für das Handeln bereitstellt als auch von den Handelnden (re-)produziert wird, verdeutlicht.



Das Handeln von pädagogisch Professionellen an Einzelschulen passiert nicht voraussetzungs- und strukturlos.

Abb. 2.20: Zusammenspiel von Organisation, Subjekt und professionellem Handeln in Anlehnung an Giddens Theorie der Strukturation

Auf das professionelle Handeln in Schulentwicklung wirkt die Organisation entweder in Teilen oder gänzlich ermöglichend oder aber in Teilen oder gänzlich restriktiv (Giddens, 1979, S. 5; Giddens, 1988, S. 70/77). Im Gegenzug beeinflusst das professionelle Handeln nicht nur den Prozess, sondern ebenso das Ergebnis des Implementationsprozesses einer Neuerung.

2.3.4.2 Diagnose, Entscheidung und Realisierung im professionellen Handeln

Auf der Basis ihrer professionellen Kompetenzen analysieren die pädagogischen Fachkräfte schließlich die vorliegenden unstandardisierten Handlungserfordernisse im Berufsalltag und nehmen eine Einschätzung der Situation vor (*Diagnose*). Die professionellen Kompetenzen beruhen dabei auf dem vorhandenen spezialisierten Wissen und Können als Fähigkeit, Handlungsziele umzusetzen, sowie auf professionellen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2011a, S. 32). Ausgehend davon wird eine *bewusste und zielgerichtete Entscheidung* über die Lösung des Handlungserfordernisses getroffen und anschließend, zumeist in der Interaktion mit anderen Personen (z. B. Schülern/innen, Kollegen/innen oder Externen), auf der Unterrichts-, Organisations- oder Personalebene realisiert.

⁷⁴ Hansen, 2017b, bezeichnet diese Begrenzung für Professionalisierungsprozesse innerhalb des sozialen Systems in ihrem Profigrafie-Modell als „systemische Dialektik“ (Hansen, 2017b, S. 9).

Die Autonomie der Professionellen in ihrer Berufsausübung, wenn auch im Berufsfeld Schule eingeschränkt, erlaubt dabei ein variables Handeln: „Aus einer Vielzahl an Optionen, die sich aus den existierenden Regeln, also den Strukturen, ergeben, wird in der konkreten (...) [Berufs]praxis ausgewählt“ (Paseka, Schratz & Schrittemser, 2011, S. 18). Dabei ist es nicht immer möglich auf „pädagogisches Handlungsrepertoire“ zurückzugreifen, das Bauer, 2000, definiert als „hoch verdichtete kognitive Strukturen (...), die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren“ (Bauer, 2000, S. 33), sondern gerade in neuen Situationen ist es vielfach zunächst erforderlich, professionelle Kompetenzen auf- und auszubauen, für die noch keine Handlungssicherheit besteht. „Der Konstruktionsprozess [für neue Lösungen] ist dabei um ein Vielfaches zeitraubender als die Auswahl unter bewährten Alternativen und das Anpassen der gewählten Alternative an die situativen Gegebenheiten“ (Wahl, 2013, S. 27). Situationsabhängig werden die Entscheidungen entweder mit einem zeitlichen Planungsvorlauf getroffen oder erfolgen kurzfristig mit geringer Bedenkzeit, z. B. unmittelbar in Reaktion auf ein Ereignis im Unterrichtsgeschehen.⁷⁵

Im konkreten Handeln, der *Performanz*, werden schließlich die dahinter liegenden Kompetenzen von Professionellen für Dritte sichtbar (Schott & Azizi Ghanbari, 2012, S. 40). Sie setzen sich, wie im Abschnitt 2.3.1 deutlich wurde, aus Komponenten zusammen, die die kognitive (Wissens-)Ebene überschreiten. Auf der Basis eines kompetenztheoretischen Zugangs beschreiben Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, die Überführung der bei den professionell Handelnden vorhandenen Dispositionen in die Performanz in Anlehnung an Schoenfeld, 2010, als eben diesen mehrschrittigen Prozess von der Wahrnehmung einer Situation über deren Interpretation bis hin zur Entscheidungsfindung (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 7; Abbildung 2.21).

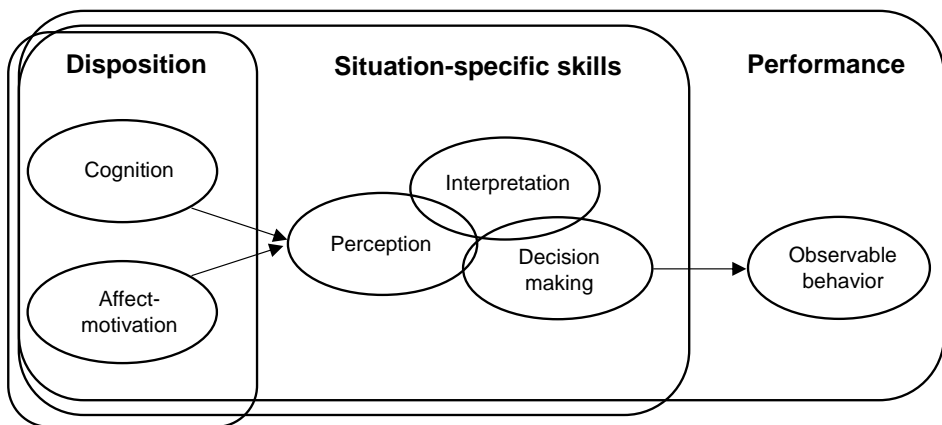


Abb. 2.21: Prozessmodell der Übersetzung von professioneller Kompetenz in Performanz; Blömeke, Gustafsson und Shavelson, 2015, S. 7

⁷⁵ Können Handlungsaufforderungen allzu häufig von den Professionellen nicht im Sinne ihres Anspruchs gelöst werden, beispielsweise aufgrund systemischer Barrieren, und wird damit die „Eigenlogik professioneller Handlungsbezüge durch andere Handlungslogiken oder -rationalitäten gebrochen“ (Helsper, 2016, S. 228), droht langfristig die Deprofessionalisierung.

Wie bereits angedeutet, bedarf es bei der Bearbeitung von Schulentwicklungsaufgaben über die alltäglichen Unterrichtskompetenzen hinausgehende komplexe Fähigkeitsbestände, in die im Folgenden lediglich ein kleiner Einblick gegeben werden kann. Eine vollumfassende Darstellung würde den Rahmen dieser Auseinandersetzung sprengen und ist auch für die vorliegenden Forschungsfragen von untergeordneter Bedeutung. Die Abbildung 2.22 skizziert die nachfolgend ausschnitthaft vorgestellten Aspekte professioneller Kompetenz im Aufgabenfeld Schulentwicklung in Anlehnung an die Systematisierung von Baumert & Kunter, 2011a, S. 32.



Abb. 2.22: Kompetenzmodell mit einer Spezifikation von Professionswissen und professionellen Überzeugungen, Werthaltungen und Vorstellungen im Aufgabenfeld Schulentwicklung als Voraussetzung für professionelles Handeln

Neben „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert, 2001, S. 27/28) ist das professionelle Handeln von Lehrkräften vor allem vom Professionswissen und den pädagogischen Überzeugungen, Werthaltungen und Vorstellungen bestimmt, also von einer „combination of cognition, conation, affect, and motivation“ (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 6, Hervorh. im Original). Hinsichtlich des Professionswissens ist das Wissen über Aufgaben und Prozesse der Schulentwicklung relevant. Ebenso bedeutsam sind Kenntnisse über die konkrete Innovation. Diese beiden inhaltlichen Schwerpunkte spiegeln sich darüber hinaus gleichermaßen in den pädagogischen Überzeugungen, Werthaltungen und Vorstellungen, die sich handlungsleitend auswirken.

Wissen als Grundlage für Schulentwicklungshandeln

Dass das Professionswissen als deklaratives und prozedurales Wissen eine zentrale Einflussgröße auf das Professionshandeln von Lehrkräften darstellt, zeigen bereits die auf S. 134 explizierten Grundannahmen zur Professionalität von Lehrpersonen, die auf einer akademischen Ausbildung sowie spezifischen Wissensbeständen beruht. Sie ermöglichen eine Abgrenzung einerseits gegenüber erwachsenen Laien (z. B. der Elternschaft) sowie andererseits gegenüber der Klientel, der sie dadurch überlegen sind. Shulman, 1987, weist bereits in den 1980er Jahren bezogen auf den Unterricht darauf hin, dass sowohl die Kenntnis des Unterrichtsstoffs als auch didaktisches Wissen eine Grundvoraussetzung für

das Lehren darstellen (Shulman, 1987, S. 7). Wenngleich Befunde für den Zusammenhang von schulentwicklungsspezifischem Wissen und Handeln bisher kaum vorliegen, gilt die tatsächliche Wirkung von domänenspezifischem Professionswissen auf das professionelle Handeln zumindest für das Aufgabenfeld Unterricht dennoch als empirisch bestätigt (zusammenf. Baumert & Kunter, 2006, S. 485-493; Baumert & Kunter, 2011b, S. 164-168; Hattie, 2015, S. 136/137). Insbesondere von Bedeutung für die Lernfortschritte der Schüler/innen sind, so zeigt sich in der COAKTIV-Studie, das Fachwissen sowie das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011b, S. 185).

Schulentwicklungs- bzw. aufgabenspezifisches Professionswissen

Wenngleich es aufgrund der einzelschulbestimmten sowie häufig komplexeren Entwicklungssituationen erschwert ist, das Aufgabenfeld der Schulentwicklung in ähnlicher Form auszudifferenzieren wie das des Unterrichtens, so können vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlegung zur Schulentwicklung im Kapitel 2.2 sowie der von der KMK, 2019, formulierten Standards für die Lehrkräftebildung für das Aufgabenfeld „Innovieren“ (Kompetenzen 9–11) trotzdem exemplarisch folgende schulentwicklungsspezifische Wissensdimensionen ausgemacht werden:

Erstens benötigen Schulleitungen und Lehrkräfte grundlegendes *Struktur- und Systemwissen*. Dieses bildet sich in den Standards für die Lehrer/innenbildung in den Kompetenzen 9 und 10 ab. Unter anderem darin genannt werden Kenntnisse

- der „Grundlagen und Strukturen des Bildungs- und Schulsystems sowie von Schule als Organisation“ (KMK, 2019, S. 13),
- der „rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (insbesondere Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen, schulrelevantes Datenschutz- sowie Medienrecht)“ (KMK, 2019, S. 13)
- sowie der „organisatorischen Bedingungen an Schulen sowie Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich“ (KMK, 2019, S. 14).

Auf der Basis dieses Strukturwissens können nicht nur die Grenzen des eigenen Handlungsspielraums ausgelotet werden, sondern vor allem auch die Möglichkeiten, die dieser zur Realisierung von Ideen und Visionen bietet. Insbesondere die systemischen und organisatorischen Rahmenbedingungen, denen sich das Kapitel 2.2.4 widmet, unterscheiden sich von Schule zu Schule sowie von Entwicklungssituation zu Entwicklungssituation.⁷⁶ Wenig zielführend wäre es, nur die restriktiven Komponenten der Organisation zu sehen und in den Vordergrund zu stellen. Deshalb erscheinen differenzierte Kenntnisse über die Strukturen und das System für die Überwindung des Spannungsfeldes von pädagogischer Professionalität und Organisation bedeutsam.

Nachdem Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung nie von einer einzelnen Schulleitung oder Lehrkraft alleine geleistet werden können, ist darüber hinaus *Strategie- und Interaktionswissen* über die Instrumente zum Prozessmanagement von Schulentwicklung und die Evaluation von Prozessen und Ergebnissen von Bedeutung.⁷⁷ Lehrkräfte sollten „Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schul- und Unterrichtsentwicklung [kennen] und (...) die Herausforderungen (...) [reflektieren]“ (KMK,

⁷⁶ Vgl. dazu auch die Ausführungen auf den Seiten 143f..

⁷⁷ Zahlreiche praktische Anregungen finden sich in der einschlägigen Literatur z. B. im Begleitmaterial von Bühren & Rolff, 2018, sowie bei Mang & Paulus, 2012.

2019, S. 14). Interaktionswissen umfasst darüber hinaus Wissen über Kommunikations- und Kooperationsprozesse und damit verbundene Fähigkeitskonzepte, zumal gerade die Zusammenarbeit von Lehrkräften als „Schlüsselvariable von Schulentwicklung, als deren Voraussetzung und zugleich als deren Effekt“ (Idel, Ullrich & Baum, 2012, S. 10) gilt. Wissen über Kommunikation und Kooperation, über Möglichkeiten und Funktionen von Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion (Fussnagel & Gräsel, 2012, S. 31; Gräsel, Fussnagel & Pröbstel, 2006, S. 209/210), deren Bedingungen aber ebenso deren Chancen und Herausforderungen, kann darüber hinaus einen Beitrag zur Entstehung „professioneller Lerngemeinschaften“ (DuFour, DuFour & Eaker, 2009; Hord, 2003; Seashore, Bryk & Camburn, 1999) durch Schulentwicklung leisten sowie die „kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung“ (KMK, 2019, S. 13) unterstützen.

Vertiefend dazu ist spezifisches *Wissen über Unterstützungssysteme* für die Realisierung von Veränderungen auf der Einzelschulebene, und zwar sowohl in personeller als auch in finanzieller Hinsicht, bedeutsam. Dieses erlaubt es, Entwicklungspartner/innen für die Realisierung von Prozessen zu finden und Umsetzungsbemühungen zielgerichtet zu koordinieren. Beispielhaft zu nennen in diesem Zusammenhang sind die auf S. 76f. angesprochenen Steuergruppen. Ebenso können Instrumente der Outputsteuerung des Bildungssystems (z. B. die Ergebnisse aus formellen Leistungserhebungen) als Hilfestellungen für die Weiterentwicklung der Institution nutzbar gemacht werden.

Da Schulentwicklungsprozesse häufig arbeits- und zeitintensiv sind, sollten pädagogische Fachkräfte nicht zuletzt über Kenntnisse aus der Belastungs- und Stressforschung (KMK, 2019, S. 13), d. h. *Selbstregulationswissen*, verfügen. Dieses Wissen stellt eine wichtige Bedingung dar für die in Abbildung 2.22 separat herausgestellte Selbstregulationsfähigkeit als Fähigkeit zum „verantwortungsvolle[n] Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen“ (Baumert & Kunter, 2011a, S. 44).

Innovationsspezifisches Professionswissen

Zum spezifischen Innovationswissen, das im Schulentwicklungsprozess durch Erfahrungswissen ergänzt wird, gehören im Fall der Jahrgangsmischung z. B. die Kenntnis der Spezifika der Jahrgangsmischung sowie deren Implikationen für die Schulentwicklungsarbeit, die unter anderem bei Carle & Metzen, 2014, sowie im Kapitel 2.2.3 vorgestellt werden. Weiterhin bedeutsam ist die Reflexion der „professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität“ (KMK, 2019, S. 14).

Hinsichtlich der Innovation der Jahrgangsmischung liegt bisher keine Studie zur Frage danach vor, was Schulleitungen und Lehrkräfte über Jahrgangsmischung wissen. Dies mag auch dem Umstand geschuldet sein, dass sich die Innovation, wie im Kapitel 2.2.3 ersichtlich, aus zahlreichen Facetten speist, von denen jede einzelne in ihrer Ausprägung komplex ist. Exemplarisch braucht es für eine adaptive Unterrichtsgestaltung sowohl diagnostische Kenntnisse als auch Wissen über die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung in heterogenen Gruppen sowie die Klassenführung (Brühwiler, 2006, S. 430/431). Eine zweite Erklärung mag darin liegen, dass sich die Anforderungen an den jahrgangsübergreifenden Unterricht hinsichtlich der pädagogischen Ausführung in vielen Teilen kaum von den Ansprüchen unterscheiden, die an die Jahrgangsklasse gerichtet werden. Vielmehr verlangt die Jahrgangsmischung eine sehr hohe Ausprägung von Wissensbeständen über das Unterrichten in heterogenen Gruppen.

Schulentwicklungsrelevante pädagogische Überzeugungen, Werthaltungen und Vorstellungen

Neben Professionswissen über Schulentwicklung und die Innovation sind für den Transfer von Neuerungen auf die einzelschulische Ebene insbesondere die schulentwicklungsrelevanten Vorstellungen der professionell Handelnden ausschlaggebend (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 32; Carle, 2019, S. 476; Goldenbaum, 2013, S. 150; Gräsel, 2010, S. 11).

Als wertorientiertes Handlungsfeld sind Veränderungsprozesse – wie im vorangegangenen Kapitel 2.2 deutlich wurde – vor allem dann erfolgreich, wenn sie von allen davon Betroffenen als nützlich und sinnvoll erlebt werden (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 305). Der Studienüberblick von Reusser & Pauli, 2014, bestätigt, dass Reformen dann nicht oder nicht wie gewünscht realisiert werden, wenn sie nicht mit zentralen berufsbezogenen Überzeugungen vereinbar sind (Reusser & Pauli, 2014, S. 653). Auch deshalb erscheinen vor allem zu Beginn von Implementierungsprozessen die subjektiven schulentwicklungsbedeutsamen Überzeugungen, zusammen mit Wissensbeständen, als wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Schulentwicklung. Genau genommen beeinflussen die pädagogischen Überzeugungen, Werthaltungen und Vorstellungen einerseits die Bereitschaft zum Wissenserwerb und bestimmen andererseits die Richtung des professionellen Handelns in der Jahrgangsmischung. Wie die nachfolgende Übersicht zeigt, wirkt drittens das gesammelte Erfahrungswissen, im Sinne der Dauer der Berufserfahrung in der Organisationsform Jahrgangsmischung, auf die pädagogischen Überzeugungen von Lehrpersonen (Lang et al., 2010, S. 326/327). Auch deshalb erscheint die Betrachtung der pädagogischen Haltungen gegenüber der Innovation mindestens so bedeutsam wie die der Wissensebene.

Für die differenzierte Beschreibung dessen, was unter den nicht-kognitiven Komponenten der professionellen Kompetenz zu verstehen ist, liegen mittlerweile unterschiedliche Konstrukte vor. Beispielweise können Einstellungen und Überzeugungen unter dem Terminus der „*professionellen pädagogischen Haltung*“ (Schwer, Solzbacher & Behrens, 2014) gefasst werden als

hoch individualisiertes (d. h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 107).

Diese pädagogische Haltung kann sowohl gegenüber der Aufgabe der Schulentwicklung eingenommen werden als auch gegenüber der einzuführenden Neuerung als Gegenstand. Professionswissen und Fähigkeiten stellen demnach zumindest in Teilen lediglich operative Dimensionen, allerdings keine gänzlich hinreichenden Bedingungen dar (Schenz, 2011a, S. 202), um Schulentwicklungsvorhaben durchzuführen. Entscheidender ist vielmehr die „Haltung der Lehrkraft hinsichtlich der Frage, was sie mit ihrem Handeln erreichen will“ (Schenz, 2011a, S. 193). Damit aus dem Handeln ein pädagogisches Handeln wird, bedarf es eines besonderen Bewusstseins für die Anforderungen und Ansprüche, die jedes einzelne Kind der (jahrgangsgemischten) Klasse stellt.

Beim Versuch, eine allgemeingültige Definition für die untergeordneten Begriffe dieser Haltung wie Einstellungen, Werte und Überzeugungen zu geben und sie voneinander abzu-

grenzen, stößt man auf einen sehr uneinheitlichen Diskurs (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014; Oser & Blömeke, 2012; Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Schwer, Solzbacher & Behrens, 2014). Es hat sich wenig an der Feststellung von Pajares, 1992, geändert, der beim Terminus *Überzeugungen* (*beliefs*) von einem „messy construct“ (Pajares, 1992) spricht. Versucht man ein paar Kernmerkmale zusammenzutragen, erweisen sich Überzeugungen als handlungsbeeinflussende „(meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen“ und „„Glaubensbestände“ einer Person“ (Oser & Blömeke, 2012, S. 415/416) über Beschaffenheiten und Funktionalitäten eines Gegenstandes (z. B. eines Fachinhalts, Prozesses, einer Person, eines Kontext- oder Bildungsstrukturmerkmals). Mit Blick auf das Schulentwicklungshandeln fallen darunter beispielsweise konkret innovationsspezifische Überzeugungen wie die Vorstellung von Kernelementen und Ansprüchen an einen „guten“ jahrgangsgemischten Unterricht. Da es sich dabei um affektiv aufgeladene mentale Zustände handelt, sind sie nur schwer zugänglich. Neben den normativ aufgeladenen individuellen Überzeugungen der einzelnen Lehrkraft existieren als Teil der Berufsethik⁷⁸ auch kollektive Überzeugungen. Beide gelten als recht stabil und damit nur schwer veränderbar (Oser & Blömeke, 2012, S. 416; Reusser & Pauli, 2014, S. 644-644; Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478-482).

Aus der empirischen Forschung existieren zu den Überzeugungen hinsichtlich des jahrgangsübergreifenden Lernens vorrangig quantitative Erhebungen, die eine Aussage über die Wahrnehmung der Innovation durch die Lehrenden zulassen. So würden 35,5 Prozent der von Schmidt, 1999, im Rahmen einer Fragebogenstudie befragten Grundschullehrkräfte (n=301) Jahrgangsklassen der jahrgangsübergreifenden Klassenorganisation vorziehen. Der Anteil derer, die Jahrgangsmischung als pädagogisch kaum vertretbar beurteilen, ist hingegen mit 1,7 Prozent verschwindend gering – vermutlich auch, weil damit die eigene Arbeit in Frage gestellt würde. Weiterhin sind 28,2 Prozent voll überzeugt von der Jahrgangsmischung. Abhängig von der konzeptionellen Orientierung zeigen sich jedoch Unterschiede: Während 73,1 bzw. 58,8 Prozent der befragten Lehrkräfte, die in Jenaplan- oder Montessorischulen arbeiten, voll überzeugt von der Jahrgangsmischung sind, sind es an Regelschulen ohne eine reformpädagogische Orientierung lediglich 17,8 Prozent der Befragten. In dieser Gruppe bevorzugten auch mehr Befragte (43,3 Prozent) die Jahrgangsklasse (Schmidt, 1999, S. 62/63).

In pädagogisch initiierten Modellversuchen zur neuen Schuleingangsstufe werden von den Lehrkräften zwar auch Herausforderungen wie die Vergrößerung von Leistungsunterschieden bei den Kindern, eine größere Störanfälligkeit des Unterrichts oder ein verlangsamtes Erreichen von Lehrplananforderungen benannt (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 98), insgesamt herrscht jedoch eine hohe Akzeptanz der Modellversuche mit dem Kernmerkmal Jahrgangsmischung (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 97-99; Götz & Neuhaus-Siemon, 2007, S. 14/15; Vogt et al., 2010, S. 17). Chancen sehen die Befragten in einem individuellen und sozialen Lernen der Schüler/innen, einer Reduktion der Handlungsdominanz der Lehrkraft und einer damit einhergehenden Eigenaktivität der Kinder (Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 99; Geiling et al., 2007, S. 290). Darüber hinaus liegen Vorteile in der Gelegenheit zur eigenen Professionalisierung im Hinblick auf didaktisch-methodische sowie diagnostische Kompetenzen. Als häufigster Nachteil wird ein höherer Arbeits- und Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung im Vergleich zur Jahrgangsklasse angeführt. Diese Einschätzung nimmt allerdings beispielsweise im Verlauf des Brandenburger Modellversuchs „Flexible Eingangsphase“ etwas ab

⁷⁸ Vgl. dazu die Erläuterungen im Abschnitt 2.3.1.

(Geiling et al., 2007, S. 285/286) und bestätigt damit die Bedeutung des Erfahrungswissens. Auch die von Feuchtenberger et al., 2019, in einer Interviewstudie befragten Lehrkräfte der Jahrgangsmischung 3/4 (n=17) benennen in Summe mehr Chancen (44,4 Prozent) als Herausforderungen (25,5 Prozent), wobei die für die Schüler/innen benannten Potenziale gegenüber denen für die Lehrkräfte überwiegen. Vorteile werden vor allem im Leistungs- sowie im sozialen Bereich gesehen, wenngleich die Schüler/innen der dritten Jahrgangsstufe ihrer Ansicht nach mehr profitieren als die der vierten. Als Risiken benannt werden eine höhere Arbeitsbelastung sowie ein größerer Zeitaufwand (Feuchtenberger et al., 2019, S. 266/267).

Andererseits stellen Mason & Burns, 1995, in ihrer älteren quantitativen Interviewstudie mit 35 US-amerikanischen Grundschullehrkräften eine geringe Zustimmung zur Jahrgangsmischung fest. 77 Prozent der befragten Lehrkräfte, die Jahrgangsmischung pragmatisch bedingt praktizieren, geben der Jahrgangsklasse den Vorzug. 51 Prozent äußern weiterhin negative Gefühle gegenüber der Jahrgangsmischung. Lediglich 14 Prozent benennen positive Aspekte. Als Begründungen dafür werden der zusätzliche Arbeitsaufwand sowie ein doppelter Aufwand für die Planung und Durchführung von Unterricht und eine fehlende Vereinbarkeit der Lerninhalte genannt. Vorteile sehen die Befragten ebenfalls insbesondere für die Schüler/innen, nämlich im sozialen Lernen. Die Autoren führen dies auf ein fehlendes Verständnis für die der Jahrgangsmischung zugrunde liegende Theorie sowie organisatorische Restriktionen zurück (Mason & Burns, 1995, S. 40-43).

Die von Mett & Schmidt, 2002, befragten Lehrkräfte an den untersuchten fünf kleinen Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern verstehen sich als „Bewahrer einer noch ziemlich intakten pädagogischen Welt“ (Mett & Schmidt, 2002, S. 155). Das Ziel liegt vor allem im Erhalt kleiner „intimer“ Schulen, die in die dörfliche Welt eingebunden sind und zu dessen Zweck die Jahrgangsmischung unumgänglich ist. Grundschulreformpädagogische Ideen, die damit einhergehen, werden nur widerwillig akzeptiert und umgesetzt, sodass das Gesamtmotto für den Schulentwicklungsprozess bei der Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen weniger „„Aufbruch zu neuen Ufern“ zu sein [scheint] als ‚Bewahrung der Kindheit‘“ (Mett & Schmidt, 2002, S. 155). Diese Daten zeigen eindrücklich, dass die Einführung von Jahrgangsmischung nicht zwingend einen Anstoß für einen Entwicklungsprozess leistet.

An kleinen abgelegenen Schulen sehen Raggl, 2011, zufolge Lehrpersonen und Schulleitungen Chancen des altersgemischten Lernens ebenfalls vor allem aufseiten der Schüler/innen. Als Argumente genannt werden eine Sicherung der sozialen Kontinuität in der Gruppe, eine erhöhte gegenseitige Rücksichtnahme aufeinander sowie eine hohe Selbstständigkeit (Raggl, 2011, S. 262-267). Dennoch ist die Unterrichtsgestaltung mit einem hohen Vorbereitungsaufwand verbunden. 89 Prozent der befragten Lehrkräfte (n=96) bewerten ihn als sehr hoch. Unter anderem deshalb gibt es für freie Stellen an peripher gelegenen Grundschulen kaum Bewerber/innen (Raggl, 2011, S. 287/288).

Subjektive Theorien als Teil von Überzeugungssystemen (Helmke, 2017, S. 115; Wagner, 2016, S. 10) stellen aus Sicht der Psychologie erworbene, relativ stabile mentale Strukturen dar (Dann, 1983, S. 80) und umfassen „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur“ (Groeben, 1988, S. 19). Sie dienen als „Alltagstheorien“ unter anderem dazu, „Vorgänge in der Welt zu beschreiben und zu erklären, Ereignisse vorherzusagen und Anleitungen zum eigenen Handeln zu liefern“ (Wagner, 2016, S. 10; ähnlich Groeben, 1988, S. 19/20). Der Fokus dieser Zugänge liegt damit stark auf der subjektiven Wissensebene im Vergleich zu

„objektiven“ (wissenschaftlichen) Theorien (Wagner, 2016, S. 10). Exemplarisch deckt Söll, 2002, anhand von 24 qualitativen Leitfadeninterviews die Vielfalt subjektiver Theorien von Lehrkräften über das Aufgabenfeld Schulentwicklung auf – mit insgesamt kritischem Ergebnis: Zwei Drittel der Schulleitungen und Lehrkräfte verschiedener Schularten, die er befragte, weisen dem Aufgabenfeld eine negative Konnotation zu. Schulentwicklung bzw. der Auftrag dazu lösen in erster Linie „Abwehrreaktionen, Skepsis und Ablehnung“ (Söll, 2002, S. 175) aus. Begründet werden diese mit hierarchischen Kontexten, erfahrener Überforderung oder Belastung in vergangenen Schulentwicklungsprozessen oder einem Selbstbild, das vor allem geprägt ist von der Aufgabe, Schüler/innen zu unterrichten, und nicht von darüber hinausgehenden Schulentwicklungsverpflichtungen für die ganze Schule (Söll, 2002, S. 175). In diesen Beschreibungen wird deutlich, dass die individuellen Erfahrungen zur Ausbildung von subjektiven Konstrukten beitragen und schließlich die weitere Positionierung im Feld erklären können.

Welchen Einfluss diese pädagogischen Überzeugungen auf das professionelle Handeln in Schulentwicklung haben können, zeigt sich am Beispiel der Innovation Jahrgangsmischung in mehreren Studien: Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2017a, belegen einen Einfluss der professionellen Überzeugungen auf die Adaptivität der Unterrichtsgestaltung in der Jahrgangsmischung 3/4 (Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2017a, S. 157).⁷⁹ Die Auswertung zeigt, dass Lehrkräfte in jahrgangsgemischten Klassen im Vergleich zu Lehrkräften, die in Jahrgangsklassen unterrichten, den Unterricht adaptiver gestalten. Zumindest eine Erklärung dafür wurde in den Überzeugungen zum Lehren und Lernen gefunden (Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2017a, S. 157).

Auch Hoffman, 2003, deckt in einer qualitativen Fallstudie⁸⁰ mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrkräften (n=4) auf, dass kindzentrierte und zugleich heterogenitätssensible Überzeugungen sowie ein Rollenverständnis als Lernbegleiter/in einen handlungsleitenden Einfluss auf die Unterrichtspraxis in der Jahrgangsmischung nehmen. Insbesondere zeigt sich dieser bei den Komponenten differenzierter Unterricht, flexible Gruppenzusammensetzung, kooperatives Lernen, Wahlmöglichkeiten für die Schüler/innen und bei der integrativen Gestaltung des Curriculums (Hoffman, 2003, S. 12-14). Einen weiteren Beleg liefern Hartinger et al., 2010, Hartinger, 2011, Hartinger, 2012, Hartinger, Grittner & Rehle, 2016, und Lang et al., 2010. Lehrkräfte, die in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe unterrichten, sehen die Verschiedenheit der Schüler/innen im Vergleich zu Lehrkräften einer jahrgangsreinen ersten Klasse stärker als mögliche Bereicherung des Unterrichts und geben seltener die Homogenisierung von Leistungen als Ziel an. Als bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang eine mindestens zweijährige Tätigkeit in der Jahrgangsmischung. Innerhalb der Gruppe der in der Jahrgangsmischung unterrichtenden Lehrkräfte schätzen eben jene die Chancen der Vielfalt signifikant höher ein (Lang et al., 2010, S. 326/327).

Auch hinsichtlich der Nutzung der Differenzierungsstunden wird ein leicht signifikanter Zusammenhang zur Dauer der Erfahrung mit dem jahrgangsgemischten Lernen sichtbar. Je länger eine Lehrkraft in der Jahrgangsmischung unterrichtet, umso eher werden jene Stun-

⁷⁹ Die Ergebnisse stammen aus einer Studie im Rahmen derer Lehrkräfte (n=52 aus Jahrgangsklassen, n=60 aus jahrgangsgemischten Klassen) sowie Schüler/innen und Eltern von Beginn der 3. bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe längsschnittlich mit Kontrollgruppendesign begleitet wurden. Erhoben wurden die Daten bei den Lehrkräften mit Hilfe von Fragebögen (Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2018, S. 115/116).

⁸⁰ Die Studie untersucht Unterrichts- und Organisationspraktiken von Lehrkräften, die die Jahrgänge 3 bis 5 jahrgangsübergreifend unterrichten, sowie die Überzeugungen, die ihre Praxis leiten.

den, in denen der Klasse zwei Lehrkräfte zugewiesen sind, für die individuelle Förderung genutzt (Hartinger, 2012). Den Einfluss der Berufserfahrung bestätigen Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2017a. Auch sie stellen bei Lehrkräften, die bereits mindestens einen Turnus in der Jahrgangsmischung unterrichtet haben, weniger transmissive Überzeugungen und einen zuversichtlicheren Umgang mit der Vielfalt der Schüler/innenschaft fest (Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2017a, S. 156). Eine weitere Studie, die die berufsbiografische Komponente „Erfahrung“ in Zusammenhang bringt mit einem Unterricht, der am Lernstand der Schüler/innen statt an der Jahrgangsstufe ausgerichtet ist, stellt die Untersuchung von Raggl, 2015b, an kleinen Schulen in Österreich und der Schweiz dar (Raggl, 2015b, S. 66/67). Unklar bleibt jedoch, ob sich die Überzeugungen durch die Erfahrung mit der vergrößerten Heterogenität verändern (Lang et al., 2010, S. 328) oder ob Lehrkräfte, die ohnehin über eine differenzbezogenere Sichtweise auf Heterogenität verfügen, einer jahrgangsgemischten Klasse nicht allgemein offener gegenüberstehen und sie deshalb übernehmen.

Mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells hat Smit, 2015a, den Stellenwert der Haltung gegenüber der Jahrgangsmischung im Kontext anderer Faktoren berechnet und kommt dabei zu folgendem Ergebnis (Abbildung 2.23):

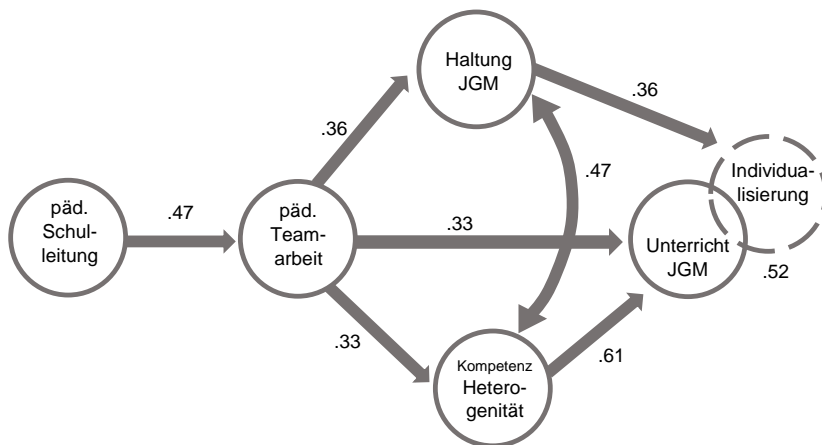


Abb. 2.23: Empirischer Zusammenhang zwischen pädagogischer Schulleitung, Teamarbeit und der pädagogisch-didaktischen Umsetzung jahrgangsgemischten Lernens unter Berücksichtigung von Haltung und Selbsteinschätzung der Kompetenz im Bereich Heterogenität. Abbildung der standardisierten Zusammenhänge; Darstellung in Anlehnung an Smit, 2015a, S. 174

Gefördert wird eine tendenziell positive Haltung der Lehrkräfte gegenüber dem pädagogischen Konzept der Jahrgangsmischung durch die Zusammenarbeit im Team als Teil der Schulentwicklungsarbeit. Das Ausmaß der Kooperation kann wiederum gefördert werden durch eine pädagogische Schulleitungsarbeit. Darüber hinaus weisen Lehrkräfte mit einer höheren Selbsteinschätzung der Kompetenz zum Umgang mit Heterogenität auch eine positivere Haltung gegenüber der Jahrgangsmischung auf. Entsprechend folgert Smit, 2015a, dass (wissensbasierte) Professionalisierungsangebote, die unterstützen, dass die Teilnehmenden sich als kompetent erleben, auch einen guten Beitrag dazu leisten können, die Haltungen der Lehrkräfte zu verändern. Während die pädagogische Teamarbeit sowie die Kompetenzeinschätzung zum Umgang mit Heterogenität eine Wirkung auf die

pädagogische Gestaltung des Unterrichts zeigen, hat die Haltung nur auf den Aspekt der Individualisierung bezüglich der Lernziele und Lernangebote einen Effekt (Smit, 2015a, S. 174/175).

In den Ergebnissen der Studie von Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2018, zeigt sich nicht zuletzt ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen von Lehrkräften zum Umgang mit der Heterogenität und der subjektiv wahrgenommenen Arbeitsbelastung. Demnach geht eine positive Selbstwirksamkeitserwartung für den Umgang mit einer Vielfalt der Lernvoraussetzungen im Klassenzimmer einher mit einer geringer wahrgenommenen Arbeitsbelastung (Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2018, S. 117).

In Anbetracht der Vielzahl an Begrifflichkeiten sowie Bedeutungsnuancen wird für die vorliegende empirische Untersuchung der Terminus **„Vorstellungen“** (conceptions) gewählt. Dieser speist sich als übergreifende Bezeichnung sowohl aus Wissensbeständen, die sich die Lehrkraft in der Literatur, im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung oder durch eigene und Fremderfahrungen angeeignet hat, als auch aus Überzeugungen (Reusser & Pauli, 2014, S. 647). Angesichts der beschriebenen Spezifika von Professionalität ist davon auszugehen, dass beide (un)bewusst an der Steuerung des professionellen Handelns beteiligt sind.

2.3.4.3 Rekonstruktion und erneute Reflexion des Handelns

Nach der Diagnostik, der Entscheidung sowie dem professionellen Handlungsvollzug erfolgt in einem dritten Schritt die, dem professionellen Handeln eigene, Rekonstruktion und erneute Reflexion der getroffenen Handlungsentscheidung. Diese sind schließlich wiederum von Bedeutung für den individuellen und kollektiven Professionalisierungsprozess und beeinflussen den Umgang mit ähnlichen Situationen in der Zukunft. Terhart, 2010a, bezeichnet die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln auch als „zentrale[n] (...) Motor für die Weiterentwicklung der professionellen Fähigkeiten“ (Terhart, 2010a, S. 93). In ähnlicher Weise benennt Schenz, 2012, im Profigrafie-Modell die Reflexionsfähigkeit als Kernmerkmal pädagogischer Professionalität (Schenz, 2012, S. 65) sowie „Königskompetenz“ von Lehrkräften (Schenz, 2012, S. 82). Sie betont vor allem die Relevanz der „Pädagogik als Grundlage pädagogischen Handelns“ (Schenz, 2011b, S. 105), die als Folie für die Reflexion immer wieder herangezogen werden muss. Fehlt die Reflexion als letzter Schritt und steht nur das Handeln im Zentrum der professionellen Bemühungen, so „droht die Partikularität des pädagogischen Blicks einseitig zu werden“, mahnt Giesecke, 2015, S. 40, und hebt die Notwendigkeit des Wechsels zwischen Phasen des Handelns und der Reflexion hervor. Einen weiteren Referenzpunkt für die Reflexion bilden die systemisch-strukturellen Dimensionen, die das professionelle Handeln ebenso ermöglichen wie beschränken. Gemeint sind damit „gesellschaftliche, politische, (...) fachliche und ethische Interessen und Einflüsse“ (Hansen, 2017b, S. 6).

Versucht man nun genauer zu beschreiben, wie die Reflexion und die Rekonstruktion von Entscheidungen beim Individuum vonstatten gehen, gelangt man schnell an Grenzen. Einerseits handelt es sich dabei um einen Vorgang, der intern abläuft und nur in seltenen Fällen der Umwelt zugänglich gemacht wird. Andererseits ist die Art und Weise, wie die Rekonstruktion und Reflexion geschieht, stark subjektabhängig. Dennoch wird nachfolgend der Versuch einer allgemeinen Fassung dieses Nachdenkens unternommen. Wie der

Abbildung 2.24 zu entnehmen ist, beruht er auf der Annahme, dass es sich dabei um einen dreischrittigen Prozess handelt.

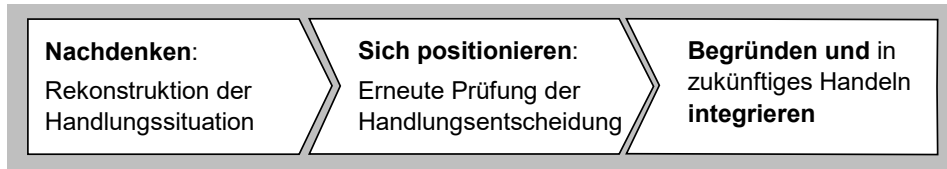


Abb. 2.24: Prozessphasen der Reflexion als integraler Bestandteil der Strukturlogik professionellen Handelns

Nach der erneuten Vergegenwärtigung des Handlungserfordernisses, der Diagnose, Entscheidung und der vollzogenen Handlung werden diese Schritte ein weiteres Mal vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, der einschlägigen Berufsethik sowie den damit verbundenen klientel-, gemeinwohl- und schulentwicklungsbezogenen Zielsetzungen geprüft. Gleichzeitig macht sich der/die Professionelle die angesprochenen Spannungsfelder und seine/ihre Positionierung bei der Ausbalancierung bewusst: Wurde beispielsweise die Handlungsentscheidung eher zugunsten der Organisation, der Gesellschaft, der Heranwachsenden oder zugunsten des/der Professionellen getroffen? Standen dabei vor allem die individuellen Vorteile wie Arbeits-erleichterung oder das berufliche Fortkommen im Vordergrund oder die Bildung und Mündigkeit aller Schülerinnen und Schüler der Klasse? Wie lässt sich die Entscheidung aus verschiedenen Perspektiven begründen und welche war im Besonderen ausschlaggebend für das Handeln? Solche Fragen stellt sich der/die Professionelle bereits während der Entscheidungsfindung. Oftmals können sie aber erst nach der vollzogenen Handlung mit etwas zeitlichem Abstand, wenn die Konsequenzen sichtbar geworden sind, eindeutig beantwortet und Begründungen sowie Erklärungen gefunden werden, denn wie bereits erwähnt, handelt es sich beim pädagogischen Handeln stets um ein Agieren in Unsicherheit über den Ausgang. Die getroffene retrospektive Interpretation schließlich beeinflusst wiederum künftige Handlungsentscheidungen.

Beim Reflektieren geht es also darum, „Situationen unter Bezug auf bestimmte Prämissen zu analysieren, in pädagogischen Handlungsvollzügen zu reflektieren und das eigene Handeln im Kontext dieses Spannungsfeldes zu interpretieren“ (Schenz, 2012, S. 65). Dazu bedarf es der Fähigkeit, über berufliche Erfahrungen in Schulentwicklungssituationen sowie über das eigene professionelle Handeln für sich oder auch in der Gruppe von Kollegen/innen in selbstkritischer Distanz nachzudenken und schließlich Konsequenzen aus dem Ergebnis zu ziehen, sprich Veränderungen herbei- oder das Bestehende weiterzuführen. Um der Entstehung einer „Reflexionsüberlast“ (Helsper, 2016, S. 237) entgegenzuwirken, die bei der Bearbeitung von zahlreichen unstandardisierten Situationen im Aufgabenfeld Schulentwicklung aufkommen kann, bietet sich der Einbezug von „Reflexionsunterstützungsprofessionellen“ (Helsper, 2016, S. 237), also externen Schulbegleitern/innen oder Supervisoren/innen, an, die als Gesprächs- und Analysepartner/innen zur Verfügung stehen. Sie entlasten einerseits die eigene Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln und erweitern andererseits die „Arena der Reflexionsanstrengungen“ (Helsper, 2016, S. 237) durch einen Fremdblick auf die individuellen Bemühungen und Entscheidungen.

Professionalisierung durch Schulentwicklung

Betrachtet man die aufgezeigte Struktur professionellen Handelns in krisenhaften Schulentwicklungssituationen genauer, ist festzustellen, dass am Ende der Reflexion häufig eine Veränderung und/oder Erweiterung von Professionswissen, Überzeugungen und letztendlich Kompetenzen durch die Bewältigung der gestellten Aufgabe zu verzeichnen sind. Es wird also durch das professionelle Handeln in Schulentwicklung sowohl individuell als auch im Kollektiv gelernt. Netzwerke unter Kollegen/innen, in denen ein Austausch über Erfahrungen stattfindet, erleichtern dieses Lernen sowie die Ausbildung von Identitäten (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 225; Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 35; Berkemeyer & Mende, 2018, S. 307/308; Goldenbaum, 2013, S. 150).⁸¹

In der Konsequenz wird somit durch das Handeln von professionellen Akteuren/innen in Schulentwicklung ein zweifacher Zyklus in Gang gesetzt: Durch das Schulentwicklungshandeln erweitert der/die Pädagoge/in das eigene Handlungsrepertoire. Die Bewältigung unstandardisierter Situationen fließt als berufsbiografischer Moment wieder in das professionelle Handeln in späteren krisenhaften Gegebenheiten zurück (*individuelle Professionalisierung*). Gleichzeitig wird durch das professionelle Handeln und die Professionalisierung der Subjekte die Entwicklung der Gesamtorganisation als lernende Institution vorangetrieben (*gemeinsame pädagogische Schulentwicklung*). Wie in Abbildung 2.25 grafisch skizziert hat Schulentwicklung damit sowohl Auswirkungen auf das Subjekt als auch auf den Unterricht und die Organisation der Einzelschule.



Abb. 2.25: Entwicklung von Einzelschule und pädagogischer Professionalität durch professionelles Handeln

Diese Dialektik des Zyklus der Schulentwicklung, der sich auf die Organisation bezieht, und des Zyklus der Professionalisierung, der das Subjekt fokussiert, spiegelt sich implizit auch in den von der KMK, 2019, verabschiedeten Standards für die Lehrer/innenbildung in Deutschland. Im Kompetenzbereich „Innovieren“ finden sich darin sowohl Kompetenzen, die auf das lebenslange Lernen von pädagogisch Professionellen zielen, z. B. die Kompetenzen 9 und 10, als auch solche, die die Weiterentwicklung von Schule als genuines Handlungsfeld betrachten wie z. B. Kompetenz 11. Die beiden Zyklen sind nicht getrennt voneinander zu denken. Schulentwicklungsvorhaben gelingen, wie auch im Kapitel 2.2.4.4 dieser Arbeit deutlich wurde, nur mit entsprechenden Voraussetzungen der pädagogischen

⁸¹ Die Professionalisierung durch Schulentwicklung ist in der Literatur mittlerweile ein vielbeachtetes Thema (z. B. Haeffner, 2012; Herzmann, 2005; Kleine-Huster, 2008; Wildt, 1999), auf das an dieser Stelle allerdings aufgrund der untergeordneten Bedeutung für den Kern der Arbeit nicht weiter eingegangen wird.

Fachkräfte, die durch das professionelle Handeln in Schulentwicklung ihre Kompetenzen erweitern. Gleichzeitig können einzelschulische Entwicklungsvorhaben nur durch das Zusammenwirken von Professionellen überhaupt stattfinden.

2.3.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die konkrete Bearbeitung der Jahrgangsmischung als Schulentwicklungsvorhaben auf den verschiedenen Ebenen der Einzelschule stellt hohe Anforderungen an das professionelle Handeln der Schulleitungen und Lehrkräfte als pädagogische Akteure/innen. Ausgehend von der Klärung, wie die pädagogische Profession und insbesondere die pädagogische Professionalität als Könnenszustand in Abgrenzung zum Professionsbegriff allgemein zu definieren sind und welche Zugänge dazu sich im Laufe der Zeit entwickelt haben, lagen die Schwerpunkte dieses Kapitels auf der Frage, wie sich – vor dem Hintergrund der Geltung mikrostruktureller Ansätze – das konkrete professionelle Handeln bei der Bearbeitung von Schulentwicklungsaufgaben strukturell fassbar machen lässt. Es zielte also auf das Verstehbarmachen von Schulentwicklungshandeln, das in der vorliegenden Arbeit empirisch untersucht wird.

Schulentwicklungsaufgaben halten zahlreiche unstandardisierte Handlungserfordernisse bereit, für die die pädagogischen Akteure/innen noch nicht durchweg „situationsspezifische Handlungsrouتين“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 655) entwickelt haben, die auf bewährten Wahrnehmungs- und Handlungsmustern fußen. Zur Lösung der unstandardisierten Handlungserfordernisse müssen sie entweder auf die ihnen zur Verfügung stehenden Kompetenzen, Wissensbestände und Überzeugungen zurückgreifen oder sich weiter professionalisieren. Die Richtung der Lösung bestimmt dabei weiterhin die vorhandene pädagogische Haltung entscheidend mit, die sich unter anderem zusammensetzt aus individuellen und kollektiven Überzeugungen, Einstellungen und Wertvorstellungen. Insbesondere das Wissen über sowie die Vorstellungen und Haltungen gegenüber dem Innovieren als Handlungsfeld des Lehrer/innenberufs an sich sowie gegenüber der Neuerung der Jahrgangsmischung an der Einzelschule, die notwendigerweise verbunden ist mit einem kritischen Blick auf die eigenen pädagogischen Prämissen, die Wahrnehmung des einzelnen Kindes und den Umgang mit der Heterogenität der Lernvoraussetzungen, nehmen Einfluss auf die Ausgestaltung der Umstellung.

In einem letzten Schritt des Kreislaufs professionellen Handelns werden die Entscheidungen und Handlungen rekonstruiert und kritisch reflektiert, um daraus (neue) Erkenntnisse über die Passung zwischen der Profession, der Klientel und der Organisation zu erlangen. Diese Einsichten fließen schließlich wieder zurück in das Handlungsrepertoire. Sie tragen durch die Berücksichtigung der systemischen Bedingungen und pädagogischen Interessen zur Professionalisierung für das Schulentwicklungsprojekt bei (Hansen, 2017b, S. 5/6; Schenz, 2012, S. 89).

Professionen – das wurde in der Betrachtung der makrostrukturellen Zugänge deutlich – übernehmen in der Gesellschaft wichtige Funktionen. Die Professionalität beeinflusst nicht nur den/die einzelne/n Schüler/in als Subjekt. Mit der Gestaltung von Schule und Unterricht, mit ihrem Anspruch an Bildung und letztendlich mit ihren pädagogischen Überzeugungen davon, wie das jahrgangsgemischte Lernen realisiert werden kann, wirkt die Lehrkraft zurück auf die Kompetenzen, die die Heranwachsenden als Bürger/innen in die Gesellschaft einbringen können. Ob die Jahrgangsmischung eher als Hindernis gesehen

wird und der Wunsch nach einer größtmöglichen Homogenisierung der Gruppe besteht oder ob die Herangehensweise an die Einführung geprägt ist von der Bereitschaft, die Herausforderung anzunehmen und die vergrößerte Heterogenität als Potenzial für die Lerngruppe zu nutzen, ist eine zentrale Frage. Diese trifft auch und insbesondere auf pragmatisch bedingte Kontexte zu, in denen die Initiative nicht von den Akteuren/innen ausgeht, sondern von der Schuladministration. Obwohl diese von außen nur schwer zugänglich sind, kann damit vor allem aus Handlungsbegründungen abgelesen werden, welchen Stellenwert pädagogische Ansprüche innehaben.

Für die empirische Untersuchung lassen sich aus dieser abschließenden professions-theoretischen Betrachtung zusammenfassend folgende Schlussfolgerungen ziehen: Das pädagogisch-professionelle Handeln ist ein mehrschrittiger, in sich komplexer sowie facettenreicher Prozess, der auch in empirischen Studien einer differenzierten Betrachtung bedarf. Um den Aussagegehalt über Schulentwicklungsprozesse sowie die pädagogische Professionalität von Schulleitungen und Lehrkräften in Untersuchungen zu erhöhen, muss versucht werden, einzelne Handlungsschritte, unter Berücksichtigung ihres Zustandekommens, zu rekonstruieren. In die Erhebung mit einfließen sollten deshalb die unstandardisierten Situationen als Ausgangspunkte für das professionelle Handeln. Eine Beschreibung von subjektiv wahrgenommenen Herausforderungen liefert eine Erklärung für die Handlungsumstände sowie die Schulentwicklungsbedingungen. Im zweiten Schritt sind das professionelle Handeln sowie die hinter diesem liegenden Wissensbestände und Handlungsüberzeugungen zu betrachten. Letztere speisen sich aus der pädagogischen Berufsethik sowie subjektiven Handlungserfahrungen und sind eng verbunden mit der eigenen Funktionsvorstellung von der Innovation sowie dem individuellen und kollektiven Schulentwicklungshandeln. Ebenso von Relevanz ist der zur Verfügung stehende organisationale Handlungsrahmen, der ermöglichend oder begrenzend wirken kann. Aus Sicht des kompetenztheoretischen und berufsbiografischen Professionsbegriffs ist nicht zuletzt zu berücksichtigen, dass Studien zur Implementierung von Neuerungen stets eine Momentaufnahme nicht nur des gegenwärtigen Entwicklungsstandes, sondern auch der gegenwärtigen pädagogischen Professionalität darstellen. Vor diesem Hintergrund sollte die Analyse und Interpretation von Daten erfolgen und deshalb nicht nur die Jetzt-Perspektive, sondern auch zukünftige Pläne erfassen.

3 Forschungsdesiderate und Fragestellungen

Auf Basis der in Kapitel 2 aufgezeigten theoretischen und empirischen Befunde zum Transfer der Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene fasst dieses Gelenkkapitel zunächst in 3.1 die gegenwärtige Ausgangslage zusammen und arbeitet zentrale Forschungsdesiderate heraus. Davon ausgehend werden im Abschnitt 3.2 die für die vorliegende empirische Untersuchung relevanten forschungsleitenden Fragestellungen abgeleitet und begründet.

3.1 Zusammenfassung der Befundlage und Forschungsdesiderate

Aufgrund ihrer langen Tradition erweist sich die Theorie- und Forschungslage zur Jahrgangsmischung in mehrerlei Hinsicht als sehr vielfältig. Da es sich um eine global verbreitete Form der Schulorganisation handelt, kann nicht nur auf nationale, sondern ebenso auf zahlreiche internationale Studien zurückgegriffen werden. Zwar spricht Hanke, 2007, in ihrem Forschungsüberblick von einer „immer noch recht überschaubaren Literatur zum jahrgangsübergreifenden Unterricht“ (Hanke, 2007, S. 312), diese Feststellung trifft allerdings vor allem auf die Forschung bis in die 1990er Jahre zu. Seither entstanden vor allem in den Modellversuchen zur Reform der Schuleingangsphase, in der die Jahrgangsmischung als ein zentrales Gestaltungselement berücksichtigt wird, einige weitere Befunde für den deutschsprachigen Raum. Der Literaturbericht, den Carle & Metzen, 2014, zur Frage der Wirksamkeit von jahrgangsübergreifendem Lernen im Auftrag des Grundschulverbandes vorlegen, zeichnet schließlich das Bild einer facettenreichen (inter-)nationalen Befundlage.⁸² Vor allem mit Blick auf pragmatisch bedingte Kontexte zeigen sich allerdings weiterhin Forschungslücken.

Forschungsdesiderat 1: Betrachtung von Schulentwicklungsprozessen bei der Implementation von Jahrgangsmischung aus demografischen und insbesondere schulorganisatorischen Gründen

Bekannt ist, dass die Jahrgangsmischung als Veränderung der schulischen Organisationsstruktur heute eine Renaissance erlebt. Diese ist einerseits rückläufigen Geburtenzahlen und Migrationsbewegungen innerhalb Deutschlands oder Ressourcengründen geschuldet. Andererseits sind, anschließend an die reformpädagogische Diskussion Anfang des 20. Jahrhunderts, mit ihr pädagogische Hoffnungen für einen verbesserten Umgang mit einer heterogenen Schüler/innenschaft verbunden. Dazu, mit welcher Wirkung auf die Schüler/innen die Zielvorstellungen einer pädagogisch initiierten Reform der Schuleingangsstufe in der Praxis realisiert werden können, liegen mittlerweile vielfältige Forschungsbefunde vor. Die vielfach längsschnittlichen Begleituntersuchungen zu den Modellversuchen beschreiben, wie im Abschnitt 2.2.5 berichtet, herausfordernde und aufwendige, in Summe aber aus Sicht aller Beteiligten positive Entwicklungsverläufe. Verantwortlich dafür sind jedoch, neben den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, mitunter spezifische Unterstützungssysteme (z. B. Fortbildungs- und Vernetzungsangebote), die den Lehrkräften den Umgang mit der

⁸² Carle & Metzen, 2014, legen ihrer Analyse rund 2.000 Dokumente zugrunde, die zumindest einen mittelbaren empirischen Hintergrund im jahrgangsgemischten Lernfeld haben.

vergrößerten Heterogenität erleichtern. Eine weitere Besonderheit dieser Modellversuche liegt darin, dass sich die betroffenen Kollegien in einer Bottom-up-Entscheidung bewusst für die Jahrgangsmischung ausgesprochen haben.

Bisher nur spärlich vorhanden sind im Gegensatz dazu Untersuchungen zu pragmatisch initiierten Kontexten. Eher im Blickfeld der älteren und neueren Forschung ist noch die Jahrgangsmischung an kleinen Grundschulen aus demografischen Gründen. Erkenntnisse zu Entwicklungsverläufen und -bedingungen an Schulen, denen die veränderte Schulstruktur aufgrund schulorganisatorischer Gründe in einem Top-down-Prozess aufgezwungen wird, liegen nicht vor.

Eine nähere Untersuchung dieses Kontextes lässt sich aus zwei Gründen rechtfertigen: Erstens führt die Richtung des Entwicklungsanstoßes von Jahrgangsmischung, nämlich „von oben“, zu veränderten Prämissen für die Schulentwicklung. Zweitens fehlt die Einbindung der Schulen in Modellprojekte mit spezifischer pädagogischer Zielvorstellung. Anzunehmen ist, dass in pragmatisch bedingten Entwicklungsprojekten weitere system- und professionalisierungsbedingte Hürden auf dem Weg zur Umsetzung des in 2.2.3 dargelegten pädagogischen Anspruchs der Innovation liegen. Beispielsweise geben Lehrkräfte vor allem in internationalen Studien ein Professionalisierungsdefizit zur adaptiven Unterrichtsgestaltung in pragmatisch bedingten Kontexten an, das außerhalb von Modellprojekten nicht unmittelbar ausgeglichen werden kann. Zudem differieren die Ausstattungen der Schulen, die anfängliche Grundüberzeugung der professionell Handelnden sowie deren Herangehensweise an die Umsetzung in Regelschulen zum Teil deutlich (Kuhl et al., 2013, S. 306). Deshalb ist vor einem unreflektierten Übertrag der empirischen Befunde aus pädagogisch begründeten Projekten auf Regelschulklassen ohne Modellcharakter und ohne zusätzliche Ressourcen⁸³ oder spezifischer Begleitung des Schulentwicklungsprozesses, dem eine freiwillige Teilnahme und langfristige Planung vorausgehen, zu warnen. Vielmehr bedarf es einer differenzierteren Untersuchung der Implementierung von Jahrgangsmischung unter pragmatischen Kontextbedingungen.

Forschungsdesiderat 2: Berücksichtigung der Initiierungsphase von Innovationen bei der Evaluation von Schulentwicklungsprozessen

Werden Schulentwicklungsprozesse untersucht, erscheint es, wie in 2.2.2 erläutert, aus Sicht der Schulentwicklungsforschung lohnend, bereits in der Phase der Initiierung anzusetzen. In dieser Zeit legen Transparenz und Eingebundenheit in den Prozess einen wichtigen Grundstein für die Akzeptanz der Innovation an der Einzelschule, und zwar vor allem in Top-down-Prozessen. Nicht alle Beteiligten und Betroffenen stehen – das zeigen einschlägige Presseberichte, allerdings noch keine systematischen empirischen Untersuchungen – den Planungen zur Einführung einer Kombi-Klasse immer positiv-wohlwollend gegenüber (z. B. Brodschelm, 2017; Klimmek, 2011; Lindner, 2009; o. A., 2018).

⁸³ Im bayerischen Modellversuch „Flexible Grundschule“ (Laufzeit: 2010/2011–2013/2014) beispielsweise erhalten die Lehrkräfte der Stammschulen, die das Konzept in den ersten beiden Jahren erproben und anschließend als Ansprechpartnerinnen für die Satellitenschulen fungieren, für die Dauer des Schulversuchs drei Anrechnungsstunden sowie einen Material- und Fortbildungsetat. Im Schuljahr 2012/2013 wird eine weitere Anrechnungsstunde für die Mitarbeit im Schulversuch gewährt. Schulen, die ab dem Schuljahr 2012/2013 am Schulversuch als Satellitenschulen mitarbeiten, erhalten zwei Anrechnungsstunden sowie ebenfalls einen Material- und Fortbildungsetat (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012, S. 258). Im Vergleich dazu wird Lehrkräften, die erstmals in einer Kombi-Regelklasse unterrichten, lediglich im ersten Jahr der Einführung eine Anrechnungsstunde gewährt.

Das Zusammenwirken unterschiedlicher Entscheidungsträger/innen und die Schritte im Vorfeld nehmen Einfluss auf die Grundstimmung, noch bevor mit der eigentlichen Implementierung begonnen wird. Wie die Initiierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen erfolgt und insbesondere von den pädagogisch Professionellen erlebt wird, darüber geben bisherige Forschungsergebnisse keine Auskunft. Dabei würden sich daraus weitere, die Erkenntnisse aus den Modellversuchen ergänzende und ausdifferenzierende Hinweise auf wichtige Schlüsselmomente und Verbesserungen ergeben.

Forschungsd desiderat 3: Einbettung in Professionstheorien unter Berücksichtigung der pädagogischen Haltung

Wie im Abschnitt 2.2.4 aufgezeigt und von Carle & Berthold, 2007, S. 36, sowie Berthold, 2010, S. 212/213, empirisch bestätigt, beeinflussen die Charakteristika der Innovation sowie das Vorhandensein einer konkreten, idealtypischen inhaltlichen Zielvorstellung den Verlauf eines Schulentwicklungsprozesses. Damit ist die Realisierung der in 2.2.3 explizierten Implikationen der Jahrgangsmischung auf den Ebenen Organisation, Unterricht und Personal hinsichtlich der pädagogischen Professionalität der Akteure/innen voraussetzungsreich. Im Gegensatz zu pädagogisch begründeten Modellversuchen stehen diese innovationsspezifischen Implikationen bei pragmatisch bedingten Kontexten nicht bereits bei der Initiierung der Jahrgangsmischung im Vordergrund. Vielmehr nimmt der Entwicklungsprozess seinen Ausgang in strukturellen Erfordernissen wie dem Erhalt des Schulstandorts oder der Sicherung einer gerechten personellen Ressourcenverteilung.

Damit die organisatorischen Gründe nicht zu einem rein organisatorischen Transfer auf die Einzelschulebene führen, müssen sich die pädagogischen Prämissen aus den professionellen Kompetenzen und insbesondere den pädagogischen Haltungen der Akteure/innen gegenüber dem Schulentwicklungsvorhaben speisen. Dass sich der Initiierungsgrund auf die Lernpotenziale der Jahrgangsmischung für die Schüler/innen auswirkt, darauf lassen die erkennbaren Unterschiede in der didaktischen Realisierung bereits jetzt schließen. Überwiegt der jahrgangsbezogene Abteilungsunterricht, wie bei den untersuchten „Kleinen Grundschulen auf dem Lande“ in Mecklenburg-Vorpommern (Mett & Schmidt, 2002, S. 151) oder an manchen kleinen Schulen in Österreich und der Schweiz (Raggl, 2015b, S. 62), mindert dies die Möglichkeiten für ein individualisiertes und soziales Lernen.

In 2.3.4.2 deutet sich bei querschnittlichen Untersuchungen an, dass die heterogenitätssensible Einstellung durch verschiedene Faktoren wie das Erfahrungswissen beeinflusst wird. Die vorhandenen Studien greifen allerdings nur punktuelle Aspekte der Implikationen, wie z. B. die Adaptivität des Unterrichts, heraus. Darüber, welche Funktionalitätsvorstellungen Schulleitungen und Lehrkräfte außerhalb von pädagogischen Modellversuchen von der Jahrgangsmischung auf allen einzelschulischen Entwicklungsebenen haben, welche Schwerpunkte sie im Entwicklungsprozess setzen und wie sie die Implikationen gewichten, liegen kaum Erkenntnisse vor. Die Forschungslage zu den auf die konkrete Realisierung bezogenen Haltungen ist, bis auf wenige Ausnahmen, „recht dünn gesät“ (Wagener, 2014, S. 40). Zentral sind die Überzeugungen und Funktionsvorstellungen jedoch insofern als dass ein Zusammenhang zwischen pädagogischen Haltungen und professionellem Handeln empirisch bestätigt ist. Außerdem stellen die Begründungsmuster aus Sicht der Professionsforschung einen wichtigen Ansatzpunkt für die Reformen selbst dar (Schenz, 2012, S. 174/175).

Forschungsdesiderat 4: Einbezug der Perspektive der Schulleitung als „Türöffnerin“ für Entwicklungsprozesse

Fasst man die Umstellung auf Jahrgangsmischung, wie in der vorliegenden Arbeit, als Vorhaben, das erst durch professionelle und strukturelle Entwicklungsprozesse wirkt (Carle & Metzen, 2014, S. 127), sind für einen erfolgreichen Verlauf – das zeigen die Ausführungen in 2.2.4.4 sowie 2.2.5 – nicht nur die Haltungen und Kompetenzen der Lehrkräfte auf der exekutiven Ebene von Bedeutung. Auch die Schulleitung als „Türöffnerin“ spielt für den pädagogischen Transfer einer Neuerung auf die einzelschulische Ebene eine bedeutsame Rolle (z. B. Arnold, 2004; Bonsen, 2003; Lämmerhirt, 2012; Seitz, 2013) und ist deshalb verstärkt in Erhebungen zu berücksichtigen. Vor allem in Top-down-Prozessen ergeben sich auch für sie zahlreiche Spannungsfelder. Wie sie damit umgeht, ist kaum empirisch untersucht. Genauere Erkenntnisse über ihre Perspektive könnten dazu beitragen, das Bedürfnis nach mehr Unterstützung bei der Organisationsentwicklung sowie der Führung und Entwicklung von Personal (Schwanenberg, Klein & Walpusik, 2018, S. 30/31) zu befriedigen.

Forschungsdesiderat 5: Berücksichtigung landesspezifischer Besonderheiten

Als schwierig bei der eindeutigen Bewertung von Befunden erweist sich über die unterschiedlichen Initiierungsgründe hinausgehend die große Heterogenität an untersuchten konzeptuellen Zugängen zum jahrgangsgemischten Lernen hinsichtlich des Umfangs und der Dauer der Jahrgangsmischung, des Schultyps, der (bundes-)länderspezifischen Besonderheiten, der Vorerfahrungen an den Einzelschulen sowie der unterrichtlichen Rahmenbedingungen. Neben Forschungsbefunden aus dezidiert reformpädagogischen Schulen wie Montessori-Schulen oder der Laborschule Bielefeld (z. B. Bahle, 2005; Freke, Husemann & Lübbert, 2009; Haschke, 2001; Thurn & Tillmann, 2011) stehen die genannten älteren nationalen sowie die internationalen Studien und die Begleituntersuchungen zur neuen Schuleingangsstufe. Gewiss ist, dass es für die Implementation der Jahrgangsmischung nicht ausreichend ist, lediglich die Jahrgangsklasse abzulehnen (Carle & Metzen, 2014, S. 126). Auch aus der allgemeinen und innovationsspezifischen Schulentwicklungsforschung ist bekannt, dass die institutionellen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für den Verlauf sowie die Qualität von Veränderungen bedeutend sind (z. B. Jeglinsky, 2013, S. 288, sowie Abschnitt 2.2.4 dieser Arbeit).

Insbesondere fehlt es an Studien, die über den pädagogischen Initiierungskontext hinaus nach adäquaten Entwicklungsbedingungen fragen, die die bisherigen Befunde ergänzen und den systemischen Dimensionen mehr Beachtung schenken. So besteht die Forderung nach differenzierteren Erkenntnissen über die Bedingungen an der Einzelschule, unter denen zu erwarten ist, dass die Implementierung der Jahrgangsmischung erfolgreich verläuft (Benveniste & McEwan, 2000, S. 33/34). Es sind weitere „Untersuchungen zur Realisation und Praxis von jahrgangsheterogenem Unterricht erforderlich, und zwar auch unter den Bedingungen von Regelunterricht und nicht nur in Modellprojekten“ (Roßbach, 2010, S. 88; ähnlich Grittner, Hartinger & Rehle, 2013, S. 103).

Weiterhin ist über die Realisierung jahrgangsübergreifenden Lernens unter den spezifischen Rahmenbedingungen der „Kombi-Klasse“ in Bayern bisher wenig bekannt. Zwar basiert der Modellversuch „Flexible Grundschule“ (2010–2014; Klöver, 2014) auf den dafür geltenden, in 2.1.4 dargestellten Vorgaben, die Besonderheiten der Teilnahmefreiwilligkeit und des pädagogischen Schwerpunkts von Modellversuchen (Forschungsdesiderat 1) treffen allerdings

auf diesen Kontext ebenso zu. Aus der älteren Untersuchung der jahrgangskombinierten Eingangsklassen (1998–2002; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, o. J.) liegen nur spärliche Ergebnisse vor.⁸⁴

Darüber, wie die administrativen Vorgaben in die Alltagspraxis transferiert werden, lassen sich nur bedingt empirisch gesicherte Aussagen treffen. Gerade ein Blick auf Einzelfälle würde aber eine bessere Einschätzung darüber erlauben, wie der vorgegebene strukturelle Rahmen in Bayern zum professionellen Schulentwicklungshandeln der darin agierenden Akteure/innen passt. Für die Praxis würde es damit möglich, die für die „JüL-Entwicklung benötigt[e] (...) Unterstützung, die auf die Ausgangslage der Akteure eingeht“ (Carle & Metzen, 2014, S. 127), anzupassen. Ohne diese Unterstützung besteht die Gefahr, dass sich Widerstand bei den Lehrkräften regt und die Einführung nicht als Chance, sondern vor allem als Zumutung erlebt wird (Carle & Metzen, 2014, S. 126). Um dies zu verhindern, braucht es noch differenzierteres Wissen über die wahrgenommenen Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess sowie über Bedingungen, die die Implementierung aus pragmatischen Gründen erleichtern können. Davon ausgehend können zudem gezielt Aus- und Fortbildungserfordernisse abgeleitet werden.

Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten: Der pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung der Jahrgangsmischung liegt im Normalfall keine bewusste und länger überlegte Entscheidung der Schulgemeinschaft ausgehend vom Wunsch eines veränderten Umgangs mit der Heterogenität der Schüler/innenschaft und an erster Stelle keine pädagogische Zielvorstellung zugrunde. Obwohl es sich dabei um ein in der Praxis bedeutsames Phänomen handelt, das zahlreiche Einzelschulen betrifft, gibt es kaum evidenzbasierte Aussagen dazu, wie die pragmatischen Gründe den Schulentwicklungsprozess beeinflussen, wie und mit welchen Begründungsmustern die Schulleiter/innen und Lehrkräfte als professionell Handelnde darauf reagieren und damit umgehen und wie die administrativen Vorgaben in die Praxis transferiert werden. An diesen Punkten setzen die nachfolgend dargelegten forschungsleitenden Fragestellungen für die empirische Untersuchung an.

3.2 Forschungsleitende Fragestellungen für die empirische Untersuchung

In der Fortführung der theoretischen Grundannahmen zum professionellen Handeln im Aufgabenfeld Schulentwicklung sowie vor dem Hintergrund der komplexen Implikationen der Umstellung auf Jahrgangsmischung auf verschiedenen Ebenen und unter Berücksichtigung der im vorangegangenen Abschnitt aufgeworfenen Forschungsdesiderate lassen sich für die empirische Untersuchung vier Forschungsfragen nach der Gestaltung der Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen aus pragmatischen Gründen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte spezifizieren und begründen:

⁸⁴ Für die Öffentlichkeit in knapper Form zugängliche Befunde beziehen sich lediglich auf die von Lehrkräften eingeschätzten Auswirkungen der jahrgangsgemischten Eingangsklassen auf das Leistungsverhalten der Schüler/innen, das Überspringen und Wiederholen einer Jahrgangsstufe, die soziale Komponente der jahrgangsgemischten Eingangsklasse sowie Rahmenbedingungen und pädagogische Konsequenzen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, o. J., S. 5).

(1) Welche Herausforderungen sehen Schulleitungen und Lehrkräfte, die die Einführung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen strukturell und pädagogisch-didaktisch zu gestalten haben, beim professionellen Handeln in der Initiierungs- und Implementierungsphase des Schulentwicklungsprozesses?

Ausgehend von der Annahme, dass es sich beim professionellen Handeln, wie in 2.3.4.1 aufgezeigt, um ein Agieren in unstandardisierten Situationen handelt und dies insbesondere auf das Innovieren als Aufgabenfeld zutrifft (KMK, 2019), das durch zahlreiche nicht-lineare Vorgänge gekennzeichnet ist, fokussiert die erste Teilfrage aus Sicht der Schulentwicklungsforschung die wahrgenommenen zentralen Entwicklungsschritte bei der Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen. Auf der Grundlage der bisherigen theoretischen und empirischen Befunde kann angenommen werden, dass die individuellen und kollektiven Krisen aufgrund der im Vergleich zu pädagogisch initiierten Modellversuchen etwas veränderten Ausgangsbedingungen zumindest zum Teil anders gelagert sind. Durch die Erhebung der Herausforderungen wird ein Einblick in die Schwierigkeiten gewonnen, die sich einerseits in top-down-initiierten Schulentwicklungsprojekten allgemein, aber insbesondere bei einer von außen angestoßenen Einführung von Jahrgangsmischung aus schulorganisatorischen und demografischen Gründen ergeben. Aus Sicht der Professionsforschung wird versucht, elementare Handlungserfordernisse in Schulentwicklungsprozessen zu beschreiben, die schließlich Rückschlüsse auf eine Ausdifferenzierung der Kompetenzen im einschlägigen Aufgabenfeld zulassen.

(2) Welche Handlungsstrategien wenden Schulleitungen und Lehrkräfte an, um den Entwicklungsaufgaben, die an sie gestellt werden, zu begegnen und wie begründen sie ihre Vorgehensweise?

Mit der zweiten Teilfrage nimmt die Arbeit anschließend das professionelle Handeln selbst und dessen Begründungsaspekte, die, wie im Unterkapitel 2.3.4.2 ersichtlich wurde, in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen, in den Blick. Von Interesse sind nicht nur die Lösungsstrategien für die auftretenden krisenhaften Situationen, sondern insbesondere auch das hinter dem Handeln stehende Professionswissen sowie die subjektiven Funktionsvorstellungen und Überzeugungen, auf die Schulleitungen und Lehrkräfte zurückgreifen.

Aus Sicht der Schulentwicklungsforschung wird damit der Versuch unternommen, die Ausgestaltung der vorgegebenen Rahmenbedingungen sowie der pädagogischen Implikationen auf der einzelschulischen Ebene aus der Perspektive der Ausführenden zu erfassen und die Konsequenzen des Top-down-Prozesses sowie der Charakteristika der Innovation zu beschreiben. Aus Sicht der Professionsforschung schließt diese Fragestellung an die zweite und dritte Phase der in 2.3.4 beschriebenen Strukturlogik an, nämlich an den Vollzug sowie die Rekonstruktion professionellen Handelns.

(3) Über welche innovationsspezifischen Vorstellungen von jahrgangsübergreifendem Lernen verfügen die verantwortlichen professionell Handelnden als Grundlage für den Schulentwicklungsprozess?

In Reaktion auf das dritte Forschungsdesiderat dient die Frage nach den innovationsspezifischen Vorstellungen der weiteren Ausdifferenzierung der Begründungsaspekte. Die Entwicklung eines jahrgangsgemischten Lernens, das den im Kapitel 2.2.3 dargelegten Ansprüchen genügt, setzt voraus, dass ein „Wertewandel und eine Veränderung grundlegender

pädagogischer Beliefs“ (Carle, 2019, S. 473) gelingt. Unklar ist bisher, inwiefern ein rein organisatorischer Initiierungshintergrund eine solche Veränderung anstoßen kann.

Durch die Beantwortung dieser forschungsleitenden Fragestellung soll ein Einblick darin gewonnen werden, mit welchen handlungsleitenden Konzepten und professionellen Überzeugungen die befragten Schulleitungen und Lehrkräfte an die Implementierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen herangehen und welche individuellen und kollektiven Vorstellungen über „gutes“ jahrgangsgemischtes Lernen sich möglicherweise in Abgrenzung zum jahrgangshomogenen Unterricht als Grundlage für das weitere professionelle Handeln im Schulentwicklungsprozess, auch ohne spezifischen pädagogischen Hintergrund, ausbilden.

Zur Operationalisierung der innovationsspezifischen Vorstellungen werden im Rahmen der Arbeit folgende Facetten erhoben:

- Welche Zielvorstellungen formulieren die Schulleitungen und Lehrkräfte für „gutes“ jahrgangsübergreifendes Lernen?
- Welche Differenzen und Gemeinsamkeiten beschreiben sie beim Vergleich von jahrgangshomogenem und jahrgangsheterogenem Unterricht?
- Welche Vor- und Nachteile sehen sie im jahrgangsübergreifenden Lernen?

(4) Welche Bedingungen nehmen die Schulleitungen und Lehrkräfte beim Transfer der Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene als unterstützend für den Schulentwicklungsprozess wahr und was erscheint aus ihrer Perspektive entwicklungshemmend?

Wie in den Abschnitten 2.2.4 sowie 2.2.5 deutlich wurde, wird nicht nur der Schulentwicklungsprozess, sondern auch das professionelle Handeln der Akteure/innen von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Es erscheint daher sinnvoll, diese in der Analyse zu berücksichtigen. Diesem Erfordernis widmet sich die Teilfrage vier.

Aus Sicht der Schulentwicklungsforschung erlaubt die Beantwortung dieser Fragestellung eine Ergänzung der bisherigen, aus pädagogischen Kontexten vorliegenden, Befunde über bedeutsame strukturelle und professionsspezifische Bedingungen für die Umstellung auf Jahrgangsmischung auf der Einzelschulebene. Davon ausgehend lassen sich Rückschlüsse auf Verbesserungsbedarfe, weitere Professionalisierungsangebote sowie notwendige Anpassungen der systemischen Bedingungen bei der Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen in Bayern ziehen.

Aus Sicht der Professionsforschung trägt die Fragestellung dem professionellen Handlungsrahmen Rechnung, in dem das Schulentwicklungshandeln sowie die individuelle und kollektive Professionalisierung stattfinden können. Dieser Rahmen kann das Potenzial einer Veränderung befördern oder weiter einschränken.

Die Tabelle 3.1 gibt einen resümierenden Überblick über die Zusammenhänge zwischen den theoretischen Bezügen und den aufgezeigten Fragestellungen für die empirische Untersuchung und berücksichtigt dabei die vom Forschungsstand abgeleiteten Forschungsdesiderate.

Tab. 3.1: Systematisierung der Bezüge zwischen Fragestellungen, Forschungsdesideraten und Theorie der Arbeit

Fragestellung	Desiderat	Theoretische Grundlegung & Analyserahmen
(1) Herausforderungen	1, 2, 4	<p>2.3.4 Struktur professionellen Handelns unter Berücksichtigung handlungskonstituierender Spezifika pädagogischer Professionalität insb. 2.3.4.1 Unstandardisierte Situation als Handlungserfordernis (Subjekt)</p> <p>2.2.3 Implikationen von Jahrgangsmischung für die Einzelschulentwicklung (Inhalt)</p> <p>2.2.4 Bedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung bei der Implementierung von Veränderungen (System und Subjekt)</p>
(2) Handlungsstrategien und -begründungen	1, 2, 3, 4	<p>2.3.4 Struktur professionellen Handelns unter Berücksichtigung handlungskonstituierender Spezifika pädagogischer Professionalität insb. 2.3.4.2 Diagnose, Entscheidung und Realisierung im professionellen Handeln sowie 2.3.4.3 Rekonstruktion und erneute Reflexion des Handelns (Subjekt)</p> <p>2.2.3 Implikationen von Jahrgangsmischung für die Einzelschulentwicklung insb. die beschriebenen professionellen Haltungen und Überzeugungen (Inhalt)</p>
(3) Innovations-spezifische Vorstellungen	1, 3, 4	<p>2.3.4 Struktur professionellen Handelns unter Berücksichtigung handlungskonstituierender Spezifika pädagogischer Professionalität insb. 2.3.4.2 Diagnose, Entscheidung und Realisierung im professionellen Handeln (Subjekt)</p> <p>2.2.3 Implikationen von Jahrgangsmischung für die Einzelschulentwicklung insb. die beschriebenen professionellen Haltungen und Überzeugungen (Inhalt)</p>
(4) Entwicklungs-unterstützende und -hemmende Bedingungen	1, 4, 5	<p>2.2.4 Bedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung bei der Implementierung von Veränderungen (System und Subjekt)</p>

4 Methodisches Design

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass die Implementierung von Jahrgangsmischung ein mittlerweile zwar recht differenziert untersuchtes Forschungsfeld ist, sich die gesicherten empirischen Erkenntnisse allerdings vor allem auf pädagogisch initiierte Modellversuche beziehen. Auch der Perspektive der Schulleitungen und Lehrkräfte auf ihr professionelles Handeln bei der Umstellung auf Jahrgangsmischung wird in der bisherigen Forschung nicht ausreichend Beachtung geschenkt. Deshalb untersucht die vorliegende Studie die Erfahrungen, Schritte und handlungsleitenden Begründungen der pädagogischen Akteure/innen sowie die Einflussfaktoren auf die Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Beweggründen und versucht, den Schulentwicklungsprozess fassbar zu machen.

In diesem Kapitel wird das methodische Design der durchgeführten Studie zur Beantwortung der aufgezeigten Forschungsfragen vorgestellt. Die Studie nähert sich dem Forschungsgegenstand unter den wissenschaftstheoretischen Prämissen des Sozialkonstruktivismus und wählt einen offenen qualitativ-explorativen methodologischen Ansatz. Im Unterkapitel 4.1 wird zunächst näher begründet, warum er sich besonders eignet, um die Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte auf das komplexe Aufgabenfeld der Schulentwicklung herauszuarbeiten. Das Unterkapitel 4.2 schließt daran an und zeigt neben der grundsätzlichen Bedeutung von Gütekriterien in wissenschaftlichen Studien deren Beachtung in dieser Arbeit auf. Für die Datenerhebung wurde das leitfadengestützte Experten/inneninterview gewählt. Dieses gewährleistet die nötige Strukturierung für die Eingrenzung des Gesprächsinhalts und lässt einen intersubjektiven Vergleich zu. Zugleich ist es offen für die subjektabhängige Ausgestaltung des professionellen pädagogischen Handelns und die verschiedenen Entwicklungswege der Einzelschulen. Vor allem die subjektiven Einschätzungen und Hintergründe des Agierens können durch Interviews adäquat erfasst werden. In 4.3 werden das Instrument, die Leitfadenkonstruktion und Durchführung der Datenerhebung näher beschrieben. Darüber hinaus beinhaltet dieser Abschnitt Informationen über die Rekrutierung und Zusammensetzung des Samples. In 4.4 wird die gewählte Aufbereitung der Daten dargelegt und Kapitel 4.5 begründet schließlich die Wahl der inhaltsanalytischen Vorgehensweise zur Auswertung der Transkripte. Es gibt zudem einen Einblick in das konkrete Vorgehen sowie die Bildung der deduktiven und induktiven Kategorien.

Die Intention dieses Kapitels liegt darin, die Prämissen und Instrumente der vorliegenden Studie transparent zu dokumentieren, um den Forschungsprozess für die Leser/innenschaft nachvollziehbar und überprüfbar zu machen. Abbildung 4.1 gibt einen Überblick über das methodologische und methodische Design der empirischen Studie, das nachfolgend näher erläutert und begründet wird.

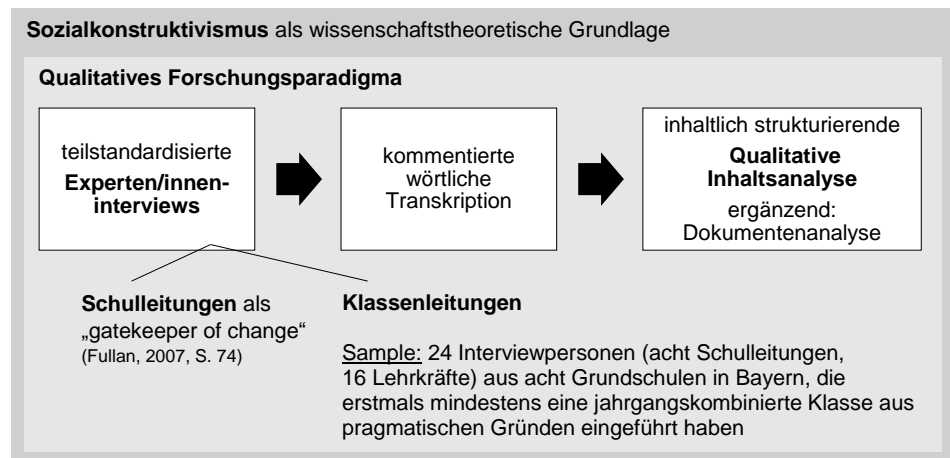


Abb. 4.1: Überblick über die methodologischen Grundlagen und das methodische Design der Studie

4.1 Wissenschaftstheoretische und methodologische Verortung

Um die erkenntnistheoretischen Hintergründe der empirischen Untersuchung zu verdeutlichen, werden in diesem Unterkapitel die gewählte wissenschaftstheoretische Referenz auf den Sozialkonstruktivismus und die methodologische Verortung im qualitativen Paradigma der sozialwissenschaftlichen Forschung begründet.

Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Verortung: Sozialkonstruktivismus

Wissenschaftstheoretisch folgt die Forschungsarbeit dem Sozialkonstruktivismus, der davon ausgeht, dass „die den Menschen umgebende Wirklichkeit keine objektiv gegebene, sondern eine soz[ial] konstruierte ist“ (Kruse, 2017). Die Sozialordnung wird demnach von Menschen „gemeinsam, d. h. als Kollektiv, geschaffen“ (Knorr Cetina, 1989, S. 87, Hervorh. im Original). Es liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Sozial-, Kultur- und ebenso die Erziehungswissenschaften mit Gegenständen befassen, die sozial und kulturell hergestellt oder „konstruiert“ und nicht einfach natürlich gegeben sind. Jegliches Wissen wird demnach unter sozialen Bedingungen, in sozialen Kontexten, Handlungen und Interaktionen hervorgebracht (Kelle, 2013b, S. 63).

Vor diesem Hintergrund handelt es sich auch beim Forschungsgegenstand „Schule“ in ihrer (Weiter-)Entwicklung und Veränderung durch professionelles Handeln um ein Produkt des Menschen, vielmehr noch um eine ständige menschliche Produktion sowohl in ihrer Genese als auch in ihrer Präsenz (Berger & Luckmann, 1966/2016, S. 55). Zur Aufdeckung dieser menschlichen Produktionen und zur Rekonstruktion sozialer Phänomene wie sie im gesellschaftlichen Subsystem Schule insbesondere bei der Weiterentwicklung und Einführung von Neuerungen vorliegen, müssen *aus epistemologischer Perspektive* die Handlungs- und Sichtweisen möglichst aller Beteiligten auf den sozialen Gegenstand in die wissenschaftliche Rekonstruktion einbezogen werden. Der Erkenntnisprozess verfolgt demnach das Ziel, die letztendlich subjektiven Konstruktionen der Beforschten möglichst wahrheitsgetreu nachzuvollziehen und dadurch soziale Phänomene aufzudecken.

Ontologisch betont der sozialkonstruktivistische Zugang die Veränderbarkeit des Sozialen durch aktives Handeln. Gleichzeitig aber liegt eine Abhängigkeit von den historischen, kulturellen und situativen Kontexten vor, in denen die sozialen Konstruktionsprozesse stattfinden (Döring & Bortz, 2016, S. 72; Kelle, 2013b, S. 63). Deshalb scheint die Vergleichbarkeit von nationalen und internationalen Befunden zur Jahrgangsmischung im schulischen Kontext, die im Kapitel 2.2.5 skizziert werden, nur bedingt gegeben. Ebenso trifft dies auf die bundesländerspezifischen Ausgestaltungen der Schulsysteme aufgrund der Kulturhoheit zu. Nicht nur die Lehrkräftebildung, sondern auch die organisatorischen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen beeinflussen demnach die konkrete Realisierung des Veränderungsprozesses. Obwohl die Mischung der Jahrgänge mittlerweile zahlreiche Grundschulen in Deutschland betrifft, ist es doch abhängig von den Kontextbedingungen, wie sie mit dieser Aufgabe umgehen. Aus den subjektiven Einzelperspektiven wird in der vorliegenden Forschungsarbeit versucht, Erklärungen für das Kollektiv der Einzelschulen unter den Rahmenbedingungen der jahrgangskombinierten Klasse in Bayern zu rekonstruieren. Dabei geht es nicht um eine Repräsentativität der Aussagen, sondern vielmehr darum, einen Einblick in die komplexen Aushandlungs- und Interaktionsprozesse bei der Initiierung und Implementierung der Jahrgangsmischung zu gewinnen, die durch das professionelle Handeln der Subjekte bewusst gesteuert und gestaltet werden.

In *axiologischer Hinsicht* schließlich akzentuiert das sozialkonstruktivistische Wirklichkeits- und Wissenschaftsverständnis die Handlungsmacht aller Individuen. Damit verbunden ist eine ethische Verantwortung, die sich insbesondere für die betrachtete Personengruppe der Professionen genuin aus ihrer gesellschaftlichen Stellung ergibt. Als Konsequenz für die Forschung kann die Aufgabe formuliert werden, ausgehend von der Analyse von wahrgenommenen Problemen, zum Abbau von Missverständnissen, aber auch zur Verbesserung von Situationen beizutragen (zusammenf. Döring & Bortz, 2016, S. 71/72).

Zuordnung zum qualitativen Forschungsparadigma

Im Gegensatz zum deduktiv-nomologischen Modell des empirisch-quantitativen Paradigmas, das sich in erster Linie der Aufdeckung von Zusammenhängen widmet, zielt die qualitative Forschungsstrategie auf die Rekonstruktion der Wirklichkeit durch die Interpretation von Haltungen, Handlungen und Interaktionen. Entsprechend liegt der Schwerpunkt weniger auf dem Erklären. Vielmehr bemüht sich qualitative Forschung um ein implizites Verstehen (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 437; Merrens, 1995, S. 29) und eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Komplexität sozialer Wirklichkeit (Kelle, 2013a, S. 101).

Durch die Erfassung der subjektiven Perspektive und der hinter dem professionellen Handeln liegenden Deutungsmuster der pädagogischen Akteure/innen zielt die vorliegende Arbeit darauf, die wahrgenommenen Herausforderungen, das soziale Handeln und die daraus entstehende soziale Wirklichkeit des gesellschaftlichen Subsystems Schule in seiner Weiterentwicklung als Schaffung von Abläufen und Strukturen verstehbar zu machen. Im Mittelpunkt stehen die bereits in der wissenschaftstheoretischen Grundlegung angesprochenen subjektiven Wirklichkeitsrekonstruktionen, die vor allem in nicht- oder nur teilstandardisierten Verfahren als Methoden des qualitativen Forschungsparadigmas adäquat offengelegt werden können. Sie liefern einerseits die interessierenden Erkenntnisse über Mechanismen der Schulentwicklung, andererseits „gegenstandsbezogene inhaltliche Informationen über subjektiv bedeutsame Verknüpfungen von Erleben und Handeln, über

Auffassungen zu Themen (...) [sowie über] inneres Erleben und Gefühle“ (Flick, von Kardoff & Steinke, 2013, S. 22). Insbesondere die ohnehin schwer fassbaren professionellen Überzeugungen und Erklärungen sind leichter über eine qualitative Strategie zugänglich zu machen. Sie erlaubt es den Professionellen, die Erklärungen unmittelbar mit der Beschreibung des konkreten pädagogischen Handelns zu verknüpfen.

Eine weitere Chance des qualitativen Paradigmas liegt in der offeneren Art des Zugangs, der in methodischer Hinsicht ermöglicht, auch nicht Vorhersehbares aufzudecken und z. B. im Rahmen von Befragungen interessierende oder neue Aspekte des professionellen Handelns aufzugreifen und zu vertiefen. Qualitative Daten liefern dadurch genaue und „dichte“ Beschreibungen (Flick, von Kardoff & Steinke, 2013, S. 17), die subjektive und kollektive bzw. soziale Konstruktionen zu berücksichtigen vermögen. Weiterhin kennzeichnend ist eine reflektierte theoretische Offenheit, die die Bildung neuer Theorien, in der vorliegenden Arbeit zur Implementierung des jahrgangsgemischten Lernens aus pragmatischen Gründen, ermöglicht (Döring & Bortz, 2016, S. 64-67; Lamnek & Krell, 2016, S. 33/34).

Einen explorativ-offenen Zugang erfordert nicht zuletzt der defizitäre Forschungsstand hinsichtlich der pragmatisch bedingten Einführung von Jahrgangsmischung im deutschsprachigen Raum. Die Auseinandersetzung mit dem Thema unter dem Blickwinkel des qualitativen Forschungsparadigmas erlaubt zunächst eine angemessene Erhebung der im Feld vorhandenen Erfahrungen, die aufgrund der Unterkomplexität der Herangehensweise mit Hilfe der quantitativen Strategie schwierig bis unmöglich erscheint.⁸⁵

Die Basisdesigns qualitativer Forschung bewegen sich zwischen den Dimensionen von Fall- und Vergleichsstudien (Flick, 2013, S. 254). Die vorliegende Arbeit beruht auf thematischen Einzelfallanalysen, die anschließend innerhalb der Schulen und dann innerhalb des Samples komparativ gegenüber gestellt werden. Die retrospektive Konstruktion der Initiierungsphase wird kombiniert mit einer Momentaufnahme der Implementierungsphase, d. h. einer Zustands- und Prozessanalyse zum Zeitpunkt der Erhebung.

Die weiteren Ausführungen widmen sich den methodischen Schritten und Entscheidungen der Durchführung des qualitativen Forschungsprojekts. Da die bereits erwähnte Offenheit qualitativer Vorgehensweisen nicht selten in die Kritik zu geraten droht, beliebig zu sein, wird im nachfolgenden Abschnitt zunächst die Erfüllung der einschlägigen Gütekriterien aufgezeigt. Dies dient nicht nur der Schaffung einer möglichst großen Transparenz nach außen, sondern letztendlich auch der eigenen kritischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess sowie der vorgenommenen Darstellung.

4.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Im Bewusstsein, dass in der scientific community kein Konsens über anzulegende Gütekriterien für qualitative Studien existiert, folgt die vorliegende Arbeit einem eher weit gefassten, gleichzeitig aber spezifischen Konzept. Ihm liegt die Ansicht zugrunde, dass die qualitative

⁸⁵ Vgl. dazu auch die von Carle & Metzen, 2014, geäußerte Kritik an der testexperimentellen Schul- und Unterrichtsforschung zur Wirkung von Jahrgangsmischung mit der Folge einer „praktisch-inhaltliche[n] Ferne“ (Carle & Metzen, 2014, S. 87) der Ergebnisse. Auch Schmidt, 1999, hebt bei der kritischen Reflexion seiner quantitativen Untersuchung zu den Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Jahrgangsmischung die besondere Bedeutung der Umstände und Bedingungen an der Einzelschule hervor, die die Sicht der professionell Handelnden auf die Jahrgangsmischung beeinflussen, und verweist auf dahinter liegende komplexe Strukturen, die in quantitativen Erhebungen kaum abzubilden sind (Schmidt, 1999, S. 13/14).

Forschungsstrategie andere Wege der Qualitätsbestimmung benötigt als die quantitative (Flick, 2014, S. 411). Im vorliegenden Kapitel werden entsprechend ausgewählte Gütekriterien qualitativer Forschung aufgezeigt und deren konkrete Umsetzung in der Arbeit erläutert. Die Zusammensetzung der Kriterien orientiert sich an in der deutschsprachigen Sozialforschung viel zitierten Vorschlag von Steinke, 1999/Steinke, 2013. Sie lehnt einen unreflektierten Übertrag der verbindlichen Maßstäbe der quantitativen Forschung auf die qualitative aufgrund der geringen Tragfähigkeit ab und schlägt im Gegenzug sieben Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung vor. Da es sich bei der qualitativen Forschung um eine nicht-standardisierte Herangehensweise handelt, wird in der nachfolgenden Bewertung der Güte einerseits versucht, der Verfahrens- und Methodenangemessenheit (Kelle, 2013b, S. 81; Lüders, 2011, S. 82) ausreichend Rechnung zu tragen sowie andererseits der von Steinke, 1999, vorgeschlagenen untersuchungsspezifischen Auswahl von betrachteten Gütekriterien (Steinke, 1999, S. 205) gerecht zu werden. Deshalb wurde für die vorliegende Arbeit, vor dem Hintergrund des gewählten erkenntnistheoretischen und methodischen Zugangs, eine Auswahl aus dem genannten Katalog getroffen.

Die weitere Darstellung folgt folgendem Aufbau: Nach einer kurzen Erläuterung des einschlägigen Kriteriums werden die in der Arbeit getroffenen Maßnahmen zu dessen Erreichung beschrieben. In der Regel geschieht dies durch Querverweise auf die Textstellen, in denen die Anforderung bedacht wurde.⁸⁶

Als Hauptkriterium bzw. als die wesentliche Voraussetzung für die Prüfung weiterer Kriterien gilt die **intersubjektive Nachvollziehbarkeit**. Sie meint, dass sowohl der Forschungsprozess als auch die Ergebnisse für andere transparent und nachvollziehbar gemacht werden müssen, auch wenn die Replizierbarkeit von Daten nicht oder nur sehr bedingt möglich ist. In erster Linie wird dies durch eine ausreichende **Dokumentation des Forschungsprozesses** erreicht (Steinke, 1999, S. 207-215). Dazu dienen vor allem die Kapitel 4.1 bis 4.5 dieser Arbeit. Tabelle 4.1 gibt Auskunft über die Zuordnung der von Steinke, 1999, genannten Dokumentationsschritte zu den entsprechenden Textstellen in der Forschungsarbeit.

Tab. 4.1: Erfüllung des Gütekriteriums „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ in der vorliegenden Arbeit entsprechend der von Steinke, 1999, gestellten Anforderungen

Dokumentation von	Maßnahmen in der vorliegenden Arbeit
Vorverständnis	Das Vorverständnis sowie der gewählte theoretische Zugang zum Untersuchungsgegenstand, insbesondere bezogen auf die zentralen Kernbegriffe der Fragestellungen sowie deren Verbindungen, werden im Kapitel 2 ausführlich dargelegt. Der subjektiven Perspektive und den Vorannahmen der Forscherin in Bezug auf das Praxisfeld widmet sich der Abschnitt 4.3.4.

⁸⁶ Grundsätzlich – dies gilt für alle Gütekriterien – bedarf es einer Abwägung zwischen einer ausreichenden Verbalisierung in der vorliegenden Studie und der pragmatischen Grenze des Umfangs einer Arbeit, auch im Sinne der Leser/innenfreundlichkeit und Stringenz. Nachfolgend können demnach nicht alle Abwägungen und Entscheidungen im Detail aufgezeigt werden.

Erhebungsmethoden und -kontext	Detaillierte Informationen über die Datenerhebung, inklusive der Beschreibung des Forschungsfeldes, des Feldzugangs und der Auswahl der Fälle für die Untersuchung, finden sich in den Unterkapiteln 4.3.1 sowie 4.3.3. Der Abschnitt 4.3.2 enthält Angaben über die Entstehung der Interviewleitfäden. Die Umstände und Besonderheiten der Interviewsituationen wurden jeweils in einem Postskriptum (vgl. Erläuterungen auf S. 194) festgehalten.
Transkriptionsregeln	Eine Begründung und Erläuterung der gewählten Transkriptionsmethode sowie der zugrunde liegenden Transkriptionsregeln sind im Kapitel 4.4 verortet.
Daten	Steinke, 1999, erhebt die Forderung, den Lesenden die Transkripte zugänglich zu machen. Aus datenschutzrechtlichen sowie pragmatischen Gründen können diese dem breiten Publikum nicht zur Verfügung gestellt werden. Sie sind allerdings bei der Forscherin bis zum Ende der Aufbewahrungsfrist einsehbar.
Auswertungsmethode	Das Kapitel 4.5 beinhaltet neben der Begründung der Auswahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode die Darstellung der konkreten Vorgehensweise und deren vorgenommenen gegenstands- und fragestellungsspezifischen Anpassung. Darüber hinaus wurde durch die Berechnung der InterCoder-Übereinstimmung die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Messung ermittelt (vgl. zu den Ergebnissen S. 216ff.).
Informationsquellen	In der Ergebnisdarstellung (Kapitel 5) finden sich sowohl Paraphrasen als auch wortwörtliche Äußerungen der Interviewpersonen (Ankerbeispiele) als Belege für die Quellen, aus denen die Informationen stammen.
Entscheidungen und Probleme	Entscheidungen und Probleme werden an verschiedenen Stellen in der Arbeit kritisch reflektiert. ⁸⁷ Die methodologischen Grundannahmen und die Begründung für die Wahl des qualitativen Paradigmas sind im Kapitel 4.1 verortet. Daneben wird die Auswahl der Erhebungsmethode, der Aufbereitungsart der Daten sowie der Auswertungsmethode in einzelnen Unterkapiteln begründet. Eine Darstellung der Probleme bzw. eine kritische Betrachtung der Passung und Herausforderungen im Feld finden sich in der Darstellung explizit z. B. bezogen auf die Auswahl der Fälle in 4.3.3, in der Auseinandersetzung mit der Rolle der Forscherin im Feld in 4.3.4 sowie im Diskussionsteil der Arbeit (Unterkapitel 6.2.2). Darüber hinaus wurde forschungsprozessbegleitend ein Forschungstagebuch geführt, in dem Probleme, Entscheidungen, Hintergründe und Herausforderungen festgehalten und reflektiert wurden.
Kriterien	Der Frage nach der Erfüllung der Gütekriterien der qualitativen Forschung widmet sich das vorliegende Kapitel 4.2.

⁸⁷ Da es sich bei der Zusammenstellung von Steinke, 1999, in erster Linie um Kriterien handelt, die die methodische Strenge betreffen, wird vor allem auf diese Abschnitte in der Arbeit verwiesen.

Reflexive Dokumentation	Selbstreflexive Analysen finden sich ausschnittshaft im Kapitel 4.3.4. Sie konnten nicht gänzlich in die vorliegende Dokumentation aufgenommen werden, sondern sind in erster Linie im forschungsprozessbegleitenden Tagebuch sowie in den Memos und Notizen festgehalten, die während der Transkription der Interviews und der Auswertung angefertigt wurden. Sie halfen, in Distanz zu den Gesprächen zu kommen.
-------------------------	--

Weiterhin schlägt Steinke, 1999, die *Interpretation in Gruppen* vor. Im Sinne einer kommunikativen Validierung wurde ein Teil des gewonnenen Datenmaterials durch eine zweite Codiererin ausgewertet. Es handelt sich dabei nicht um eine kommunikative Validierung im engeren Sinn, also mit den Interviewpersonen, sondern um eine kollegiale Validierung des Kategoriensystems. Zudem wurde eine erneute Codierung von Teilen des Reinmaterials mit zeitlichem Abstand vorgenommen.⁸⁸ Der Anwendung *regelgeleiteter kodifizierender Verfahren* wird mit der Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse Rechnung getragen. Der Einsatz der qualitativen Datenanalyse-Software MAXQDA 11 trägt weiterhin zu einer Kontrolle der Datenauswertung durch die elektronische Dokumentation der Vorgehensweise bei. Unter **Indikation des Forschungsprozesses** versteht Steinke, 1999, die Gegenstandsangemessenheit, die sich nicht nur auf die Erhebungs- und Auswertungsmethode bezieht, sondern auch auf darüber hinausgehende methodische Entscheidungen (Steinke, 1999, S. 215). Der Tabelle 4.2 sind die Unterkriterien mit den entsprechenden Textstellen in der Darstellung zu entnehmen.

Tab. 4.2: Erfüllung des Gütekriteriums „Indikation“ in der vorliegenden Arbeit

Dokumentation der	Maßnahmen in der vorliegenden Arbeit
Indikation des gewählten qualitativen Vorgehens angesichts der Fragestellung	Eine Erläuterung dazu findet sich im Unterkapitel 4.1.
Gegenstandsangemessenheit des methodischen Vorgehens (Indikation der Methodenwahl)	Um diese darzulegen, wurde bei der Begründung der Wahl der Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethode auf einen stringenten Rückbezug auf die Fragestellungen geachtet.
Indikation der Samplingstrategie und der Transkriptionsregeln	Diese werden in den Unterkapiteln 4.3.3 (Samplingstrategien) und 4.4 (Transkriptionsregeln) dargestellt.
Indikation methodischer Einzelentscheidungen (Passung von Erhebungs- und Auswertungsmethode)	Angaben dazu finden sich im Abschnitt 4.5.
Indikation der Bewertungskriterien	Die Gegenstandsangemessenheit der gewählten Gütekriterien wurde zu Beginn des vorliegenden Unterkapitels 4.2 aufgezeigt.

⁸⁸ Die Berechnung und die Ergebnisse der Interoder-Übereinstimmung werden auf S. 216 aufgezeigt. Zur Intracoder-Übereinstimmung finden sich Ausführungen auf S. 218.

Das Kriterium der **empirischen Verankerung der Theoriebildung und -prüfung** betrifft den Zusammenhang von Theorie und Empirie und nimmt den Anspruch der qualitativen Forschung auf, einen Beitrag zur Erweiterung oder Generierung von Theorie zu leisten. Die empirischen Daten bilden damit die Grundlage für die Entstehung und Rechtfertigung von Theorien (Steinke, 1999, S. 221). In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung, Interpretation und Diskussion wurde auf einen ausreichenden Einbezug der Transkriptionen der Gespräche zur Untermauerung der Theorieerweiterung Wert gelegt. So finden sich in diesen Abschnitten zahlreiche Textbelege (Ankerbeispiele sowie Paraphrasen), die eine Entwicklung der Theorie eng an den Daten unterstützen. Es wurde in diesem Zusammenhang darauf geachtet, „soziale Phänomene gegenstandsangemessen zu beschreiben, d. h., sie in ihrer Vielfalt, Ambivalenz und Dynamik zu erhalten“ (Meyer & Meier, 2014, S. 249). Die **Limitationen** des Forschungsprozesses werden in den Methodenkapiteln immer wieder aufgegriffen. Insbesondere virulent werden sie in der vorliegenden Arbeit z. B. bei der Auswahl der Fälle (Kapitel 4.3.3). Den Limitationen der Methoden, Ergebnisse und der entwickelten Theorie ist mit 6.2.2 zudem ein eigenes Kapitel gewidmet. In diesem werden die Grenzen des Geltungsbereiches (Steinke, 1999, S. 227) aufgezeigt. Ergänzend dazu ist die in den Kapiteln 4.3.2 und 4.3.3 vorgenommene präzise Beschreibung des Kontextes, in dem die subjektive Perspektive auf das professionelle Handeln von pädagogischen Fachkräften bei der Implementierung von Jahrgangsmischung untersucht wurde, zu sehen. Insbesondere in der interpretativen qualitativen Forschung kann die Perspektive des/der Forschenden nicht durch Standardisierung neutralisiert werden, sondern wird im Gegenteil für den Erkenntnisprozess genutzt. Der/die Forscher/in ist damit Teil des Forschungsprozesses. Die Einflüsse dieser subjektiven Färbung sind umfassend nicht nur zu reflektieren, sondern auch zu dokumentieren (Steinke, 1999, S. 231). Bei der **reflektierten Subjektivität** handelt es sich deshalb um eines der wesentlichen Gütekriterien qualitativer Forschung. Unterstützend für die Gewährleistung dieses Kriteriums wirkten das Forschungstagebuch, in dem sämtliche Gedanken und Reflexionen zum Forschungsprozess vor, während und nach der Arbeit im Feld festgehalten wurden, sowie das Postskriptum als spezifisch dem Erhebungsprozess zugeordneten Instrument. Der Rolle der Forscherin im Feld ist das Kapitel 4.3.4 gewidmet, in das einige der darin gemachten Notizen einfließen.

Für das Gütekriterium der **Kohärenz** als Stimmigkeit und Widerspruchsfreiheit der Theorie sowie der Interpretationen auf der Basis der Daten werden keine weiteren Unterkriterien definiert. Sie bezieht sich auf die durch die Ergebnisse hervorgebrachten Interpretationen und Theorien (Steinke, 1999, S. 239-241), die in den nachfolgenden Kapiteln, dem Ergebnis- und dem Diskussionsteil der Arbeit, expliziert werden.

Das Kriterium **Relevanz** schließlich betrifft den Beitrag der Studie zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt sowie für die Praxis, wobei Steinke, 1999, betont, dass gerade bei qualitativen Arbeiten keine unmittelbare praktische Verwertbarkeit wissenschaftlicher Theorien erwartbar ist (Steinke, 1999, S. 241/242). Den praktischen Implikationen der vorliegenden Studie ist – im Bewusstsein der Besonderheit des Untersuchungskontextes und der sich daraus ergebenden mangelnden Verallgemeinerbarkeit – das Kapitel 6.2.3 gewidmet. In 6.2.1 wird der wissenschaftliche Ertrag der Arbeit zusammengefasst. Obwohl die Ergebnisse nicht unmittelbar generalisiert werden können, sind zumindest die Fragestellungen aus einem Problem der Praxis abgeleitet. Dieses wird im Einführungskapitel 1 aufgezeigt. In der Einleitung werden auch die Zielsetzungen der Arbeit auf theoretischer und praktischer Ebene erläutert. Durch die Formulierung von Forschungsdesideraten im Unterkapitel 3.1, die sich aus der Praxis sowie dem (inter-)nationalen Forschungsstand ergeben, wird die

Anschlussfähigkeit der vorliegenden Studie aufgezeigt, die im Diskussionsteil der Arbeit erneut aufgegriffen wird.

4.3 Datenerhebung: Leitfadengestütztes Experten/inneninterview

Kennzeichnend für den qualitativen Forschungsansatz sind ein zirkulärer Forschungsprozess und die Anwendung von nicht- oder teil-standardisierten Erhebungsverfahren wie dem in diesem Kapitel beschriebenen Experten/inneninterview anhand von Einzelfällen oder kleinen Samples (Döring & Bortz, 2016, S. 32; Lamnek & Krell, 2016, S. 16-18). Nachfolgend wird sowohl die Wahl der Erhebungsmethode begründet als auch das Sample vorgestellt. 4.3.2 beschreibt die Leitfadenkonstruktion sowie die Interviewdurchführung. Das Unterkapitel schließt mit einer kritischen Reflexion zur Rolle der Forscherin im Feld.

4.3.1 Begründung der Methodenwahl

Die Entscheidung über die Erhebungsmethode fiel auf das Interview als den „Königsweg“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 313) qualitativer Forschung. Das Interview als verbale Befragung von Personen erlaubt in besonderer Art und Weise einen Zugang zur interessierenden Perspektive der professionell Handelnden auf den Verlauf des Schulentwicklungsprozesses. Anspruch der Fragestellung ist es nicht, dieses professionelle Handeln möglichst von außen zu beobachten oder zu bewerten. Der Rekonstruktionsanspruch bezieht sich damit nicht auf die professionellen Praktiken selbst – in diesem Fall würde sich eine teilnehmende, ggf. videogestützte, Beobachtung eignen. Vielmehr zielt er auf die subjektive Beschreibung professionellen Handelns und darauf, die hinter diesem liegenden handlungskonstituierenden Vorstellungen und Überzeugungen aufzudecken. Es geht in den Fragestellungen demnach insbesondere auch um die Rekonstruktion von subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte über die Praxis. Darüber hinaus würde ein Beobachtungsverfahren nur einen Teil des Schulentwicklungsprozesses, nämlich die Unterrichtsentwicklung, ausschnittsweise aufdecken.

Unter der Vielzahl an Interviewformen erwies sich aufgrund des Status der Befragten das teilstandardisierte Experten/inneninterview als passend.⁸⁹ Dieses ist zur Eingrenzung der Interviewthematik leitfadengestützt konzipiert. In einem Experten/inneninterview interessiert der/die Befragte „weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“ (Flick, 2010, S. 214; ähnlich Meuser & Nagel, 1991, S. 442). Es stellt damit im Grunde genommen keine eigene Interviewform dar, sondern lässt sich als anwendungsbezogene Variante eines Leitfadeninterviews bezeichnen, die eine bestimmte Zielgruppe von Interviewpersonen anspricht (Kruse, 2015, S. 166).⁹⁰ Zur Klärung des Begriffs „Experten/inneninterview“ als Instrument für rekonstruktive Untersuchungen stützt sich die vorliegende Arbeit auf den Zugang von Gläser & Laudel,

⁸⁹ Beim Experten/inneninterview handelt es sich um eine vergleichsweise junge Methode der qualitativen Sozialforschung, die erst im Laufe der 1990er Jahre Eingang in die einschlägigen Hand- und Lehrbücher fand. Mittlerweile unterliegt sie u. a. dank der Sammelbände von Bogner, Littig & Menz, 2005, sowie Gläser & Laudel, 2010, auch einer methodologischen Reflexion. Für weiterführende Informationen zur Etablierung sei z. B. auf Kassner & Wassermann, 2005, sowie Meuser & Nagel, 2013, verwiesen.

⁹⁰ Dass diese Eigenständigkeit der Methode und der Zugang über die Person in der Literatur durchaus umstritten ist, zeigt z. B. Pfadenhauer, 2005, S. 113.

2010. Ähnlich wie andere Autoren/innen (z. B. Meuser & Nagel, 1991/Meuser & Nagel, 2013, S. 460/461⁹¹, sowie Deeke, 1995, S.8/9) definieren Gläser & Laudel, 2010, das Experten/inneninterview nicht alleine über das besondere Wissen des/der Experten/in, begründet durch dessen/deren berufliche Stellung – obwohl diese Annahme aufgrund der Zugehörigkeit der interessierenden Personengruppe zu den Professionen, die sich per Definition durch ein bereichsspezifisches Spezialwissen gegenüber Laien abgrenzen, ebenfalls denkbar und in diesem Sinne ausreichend wäre.⁹² Für die Beantwortung der Forschungsfragen schlüssiger erscheint die Argumentation, dem/der Experten/in die „spezifische Rolle (...) als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12, Hervorh. im Original) zuzuweisen und das Experten/inneninterview als Methode zur Erschließung dieses Wissens zu bestimmen.

Da diese allgemeine Bestimmung leicht die Gefahr birgt, ins Beliebigste zu verfallen und damit jedes Interview, in dem eine Person aufgrund spezifischer Erfahrungen ausgewählt wird, als Experten/inneninterview zu deklarieren, werden weitere Einschränkungen vorgenommen. Der/die Experte/in dient im Verfahren „lediglich“ als Medium – entsprechend ist er/sie, wie oben bereits erwähnt, nicht „Objekt“ der Untersuchung“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12), sondern der eigentliche Fokus liegt auf den interessierenden Prozessen, in welche die Experten/innen Einblick geben können. Die professionellen Akteure/innen sind damit „Zeugen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12) der Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen aus pragmatischen Gründen. Ihre Gedanken, Gefühle und Überzeugungen sind insofern von Bedeutung, als dass sie den Schulentwicklungsprozess (mit-)steuern und die Umsetzung wesentlich beeinflussen. Den Aspekt der (Mit-)Steuerung bzw. Gestaltung von Prozessen greifen auch Bogner & Menz, 2009b, auf, indem sie dem/der Experten/in nicht nur technisches, Prozess- und Deutungswissen sowie Praxis- und Handlungswissen zuschreiben, sondern auch die

Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner/[ihrer] Orientierungen [hervorheben]. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit (Bogner & Menz, 2009b, S. 46).

Weiterhin haben die gewählten Experten/innen häufig eine „exklusive Stellung“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 13) im zu rekonstruierenden sozialen Kontext, die im Kapitel 2.2.4 verdeutlicht wurde.

Da das Experten/inneninterview die Rekonstruktion von Wissensbeständen, Handlungs-routinen und Meinungen bestimmter Gruppen über komplexe Prozesse, in die nur der betroffene Personenkreis Einblick hat, erlaubt, eignet es sich, wie vorliegend, insbesondere für den Einsatz in der Implementations- und Evaluationsforschung bei der Umsetzung pädagogischer Programme in die Praxis (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 438; Meuser & Nagel, 2013, S. 457/458). In der pädagogischen Forschung können damit

Entscheidungsmaximen (...), das Erfahrungswissen und die Faustregeln, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine in z. B. Schule (...) herauskristallisieren, (...) [sowie] Wissen,

⁹¹ Meuser & Nagel, 1991/Meuser & Nagel, 2005, verbinden den Experten/innenstatus noch viel mehr mit einer Zugehörigkeit zu einer Funktionselite. Diese Positionierung sehen Gläser & Laudel, 2010, für die Definition des Experten/inneninterviews jedoch als nicht zwingend erforderlich (Gläser & Laudel, 2010, S. 11/12).

⁹² Die institutionell-organisatorische Zuschreibung des Experten/innentums spielt aber, wie Meuser & Nagel, 2013, betonen, im Sinne einer doppelten Bedeutung über die reine Argumentation aus dem Forschungsinteresse heraus eine ebenso berechnete Rolle (Meuser & Nagel, 2013, S. 463).

das in innovativen Projekten gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist (...) [und] das Wissen über die Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen, [identifiziert werden] (Meuser & Nagel, 2013, S. 457).

Ebenso ermöglicht es, Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln zu bestimmen, die für das Funktionieren von sozialen Systemen wie der Einzelschule in Entwicklung als Forschungsgegenstand verantwortlich sind. Vor dem Hintergrund des Sozialkonstruktivismus erlauben Experten/inneninterviews so die Rekonstruktion von Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert oder verändert. Eine besondere Eignung ergibt sich für inhaltlich explorative Forschungsvorhaben sowie die Felderschließung, auch weil es sich beim gewonnenen Wissen um in hohem Maß praxisgesättigte Erkenntnisse handelt (Deeke, 1995, S.13; Meuser & Nagel, 2013, S. 458). Gleichzeitig werden damit aufwendige Beobachtungsprozesse abgekürzt (Bogner & Menz, 2009a, S. 7). Bogner, Littig & Menz, 2014, unterscheiden die Wissensformen technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen sowie den theoriegenerierenden, den systematisierenden und den explorativen Typ des Experten/inneninterviews. In der vorliegenden Studie übernimmt das Interview eine „fundierende“ Funktion (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 22). Es steht also als Quelle im Mittelpunkt der Informationsgewinnung über den Forschungsgegenstand. Dabei fließen der *systematisierende* und der *theoriegenerierende Typ* zusammen. Tabelle 4.3 gibt einen Überblick über den Zusammenhang des Experten/innenwissens, das von den Schulleitungen und Lehrkräften abgerufen werden soll, und dem dafür geeigneten Interviewtyp.

Tab. 4.3: Zusammenhang von interessierendem Experten/innenwissen für die zugrunde liegenden Fragestellungen und dem Typ des Experten/inneninterviews

Wissensform	Bedeutung für die Arbeit	Interviewtyp
technisches Wissen: objektive „Daten, Fakten, ‚sachdienliche Informationen‘, Tatsachen“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 17)	Entscheidungsstrukturen und zeitlicher Ablauf des Prozesses; Grundlage: Dokumentenanalyse, Experten/inneninterviews	systematisierend
Prozesswissen: „Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse usw., in die die Befragten involviert sind oder waren“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 18)	Rekonstruktion des Prozessverlaufs, Erfahrungen im Prozess, wahrgenommene Herausforderungen, Handlungsstrategien, entwicklungsfördernde und -hemmende Faktoren; Grundlage: Experten/inneninterview	systematisierend
Deutungswissen: „subjektive(...) Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 18/19), auch kollektiv	wahrgenommene Herausforderungen im Prozess, handlungsleitende Begründungen, innovationsspezifische Vorstellungen, entwicklungsfördernde und -hemmende Faktoren; Grundlage: Experten/inneninterview	theoriegenerierend

Das *technische Wissen* der Experten/innen spielt für die Beantwortung der der empirischen Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellungen eine untergeordnete Rolle. Es ist vor

allem den von den Schulen zur Verfügung gestellten Dokumenten zu entnehmen, die die Rekonstruktion des zeitlichen Verlaufs der einzelschulischen Initiierung und Implementierung der Kombi-Klasse(n) unterstützen (vgl. dazu die Ausführungen im Unterkapitel 4.5). Im Mittelpunkt des Interesses stehen demnach das Prozesswissen sowie vor allem das Deutungswissen der professionell Handelnden, das einen zentralen Einfluss auf den Entwicklungsverlauf nimmt. Um *Prozesswissen* als standort- und personengebundenes Erfahrungswissen (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 18) zu gewinnen und die Informationen daraus im Anschluss zu systematisieren, kommt dem Leitfaden eine besondere Bedeutung zu. Dadurch wird die „Teilhabe an exklusivem Expertenwissen (...) [als] aus der Praxis gewonnene[s], reflexiv verfügbare[s] und spontan kommunizierbare[s] Handlungs- und Erfahrungswissen“ (Bogner & Menz, 2009b, S. 37) ermöglicht. Weil der betrachtete Schulentwicklungsprozess in der Vergangenheit stattgefunden hat, er zu komplex ist, um ihn von außen gänzlich zu durchblicken und, weil ein Zugang dazu nur einer begrenzten Personengruppe gewährt wird, zu der Forschende in der Regel nicht gehören, ist die Verwendung von Experten/inneninterviews vorteilhaft (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 22).

Das *Deutungswissen* beschreibt die „subjektive Dimension“ des Expertenwissens“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 25), also die im Rahmen der Arbeit interessierenden subjektiven Handlungsorientierungen, die den Entscheidungen zugrunde liegenden impliziten Maximen sowie normative Dispositionen wie Zielsetzungen und Bewertungen. Durch einen Vergleich von geäußerten Funktionsvorstellungen und pädagogischen Haltungen wird eine theoretische Konzeptualisierung von konstitutiven Aspekten für das Funktionieren von sozialen Systemen angestrebt (Bogner & Menz, 2009b, S. 38; Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 19). Ansatzweise kann auch das Deutungswissen, das kollektiv, also innerhalb der Berufsgruppe der Grundschullehrkräfte, geteilt wird, rekonstruiert werden (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 21).

4.3.2 Leitfadenentwicklung und Interviewdurchführung

In der Umsetzung handelt es sich beim Experten/inneninterview um eine relativ offene Interviewform. Es herrscht ein Informationsgefälle zwischen dem/der Experten/in und dem/der Forschenden. Mit der Intention des informationsorientierten Sinnverstehens und der Generierung von Wissen über den Schulentwicklungsprozess der Einführung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen sollte das Interviewgespräch aber auch strukturierende Fragen beinhalten. Ansonsten besteht die Gefahr, dass individuelle Schwerpunktsetzungen der Experten/innen die eigentlich interessierenden Fragestellungen überlagern. Andererseits liegt ein wesentlicher Vorteil von Experten/innenbefragungen im Innenblick auf den sozialen Prozess und die Einzelorganisation, von denen die Interviewpersonen berichten können. Eine zu enge Interviewführung würde die besonderen Chancen für Erläuterungen, Begründungen, professionelle Überzeugungen und Einschätzungen der Beteiligten vergeben (Deeke, 1995, S. 18).

Während in der älteren Literatur nur wenig Vorstrukturierung gefordert wird (z. B. Deeke, 1995, S. 7), hält die neuere Literatur den Einsatz eines flexibel zu handhabenden Leitfadens für zwingend notwendig (z. B. Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 27; Meuser & Nagel, 2013, S. 464/459; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 121). Deshalb fiel die Entscheidung in der vorliegenden Untersuchung auf eine Kombination von strukturierenden Fragen und

Impulsen für narrative Phasen. Narration wird in diesem Zusammenhang nicht im Kontext eines zur Erforschung von Biografien verwendeten narrativen Interviews gesehen. Vielmehr handelt es sich vorliegend um eine spezifische Kommunikationsstrategie, bei der Erzählen im weiteren Sinn die „Darstellung einer Geschichte im Sinne eines *Entwicklungsprozesses*“ (Kruse, 2015, S. 169, Hervorh. im Original) bedeutet. Dazu werden Wie-Fragen gestellt, die zu Narrationen anregen (z. B. „Wie kam es dazu, dass an der Schule eine jahrgangskombinierte Klasse eingerichtet wurde?“). Das leitfadengestützte Vorgehen sichert eine „gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews“ (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 373⁹³) und beruht auf der Vorabanalyse der theoretischen Grundlagen der forschungsleitenden Fragestellungen, der zugrunde liegenden Leitkategorien sowie eigener theoretischer Vorüberlegungen.

Leitfadenkonstruktion

Die Konzeption des Leitfadens berücksichtigt sowohl die Spezifika der Methode als auch die zur Beantwortung der Fragestellungen relevanten Dimensionen. Die inhaltliche Gliederung orientiert sich an dem von Helfferich, 2011, S. 182-189, vorgeschlagenen SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren). Nach der Analyse des Forschungsgegenstandes werden die interessierenden konkreten Fragen schrittweise zunächst aussortiert und schließlich für die praktische Anwendung systematisiert. Da sich die Rolle der Schulleitungen im Entwicklungsprozess von der der Lehrkräfte zum Teil substantiell unterscheidet, wurden für die beiden Fallgruppen unterschiedliche Leitfäden erstellt. Sie beinhalten jedoch dieselben übergeordneten Themenblöcke mit jeweils spezifizierten Hauptfragen.

Den inhaltlichen Ausgangspunkt für die Leitfadenentwicklung bilden die chronologischen Phasen im Entwicklungsprozess, wie sie in 2.2.2 dargestellt werden, sowie die verschiedenen Rollen, die die Befragten an der Schule einnehmen (vgl. dazu die Ausführungen in 2.2.4.4). Insgesamt waren die Leitfäden jeweils in fünf Bereiche strukturiert: (1) Einstieg: Arbeitsfeld der Interviewperson, (2) Initiierungsphase, (3) Implementierungsphase, (4) rollen- und innovationsspezifische Überzeugungen und Vorstellungen, (5) Ausblick und Interviewabschluss.

Jedes Interview begann mit einem auffordernden Erzählimpuls zum gegenwärtigen *Arbeitsfeld der Interviewperson* als Ice breaker-Frage („Bitte beschreiben Sie zu Beginn Ihr Tätigkeits- und Aufgabenfeld hier an der Schule!“). Danach erfolgte eine Fokussierung auf das interessierende Thema der Initiierung und Implementierung der jahrgangskombinierten Klasse(n) an der Schule. Im zweiten Block zur *Initiierung* wurden der Entstehungskontext sowie die ersten Reaktionen auf die Initiierung der Jahrgangsmischung an der Einzelschule thematisiert („Was ging Ihnen durch den Kopf als Sie erfahren haben, dass es eine Kombi-Klasse/Kombi-Klassen an der Schule geben wird?“). Ebenso wurde nach den ersten Herausforderungen beim Aufeinandertreffen mit der Neuerung gefragt. Außerdem wurden für diese Phase förderliche sowie hemmende Entwicklungsbedingungen besprochen und ein Abgleich von Realität und Wunschvorstellungen vorgenommen („Welche Vorbereitung auf die Einführung einer Kombi-Klasse/von Kombi-Klassen würden Sie sich aus heutiger Sicht wünschen?“).

Während der dritte Themenblock zur *Implementierung der Jahrgangsmischung* bei den Schulleitungen vor allem die organisationale Ebene in den Blick nahm, stand bei den

⁹³ Vgl. zur Notwendigkeit der Beschränkung der maximalen Offenheit in der qualitativen Forschung in Interview-situationen auch Helfferich, 2014, S. 670.

Lehrkräften die Unterrichtsentwicklung im Vordergrund. Von Interesse waren die Auswirkungen der Jahrgangsmischung auf Organisation, Personal und Unterricht als die drei relevanten Ebenen der Schulentwicklung. Neben der allgemeinen Aufforderung zur Beschreibung der vollzogenen Schritte beim Transfer der Innovation („Welche Schritte haben Sie unternommen, nachdem die Entscheidung für die Einführung der Kombi-Klasse(n) gefallen war?“) wurde explizit nach wahrgenommenen Herausforderungen und Handlungsstrategien der pädagogischen Fachkräfte gefragt. In den Nachfragen wurde jeweils um die handlungsleitenden Begründungen gebeten. Gerade für die Phase der Implementierung wurde im Rahmen des Interviews versucht, möglichst konkrete Beschreibungen und Begründungsmuster zu erhalten (z. B. bei den Lehrkräften: „Wie darf ich mir Unterricht in Ihrer Kombi-Klasse vorstellen?“ oder „Wie gestalten sich Unterrichtsstunden, in denen die Klasse personell doppelt besetzt ist?“). Darüber hinaus wurde nach „idealen“ Bedingungen für die Kombi-Klasse gefragt und damit die Ebene des einzelschulischen Umfelds sowie der Einzelschule hinsichtlich der fördernden und -hemmenden Faktoren für den Entwicklungsprozess fokussiert.

Mit Blick auf die Forschungsfragen 2 und 3 beschäftigte sich der vierte Themenblock mit den *rollen- und innovationsspezifischen Überzeugungen und Vorstellungen* der Befragten. Er ermittelte die subjektive Perspektive auf die Jahrgangsmischung als Alternative zu Jahrgangsklassen sowie die innovationsspezifischen Vorstellungen von „gutem“ Kombi-Klassen-Unterricht. Ebenso wurden mit beiden Interviewgruppen relevante Kompetenzen von Lehrkräften hinsichtlich des jahrgangsübergreifenden Lehrens thematisiert.

Im *Ausblick* wurden die Interviewpersonen um ein Fazit zum aktuellen Entwicklungsstand der Jahrgangsmischung gebeten („Wie hat sich die Arbeit in der/den jahrgangskombinierten Klasse(n) aus Ihrer Sicht entwickelt?“). Außerdem wurde ein Vorblick auf die weiteren Strategien und spezifische Zielsetzungen für die eigene Schule bzw. die eigene Kombi-Klasse erfragt, um die innovationsspezifischen Vorstellungen weiter auszudifferenzieren („Welche Ziele möchten Sie am Ende des Schuljahres in Bezug auf die von Ihnen geführte Kombi-Klasse/Schule erreicht haben?“). Am Ende des Interviews bot eine offene Abschlussfrage Gelegenheit, Aspekte aufzugreifen, die im Gespräch noch nicht oder nicht ausführlich genug besprochen, von den Interviewpersonen aber als bedeutsam erachtet wurden.

Jeder Themenblock enthielt damit allgemeine Sondierungsfragen als Leitfragen mit Erzählaufforderung sowie weiterführende strukturierte und halbstrukturierte Fragen, die bestimmte Aspekte näher beleuchteten und unter anderem, mit Blick auf die in 2.2.3 dargestellten Implikationen der Jahrgangsmischung, vertiefte Informationen eruierten. Darüber hinaus wurden jeweils Memos für Nachfragen, z. B. nach den handlungsleitenden Begründungen, notiert.

Um den Interviewpersonen „ausreichend Spielraum“ (Steinke, 2007, S. 181) für die Antworten zu lassen und die „subjektiven Perspektiven und Relevanzsetzungen sowie Handlungsweisen der Untersuchten nicht zu stark durch methodische Strukturen“ (Steinke, 2007, S. 181) einzuschränken, wurde der Interviewleitfaden im Gespräch nicht starr angewendet. Vielmehr wurden die vorformulierten Leitfadenfragen flexibel dem Gesprächsverlauf angepasst oder neue Gedanken zum Thema aufgenommen, die die Interviewpartner/innen in den Dialog einbrachten. Verständnisfragen sowie die Strategie des Spiegelns, bei der die Äußerungen der Interviewperson durch die Interviewende in eigenen Worten zusammengefasst werden (Maindok, 2003, S. 172), wurden variabel in die praktische Durchführung integriert.

Um problematische, zu komplexe oder unverständliche Formulierungen zu identifizieren und zu adaptieren (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 439/440), wurde die anfängliche Fassung des Fragenkatalogs in zwei Probeinterviews getestet. Darüber hinaus dienten die mit einer fachvertrauten sowie einer fachfremden Person geführten Probeinterviews der Schulung der Interviewtechnik. Eine weitere Anpassung des Leitfadens erfolgte nach der Durchführung der ersten Interviews, da sich beispielsweise mit der Elternarbeit „unerwartete Themen-Dimensionierungen der Experten“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 465) ergaben, die zuvor im Leitfaden nicht bedacht worden waren. Aufgrund der Genese des Samples wurden zudem in der ursprünglichen Leitfadenfassung vorhandene Fragen zur Ausgangssituation sowie zu kooperationspezifischen Erwartungen gestrichen.⁹⁴

Interviewdurchführung

Nach der schriftlichen oder telefonischen Terminvereinbarung mit den Interviewpartnern/innen fanden alle Gespräche an den jeweiligen Schulen in ungestörter Atmosphäre entweder im Büro der Schulleitung, im Klassenzimmer oder am Nachmittag im Lehrer/innenzimmer statt. Geführt wurden die Interviews, bis auf zwei Ausnahmen, von der Autorin selbst⁹⁵ einmalig im Laufe des ersten Schulhalbjahrs der Implementierung (November bis Februar).

Dem Grundsatz der informierten Einwilligung (informed consent) als Basis der Forschungsbeziehung (Miethe, 2013, S. 929) folgend, wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte vor Beginn des Gesprächs auf der Grundlage der Informationen über Thema und Ziel der Untersuchung sowie über den Ablauf und die ungefähre Dauer des Gesprächs um ihre Einwilligung in die Teilnahme, die Aufzeichnung und Verwendung der Daten gebeten. Insbesondere wurde auf die Freiwilligkeit zur Teilnahme an der Untersuchung nochmals explizit hingewiesen. Im Anschluss daran erhielten die Gesprächspartner/innen einige konkrete Informationen zur Interviewsituation. Unter anderem wurden sie darauf hingewiesen, dass vor allem *ihre* Sicht der Dinge von Interesse ist sowie, dass es weder falsche Antworten noch Zeitbeschränkungen gibt. Außerdem wurden sie auch zur Äußerung von scheinbar Unwichtigem aufgefordert. Schließlich hatten die Teilnehmenden vor Beginn der Aufzeichnung die Gelegenheit, Rückfragen an die Forscherin zu richten.

Die Interviewgespräche dauerten im Schnitt 55 Minuten. Das kürzeste Interview hatte einen Zeitumfang von 27 Minuten, das längste einen Umfang von 1 Stunde und 22 Minuten. Die Gesamtinterviewzeit über alle Interviews hinweg betrug 1.317 Minuten. Die Kürze einzelner weniger Interviews ergab sich zum einen daraus, dass diese Gespräche – trotz der Bitte um Vermeidung im Vorfeld – während des Unterrichtsvormittags in einer Verfügungsstunde der Interviewpersonen geführt werden mussten. Die knappe Zeitbemessung von 45 Minuten für die Interviewdurchführung, von der das gegenseitige Kennenlernen sowie die Einstimmung auf das Gespräch abgezogen werden musste, erwies sich teilweise als ungünstig für die Gesprächstiefe. Zum anderen zeigten sich einzelne Befragte weniger auskunftsfreudig in Bezug auf die Einführung der Jahrgangsmischung, was entweder auf den mehr oder weniger ungewollten Entwicklungsprozess oder die Stellung der Forscherin im Feld zurückzuführen sein könnte.⁹⁶

⁹⁴ Vgl. dazu die Erläuterungen im Abschnitt 4.3.3.

⁹⁵ Die Übernahme von zwei Interviews durch Kolleginnen war der Projektsituation geschuldet. Bei beiden Interviews war die Autorin jedoch persönlich anwesend.

⁹⁶ Vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel 4.3.4.

Um eine Auswertung der Daten zu ermöglichen, wurden die Gespräche computergestützt unter Verwendung des Programms „Audacity“ aufgezeichnet. Aus dem problemzentrierten Interview wurden die Elemente des *Kurzfragebogens* (Witzel, 2000, Abs. 6) und des Postskriptums (Witzel, 2000, Abs. 9) übernommen. Zur Entlastung der Interviewsituation erfasste ein einseitiger Fragebogen, der nach dem Gespräch ausgegeben wurde, personenbezogene demografische Daten und die Berufserfahrung. Unmittelbar nach jedem Interview fertigte die Interviewende eine Postkommunikationsbeschreibung (*Postskriptum*) im Sinne eines Zusatzprotokolls an, in dem Ort und Umstände des Gesprächs, Störungen oder Unterbrechungen, Eindrücke aus der Interviewsituation sowie Gespräche vor und nach dem „offiziellen“ Interview ebenso wie Milieu- und Rahmenbedingungen festgehalten wurden (Froschauer & Lueger, 2003, S. 222/223). Darüber hinaus wurden subjektive Wahrnehmungen und Einschätzungen der Interviewführenden vermerkt. Die Anmerkungen dienen dem besseren Verständnis von Gesprächsaussagen sowie der Abrundung des Gesamtbildes und können die Interpretation der Ergebnisse unterstützen. Gleichzeitig dokumentieren sie den Prozess der Datenerhebung (Flick, 2016, S. 371; Frieberthäuser & Langer, 2013, S. 451).

4.3.3 Fallauswahl, Feldzugang und Beschreibung des Samples

Hinsichtlich der Auswahl von zu interviewenden Experten/innen schlagen Meuser & Nagel, 2013, die Berücksichtigung der Strukturen der Organisation, der Kompetenzverteilung sowie der Entscheidungswege innerhalb des zu untersuchenden Handlungsfeldes vor (Meuser & Nagel, 2013, S. 464). Um den sozialkonstruktivistischen Grundannahmen ausreichend Rechnung zu tragen, erscheint es zudem sinnvoll, verschiedene Personengruppen in die Erhebung einzubeziehen. Auch Deeke, 1995, favorisiert bei komplexen Untersuchungen, z. B. von Prozessen, die Berücksichtigung mehrerer am Ereignis Beteiligter und damit verschiedener Perspektiven (Deeke, 1995, S. 14-20).

Für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen wurden die professionell handelnden Schul- sowie die Klassenleitungen als Experten/innen ausgewählt. Sie besitzen eine hohe Gestaltungskraft beim Transfer der pragmatisch bedingten Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene. Außerdem sind bzw. waren vor allem diese beiden Statusgruppen an der Planung und Umsetzung als zentrale Phasen im Schulentwicklungsprozess in hohem Maße beteiligt und ihre professionellen Handlungsüberzeugungen beeinflussen insbesondere die Realisierung. Die Auswahl wird nachfolgend kurz näher begründet. Zudem wird ein Einblick in den Feldzugang gegeben und das der Studie zugrunde liegende Sample beschrieben.

Begründung und Kriterien der Fallauswahl

Die Schulleiter/innen werden aufgrund ihrer zentralen Stellung als „Türöffner/innen“ (vgl. dazu die Erläuterungen im Kapitel 2.2.4.4) im Schulentwicklungsprozess ausgewählt. Neben Führungsaufgaben und damit einer pädagogischen Richtungsweisung obliegt vor allem ihnen die Schaffung der organisatorischen Bedingungen für den Entwicklungsprozess – auf diesen beiden Aspekten liegt der Fokus der Interviews. Die Lehrkräfte, die die Klassenleitungen in den Kombi-Klassen innehaben, gestalten das jahrgangsgemischte Lernen und haben sich im Vorfeld intensiv mit ihm auseinandergesetzt. Sie sind auf der unterrichtlichen Entwicklungsebene am stärksten eingebunden und verfügen über erste Handlungserfahrungen mit dem jahrgangsgemischten Lernen aus pragmatischen Gründen. Zudem beeinflussen ihre Handlungsüberzeugungen in beachtlicher Weise den Umgang mit

den heterogenen Lernvoraussetzungen in den Kombi-Klassen der betroffenen Einzelschulen. In den Interviews mit den Lehrkräften liegen die Schwerpunkte vor allem auf dem Prozess der Unterrichtsentwicklung und der konkreten Ausgestaltung der Jahrgangsmischung. Für die Beantwortung der im Kapitel 3.2 vorgestellten Fragestellungen ergeben sich zusammenfassend folgende Anforderungen an die Sampleauswahl:

- Es werden Einzelschulen ausgewählt, die entweder zum Schuljahr 2011/2012 oder zum Schuljahr 2012/2013 erstmals eine oder mehrere sogenannte Kombi-Klasse/n aus pragmatischen Gründen einführen, d. h. aufgrund des demografischen Wandels oder auf Bitten der Schulbehörde (schulorganisatorische Gründe; vgl. die Ausführungen im Kapitel 2.1.3.1).
- Die Schulen sollten entsprechend der Forschungsdesiderate nicht an einem pädagogisch initiierten Modellversuch, insbesondere nicht am gleichzeitig in Bayern durchgeführten Schulversuch „Flexible Grundschule“, mitwirken.
- Als Interviewpersonen werden die jeweils aktuell im Amt befindlichen Schulleitungen der betroffenen Einzelschulen ausgewählt. Ebenso in das Sample einbezogen werden diejenigen Lehrkräfte, die offiziell die Klassenleitung der neu an der Schule eingeführten jahrgangskombinierten Klasse/n innehaben.

Weitere denkbare und durchaus interessante Perspektiven auf die Initiierung und Implementierung hätten z. B. die Vertreter/innen der (örtlichen) Schuladministration oder die Eltern eröffnen können. Diese nehmen jedoch keine besondere Position bei der innerschulischen und unterrichtlichen Gestaltung der organisatorischen und pädagogischen Vorgänge ein.

Zugang zum Forschungsfeld und schrittweise Auswahl von Fällen

Dem Zugang zum Forschungsfeld „staatliche Regelschule“ und der Rekrutierung des qualitativen Samples war zunächst ein Genehmigungsprozess für die Verarbeitung personenbezogener Daten durch die Schulverwaltung vorgeschaltet. Für die Erhebung an fünf Schulen des Samples wurde ein entsprechender Antrag bei der zuständigen Regierung gestellt und von dieser positiv beschieden. Für die anderen drei Grundschulen lag die Erlaubnis zur Forschung von übergeordneter administrativer Seite bereits vor, da es sich um eine ursprünglich beauftragte Forschung handelte.

Die Auswahl der Fälle erfolgte schließlich zweistufig: Um mehr über die Implementierungsprozesse von jahrgangsübergreifenden Klassen aus pragmatischen und pädagogischen Gründen zu erfahren und die Schulen bei der Entwicklung zu unterstützen, ersuchte das für drei betroffene Grundschulen zuständige Schulamt um eine formative und summative Prozessevaluation der Implementierung von Kombi-Klassen über zwei Schuljahre hinweg (2011/2012–2012/2013). Damit wurde der Kontakt zu diesen drei Fallschulen über eine örtliche Schuladministration als Schlüsselinstitution für den Zugang zum Forschungsfeld hergestellt. Die erste Kontaktaufnahme mit den Schulen, die zum Schuljahr 2011/2012 jahrgangskombinierte Klassen aus pragmatischen Gründen einführen, erfolgte schriftlich. In der Auswertung der ersten elf Interviews wurden zahlreiche Herausforderungen bei der Initiierung und Implementierung offenkundig und es wurde deutlich, dass vor allem die Hürden im Prozess als entwicklungskritische Situationen, z. B. die Rolle der Elternschaft, noch differenzierter betrachtet werden müssen. Zugleich konnte nicht ausgeschlossen werden, dass es sich beim Sample aufgrund deren ähnlichen Entwicklungsumfelds um eine zu selektive Auswahl handelt.

In der Konsequenz daraus wurde die Forschungsfrage hinsichtlich der Herausforderungen bei eben solchen pragmatisch bedingten Prozessen noch weiter ausdifferenziert.⁹⁷ Zudem wurde das Sample vergrößert, und zwar um Schulen, die im Schuljahr 2012/2013 vor derselben Aufgabe der Implementierung einer oder mehrerer Kombi-Klasse(n) aus pragmatischen Gründen standen. Notwendig war dies auch deshalb, weil die ursprünglich geplante Entwicklungsbegleitung der drei Grundschulen über zwei Implementierungsjahre hinweg aus Projektgründen nicht fortgeführt werden konnte. Die weitere Forschung musste sich daher vor allem auf die Initiierungsphase sowie die ersten Monate der Implementierung fokussieren, zu der aus diesen drei Schulen bereits Daten vorlagen.

Von insgesamt acht weiteren telefonisch angefragten Schulen, die den genannten Anforderungen entsprachen, konnten fünf ins Sample aufgenommen werden. Sowohl der Umfang als auch die Größe der Stichprobe ergaben sich damit erst im Verlauf der Untersuchung. Mit den Interviews an diesen insgesamt acht Schulen gelang es, eine hohe Variationsbreite innerhalb des Samples zu erreichen und damit in weiten Teilen dem Anspruch eines „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987) gerecht zu werden.

In methodischer Hinsicht brachte diese Vorgehensweise weitere Vorteile. Durch die gestufte Auswertung der Daten war es möglich, häufig auftretende Schwächen im Erhebungsverfahren wie Interviewer/innenfehler zu mindern und initiativ von den Interviewpersonen häufiger genannte neue Perspektiven auf den Gegenstand konnten in den Leitfaden aufgenommen werden. In der Praxis wurden damit Themen wie z. B. die Elternarbeit, die in den ersten Interviews von den Befragten durchweg angesprochen wurde, in den Leitfaden integriert, sodass über das gesamte Sample hinweg schließlich dieselben Inhalte angesprochen wurden.

Beschreibung des Untersuchungssamples

Insgesamt ergab sich ein Sample von 24 Interviewpersonen, die an acht verschiedenen Grundschulen in Bayern unterrichten. Aus Datenschutzgründen muss auf eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Interviewpersonen verzichtet werden. Um trotzdem einen ausreichenden Einblick zu geben, werden nachfolgend zunächst die Bedingungen an den acht Fallschulen skizziert und im Anschluss daran die soziodemografische Zusammensetzung der Fallgruppe zusammenfassend berichtet.

Grundschule A: An der ländlich gelegenen Grundschule A werden am Hauptstandort sowie an der Außenstelle auf Vorschlag des zuständigen Schulamtes insgesamt drei Kombi-Klassen eingeführt. Der Außenstandort kämpft seit mehreren Jahren mit sinkenden Schüler/innenzahlen, weshalb bei der Implementierung in langfristiger Hinsicht demografische Gründe ebenfalls eine Rolle spielen. Mit der Einführung der Kombi-Klassen existieren an der Schule keine Jahrgangsklassen mehr in den Stufen 1 und 2. Bei der Schulleitung handelt es sich um eine jahrgangsmischungserfahrene Lehrkraft, die die pädagogischen Chancen der Organisationsform vor ihrem eigenen Erfahrungshintergrund nachvollziehen kann. Die Schulleitungsstelle hat sie im Jahr der Initiierung übernommen. Da eine Kombi-Klasse aufgrund des geringen Unterrichtsdeputats der Klassenleitung von zwei Lehrkräften geführt wird, wurde auf Anraten der Schulleitung die Co-Lehrkraft ebenfalls interviewt. Zwei Klassenleitungen unterrichten bereits Jahrzehnte an der Grundschule A und führten bisher die ersten und zweiten Jahrgangsklassen. Die dritte Klassenleitung, die neu an die Grundschule A versetzt wurde, konnte während ihrer einjährigen Tätigkeit

⁹⁷ Vgl. zur Zulässigkeit der Anpassung der Forschungsfragen in der qualitativen Forschung unter anderem Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 130.

als Mobile Reserve bereits Erfahrung in jahrgangsübergreifenden Klassen sammeln. Die Co-Klassenleitung unterrichtet als junge Lehrkraft erstmals an der Grundschule A.

Grundschule B: Die Grundschule B verfügt über zwei Schulstandorte. Der Hauptstandort liegt im Stadtgebiet, die Außenstelle in einem ländlichen Gemeindeteil einige Kilometer entfernt. An beiden Standorten werden auf Anweisung des zuständigen Schulamtes jeweils zwei jahrgangskombinierte Klassen eingeführt, die von den bisherigen Erst-/Zweitklasslehrkräften übernommen werden. Bei ihnen handelt es sich um erfahrene Kolleginnen, die bereits längere Zeit am Standort unterrichten und das Schulumfeld gut kennen. Alternativ zur Kombi-Klasse haben die Eltern am Hauptstandort die Möglichkeit, ihr Kind in eine Ganztagsklasse einzuschulen. Die Wahlmöglichkeit einer jahrgangsreinen Halbtagsklasse besteht für die Jahrgangsstufen 1 und 2 darüber hinaus nicht. Die Schulleitung hat ihre Position neu angetreten und die Initiierung nur in der Presse verfolgt sowie von ihrem Vorgänger Informationen darüber erhalten. Über Erfahrungen mit der Jahrgangsmischung verfügen weder die Schulleitung noch die Lehrkräfte.

Grundschule C: Die Grundschule C liegt im ländlichen Raum. Auch an dieser Schule werden auf Anordnung des Schulamts die bestehende sowie die neu zu bildende Jahrgangsklasse 1 zugunsten von zwei Kombi-Klassen 1/2 aufgelöst. Fortgeführt werden diese von den bisherigen Erst-/Zweitklasslehrkräften, die bereits viele Jahre an der Grundschule C tätig sind. Auch die Schulleitung der Grundschule C verfügt über langjährige Erfahrung in der Schulleitungsposition.

Grundschule D: Zu einem späten Zeitpunkt im vorausgehenden Schuljahr wird die Schulleitung der Grundschule D von einem/einer Vertreter/in des staatlichen Schulamts darüber in Kenntnis gesetzt, dass keine ausreichenden personellen Ressourcen zur Besetzung von zwei ersten Jahrgangsklassen vorhanden sind. Die Schulleitung, das Kollegium sowie die betroffenen Eltern entscheiden sich in der Folge gegen eine Aussprengelung von Erstjährigen. Die Klassenleitung der neu gebildeten Kombi-Klasse 1/2 wird von einer langjährigen Lehrkraft aus dem Schulkollegium übernommen. Die Eltern der Grundschule D können sich damit zwischen einer jahrgangsreinen sowie einer jahrgangskombinierten Klasse entscheiden. An die Grundschule angegliedert ist eine Mittelschule.

Grundschule E: Die einzügig geführte ländliche Grundschule E wird ebenfalls recht kurzfristig über die schulorganisatorische Notwendigkeit der Implementierung einer jahrgangskombinierten Klasse 1/2 in Kenntnis gesetzt. Die Klassengröße der zu bildenden ersten Jahrgangsklasse übersteigt die Teilungsgrenze knapp. Den Eltern wird deshalb die Möglichkeit gegeben, zwischen einer Jahrgangsklasse und der Kombi-Klasse zu wählen. Die Klassenleitung der neu gebildeten Klasse übernimmt eine junge, erstmalig an die Schule versetzte Lehrkraft. Sie verfügt zu diesem Zeitpunkt über keine Unterrichtserfahrung in den Jahrgangsstufen 1 und 2.

Grundschule F: Ähnlich wie andere Schulen im Sample verfügt die in einem Markt gelegene Grundschule F über einen Außenstandort, der einzügig geführt wird und unter rückläufigen Geburtenzahlen leidet, die immer wieder durch Schüler/innentransfers vom Hauptstandort ausgeglichen werden. Aufgrund fehlender personeller Ressourcen zur Besetzung jeder neu entstehenden kleinen Schulanfänger/innenklasse schlägt das Schulamt der erfahrenen Schulleitung die Bildung von jahrgangskombinierten Klassen vor. An die Grundschule angegliedert ist eine Mittelschule. Eine alternative Option zur Einführung von Kombi-Klassen wäre der Abzug von Unterrichtsstunden zur individuellen Förderung in dieser gewesen, die allerdings von der Schulleitung abgelehnt wurde. Bei der Klassenleitung, die am Außenstandort die Kombi-Klasse 1/2 übernimmt, handelt es sich um eine

erfahrene und langjährige Erst- und Zweitklasslehrkraft der Schule. Die Klassenleitung der Kombi-Klasse am Hauptstandort verfügt ebenfalls über Unterrichtserfahrung in der Schuleingangsstufe.

Grundschule G: Die Grundschule G liegt in einem Stadtgebiet. Aufgrund der knappen Erreichung der Teilungsgrenze für die Bildung von zwei kleinen ersten Jahrgangsklassen kommt das Schulamt bereits frühzeitig auf die Schulleitung zu, um sie über die Notwendigkeit der Jahrgangsmischung aus schulorganisatorischen Gründen zu unterrichten. Den Eltern der Schulanfänger/innen sowie der Zweitjährigen bleibt die Wahl zwischen der Beschulung in einer jahrgangstreuen sowie einer jahrgangskombinierten Schuleingangsstufe. Die Klassenleitung der Kombi-Klasse übernimmt eine erfahrene Lehrkraft mittleren Alters, die zu diesem Zeitpunkt die jüngste des bestehenden Kollegiums ist.

Grundschule H: An der Grundschule H wird die Kombi-Klasse aus demografischen Gründen eingeführt. Die Schule liegt im ländlichen Raum und die Schüler/innenanzahl der zukünftigen ersten Klasse unterschreitet aufgrund eines geburtenschwachen Jahrgangs, der auch durch Zuzüge nicht mehr ausgeglichen werden kann, einmalig die in den Klassenbildungsrichtlinien vorgegebene Mindestschüler/innenanzahl für die Bildung einer Jahrgangsklasse. Die Kombi-Klasse wird also in den Folgejahren nach oben hin auslaufen und es kommt im darauffolgenden Schuljahr wieder eine Jahrgangsklasse zustande. Die Schulleitung erhält bei der Entscheidung über die Etablierung einer Kombi-Klasse Rückhalt vom zuständigen Gemeindeoberhaupt, für das die ausnahmsweise Aussprengelung von Gemeindekindern an eine andere Schule nicht infrage kommt. Die Klassenleitung übernimmt eine junge, neu an den Standort versetzte Lehrkraft, die bisher allerdings über keine Unterrichtserfahrung in den betroffenen Jahrgangsstufen verfügt.

Von den elf Schulstandorten, an denen Erhebungen durchgeführt wurden, liegen demnach bei acht genuin schulorganisatorische Gründe vor. An zwei Schulstandorten spielen mittelfristig demografische Gründe eine Rolle und an einer Schule wird die Jahrgangsmischung aufgrund einer zu geringen Schulanfänger/innenanzahl für die Bildung einer Jahrgangsklasse etabliert. Insgesamt werden an den acht Grundschulen 15 jahrgangskombinierte Klassen in den Jahrgangsstufen 1/2 gebildet. Vier der Einzelschulen implementieren eine einzelne Kombi-Klasse. An der Grundschule A werden drei, an der Grundschule B vier sowie an den verbleibenden Fallschulen zwei jahrgangskombinierte Klassen eingeführt. An drei Grundschulen, nämlich der Grundschule A, B und F, verteilen sich die jahrgangsgemischten Klassen auf zwei Schulstandorte. Die Zugehörigkeit einzelner Schulleitungen sowie Lehrkräfte zu den Fallschulen wird in den Ankerbeispielen im Kapitel 5 durch entsprechende Abkürzungen (z. B. Grundschule A = GSA) gekennzeichnet.

Konkret umfasst das Sample damit acht Schulleitungen und 16 Lehrkräfte, deren soziodemografische und berufsbioграфische Daten, wie in Tabelle 4.4 dargestellt, variieren.

Die Geschlechterverteilung ist typisch für den bayerischen Primarbereich, in dem lediglich 7,7 Prozent männliche Lehrkräfte tätig sind (Bayerisches Landesamt für Schule, 2018, S. 10). Zwei Schulleitungen sind männlich, die Lehrkräfte sind durchweg weiblichen Geschlechts.

13 der 24 Befragten sind in Vollzeit an der Schule tätig, wobei die acht befragten Schulleiter/innen durchweg Vollzeit arbeiten. Auch in diesem Punkt ähnelt die Stichprobe dem bayerischen Durchschnitt. Etwa jede zweite Grundschullehrkraft in Bayern arbeitet in Vollzeit (44,7 Prozent) und der Anteil der teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte nimmt bei den weiblichen Lehrkräften vor allem im Grundschulbereich mit dem Alter überproportional zu (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2012, S. 56/57).

Tab. 4.4: Statistische Angaben zu den Fällen des Samples

	\sum Schulleitungen	\sum Lehrkräfte	\sum gesamt
Geschlecht			
weiblich	6	16	22
männlich	2	0	2
Arbeitszeit			
Vollzeit	8	5	13
Teilzeit	0	11	11
Unterrichtserfahrung in den Jgst. 1/2			
ja	5	14	19
nein	3	2	5
Erfahrung mit Jgm.			
ja	1	1	2
nein	7	15	22
Alter			
21-30 Jahre	0	3	3
31-40 Jahre	0	3	3
41-50 Jahre	2	4	6
51-60 Jahre	4	6	10
über 61 Jahre	1	0	1
Durchschnitt	52,00 (SD: 7,19; min. 42, max. 64)*	44,06 (SD: 11,74; min. 25, max. 59)	46,48 (SD: 11,04; min. 25, max. 64) ***
Berufserfahrung**			
bis 10 Jahre	0	4	4
11-20 Jahre	1	5	6
21-30 Jahre	4	2	6
31-40 Jahre	1	5	6
über 41 Jahre	1	0	1
Durchschnitt	27,43 (SD: 8,58; min. 16, max. 43)*	20,31 (SD: 12,39; min. 3, max. 38)	22,48 (SD: 11,66; min. 3, max. 43) ***
Einsatz an der Schule			
bis 10 Jahre	8	10	18
11-20 Jahre	0	2	2
21-30 Jahre	0	2	2
31-40 Jahre	0	2	2
Durchschnitt	4,50 (SD: 3,02; min. 1, max. 10)	12,44 (SD: 11,98; min. 1, max. 36)	10,04 (SD: 10,70; min. 1, max. 36)

*Den Angaben liegt ein n=7 zugrunde. **Gefragt wurde nach der Zeit im Schuldienst (in Jahren, inkl. Vorbereitungsdienst). ***Die Angaben gelten für n=23.

Über Unterrichtserfahrung in den Jahrgangsstufen 1 und 2, die in den untersuchten Kombi-Klassen zusammengeführt werden, verfügen 19 der 24 Interviewpersonen, davon fünf der acht Schulleiter/innen sowie 14 der 16 Lehrkräfte. Das bedeutet, dass zwei Lehrkräfte vor der Implementierung noch nie jahrgangsrein in den betroffenen Jahrgangsstufen unterrichtet haben und das Kriterium des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus hinsichtlich einer Unterrichtserfahrung in den von der Jahrgangsmischung betroffenen Jahrgangsstufen nicht erfüllen. Wie zu erwarten, ist in Bezug auf den jahrgangsgemischten Unterricht bei den Interviewten nur wenig Erfahrung vorhanden. Lediglich eine Schulleitung und eine Lehrkraft geben an, bereits zuvor in der Organisationsform tätig gewesen zu sein. Für alle anderen ist es das erste Mal, dass sie damit direkt konfrontiert sind.

Das durchschnittliche Alter der Befragten beträgt 46 Jahre. Die Lehrkräfte auf den Funktionsstellen sind durchschnittlich acht Jahre älter als die Kolleginnen, die die Kombi-Klassen leiten. Obwohl der Anteil an jungen Lehrkräften in den bayerischen Kollegien zunimmt, spiegelt sich auch im Sample die Altersstruktur der Grundschullehrkräfte. Im betreffenden Schuljahr 2010/2011 sind 72,8 Prozent⁹⁸ der bayerischen Grundschullehrkräfte älter als 40 Jahre (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2012, S. 54). Innerhalb der Gruppe der befragten Lehrkräfte beträgt die Altersspanne 34 Jahre. Die jüngste Lehrkraft ist 25 Jahre, die älteste Klassenleiterin 59 Jahre alt. Daraus folgend ergibt sich ein durchschnittliches Wirken des Samples im bayerischen Schuldienst von 22 Jahren. 83 Prozent aller Befragten üben die Tätigkeit als Lehrkraft länger als zehn Jahre aus.

Vor allem die Lehrkräfte sind mit durchschnittlich 12 Jahren häufig bereits lange am Einsatzort tätig. Acht der 16 interviewten Klassenleitungen arbeiten bereits seit zehn Jahren oder länger an der betroffenen Schule und kennen damit nicht nur die Struktur und organisatorischen Abläufe der Einzelschule sehr gut, sondern auch das Umfeld sowie die Klientel der Schüler/innen und Eltern des Einzugsgebiets.

4.3.4 Reflexion über die Rolle der Forscherin im Feld

In der qualitativen Sozialforschung sind „sowohl Forscher als auch die Untersuchten (...) im Forschungsprozess soziale Subjektive, die in gegenseitiger Orientierung und Anpassung aneinander handeln“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 27). Aufgrund der Offenheit des Interviews kommt den Forschenden im Feld eine besondere Bedeutung zu. Ihre kommunikativen Fähigkeiten bestimmen wesentlich den Verlauf der Erhebung und damit den Erkenntnisgewinn. Allerdings können sie nicht als „Neutrum“ im Feld und im Kontakt mit den (zu befragenden (...)) Subjekten agieren“ (Flick, 2016, S. 143). Deshalb konstatiert Kruse, 2015, die *Selbstethnografie* bzw. *Selbstreflexion der Forschenden*, d. h. die Darlegung des eigenen Bezugs zum Forschungsthema, der eigenen Vorannahmen und Werthaltungen, als Qualitätskriterium für die Dokumentation qualitativer Forschungsarbeiten (Kruse, 2015, S. 624; ähnlich von Unger, 2014, S. 23). Um der Leser/innenschaft die Datengenerierung möglichst transparent zu machen, gilt es vor allem Fragen nach den Kommunikations- und Interaktionsstrukturen im Feld zwischen der Interviewenden und den Interviewten zu klären. Unter anderem ist von Interesse, welche Rolle die Forscherin im Feld aktiv und

⁹⁸ Die Anteile verteilen sich wie folgt: 6,6 Prozent der Grundschullehrkräfte sind unter 30 Jahre, 20,5 Prozent zwischen 30 und 39, 26,8 Prozent sind im Alter von 40 bis unter 50, die Mehrzahl von 36,6 Prozent zwischen 50 und 59 und 9,4 Prozent der bayerischen Grundschullehrkräfte sind älter als 60 Jahre (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2012, S. 54).

passiv einnimmt und welche Erwartungshaltungen von beiden Seiten an die Erhebung bestehen (Kuckartz, 2012, S. 31).

Steinke, 1999, verweist auf vier Ebenen, auf denen die Subjektivität im Forschungsprozess reflektiert werden kann (Steinke, 1999, S. 232-239). Diese liegen der nachfolgenden Darstellung zugrunde, die sich auf zentrale Aspekte beschränken muss.

Auf den gesamten Forschungsprozess bezogene Reflexivität: Nicht nur während der Feldarbeit, sondern über das gesamte Forschungsprojekt hinweg wurde zum Zweck der Dokumentation und Selbstbeobachtung ein *Forschungstagebuch* geführt, in dem der Forschungsverlauf, insbesondere der der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung, in den Abfolgeschritten festgehalten wurde. Zudem ließ das Forschungstagebuch Raum für die Reflexion von Problemen, Verunsicherungen und Konflikten, die im Forschungsprozess gegenüber dem Untersuchungsgegenstand sowie in der Interaktion im Feld auftraten (Steinke, 1999, S. 233).

Reflexion der (biografischen) Beziehung der Forscherin zum Untersuchungsthema: Der Zugang der Forscherin zum Thema der Arbeit ist in erster Linie ein theoretischer. Praktische Eindrücke speisen sich aus Hospitationen in verschiedenen Organisationsformen von jahrgangsgemischtem Lernen, vom Abteilungsunterricht in einer jahrgangskombinierten Regelschulklasse über längere Praxisphasen an reformpädagogischen Schulen bis hin zu Einblicken in den Modellversuch „Flexible Grundschule“. Das Bild der Forscherin von der Jahrgangsmischung ist aufgrund dieser Erfahrungen in erster Linie geprägt von der Annahme der Machbarkeit, im Sinne einer Realisierbarkeit von jahrgangsgemischtem Lernen, und zwar derart, dass dessen Potenziale für die Schüler/innen zum Tragen kommen. Erfahrungen im Handlungsfeld Schulentwicklung beschränken sich auf die externe Begleitung von Schulentwicklungsprozessen im Rahmen eines anderen Projekts.

Carle & Metzen, 2014, kritisieren die Unerfahrenheit von Forschenden mit der praktischen Gestaltung eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts und bemängeln, dass es aufgrund dessen kaum möglich sei, das vorhandene Wissen im Feld angemessen zu erschließen (Carle & Metzen, 2014, S. 87). Sicherlich bedarf es eines erhöhten Aufwandes zur Einarbeitung in das Feld, um ein Verständnis für Vorgänge und Zusammenhänge zu entwickeln. Andererseits erlaubt diese Beschränkung einen distanzierten Blick auf die Geschehnisse und demzufolge eine weniger von den eigenen Erfahrungen und subjektiven Theorien gefärbte Analyse der Daten.

Auch, dass die Forscherin der Berufsgruppe nicht als aktiv Handelnde angehört, ermöglichte in der Interaktion mit den Interviewpartnern/innen einen gewissen, für den Forschungsprozess gewinnbringenden, Abstand. Im Vergleich zu Forschenden, die aus dem Feld kommen oder bereits im Feld gearbeitet haben, verschließt diese Tatsache andererseits möglicherweise aber auch Interpretationsräume, die sich aus einer mehrjährigen praktischen Berufstätigkeit ergeben würden.

Reflexion der Beziehung zwischen Forscherin und Interviewpersonen: Obwohl die Forscherin nicht direkt der Berufsgruppe angehört und dadurch nicht per se ein Vertrauensverhältnis zu den Interviewpersonen bestand, gelang es, bis auf sehr wenige Ausnahmen, die Neugier der Experten/innen an der Sache zu wecken und die Interviewpartner/innen zu ermutigen, „zu wissenschaftlichen Zwecken den ‚Vorhang‘ – wenigstens ein bisschen und kontrolliert –“ zu heben (Meuser & Nagel, 2013, S. 465). Zu berücksichtigen ist dabei die im Kapitel 4.3.3 referierte Genese des Samples. Während die erste Gruppe aufgrund der wissenschaftlichen Begleitung zwar freiwillig, aber eher von der übergeordneten Schulbehörde veranlasst an der Erhebung teilnahm, beruhte die Bereitschaft der weiteren fünf Schulen

nur auf der Säule der Freiwilligkeit und der Offenheit für die Informationsweitergabe zu wissenschaftlichen Zwecken. In der zweiten Erhebungsrunde begegnete der Forscherin deshalb kaum Skepsis gegenüber dem Vorhaben. Die Interviewpersonen, mit denen die Gespräche im Kontext des Schulbegleitungsprojekts geführt wurden, wirkten ebenfalls überwiegend entlastet vom Gedanken der beauftragten Forschung. Im Sample gab es nur ein Interview, in dem tatsächlich der Eindruck von sozial erwünschten Antworten entstand. Dieser Umstand wurde bei der Auswertung berücksichtigt.

Insgesamt zeigten die Schulleitungen und Lehrkräfte sich gesprächsoffen und verbanden mit der Auskunft mehrheitlich den Wunsch, durch die Publikation der Ergebnisse die Situation für künftige Implementationen von jahrgangskombinierten Klassen zu verbessern⁹⁹ oder Hilfen für die eigene Praxis zu erhalten¹⁰⁰. Klassische mit dem (Experten/innen-)Interview verbundene Effekte wie der Eisbergeffekt, der Katharsiseffekt oder der Rückkopplungseffekt (Vogel, 1995, S. 79-81) konnten nichtsdestotrotz beobachtet werden. Zusammenfassend kann die Gesprächsatmosphäre in allen Gesprächen fast ausschließlich als aufgeschlossen-positiv bezeichnet werden.

Die Forscherin betrat das Feld in der Rolle der interessierten Wissenschaftlerin und nicht als Handlangerin der Schulbehörde. Der subjektive Blick auf die eigene Rolle im Forschungsfeld kann als distanziert beschrieben werden. Wie auf der zweiten Reflexionsebene deutlich wurde, war die Perspektive nur wenig überlagert durch eigene Praxiserfahrungen. Es fanden in Summe in den Gesprächen Begegnungen auf Augenhöhe statt, die einerseits dem Status der Interviewerin als Quasi-Expertin (Pfadenhauer, 2005, S. 120) und andererseits dem der Interviewten als Experten/innen Rechnung trugen.

Reflexionen während des Einstiegs ins Forschungsfeld (= Reflexion von ersten Eindrücken, auch Ängsten und Besonderheiten): Zur Verschriftlichung der Felderfahrungen wurde, wie erwähnt, ein Forschungstagebuch angelegt. Zudem wurde nach jedem Interview ein Postskriptum angefertigt. Weiterhin trugen Gespräche innerhalb der Arbeitsgruppe zur Reflexion bei. Bearbeitet wurden unter anderem häufig auftretende Probleme der leitfadengestützten Interviewführung wie sie z. B. von Hopf, 2013, S. 359, oder Hermanns, 2013, beschrieben werden. Deren Reflexion im Team verhalf zu einer Qualitätssteigerung der Gespräche im Verlauf des Forschungsprozesses.

4.4 Datenaufbereitung: Transkription und Pseudonymisierung

Die Aufbereitung der aufgezeichneten verbalen Daten als Zwischen- und zugleich erster Analyseschritt erfolgte zeitnah nach den Gesprächen mit Hilfe einer kommentierten wörtlichen Transkription. Sie bildet die Basis für eine interpretative Auswertung der erhobenen Daten, da einzelne Aussagen dadurch im Kontext betrachtet werden können. Für den vorlie-

⁹⁹ „Sie dokumentieren die ganzen Interviews, werten sie aus. (...) Es ist die einhellige Meinung, das sage ich jetzt als Beispiel: So eine Kombi-Klasse geht, wenn die Personalsituation passt (...). Also gehen Sie mit ihrer Auswertung von mir aus an das Schulamt oder an die Regierung und sagen: Wir haben das so ausgewertet. Also das wäre jetzt zum Beispiel etwas, wo ich mir vorstellen kann, das könnte so ein wissenschaftliches Projekt (...) erreichen“ (GSA L2, 142).

¹⁰⁰ „Ich hoffe, dass wir dann, wenn dieses Projekt abgeschlossen ist, dass wir dann auch wirklich (...) Feedback kriegen, so was ist jetzt gut gelaufen, was können wir weitermachen so oder was sollen wir ändern, damit es besser läuft. Ich glaube, das ist für uns schon so, dass man sagt, also, ich sehe das jetzt nicht als Kritik, wenn dann jemand kommt und sagt, probieren Sie es mal so, vielleicht ist das dann leichter oder man kann da. Also man erhofft sich jetzt da schon ein bisschen für die Praxis auch Hilfe“ (GSC L5, 97).

genden Zweck sowie aufgrund der gewählten themenanalytischen Auswertungsmethode wurde – auch im Bewusstsein eines Informationsverlusts bei der Datentransformation¹⁰¹ – die einfachste Variante der wortwörtlichen Niederschrift in normalem Schriftdeutsch bzw. die Standardorthografie unter Berücksichtigung einfacher nicht-sprachlicher Gesten und Handlungen gewählt. Dabei wurde der Dialekt weitgehend bereinigt. Die Verbesserung von Satzbaufehlern sowie eine Glättung des Stils wurden in geringem Maße vorgenommen, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert.¹⁰²

Eine literarische oder gar phonetische Umschrift, aus der möglicherweise beim Wechsel zwischen Standard- und Dialektsprache im Interview spezifische Ableitungen in Bezug beispielsweise auf Überzeugungen der Interviewpartner/innen gegenüber Inhalten hätten vorgenommen werden können, wurde aufgrund von Bedenken gegenüber einem großen, häufig sehr subjektiv geprägten Interpretationsspielraum bei sprachlichen Färbungen abgelehnt. Zudem mahnen Kowal & O’Connell, 2008, den Aufwand einer Transkription den Analyseintentionen und der Fragestellung besser anzupassen (Kowal & O’Connell, 2008, S. 443/444; vgl. ähnlich Flick, 2016, S. 380). Neben dem Wortprotokoll wurden grundlegende Regeln für die kommentierte Transkription nach Kallmeyer & Schütze, 1976, S. 6/7, angewendet. Die Transkriptionsregeln im Detail sind nachfolgender Tabelle 4.5¹⁰³ zu entnehmen.

Tab. 4.5: Transkriptionsregeln adaptiert nach Kallmeyer & Schütze, 1976, S. 6/7

Layout	
Textverarbeitungsprogramm:	Microsoft Word
Schrift:	Arial, 11pt
Rand:	oben/unten: 1 cm, rechts/links: 2 cm
Zeilennummern:	fortlaufend, Absatznummern generiert durch MAXQDA
Zeilenabstand und -ausrichtung:	1,3 pt, Blocksatz, Silbentrennung
Seitenzahlen:	unten rechts
Absatzformatierung:	Abstand nach 12pt
Kopfzeile:	Interviewperson Code-Nr.
Interviewer:	I: (Interviewerin)
Interviewpartner:	IP Code-Nr.: (Interviewpartner/in)
Verschriftung	
Orthografie:	bereinigt, Dialekt, wenn von Bedeutung
Interpunktion:	konventionell
Pausen:	(.): ganz kurzes Absetzen einer Äußerung, Stocken (Pausen kürzer als 1 Sekunde) .. (s): kurze Pause (mit Sekundenangabe) ... (s): lange Pause (mit Sekundenangabe)
Unverständliches:	(...), (...)
unsichere Transkription:	(vermuteter Wortlaut)

¹⁰¹ Vgl. dazu ausführlicher u. a. Langer, 2013, S. 516-519.

¹⁰² Aus „Wenn ich zum Beispiel aber ne sehr kleine jahrgangsreine Klassen habe“ wurde „Wenn ich zum Beispiel aber eine sehr kleine jahrgangsreine Klassen habe“. Sowohl die Satzform als auch bestimmte und unbestimmte Artikel usw. wurden auch dann beibehalten, wenn sie fehlerhaft waren. Vgl. dazu auch Kuckartz, 2012, S. 136.

¹⁰³ Die Systematisierung beruht auf dem Vorschlag von Flick, 2016, S. 381/382.

nonverbale Äußerungen und nicht sprachliche Vorgänge:	(lacht) (Schulglocke)
auffällige Betonung:	<u>Spaß</u>
Wörtliche Rede:	konventionell
Abkürzungen:	konventionell
Gleichzeitiges Sprechen:	II ... II (mit genauer Kennzeichnung des Einsatzes)

Entgegen der Empfehlung von Meuser & Nagel, 2013, zur selektiven Transkription thematisch relevanter Passagen (Meuser & Nagel, 2013, S. 466), wurden die Gespräche vollständig transkribiert. Auch Kruse, 2015, sieht die selektive Transkription kritisch und befürchtet – zu Recht – einen Verlust des komplexen sprachlich-kommunikativen Sinns (Kruse, 2015, S. 172). Technisch wurden die Transkripte größtenteils unter Rückgriff auf das Programm f4transkript erstellt. Der transkribierte Textkorpus umfasst ca. 450 Seiten. Abbildung 4.2 zeigt exemplarisch die konkrete Umsetzung.

158 **20 IP 10:** Puhh, ja.

159 **21 I:** Oder woran arbeiten Sie gerade?

160 **22 IP 10:** Ja Moment. Also, wir machen es halt jetzt, oh Gott, was machen wir denn jetzt gerade,
 161 muss ich selber (hustet) ..(2s) Also sagen wir mal jetzt nur morgen jetzt zum Beispiel. (I: Mhm)
 162 (Gehen) wir den morgigen Tag durch. Morgen, erste Stunde, haben die Erstklässler äh WTG, also
 163 Werken-Textiles Gestalten, da schreiben meine Zweitklässler (,) so die erste Bilder Geschichte.
 164 Das lege ich immer dann hin, wenn ich sie alleine habe (I: Ja), weil die da einfach Ruhe brauchen.
 165 Da geht das einfach nicht, dass die da drinnen oder da draußen, weil es ist nie so ruhig, ist ganz
 166 klar, dass die da nicht gestört sind und deswegen leg ich das dahin. So, zweite Stunde, gut zweite
 167 Stunde haben wir dann eine Probe. Ha, da hätten wir eigentlich HSU anberaumt, aber (,) da haben
 168 wir morgen mit allen zusammen eine Probe, weil wir am Montag in der ersten Stunde eine Ad-

Abb. 4.2: Auszug aus einem Transkript

Wie von Langer, 2013, vorgeschlagen, wurden während der Verschriftung der Audiodaten erste Assoziationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen und erste Auswertungsideen in einem separaten Dokument notiert, um eine weitere Distanzierung von und Reflexion der Interviewsituation zu erreichen (Langer, 2013, S. 517). Dennoch muss bei der Analyse und Interpretation der Daten berücksichtigt werden, dass die Transkripte nicht die vollständige Gesprächssituation abzubilden vermögen. Sie stellen durch das Fehlen von Mimik und Gestik sowie ggf. von weiteren besonderen Gesprächsumständen, die nicht auditiv festgehalten werden konnten, eine Reduktion der Wirklichkeit dar. Das heißt, es handelt sich stets um „selektive Konstruktionen“ (Kowal & O’Connell, 2013, S. 440), die der Analyse und Interpretation zugrunde liegen.

Die Forderung nach einer Ano- bzw. Pseudonymisierung von Daten, insbesondere im schulischen Kontext, resultiert aus dem Bemühen darum, dass den Interviewten keine Nachteile oder Schädigungen aus der Teilnahme an der Studie entstehen (Miethe, 2013, S. 930). Auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft empfiehlt in ihrem Ethik-Kodex, solche Verfahren zu nutzen, „die eine Identifizierung der Untersuchten ausschließen, also Anonymität gewährleisten“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2010, § 4 Abs. 3). Für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen haben perso-

nenbezogene Daten keine Bedeutung, weshalb alle in der Gesprächssituation genannten Institutions-, Orts- und Personennamen im Zuge der Aufbereitung für die Auswertung durch Pseudonyme (z. B. A-Schule, B-Person, C-Ort) ersetzt wurden. Ein Rückschluss auf die interviewten Personen oder Schulen ohne Hinzuziehung zusätzlicher Informationen, nur anhand der Transkripte, wird damit unterbunden.

4.5 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse verwendet. Verständnisunterstützende Erkenntnisse wurden zudem aus einer Analyse von Dokumenten gezogen, die Einblick geben in den zeitlichen Ablauf der Initiierung und Implementierung sowie die Rahmenbedingungen, unter denen das professionelle Handeln der Befragten stattfand. Der Begründung für die Auswahl dieser Methoden sowie der differenzierten Beschreibung der Vorgehensweise widmen sich die nachfolgenden Ausführungen.

Begründung der Methodenwahl

Grundlegend für das qualitative Forschungsparadigma ist eine interpretative Auswertung der aus Kommunikations- und Interaktionssequenzen entstandenen Daten (Flick, von Kardoff & Steinke, 2013, S. 20; Knoblauch, 2008, S. 210). Die Vorgehensweise bei der Auswertung dieser Kommunikations- und Interaktionssequenzen bestimmen sowohl der gewählte methodische Ansatz als auch die Fragestellungen und Zielsetzung einer Studie (Schmidt, 2013, S. 448). Vor dem Hintergrund dieser Faktoren wird im Folgenden die Methodenwahl begründet.

Aufgrund der leitfadenunterstützten Durchführung von Experten/inneninterviews erscheinen andere textanalytische Methoden eher ungeeignet. Erstens erschweren die in unterschiedliche Richtung gehenden Teilfragestellungen „ein[en] ganzheitlichere[n] (...), nicht zergliedernd-schrittweise[n] (...) Analyseablauf“ (Mayring, 2000, Abs. 27). Zweitens stehen die theoretischen Vorannahmen, an denen die Interviewfragen orientiert werden, einer überwiegend offenen Codierung sowie einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung, wie sie beispielsweise von der Grounded Theory favorisiert wird, zum Teil entgegen. Und drittens stoßen sequenzanalytische oder einzelfallorientierte Methoden wie die Objektive Hermeneutik bei großen Materialmengen an Grenzen (Gläser & Laudel, 2010, S. 45; Mayring & Fenzl, 2014, S. 545). Als besser passend erweist sich deshalb die kategorienbasierte Herangehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse als gleichzeitig „am häufigsten angewendete Analysemethode“ (Kruse, 2015, S. 398; ähnlich Mayring, 2019, Abs. 2) in Interviewstudien der deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung.

Neben der Leitfadensstützung liegen eine Besonderheit des Experten/inneninterviews und eine wesentliche Begründung für ein inhaltsanalytisches Vorgehen darin, dass die Interviewperson nicht vorrangig als Einzelfall interessiert, sondern als Vertreter/in einer Gruppe von bestimmten Experten/innen (Flick, 2016, S. 214), den pädagogisch-professionell Handelnden in Schule und Schulentwicklung. Damit ist auch weniger die Sequenzialität der Äußerungen in den Einzelgesprächen von Bedeutung. Vielmehr relevant sind die thematischen Einheiten im Interview als Passagen, die in einem inhaltlichen Zusammenhang stehend über den Text verstreut sind (Meuser & Nagel, 2013, S. 466). Dass die interessierenden Inhalte adäquat identifiziert werden können und vergleichbar sind, sichert der gemeinsam

geteilte und durch das spezifische Berufsfeld bestimmte institutionell-organisatorische Kontext der Befragten, der an Bedeutung gewinnt. Andere individuumsbezogene Ansätze wie psychoanalytische Textinterpretationen oder Biografieanalysen würden damit die Intention der Arbeit sowie der gewählten Erhebungsmethode verfehlen.

Über einen ausreichenden Grad an Strukturierung hinaus bedarf die Auswertungsmethode aufgrund des explorativen und deskriptiven Charakters der Fragestellungen einer gewissen Offenheit, die erlaubt, Strukturen und Hintergründe des professionellen Handelns der Befragten aufzudecken. Die Kombination aus theorie- und materialgeleiteter Kategorieneildung in der qualitativen Inhaltsanalyse führt einerseits zu einem hohen Maß an Nachvollziehbarkeit, Regelgeleitetheit und ermöglicht das Anknüpfen an die dargelegten Grundannahmen zum professionellen Handeln in Schulentwicklungsprozessen. Andererseits lässt sie Raum für die subjektiven Sichtweisen, die in den Gesprächen geäußert werden und die für die Erreichung der Ziele der Arbeit von ebenso großer Bedeutung sind.

Für die Ausgestaltung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde auf die Vorschläge von Mayring, 2010, und Kuckartz, 2018, zurückgegriffen. Meuser & Nagel, 2013, lehnen ein qualitativ inhaltsanalytisches Vorgehen zwar in der Version von Mayring, 2010, oder Gläser & Laudel, 2010, mit dem Argument der hohen Orientierung am deduktiv-nomologischen Paradigma für die Auswertung von Experten/inneninterviews ab (Meuser & Nagel, 2013, S. 468) und schlagen ein an der Logik einer rekonstruktivistischen Sozialforschung (Bohnsack, 2014) ausgerichtetes Vorgehen als Alternative vor. Kruse, 2015, kritisiert die von Meuser & Nagel, 2013, explizierte Herangehensweise jedoch – zu Recht – als dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse gleichend. Der Vorschlag bewegt sich, seiner Ansicht nach, in ebenso engen Grenzen (Kruse, 2015, S. 172).

Für die vorliegenden Fragestellungen wurde das Ablaufmodell des Verfahrens adaptiert. Es ordnet sich in weiten Teilen dem Verständnis der qualitativen Inhaltsanalyse als durchaus auch sehr induktiv orientierte Textanalyse zu und lehnt – auch in der nachfolgenden Ergebnispräsentation – eine Quantifizierung von Aussagen weitgehend ab, weil sie leicht den Anschein einer Verallgemeinerbarkeit erwecken kann. Wie in 4.1 dargelegt, steht im Vordergrund der Bemühungen vor allem das Verstehen der sozialen Wirklichkeit.

Beschreibung der methodischen Vorgehensweise

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um ein hermeneutisches Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen (Schreier, 2014, Abs. 4). Eine Voraussetzung für die Anwendung ist daher, dass die Gegenstände der Analyse als eine fixierte Form der Kommunikation, z. B. als Text oder Bild übersetzt in symbolisches Material, vorliegen (Mayring, 2010, S. 12). Für die Beantwortung der Fragestellungen werden relevante Bedeutungen als theoriegeleitete Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems, das gleichzeitig das „Herzstück“ der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt, expliziert und schließlich die Textstellen aus dem Datenmaterial den Kategorien zugeordnet. Weitere Kategorien werden induktiv am Material entwickelt, jedoch in ihrer Bedeutung klar umrissen. Insgesamt zeichnet sich die Auswertungsmethode also durch ein *systematisches und regelgeleitetes Vorgehen* aus (Mayring & Brunner, 2013, S. 325; Schreier, 2014, Abs. 4). Die Offenheit der qualitativen Forschung erfordert und erlaubt gleichzeitig eine flexible Anpassung der Instrumente und Verfahren entsprechend der Gegebenheiten des Forschungsfeldes, des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen. Damit einher geht auch das Erfordernis einer projektspezifischen Methodenentwicklung (Kelle, 2013b, S. 60/61). Auch

bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um „kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring, 2010, S. 49; ähnlich Atteslander, 2010, S. 198). Dabei werden verschiedene Grundformen der inhaltsanalytischen Auswertung unterschieden (für einen Überblick vgl. Schreier, 2014).

Für die vorliegende Untersuchung erschien eine Kombination unterschiedlicher Techniken der Inhaltsanalyse angemessen. Das Hauptverfahren stellt die *inhaltlich-strukturierende Variante* dar, die sich – wie beschrieben – in erster Linie aus dem methodischen Zugang der Datenerhebung und den mit der Art der Fragestellungen einhergehenden interessierenden thematischen Einheiten ergibt. Das Kernanliegen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist es, „am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben“ (Schreier, 2014, Abs. 8). Ergänzend werden Elemente der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sowie der Kontextanalyse (Mayring, 2010) eingebunden und fallgruppenbezogene thematische Summaries eingesetzt wie sie Kuckartz, 2018, für die Systematisierung von Einzelfällen vorschlägt.

Um das Verfahren intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, werden in der Literatur zur qualitativen Inhaltsanalyse verschiedene Ablaufmodelle zur Dokumentation der Analyseschritte vorgeschlagen. Sie bilden aufgrund ihrer Transparenz eine Stärke der gewählten Methode. Während Mayring, 2010, eher allgemein gehaltene Vorschläge bringt, verwendet Kuckartz, 2018, ein nachvollziehbares, kleinschrittiges Schema für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, an dem sich die vorliegende Auswertung orientierte.

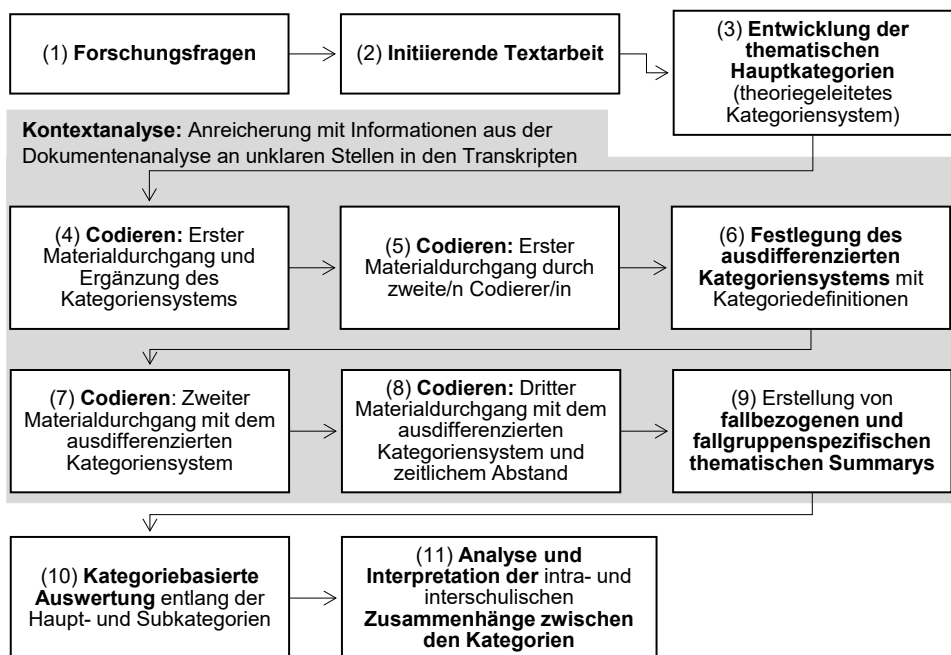


Abb. 4.3: Schritte der Auswertung des Interviewmaterials; eigene Darstellung auf der inhaltlichen Basis von Kuckartz, 2018, sowie Mayring, 2010

Die Abbildung 4.3 dokumentiert die durchgeführten Analyseschritte des mehrgliedrigen Auswertungsverfahrens, das weiterhin in seinem Ablauf näher skizziert wird.

„Bevor man mit der qualitativen Inhaltsanalyse konkret beginnt, ist es erforderlich, dass man sich noch einmal der Ziele der eigenen empirischen Untersuchung vergewissert“ (Kuckartz, 2018, S. 55). Den Ausgangspunkt für die Ergebnisauswertung bildeten deshalb die in 3.2 aufgezeigten (1) *Forschungsfragen*, die die Analyseschwerpunkte bestimmen und zu Beginn nochmals hinsichtlich ihrer Konzepte und Konstrukte analysiert wurden. Die eigentliche Auswertung der Daten begann bereits während der Transkription sowie der Kontrolle der transkribierten Interviews, im Zuge derer sich die Forscherin mit dem Material vertraut machte. Parallel zur Übersetzung von Sprache in Text wurden – wie auf S. 204 angedeutet – Notizen, Memos und erste Ideen zur Auswertung in einem separaten Dokument notiert und damit eine erste Einschätzung des gewonnenen Datenmaterials hinsichtlich der Verwertbarkeit für die Beantwortung der Fragestellungen vorgenommen. Die (2) *initiiierende Textarbeit* beinhaltete als explorierende Phase ein erstes sorgfältiges Durchlesen des gesamten auszuwertenden Textes. Die Intention dabei lag im Bemühen um ein inhaltliches Gesamtverständnis der Interviewaussagen mit Blick auf die Forschungsfragen. Ebenso fand eine formale Begutachtung des Textes statt (Kuckartz, 2012, S. 53). Da es sich um einen weitgehend explorativen Zugang zum Forschungsthema handelt, wurden für das (3) *theoriegeleitete Kategoriensystem* zunächst lediglich wenige Hauptkategorien deduktiv von den Teilfragestellungen und der theoretischen Grundlegung abgeleitet. Die Auswertung erfolgte in der Annahme einer differierenden Rolle der verschiedenen Statusgruppen. Alle Hauptkategorien wurden demnach jeweils für die Schulleitungen sowie die Lehrkräfte gebildet und erst nach den fallgruppenspezifischen Zusammenfassungen für die Präsentation der Auswertung zusammengeführt.

Auf die Festlegung der deduktiv gebildeten Hauptkategorien im Kategoriensystem folgten insgesamt drei Materialdurchgänge. In diesen wurde das System durch die Zuordnung von Kategorien zu Fundstellen im Text und die induktive Generierung neuer Subkategorien direkt an den vorliegenden Interviewdaten weiter ausdifferenziert und präzisiert (deduktiv-induktive Kategorienbildung, Kuckartz, 2018, S. 95). In einem ersten Schritt wurden die (4) elf Interviews aus dem Teilsample des Schuljahres 2011/2012 von der Forscherin entlang der Hauptkategorien codiert. Vier Interviews wurden zudem (5) einer zweiten Codiererin, einer fachvertrauten Kollegin, zur Codierung vorlegt.¹⁰⁴ Im Anschluss daran wurde die Passung der deduktiven sowie der mehrheitlich aus dem Material heraus gebildeten induktiven Kategorien besprochen und auf dieser Grundlage (6) das *ausdifferenzierte Kategoriensystem* festgelegt. Eine Kategorie wird dabei definiert als „Ergebnis einer Klassifizierung von Einheiten“ (Kuckartz, 2012, S. 45), an die strenge Forderungen wie beispielsweise die Unabhängigkeit der Kategorien voneinander sowie ihre Exklusivität gebunden sind (Atteslander, 2010, S. 203-205). Deshalb wurde, wie in der nachfolgenden Beschreibung des Kategoriensystems deutlich wird, versucht, den Vorgaben von Atteslander, 2010, entsprechend, die relevanten Untersuchungsdimensionen möglichst klar zu bestimmen, um dann eindeutig erkennen zu können, ob ein Textelement einer bestimmten Kategorie zuzuordnen ist oder nicht (Atteslander, 2010, S. 204). Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die geforderte eindeutige Zuordnung zu erreichen, wurden in einem Auswertungs- bzw. Codierleitfaden für jede (Sub-)Kategorie eine möglichst präzise Definition, Beschreibung und Ankerbeispiele als prototypische Textstellen festgehalten

¹⁰⁴ Vgl. zur Inter-coder-Übereinstimmung die Ausführungen auf S. 216.

sowie inhaltsanalytische Regeln zur Abgrenzung der Kategorien festgelegt (Mayring, 2000, Abs. 15 ebenso Mayring, 2019, Abs. 8; Mayring & Fenzl, 2014, S. 549-551). Tabelle 4.6 zeigt einen Ausschnitt aus dem Codierleitfaden.

Tab. 4.6: Exemplarischer Auszug aus dem Codierleitfaden, Hauptkategorie (5) Entwicklungsunterstützende und -hemmende Bedingungen, Subkategorie (5.1) Ebene des einzelschulischen Umfelds

Subkategorie	Personelle Ressourcen
Definition	Die Kategorie wird codiert, wenn die Qualität oder Quantität der zur Verfügung stehenden zusätzlichen Lehrkräftestunden zur Differenzierung von der Interviewperson als förderliche oder hemmende Bedingung für die Schulentwicklung bezeichnet werden.
Ankerbeispiel	„Und die Personalzuteilung muss auch stimmen. Und da sehe ich Gefahr. Heuer haben wir so ein bisschen noch (,) sage ich ganz ehrlich, eine Gefahr, dass das nächsten Jahr nicht mehr so ist. ..(1) (I: Mhm) Und dann wird es schwierig. ..(1). I: <i>Vom Personal?</i> Von den Lehrerstunden. ..(1) Also, ganz bestimmt. ..(1) Ich meine, wenn ich, ich kann die zwei Klassen den ganzen Vormittag beieinander haben, wenn ich eine zweite Kraft habe (,) zum Differenzieren. Das habe ich aber nicht ..(1). Das ist kein Problem. So wie es in Österreich ist. Die sind ja zu zweit in einer Klasse. Zum Teil zu dritt. Da ist das ..(2) leicht machbar. Und an dem ..(2) wird es vielleicht haken (,) ich weiß es nicht“ (GSA L2, 43-45).
Codierregeln	(a) Die Wirkung der Bedingung kann sowohl auf der Personalebene, der Organisationsebene als auch auf der Unterrichtsebene liegen. (b) Für eine Codierung muss der Anzahl oder Qualität der Differenzierungsstunden von den Interviewpersonen eine deutlich positive oder negative Konnotation zugewiesen werden. (c) Da auch die Anzahl der Lehrkräfte, unter denen die Differenzierungsstunden innerhalb der Klasse aufgeteilt werden, die Qualität der Differenzierungsstunden beeinflusst, werden auch diesbezügliche Interviewpassagen codiert.

Dieser Codierleitfaden wurde im Laufe der ersten beiden Zuordnungsdurchgänge weiter an das Material angepasst (zirkuläres Modell). Die Rückkopplungsschleifen zu den Forschungsfragen während der Überarbeitung sicherten einerseits die Qualität des Kategoriensystems, andererseits erfolgte dadurch eine flexible Anpassung der Methode an das Material (Mayring, 2000, Abs. 7).

Im (7) *zweiten Codierdurchgang* wurden schließlich auch die Transkripte der weiteren, im Schuljahr 2012/2013 durchgeführten, Interviews berücksichtigt und die inhaltliche Systematik erneut erweitert. Im (8) *dritten Codierdurchgang* musste das Kategoriensystem schließlich nur noch geringfügig optimiert werden. Die Regeln des Kategoriensystems konnten als „lineares Modell“ (Mayring & Fenzl, 2014, S. 546) im Großen und Ganzen schließlich konstant angewendet werden. Vor allem dieser dritte Materialdurchgang, der mit einem zeitlichen Abstand von mehreren Monaten durchgeführt wurde, diente der nochmaligen Validierung der vorgenommenen Codierungen.

Während aller drei Codierdurchgänge erfolgte eine *Kontextanalyse* als parallel verlaufender Prozess: Um bei der Analyse der Interviewdaten dem institutionell-organisatorischen Kontext, in dem das professionelle Handeln stattfindet, ausreichend Rechnung zu tragen und die Interviewsituation um Prozesswissen zu entlasten, wurden die Fallschulen gebe-

ten, Dokumente zur Verfügung zu stellen, aus denen für den Schulentwicklungsprozess relevante Informationen hervorgehen. Konkret wurden bei den Schulen folgende „*standardisierte Artefakte*“ (Wolff, 2013, S. 503, Hervorh. im Original) aus der Initiierungs- und Implementierungsphase angefragt:

- Dokumente aus der Initiierungs- und Implementierungsphase (offizielle Schreiben, Elternbriefe, Presseberichte ...)
- Zeitplan der Initiierung und Implementierung der Jahrgangsmischung an der Schule
- Angaben zu den Rahmenbedingungen, z. B. Anzahl der Differenzierungsstunden
- Anzahl der Kinder in der/den Kombi-Klasse(n) (davon in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe, Jungen und Mädchen, Kinder mit Besonderheiten z. B. sonderpädagogischer Förderbedarf, Deutsch als Zweitsprache ...)
- räumliche Bedingungen der Kombi-Klasse(n), zusätzlich gewährte Ausstattung oder Materialien
- Stundenplan der Kombi-Klasse(n) mit Ausweisung der Differenzierungsstunden, Anzahl und Verteilung der Lehrkräfte, die in der/den Kombi-Klasse(n) tätig sind
- Angaben zum Material (Bücher, Arbeitshefte ...), mit dem in der/den Klasse(n) gearbeitet wird

Diese Unterlagen konnten dreifach genutzt werden: Erstens beinhalteten die Interviews zuweilen unklare Stellen, zu deren Verständnis und Interpretation weitere Kontextinformationen notwendig waren. Im Sinne einer *sehr weiten explikativen Analyse* (Mayring, 2015, S. 92) wurden die Inhalte daraus also zur „Klärung der Bedeutung interpretationsbedürftiger Teile des Materials [herangezogen], indem gezielt Kontextinformationen genutzt“ (Schreier, 2014, Abs. 38) wurden. Dafür wurde in einem ersten Schritt das für die Auflösung der Unklarheit notwendige Material identifiziert und anschließend nach den Regeln der Zusammenfassung komprimiert (Mayring & Fenzl, 2014, S. 547). Zusätzlich konnten zweitens darin Inhalte erschlossen werden, die in den Gesprächen nicht oder, aufgrund von Erinnerungslücken, nicht mehr unmittelbar zugänglich waren (Mayring, 2002, S. 47). Drittens eröffnete sich mit den Dokumenten eine „neue und ungefilterte Perspektive auf das Feld und die Prozesse darin (...) [und es wurde erleichtert], sich von den Perspektiven der Personen im Feld (wie sie in Interviews deutlich werden) unabhängig zu machen“ (Flick, 2016, S. 330).

Insbesondere die offiziellen Schreiben, Presseberichte sowie Elternbriefe ebenso wie der Zeitplan als Akten institutioneller Handlungen erwiesen sich als günstig. Sie halfen, dem Umstand zu begegnen, dass die Phase der Initiierung der Kombi-Klasse(n) an den Einzelschulen in den Interviews retrospektiv erhoben wurde. Zeitpunkte und Zeiträume konnten aufgrund der zahlreichen Ereignisse in der Implementierungsphase nicht von allen Interviewpersonen eindeutig erinnert werden. Die gesammelten Unterlagen hingegen sind vielfach mit Datum (z. B. Elternbriefe) versehen, sodass eine Prüfung oder Ergänzung der in den Gesprächen gemachten Angaben möglich wurde. Um die Rahmenbedingungen der Unterrichtsentwicklung zu rekonstruieren und die Bedeutung bestimmter entwicklungsfördernder und -hemmender Faktoren in der Analyse besser einschätzen zu können, erwiesen sich weiterhin die Stundenpläne der Kombi-Klassen als geeignetes verständnisunterstützendes Instrument. Bei den zur Verfügung gestellten Unterlagen handelt es sich zumeist um Dokumente, die – im Gegensatz zu den nachfolgend erläuterten Schulporträts – nicht primär für Forschungszwecke erstellt wurden.¹⁰⁵ Da es sich durchweg um Kopien der Ori-

¹⁰⁵ Vgl. zur Einordnung verschiedener Dokumententypen Flick, 2016, S. 321-331.

ginaldokumente handelte, weisen sie ein hohes Maß an Authentizität und Glaubwürdigkeit auf (Flick, 2016, S. 325).

Außerdem lagen zu den Fallschulen A, B, C und G Schulporträts vor, die im Rahmen von studentischen Seminararbeiten erstellt wurden. Unter Schulporträt verstehen Kunze & Mayer, 1999,

eine Form der Darstellung von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Einzelschulforschung, [die eine] (...) Momentaufnahme einer Schule aus einer bestimmten Perspektive (...) mit dem Ziel der Dokumentation und Analyse (...) liefert. In ein Schulporträt fließen die Sichtweisen der Forscher, aber auch die der Akteure der porträtierten Institution ein. (...) [Es basiert] vorwiegend auf qualitativen Methoden (Kunze & Mayer, 1999, S. 14/15).

Die Porträts berücksichtigten die von Dollinger, 2012, vorgeschlagenen Dimensionen Kontext, Personal, Steuerung, Mittel, Raum, Gestaltung, Inhalt und Ziel (Dollinger, 2012, S. 198). Der inhaltliche Schwerpunkt lag auf der Jahrgangsmischung als Novum an den Einzelschulen. In Schulporträts werden Informationen über die Schulen bereits verdichtet zugänglich gemacht. Zudem werden sie unter einem spezifischen Blickwinkel erstellt. Diesen Umständen wurde beim Einbezug der Angaben in den Dokumenten durch die Forscherin in Form eines kritischen Umgangs damit Rechnung getragen.

Einschränkend ist zusammenfassend zu erwähnen, dass sowohl die institutionellen Dokumente als auch die Schulporträts eine hohe Kontextabhängigkeit aufweisen (vgl. dazu z. B. Wolff, 2013, S. 511-513). Sie nehmen deshalb im Analyseprozess eine nachrangige Stellung ein und wurden lediglich bei Unklarheiten ergänzend hinzugezogen.

Zwar erscheint die Kenntnis des Einzelfalls aufgrund der Experten/innenrolle, in der die Befragten angesprochen werden, von untergeordneter Bedeutung, dennoch erleichtert ein Überblick über die Spezifika der Einzelfälle die Interpretation der thematischen Einheiten sowie deren Zusammenhänge. Kuckartz, 2018, schlägt hierzu die Erstellung von (9) *fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen* vor. Im Sinne einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, S. 69), die zur Reduktion des Materials auf das Wesentliche dient (Schreier, 2014, Abs. 30), wurden beginnend im Stadium der initiierten Textarbeit die zentralen Charakteristika des Einzelfalls mit Blick auf die Fragestellungen nach und nach zusammengefasst. Ergänzt wurde die Systematisierung um Notizen zur Ausgangssituation sowie zu den Vorerfahrungen der Interviewperson einerseits und andererseits um ein Motto bzw. eine resümierende Fallbeschreibung, die auch eine knappe Beurteilung der pädagogischen Wendung der aktuellen Schulentwicklungssituation beinhaltete. Als Zwischenschritt diente sie der Strukturierung des umfangreichen Datenmaterials durch Paraphrasierung, Reduktion und Zusammenfassung. Die Erstellung wurde deshalb bewusst nicht an den Beginn des Auswertungsprozesses gesetzt, zumal insbesondere Mayring, 2019, diese Verortung bei einer größeren Textmenge, wie sie in dieser Studie vorliegt, als unökonomisch kritisiert (Mayring, 2019, Abs. 16). Dennoch rät auch Mayring, 2016, bei einer größeren Stichprobe zur Erstellung von Einzelfallanalysen, um die Adäquatheit von Verfahrensweisen sowie die Ergebnisinterpretation zu überprüfen (Mayring, 2016, S. 27). In die Ergebnispräsentation wurde dieser Zwischenschritt allerdings aus pragmatischen Gründen nicht mehr aufgenommen.

Die erstellten fallbezogenen thematischen Summarys wurden schließlich zu einer Themenmatrix als vergleichende tabellarische Übersicht zusammengeführt und mündeten in einer transformierten Themenmatrix. Die systematischen thematischen Zusammenfassun-

gen erlauben durch die Paraphrasierungen eine Komprimierung der Inhalte auf zentrale Ergebnisse (Kuckartz, 2018, S. 58). Die kategoriebasierte Auswertung wurde dabei für beide Fallgruppen, Schulleiter/innen und Lehrkräfte, zunächst getrennt vorgenommen (*fallgruppenspezifische thematische Summaries*).

Nach der fallgruppenbezogenen Sichtung zentraler Ergebnisse auf der Grundlage der erstellten Zusammenfassungen (Längsauswertung) wurden die Daten in einer (10, 11) *komparativen kategoriebasierten Auswertung (Querauswertung)* zusammengeführt und weiter verdichtet (Kruse, 2015, S. 616). Unterstützend hierbei wirkte bei der Auswertung mancher Kategorien eine Zusammenfassung und Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen.

Technisch unterstützt wurde die Kategorisierung und Codierung des transkribierten Interviewmaterials durch den Einsatz der Computersoftware MAXQDA 11. Vor allem angesichts der hohen Menge an Datenmaterial liegt ein nicht zu unterschätzender Vorteil der computergestützten Auswertung qualitativer Daten darin, dass sie „Aufgaben des Datenmanagements, der Datenorganisation, des Wiederfindens und [effektiven] Verknüpfens von Textpassagen“ (Kuckartz & Grunenberg, 2013, S. 501) wesentlich erleichtert. Die eigentliche Auswertungsleistung wird dabei nicht übertragen, sondern die QDA-Software fungiert lediglich als „Assistent“ (Mayring, 2000, Abs. 18) beim Durchgang durch die Interviewdaten.

Entwicklung und Beschreibung des Kategoriensystems

Das theoriegeleitete Kategoriensystem als „eigentliche[s] Instrumentarium“ (Mayring & Fenzl, 2014, S. 544) der qualitativen Inhaltsanalyse beinhaltete zur Beantwortung der **Fragestellungen 1 und 2** zunächst die Hauptkategorien „Herausforderungen“ sowie „Handlungsstrategien“ und „Handlungsbegründungen“, die jeweils für die „Initiierungsphase“ und die „Implementierungsphase“ codiert wurden. Als theoretische Grundlagen dafür dienten die in 2.3.4 aufgezeigte Strukturlogik professionellen Handelns sowie die Annahme eines chronologischen Verlaufs von Entwicklungsprozessen, die in 2.2.2 dargelegt wurde. Da die Teilfragen 1 und 2 aufeinander aufbauend zu betrachten sind – die Herausforderungen bestimmen das Handeln –, bot es sich an, zunächst keine weitere Ausdifferenzierung auf der Ebene der Hauptkategorien vorzunehmen, sondern die weiteren Subkategorien induktiv am Material zu entwickeln.

Als Herausforderung wurden sämtliche Aussagen codiert, die auf eine unstandardisierte, mit dem Schulentwicklungsprozess zusammenhängende, Handlungssituation hindeuteten, die mit den bisherigen Handlungsrouninen der Schulleitungen und Lehrkräfte nicht ohne Weiteres bewältigt werden konnte oder die eine Hürde für die Initiierung und Implementierung der Jahrgangsmischung darstellte, die durch das professionelle Handeln überwunden werden musste (Krise). Handlungsstrategien umfassten die in den Interviews beschriebenen Reaktionen und Lösungswege der Befragten unter Rückgriff auf ihre professionellen Kompetenzen und Überzeugungen. Handlungsbegründende Erläuterungen für das Vorgehen wurden ebenfalls codiert.

Nach der Sichtung der induktiv gewonnenen Subkategorien konnten verschiedene Handlungsfelder identifiziert werden, unter denen die Herausforderungen, Handlungsstrategien sowie Handlungsbegründungen subsumiert werden konnten. Die drei induktiv gebildeten Oberkategorien „Aushandeln und Planen“, „Führen und Steuern“ sowie „Organisieren und Umsetzen“ beschreiben das professionelle Handeln von pädagogischen Fachkräften in

Schulentwicklungsprozessen genauer. Sie erlauben damit zudem, die im Unterkapitel 2.3.4 aufgezeigte Struktur professionellen Handelns für das Aufgabenfeld Schulentwicklung inhaltlich zu füllen und näher zu spezifizieren. Die Verantwortungsbereiche sowie die Einordnung der Handlungsfelder in den zeitlichen Verlauf des Schulentwicklungsprozesses sind der Abbildung 4.4 zu entnehmen.

Statusgruppen professioneller Akteure/innen:	Phasen der Schulentwicklung (Bauer & Rolff, 1978; Fullan, 2007; Giacquinta, 1973; Rolff 2018a):	
	Initiierungsphase	Implementierungsphase
Schulleitungen	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen • professionelle Handlungsstrategien und Handlungsbegründungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen • professionelle Handlungsstrategien und Handlungsbegründungen
Lehrkräfte	<div>Handlungsfeld I: Aushandeln und Planen</div> <ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen • professionelle Handlungsstrategien und Handlungsbegründungen 	<div>Handlungsfeld II: Führen und Steuern</div> <div>Handlungsfeld III: Organisieren und Umsetzen</div> <ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen • professionelle Handlungsstrategien und Handlungsbegründungen

Abb. 4.4: Einordnung der induktiv gebildeten Oberkategorien zur Systematisierung von Herausforderungen und professionellem Handeln in Schulentwicklung

Unter „Aushandeln und Planen“ sind demnach vor allem Herausforderungen, Handlungsstrategien sowie Handlungsbegründungen verortet, die Schulleitungen und Lehrkräfte in der Initiierungsphase sowie den ersten Wochen der Implementierung bei der Vorbereitung auf die Veränderung sehen. Das Handlungsfeld „Führen und Steuern“ subsumiert Aspekte der Personalführung sowie der Steuerung des einzelschulischen Entwicklungsprozesses. Herausforderungen in diesem Bereich wurden – mangels Steuergruppe – lediglich von den Schulleitungen benannt. Sämtliche Anforderungen, die sich bei der Unterrichtsentwicklung, insbesondere mit Blick auf den Umgang mit der vergrößerten Heterogenität der Schüler/innenschaft, stellen, wurden unter dem Handlungsfeld „Organisieren und Umsetzen“ zusammengefasst. In erster Linie wurden Herausforderungen in dieser Hinsicht von den Lehrkräften aufgezeigt. Die Schulleitungen berichteten in den Interviews vielfach stellvertretend von Herausforderungen, die den Klassenleitungen in der Unterrichtsentwicklung begegneten. Deshalb wurden einige Kategorien in beiden Statusgruppen codiert. Abbildung 4.5 gibt einen Einblick in die Struktur des finalen Kategoriensystems der Schulleitungen für die Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2.

Weil sich die induktiv gebildeten Kategorien aus den Gesprächsinhalten entwickeln, liegt bei ihnen eine gewisse Selektivität vor. D. h. nicht alle Subkategorien finden sich in allen Interviews (siehe dazu die Tabellen zum Kategoriensystem und den Codierhäufigkeiten im Anhang). Dennoch liefern sie einen nicht zu unterschätzenden Erkenntniswert, insbesondere – wie im vorliegenden Fall – bei explorativ angelegten Studien.



Abb. 4.5: Auszug aus dem finalen Kategoriensystem der Schulleitungen für die Forschungsfragen 1 und 2, endgültige Haupt- sowie erste Ebene der Subkategorien

Die innovationsspezifischen Vorstellungen (**Forschungsfrage 3**) wurden zunächst vor allem anhand der Antworten auf die Interviewfragen nach den Ansprüchen und Zielen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie nach der subjektiven Einschätzung der Kombi-Klasse durch die Schulleitungen und Lehrkräfte codiert. Die Abbildung 4.6 zeigt die Hauptkategorien sowie die erste und ausschnittshaft die zweite Ebene der Subkategorien. Die Subkategorie 4.1 „Ansprüche und Zielvorstellungen von ‚gutem‘ jahrgangsübergreifendem Lernen“ wurde ausgehend von den in 2.2.3 dargestellten Implikationen für den Schulentwicklungsprozess bei der Implementierung von Jahrgangsmischung deduktiv angelegt und in die drei benannten Ebenen der Schulentwicklung (Organisation, Unterricht, Personal) untergliedert. Die Subkategorie 4.2 „Veränderungen und Gemeinsamkeiten zwischen Jahrgangsmischung und Jahrgangsklasse“ wurde zur Ausdifferenzierung der innovationsspezifischen Vorstellungen ebenfalls im Interviewleitfaden berücksichtigt. Der Vergleich zwischen Jahrgangsmischung „früher“ und „heute“ wurde induktiv gebildet, da einige Interviewpersonen die gegenwärtige Realisierung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts bewusst von den Unterrichtskonzepten des 20. Jahrhunderts abgrenzten. In der Beschreibung der Spezifika jahrgangsübergreifenden Lernens wurden zudem Vor- und Nachteile angesprochen, und zwar differenziert nach den Auswirkungen, die die Jahrgangsmischung für die Organisation Schule, für die Schüler/innen und die Lehrkräfte

hat. Auch diese wurden schließlich als induktive Subkategorien im Kategoriensystem berücksichtigt.

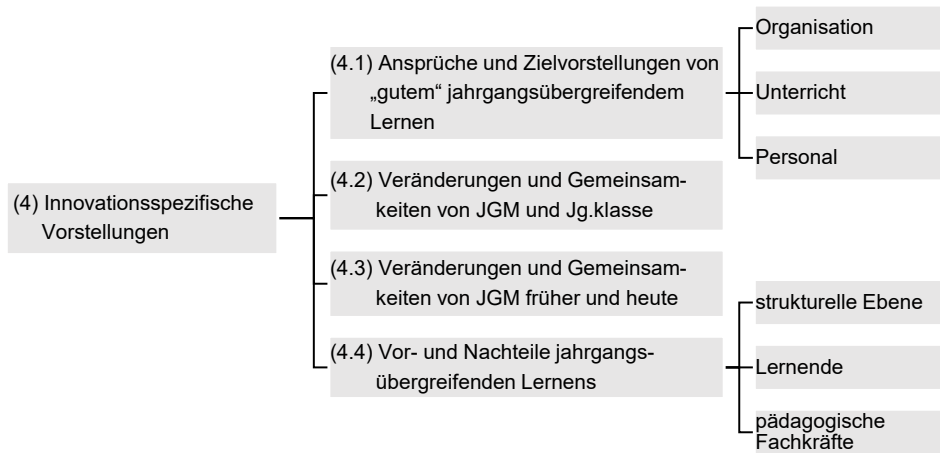


Abb. 4.6: Auszug aus dem finalen Kategoriensystem für die Forschungsfrage 3, endgültige Haupt- sowie erste und exemplarische Ausschnitte der zweiten Ebene der Subkategorien

Als Grundlage für die Analyse der entwicklungsunterstützenden und -hemmenden Bedingungen (**Forschungsfrage 4**) dienten, wie in Abbildung 4.7 ersichtlich, die in 2.2.4 explizierten Entscheidungs- und Interaktionsebenen des einzelschulischen Umfelds, der Einzelschule sowie der professionellen Akteure/innen selbst. Sofern die Faktoren genuin Schulentwicklungsprozessen zuzuordnen waren, wie z. B. die „Unterstützung des Sachaufwandsträgers“, wurden sie auf der zweiten Ebene der Subkategorien deduktiv kategorisiert. Waren sie eher innovationsspezifisch, wie z. B. die in Tabelle 4.6 auf S. 209 dargestellte Bedingung der „personellen Ressourcen“, wurden die Subkategorien aus dem Material heraus gebildet.

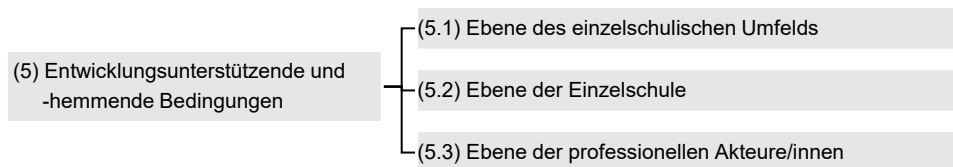


Abb. 4.7: Auszug aus dem finalen Kategoriensystem für die Forschungsfrage 4, endgültige Haupt- sowie erste Ebene der Subkategorien

Reliabilität: Intercoder- und Intracoder-Übereinstimmung

Im Kapitel 4.2 wurde deutlich, dass die intersubjektivität ein wichtiges Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung ist. Mit Blick darauf stellt sich für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse als eine kategoriebasierte Vorgehensweise die Frage, „inwieweit zwei Personen die gleichen Themen, Aspekte und Phänomene im Datenmaterial identifizieren und den gleichen Kategorien zuweisen“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 287), wie hoch also die Verlässlichkeit (Reliabilität) der vollzogenen Datenauswertung ist. Ob mehrere Codierende

bei der Datenauswertung übereinstimmen, lässt sowohl Rückschlüsse auf die Güte des Kategoriensystems an sich zu, aber auch auf die Anwendung von Kategorien im Textmaterial, d. h. den Codiervorgang (Kuckartz, 2018, S. 206), sowie den vorhandenen Codierleitfaden. Die Ergebnisse der zur Klärung dieses Sachverhalts durchführbaren Reliabilitätstests liefern damit eine Aussage über die Güte des methodischen Instrumentariums sowie über die Sorgfalt, mit der die Codierenden an die Auswertung herangegangen sind (Früh, 2017, S. 179; Rössler, 2017, S. 207). In der vorliegenden Studie wurde sowohl die Übereinstimmung von zwei verschiedenen Codierenden bei der Anwendung des Kategoriensystems überprüft (Inter-coder-Reliabilität) als auch die Stabilität der Codierung durch die Forscherin selbst zu zwei Messzeitpunkten (Intra-coder-Reliabilität). Die Ergebnisse werden nachfolgend berichtet.

Vier der insgesamt geführten 24 Interviews wurden zur Überprüfung der **Inter-coder-Übereinstimmung**¹⁰⁶ im ersten Codierdurchgang von einer zweiten Person, einer fach- und themenvertrauten Kollegin, gleichzeitig und unabhängig codiert. Der Umfang des überprüften Materials entspricht mit 17 Prozent den geforderten 10 bis 20 Prozent der Transkripte, die zur Reliabilitätsbestimmung herangezogen werden sollten (Döring & Bortz, 2016, S. 566). Ausgangspunkt für die Analyse war eine diskursive Festlegung von Oberkategorien, die im Codierdurchgang dem Material zugeordnet werden sollten. Somit wurde die Überprüfung für die erste großflächige Themenzuordnung durchgeführt. Ebenfalls a priori bestimmt wurden die Art und der Umfang der Codiereinheiten. Da es sich im Projekt um nominalskalierte Kategorien handelt, kommen für die Berechnung der Codierübereinstimmung insbesondere die Analyse der prozentualen Übereinstimmung sowie die Ermittlung des Kappa als gängiger Reliabilitätskoeffizient in Frage (Döring & Bortz, 2016, S. 566). Auf diesen beiden Wegen wurde die Inter-coder-Reliabilität ermittelt. Die *einfache prozentuale Übereinstimmung* bei zwei Codierenden wurde wie folgt berechnet (Döring & Bortz, 2016, S. 567; Kuckartz, 2018, S. 215):¹⁰⁷

$$\text{prozentuale Übereinstimmung (PÜ)} = \frac{\text{Anzahl übereinstimmender Codierungen}}{\text{Gesamtzahl der Codierungen}} * 100$$

$$\text{prozentuale Übereinstimmung (PÜ)} = \frac{792}{975} * 100 = 81,23$$

Grundlage für die Berechnung ist die Anforderung einer Übereinstimmung der Segmente von mindestens 85 Prozent. Die Ermittlung der Deckungsgleichheit erfolgte computergestützt durch die Funktion „Inter-coder-Übereinstimmung“ in der QDA-Software MAXQDA 2020. In der Untersuchung der einfachen prozentualen interpersonellen Übereinstimmung bei der Codierung erweist sich der Wert von 81,23 Prozent als gut. Auch die Werte für die

¹⁰⁶ Um den Besonderheiten qualitativer Gütekriterien ausreichend Rechnung zu tragen, plädiert Kuckartz, 2018, dafür, eher von einer Inter- bzw. Intracoder-Übereinstimmung statt von Inter- bzw. Intracoder-Reliabilität zu sprechen (Kuckartz, 2018, S. 206). Aufgrund der Gängigkeit der Formulierung werden die Begriffe im Weiteren synonym verwendet. Dass die Spezifik qualitativer Gütemaßstäbe in der Arbeit Berücksichtigung findet, wurde bereits im Kapitel 4.2 verdeutlicht.

¹⁰⁷ Einige Publikationen schlagen für inhaltsanalytische Auswertungen die Anwendung des Reliabilitätskoeffizienten nach Holsti, 1969, vor (Döring & Bortz, 2016, S. 566; Früh, 2017, S. 181; Rössler, 2017, S. 213). Zwar erfüllt dieser die Bedingung einer niedrigen Anzahl an Codierenden, jedoch eignet er sich vor allem für Inhaltsanalysen mit maximal 20 bis 30 Kategorien (Früh, 2017, S. 187). Diese Anzahl ist in der vorliegenden Studie allerdings weit überschritten.

einzelnen codierten Interviews, die der Tabelle 4.7 auf S. 218 entnommen werden können, sind durchweg hinreichend.¹⁰⁸

Der Vorteil der Bestimmung der prozentualen Übereinstimmung liegt in der einfachen Berechnung sowie im intuitiven Verständnis des Ergebnisses (Döring & Bortz, 2016, S. 567). Problematisch bei der alleinigen Betrachtung des Verhältnisses der Anzahl der übereinstimmenden Codierungen zur Gesamtanzahl der Codierurteile ist jedoch die Vernachlässigung zufallsbedingter Übereinstimmungen. Als genaueres Maß bietet sich deshalb ergänzend die Ermittlung des *Koeffizienten Kappa* an, der eben jene zufällig gleich codierten Stellen berücksichtigt. Im vorliegenden Projekt wurde der Kappa aus dem Anteil der gemessenen übereinstimmenden Codierurteile (P_o) sowie der zufällig erwarteten Übereinstimmungen (P_c) wie folgt berechnet (Brennan & Prediger, 1981, S. 693):¹⁰⁹

$$\text{Kappa } (\kappa_n) = \frac{(P_o - P_c)}{(1 - P_c)}$$

$$\text{Kappa } (\kappa_n) = \frac{(0.81 - 0.25)}{(1 - 0.25)} = 0.75$$

Mayring, 2000, erhebt für das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse folgende Ansprüche zur Erfüllung der InterCoder-Prüfung:

Das Verfahren will prinzipiell nachvollziehbar sein, seine Ergebnisse im Sinne eines Triangulationsansatzes mit anderen Studien vergleichbar machen und auch Reliabilitätsprüfungen einbauen. Zur Bestimmung der Interkoderreliabilität werden allerdings nur ins Projekt eingearbeitet[e] Kodierer eingesetzt, auch argumentative Elemente eingebaut (...) und die Ansprüche an Übereinstimmung heruntergeschraubt (COHENS Kappa über 0.7 als ausreichend) (Mayring, 2000, Abs. 7).

Je höher der Kappa-Wert ist, desto besser ist die Übereinstimmung zwischen den Codierenden. Mit einem Kappa-Wert von 0.75 über alle Interviews gelten die Ergebnisse zur Übereinstimmung der beiden Raterinnen als gut (Döring & Bortz, 2016, S. 346; Kuckartz, 2018, S. 210), und zwar insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass die unabhängige Codierung durch mehrere Personen den Ausgangspunkt für eine „systematische Diskussion über Unstimmigkeiten (...) und Konsequenzen für das Kategoriensystem und die Codieranweisungen“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 289) bildet. Auch Landis & Koch, 1977, bezeichnen Kappa-Werte im Bereich von 0.61 bis 0.80 als „substantial“ (Landis &

¹⁰⁸ Obwohl eine angemessene Reliabilität des Messinstruments eine wichtige Voraussetzung für die Objektivität der Inhaltsanalyse darstellt, existiert „keine fixe Richtgröße für die Höhe des Reliabilitätskoeffizienten“ (Früh, 2017, S. 184; ähnlich Döring & Bortz, 2016, S. 569). Vielmehr ist die Bewertung abhängig von den Fähigkeiten der Codierenden, der Spezifik der Indikatoren im Text, der Qualität und Differenziertheit des Kategoriensystems sowie dessen hierarchischer Struktur und nicht zuletzt der Trennschärfe der Kategorien vorzunehmen (Früh, 2017, S. 183). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte erscheint die vorhandene Übereinstimmung von 81,23 Prozent gut bis sehr gut. Insbesondere ist dies der Fall, weil es sich um inhaltliche und nicht um formale Kategorien handelt. Darüber hinaus ist das Datenmaterial umfangreich und das Kategoriensystem komplex.

¹⁰⁹ Wie Kuckartz, 2018, sowie Rädiker & Kuckartz, 2019, erläutern, liegt der Vorteil der Berechnung des Kappa-Werts mit der Formel von Brennan & Prediger, 1981, im Vergleich zu anderen Koeffizienten wie Cohen (Cohen, 1960), Pi (Scott, 1955) oder Alpha (Krippendorff, 1970) in der Rücksicht auf die Anzahl der Kategorien bei der Bestimmung des Erwartungswerts P_c (Kuckartz, 2018, S. 215/216; Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 300).

Koch, 1977, S. 165). Wie der Tabelle 4.7 zu entnehmen ist, liegen die Kappa-Werte der codierten Einzelinterviews im von Mayring, 2000, und Landis & Koch, 1977, geforderten Wertebereich. Der Kappa-Wert lässt damit den Schluss zu, dass die Codevergabe durch die Forscherin recht zuverlässig erfolgte und zufällige Übereinstimmungen weitgehend ausgeschlossen werden können.

Tab. 4.7: Ergebnisse für die Intercoder-Reliabilität ausgewählter Interviews

Interview	prozentuale Übereinstimmung	zufallskorrigierter Koeffizient Kappa
2	83,09	0.77
5	79,64	0.73
7	81,48	0.75
12	80,55	0.74

Über die doppelte Codierung eines Materialausschnitts durch zwei Codiererinnen im ersten Codierdurchgang hinaus wurden die 16 Interviews der Lehrkräfte im dritten Codierdurchgang mit dem ausdifferenzierten Codesystem und Codierleitfaden mit einem zeitlichen Abstand von mehreren Monaten erneut durch die Forscherin codiert. Somit können auch Angaben zur **Intracoder-Reliabilität**, also zur „Stabilität des eigenen Codierverhaltens“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 290; ähnlich Mayring & Fenzl, 2014, S. 546), gemacht werden. Hierfür werden die Codierungen des zweiten und des dritten Codierdurchgangs miteinander verglichen und wiederum das Ausmaß der Übereinstimmung an den beiden Messzeitpunkten berechnet (Rössler, 2017, S. 208). Vorausgesetzt wurde, wie bei der Bestimmung der Intercoder-Reliabilität, eine 85-prozentige Übereinstimmung der Segmente.

$$\text{prozentuale Übereinstimmung (PÜ)} = \frac{2845}{2342} * 100 = 82,32$$

$$\text{Kappa } (\kappa_n) = \frac{(0.82 - 0.02)}{(1 - 0.02)} = 0.82$$

Der Kappa-Wert von 0.82, der anzeigt, inwieweit die Kategoriezuordnungen im Textmaterial über die Zeit hinweg konstant sind, liegt knapp im von Landis & Koch, 1977, als „almost perfect“ bestimmten Anforderungsbereich (0.81 bis 1.00; Landis & Koch, 1977, S. 165) und kann als sehr gut bewertet werden (Kuckartz, 2018, S. 210). Auch die prozentuale Übereinstimmung von 82,32 Prozent erweist sich als gut bis sehr gut.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie mit den Schulleitungen und Lehrkräften der acht Fallschulen vorgestellt. Der Aufbau orientiert sich an den zugrunde liegenden Forschungsfragen. Das Unterkapitel 5.1 beantwortet zusammenfassend die Forschungsfragen 1 und 2 nach den Herausforderungen bei der pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen sowie nach den Handlungsstrategien, die die pädagogischen Fachkräfte als Reaktion darauf wählen, und den Handlungsbegründungen. Unterkapitel 5.2 klärt die innovationsspezifischen Vorstellungen der Befragten (Forschungsfrage 3) und 5.3 widmet sich schließlich der Forschungsfrage 4 nach den entwicklungsfördernden und -hemmenden Bedingungen, die die Betroffenen wahrnehmen. Die Ergebnisdarstellung in diesem Kapitel erfolgt sehr nah am Interviewmaterial. Einerseits geschieht dies, um die Aussagen im Original zu illustrieren. Andererseits soll es die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Datenauswertung und -interpretation erhöhen.¹¹⁰ Die Beschreibung der Ergebnisse schließt nach jedem Teilabschnitt mit einer Zusammenfassung der zentralen Befunde im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage.

5.1 Herausforderungen, Handlungsstrategien und -begründungen bei der pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung

In der ersten und zweiten Fragestellung geht es um die Herausforderungen, die Reaktionen darauf und die handlungsleitenden Begründungen der Schulleitungen und Lehrkräfte. Nachdem die Auswertung zunächst entlang der Personengruppen sowie der Phasen im Entwicklungsprozess erfolgte, ergaben sich drei Handlungsfelder als induktive Oberkategorien, unter denen die Ergebnisse subsumiert werden konnten. Entlang dieser Aufgabenfelder, nämlich Aushandeln und Planen, Führen und Steuern sowie Organisieren und Umsetzen, erfolgt nun die empirisch-analytische Darstellung der Interviewaussagen.

5.1.1 Ergebnisse für das Handlungsfeld I: Aushandeln und Planen

Bei der Initiierung und Implementierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen sehen die befragten Schulleitungen und Lehrkräfte insbesondere herausfordernde Situationen in der Aushandlung mit der lokalen Bildungsadministration sowie mit den Eltern. Als ebenso erschwerend in der Planung des Schulentwicklungsprozesses wird von manchen Schulen die Kurzfristigkeit der Bekanntgabe der Neuerung wahrgenommen. Das Datenmaterial dieser Studie gibt sowohl einen Einblick in die Reaktionen auf diese Krisen als auch in die von den professionellen Akteuren/innen angewandten Vorbereitungsstrategien. Damit erfasst die Studie erstmalig die Ausgangsbedingungen für die Implementierung von

¹¹⁰ Um die Lesbarkeit der Ankerbeispiele zu verbessern, wurden aus den Transkripten die Gesprächspausen sowie die rezeptiven Äußerungen der Interviewenden (I: Mhm) entfernt. In den Klammern hinter den Zitaten sind jeweils die Fallschule, die Interviewperson sowie der Absatz des Zitats vermerkt. Inhaltliche Auslassungen und Ergänzungen bleiben analog zur Vorgehensweise bei der Zitierung gekennzeichnet.

jahrgangskombinierten Klassen und die dabei offensichtlich werdenden Hürden für die pädagogischen Fachkräfte.

5.1.1.1 Initiierung und Aushandlungsprozesse mit der lokalen Bildungsadministration

Wie im Unterkapitel 2.2.2 erläutert, ist in der Initiierungsphase die Entscheidungsfindung über die Umstellung auf jahrgangsübergreifendes Lernen verortet. Zeitlich begrenzt wird sie durch den Entschluss zur Veränderung. Bereits in dieser ersten Phase des Schulentwicklungsprozesses ergeben sich aus Sicht der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte kritische Handlungssituationen, und zwar in der Aushandlung der Entscheidung, ob und wie eine jahrgangsgemischte Klasse an der Einzelschule überhaupt gebildet wird. Während das Votum für die Jahrgangsmischung aus pädagogischen Gründen vielfach aus dem Kollegium heraus gemeinsam getroffen wird, trägt das Schulamt als die übergeordnete Schuladministration die Implementierung der Jahrgangsmischung aus schulorganisatorischen Gründen in einem Top-down-Prozess an die Vertreter/innen der Grundschule heran. Im Zuge dessen wird die strukturelle Veränderung an den Grundschulen A, B, C und E als alternativlos deklariert. Dass eine solch einschneidende Entscheidung über die Köpfe der Schulleitungen hinweg getroffen wird und keine Partizipationsmöglichkeit besteht, löst Enttäuschung bei diesen aus. „Diese Kombi-Klasse aufgedrückt“ (GSF SL19, 54) zu bekommen, führt in der Konsequenz zu einer unguuten Ausgangsstimmung für den Schulentwicklungsprozess. Schulleitung 13 der Grundschule C schildert diese im Interview wie folgt:

Das ist auch etwas, was ich der mir übergeordneten Instanz ankreiden muss. Es ist da was entwickelt worden oder, wie soll ich sagen, beschlossen worden ohne, dass man uns Schulleiter mit ins Boot genommen hat. Das fand also ich und auch die anderen Schulleiter nicht so gut. Ja, wir wurden dann mehr oder weniger vor vollendete Tatsachen gestellt (GSC SL13, 2).

Nicht nur die Schulleitungen werden „vor vollendete Tatsachen gestellt“, auch manche Lehrkräfte bedauern im Interview die mangelnde Mitsprache bei der Veränderung der Klassenzusammensetzung. Ihnen wird der Beschluss zur Einführung von jahrgangsgemischten Klassen ebenfalls „übergestülpt“ (GSA L2, 20), ohne die Gelegenheit erhalten zu haben, ihre Sichtweise in eine Diskussion einzubringen. Bedenken der letztendlich Ausführenden werden damit im Vorfeld unterdrückt, denn es gibt keine Möglichkeit, diese gegenüber den Verantwortlichen zu artikulieren. Eine Partizipation an der Gestaltung der „Organisation als systemischer und institutioneller Kontext“ (vgl. S. 156) und damit ihrer Arbeitsbedingungen sowie die frühzeitige Berücksichtigung von Interessen und Einwänden werden nicht gewährt.

Abgesehen davon läuft die Anordnung zur Auflösung von gängigen Jahrgangsklassen der zunehmenden Aufforderung zur individuellen Profilbildung vonseiten der Bildungspolitik zuwider. Diese wird beispielsweise sichtbar in der Vergabe von Zertifikaten für Alleinstellungsmerkmale wie dem Profilelement „Flexible Grundschule“, das, wie in 2.1.2.5 aufgezeigt, stellvertretend für eine bewusste pädagogische Entscheidung für die Jahrgangsmischung steht.

Problemdefinition und Entscheidungsfindung

Die Schulleitungen der Grundschulen D, F, G und H bekommen in den ersten Gesprächen mit den Vertretern/innen der Schuladministration zumindest eine weitere Entscheidungsoption als Alternative zur Einführung einer Kombi-Klasse aufgezeigt:

(...) wir eigentlich vier kleine erste und zweite Klassen hätten bilden können, wenn das Schulamt nicht gesagt hätte, wir bekommen sicherlich nicht die Lehrerstunden (GSD SL15, 2). Also, man hat mir nicht gesagt, ich müsste eine Kombi-Klasse bilden, sondern die Alternative wäre gewesen, wir haben ja in drei Kilometer Entfernung die nächste (...) Grundschule und diese Grundschule konnte noch Schüler aufnehmen. Das heißt, Alternative war: Man sprengelt von 32 vier [Kinder] um. Damit haben wir die Teilungsgrenze nicht mehr erreicht. Die müssen dann nach J-Ort gehen und wir haben eine große erste [Jahrgangsklasse] (GSD SL15, 10).

Mit einer Umsprengelung einzelner Schüler/innen würde die Teilungsgrenze für die Bildung von zwei kleinen Klassen nicht mehr erreicht und es müssten der Schule nur die Lehrer/innenstunden für eine Schulanfänger/innenklasse bereitgestellt werden. Die Verantwortlichen an den Einzelschulen sind also „gezwungen, eines der zwei Modelle zu wählen“ (GSD SL15, 12) und verfügen damit über einen nur sehr begrenzten Handlungsspielraum. Genau genommen wird der Schule in diesem Fall eine *Pseudoautonomie* zugestanden, denn die scheinbar gegebene Entscheidungsfreiheit ist begrenzt auf zwei Wahlmöglichkeiten: den Erhalt der bisherigen Schüler/innenschaft und die Beschulung in einer geänderten Organisationsform oder die Inkaufnahme des Verlusts von Schülern/innen und damit Lehrer/innenstunden für die kommenden vier Schuljahre.

Während an den Grundschulen D, F und G selbst bei einer Umsprengelung weniger Schüler/innen weiterhin alle Jahrgangsstufen als Jahrgangsklassen an der Schule verbleiben würden, bedeutet eine Umsprengelung von Kindern aufgrund der Nicht-Erreichung der Klassenbildungszahl aus demografischen Gründen an der Grundschule H den Verlust einer kompletten Jahrgangsstufe an der Landschule, auch in den Folgejahren. Der Schule als Institution, die auch das kulturelle Leben am Ort bereichert, droht damit ein Bedeutungsverlust. Um diesen zu vermeiden, wird eine Reduktion der Schüler/innenzahl durch eine Umsprengelung von Kindern sowohl von der Schulleitung der Grundschule H als auch von den Leitungen der anderen Grundschulen in den Interviews als eigentlich nicht zur Diskussion stehend kategorisiert.

Wir wären niemals auf die Idee gekommen, unsere Kinder wegzugeben in eine Nachbarschule. Das war überhaupt kein Gedanke, weder seitens vom Bürgermeister noch von mir (GSH SL24a, 80).

Herausfordernd vor allem für die Schulleitungen ist die Positionierung zu diesem Top-down-Prozess und der von höherer Stelle erhaltenen Weisung zur Implementierung der Jahrgangsmischung gegenüber dem Kollegium sowie dem außerschulischen Umfeld (z. B. den Eltern). Zudem müssen sie abwägen, welcher kurz-, mittel- und langfristig der günstigste und für alle zufriedenstellendste Weg ist, die aufgeworfene Ressourcenfrage zu lösen. In der Entscheidungsfindung berichten die Befragten von unterschiedlichen Handlungsstrategien, die auf differente Führungsstile hinweisen. Schulleiter/innen, die sich eher in der Rolle eines „dominierenden Administrators“ (Lämmerhirt, 2012, S. 387) sehen, wie Schulleitung 19, entscheiden nach dem Gespräch mit der übergeordneten Behörde eigenständig über die Art und Weise des Umgangs mit der Entscheidungsaufforderung („ich habe also

gesagt, ja, das, dann machen wir halt Kombi-Klasse“ (GSF SL19, 14)). Das betroffene Kollegium bleibt damit in der Initiierungsphase schulintern ohne Partizipationsgelegenheit. Die Schulleitungen, die bei der Organisation und Strukturierung von Veränderungsprozessen hingegen an „kooperationsgesteuerten Transformationsprozessen“ (Lämmerhirt, 2012, S. 380) interessiert sind, wie die Schulleitungen der Grundschulen D und G, treffen die Entscheidung zwischen verschiedenen Alternativen nach einer eingehenden Beratung mit den Kollegen/innen. Wenn der Beschluss nicht unter großem Zeitdruck gefällt werden muss, beziehen sie auch den Sachaufwandsträger sowie den Elternbeirat aktiv ein. Schulleitung 22 begründet dieses Vorgehen mit der damit einhergehenden Unterstützung des Vorhabens durch alle Beteiligten und Betroffenen und beobachtet dadurch eine verbesserte Akzeptanz der Veränderung.

Dann aber habe ich ihn [(den Schulrat)] gebeten, zur Lehrerkonferenz zu kommen und den Lehrern das auch nochmal zu erklären. (...) Ich habe den Elternbeirat informiert, weil mir das auch wichtig ist, dass das nicht irgendwann die Runde macht und unter der Hand erzählt wird, sondern dass man das miteinander klärt und was halt die Konsequenzen sind, wenn wir sagen, wir [führen die Jahrgangsmischung nicht ein] (...). Und dann waren die schon im Boot praktisch und das war dann eigentlich ganz gut (GSG SL22, 10).

Professionshandeln im hierarchischen Mehrebenengefüge

Sofern die Vertreter/innen der Schulämter die Ressourcennöte offenlegen, aufgrund derer die Zusammenlegung von zwei Jahrgangsstufen vorgeschlagen wird (vgl. Interviewausschnitt GSD SL15, 2 auf S. 221), zeigen die interviewten Schulleitungen vor dem Hintergrund des vorhandenen Systemwissens Verständnis und Empathie, zumal die Verantwortung für die fehlenden Lehrkraftstunden nicht bei der ihnen direkt übergeordneten Instanz zu suchen ist.

(...) das ist klar, aber er kommt ja auch nicht aus. Er bekommt ja nicht mehr Stunden von der Regierung als (...) das Kontingent hergibt (GSF SL19, 44).

An der Grundschule E ist „am Anfang [allerdings] nie so recht der Begriff Kombi-Klasse zur Sprache gekommen“ (GSE SL17, 52). Es war zunächst – so empfinden es Schulleitung und Elternschaft – „erst einmal so eine Geheimnistuerei“ (GSE SL17, 52) über die konkreten Pläne, die auf das Bestreben zurückgeführt wird, Proteste gegen die Einsparungen von Lehrer/innenstunden mithilfe der Jahrgangsmischung bereits im Vorfeld gering zu halten. Die unzureichende Authentizität, Information und Kommunikation führen zu Vertrauenseinbußen in eine Instanz, die bei der Realisierung durchaus unterstützen könnte.

Auch die Vorhaltung von pädagogischen Gründen zur Verschleierung der tatsächlichen Hintergründe nehmen Interviewpartner/innen wie die Lehrkraft 14 als kritisch wahr.

Und dass man sich von dieser Schulamtsseite her dazu durchringt, dass man sagt, das sind einfach Sparmaßnahmen und nicht immer das so verkauft als pädagogisch wertvoll. (...) Sie machen es ja praktisch nur, weil sie sich dadurch heuer bei uns einen Lehrer eingespart haben. Und das sollen sie halt auch zugeben. Also das nervt mich einfach, weil ich mir denke, das ist nicht ehrlich (GSD, L14, 148).

Aufseiten der Schulleitungen bewegt sich das Handlungsspektrum für den Umgang mit den hierarchischen Strukturen schließlich von einem „loyalen Verhalten“ (GSC SL13, 2), das

einem ausführenden „Auftragshandeln“ (Fend, 2008, S. 27) gleichgesetzt werden kann, bis hin zur letztendlich positiven Aufnahme der Veränderung für die Schulentwicklung. Ersterem ist implizit, dass die Schulleitung die getroffene Entscheidung als gegeben hin nimmt und sich z. B. gegenüber der Elternschaft nicht negativ zur Veränderung positioniert. Allerdings unterstützt sie diese auch nicht und hält sich mit einer aktiven Information und Bewerbung der Maßnahme bei den betroffenen Lehrkräften und den Eltern zurück. Stattdessen überlässt sie diese Aufgaben den Vertretern/innen der Schulbehörde (vgl. näher dazu die Ausführungen in 5.1.1.2). Die im Abschnitt 2.2.4.4 beschriebene Rolle der Türöffnerin im Schulentwicklungsprozess als hilfreicher Motor für die Schulentwicklung an der Einzelschule nimmt sie damit nicht ein.

Wenngleich andere Schulleitungen den Top-down-Prozess ebenfalls als negativ bewerten, gelingt es beispielsweise Schulleitung 1 (Grundschule A) und Schulleitung 15 (Grundschule D) nach einer ersten Findungsphase trotzdem, die Veränderung als Chance für die Weiterentwicklung des Unterrichts positiv zu wenden.

Dann habe ich das auch nachgerechnet natürlich, was man mir da auf die Schnelle vorgerechnet hat. (...) Jetzt ist dann, wie man damit umgeht, wenn man von oben her gesagt bekommt, du bekommst drei Lehrer und nicht vier. (...) Ich sehe auch eine Chance darin, alte Unterrichtsstrukturen an der Schule durch diesen organisatorischen anderen Rahmen leichter aufbrechen zu können (GSD SL15, 2/3).

Einzelne Lehrkräfte sehen sich angesichts der zahlreichen Veränderungen und Reformen, die im Grundschulbereich in den vergangenen Jahren angestoßen und umgesetzt wurden, erneut als „Versuchskaninchen“ (GSG L16, 154). Sie sollen offenbar in einem administrativ bedingten Konzept der Jahrgangsmischung den pädagogischen Anspruch der neuen Schuleingangsstufe realisieren, obwohl sich die Bedingungen, z. B. im Hinblick auf die Flexibilisierung der Verweildauer in den Jahrgangsstufen 1/2, unterscheiden. Der Vorteil, den das jahrgangsgemischte Lernen gegenüber dem Unterricht in einer zahlenmäßig kleinen Jahrgangsklasse mit 14 oder 15 Schülern/innen birgt, ist für sie zudem nur schwer nachvollziehbar zu argumentieren.

Wir hätten 16 Zweitklässler, 15 sogar nur, (...) und 21 Schulanfänger [gehabt] und das ist natürlich traumhaft. Also ich habe 30 Jahre darauf gewartet, so eine kleine Klasse unterrichten zu können. Und dadurch, dass die Zahlen ja da waren und die gereicht hätten für reine Klassen, war es (...) schwer verständlich (GSA L12, 18).

Lehrkraft 12 beschreibt die Bedingung einer kleinen Jahrgangsklasse als „traumhaft“ und deutet damit an, dass es sich dabei um eine ideale Voraussetzung für den Unterricht handeln würde, auf die sie, wie sie sagt, lange gewartet hat. Vermutlich implizit dieser Andeutung ist, dass bei einer geringeren Klassengröße ein höheres Maß an individueller Zuwendung ermöglicht wird und sich der Arbeitsaufwand reduziert. Betrachtet man diese Argumentation aus empirischer Sicht, ergeben sich zwar bei einer kleinen Klassengröße nicht die erwarteten hohen Effekte für das Lernen der Schüler/innen. Jedoch bestätigt die Befundsammlung von Hattie, 2015, dass die mit einer kleinen Klassengröße einhergehenden arbeitsbezogenen Bedingungen für die Lehrpersonen und Lernenden als erleichternd wahrgenommen werden (Hattie, 2015, S. 102).

Kompatibilität der Jahrgangsmischung zu begonnenen Schulentwicklungsprojekten

Durchweg unberücksichtigt bleibt in den Aushandlungsprozessen mit der Schuladministration die Bearbeitung begonnener Schulentwicklungsprojekte an der Einzelschule. Da die Einführung der jahrgangskombinierte(n) Klasse(n) sich bei einer pragmatischen Begründung vergleichsweise überraschend ergibt, besteht eine Herausforderung in der weiteren schulinternen Planung darin, nun mehrere parallele Entwicklungsprozesse mit Hilfe von Strategiewissen zu koordinieren. So sind die Fallschulen A, C und D beispielsweise nach einem Schulleiter/innenwechsel mit der neuen Profilbildung beschäftigt, andere arbeiten daran, Entwicklungsziele aus der Evaluation zu verwirklichen. Ist es möglich, Verbindungen zwischen den Entwicklungsschwerpunkten herzustellen, liegen darin Chancen. Sofern die gesteckten Entwicklungsziele allerdings nicht kompatibel zueinander sind, erfordert eine parallele Bearbeitung ein höheres Maß an Ressourcen, und zwar nicht nur zeitlich, sondern auch personell. Dies birgt schließlich die Gefahr, dass beide Vorhaben nicht ausreichend genug betreut und vorangetrieben werden können und scheitern. Die aufgezwungene Entscheidung zur Änderung der Organisationsstruktur behindert in diesem Fall die selbstbestimmte Weiterentwicklung der Einzelschule entsprechend der Bedürfnisse und Anforderungen vor Ort als Aufgabe des Schulkollegiums.

Zusammenfassend ergeben sich in der Aushandlung der Entscheidung über die Implementierung der Jahrgangsmischung mit der übergeordneten Bildungsadministration Herausforderungen und Handlungserfordernisse auf mehreren Ebenen. Es dominiert ein klassisches Steuerungsmodell, das den Akteuren/innen keine oder kaum Entscheidungsspielräume lässt (Fend, 2008, S. 155). Der Top-down-Prozess bei der Initiierung der Jahrgangsmischung aus schulorganisatorischen Gründen schränkt die ohnehin geringe Handlungsautonomie der Einzelschulen weiter ein. Deutlich wird dies in zwei zentralen Spannungsfeldern:

- Im Aushandlungsprozess mit der Schuladministration entsteht erstens ein Spannungsverhältnis zwischen dem hierarchischen Organisationsgefüge des Bildungssystems in Deutschland und dem Bedürfnis nach Autonomie und Mitsprache. Besonders herausfordernd wahrgenommen wird dieses beschriebene „Auftraggeber-Auftragnehmer-Verhältnis“ (Fend, 2008, S. 28), bei dem die Steuerung durch Überzeugungs- und Konsensbildung in den Hintergrund tritt (Fend, 2008, S. 28), von den befragten Schulleitungen. Sie verfügen an den Grundschulen über eigenständige Handlungsbefugnisse und ihre Aufgabe ist die verantwortungsvolle Reaktion auf die Entwicklungsbedarfe der Einzelschule.
- Zweitens ergeben sich Konflikte zwischen dem System und dessen Erfordernissen, im Fall der schulorganisatorischen Begründung dem Bestreben nach einer ausgewogenen Verteilung von Lehrer/innenstunden, und den Bedürfnissen der Einzelschule, an der bereits Schulentwicklungsprojekte laufen. Dass keine oder kaum eine Aushandlung darüber stattfindet bzw. aufgrund der externen Anordnung der Veränderung stattfinden kann und eine bewusste, im Kollegium gemeinsam getroffene Entscheidung für die doch weitreichende Auflösung der Jahrgangsklassen in einzelnen Jahrgangsstufen unterbleibt, führt zu einer nicht unproblematischen Ausgangslage. Es fördert, dass für die weitere Planung nur die davon betroffenen Lehrkräfte verantwortlich gemacht werden und, sofern nicht von der Schulleitung forciert und aktiv zum Anlass genommen, zunächst nicht der erwartete Schulentwicklungsprozess an der gesamten Schule angestoßen wird.

Die Handlungsstrategien der Schulleitungen als Verantwortliche für die Einzelschulen lassen sich grob in zwei Muster einteilen: Zwei der acht Führungspersonen sehen in der von außen angestoßenen Veränderung eine Chance, Routinen zu überdenken und dadurch die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.¹¹¹ Auf der anderen Seite stehen diejenigen Befragten, die die Ausgangslage der Initiierung als gegeben hinnehmen, allerdings nur die nötigen Ressourcen bereitstellen, um die Implementierung auf den Weg zu bringen. Insgesamt bedeutet der Umgang mit der angeordneten Veränderung nicht nur für die pädagogischen Fachkräfte eine Herausforderung, sondern verlangt auch vom außerschulischen Umfeld Verständnis und Rückhalt. Dass die getroffene Entscheidung insbesondere von den betroffenen Erziehungsberechtigten nicht durchweg goutiert wird, ist dem Datenmaterial vielfach zu entnehmen und wird als weiterer herausfordernder Entwicklungsschritt im nächsten Ergebnisabschnitt berichtet.

5.1.1.2 Aushandlungsprozesse mit der Elternschaft

Wie im Unterkapitel 2.2.4 erläutert wurde, stellt der Rückhalt des einzelschulischen Umfelds und insbesondere der der Erziehungsberechtigten als wichtige Kooperationspartnerinnen der pädagogisch-professionell Handelnden bei der Bildung und Erziehung der Schüler/innen eine unterstützende Komponente für die Schulentwicklung dar. Zwar spielt die aktive Partizipation von Eltern im Sinne der Mitbestimmung bei Entscheidungen und der Mitwirkung an der konkreten Realisierung von Schulentwicklungsvorhaben aus empirischer Sicht de facto bisher keine bedeutende Rolle (Meister, 2010, S. 278/279), dennoch wird der Erfolg von Projekten davon beeinflusst, ob „deren Inhalte zu einem gemeinsamen Anliegen von Schulleitung, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und eben Eltern geworden sind“ (Smit & Humpert, 2012a, S. 329).

Vor allem bei der Implementierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen und insbesondere, wenn der Anlass schulorganisatorisch ist, stößt die Ankündigung einer Kombi-Klasse auf große Widerstände bei den Eltern. Diese prägen den Beginn des Schulentwicklungsprozesses an allen acht befragten Fallschulen und werden vor allem von den Schulleitungen als sehr gewichtige Herausforderung in der Anfangsphase benannt.

In der Interaktion mit den Erziehungsberechtigten bei der Umstellung auf Jahrgangsmischung lassen sich dem Datenmaterial drei zentrale Handlungsaufgaben für die Schulleitungen entnehmen, die nachfolgend näher beschrieben werden: erstens die Weitergabe der Neuerung an die Elternschaft, zweitens die Reaktion auf die Bedenken und Widerstände, die gegenüber der Einführung der Jahrgangsmischung geäußert werden, sowie drittens – sofern eine Notwendigkeit besteht – die Aufteilung der Schüler/innen innerhalb der Schule auf eine jahrgangsgemischte und eine jahrgangsschulische Klasse.

Vermittlung der Neuerung an die Erziehungsberechtigten

Bei der Vermittlung der geplanten Neuerung an die Eltern im Rahmen eines ersten Informationsabends werden die Führungspersonen durchweg unterstützt von Vertreter/innen des staatlichen Schulamts als übergeordnete Verwaltungseinheit, die als mittelbar Verantwortliche für die Notwendigkeit der Umstellung ausgemacht wird. Eingeladen sind dazu darüber hinaus zuweilen Kollegen/innen einer anderen jahrgangsgemischt arbeitenden Grundschule,

¹¹¹ Vgl. dazu auch die Ausführungen auf den S. 328ff..

die von ihrem Alltag berichten, um so den Eltern einen realistischen Einblick in die aus der Kombi-Klasse resultierenden Konsequenzen für die Schüler/innen zu geben. Die Anwesenheit dieser Experten/innen nehmen die Schulleitungen bis auf eine Ausnahme als durchaus positiv und prozessförderlich wahr, da hierdurch Informations- und Erfahrungsdefizite der Schulleiter/innen sowie der künftigen Klassenleiter/innen ausgeglichen werden können.

Ja, bei dem Einführungselternabend, bei der Vorstellung, dass wir das jetzt so machen, dass das so kommt. Weil, die Eltern haben dann Fragen und, wenn wir dann da stehen und jeder muss sagen: Hm, haben wir noch nicht gemacht (...). Dann war die eigentlich, die sollte das ein bisschen schildern uns so und Fragen beantworten (GSH SL24b, 7).

Die Schulleitung 15 der Grundschule D lädt zur Informationsveranstaltung weiterhin die Kindergartenleitungen ein, da die pädagogischen Fachkräfte der abgebenden Kindertagesstätten beim Übergang in die Grundschule sowohl für die Schulanfänger/innen als auch für die Eltern wichtige Ansprechpartnerinnen darstellen. Oft sind darüber hinaus ein/e Vertreter/in der Kommune oder Stadt als Schulträgerin sowie das Schulkollegium oder, sofern bereits bekannt, die künftigen Kombi-Klassen-Lehrkräfte anwesend.

Die von den Schulleitern/innen gewählte Strategie bei der Information der Elternschaft ist recht unterschiedlich und bewegt sich in einer Spannbreite zwischen den Extremhaltungen einer eher neutral der Sache gegenüberstehenden „Opferhaltung“ bis hin zur aktiven Überzeugungsarbeit von den pädagogischen Vorzügen der Jahrgangsmischung und/oder der Betonung der organisatorischen Notwendigkeit im aktuellen Schuljahr. Die Unzufriedenheit mit dem Top-down-Prozess, der den Einzelschulen, wie in 5.1.1.1 dargestellt, keinen oder kaum Entscheidungsspielraum lässt, findet ihren Ausdruck unter anderem in einer Zurückhaltung im Aushandlungsprozess mit den Erziehungsberechtigten. So wird die Informations- und Überzeugungsarbeit z. B. von Schulleitung 13 vollständig an die Vertreter/innen des Schulamts abgegeben.

Ich bin da eigentlich ziemlich außen vor gewesen. Also, die Leute [(Eltern)] haben akzeptiert oder haben gemerkt, dass mir das aufoktroiert wurde und, dass ich eigentlich nichts dagegen unternehmen kann. Also, ich bin eigentlich mit der Sache weniger konfrontiert worden (...). Da war vom Schulamt wer da (...) und die haben diese ganze Informationsarbeit eigentlich übernommen und ich war mehr oder weniger nur Gastgeber. Ich bin zwar auch mal das eine oder andere gefragt worden, wie ich dazu stünde. Ich habe halt immer gesagt, dass ich dem neutral gegenüberstehe. Ich sehe mir da eigentlich keine Vorteile und aber auch keine Nachteile aus dem Ganzen, was die Kinder anbelangt in Kombi-Klassen. Und so habe ich das halt an die Eltern auch weitergegeben (GSC SL13, 17).

Der Begriff „aufoktroiert“ kann als Ausdruck der Unfreiwilligkeit und vor allem der Machtlosigkeit gegenüber der Entscheidung der übergeordneten Bildungsadministration gewertet werden. Das Verhalten gegenüber dem Projekt ist loyal, die Schulleitung positioniert sich der Neuerung gegenüber „neutral“, allerdings nicht bestärkend. Sie nimmt die Rolle der „Gastgeberin“ ein, die die Räumlichkeiten für die Veranstaltung bereitstellt, sich sonst allerdings im Hintergrund hält. Nachdem sich die Administration nach diesem Abend aus dem Schulentwicklungsprojekt an der Einzelschule zurückziehen wird, können daraus negative Folgen resultieren im Sinne einer nur organisatorischen, aufgezwungenen Durchführung des jahrgangsgemischten Unterrichts sowie eines niedrigen Stellenwertes der Neuerung im Schulprofil.

Andererseits gibt es auch Schulleiter/innen, die sich – trotz der äußeren Umstände – von Beginn an mit dem Projekt identifizieren und bei der Elternschaft aktive Überzeugungsarbeit nicht nur im Hinblick auf die organisatorische Notwendigkeit, sondern auch hinsichtlich des dahinter liegenden pädagogischen Konzepts leisten („das pädagogische Konzept, das ist das, von dem ich überzeugt bin“ (GSA SL1, 72)). Sie übernehmen bewusst die Aufgabe der Repräsentation der Schule nach außen und von Beginn an die Führung im Schulentwicklungsprozess.

Werbung zu machen, zu überzeugen für meine Ideen gehört ja zu meinem Tagesgeschäft. Was ich sehr gerne mache, aber nur bei Fakten, von denen ich überzeugt bin. Und so glaube ich, dass ich das ganze Paket „Kombi-Klasse-Erstversuch“ bei uns hier (...), meine ich, den Eltern ziemlich positiv verkauft zu haben. Und stehe dahinter. Das haben sie auch gemerkt (GSH SL24a, 34).

„Oh Gott, mein Kind muss in die Kombi-Klasse“ (GSA L3, 34) – Bedenken und Ängste der Eltern gegenüber der Jahrgangsmischung

Die am häufigsten benannte kritische Situation und eine der größten Herausforderungen bei der Aushandlung und Planung des Implementierungsprozesses stellt der Umgang mit der großen Skepsis und den Widerständen der Elternschaft gegenüber der Veränderung dar. Besonders wenn die Einführung der Jahrgangsmischung schulorganisatorisch begründet ist, reagieren nicht nur die schulischen Akteure/innen selbst, sondern auch die Eltern zunächst mit Unverständnis und Verunsicherung gegenüber der Umstellung. So kommt es vor, dass der „Elternaufschrei riesig“ (GSA SL1, 9) ist und bei den ersten Informationsveranstaltungen zur Einführung von jahrgangsgemischten Klassen am Schulort – überspitzt im Interview formuliert – „Sodom und Gomorrha“ (GSA SL1, 62) herrscht.

Also für die Eltern war das jetzt erst mal ein Schock! Und, die U1-Person [(Vertreter/in des Schulamts)] hat das dann alles soweit erläutert. Obwohl unsere Eltern normalerweise eigentlich eher offen und zugänglich sind, war da sofort diese Kontrafront feststellbar (...). Das war eigentlich ein, ein ja ein schwieriger Abend (GSE SL17, 34).

Es kommt zu „teilweise massivste[n] Beschimpfungen“ (GSC L7, 28), „Riesentheater“ (GSF L21, 10) und „Aufruhr“ (GSB L8, 66; GSF L21, 178), dem sich vor allem die Vertreter/innen der staatlichen Schulämter sowie die acht Schulleiter/innen gegenübersehen, und deshalb „viel Überzeugungsarbeit“ (GSF L20, 138) leisten müssen. Begleitet wird die Diskussion um die Implementierung der Jahrgangsmischung an einigen Schulen durch die Berichterstattung und Leser/innenbriefe in der regionalen Presse, was den öffentlichen Druck auf die professionell Handelnden weiter erhöht. Die Argumente der Elternschaft gegen die Jahrgangsmischung, mit denen die Pädagogen/innen an den im Rahmen der vorliegenden Studie befragten acht Grundschulen konfrontiert werden, sind unterschiedlich geartet. Nachdem die Entscheidung für die Jahrgangsmischung bekannt wurde, wurden in den Gesprächen folgende Bedenken geäußert:

Historische Assoziation: Jahrgangsmischung als Rückschritt

Dass eine jahrgangsgemischte Klasse für eine „unnatürliche Sache“ (GSA L4, 54) gehalten wird, verdeutlicht die selbstverständliche Dominanz der Jahrgangsklasse, die sich im staatlichen Schulsystem weitgehend unhinterfragt durchgesetzt hat. Den Begriff der jahrgangskombinierten Klasse verbinden Eltern nicht selten mit dem Unterrichtsstil in den

un- oder nur teilweise gegliederten ländlichen Volksschulen des 20. Jahrhunderts, in denen, wie im Kapitel 2.1.2 aufgezeigt, die Generation der Eltern oder Großeltern noch in striktem Abteilungsunterricht lernte. Ein solches Modell in heutiger Zeit wiederzubeleben, ruft Erinnerungen an wechselseitigen Frontalunterricht in homogen wirkenden Lerngruppen hervor („erste Klasse arbeitet still, zweite [Klasse] kriegt was erklärt und dann dieser Wechsel“ (GSB L8, 66)) und bedeutet damit auf den ersten Blick einen Rückschritt in eine längst vergangene und veraltete Zeit. So berichtet Schulleitung 17:

Kombi-Klasse ist trotzdem irgendwie so ein Stichwort, das bei vielen Eltern irgendwie, sie in die Vergangenheit zurückdenken lässt, an die Klassen, die es früher mal gegeben hat, wo Klasse 1-6 in einem Schulraum gesessen ist, das sie vielleicht von ihren Großeltern noch kennen, und natürlich denken: Um Gottes Willen, wie soll das funktionieren? Zwei Jahrgangsstufen in einem. Wie geht das vom Arbeiten her? Wie funktioniert das überhaupt? (GSE SL17, 30).

Für Laien sind die pädagogischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte wie exemplarisch das Aufkommen des konstruktivistischen Lernbegriffs, ein verändertes Bewusstsein für die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler/innenschaft und daraus resultierende Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung sowie nicht zuletzt die Diskussion um eine Neugestaltung der Schuleingangsstufe seit den 1990er Jahre kaum präsent. Damit ist auf den ersten Blick nur schwer erkennbar, dass der jahrgangsgemischte Unterricht heute „nicht mehr vergleichbar [ist] mit einem Unterricht (...) vor 50 Jahren“ (GSH L23, 186; vgl. dazu ebenfalls die Ausführungen im Abschnitt 5.2.1) und die Ansprüche an Unterricht und insbesondere an ein altersübergreifendes Lernen seither einen Wandel durchlebt haben.¹¹²

Kombi-Klassen als „Sparmaßnahme“ der Schulverwaltung

Schwierig einzusehen ist darüber hinaus der Sinn und die Notwendigkeit der Einrichtung einer Kombi-Klasse, obwohl eine ausreichende Schüler/innenanzahl für die Bildung einer Jahrgangsklasse vorhanden wäre. Zuweilen sind die Bedenken also „keinerlei pädagogischer Natur“ (GSD SL15, 28). Die „Eltern haben kritisiert, dass hier in der Grundschule B-Ort das ja nicht unbedingt erforderlich sei, weil wir hätten ja genug Schüler gehabt für eine jahrgangstreue Klasse“ (GSC SL13, 13) und so ist es eine „künstliche Sache“ (GSA L4, 54), die geschaffen wurde, weil nun zwei Kombi-Klassen mit selber Klassengröße nebeneinander an der Einzelschule existieren. Ähnlich wie bei den Lehrkräften herrscht Unverständnis darüber, dass nicht, wie rein rechnerisch möglich und im Rahmen der Klassenbildungsrichtlinie zulässig, zwei kleine Schulanfänger/innenklassen gebildet werden, in denen zumindest aufgrund der geringeren Schüler/innenzahl von 15 oder 16 Schüler/innen eine differenzierte Förderung gut umsetzbar wäre. Die Kombi-Klasse wird als Sparmodell der Politik wahrgenommen, um Lehrer/innenstunden und damit Klassen einzusparen. Verstärkt wird der Unmut darüber durch die an manchen Standorten fehlende Entscheidungsmöglichkeit zwischen der Beschulung der Kinder in einer jahrgangstreuen und einer jahrgangsgemischten Klasse (vgl. S. 196ff.). Diese Wahlmöglichkeit ist dann nicht mehr gegeben, wenn *alle* Klassen der Jahrgangsstufen 1 und 2 in Kombi-Klassen umgewandelt werden. Zum einen wird damit die Einsparung von zwei Lehrkräften an der Einzelschule deutlich, zum anderen, und viel gewichtiger, fühlen sich die Erziehungsberechtigten von dieser radikalen Umstellung überrumpelt und „sehr verunsichert“ (GSA L2, 22). Sie sind

¹¹² Vgl. dazu die Darstellung der historischen Entwicklung der Jahrgangsmischung im Unterkapitel 2.2.3.

gezwungen, eine Veränderung, für manche auch wie erläutert einen scheinbaren Rückschritt, mitzutragen, der aufgrund der vorliegenden Schulanfänger/innenzahlen nicht notwendig gewesen wäre. Mehr Rückhalt und Verständnis vonseiten der Elternschaft wäre bei einer Bildung aus demografischen Gründen vorhanden, da die Vorteile des Erhalts einer kleinen Schule sowie die pragmatischen Erleichterungen für die Familien, wie beispielsweise kurze Schulwege, offensichtlich sind.

Unzureichende Informationen über Rahmenbedingungen und angestrebte Organisationsform

Zum Unverständnis über diese Sparmaßnahme kommt zuweilen auch, dass „die Eltern zu wenig informiert waren“ (GSB L8, 60) über die angedachte Umsetzung der Jahrgangsmischung. Die Erziehungsberechtigten haben zum Teil eine „ganz falsche Vorstellung“ (GSB L8, 60) davon, unter welchen Bedingungen die Jahrgangsmischung realisiert werden wird. Parallel zur untersuchten Einführung der Kombi-Klassen läuft in Bayern der Modellversuch „Flexible Grundschule“ (neue Schuleingangsstufe). Die bei den Elternabenden eingeladenen Experten/innen, die über die praktische Realisierung anschaulich berichten sollen, sind in der Regel Mitwirkende an diesem Modellprojekt. Sie legen den Schwerpunkt auf das rein pädagogisch begründete Konzept mit einer flexiblen Verweildauer, von dem sie überzeugt sind.

(...) die haben das als das Nonplusultra verkauft (GSG L16, 10).

Wie dann klar geworden ist Kombi-Klasse, (...) haben [aber] eben die [Eltern] auch diese alte Kombi-Klasse im Hinterkopf gehabt (GSB L8, 60).

Die Unklarheit der Differenzen von früherer und heutiger Kombi-Klasse und wiederum zwischen Kombi-Klasse und dem Modellversuch zur neuen Schuleingangsstufe wirft bei den Eltern Fragen auf und führt zu Verunsicherung. Zur mangelnden Kenntnis über die Umsetzungsform kommen an einzelnen Schulen ungelöste Fragen über die personelle Besetzung der Klassenleitung, die Anzahl und Ausgestaltung der Differenzierungsstunden sowie die räumlichen Verhältnisse („dann haben sie so ein Kämmerchen, das ist dann der Gruppenraum“ (GSB L10, 8)).

Insgesamt spielt, wie auch beim folgenden Argument gegen die Jahrgangsmischung, die Tatsache, dass es sich um „etwas Neues“ (GSA L2, 20) handelt, eine wesentliche Rolle. Das Neue und Unbekannte löst bei den Eltern Bedenken und Ängste ob des zu gehenden Entwicklungswegs und der damit verbundenen Veränderungen und Abweichung von den bekannten Routinen aus. Das Datenmaterial zeigt aber auch, dass es an den Schulen bereits zu Beginn jeweils eine Gruppe von Eltern gibt, die der Einführung der Jahrgangsmischung neutral oder sogar positiv gegenübersteht. Es werden also nicht durchweg negative Aspekte damit verbunden, sondern die Jahrgangsmischung wird von einem Teil der Elternschaft auch als Chance gesehen.

Befürchtungen in Bezug auf ein unzureichendes individuelles Fortkommen der Kinder und Angst vor Benachteiligung gegenüber Schülern/innen in Jahrgangsklassen

Ebenso wie die Schüler/innen können die Eltern als sogenannte „Nutzungsakteure“ (Fend, 2008, S. 33) von Schule und Schulentwicklung bezeichnet werden. Entsprechend der gesellschaftlichen Funktionen von Schule erwarten die Erziehungsberechtigten unter anderem,

dass die Grundschullehrkräfte ihrer grundlegenden Bildungsaufgabe nachkommen und die Schüler/innen am Ende über ausreichend Wissen und Kompetenzen für die selbstständige Erschließung der Umwelt sowie die weiterführende Schullaufbahn verfügen. Das Unbekannte der Jahrgangsmischung ruft bei zahlreichen Erziehungsberechtigten allerdings die Angst hervor, „dass die Kinder nicht mehr so viel lernen“ (GSB SL9a, 12; GSA L2, 24) und „ihr Kind auf der Strecke bleibt“ (GSC L5, 49), weil die Lehrkraft z. B. das Augenmerk zu sehr auf die Schulanfänger/innen legen muss, um sie bei der Übergangsbewältigung zu unterstützen, und damit zu wenig Zeit bleibt für die Zuwendung zu den älteren Schülern/innen. Der Vergleich zur bekannten und an manchen Grundschulen parallel laufenden Jahrgangsklasse im Hinblick auf Unterrichtsinhalte, -methoden und Leistungsergebnisse ist häufig präsent. Weniger im Mittelpunkt steht das durch die Jahrgangsmischung realisierbare Konzept der individuellen Förderung und die Bereitstellung sozialer Lernsituationen für die Schüler/innen (vgl. dazu die Erläuterungen im Abschnitt 2.2.3).

Verstärkt werden die Befürchtungen durch die im Ankerbeispiel GSE SL17, 30 auf S. 228 bereits angedeutete fehlende Vorstellung davon, wie der Unterricht in der Kombi-Klasse funktionieren könnte, sowie eine mangelnde Einsicht darin, dass auch in der Jahrgangsklasse keine Homogenität an Lernvoraussetzungen herrscht („nur meinen halt die Eltern, die Kinder in jahrgangsreinen [Klassen], dass die alle gleich sind“ (GSB L7, 40)). Je nachdem, wie der/die betroffene Vater/Mutter selbst den Unterricht in der Grundschule erlebt hat oder auch von Geschwisterkindern kennt, ist mit der Einschulung eine gewisse Vorstellung von zielführendem Unterricht verbunden. Die Jahrgangsklasse suggeriert die Sicherheit, dass der Sohn/die Tochter grundlegendes Wissen erwirbt, die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen erlernt und – so wie man selbst oder das Geschwisterkind – ausreichend auf den Unterricht in der weiterführenden Schule vorbereitet wird. Bei der Umstellung auf Jahrgangsmischung fehlt diese Gewissheit und die eigene, meist unhinterfragte, Qualitätsvorstellung von „gutem“ Unterricht muss überdacht werden.

Nach Ansicht der Schulleitungen und Lehrkräfte sind die Ängste auch vom frühselektiven deutschen Schulsystem mitverschuldet. Dieser „ständige (...) Gedanke an den Übertritt“ (GSA L12, 23) nach der vierten Jahrgangsstufe begleitet die Elternschaft bereits bei Schuleintritt. Vor allem in sehr bildungsaffinen Familien ruft er die Sorge hervor, dass die Beschulung in der Jahrgangsmischung verantwortlich sein könnte für einen später womöglich nicht ausreichenden Notenschnitt zum Übertritt in das Gymnasium oder die Realschule und die veränderte Klassenzusammensetzung sich nachteilig auf die weitere Schullaufbahn auswirken könnte.

Und die haben einfach den Übertritt im Kopf (...) und ja keinen Nachteil für das Kind. Und ja kein Rückschritt, sondern Leistungen her und das ist das, was sie beschäftigt. Egal, was da pädagogisch erzählt wird. Also, wenn man sagt, (...) das ist sozial toll für die Kinder (...), das geht an den Eltern vorbei. Es geht um die Leistung einfach (GSG SL22, 42).

Degradierung der Zweitjährigen zu Hilfslehrkräften und soziale Aspekte der Übergangsphase

Ein letzter Aspekt, zu dem vor allem vonseiten der Eltern der Zweitjährigen Bedenken geäußert werden, bezieht sich auf die Anwendung von Helfer/innen-, Tutoren/innen- und Paten/innensystemen. Vor allem das gegenseitige Helfen wird bei den Informationsveranstaltungen immer wieder im gleichen Atemzug mit den Vorteilen genannt, die die Jahrgangsmischung für das soziale Lernen der Schüler/innen mit sich bringt, und als berei-

chernd hervorgehoben. Dies schürt allerdings die Befürchtung, „dass die [Zweitjährigen] als Hilfslehrer degradiert (...), nur ausgenutzt werden und selber nichts lernen“ (GSE SL17, 60, ähnlich GSF L20, 140).

Die Eltern haben einfach zu viel Angst gehabt, dass ihr Kind auf der Strecke bleibt, dass sie zu wenig, gerade die Kinder, die jetzt in der zweiten Klasse sind, die hatten, glaube ich, Angst, dass (...) dann einfach die Kinder nicht mehr so viel lernen oder, weil man immer gehört hat, Kombi-Klasse, die Jüngeren lernen von den Älteren. Also, ich glaube, da war auch in den Köpfen der Eltern immer drin: Ja, die müssen jetzt den Kleinen helfen und selber wird nicht mehr so geholfen oder die kommen nicht so weiter (GSC L5, 49).

Das Unterrichtsgeschehen könnte sich zu sehr um die Schulanfänger/innen ranken und das Lernen der älteren Kinder, die nach dem Schuljahr in die dritte Jahrgangsstufe übertreten, hinten anstehen, weil diese jetzt dazu verpflichtet werden, den jüngeren Schülern/innen der Klasse zu helfen.

Weitere soziale Aspekte in der Übergangsphase, die vereinzelt benannt werden, betreffen nur die Gruppe der Zweitjährigen, die im ersten Schuljahr noch jahrgangstrein unterrichtet wurde und nach einem Schuljahr in der Kombi-Klasse wieder zu einer jahrgangstreinen dritten Klasse zusammengefasst wird. Wenn die schulerfahrenere Klasse nun für ein Jahr geteilt wird, werden unter Umständen „bestehende Freundschaften auseinandergerissen“ (GSB L8, 66; ähnlich GSB L10, 10). Dieser Diskontinuität in der Klassengemeinschaft stehen manche Erziehungsberechtigte, so die Berichte der professionellen Akteure/innen in den Interviews, skeptisch gegenüber.¹¹³

Umgang mit den Elternbedenken bezüglich der Jahrgangsmischung

Als Reaktion auf die Bedenken bezüglich des jahrgangsgemischten Unterrichts versuchen die Schulleitungen die Eltern mit einem ehrlichen Verweis auf die organisatorischen Gründe zu überzeugen. Darüber hinaus rücken sie häufig dennoch auch innovationsspezifische pädagogische Vorteile wie die Steigerung der sozialen Fähigkeiten als Mehrwert für die Kinder in den Vordergrund. Konkrete Überlegungen, dass die Schüler/innen gegenüber der jahrgangstreinen Klasse hinsichtlich des Lernfortschritts benachteiligt werden könnten, werden – wo möglich – durch Zugeständnisse eines gleichschrittigen Vorgehens von Jahrgangs- und paralleler jahrgangsgemischter Klasse an der Schule relativiert („aber wir haben natürlich gesagt, darum würden wir uns sehr bemühen, dass also gewisse Themen mit der Parallelklasse gleich laufen“ (GSE SL17, 58)). Damit können Vergleiche, die von den Eltern mit einer Jahrgangsklasse gezogen werden, entkräftet werden. Andererseits stellt diese Vorgehensweise die Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage jeder Klasse und jedes Kindes im Unterricht in Frage und wird deshalb von den Lehrkräften nicht durchweg goutiert. Neben den Erfordernissen von Abstimmungen generiert das Zugeständnis, wie Lehrkraft 16 formuliert, Abhängigkeiten und Stress.

Man versucht einerseits ständig zusammenzuarbeiten, dass ja von der Elternseite nichts kommt und das ist den Kollegen auch sehr wichtig. Ich merke aber, ich müsste mich völlig lösen von dem, damit ich diesen Stress nicht hätte, jetzt da und dort sein zu müssen [mit dem Stoff], damit wir möglichst parallel sind (GSG L16, 76).

¹¹³ Einschränkung zu den in dieser Aufzählung genannten Argumenten ist zu erwähnen, dass diese nicht unmittelbar bei den betroffenen Eltern, sondern indirekt über die Schulleitungen und Lehrkräfte, erhoben wurden.

Nicht zuletzt zeigen die Schulleitungen und Lehrkräfte in ihrer Argumentation gegenüber den Eltern auf, dass es sich auch bei einer Jahrgangsklasse nicht um eine homogene Lerngruppe handelt und deshalb auch in diesem Fall die Notwendigkeit zur Differenzierung besteht. Außerdem verweisen sie auf die langjährige Unterrichtserfahrung und Routine der gewählten Klassenleitungen in den betroffenen Jahrgangsstufen der künftigen jahrgangsgemischten Klasse(n). Weiterhin zeigen sich die Lehrkräfte den „Neuerungen gegenüber aufgeschlossen“ (GSB L7, 28) und verdeutlichen die Bereitschaft und das Engagement, mit denen sie an die sich stellenden Aufgaben herantreten („wir tun halt alle unser Möglichstes“ (GSC L5, 51)).

Um Missverständnisse und Ängste aus dem Weg zu räumen, begegnen die Lehrkräfte den Bedenken der Eltern mit Information und Transparenz. Sie stellen an den Elternabenden die gewählte didaktische Vorgehensweise vor, geben einen Einblick in die Unterrichtsorganisation und zeigen ihren Wochenplan sowie ihre Einstellung auf. Darüber hinaus erläutern sie die Lehr-/Lernwerke sowie die konkrete Arbeit damit. Insbesondere heben sie die Chance zur individuellen Förderung hervor, wenn die Klasse in den Differenzierungs- oder Fachlehrer/innenstunden geteilt wird. Die Arbeit mit einer überschaubaren Gruppe erleichtert das Eingehen auf die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler/innen. Ferner verweisen die pädagogischen Fachkräfte in der Elternarbeit auf die Erfüllung des Lehrplans als objektives und überprüfbares Kriterium.

Wir haben das bei einem Elternabend erklärt. Wir haben unser Material vorgestellt. Wir haben unsere Lernspiele vorgestellt, die wir machen. Wir haben den Eltern erklärt, dass wir auch noch einzelne Stunden oder Phasen haben, wo wir nur diese Klasse alleine haben. Dann in dem Fall die Hälfte, weil die andere in Handarbeit ist, dass man die Kinder da noch besser fördern kann. Und dann haben wir gesagt, probieren wir es einfach, geben sie uns die Chance (GSB L7, 42).

Dass man denen einfach verklickert, dass die Kinder die gleichen Bedingungen stimmt nicht ganz, weil die gleichen Bedingungen haben sie (...) nicht, aber die gleichen Inhalte lernen und das Gleiche machen wie in den anderen Klassen (GSG L16, 82).

Lehrkraft 2 bindet die Eltern darüber hinaus aktiv in die Unterrichtsvorbereitung ein und bittet um Unterstützung bei der Herstellung von Lernmaterialien („basteln, laminieren, ausschneiden“ (GSA L2, 24)). Im Sinne einer gleichberechtigten Bildungspartner/innenschaft zwischen Schulen und Elternhaus, bei der das Kind im Mittelpunkt steht, erfolgt zudem ein Austausch über Erfahrungen, dessen Ergebnis von der Lehrkraft auch zur Evaluation und Unterrichtsentwicklung herangezogen wird.

Ich habe aber ihnen jetzt angeboten, nach Weihnachten einen Elternabend mal zu machen und mich mit ihnen auszutauschen – ihre Erfahrungen, meine Erfahrungen, wo hakt es. Wo können wir zusammenarbeiten (GSA L2, 24).

Eltern ergänzen die Perspektive der Lehrkräfte auf den Lernerfolg der Schüler/innen in der Jahrgangsmischung und deren Wohlbefinden. Sie liefern Hinweise über die Bewältigung der Hausaufgaben und können weitere Auskunft darüber geben, wie die Kinder den Unterricht sowie das Klassenklima wahrnehmen.

Typisch ist darüber hinaus die Verdeutlichung des gemeinsamen Vorgehens, aber auch eine Abgrenzung gegenüber der Schulverwaltung, die in der von den Befragten häufiger verwendeten Metapher des „ins Boot holen“s (GSA L2, 24; GSG L16, 94; GSG SL22, 10; GSH SL24a, 32) der Eltern ihren Ausdruck findet.

Ich war ganz offen, ich habe gesagt, für mich ist es auch das erste Mal. Wir versuchen das jetzt, wir müssen mit diesen Bedingungen leben und wir müssen mit den Bedingungen arbeiten. Und (...) ich habe gesagt, wenn es Probleme gibt, dann sollen sie sich gleich an mich wenden. Und so haben wir das dann auch gemeinsam ganz gut hingekommen (GSF L20, 142).

Die bewusste Kollektivierung nach innen scheint eine Konsequenz aus dem Top-down-Prozess, in dem niemand von den unmittelbar und mittelbar an der Einzelschule von der Neuerung Betroffenen die Verantwortung für die Initiierung der Kombi-Klasse(n) an der Schule trägt.

Auswahl der Schüler/innen für die jahrgangskombinierte Klasse

Eine dritte Herausforderung in der Elternarbeit stellt in der Anfangsphase an den Fallschulen D, E, F und G die Aufteilung der Schüler/innen bei Bestehen eines jahrgangstreuen Parallelzugs dar. Ist an einer Schule neben der Kombi-Klasse eine jahrgangstreue Klasse vorgesehen, müssen sowohl von der bestehenden ersten Jahrgangsstufe als auch von der Gruppe der Schulanfänger/innen Kinder ausgewählt werden, die die künftige jahrgangsgemischte Klasse 1/2 besuchen. Zuständig für die Einteilung der Schüler/innen ist die Schulleitung, wobei nach Möglichkeit der Elternwille Berücksichtigung findet (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020).

Entsprechend dieser Vorgaben setzen die vier davon betroffenen Schulleitungen bei den Eltern auf Freiwilligkeit und ermöglichen ihnen, schriftlich eine Präferenz für ihr Kind bekannt zu geben. Während Schulleitung 19 an der Grundschule F aufgrund des Zeitdrucks bereits am Ende des ersten Informationsabends einen Entschluss von den Erziehungsberechtigten verlangt, geben andere Bedenkzeit („ich habe (...) keine Zeitgrenze gesetzt“ (GSH SL24a, 32)). Schulleitung 17 spricht darüber hinaus Einladungen zu persönlichen Einzelgesprächen aus („Eltern eingeladen, sie können also, wer Fragen hat, kann gerne zu mir kommen zu einem Gespräch“ (GSE SL17, 36)). Dies führt zu einer Auflösung der ungünstigen Gruppendynamik, die sich vielfach bei den ersten Elterninformationsabenden entwickelt hat (vgl. S. 227), und zeigt das Bestreben der Schulleitung, einerseits die Meinung der Eltern zu hören und sie andererseits in der individuellen Entscheidung zu beraten. Für die Angabe der Präferenz wird ein Fragebogen gewählt, der zwei oder drei Entscheidungsoptionen enthält, nämlich: „a. Ja, ich möchte, dass mein Kind in der Kombi-Klasse unterrichtet wird. b. Nein, ich möchte, dass mein Kind (weiterhin) in einer Jahrgangsklasse unterrichtet wird. c. Ich bin für beide Möglichkeiten offen.“

Davon, dass die Schüler/innen „nicht gezwungen“ (GSD L14, 66) werden, die Kombi-Klasse zu besuchen, versprechen sich die Verantwortlichen eine positive Auswirkung auf den Rückhalt der Elternschaft bei der Implementierung der Veränderung. Wichtig erscheinen zudem Empathie, Transparenz und Offenheit in Bezug auf die Gründe der Einführung sowie eine frühzeitige Information der Eltern und auch des Elternbeirats.

Dann sind wir halt ganz offen und ehrlich [haben] den Eltern das auch vorgerechnet. Also, da wurde nichts getrickst, auf das habe ich Wert gelegt. Und warum die Schülerzahl reicht und wir trotzdem nicht bilden können, hat er dann auch vorgerechnet (GSD SL15, 16).

Schulleitung 15 verdeutlicht mit ihrem Anspruch, dass „nichts getrickst“ wird, auch, dass sie Wert darauf legt, dass den Eltern einerseits die Hintergründe, also die fehlenden Lehrkräfteressourcen auf der Schulumtsebene, sowie andererseits die Verantwortlichkeiten

für die Entscheidung zur Jahrgangsmischung an der Schule, die bei der Schulverwaltung liegen, einsichtig und veranschaulicht („vorgerechnet“) werden. Die Erziehungsberechtigten sollen dadurch die grundsätzliche Entscheidungssituation als Ausgangspunkt für den Schulentwicklungsprozess nachvollziehen können.

Ausschlaggebendes Kriterium für die Wahl der Eltern, in welcher Klasse ihr Kind beschult werden soll, ist nach dem subjektiven Eindruck der Lehrkräfte weniger das pädagogische Konzept der Jahrgangsmischung, sondern im Sinne des Slogans „Auf den Lehrer kommt es an!“ unter anderem, welche Person die Klassenleitung übernimmt. So berichtet z. B. Lehrkraft 14:

Nachdem klar war, dass ich die Klasse übernehme, haben [sich] sehr viele dafür entschieden. Also das, das liegt schon ganz stark am Lehrer. (...) Wo die Eltern einfach sagen, ok, (...) dem traue ich das zu, dass der das schafft (GSD L14, 72).

Ein weiterer ausschlaggebender Aspekt war, zu vermeiden, dass doch Schüler/innen ausgesprengelt werden müssen und nicht wohnortnah eingeschult werden können, sollte die Kombi-Klasse nicht zustande kommen. „Das wollten die Eltern vermeiden und haben sich deswegen auch großzügig für die Kombi entschieden, zum Teil zumindest“ (GSD L14, 70). Nicht zuletzt überzeugten vor allem die Eltern der Erstjährigen auch positive eigene Erfahrungen oder jene von Bekannten oder Verwandten, deren Kinder in einer Kombi-Klasse lernen, sowie die vorgebrachten pädagogischen Gründe.

Und die Erstklasseltern waren aber von Haus aus sehr bereit, weil die haben eher die Chance gesehen, dass die Erstklasskinder mehr mitkriegen durch die Zweitklasskinder (GSD L14, 70).

An drei Schulen wählen schließlich zu viele Eltern im Fragebogen die Option a oder c, also die jahrgangskombinierte Klasse („dann haben wir sowohl von den Erstklass- als auch von den Zweitklasskindern doppelt so viele Anmeldungen gehabt wie wir gebraucht haben“ (GSD L14, 66)). Um die beste Vorgehensweise zur Reduktion der Schüler/innenzahl abzuwägen, informieren sich die Schulleiter/innen bei umliegenden Schulen.

Dann haben wir rundherum angerufen. G-Ort sagt, sie suchen sie sich gezielt aus, also sie tun nur die Guten in die Kombi-Klasse. Andere Schulen sagen, sie nehmen sie nach Eingangsdatum. Ich meine, da tue ich mich, wenn ich vier Tage den Eltern Zeit gebe, kann ich nicht sagen, ja, Sie sind eine Viertelstunde eher dran gewesen wie die anderen. Und noch dazu haben wir das nicht notiert. (...) Na gut, können wir losen, der Vorschlag vom Schulamt: Los. Da habe ich gesagt, ich kann nicht über Menschen losen. (...) Also Alternative: Alle Eltern, die ihre Kinder in der Kombi-Klasse angemeldet haben, einladen. Haben wir eine Einladung geschrieben (GSD SL15, 24).

Die Schulleitung der Grundschule D überlässt an diesem Elternabend nach der Information über die benötigte Anzahl der Erst- und Zweitjährigen (acht-acht, maximal zehn-sechs Schüler/innen) den Erziehungsberechtigten die Aufteilung. Jeweils acht Eltern pro Jahrgang entscheiden sich am Ende des Abends für die Kombi-Klasse. Es handelt sich hierbei um eine sehr demokratische Vorgehensweise, bei der die Schulleitung lediglich den Entscheidungsrahmen vorgibt.

An den Grundschulen E und G wählen die Schulleiter/innen – zuweilen auch in Rücksprache mit der betroffenen oder der aktuellen Erstklasslehrkraft – die Schüler/innen nach ihren

Fähigkeiten aus. Mitunter ist diese Auswahl geprägt von dem Wunsch „eine [leistungsmäßig] gemischte Gruppe“ (GSE SL17, 36) zu haben.

Eine Frage, die also eng mit dem Auswahlkriterium, das die Schulleiter/innen anlegen, einhergeht, ist die Frage nach der Eignung bestimmter Kinder für die Jahrgangsmischung. In der vorherigen Beratung der Eltern sowie schließlich bei diesem Auswahlverfahren werden unterschiedliche Auffassungen darüber deutlich. Als wesentliche Voraussetzungen benennen die Schulleitungen soziale Fähigkeiten wie die Hilfsbereitschaft der Schüler/innen sowie eine gewisse Selbstständigkeit und Verlässlichkeit der Kinder.

Ich habe dann mit den Zweitklasskindern natürlich versucht, die Eltern dahin zu beraten, wer ist für das selbstständige Arbeiten sicher geeignet und auch wer wird sich da eher schwertun (GSD L14, 68).

Ein letzter Faktor, der zuweilen einbezogen wird, sind bisher gewachsene soziale Beziehung, sprich Freundschaften, zwischen den Kindern, die bei der Einteilung Berücksichtigung finden sollten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine aktive Einbindung der Elternschaft in die Gestaltung von Schule im Top-down-Prozess der Implementierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen nicht vorgesehen ist. Forderungen nach einer erweiterten Partizipation der Elternschaft als Ausdruck einer neuen Steuerung des Bildungssystems (Meister, 2010, S. 277/288) finden damit kein Gehör. Vielmehr wird den Eltern ebenso wie den Pädagogen/innen der Einzelschule die Jahrgangsmischung „übergestülpt“ (GSB L11, 64), was zu einer großen Skepsis und Verunsicherung derselben führt.

Bei den im Rahmen dieser Studie befragten Eltern lösen sich mit Fortschreiten der Implementierung die Bedenken langsam, denn „die sehen jetzt, das läuft“ (GSA L2, 28) und die Kinder lernen, „auch, wenn es ein bisschen anders ist“ (GSA L2, 102). An den ersten Elternabenden im Schuljahr erhalten die Interviewten vielfach entlastende positive Rückmeldungen, die honorieren, dass die Klassenleitungen „alles [tun], (...) dass kein Kind auf der Strecke bleibt“ (GSC L5, 51).

Ich habe auch einige sehr positive Rückmeldungen gehabt, also ich habe eine Mutter dagehbt, die hat gesagt, sie hat ein Kind in der Regelklasse gehabt und jetzt den anderen Sohn in der Kombi und sie kann jetzt nicht sagen, dass wir vom Stoff weiter hinten wären oder, dass wir irgendetwas nicht gemacht hätten und ist total begeistert von der Form (GSA L4, 48).

Nach bzw. parallel zum Abschluss der Aushandlung über die Veränderung mit dem schulischen Umfeld beginnt die Planung und Vorbereitung der pädagogischen Fachkräfte auf die einzelschulische Implementierung der Jahrgangsmischung. Auch hierbei ergeben sich Herausforderungen für das professionelle Handeln, die im nachfolgenden Ergebniskapitel dargelegt werden. Ebenso erlaubt das Datenmaterial einen Einblick in die gewählten Professionalisierungsstrategien der Schulleitungen und Lehrkräfte.

5.1.1.3 Herausforderungen und Strategien bei der Vorbereitung der Implementierung

Dass die Implementation der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen kein Vorhaben ist, das bottom-up in einem längeren Prozess der Auseinandersetzung mit bestehenden Problemlagen oder der Unzufriedenheit an der Einzelschule gewachsen ist, führt dazu, dass auch der Zeitplan für die Ausgestaltung des Schulentwicklungsprozesses und damit das Tempo der Veränderung zunächst primär von außen bestimmt sind. Die Initiierung der Neuerung findet an der Hälfte der befragten Schulen bereits im Winter bzw. Frühjahr des vorausgehenden Schuljahres statt, sodass aus der Sicht der betroffenen Schulleitungen und Lehrkräfte ausreichend Zeit blieb, sich als Organisation mit der Veränderung vertraut zu machen und die Implementierung vorzubereiten.

An den anderen vier Fallschulen allerdings werden die beiden bereits genannten Herausforderungen der Aushandlungsprozesse mit der lokalen Bildungsadministration sowie mit der Elternschaft dadurch verstärkt, dass die Information über die Notwendigkeit der Bildung einer Kombi-Klasse erst spät im auslaufenden Schuljahr durch das staatliche Schulamt übermittelt wird. Dies führt zu einem Zeitdruck bei der Schaffung möglichst optimaler Bedingungen für den jahrgangsgemischten Unterricht, wie z. B. bei der Bereitstellung räumlicher und personeller Ressourcen oder der Vorhaltung von Unterrichtsmaterial. Erschwert wird dadurch auch die Professionalisierung der Schulleitungen und Lehrkräfte, die aufgrund der nicht mehr gänzlichen Passung der vorhandenen Routinen für die neue Situation erforderlich wird. Dieser Abschnitt widmet sich der Bearbeitung der Herausforderung „Zeitdruck“ und den angewandten Vorbereitungsstrategien der pädagogischen Fachkräfte auf die Einführung der Jahrgangsmischung.

Aushandeln und Planen unter Zeitdruck, „weil jetzt auf die Schnelle eine Kombi-Klasse organisiert hat werden müssen“ (GSD L14, 14)

Die erste Konfrontation mit der Überlegung, eine oder mehrere jahrgangsgemischte Klassen in der Schuleingangsphase einzuführen, erfolgte an den meisten Schulen im Schuljahr vor der Implementierung. Die Zeitspanne variiert dabei zwischen einem Jahr Vorlaufzeit und zwei Monaten vor Schuljahresbeginn des für den Start vorgesehenen Unterrichtsjahres. Wenn sich die Schulleiter/innen im Juni oder Juli erstmals mit dem Vorschlag der Einführung einer Kombi-Klasse auseinandersetzen können, ist zu diesem Zeitpunkt die Schuleinschreibung bereits vorüber und die Planungen für das kommende Schuljahr sind fortgeschritten. Aufgrund des nahenden Schuljahresendes müssen die professionell Handelnden Entscheidungen über die Lösung der Ressourcenfrage, die Information der Elternschaft sowie die Revision der Klassenbildung im Hinblick auf die Aufteilung der Schüler/innen auf eine jahrgangsreine und eine parallele Kombi-Klasse, wie in den vorangegangenen Abschnitten 5.1.1.1 und 5.1.1.2 beschrieben, mit nur kurzer Bedenk- und Abwägungszeit treffen.

Auch den Eltern bleibt wenig Zeit, sich mit der Thematik „jahrgangskombinierte Klasse“ auseinanderzusetzen und eine Entscheidung für oder gegen das Konzept für das eigene Kind zu treffen. Die Elternabende organisieren Schulleitungen innerhalb kürzester Zeit nach dem Bekanntwerden und diese fordern nicht nur von ihnen, sondern auch von den Erziehungsberechtigten entsprechendes Engagement. Emotional erlebt Schulleitung 15 den Eindruck, die Eltern in der Entscheidung unter Druck zu setzen, als belastend.

(...) weil, wenn man dann vier Elternabende (...) innerhalb von zwei Wochen hat, also da wird es ein wenig anstrengend, aber das haben die Eltern auch mitgetragen (GSD SL15, 199).
 Ja, sozusagen, jetzt könnt ihr ein Mal schlafen darüber und morgen brauchen wir eine Entscheidung.
 (...) Es pressiert, sonst geht wieder nichts weiter, dass wir die Stunden und das alles auch kriegen (GSD SL15, 199).

Darüber hinaus werden zu diesem späten Zeitpunkt kaum noch Fortbildungen für die Lehrkräfte zum jahrgangsübergreifenden Lernen angeboten und selbst die Terminfindung für Hospitationen gestaltet sich aufgrund von zahlreichen Sonderveranstaltungen wie Schul- oder Sportfesten zum Schuljahresende hin als schwierig. Außerdem steht für die Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln sowie die Durchführung von baulichen Veränderungen im Verhältnis zum Aufwand nur begrenzte Zeit zur Verfügung.

Normal sieht man so im Juli das Licht am Ende des Tunnels und das haben wir jetzt nicht so schnell gesehen (...). Die Zeit war zu knapp, das Ganze einzuführen, sich vorzubereiten, Material zu besorgen. Wir sind jetzt beim Material besorgen, immer noch. Das hätten wir gehabt (GSD SL15, 205).

Eine geringe Zeitspanne, um die endgültige Implementierung zu Beginn des kommenden Schuljahres vorzubereiten, birgt also für die Schulleitungen sowohl Herausforderungen auf organisatorischer als auch auf emotionaler Ebene. Als beanspruchend lässt sich die Befürchtung bezeichnen, die falschen Entscheidungen zu treffen, möglichst optimale Rahmenbedingungen für den Start in relativ kurzer Zeit zu schaffen und dabei nichts Wesentliches zu übersehen, aber auch die Unsicherheit, alles richtig zu machen und alle mittel- und unmittelbar von der Veränderung betroffenen Akteure/innengruppen ausreichend einzubeziehen.

Auch die von der kurzen Vorbereitungszeit betroffenen Lehrkräfte 14, 18, 20, 21 und 23, die lediglich wenige Wochen bis Tage dafür zur Verfügung haben, empfinden dies als herausfordernd. Das fortgeschrittene Schuljahr, die bereits angebrochenen oder die sich zum Ende neigenden Sommerferien erschweren eine adäquate Vorbereitung in zweierlei Hinsicht: Erstens beeinträchtigt die knappe Vorbereitungszeit die Unterrichtsplanung und -organisation, denn es fehlt beispielsweise an angemessener Zeit zur Ausarbeitung eines Konzepts sowie zur Beschaffung und Erstellung von benötigten Lehr- und Lernmaterialien.

Aber die ersten Wochen bis November war es wirklich reines Chaos. Das und überhaupt ein Konzept zu finden, das war einfach schwierig (GSF L20, 4).

Und vor allen Dingen haben wir zu wenig Material an der Hand jetzt und zu spät für den, der das machen muss (GSF L21, 22).

Also ich habe wirklich (...) ja eigentlich fast nicht mehr geschlafen, weil das war dann einfach so viel (...) Bastelsache. Ich habe noch nie eine erste, zweite Klasse gehabt (GSE L18, 14).

Auf der Ebene der Personalentwicklung behindert die späte Mitteilung über die Einführung der Jahrgangsmischung zweitens den Professionalisierungsprozess. Für ihn steht nicht ausreichend Zeit zur Verfügung und emotional fühlen sich die Betroffenen „ins kalte Wasser geschmissen“ (GSF L20, 4) und „sehr überrumpelt (...) in den letzten Schulwochen“ (GSF L21, 10). Dass viele andere Lehrkräfte, wie sie selbst, den Entwicklungsprozess aufgrund von Zeitnot ohne systematische Vorbereitung und Begleitung von außen antreten

müssen und die Verantwortung für die Schaffung entsprechender Bedingungen sowie die Professionalisierung alleine bei ihnen selbst liegt, tröstet darüber kaum hinweg.

Ich bin dann an die Schulen gefahren, an denen es Kombi-Klassen gab. Da habe ich drei oder vier Schulen besucht und habe (...) mich mit den Lehrkräften unterhalten (...). Diese Gespräche haben gezeigt, dass viele einfach reingeschmissen werden. Also da wird man nicht vorbereitet darauf. Das ist ein bisschen schade (GSD L14, 14).

Die mangelnde Zeit, sich differenziert mit dem Konzept der Jahrgangsmischung auseinanderzusetzen, stellt die Schulleitungen, Lehrkräfte und z. T. auch Eltern der Grundschulen D, E, F und H vor die Herausforderungen beschleunigter Organisations- und Professionalisierungsprozesse. Sie erfordert professionelle Handlungsentscheidungen rasch und dennoch nachhaltig zu treffen, sodass der Start des jahrgangsübergreifenden Lernens trotz der kurzen Vorbereitungszeit für die betroffenen Schüler/innen dennoch möglichst optimal erfolgen kann.

Wie die Befragten aller Fallschulen an die weitere Planung und Vorbereitung der Implementierung im darauffolgenden Schuljahr herangehen und mit welchen Handlungsbegründungen sie die eigene Professionalisierung angehen, ist Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts.

Strategien der Vorbereitung auf die Implementierung der Jahrgangsmischung

Ein zentraler Bestandteil des Handlungsfeldes Aushandeln und Planen und eine grundlegende Komponente des professionellen Handelns in einer neuen Schulentwicklungssituation ist, wie im Unterkapitel 2.3.4.2 aufgezeigt, der Erwerb von spezifischem Innovationswissen. Auf dessen Grundlage werden die Zielvorstellungen für den Schulentwicklungsprozess erarbeitet, die im Abschnitt 5.2.1 expliziert werden. Die Professionalisierung trägt einerseits zur Schul- und Unterrichtsentwicklung bei, andererseits führt die erste Auseinandersetzung mit der Thematik auf der emotionalen Ebene zur Relativierung der anstehenden Herausforderungen und beruhigt („das hat mir die Angst schon ein bisschen genommen“ (GSD L14, 14)).

Als Quellen für das spezifische Innovationswissen dienen die einschlägige Literatur, Fortbildungen sowie kollegiale Experten/innen und die praktischen Routinen jahrgangsmischungserfahrener Lehrkräfte, die in Form von Hospitationen an jahrgangsgemischt geführten Schulen herangezogen werden.

Die eigenständige Recherche auf einschlägigen Internetseiten sowie das Selbststudium der Fachliteratur zu Kombi-Klassen (z. B. Dietl & Olesch, 2013) oder zu reformpädagogisch orientierten Konzepten der Realisierung von jahrgangsübergreifendem Lernen stellen vielfach eine erste fachliche Auseinandersetzung dar. Sechs Lehrkräfte erwähnen dies explizit im Interview. Zwar trägt die Lektüre zur affektiven Entlastung bei und vermittelt das Gefühl, sich kognitiv mit der Materie auseinanderzusetzen, in der Bewertung dieser Informationsquellen bemängeln die Lehrkräfte allerdings die hohe Theorielastigkeit und Praxisferne. In anderen Büchern hingegen wird der „Optimalfall“ (GSF L21, 21) von routinierter Praxis vorgestellt, der als überfordernder Anspruch wahrgenommen wird. Exemplarisch setzt eine Öffnung des Unterrichts die Bereitstellung einer Lernumgebung voraus, die selbstreguliertes Lernen der Schüler/innen unterstützt. Die Vorbereitung einer solchen, wie sie in praxisorientierten Handbüchern dargestellt wird, wird schnell als nicht leistbar empfunden und schreckt eher ab. In der Argumentation wird damit das auf S. 75 beschriebene „Zwei-Welten“-Argument sichtbar.

Es hört sich jetzt gar nicht so schlecht an und ungefähr dann bei der Mitte [des Buches], wo also eben diese Beispiele aus der Praxis [aufgezeigt wurden], dann habe ich mir gedacht: (...) Woher soll ich das ganze Material nehmen, woher die Möbel für das Material, wer macht mir das Material und wann um Gottes Willen soll ich das machen? (GSF L21, 21).

Zudem bewertet Lehrkraft 16 zwar die Anlehnung an reformpädagogische Ideen bei der Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts als motivierend, allerdings begrenzen die Rahmenbedingungen an den Regelschulen, z. B. im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung, die Realisierungsmöglichkeiten („aber ich habe Probleme, die Montessoriedanken in der Regelschule bei uns umzusetzen“ (GSG L16, 22)). Dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse schließlich tatsächlich bewussten Eingang in die Unterrichtspraxis gefunden haben, darauf deuten die Aussagen der Lehrkräfte kaum hin.

Aber es ist natürlich ganz viel Theorie und, wenn man dann letztlich drinnen steht, bringt es natürlich nichts (GSF L20, 82).

Sofern solche zu Beginn der Implementierungsphase zur Verfügung stehen, nehmen neun betroffene Lehrkräfte ebenso wie drei Schulleiter/innen deshalb Angebote zur Fortbildung wahr. Hier sammeln sie in formellen und informellen Gesprächen mit Kollegen/innen neues Fachwissen und Erfahrungen über die Neuerung sowie den Schulentwicklungsprozess. Häufig verbunden mit Hospitationen erhalten sie Einblicke in die Klassenzimmer- und Unterrichtsgestaltung der jahrgangskombinierten Klassen, die als hilfreich empfunden werden.

Da kann man noch so viele Bücher lesen, man geht in so ein Schulhaus rein, man darf alle Klassen, alle Kombi-Klassen besuchen, da kriegt man einfach das meiste mit – Unterrichtsbesuche und Kollegen befragen (GSH SL24b, 55).

Da die besprochenen und gezeigten Konzepte vor allem bei Novizen/innen Modellcharakter für die Umsetzung aufweisen und sie als besonders gewinnbringend hervorgehoben werden, kommt der Qualität der Fortbildungsangebote eine hohe Bedeutung zu. Für die Ausgestaltung der individuellen Handlungsüberzeugungen sowie des Bildes von „gutem“ jahrgangsübergreifenden Unterricht erscheint es demnach nicht unerheblich, ob ein an Jahrgängen orientierter Abteilungsunterricht oder ein für das individuelle und gemeinsame Lernen in der Jahrgangsmischung sensibler Unterricht als best practice präsentiert wird. Ist die Teilnahme an einer Fortbildung aus zeitlichen oder organisatorischen (fehlendes Angebot) Umständen nicht möglich und auch über die Fortbildung hinaus, aktivieren drei Schulleiter/innen und fünf Lehrkräfte ihr berufliches Netzwerk oder beginnen, sich durch die Kontaktaufnahme zu jahrgangsmischungserfahrenen Lehrkräften ein solches aufzubauen, um drängende Fragen zu klären und von deren Wissensvorsprung zu profitieren. Sie holen Informationen beispielsweise über die Einführungsphase, die damit verbundene Elternarbeit sowie den Unterricht ein, um schließlich die eigenen Entscheidungen vorzubereiten und auf Fragen von Kollegen/innen und Erziehungsberechtigten Antwort geben zu können. Der Mehrwert eines solchen Netzwerks ergibt sich vor allem aus der persönlichen Erfahrung der Kontaktpersonen.

Also wir haben in der Nachbarschule (...) eine Kollegin, mit der wir, als wir hier angefangen haben, auch gleich Kontakt aufgenommen haben. Also, die kenne ich persönlich einfach und ich

weiß, dass die das sehr gerne macht und auch dahintersteht und die haben wir dann gleich um Rat gefragt (GSE SL17, 54).

Wie aus dem Zitat deutlich wird, scheint es von Bedeutung, wie die Schulleitung die Überzeugung der Kontaktperson vom jahrgangsübergreifenden Lernen sowie die Unterrichtskompetenz darin einschätzt. Für die Lehrkräfte ist es weiterhin wichtig, dass die Experten/innen einen ähnlichen Unterrichtsstil und Zugang haben wie sie selbst. Über die Sammlung von Information hinaus wird der Austausch zur Validierung der Funktionsweise und Realisierbarkeit der eigenen Konzepte und Vorstellungen verwendet.

Ich kenne jemanden privat, wo ich mir auch vorstellen kann, also der Unterrichtsstil entspricht dem, wo ich sage: Okay, ich glaube, das liegt jetzt mir auch. Es kann nicht jeder einen anderen Stil so übernehmen und sagen, ich mache es jetzt genauso. Das passt auch nicht. Also, ich denke, so ein Grundzug und ich habe mich dann eben privat informiert und habe gesagt: Wie siehst du das, kann ich mich mit dir mal treffen? Ich stelle mir das jetzt so und so und so vor (GSF L21, 30).

Neben privaten und beruflichen Kontakten existieren vielfach zudem regionale Arbeitskreise und es gibt offizielle Ansprechpartner/innen für jahrgangsübergreifendes Lernen in den bayerischen Schulamtsbezirken. Sechs professionell Handelnde beteiligen sich auch an diesen institutionalisierten Angeboten zur Vorbereitung auf die Veränderung.

Außerhalb oder zusätzlich zu den Hospitationen im Rahmen von Fortbildungen besuchen sieben Lehrkräfte weitere Schulen mit Kombi-Klassen, aber auch aus dem Modellversuch „Flexible Grundschule“ ebenso wie reformpädagogisch ausgerichtete Privatschulen. Der Schwerpunkt der dort stattfindenden Hospitationen liegt auf der Sammlung von Ideen und mittelbaren Praxiserfahrungen mit der Jahrgangsmischung. Zudem werden sie zur Ermittlung günstiger räumlicher Bedingungen sowie von geeignetem Lehr- und Unterrichtsmaterial genutzt.

Als nachteilig erweist sich, dass die Unterrichtsbesuche bei den Kollegen/innen durchweg in der zweiten Jahreshälfte stattfinden, zuweilen aufgrund der späten Information über die Veränderung auch erst im Juli, wenn das Schuljahr sich bereits dem Ende zuneigt und „die Erstklässler eigentlich schon Zweitklässler sind und die Zweitklässler eigentlich schon Drittklässler und (...) es da nicht mehr schwer ist, zu kombinieren“ (GSG L16, 22). Für die Bewältigung der herausfordernden Aufgabe des Schuljahresbeginns, in der die sehr stark differierenden Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, z. B. im Hinblick auf die Kulturtechniken sowie die Vertrautheit mit der sozialen Rolle als Schüler/in, den gemeinsamen Unterricht erschweren, finden sie darin kaum Hilfestellungen.

Ähnlich wie bei der Bewertung der Literatur ist es wichtig, dass in den Fortbildungen und Hospitationen alltägliche Routinen jahrgangsmischungserfahrener Lehrkräfte beobachtet werden können, die im Hinblick auf den Vorbereitungsaufwand ebenfalls durch eine/n Novizen/in bewältigbar erscheinen.

Ich denke, dass man vielleicht die Möglichkeit hätte, dass man eher einfach wirklich einmal wo reinschaut, in einen normalen Alltagsunterricht, nicht, dass jetzt jemand uns etwas vorführen muss und da eine tolle Stunde liefern, weil das kann ich selber auch, aber das nutzt uns dann nichts. Wenn man dann da hineingeschmissen wird und jetzt soll man mal loslegen (GSF L21, 30).

Wobei das eine Kollegin ist, die sehr fleißig natürlich auch arbeitet und die eigentlich für das lebt und die hat dann ihren Lehrplan vorgestellt (...), was sich, glaube ich, für viele andere Kolleginnen, vor allem für ältere Kolleginnen, eher als Schreckensgespenst ausgewirkt hat, weil das natürlich

perfekt gestaltet war. (...) Und diese Arbeitsintensität ist da also unwahrscheinlich rausgekommen, wobei sie das mit, mit Herzblut macht, aber man kann nicht (...) automatisch daraus schließen, dass jeder andere Lehrer auch so viel Zeit investieren möchte (GSE SL17, 46).

Präsentiert sich der Experten/innenbericht oder das Gesehene als überfordernd und als „Schreckensgespenst“, wirkt der Blick in die Praxis eher bedrohlich als entlastend für die Lehrkräfte, so die Beobachtung von Schulleitung 17. Gleichzeitig zeigt sie in dieser Wahrnehmung allerdings auch Verständnis für die Kollegen/innen und insbesondere, wie sie betont, für die „älteren [routinierten] Kolleginnen“, die nicht mehr „so viel Zeit investieren möchten“. Für die pädagogischen Ansprüche an den Entwicklungsprozess ist dieses Professionalisierungsverständnis einer Leitung möglicherweise jedoch nicht förderlich.

Bewertung der Professionalisierungsstrategien

Die Abbildung 5.1 lokalisiert die von den Schulleitungen und Lehrkräften angewendeten Handlungsstrategien bei der Vorbereitung auf die Einführung der Jahrgangsmischung zwischen den Polen Theorie als „System wissenschaftlich begründeter Aussagen zur Erklärung bestimmter Tatsachen oder Erscheinungen und der ihnen zugrunde liegenden Gesetzlichkeiten“ (Duden, 2019e), in der das akademisch erworbene Professionswissen verortet ist, und Praxis als dessen konkrete Anwendung, Ausgestaltung und Performanz professionellen Handelns in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit.

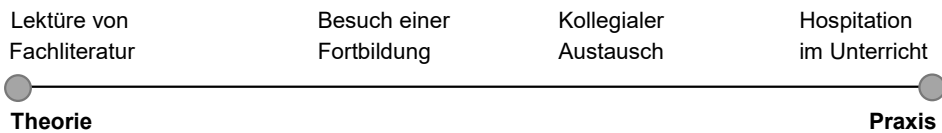


Abb. 5.1: Einordnung der Vorbereitungsstrategien in den Theorie-Praxis-Kontext

Während die Lektüre der einschlägigen Fachliteratur – mit Ausnahme von sehr praxisorientierten Werken, die z. B. auch Kopiervorlagen beinhalten, – vor allem geprägt ist von einem theoretischen und forschungsbegründeten Zugang zum Thema, verbinden organisierte Fortbildungen in der Regel theoretische Grundlagen mit praktischer Anwendung. Überwiegend wird im kollegialen Austausch über in Anlehnung an die Theorie entwickelte Praxiskonzepte gesprochen. In den Unterrichtshospitationen schließlich liegt der Fokus gänzlich auf der konkreten Anwendungsebene.

Obwohl in der Sicht der Professionstheorie der Aufbau von Professionswissen als wichtige Bedingung für kompetentes Handeln identifiziert wird (Baumert & Kunter, 2011a, S. 33), heben die Schulleitungen und Lehrkräfte vor allem die praxisorientierten Professionalisierungsangebote wie die kollegialen Gespräche und die Hospitationen im jahrgangsgemischten Unterricht als besonders wertvolle und hilfreiche Unterstützung hervor.

(...), weil man halt da einfach auch ja nicht weiß, wie man es angeht und dann habe ich mir schon (...) [Literatur] gekauft (...), aber das bringt im Endeffekt nichts. Also das kann man sich fast sparen. Wichtiger, also oder das, wo ich am meisten gelernt habe, war einfach wie ich bei den Kollegen war und mir das angeschaut habe und mit denen gesprochen habe, wie die das machen (GSD L14, 74).

Nichtsdestotrotz sind der Professionalisierungsprozess und der Erwerb von Innovationswissen gekennzeichnet von der Erkenntnis, dass es „wahrscheinlich kein Rezept für so eine Klasse“ (GSE L18, 92) gibt. Professionalität muss, dies zeigen exemplarisch die nachfolgenden Interviewausschnitte, in Abhängigkeit von den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen sowie den Rahmenbedingungen für das berufliche Handeln ihren Ausdruck in einer autonomen Ausgestaltung des jahrgangsübergreifenden Lernens finden.

Wenn man merkt, okay, eigentlich geht es nur darum, dass man seinen Weg findet (GSB L8, 72).

Meine Erfahrung ist, man muss es letztendlich selber ausprobieren und sich ganz stark nach der Klasse, nach den Kindern, richten einfach, nach den Gegebenheiten der Klasse (GSG L16, 18).

Dementsprechend gilt es im eigenen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess schließlich die in den Fortbildungen und Gesprächen mit Kollegen/innen gemachten Erfahrungen nicht nachzuahmen, sondern zu reflektieren und auf die Einzelschule anzupassen. So kann der „eigene Weg“ schließlich als Anspruch und Ausdruck der eigenen Haltung und Einstellung zugleich gewertet werden.

Zusammenfassend zeigen sich für die Initiierung und Vorbereitung der Implementierung in den Interviews herausfordernde Situationen bei der Aushandlung und Planung des Schulentwicklungsprozesses. Als insbesondere erschwerend erweisen sich die hierarchischen Entscheidungsprozesse, die einerseits, wie eben aufgezeigt, Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Vorbereitung sowie andererseits Konsequenzen für die Wahrnehmung und den Rückhalt der Innovation bei den davon betroffenen Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern haben. Während diese kritischen Aufgaben von den Schulleitungen und Lehrkräften in den Interviews berichtet werden, beziehen sich spezielle Anforderungen, die im nachfolgenden Ergebniskapitel zusammengefasst werden, auf das Führen und Steuern des Entwicklungsprozesses an der Einzelschule und werden ausschließlich von den Schulleitungen als führende Kräfte angeführt.

5.1.2 Ergebnisse für das Handlungsfeld II: Führen und Steuern

Die Ergebnisbeschreibung zum Führen und Steuern des Entwicklungsprozesses konzentriert sich demnach auf die Krisen und Handlungsstrategien der befragten Schulleitungen. Diese nehmen vor allem an kleinen Schulen eine belastende Mehrfachrolle ein, die nachfolgend als erste Herausforderung beschrieben wird. Insgesamt geben die weiteren Unterkapitel neben den Herausforderungen einen differenzierten Einblick darin, wie die Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen ihre Rolle wahrnehmen und ausgestalten. Steuergruppen im offiziellen Sinne, die in der Literatur zur Theorie der Schulentwicklung als wichtiges Instrument genannt werden (z. B. Rolff, 2018c, S. 71), kommen an keiner der befragten Schulen zum Einsatz. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass kein Austausch über die Entwicklung an den Schulen existiert. Im Gegenteil sogar, ein Austausch findet innerschulisch vielfach statt. Die Schulen haben informelle Wege der Planung in Gruppen gefunden – ohne klaren Auftrag oder eine festgelegte Zielsetzung und damit kanalisiert. Die Gefahr, die mit einer solch losen Form der Kommunikation verbunden ist, liegt in der fehlenden gezielten Steuerung der Vorhaben. Ideen und Initiativen können damit leichter verpuffen und die Schulentwicklungsarbeit wird möglicherweise schneller als eine Mehrbelastung

wahrgenommen. Zudem können Ergebnisse und Fortschritte des/der Einzelnen aufgrund der fehlenden Plattform weniger transparent gemacht und nicht zuletzt evaluiert werden. Gründe für die fehlende Einrichtung einer formellen Steuergruppe wurden nicht konkret erfragt. Sie können im mangelnden Strategiewissen über das Aufgabenfeld Schulentwicklung im Hinblick auf die Bedeutung von solchen institutionalisierten Steuerungsgremien liegen, im geringen Stellenwert der neu eingeführten Jahrgangsmischung an der Schule aufgrund einer zeitlichen Begrenztheit ihrer Existenz und der Einzelbetroffenheit einer Lehrkraft oder der Größe des Kollegiums geschuldet sein. Gerade für kleine Kollegien rät Rolff, 2012b, ohnehin von der Bildung von Steuergruppen ab (Rolff, 2012b, S. 77).

5.1.2.1 Aufgabenvielfalt von Schulleitungen an kleinen Schulen

Häufig sind von der Implementierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen kleine Grundschulen betroffen, für deren Schulleitungen aus anderen Studien hohe Anforderungen bekannt sind (Burk, 1994, S. 5; Kerle & Montanaro-Batliner, 2015, S. 149; Raggl, 2012, S. 288-290; Raggl, Smit & Kerle, 2015, S. 203). Diese werden auch im vorliegenden Datenmaterial offensichtlich. Als „Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben“ (Bonsen, 2016, S. 193) bezeichnen sie ihre Tätigkeit als komplex und umfangreich. Gerade Schulleiter/innen an kleinen Einrichtungen nehmen nicht nur die Aufgaben der Schulführung und des Managements wahr, sondern sie müssen vielfach als Klassenleitung zugleich die Arbeit einer „normalen“ Lehrkraft aus dem Kollegium verrichten. Weiterhin bearbeiten sie Verwaltungsaufgaben, zumal das Sekretariat beispielsweise nicht an allen Fallschulen täglich besetzt ist.

Bis zu einer Schulgröße von 180 Kindern – wie im vorliegenden Sample mehrfach der Fall – kommt hinzu, dass die Schulleitungen als personelle Unterstützung lediglich über eine/n Stellvertreter/in und nicht über eine/n Konrektor/in verfügen.¹¹⁴ Beim Einsatz – in der Regel in Vollzeit – verbringen sie einen Großteil ihrer Arbeitszeit mit der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts. Der Alltag ist, wie Schulleitung 17 berichtet, also vor allem geprägt durch die eigenen Unterrichtspflichten.

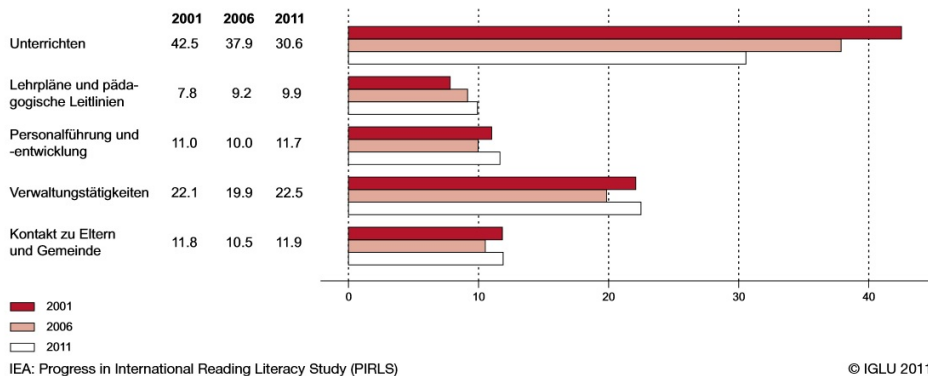
Für meine Arbeit [habe ich] praktisch nur fünf Stunden Ermäßigung für die ganze Schulverwaltung und bin ansonsten in der vierten Klasse als Klassenlehrerin (...) im Unterricht eingesetzt eigentlich mit allen Fächern (GSE SL17, 2).

Vor allem das Führen einer Klasse ist, so beschreibt sie weiter, das, „was die meiste Kraft kostet“ (GSE SL17, 2). Zudem birgt gerade die Unterrichtstätigkeit in den höheren Jahrgangsstufen der Grundschule z. B. vielfach „den Wunsch nach Elterngesprächen zur Beratung, was den Übertritt betrifft“ (GSE SL17, 8). Über die ohnehin vielen Abstimmungen mit Kollegen/innen, Sachaufwandsträger, Schuladministration, dem Elternbeirat usw. hinaus ist also eine intensive klassenbezogene Elternarbeit erforderlich.

Wie die Daten der IGLU-Studien in Abbildung 5.2 zeigen, bestätigen auch andere Erhebungen den hohen Zeitaufwand für Unterrichtsaufgaben, den Schulleitungen in Deutschland an Grundschulen auf sich nehmen müssen. Auch, wenn das quantitative Ausmaß im Vergleich

¹¹⁴ Stellvertreter bzw. Stellvertreterin wird in Bayern der ständige Vertreter oder die ständige Vertreterin des Leiters oder der Leiterin einer Grundschule, Mittelschule oder Grund- und Mittelschule genannt. Im Gegensatz zu einem/einer Konrektor/in erhält er/sie für diese Aufgabe jedoch weder eine finanzielle Zulage noch eine Ermäßigung der Unterrichtsstunden.

zu 2001 und vor allem im Zeitraum von 2006 bis 2011 nachgelassen hat, haben deutsche Schulleiter/innen mit immerhin noch 30,6 Prozent ihrer Gesamtarbeitszeit eine hohe Unterrichtsverpflichtung wahrzunehmen (Tarelli et al., 2012, S. 148). Mit exemplarisch 21 (GSE SL17, 8) bzw. 24 (GSG SL22, 2) Stunden Unterrichtsverpflichtung liegen ein paar der befragten Schulleitungen an kleinen Schulen wohl deutlich über diesem Wert. Die zeitlichen Ressourcen für die Personalentwicklung sowie für die Arbeit an pädagogischen Leitlinien als wichtige Facetten der Schulentwicklung stehen damit hinter dem eigenen Unterricht und administrativen Aufgaben zurück.



Angaben in Prozent der Gesamtarbeitszeit

Abb. 5.2: Von Schulleitungen in Deutschland für verschiedene Aufgaben verwendete Zeit – IGLU 2001, 2006 und 2011 im Vergleich; Tarelli et al., 2012, S. 148

Dass die zur Verfügung gestellten Ermäßigungsstunden für die Schulleitungstätigkeit an kleinen Schulen nicht ausreichend sind, wird bei der differenzierten Betrachtung der Aufgabenbereiche der Schulleitungen deutlich. Schulleitung 19 veranschaulicht diese im Gespräch wie folgt und macht dabei die große Bandbreite an Anforderungen, die an diese Akteure/innengruppe gestellt werden, sowie deren Komplexität und Vielfältigkeit deutlich:

Schule, das heißt am Anfang oder am Ende vom Schuljahr, vom alten, wieder neu organisieren mit allen Schülern, die neu kommen, die aufsteigen, die Lehrer, die die unterrichten. Da muss man also schauen, wie viele Stunden eine Klasse bekommt und so weiter. Und dann die ganze Öffentlichkeitsarbeit gehört dazu, mit den Eltern die ganzen Gespräche führen, mit dem Sachaufwandsträger, die Gemeinde, mit den anderen Schulleitern, die in diese Schule mit integriert sind (...). Dann ist man für das Gebäude natürlich auch zuständig. Alle Dinge, die anfallen, an Klassenzimmer und Renovierungen und so weiter, Medien, die man braucht in der Schule. Dann, natürlich bin ich zuständig für die ganzen Lehrer, die da sind, insoweit, dass ich der nächste Dienstvorgesetzte bin, neben dem Schulrat, der eine Stufe höher ist. Da muss man natürlich die Sorge tragen, dass jeder so eingesetzt ist, dass er sich wohl fühlt in diesem Einsatz, dass er nicht überbeansprucht wird und auch nicht dem anderen gegenüber bevorteilt wird. Dann ist das nächste, dass man für den Unterricht zuständig ist, das heißt also ich muss Unterricht besuchen, Lehrer einschätzen. Und da fällt das ganze Repertoire der Pädagogik mit hinein, der Didaktik, der Methodik und so weiter. Dann die ganze, was also eine sehr große Aufgabe ist, die ganze Statistik das Jahr über, da kommen laufend welche, die das Ministerium möchte, die die Regierung möchte, das Schulamt möchte, man ist das ganze Jahr über beschäftigt mit Recherchieren, mit Durchrechnen, das Schulprogramm pflegen, damit alles in Ordnung ist (...). Ein großer Punkt ist

natürlich auch (...) der Stundenplan, der stimmig sein muss. (...) Man ist also da mehr ein Manager und Verwalter, also man ist, Lehrer bin ich nebenbei auch noch, das heißt, ich gebe Stunden dann noch und muss natürlich auch schauen, dass da alles läuft. Und insoweit bin ich gut eingedeckt. Auch, für alle Probleme, die anfallen in diesen Bereichen Lehrer, Schüler, Eltern, Gemeinden, Schulamt und so weiter muss ich auffangen und organisieren, dass das wieder alles ins Reine kommt. (GSF SL19, 2) Ja, das habe ich noch gar nicht gesagt: Ein Schulleiter soll natürlich für Innovationen offen sein (GSF SL19, 6).

Insbesondere die Mitarbeiter/innenführung, die Beurteilung der Lehrkräfte sowie die Koordinierung der Verwaltung erleben zwei Schulleitungen als aufwendig. Während die Schulleitungen an den fünf größeren Fallschulen, die z. B. keine eigene Klasse führen und über personelle Unterstützung in der Verwaltung verfügen, das Hauptaufgabenfeld im „Büro und (...) [der] ganze[n] Organisation“ (GSB SL9a, 4) von Schule sehen, sind die „Schulleiter einer kleinen Schule (...) eigentlich, muss ich jetzt sagen, Mädchen für alles“ (GSE SL17, 2).

Die Schulentwicklungsarbeit als Mittelpunkt der vorliegenden Studie stellt damit einen „Nebenschauplatz“ im Handeln der Führungspersonen dar, die als Aufgabe neben zahlreichen anderen wahrzunehmen ist. Sichtbar wird dies in der Aufzählung von Schulleitung 19, die schließlich noch anfügt: „das habe ich noch gar nicht gesagt“, für Veränderungen und Neuerungen wird auch noch Aufgeschlossenheit erwartet. Gerade die Schulleiter/innen kleinerer Schulen können die im Unterkapitel 2.2.4.4 beschriebene Schlüsselposition im Schulentwicklungsprozess nur eingeschränkt oder unter großem zeitlichen und organisatorischen (Mehr-)Aufwand ausüben. Wenngleich ein kleines Kollegium für die Schulentwicklung „von unten“ also durchaus Chancen in Bezug auf die rasche Erprobung und Implementierung von Innovationen bietet (Raggl, 2015a, S. 20), erschweren die knappen Zeitressourcen die Steuerung der pädagogischen Weiterentwicklung der Schule auf den Ebenen Organisation, Personal und Unterricht, insbesondere dann, wenn sie nicht selbstinitiativ angestoßen wird. Schulleitung 24 fasst die Aufgabenverteilung und Bedeutung, die sie selbst im Schulentwicklungsprozess einnimmt, deshalb schließlich wie folgt zusammen:

Ja, wie soll ich denn sagen. Stellen Sie sich vor, (...) Sie leiten eine Schule, haben jetzt eine Kollegin, die macht Ihnen die Kombi. Dann sind Sie froh und dankbar. Wenn sie Fragen hat, darf sie kommen. Wenn Sie selber auch noch Erst-/Zweitklassunterricht (...) haben, dann werden Sie sicherlich auch fragen, mei, wie verzahnt du denn alle Inhalte? Wie funktioniert das? Ja, einfach mit Rat und Tat zur Seite stehen (GSH SL24b, 75).

Die Größe der Schule hat allerdings nicht nur Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleitung. Sie beeinflusst auch den schwierigen Auswahlprozess der Klassenleitung(en) für die neu gebildete(n) Kombi-Klasse(n) – zumal die Neuerung in den Kollegien, wie berichtet, nicht durchweg unterstützt wird. Wie die Schulleitungen mit dieser Herausforderung umgehen, dem widmet sich das nachfolgende Ergebniskapitel.

5.1.2.2 Personelle Besetzung der jahrgangskombinierten Klasse

Auf der Ebene des Personals stellt sich nach der Entscheidung für die Jahrgangsmischung an den Fallschulen die Frage, wer die Klassenleitung der neu gebildeten Lerngruppe über-

nehmen soll. Rechtlich obliegt der Schulleitung die Aufgabe, für jede Klasse eine Lehrkraft mit der Leitung zu beauftragen (§6 Abs. 1 LDO). Bei der Bestellung der Klassenleiter/innen sind die besonderen Gegebenheiten der Lerngruppe, die fachliche und persönliche Eignung der Lehrkraft sowie deren weitere Dienstaufgaben zu berücksichtigen (§27 Abs. 1 LDO). Da in den betroffenen Kollegien die Jahrgangsmischung allerdings durchweg auf wenig Begeisterung trifft, erweist sich die Auswahl einer Lehrkraft, wie die nachfolgenden Gesprächsausschnitte zeigen, als eine Herausforderung für die Führungskräfte.

(...) rein als Sparmodell und es hat keiner „Juhu!“ geschrien und keiner freiwillig gesagt: Ja, da stehe ich voll dahinter, ich übernehme die Kombi-Klasse, sondern eher: „Ah, pf und wer nimmt jetzt die und wer tut sich das an?“ (GSG SL22,16).

(...) in kleinen Häusern [führt eine solche] Neueinführung(...) zu Magengrummeln je älter die Kollegen sind (GSH SL24a,72).

(...) ehrlich gestehen, jetzt die älteren Kolleginnen auch nicht gerade begeistert über das Ganze waren. Also die haben eher gesagt: Ja, solange es mich nicht trifft, sag ich jetzt mal ehrlich so. Wobei ich das auch verstehen kann, wenn jetzt auch eine Kollegin, die (...) eigentlich auch schon über Pensionierung nachdenkt, dass die natürlich sich jetzt nicht nochmal auf ihre letzten zwei oder drei Jahre auf eine Kombi-Klasse einarbeiten möchte. (...) Und das akzeptiere ich auch. Das hätte ich dann so einer Kollegin auch nicht zugemutet, weil (...) eine Kombi-Klasse kann man nur erfolgreich führen, finde ich, wenn man wirklich auch dahintersteht und wenn man das möchte und nicht, wenn man sagt, du musst das jetzt machen. Das war natürlich auch einer meiner ersten Gedanken, wer wird wohl diese Kombi-Klasse kriegen? (GSE SL17, 34).

Die Formulierungen „wer tut sich das an“ oder „solange es mich nicht trifft“ deuten darauf hin, dass die Übernahme der Klassenleitung eher negativ besetzt ist, vielleicht sogar eine Bürde für die ausgewählte Lehrkraft bedeutet. Auch führt die Ankündigung, gerade an kleinen Grundschulen, zu „Magengrummeln“, d. h. einer gewissen Unsicherheit und Verstimtheit – insbesondere, so betont es Schulleitung 24, wenn das Kollegium aus älteren Lehrkräften besteht, deren professionelles Handeln sich durch zahlreiche Routinen auszeichnet. Ein höheres Durchschnittsalter im Kollegium scheint der Euphorie für eine Veränderung also nicht zuträglich zu sein. Auf S. 75 wird der Widerstand gegen eine Neuerung aus Altersgründen deshalb auch als „biografisches“ bzw. „Alters-Argument“ beschrieben.

Außerdem gibt es kaum Fortbildungen sowie „nicht extra Lehrpläne“ (GSG SL22, 16) und damit – in der subjektiven Wahrnehmung – kaum Unterstützung für die Umsetzung. Vielmehr geht die Unterrichtsentwicklung mit einem hohen Zeit- und Organisationsaufwand für die einzelne Lehrkraft einher, der kaum von außen entlastet wird. Hinzu kommt der Top-down-Prozess, der eine ungewollte Implementierung provoziert.

Kriterien für die Auswahl einer Klassenleitung aus Sicht der Schulleitungen

Bei der Entscheidungsfindung über die Klassenleitung konstatieren mehrere der befragten Schulleitungen in den Interviewgesprächen die subjektive Theorie, dass die Klassenführung nicht jede Lehrkraft übernehmen kann, sondern dafür besondere Voraussetzungen notwendig sind („Ich kann nicht jede Lehrkraft in eine Kombi-Klasse geben“ (GSD SL15, 263; ähnlich GSC SL13, 33)). Die Anforderungen, die sie für die Besetzung der Klassenleitung stellen, beziehen sich auf bestimmte Kompetenzen, die sie für erforderlich halten bzw. deren Fehlen eine Schwierigkeit darstellt.

In Bezug auf die Professionalitätskomponente „Einstellungen und pädagogische Handlungsüberzeugungen“ richten sie die Erfordernisse z. B. auf die Einsicht in das pädagogische Konzept der Jahrgangsmischung, eine hohe Belastbarkeit sowie die Bereitschaft zur und die Offenheit für eine Veränderung allgemein. Wie im Ergebniskapitel 5.3.3.2 als wichtiger Faktor für das Gelingen der Implementierung aus Sicht der pädagogischen Akteure/innen berichtet, erachten sie weiterhin insbesondere eine positive Einstellung als wichtig:

Es sind Kollegen da, die sagen: Gut, jetzt sind wir soweit, (...) jetzt machen wir es halt, es hilft ja eh nicht. Es sind aber, (...) ich glaube, dass vielleicht eine, zwei von dem Konzept überzeugt sind (...) von den Kollegen und nicht mehr. Die anderen sehen es als Notlösung, als Lösung ja, die kommt ja dann eh in den nächsten Jahren (GSA SL1, 72).

Von den Bedingungen her allgemein ist halt einfach auch wichtig, die positive Einstellung eines Lehrers. Der muss mögen. Was hilft es, wenn ich einen Lehrer verdonnere nächstes Jahr, du kriegst jetzt die Kombi-Klasse, wenn da überhaupt nichts da ist (GSB SL9a, 54).

Und bei den Lehrkräften war es halt so, dass die geteilter Meinung waren. Einige, (...) die haben also gleich geschrien, (...) Kombi-Klassen, (...) müssen wir uns das jetzt (...) auch noch gefallen lassen? (...) Aber es waren dann auch schon welche da im Kollegium, die das sofort akzeptiert haben und gesagt haben, warum nicht, das ist eine Herausforderung, die wir annehmen (GSC SL13, 15).

Die Schulleitungen scheuen zwar einen Übertrag der Verantwortung an eine Lehrkraft, die das Konzept ablehnt, allerdings findet sich an den Fallschulen kaum eine Lehrperson, die sich aktiv um die Besetzung der Klassenleitung aus rein pädagogischen Gründen „bewirbt“. Vielmehr stellt sie für die meisten Lehrkräfte eine „Notlösung“ dar angesichts von fehlenden erstrebenswerten Alternativen und um einer Entwicklung vorzugreifen, die sie mit Blick auf die zunehmende Zahl jahrgangsübergreifender Klassen in Bayern früher oder später ohnehin treffen wird. Kritisch sieht Schulleitung 22 die zur mangelnden Aufgeschlossenheit zuweilen hinzukommende fehlende Flexibilität in den Kollegien, die die Auswahl weiter erschwert: „Oder manche Lehrer haben ja schon das Problem, ja, ich war jetzt immer in 1/2, ich kann jetzt nicht in 3/4 gehen oder umgekehrt halt auch“ (GSG SL22, 92).

Darüber hinaus benennen mehrere Schulleitungen „eine gewisse Erfahrung (...), was die erste Jahrgangsstufe angeht oder die erste und zweite“ (GSC SL13, 33), d. h. eine Unterrichtserfahrung in den kombinierten Jahrgangsstufen, als Entscheidungskriterium, nach dem sie die Klassenleitung auswählen. Schulleitung 19 betont weiter einen „reiche[n] (...) Erfahrungsschatz“ (GSF SL19, 32) im Lehrer/innenberuf als Bedingung, auch und vor allem in Bezug auf die zu Beginn herausfordernde Elternarbeit.¹¹⁵

Sofern die entsprechenden Wissensbestände dafür nicht in der Aus- und Weiterbildung aufgebaut wurden, fehlt es – so stellen manche Schulleitungen fest – älteren Kollegen/innen an tiefgehendem Professionswissen über den Umgang mit Heterogenität, das sich gerade in der Jahrgangsmischung als von zentraler Bedeutung erweist. Kenntnisse über gemeinsames Lernen, Individualisierung, Differenzierung und offene Unterrichtsformen, aber auch Wissen über eine daran anschließende individualisierende Leistungsbeurteilung, eine Versiertheit in der Diagnostik von Lernständen und der Ableitung entsprechender Fördermaßnahmen sowie nicht zuletzt über die eigene Lehrer/innenrolle, stellen – wie in den Abschnitten 2.2.3.1 und 2.2.3.2 aufgezeigt – eine Grundlage für eine heterogenitätssensible Unterrichtsentwicklung dar. Da diese Themen erst in der Lehrkräftebildung

¹¹⁵ Vgl. dazu die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.1.2.

der letzten Jahrzehnte erhöhten Eingang fanden, haben viele der heute in Schule tätigen älteren Lehrer/innengenerationen in ihrer eigenen Ausbildung an der Universität und im Studienseminar kaum etwas darüber erfahren. Diese unzureichenden Kenntnisse, so die Einschätzung der Schulleitungen 1 und 15, könnten negative Auswirkungen auf die Schüler/innen sowie die Unterrichtsqualität haben.

Bin ich nach wie vor der Meinung, also, es [(die Jahrgangsmischung)] pauschal einzuführen über unsere Schule im jetzigen Zeitpunkt mit der Lehrerschaft, die wir haben, die nicht ausgebildet wurde in dem Bereich. (...) Das wäre, das täte für Kinder zum Chaos werden (GSE SL15, 263, ähnlich GSA SL1, 178).

Auch im unzureichenden Professionswissen über die in der jahrgangsgemischten Klasse vorhandenen Bedingungen für die Unterrichtsplanung und den damit verbundenen Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung könnten also Ängste und Vorbehalte älterer Lehrkräfte begründet liegen. Schulleitung 1 führt die unzureichende Professionalität im Bereich der Diagnostik sowie der methodischen Gestaltung von offenem Unterricht zudem darauf zurück, dass die bereits im Lehrplan (2000) vorgesehenen Arbeits- und Unterrichtsweisen in der Vergangenheit nur unzureichend umgesetzt wurden und vonseiten der Schulbehörden bei der Beurteilung zu wenig auf ein entsprechendes Handeln der Lehrkräfte geachtet wurde. Bei einer jahrzehntelangen Anwendung lehrer/innenzentrierter Unterrichtsformen ist schließlich ein Wandlungsprozess umso weitreichender.

Die Veränderung ist da, aber man muss sich schon langsam herantasten, wenn man 20, 30 Jahre was anderes gemacht hat und auch in dieser anderen Arbeitsweise bestärkt worden ist. Es ist ja nicht so, hat ja keiner was gesagt (GSA SL1, 84).

Hinzu kommt die Wahrnehmung der Differenz zwischen vorhandenem Professionswissen und praktischem Handeln in der Unterrichtssituation. So stellt Schulleitung 1 darüber hinaus bei einer Fortbildung zum jahrgangsgemischten Unterricht beispielsweise fest:

Auf alle Fälle haben wir da [(in der Fortbildung)] diese Punkte [(Merkmale guten Unterrichts)] aufgearbeitet und da ist ja auch. Ich meine, es ist viel rausgekommen, dass ja die Kollegen zum Teil ja eh so arbeiten oder zumindest sagen, sie arbeiten so. (...) Ich habe letztes Jahr also die ersten Besuche [im Unterricht] dann gemacht – Differenzierung oder so, das ist ein Fremdwort (GSA SL1, 108).

Als abschließendes Kriterium heben schließlich alle Schulleitungen – wie bereits angedeutet – die Freiwilligkeit hervor, mit der die Kombi-Klasse übernommen werden sollte („es hätte mir wahrscheinlich mehr Kopfzerbrechen bereitet, wenn ich gewusst hätte, ich habe jetzt hier nur jemanden, der das jetzt gezwungenermaßen macht“ (GSH SL24a, 72)).

Handlungsstrategien bei der Auswahl einer passenden Leitung für die Kombi-Klasse

Die Schulleitungen an bayerischen Grundschulen verfügen über durchaus eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten zur Personalrekrutierung oder -anforderung, sodass bei der Lösung der Herausforderung der Entscheidungsspielraum zunächst auf schulinterne Lösungen begrenzt bleiben muss. Deshalb beschreiben die Schulleitungen der Fallschulen für die Auswahl einer passenden Kombi-Klassenleitung recht ähnliche Vorgehensweisen.

Übergabe der Klassenleitung an eine neu an die Schule versetzte Lehrkraft

Sofern die Lehrkräfte, die aktuell die Jahrgangsstufen 1/2 unterrichten, auch im nächsten Schuljahr an der Schule bleiben, fragen die Schulleitungen im ersten Schritt diese an, ob sie sich die Übernahme der Jahrgangsmischung vorstellen können. Besteht auch künftig ein paralleler jahrgangsreiner Zug, dann entscheidet sich allerdings *keine* schulzugehörige Lehrkraft freiwillig für die Neuerung. In der Regel bevorzugen sie den Verbleib in der Routine der Jahrgangsklasse und überlassen neu an die Schule kommenden Kollegen/innen die Klassenleitung der Kombi-Klasse.

Und da habe ich es auch so gemacht, dass ich diese Zweitklasslehrkraft, die habe ich (...) auch mitentscheiden lassen. Sie hatte im Grunde theoretisch die Wahl zwischen Kombi und der reinen zweiten Klasse. (...) Und sie hat sich für die zweite Klasse entschieden und hat damit auch das Gefühl, sie konnte mit Einfluss nehmen. Ich habe es ihr jetzt nicht übergestülpt (GSH SL24a, 70).

Wie im Zitat GSE SL17, 34 auf S. 246 deutlich wurde, zeigen die Schulleiter/innen durchaus Verständnis für die Situation der zumeist älteren Kollegen/innen und heben die Bedeutung der notwendigen positiven Einstellung gegenüber der Veränderung hervor. An den Fallschulen E und H übernehmen also zwei an die Schule versetzte junge Lehrkräfte die Kombi-Klasse 1/2. Damit tritt folgende Situation ein: Statt einer Lehrkraft, die ein hohes Maß an Professionalität in der Unterrichtung der beiden betroffenen Jahrgangsstufen mitbringt, allerdings nicht bereit ist, sich nochmals zu verändern, wird die Klassenleitung – entgegen der Empfehlung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 2020, – an junge Lehrkräfte übergeben, die noch keine Unterrichtserfahrung in den betroffenen Jahrgangsstufen 1 und 2 sammeln konnten.

Die künftigen Klassenleitungen wissen zum (späten) Zeitpunkt der Zuteilung zur Schule durch die Schulbehörde nichts von der Jahrgangsmischung und werden auch nicht gezielt gefragt, ob sie sich vorstellen können, eine Kombi-Klasse zu unterrichten („das war jetzt nicht so, dass die angesprochen wurden, ah, also in K-Ort wäre eine Kombi-Klasse, wie schaut es aus, möchten Sie das gerne machen?“ (GSE SL17, 80)). Die Schulleitung 17 unterstützt die junge, neue Lehrkraft gegen Ende der Sommerferien deshalb durch die Herstellung von Kontakten zu Kollegen/innen, die jahrgangsgemischt arbeiten. So kann sich die betroffene Lehrkraft knapp vor Beginn des neuen Schuljahres¹¹⁶ noch ein Bild davon machen, was sie bei der Übernahme einer Kombi-Klasse erwartet sowie erste Kontakte knüpfen. Zudem erhält sie Antworten auf offene Fragen in Bezug auf das jahrgangsgemischte Lehren und Lernen im Unterricht.

Vereinzelt ergeben sich über die Personalfrage hinaus organisatorische Probleme der Besetzung. So kommt es bei der Zuteilung der Lehrkräfte zu den einzelnen Schulen an zwei weiteren Einrichtung aus verschiedenen Gründen noch kurzfristig zu Änderungen oder Verzögerungen. Lehrkräfte, die den Eltern bereits als Klassenleiter/innen einer Kombi-Klasse vorgestellt wurden, werden wieder abgezogen, was zu fehlender Planungssicherheit sowohl vonseiten der Schulführung als auch vonseiten der betroffenen Schüler/innen und Eltern führt. An der Fallschule F ist z. B. lange unklar, wer als zweite Klassenleitung 1/2 an die Schule versetzt und die Kombi-Klasse übernehmen wird.

¹¹⁶ Vgl. zum Zeitdruck als Herausforderung bei der Implementierung der Jahrgangsmischung an einzelnen Schulen die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.1.3.

Die Lehrer, die ich bekommen habe, haben keine Erfahrung mit Kombi-Klasse gehabt. Ich hätte eine bekommen, die schon Erfahrung hatte, aber die ist dann an eine andere Schule versetzt worden. Das war noch eine Schwierigkeit, weil ich die den Eltern (...) schon vorgestellt hatte und dann war auf einmal eine nicht mehr da (GSF SL19, 16).

Übernahme durch bewährte Erst- und Zweitklasslehrkräfte an der Schule

An den Fallschulen A, B, C und F sind die personellen Ausgangsvoraussetzungen sehr ähnlich. In allen Klassen 1/2 wird auf die Jahrgangsmischung umgestellt. Deshalb stehen die bewährten Erst- und Zweitklasslehrkräfte an der Schule vor der Frage, welche Optionen ihnen außerhalb der Jahrgangsmischung bleiben. Bei zehn der 15 Klassenleitungen besteht lediglich die Alternative des Wechsels in eine andere Jahrgangsstufe, in ein anderes Konzept (Ganztag) oder des Schulortes. Die meisten Lehrkräfte unterrichten bereits lange an der betroffenen Schule, wohnen in der Nähe und sind zum Teil bereits jahrzehntelang in den Klassenstufen 1 und 2 eingesetzt. Sie verfügen deshalb über viel Erfahrung in Bezug auf den Unterricht in der Schuleingangsstufe und kennen das Schulumfeld, aus dem die Kinder kommen. Zudem haben sie umfassende Praxiserfahrungen in der Begleitung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule wie z. B. die Lehrkraft 5:

Ich habe beide Jahrgangsstufen im Kopf. Ich weiß, was nacheinander kommt und ich weiß auch bei jedem Thema, wo (...) muss ich jetzt Wert darauf legen. Also, das müssen wir länger üben und da gibt es Schwierigkeiten (GSC L5, 27).

Ein Wechsel würde eine Aufgabe von altbewährten Routinen bedeuten. Deshalb wäre die Ablehnung der Übernahme der Kombi-Klasse, subjektiv betrachtet, für keine der befragten Lehrkräfte eine gute Entscheidung. Ihre Beweggründe liegen demnach allerdings nicht vorrangig im Wunsch nach der Erprobung einer anderen Klassenorganisation und sind einer ausgeprägten Vision von jahrgangsübergreifendem Unterricht geschuldet, sondern auf eine extrinsische Motivation wie den Verbleib am Schulstandort sowie den Erhalt der Position (Erst-/Zweitklasslehrkraft) zurückzuführen.

Die betroffenen Lehrkräfte beschreiben diese Entscheidungssituation vielfach recht anschaulich. Ihre Gedankengänge verbalisiert exemplarisch Lehrkraft 10 wie folgt:

Was bleibt mir jetzt anderes, (...) ich habe die Möglichkeit Ganztagsklasse, Kombi-Klasse oder ich gehe, das ist die dritte Möglichkeit. (...) Da ich nicht weg wollte (...), weil das Kollegium wirklich ein tolles Kollegium ist (...), beschäftigt man sich halt dann irgendwann mit dem Gedanken. Ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe die Kombi-Klasse nicht genommen, weil ich überzeugt bin von der Kombi-Klasse, sondern weil es bei uns nur die zwei Möglichkeiten gegeben hat – Kombi oder Ganztags. (...) Dann habe ich mich für die Kombi [entschieden]. Natürlich beschäftigt man sich dann mit der Kombi. (...) Wie wirst du das denn machen (...). Deswegen muss jetzt ich nicht unbedingt hundertprozentig überzeugt sein davon (...). Ich versuche ja trotzdem, dass ich es gut mache. Das eine schließt das andere ja nicht aus (GSB L10, 53-55).

Das Kriterium der Freiwilligkeit, das als wichtiger Gelingensfaktor angesprochen wird (vgl. dazu den Abschnitt 5.3.3.3), gilt aufgrund dieser Umstände nur eingeschränkt. Inwiefern diese extrinsische Motivation allerdings schließlich die pädagogischen Überzeugungen und Zielvorstellungen konkret beeinflusst oder, wie von der Lehrkraft 10 angedeutet, eben nicht, kann aufgrund der Datenlage im Rahmen dieser Studie nicht geklärt werden.

Übernahme der Klassenleitung durch die jüngste Lehrkraft an der Schule

Für die Schulleitungen der Fallschulen D und G war „sofort klar, wer die Kombi-Klasse [übernimmt], wer für die Kombi-Klasse geeignet ist“ (GSD SL15, 3), nämlich die jüngste Lehrkraft im Kollegium. Diese wird als Erste angefragt, ob sie sich der Herausforderung stellen möchte. Als Auswahlkriterium gilt damit vorrangig das Alter und wer „sich halt am ehesten noch umstellt“ (GSG SL22, 18), d. h. die Bereitschaft zur Veränderung, in Verbindung mit einer offenen Haltung gegenüber der Neuerung.

Man kann auch nicht generell sagen, Jüngere sind grundsätzlich für Kombi-Klasse geeignet und die Älteren, die sollen so weitermachen wie bisher, so kann man es auch nicht sagen. Es gibt durchaus auch sicher ältere Kolleginnen, die auch sagen, ich bin experimentierfreudig, möchte mal was Neues (...), aber ich finde die eigene Einstellung ist ganz, ganz wichtig (GSE SL17, 96).

Mit der Übernahme der Klassenleitung beginnt für die betroffenen Lehrkräfte die intensive Auseinandersetzung mit der Veränderung. Für sie eröffnet die Implementierung der Jahrgangsmischung Chancen zur individuellen Professionalisierung, gleichzeitig – und diesen Umstand heben viele Interviewpartner/innen hervor – bringt die Einführung einen hohen Arbeitsaufwand mit sich. Im Rahmen des Handlungsfeldes Führen und Steuern müssen die Schulleitungen die richtige Balance zwischen einer Überlastung der Kolleginnen und Anstößen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung finden. Dieser Herausforderung widmen sich die nachfolgenden Ausführungen.

5.1.2.3 Steuerung des Entwicklungsprozesses zwischen Überbeanspruchung und Fortschritt

In Schulentwicklungsprojekten stehen die Führungspersonen vor der Aufgabe, das richtige Entwicklungstempo zu wählen, das einerseits einen Fortschritt auf den Ebenen Organisation, Unterricht und Personal ermöglicht sowie andererseits – vor dem Hintergrund ihres Wissens um Selbstregulation – das Kollegium nicht überfordert. Fast alle interviewten Schulleitungen und Lehrkräfte berichten im Gespräch von einem Mehraufwand, den die Lehrpersonen im Zuge der Umstellung sowohl zeitlich als auch didaktisch und organisatorisch bewältigen müssen. Vor allem Schulleitung 1, die die Jahrgangsmischung als Impuls für die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung wahrnimmt, macht zudem deutlich, wie schwierig es sich gestaltet, einen pädagogischen Schulentwicklungsprozess anzustoßen.

Bei der Frage, was eigentlich „Fortschritt“ bedeutet, wird im Datenmaterial eine zweite Herausforderung deutlich, nämlich die Auseinandersetzung mit der Innovation Jahrgangsmischung an sich, die aus pragmatischen (Kosten-)Gründen von außen an die Schule herangetragen wurde, deren Vorteile aber durchaus pädagogischer Natur sein können. Sieben Schulleitungen äußern in den Interviews Gedanken zum Spannungsfeld von pädagogischer und pragmatischer Begründung und positionieren sich dazu.

Beanspruchung der Kombi-Klassen-Lehrerinnen durch den Entwicklungsprozess

Eine zu bewältigende Herausforderung für die Schulleitungen im Rahmen ihrer Fürsorgepflicht ist der Umgang mit der Mehrbelastung, die sie bei den Lehrkräften in der Implementierungsphase wahrnehmen und von der die Lehrkräfte selbst berichten. Mit

Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen gehen in der Regel zunächst ein Mehr an Arbeit und auch ein Mehr an Zeit einher, das zusätzlich zur „normalen“ Unterrichtstätigkeit aufgebracht werden muss. Diese Mehrbelastungen sind zusammenfassend auf folgende drei Ursachen zurückzuführen: zeitlicher und arbeitsorganisatorischer Mehraufwand, Mehraufwand für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung und Beanspruchung durch die Aufgabe von Handlungsroutrinen und Handlungsunsicherheiten.¹¹⁷

Mehraufwand in zeitlicher und organisatorischer Hinsicht

So führt zunächst einmal das quantitative Maß an Arbeit gerade im ersten Jahr und den ersten Monaten der Einführung zur zeitlichen und organisatorischen Mehrbelastung der Lehrkräfte. Vor allem die Unterrichtsplanung beansprucht mehr Zeit. Wenngleich die Zeitintensität, wie die nachfolgenden Beschreibungen der Lehrkräfte 2 und 3 beweisen, mit einer zunehmenden Erfahrung geringfügig abnimmt, arbeiten sie, ihrer subjektiven Wahrnehmung nach, trotzdem (zu) viel. Gleichzeitig bleibt trotz umfangreicher Vorbereitung oft das Gefühl, den Anforderungen nicht ausreichend gerecht zu werden.

Ich bin am Anfang wirklich bis zehn Uhr nachts oft da herunter [in der Schule gewesen]. (...) Ich habe es ja auch nicht gewusst, wie ich das auf die Reihe kriege. Das ist schon am Anfang schwierig gewesen, aber das wird leichter (GSA L2, 128).

Ich arbeite wirklich rund um die Uhr und komme trotzdem nicht nach (GSA L3, 16). Ich merke, dass mir die Organisation leichter fällt, also, dass ich es schon leichter kombinieren kann, aber immer noch sehe, dass es schwierig ist. Also, ich habe einen Heiden Respekt nach wie vor, aber man wird routinierter (GSA L3, 48).

Zusätzlich zum zeitlichen Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung erfordern Absprachen mit den Parallelkollegen/innen oder den Differenzierungslehrkräften nicht nur Zeitressourcen, sondern auch eine Umstellung der örtlichen Arbeitsumstände sowie des eigenen Arbeitsrhythmus. Zuweilen verlagert sich durch die kollegiale Zusammenarbeit sowie die gemeinsame Erstellung von Unterrichtsmaterialien die Unterrichtsvorbereitung vom Büro zu Hause an die Schule. Die Lehrkräfte in den Kombi-Klassen „gehen (...) halt nicht Mittag, wenn sie jetzt mit dem Unterricht fertig sind, heim. Die bleiben (...) noch da zum Besprechen, wie schaut es morgen aus oder die ganze Woche“ (GSB SL9a, 32). Teilweise übernehmen die Klassenleitungen aufgrund der geringen Stundenzahl, die die Differenzierungslehrkräfte in der Kombi-Klasse unterrichten, zudem die Vorbereitung der Differenzierungsstunden.¹¹⁸

Diese Mehrbelastung in der Implementierung der Jahrgangsmischung erleben viele Lehrkräfte als hohen emotionalen Stressfaktor.¹¹⁹ Wie die nachfolgenden Ankerbeispiele aus verschiedenen Interviews zeigen, berichten einige davon, dass sie an ihre eigenen Grenzen kommen und auf ihr physisches und psychisches Wohlbefinden achten müssen. Zuweilen zeigen sich sogar bereits bedenkliche, negative Auswirkungen auf die Gesundheit.

¹¹⁷ Die nachfolgenden Einblicke tragen zur Erklärung des in anderen Studien (z. B. Geiling et al., 2007; Klöver, 2014) ebenfalls berichteten erhöhten Belastungserlebens von Lehrkräften bei, die in jahrgangsgemischten Klassen bzw. der neuen Schuleingangsstufe unterrichten.

¹¹⁸ Vgl. dazu die Ausführungen im Abschnitt 5.1.3.7.

¹¹⁹ Vgl. zur Erklärung des Belastungserlebens aus professionstheoretischer Sicht die Ausführungen auf S. 154.

Die größten Veränderungen sind, dass ich wahnsinnig viel Arbeit habe und, dass es wahnsinnig anstrengend ist. Also, ich bin manchmal einfach absolut kaputt. Ich kann nicht mehr. (...) Und es ist einfach ganz, ganz viel Arbeit. Jeden Tag und wieder und wieder. Man möchte sie ja sinnvoll beschäftigen, man muss das ja durchplanen, wann mach ich was (GSB L10, 12).

Aber da müsste ich wirklich Tag und Nacht, 24 Stunden arbeiten und dann würde es wahrscheinlich noch nicht reichen und irgendwo muss ich auch selber auf meine Gesundheit schauen (GSB L11, 86). Es ist schon interessant, dass man das einmal sieht, aber wie gesagt, es fordert mich körperlich und mir gehen oft wirklich mittags, nachmittags die Kräfte aus. Das gebe ich ganz ehrlich zu, ich bin dann völlig platt und brauche dann relativ lange noch zu Hause am Nachmittag bis ich mich wieder regeneriere (GSB L11, 154).

Ich fühle mich völlig überlastet. (...) Die Freude an der Arbeit verloren ist übertrieben, ich liebe den Beruf sehr, aber es macht nicht mehr so viel Spaß (GSG L16, 72).

Die Gesprächsausschnitte zeigen, dass die hohe berufliche Belastung durch die Umstellung auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht bei den Lehrkräften 10, 11 und 16 als erhöhte bzw. hohe Beanspruchung erlebt wird und körperliche Reaktionen hervorruft, die vereinzelt bereits auf eine Burnout-Gefährdung (Sosnowsky-Waschek, 2013, S. 123) als eine „nur bedingt reversible oder chronisch mittelfristige Beanspruchungsfolge“ (Cramer, Friedrich & Merk, 2018, S. 12) hindeuten. Gerade dieses hier deutlich beschriebene Überbeanspruchungsleben, so zeigen einschlägige Untersuchungen, kann sich mittel- bis langfristig negativ auf die Arbeitsmotivation, die Produktivität und Arbeitseffektivität sowie die Unterrichtsqualität auswirken (zusammenf. Cramer, Friedrich & Merk, 2018, S. 12/13). Deshalb erfordern die Beschreibungen dieser Gesundheitszustände eine besondere Aufmerksamkeit aufseiten der Führungskräfte.

Erhöhter Aufwand für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung

Ein weiterer Grund für die erhöhte Belastung der Lehrkräfte liegt im gestiegenen Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung. Für den jahrgangsübergreifenden Unterricht gibt es zum Zeitpunkt der Interviews kaum „fertige“ Unterrichtsmaterialien, Kopiervorlagen, geeignete Lehr-/Lernwerke oder Lehrer/innenhandbücher, die auf die Jahrgangsmischung 1/2 in Bayern ausgelegt, für sie zugelassen sind und die die Lehrkräfte zur Unterrichtsvorbereitung heranziehen können. Die Mehrarbeit ist deshalb auch der Umarbeitung von alten oder die Entwicklung von neuen Unterrichtsmaterialien geschuldet, zumal der jahrgangsgemischte Unterricht eine „Dauerdifferenzierung“ (GSE SL17, 60) erfordert. Obwohl 14 der 16 Lehrkräfte, die eine Klassenführung übernommen haben, bereits über jahrelange Erfahrung in den zu unterrichtenden Jahrgangsstufen verfügen, bedeutet die Umstellung, dass man „einfach nicht mehr die Blätter, die ich schon 20 Jahre lang [im Unterricht] gemacht habe, rausholen“ (GSA SL1, 112) kann. Öffnen die Lehrkräfte den Unterricht, z. B. durch den Einsatz von Wochenplanarbeit oder durch die Integration von Freiarbeitsphasen mit Aufgabenstellungen für die erste und die zweite Jahrgangsstufe, birgt dies einen erhöhten Materialaufwand. Das neue Unterrichtsmaterial gilt es schließlich zudem zu organisieren und zu ordnen.

Ich habe [eine] Unmenge an Unterrichtsmaterial, Unmenge Material für Freiarbeit, für Wochenpläne, weil ich jedes Jahr immer wieder mir etwas gemacht habe. Kann ich nicht mehr viel verwenden. Ich starte wieder, nicht bei Null, ich habe schon meinen Schatz, aber ich muss den Schatz umstrukturieren. Und das ist für viele Kollegen auch nicht leicht. Und es ist wirklich

unendlich viel Arbeit. Also vor drei gehe ich kaum aus dem Schulhaus raus. (...) Ich möchte nicht jammern, aber es ist eine Belastung (GSA L2, 74).

Darüber hinaus ist die „Planung von Unterricht (...) schwieriger“ (GSE SL17, 62) geworden, denn die Anforderungen, die beide Jahrgangsstufen mit sich bringen, müssen bewältigt, inhaltliche Verbindungen geschaffen werden und die Bildung einer Klassengemeinschaft durch gemeinsame Lernsituationen unterstützt werden.¹²⁰

Also immer diese parallele Planung, zu schauen, wo steht die eine Jahrgangsstufe, was brauchen die jetzt als nächstes, wo steht die andere Jahrgangsstufe. Wo kann ich es irgendwie doch verknüpfen, sodass man halt irgendwie so ein Rahmenthema hat, wo man weiterarbeiten kann (GSE L18, 53).

Vielfach wird im Zuge dessen in der ersten Zeit auch von einem doppelten Vorbereitungsaufwand („man arbeitet eigentlich schon doppelt“ (GSE SL17, 62)) gesprochen, der dazu führt, dass die „Klassenleiter in den Kombi-Klassen wirklich sehr, sehr, sehr viel arbeiten (...), damit das Konzept auch erfolgreich ist“ (GSC SL13, 19).

Belastung durch die Aufgabe von Handlungsrouninen und Unsicherheit im Handeln

Verstärkt wird die Belastung durch ein Stresserleben auf emotionaler Ebene. Dieses resultiert daraus, dass verschiedene neue Situationen mit den alten Routinen nicht mehr bewältigt werden können, was zunächst eine Unsicherheit im professionellen Handeln generiert. Folgende Beispiele verdeutlichen diese emotionale Belastung, die ebenfalls auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt werden kann.

Ja, man hat schon auch immer das Gefühl, es war auch eine junge Kollegin, man schafft das nicht oder man übersieht irgendetwas und so weiter (GSA SL1, 227).

Gut, und so diese Aussagen von den beiden Kolleginnen, das bewegt sich so zwischen himmelhoch jauchzend und manchmal sehr betrübt, weil die Erfolge unterschiedlich zu sein scheinen. Also, es gibt Tage, da kommen die nicht so zufrieden raus aus dem Unterricht und dann läuft es wieder hervorragend (GSC SL13, 29).

Das ist eine, die wirklich sich ganz intensiv um jedes Kind bemüht. Dass sie wirklich jedem Kind das Richtige geben will und gerecht wird und sich einsetzt für jedes Kind. Und dann einfach manchmal denkt, das schaffe ich nicht mehr oder viel Schönes, (...) die halt manches dann auch ausgedehnter gemacht hat am Vormittag (...) und dafür am nächsten Tag wieder was anderes, das geht alles nicht mehr (GSG SL22, 106).

Im ersten und im dritten Interviewbeispiel steht vor allem die Sorge im Vordergrund, in der neuen Organisationsform nicht (mehr) jedem Kind gerecht werden zu können. Die Lehrkräfte äußern Bedenken, dass die individuellen Bedürfnisse des/der Einzelnen in der Jahrgangsmischung nicht mehr ausreichend Berücksichtigung finden.¹²¹ Schulleitung 13 thematisiert darüber hinaus den notwendigen Aufbau neuer Unterrichtsrouninen. Trotz des hohen Aufwandes für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung führen die Bemühungen der Lehrenden, so ihre Beobachtung, nicht immer zum Erfolg und Rückschläge müssen bewältigt werden. Die fehlende Sicherheit, dass Unterrichtsvorhaben überwiegend gelingen, kann für die erfahrenen Lehrkräfte, die in der Vergangenheit ein hohes Maß an Unterrichtsrouninen und

¹²⁰ Vgl. dazu ausführlich die Erläuterungen im Unterkapitel 5.1.3.4.

¹²¹ Vgl. dazu ausführlicher die Ergebnisse im Kapitel 5.1.3.3.

damit auch Professionalität in der Unterrichtung der beiden Jahrgangsstufen erreicht haben, eine lange nicht mehr bekannte Belastungssituation darstellen. Im Zitat GSG SL22, 106 wird außerdem der Umgang mit einer neuen Zeitstruktur in der Jahrgangsmischung angedeutet. Durch die doppelt besetzten Stunden, in denen beispielsweise eine Förderlehrkraft zur Verfügung steht, die in dieser Zeit einzelne Kinder(gruppen) aus dem Unterricht nimmt, ergibt sich aus Sicht der Lehrkraft ein ungewollter Verlust an Flexibilität, den Schulleitung 22 im Interview stellvertretend wie folgt beschreibt:

was organisatorisch für sie einfach schon den Druck aufbaut. Man ist froh, dass (...) die Förderlehrerin kommt, dass die in Mathematik geteilt sind, aber du bist ständig [am] auf die Uhr schauen, genervt einfach. Weil das soll ja eigentlich flexibel sein auch, dass man sagt, erste Klasse Deutsch mach ich mal nur 20 Minuten und das geht halt alles nicht mehr so, weil du schaust immer auf die Uhr und sagst: Ha, jetzt kommt ja die [Förderlehrkraft]. Und dann soll ich ja sinnvoll differenzieren. Dann muss ich schauen, dass die fertig sind, weil die gehen jetzt wieder in Mathematik, also das ist wirklich sehr anstrengend (GSG SL22, 64).

Bewegungs-, Sing-, Spielphasen oder auch Vorlesezeiten, die gerade in der Schuleingangsphase wichtige Elemente der Rhythmisierung des Schulvormittages darstellen, sind nicht mehr so wie in der Jahrgangsklasse zu realisieren. Darüber hinaus sind die Arbeitsphasen getaktet und der Grundlegende Unterricht, in dem die Einheiten nicht der traditionellen Länge von 45 Minuten entsprechen, verliert an Bedeutung.¹²² Die Implementierung der Jahrgangsmischung erfordert somit die Etablierung einer neuen organisatorischen Struktur, aber auch ein bewusstes Loslassen von alten Routinen und die Entwicklung von Ideen, wie diese Unterrichtselemente im Schulalltag weiterhin integriert werden können.

Steuern zwischen pragmatischer und pädagogischer Begründung

Dass der Mehraufwand negativ besetzt ist, ist vielfach auch dem Top-down-Prozess der Implementierung geschuldet, der den pädagogischen Fachkräften kaum Mitspracherecht bei der Ausgestaltung der individuellen Arbeitsbedingungen ließ. Nicht nur für die Lehrkräfte, sondern auch für die Schulleitungen stellt es eine Herausforderung dar, die „von außen“ an die Schule herangetragene pragmatische Begründung der Jahrgangsmischung pädagogisch zu wenden. In der Positionierung der Schulleitungen erhalten beide Gründe einen Raum, allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung.

Für die meisten der befragten Schulleitungen stehen – wie die nachfolgenden Ankerbeispiele aus den Interviews exemplarisch zeigen – bei der Jahrgangsmischung die Einsparung von personellen Ressourcen sowie die Standortsicherung im Vordergrund. Pädagogische Möglichkeiten, die sich aus der veränderten Klassenzusammensetzung für den Umgang mit der Vielfalt der kindlichen Lernvoraussetzungen ergeben, werden zwar erwähnt, allerdings als zweitrangig betrachtet.

Man kann mir pädagogisch viel erzählen, aber das Erste, was man wahrscheinlich als Schulleiter immer denkt, ist einfach, es ist ein Sparmodell. (...) Andererseits ist es natürlich der Vorteil also gerade auch für kleine Dorfschulen vor allem auch, dass ich die erhalte und die Kinder kurze Wege haben und relativ wenige Schulen geschlossen werden dann. Das muss man auch sehen. Und es hat sicher auch pädagogische Vorteile, aber als erstes überwiegen halt die anderen, wo man sagt, jetzt sparen sie sich wieder (...) (GSG SL22, 14).

¹²² Vgl. für die Sicht der Lehrkräfte auf diese Veränderung die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.3.7.

Wenn ich 75 Grundschüler habe in 1/2 und mache vier Klassen, dann verbraucht das viel mehr Lehrerstunden. Wenn man bedenkt, eine erste Klasse hat 23 Stunden und eine zweite 24, dann sind also das im Unterschied zu einer Kombi-Klasse, die dann fünf Zusatzstunden hat, spart man sich 18 Stunden (...). Das stimmt schon, sicher, das Sozialverhalten wird besser, weil die Größeren schon mehr wissen und können den Kleineren helfen oder die Kleineren können von den Größeren etwas abschauen. Insoweit ist also das schon günstig. (...) Aber der wesentliche Punkt ist natürlich Unterrichtseinsparungen, weil die Stunden jetzt Kontingente sind (GSF SL19, 14).

Andere Schulleitungen versuchen, zwischen den beiden Positionen zu vermitteln und dabei die pädagogische Schulentwicklung hervorzuheben. Schulleitung 1 beispielsweise kritisiert die vor allem vom Schulträger und der Schulbehörde vorgenommene Fokussierung der pragmatischen Ursachen, die die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Mehrwert erschwert.

Dass einfach da auch dann immer gesagt worden ist, die Standorterhaltung bringt uns Kombi-Klassen. (...) Ihr möchtet eure Schule behalten, also nehmt ihr jetzt Kombi-Klassen (...) Es ist nie, vielleicht übertreibe ich jetzt, davon die Rede gewesen, dass das einfach ein tolles Konzept ist (GSA SL1, 198).

Das passt nicht. Man kann nicht den Standort diskutieren, aber gleichzeitig sagen, Kombi-Klassen ist ein pädagogisches Konzept (GSA SL1, 41).

Es gelingt ihr allerdings „nicht durchschlagend“ (GSA SL1, 74) bei den Kolleginnen das pädagogische Konzept, das die an den Kindern orientierten Argumente höher gewichtet, dagegen zu setzen. Erschwerend kommt hinzu – so Schulleitung 15 –, dass die zur Verfügung gestellten Ressourcen für eine pädagogische Realisierung unzureichend sind. Der pädagogische Entwicklungsprozess wäre demnach leichter voranzutreiben, wenn der Rahmen so gewählt wäre, dass die Jahrgangsmischung nicht nur als organisatorische Veränderung zu sehen ist und die Einsparung im Vordergrund steht.

Es sollte bei so mancher Einführung von oben pädagogischer gedacht werden. Dann, denke ich, wäre vieles leichter. (...) Der Rahmen, der uns gesetzt wird, wenn wir mehr Lehrerstunden zur Verfügung [hätten], (...) könnte man viel mehr Kindern noch mehr gerecht werden. (...). Das sind dann Rahmenbedingungen, (...) die es halt dann zum Ideal machen. So (...) kann man es sich richten, wie man es braucht, aber der Rahmen bremst einen halt dann (GSD SL15, 295).

Wünschenswert wäre, dass auch auf der übergeordneten Ebene ein Reflexionsprozess darüber stattfindet, wie die Bedingungen für eine pädagogische Arbeit in der Jahrgangsmischung verbessert werden können. Damit könnte auch manchen Gründen für die Mehrbelastung der Lehrkräfte entgegengewirkt und die Akzeptanz der Neuerung gesteigert werden.

Widerständen begegnen – Visionen umsetzen

Und so stoßen die pädagogischen Visionen, die einzelne Schulleitungen mit der Jahrgangsmischung verbinden und in den Entwicklungsprozess einbringen, auf Unverständnis und Widerstände im Kollegium. Beispielsweise reflektiert Schulleitung 1 nach den ersten Monaten der Einführung der Kombi-Klassen im Interview:

Das habe ich jetzt auch schon gelernt, man tut sich sehr, sehr hart, Ideen oder (...) Visionen, die man hat, und meint, das ist gut, dass man die weitergibt. Das ist für mich eigentlich das größte Problem so in der Schulleitertätigkeit, muss ich sagen (GSA SL1, 100).

Sobald man Widerstand hat, kann man die besten Dinge vorstellen und die Leute sagen „Nein“ (GSA SL1, 246).

Die Kolleginnen gehen den Entwicklungsweg in der Wahrnehmung dieser Schulleitung nur „widerwillig“ (GSA SL1, 82) mit. Die Herausforderung, die hier deutlich wird, betrifft vor allem die Steuerungskompetenz der Schulleitung. Es stellt sich die kritische Aufgabe, das pädagogische Konzept des jahrgangsgemischten Lernens, für das Schulleitung 1 im o. g. Beispiel den Begriff „Vision“ verwendet, als richtungsweisend für das Kollegium zu setzen, dieses davon zu überzeugen und zur Weiterentwicklung anzuregen. Hemmend dafür wirken möglicherweise zudem die in 5.1.1.1 beschriebenen geringen Partizipationsmöglichkeiten der Lehrkräfte an der Diskussion über die Einführung von Jahrgangsmischung an der Schule selbst. Auch deshalb verlaufen schließlich gut gemeinte Unterstützungsangebote wie z. B. die Bildung eines Arbeitskreises zum Austausch im Sand bzw. werden von den Lehrkräften der Fallschulen A, B und C aktiv abgelehnt („die Leute wollten das nicht“ (GSA SL1, 249)). Die Verwirklichung der pädagogischen Vision gestaltet sich damit schwierig, da auch eine gemeinsame Konsensfindung darüber z. B. in einem solchen Steuerungsgremium nicht stattfinden kann.

Gerade, wenn vonseiten der Schulbehörde vor allem die pragmatischen Gründe für die Einführung einer jahrgangsgemischten Klasse an der Schule sprechen, scheint es also herausfordernd, die mit dieser Organisationsform verbundenen pädagogischen Vorteile und Entwicklungsideen in den Vordergrund zu rücken. Es ist eine „Gratwanderung“ (GSA SL1, 239), in der es gilt eine gute Balance erstens zwischen dem Druck zur Weiterentwicklung der Einzelschule und der Innovation, der durchaus ein Mehrwert für den Umgang mit der Heterogenität implizit ist, zu finden und zweitens Überforderung zu vermeiden und Raum zu schaffen für die Aussprache und Bearbeitung von Widerständen und Bedenken im Team gegen den Entwicklungsprozess bzw. die Entwicklungsrichtung („natürlich man muss sie weiterbringen, aber man darf ja auch nicht zu viel“ (GSA SL1, 237)).

An der Fallschule D hingegen deutet sich an, dass der Entwicklungsschub – ohne besonderes Zutun durch die Führung – aber durchaus auch gelingen kann und durch die Neuerung Veränderungen in der Parallelklasse angestoßen werden können.

Ich merke schon, dass die 1/2-Lehrkräfte schauen, wie es in der Kombi-Klasse gemacht wird. Es ist auch sofort letztes Jahr ein anderes Unterrichtsmaterial beschafft worden. 1/2-Regel hat sich angehängt, weil 1/2 möchte auf keinen Fall nach außen hin anders dastehen als es in der Kombi-Klasse der Fall ist. (GSD SL15, 3).

Schulleitung 15 beobachtet, dass die Veränderung nicht nur auf die Kombi-Klasse 1/2 begrenzt bleibt, sondern die Lehrkräfte der parallelen Jahrgangsklasse durch die Beschaffung eines neuen Unterrichtsmaterials ebenfalls selbstinitiativ am Prozess der Unterrichtsentwicklung teilnehmen und den Entwicklungsimpuls aufnehmen.

Zusammenfassung der Spannungsfelder in der Steuerung des Entwicklungsprozesses
Zusammenfassend zeigt das Datenmaterial für die Steuerung des Entwicklungsprozesses also zweierlei Arten von Spannungsfeldern (Abbildung 5.3):

Auf der *aufgabenspezifischen Ebene* ist eine Balance zu finden zwischen einer Veränderung und Weiterentwicklung der Organisation, des Unterrichts und des Personals und einer Überforderung vor allem aller unmittelbar Beteiligter. Im Unterkapitel 5.1.1.2 wurden bereits die Widerstände der Elternschaft gegen die Neuerung aufgezeigt. Dieser Abschnitt der Arbeit widmete sich der mit der Umstellung auf Jahrgangsmischung einhergehenden Mehrbelastung der Lehrkräfte in zeitlicher, organisatorischer und didaktisch-methodischer Hinsicht. Diese erlebt die Mehrzahl der Befragten als anspruchsvoll oder sehr anspruchsvoll. Drei Lehrkräfte berichten in den Gesprächen sogar von einer tatsächlichen Überlastung und Überforderung im Sinne einer Ausweglosigkeit, der sie sich bei der Bewältigung der Implementierung zum Zeitpunkt des Interviews gegenübersehen.

Aufgrund der Implementierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen ergibt sich ein weiteres *innovationsspezifisches Spannungsfeld* zwischen eben dieser pragmatischen Begründung, die keinerlei Hinweise auf die konkrete Realisierung beinhaltet, und den Ansprüchen einer pädagogischen Schulentwicklung.

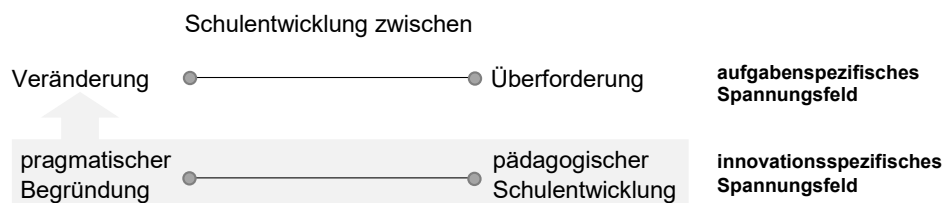


Abb. 5.3: Zusammenfassende Darstellung der sich in der Steuerung des Implementationsprozesses der Jahrgangsmischung ergebenden Spannungsfelder

Beide Spannungsfelder werden allerdings vor allem von den beiden Schulleitungen als herausfordernd beschrieben, die sich aus der Jahrgangsmischung Entwicklungsimpulse erhoffen. Unabhängig davon gehört es zum Aufgabenfeld aller Schulleitungen, angesichts der berichteten Mehrbelastung der Lehrkräfte, die Kolleginnen bei der Unterrichtsentwicklung zu unterstützen. Wie die Leitungspositionen die Umsetzungsbemühungen der Klassenleitungen fördern, wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

5.1.2.4 Unterstützung der Lehrkräfte durch die Schulleitung

Zwar tragen die Lehrkräfte die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Schüler/innen der Kombi-Klasse, zum Führen einer Schule sowie zum Steuern des Schulentwicklungsprozesses gehört aufseiten der Schulleitung jedoch, neben der Personalführung und einer aktiven Richtungsweisung, die Unterstützung der Klassenleitungen bei der Umstellung sowie bei der Unterrichtsentwicklung. Diese ist auch notwendig, um den in 5.1.2.3 beschriebenen Beanspruchungen der Lehrkräfte zu begegnen, die aus den an sie gestellten Belastungen resultieren. Denn eben jene können durch berufliche Ressourcen wie z. B. die soziale Unterstützung aus dem Handlungsumfeld abgemildert werden (Cramer, Friedrich & Merk, 2018, S. 6/7). Die acht interviewten Schulleitungen unterstützen ihre Lehrkräfte, die in einer Kombi-Klasse unterrichten, im Wesentlichen auf drei verschiedene Weisen:

- durch die Schaffung möglichst günstiger organisatorischer Rahmenbedingungen sowie die Entlastung der Kollegen/innen durch das Fernhalten von Zusatzaufgaben,
- sie leisten Zuspruch und positive Verstärkung des bisher Erreichten, aber auch emotional-motivationale Unterstützung durch Rückhalt bei Problemen und schwierigen Situationen und
- sie unterstützen den Professionalisierungsprozess der in der Jahrgangsmischung tätigen Lehrkräfte durch die Aufforderung zum Austausch von Erfahrungen und Fortbildungsmöglichkeiten.

Die getroffenen Maßnahmen und Vorgehensweisen werden nachfolgend näher beleuchtet.

Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen für die Unterrichtsentwicklung

Um der Mehrbelastung und Beanspruchung der Kolleginnen entgegenzuwirken bzw. diesen vorzubeugen, schaffen alle Schulleiter/innen im Vorfeld im Rahmen ihrer Möglichkeiten geeignete Rahmenbedingungen, die aus ihrer Sicht einen guten Start der Kombi-Klasse(n) begünstigen. Dazu gehört unter anderem die Bereitstellung ausreichender Räumlichkeiten. Sofern nicht an der Schule vorhanden, werden zusätzliche Gruppenräume, die zur Differenzierung genutzt werden können, eingerichtet oder Klassenzimmer getauscht, sodass der jahrgangsgemischten Klasse eine Ausweichmöglichkeit zur Verfügung steht. Wichtig hierbei ist eine unmittelbare Erreichbarkeit sowie Sichtbarkeit der Schüler/innen vom Hauptraum aus.

Weiterhin stützen die Schulleiter/innen die Kombi-Klasse(n), neben den vom Schulamt zugewiesenen Differenzierungsstunden, zusätzlich personell und teilen ihr/ihnen übrige Lehrer/innen- oder Förderlehrer/innenstunden zu. Über die beispielsweise drei von der Schuladministration bereitgestellten Differenzierungsstunden hat Schulleitung 15 „[zwei Stunden] selber freigeschaufelt“ (GSD SL15, 43). Auch die Schulleitung 13 hat „alle Stunden, die irgendwie so übrig waren, diesen beiden Kombi-Klassen zugeordnet, sodass wir wirklich sehr, sehr viele Möglichkeiten haben zu differenzieren und auseinander zu teilen“ (GSC SL13, 51).¹²³ In der Konsequenz führt diese Maßnahme zwar dazu, dass Lehrkräftestunden für andere Zusatzangebote an der Schule fehlen, die Schulleitungen nehmen diesen Verlust aber gerne in Kauf und priorisieren die Implementierung der Jahrgangsmischung höher.

Wir haben allerdings dafür natürlich auch zum Beispiel keine [zusätzliche] Schulspielgruppe an der Schule (...), sondern wir haben lieber gesagt, jetzt haben wir die Kombi-Klasse, das ist jetzt was Neues und das soll jetzt auch gut laufen und da schaffen wir jetzt mal optimale Bedingungen (...) und haben also da die fünf Stunden hineingegeben (GSE SL17, 76).

Wenngleich sich die Abstimmung der zahlreichen Lehrkräfte, die somit in der Kombi-Klasse unterrichten, im Laufe der Implementierung als Herausforderung erweist,¹²⁴ soll dadurch ein sanfter Einstieg in den jahrgangsübergreifenden Unterricht sowie eine Entlastung der Kombi-Klassenlehrkräfte erreicht werden. Die jahrgangsgemischte Klasse kann so phasenweise oder zuweilen auch fortwährend in einem Fach wie Mathematik oder Deutsch

¹²³ Vgl. für eine Übersicht über die personelle Ausstattung der Kombi-Klassen, die an den meisten Fallschulen durch die schulinterne Zuweisung von weiteren Lehrkraftstunden gestützt wird, Abbildung 5.5 auf S. 300.

¹²⁴ Vgl. dazu die Ausführungen im Unterkapitel 5.1.3.7.

jahrgangsgetreunt unterrichtet werden und es wird durch die kleinere Gruppengröße ein höheres Maß an Individualisierung möglich.

Und wir haben uns dann (...) beim Stundenplanerstellen bemüht, dass wir eine Lehrerin frei bekommen für jeweils eine Stunde am Tag, eine Erstklasslehrerin (...). Die hat dann Mathematik einfach gemacht nur mit den Kombi-Erstklässlern. Also, sie [(die Klassenlehrerin)] konnte dann wirklich permanent das Schuljahr Mathematik teilen. Und wir haben halt auch gesagt, die ist so flexibel, wenn sich jetzt rausstellt, Mathematik geht dann besser kombiniert und man teilt dann noch Deutsch oder so (GSG SL22, 60).

Wir haben Deutsch komplett geteilt. Also Deutsch läuft getrennt. [Da] macht die erste Klasse ihren Stoff mit einer anderen Grundschullehrerin und N-Person [(Klassenleiterin)] mit der zweiten Klasse ganz normal den Stoff. Ich habe fünf Förderlehrerstunden in die Klasse gegeben (GSD SL15, 38).

Positiv aus Sicht einzelner Lehrkräfte wirkt die indirekte Unterstützung der Teamarbeit durch die von der Schulleitung vorgenommene Einteilung des Stundenplans. An einzelnen Schulen wurden nämlich in der Stundenplanung Zeitfenster für gemeinsame Besprechungen mit anderen Lehrkräften der Kombi-Klasse berücksichtigt. Diese Besprechungsstunden schließen direkt an den Unterrichtsvormittag an und liegen für die betroffenen Lehrkräfte parallel, sodass keine langen Wartezeiten auf das Unterrichtsende der anderen Kombi-Klassenlehrkraft in Kauf genommen werden müssen.

Zudem gelang es vielfach, die Klassenleiter/innen mit einem Großteil ihres Stundendeputats in der jahrgangsgemischten Klasse einzusetzen und es wurde durch die entsprechende Einbettung der Differenzierungsstunden, z. B. nach der Pause, die Rhythmisierung des Unterrichtsvormittags nicht nur für die Lehrkraft selbst, sondern auch für die Kinder erleichtert. An der Grundschule C stellt dies für die Lehrkräfte z. B. eine wertvolle Unterstützung ihrer Arbeit dar.

Also habe ich im Block die Kinder zusammen und, wenn sie differenziert sind, dann auch so, dass nicht nach einer Stunde wieder gewechselt wird, sondern, dass es zwei Stunden hintereinander sind. Also das ist gut gelöst (GSC SL6, 82/83).

Eine weitere Rahmenbedingung, die von den Schulleitern/innen in Rücksprache mit dem Schulträger zur Verfügung gestellt wird, ist ein ausreichender finanzieller Rahmen zur Beschaffung von neuen Unterrichtsmaterialien. Es besteht „kein finanzielles Limit, um Material zu beschaffen“ (GSD SL15, 60). Gerade die Umstellung von der Jahrgangsklasse auf ein jahrgangsgemischtes Lernen lässt Schulbücher, die nur auf einen Jahrgang ausgelegt sind, in den Hintergrund rücken und die Frage aufkommen, welche Lehr- und Lernwerke geeignet sind für einen differenzierten und individualisierten jahrgangsgemischten Unterricht, in dem sowohl die erste als auch die zweite Jahrgangsstufe ausreichend Berücksichtigung finden. Die Schulleiter/innen kümmern sich um die finanziellen Mittel für die Beschaffung von beispielsweise Materialien zum offenen Arbeiten.

Was jetzt die Kollegin noch an Material braucht, an Unterlagen, um das zu stemmen, das bekommt sie jetzt selbstverständlich. Das ist auch für den Träger überhaupt keine Frage. Da ist auch die Einstellung da, das muss unterstützt werden (GSH SL24a, 72).

Zudem bemühen sich die Schulleiter/innen darum, Zusatzaufgaben, wie beispielsweise die Übernahme von Vertretungsstunden, von den betroffenen Lehrkräften fernzuhalten und im Krankheitsfall nicht die Kooperationslehrkräfte abzuziehen, sondern beim Schulamte eine mobile Reserve anzufordern.

Und natürlich so unterstützt, dass man sie nicht extra noch einsetzt, wenn irgendjemand krank ist (...) und ihnen nicht extra Aufgaben gibt zusätzlich. Das sind also schon, [sie] werden dann schon verschont von diesen Dingen, die für die Lehrer zusätzlich da anfallen (GSF SL19, 70).

Damit ermöglichen sie eine weitere personenzentrierte Entlastung. Im Professionalisierungsprozess, den die Lehrkräfte durchlaufen, wird so versucht, den nötigen Raum und die nötige Zeit für die Entwicklung zu schaffen und dafür zu sorgen, dass zur ohnehin hohen Belastung durch die neue Aufgabe nicht noch zusätzliche, zwar routinierte, aber dennoch ressourcenkostende Arbeiten hinzutreten.

Emotional-motivationale Unterstützung und Rückhalt

Unter dem zusammenfassenden Terminus „emotional-motivationale Unterstützung“ sind dem Datenmaterial vielfältige Maßnahmen zu entnehmen. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, beobachten die Schulleitungen durchaus Widerstände und Ängste der Lehrkräfte, z. B. vor dem mit der Neuerung verbundenen „unheimliche[n] (...) Pensum an Mehrarbeit“ (GSC SL13, 73), aber auch Vorbehalte gegenüber der Jahrgangsmischung („am Anfang war (...) [die Haltung] schon relativ kritisch“ (GSB SL9a, 20), „weil es was Neues ist“ (GSB SL9a, 22)). In Bezug auf die Unterrichtsorganisation nehmen sie „Horrorvorstellung[en] dahingehend wahr]: Wie mache ich das? Wie bringe ich das auf die Reihe? Wie organisiere ich das?“ (GSC SL13, 73). Vor allem diese Ausgangsbedingungen erfordern eine Unterstützung auf emotionaler Ebene. Zum einen ermutigen die Schulleiter/innen die betroffenen Lehrkräfte immer wieder in ihrem Einsatz und zeigen dadurch Interesse für die und Wertschätzung an der Arbeit der Kolleginnen.

Ich versuche schon, den Kolleginnen immer wieder zu sagen, wie großartig ihre Arbeit ist und was da jetzt geleistet wird. Also diese positive Verstärkung, das ist für mich ganz wichtig, dass das immer rüberkommt (GSC SL13, 81).

Dies scheint zum einen lobenswert und notwendig im Hinblick auf die von den Lehrkräften zu bewältigenden Herausforderungen. Andererseits haben die Schulleitungen kaum Einblick in den konkreten Unterricht. Deshalb kann eine unreflektierte positive Verstärkung möglicherweise auch eine rein organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung im Sinne eines Abteilungsunterrichts fördern. Denn dazu bieten die zahlreichen zur Verfügung gestellten Differenzierungsstunden einen Anreiz. Verfolgt man mit der Jahrgangsmischung eine pädagogische Profilbildung und sollen die Kernmerkmale jahrgangsgemischten Lernens zum Tragen kommen, wäre diese Vorgehensweise wenig förderlich.

Fehlt hingegen eine ausreichende Anerkennung der Leistung oder zeigt die Schulleitung zu wenig Verständnis für den hohen Aufwand, den die Umstellung auf die Arbeit in der Kombi-Klasse mit sich bringt, wird dies beispielsweise von der Lehrkraft 3 durchaus als unbefriedigend und wenig motivierend wahrgenommen.

Eindruck hier, dass das eher so, ja, ist so und das macht ihr jetzt so, aber dass nicht, diese Schwierigkeit wird ein bisschen unter den Teppich gekehrt, habe ich manchmal den Eindruck

(GSA L3, 16). Da würde ich mir manchmal wünschen, weil sich wirklich jeder auch so bemüht, dass das in den Vordergrund ein bisschen kommt. Also, das (...) fehlt uns, glaube ich, ein bisschen (GSA L3, 38).

Zum anderen ist den befragten Schulleitern/innen wichtig, einfach zur Verfügung zu stehen, „immer wieder gut zu[zu]sprechen“ (GSF SL19, 76), zu fragen, „welche Schwierigkeiten gibt es, was kann man irgendwie machen“ (GSF SL19,78), und „ein offenes Ohr [zu] haben für alle Fragen“ (GSH SL24b,75), sodass sich die Lehrkräfte mit der Veränderung nicht alleine gelassen fühlen.

Als förderlich im Hinblick auf den Schulentwicklungsprozess ist die Bestärkung der Lehrkräfte zu werten, Mut zu Neuem zu haben, Veränderungen zu erproben und dadurch Lernprozesse anzustoßen. Selbst, wenn ein Versuch scheitern sollte, sind kaum negative Auswirkungen für die Schüler/innen zu befürchten. Die Schulleitungen 1 und 15 verdeutlichen das im Interview wie folgt:

Wo wir auch gesagt haben, das merkt auch keiner. Die Kinder merken das nicht und da muss man einfach für sich einen Weg finden. (...) oder, dass wir da schon draufgekommen sind auch, dass man auch etwas falsch machen kann, dass das nicht weltbewegend ist, dass es die Kinder nicht umbringt (GSA SL1, 227).

Das kann ja auch schiefgehen. (...) Solange ich es nicht ausprobiert habe, weiß ich nicht, ob es schief geht oder nicht (GSD SL15, 127).

Mit diesem Zuspruch wird gleichzeitig versucht, die Angst vor dem Neuen und Unbekannten zu nehmen und die Unterrichtsentwicklung zur Jahrgangsmischung voranzutreiben. Die ersten „zaghafte Versuche“ (GSD SL15, 257) der Veränderung des Unterrichts werden entsprechend von den Schulleitern/innen positiv verstärkt. Begleitet wird die emotionale Unterstützung vieler Schulleitungen durch ein Zugeständnis an Entwicklungszeit. Die Umstellung auf Jahrgangsmischung wird als eine Veränderung wahrgenommen, an die man sich „langsam herantasten“ (GSA SL1, 84) muss.

Fast allen Standorten gemeinsam ist allerdings der fehlende praktische Einblick der Schulleitungen in die Unterrichtsorganisation und -gestaltung, der ein gemeinsames Gespräch über den Umgang mit Vielfalt in der Kombi-Klasse und somit die Zusammenarbeit bei der Weiterentwicklung des Schulprofils erschwert.

Ich muss auch ganz ehrlich sagen, ich weiß es nicht genau, wie die Unterrichtsarbeit aussieht (GSA SL1, 82).

Aber ich weiß jetzt nicht, wie die beiden teilen, wann sie teilen. Und da schau ich jetzt nicht so genau rein (GSC SL13, 51).

Unterstützung erfolgt „einfach [durch] das Gespräch. Ich kann jetzt, ich bin jetzt nicht direkt im Unterricht dabei. Ich biete grundsätzlich, aber nicht nur den Kombi-Lehrern, allen Lehrern, biete ich an, wenn es irgendein Problem gibt, bitte kommt. Zu zweit oder zu dritt sind wir stärker. Das ist mir schon ganz wichtig. Dass die kommen und die dürfen jederzeit kommen und, wenn man es ausgesprochen hat, dann gibt es eine Lösung“ (GSB SL9a, 42). Trotz des mangelnden Einblicks in den Unterricht kennen einzelne Schulleitungen aber den Gefühlszustand der Lehrkräfte wie das Zitat GSC SL13, 29 auf S. 254 zeigt. Für eine pädagogische Richtungsweisung wäre eine tiefer gehende gemeinsame Analyse der Gründe für die unterschiedliche Zufriedenheit mit dem realisierten jahrgangsübergreifenden

Unterricht und eine weiterführende Beratschlagung über Lösungsmöglichkeiten jedoch wünschenswert. Diese ist zumindest den Interviewgesprächen nicht zu entnehmen.

Weiterhin gewähren die Schulleitungen Unterstützung bei konkreten Problemen mit Schülern/innen oder Eltern, aber auch z. B. bei der Öffentlichkeitsarbeit. Dadurch erfahren die Lehrkräfte Rückhalt und durch mehrere Blickwinkel auf ein Problem kann auch schneller eine zufriedenstellende Lösung gefunden werden. Gerade hinsichtlich der in 5.1.1.2 berichteten Elternbedenken im Vorfeld der Einführung der Kombi-Klassen ist die Loyalität der Schulleitungen gegenüber den Lehrkräften ein wichtiger Faktor.

Zum Beispiel war jetzt schon mal ein Vater da, der gesagt hat, hoffentlich lernt jetzt mein Kind genauso viel. (...) Da ist es auch ganz wichtig, dass die [Lehrkräfte] eben wissen, dass man auch als Schulleiter dahintersteht. Und, was ich zum Beispiel nicht mache (...), wenn jetzt ein Vater oder eine Mutter kommen möchte, mit mir da jetzt im Zweiergespräch über den Lehrer irgendwie was schimpfen. Dann gibt es das einfach bei mir nicht, dann holen wir uns den Lehrer und dann gibt es einfach nur ein Dreiergespräch – der Lehrer, ein Elternteil und ich. Es soll keiner ausgespielt werden. Das ist ja gerade jetzt bei den Kombi-Klassen, wo halt die Eltern anfangs so kritisch waren, ganz wichtig (GSB SL9a, 46).

Wenn von außen, [z. B.] von der Elternschaft oder was kommt, da werde ich niemals (...) im Beisein der Eltern einen Kollegen zurechtweisen. (...) Nach außen hin hat der meine volle Unterstützung und dann schauen wir mal, ob man was ändern muss oder nicht (GSD SL15, 239).

Unterstützung im Professionalisierungsprozess durch Anregung zum Austausch

Dem Datenmaterial lässt sich nicht nur die Ermutigung entnehmen, Neues zu erproben, sondern vor allem die Schulleitungen 1 und 15, die im Gespräch ein hohes Interesse an einer ganzheitlichen Unterrichts- und Organisationsentwicklung artikulieren, regen über die ersten Fortbildungen und Hospitationen vor Schuljahresbeginn hinaus die Personalentwicklung aktiv an. Im Vergleich zur Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen sowie der emotional-motivationalen Unterstützung ist von diesen Maßnahmen eine direkte Auswirkung auf die Unterrichtsentwicklung zu erwarten.

Hierzu gehört die Organisation von Hospitationen an anderen Schulen – auch außerhalb von Fortbildungsangeboten. Schulleitung 15 ermöglicht beispielsweise, dass die Kombi-Klassenleitung im ersten Implementierungsjahr sowohl im jahrgangsgemischten Unterricht an der Regelschule als aber auch an reformpädagogischen Schulen hospitieren und sich von dort Anregungen für die eigene Arbeit sowie für die Beschaffung von Unterrichtsmaterial holen kann. Die Lehrkraft wird dafür vom Unterricht freigestellt. Dies hat den Vorteil, dass konkret auftretende Fragen oder in der ersten Zeit der Implementierung erprobte Handlungsmuster mit der Vorgehensweise anderer Lehrkräfte abgeglichen und reflektiert werden können. Darüber hinaus fängt diese Option die fehlenden Fortbildungen zur Vorbereitung auf die Jahrgangsmischung und die ungünstigen Hospitationsbedingungen am Ende des Schuljahres, von denen, wie in 5.1.1.3 berichtet, mehrere Lehrkräfte betroffen waren, auf. Dass dieser Austausch während der Implementierung hilfreich ist, bestätigen z. B. auch die Lehrkräfte an den Satellitenschulen, die sich während des bayerischen Modellversuchs „Flexible Grundschule“ immer wieder Rat bei den erfahrenen Stammschulen-Lehrkräften als Multiplikatoren/innen und Ideengeber/innen holen konnten (Klöver, 2014, S. 52-55). Schulleitung 1 plant entsprechend des Bedarfs schulhausinterne Fortbildungen wie z. B. „Methoden-Kompetenz-Bausteine“ (GSA SL1, 122), in denen sich die Lehrpersonen intensiv mit der Umsetzung offener Unterrichtsformen auseinandersetzen, Material sowie

Erfahrungen austauschen und den Unterricht an der gesamten Schule dadurch gemeinsam weiterentwickeln können. Auch die Lehrkräfte der Jahrgangsstufen 3 und 4 nehmen an diesen Fortbildungen teil. Zum einen werden also kollegiale Kooperationen angebahnt und die an der Schule vorhandene Expertise genutzt, zum anderen geben Experten/innen von außen Anregungen für die Ausgestaltung der Unterrichtsentwicklung.

Ich habe dann auch noch die Idee gehabt zu auch ja Portfolio. (...) Eventuell, ich weiß nicht, ob die C1-Person [(erfahrene Lehrkraft in der Portfolioarbeit)] da auch offen ist, dass man sagt, man holt sie her (GSA SL1, 237).

Mit der Portfolioarbeit beispielsweise wird im Bereich der Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen ein neuer Impuls eingebracht, der in Kombination mit einer Öffnung des Unterrichts gut umsetzbar ist. Allerdings sind die Bemühungen in diesem Fall nicht gänzlich erfolgreich. Die angebotenen Fortbildungen an der Grundschule A zeigen aus der Sicht der Schulleitung zunächst nur wenige positive Auswirkungen, da die Lehrkräfte einerseits sehr in ihren Routinen verhaftet sind und sie andererseits einen Unterschied zwischen dem Professionswissen, z. B. über Differenzierung, und der Anwendung im professionellen Handeln wahrnimmt.

Lehrkräfte, die eigentlich weiterbildungsresistent sind, weil sie glauben, sie differenzieren eh (GSA SL1, 109).

Methodenkompetenz sich anschauen, das zwar habe, aber (...) der Knackpunkt ist, dass sie das nicht transferieren können in ihren Unterricht (GSA SL1, 133)

Von der Schulleitung der Fallschule C wird als weitere Anregung zur Unterrichtsentwicklung angedacht, an der Schule eine Lernwerkstatt einzurichten, um so der Vielfalt der Lernvoraussetzungen methodisch besser gerecht werden zu können. Durch diese Ideen bringen sich die Schulleitungen stückweise in die Unterrichtsentwicklung ein und geben eine Richtung im Prozess vor.

Zweitens, und dies ist nicht nur auf die beiden bzw. drei Schulleitungen beschränkt, bestärken die Führungspersonen die Kolleginnen in der Zusammenarbeit mit den Parallel- und/oder Differenzierungslehrkräften. Einerseits fordern sie die Lehrkräfte dazu im persönlichen Gespräch auf, andererseits begünstigen sie die Abstimmungsprozesse teilweise durch die beschriebene Schaffung günstiger Rahmenbedingungen zur Vernetzung im Stundenplan.

Als Schulleiterin, glaube ich, ist man da auch gefordert, dass man den Lehrern das auch sagt, passt auf, wenn ihr zusammenarbeitet, (...) dann tut ihr euch viel leichter. Der eine macht halt dann die Deutschprobe, der andere macht die Matheprobe und dann tauscht ihr euch aus. Es ist nämlich auch gut, wenn die Eltern merken, dass da eine Zusammenarbeit läuft, weil dann kann auch keiner den anderen ausspielen mehr, da wird in der 1a oder so wird mehr gelernt (GSB SL9a, 34).

Zudem werden schulübergreifende Vernetzungsmöglichkeiten aufgezeigt. Es gibt z. B. in mehreren Schulamtsbezirken einen Arbeitskreis, „wo sich Lehrer der Kombi-Klassen in gewissen Abständen treffen“ (GSE SL17, 82). Solche Angebote werden an die betroffenen Lehrkräfte weitergeleitet und damit ebenfalls Möglichkeiten geschaffen, sich Ideen zu holen und die eigene Vorgehensweise zu reflektieren.

Zusammenfassende Bewertung der Unterstützung durch die Schulleitungen

Insgesamt gesehen überwiegen bei den Unterstützungsmaßnahmen, die die Schulleiter/innen anbieten, die Schaffung möglichst günstiger organisatorischer Rahmenbedingungen für den Start des jahrgangskombinierten Unterrichts an der Schule und der emotionale Rückhalt der betroffenen Lehrkräfte bei der Umsetzung. Diese werden in den Aussagen vieler Schulleitungen auch am höchsten priorisiert.

Wie gesagt, für mich ist auch wichtig, möglichst die Rahmenbedingungen zu schaffen, dass die beiden Kombi-Klassenlehrkräfte Bedingungen haben, die so gut sind wie nur irgendwie möglich (GSC SL13, 81).

Zwar machen vereinzelt Schulleitungen Professionalisierungsangebote, diese konzentrieren sich allerdings vor allem auf die Ermutigung zum Austausch von Erfahrungen im Team. In der Regel haben die Schulleitungen keinen Einblick in den konkreten jahrgangsgemischten Unterricht, sodass ihnen einerseits direkte Erfahrungen in Bezug auf die Umsetzung an der Einzelschule fehlen. Andererseits können sie dadurch die Wirksamkeit der gewählten unterstützenden Maßnahmen nicht unmittelbar überprüfen.

Hinzu kommt die im Abschnitt 5.1.2.1 beschriebene schwierige Situation von Schulleiter/innen kleiner Schulen, die aufgrund ihrer eigenen (hohen) Unterrichtsverpflichtung sowie der zahlreichen Verwaltungsaufgaben nur begrenzt zeitliche Ressourcen zur Hospitation in der jahrgangsgemischten Klasse haben und zur Weiterentwicklung beitragen können. Eine Richtungsgebung im Schulentwicklungsprozess ist damit nur in einem sehr eingeschränkten Rahmen möglich. Im ersten Jahr bleiben die Unterstützung und erste Versuche zur Arbeit an der Unterrichtsentwicklung – bis auf zwei Ausnahmen – auch stark auf die betroffenen Lehrkräfte konzentriert. Ein gesamtschulischer Entwicklungsprozess wird nur vereinzelt aktiv durch die Schulleiter/innen in Gang gesetzt.

Während die Herausforderungen des Führens und Steuerns vor allem in den Aufgabenbereich der Schulleitung an der Einzelschulen fallen, wurden die nachfolgend beschriebenen kritischen Situationen und Handlungsstrategien beim Organisieren und Umsetzen der Jahrgangsmischung in den Interviews vor allem von den Lehrkräften mit Blick auf den Implementierungsprozess genannt.

5.1.3 Ergebnisse für das Handlungsfeld III: Organisieren und Umsetzen

Das Handlungsfeld Organisieren und Umsetzen fasst Handlungsaufgaben und Tätigkeiten zusammen, die von den Interviewten bei der tatsächlichen Realisierung der Veränderungen innerhalb der „pädagogischen Handlungseinheit“ (Fend, 2008, S. 160) und insbesondere bei der Unterrichtsentwicklung genannt werden.

Eine der größten Herausforderungen, auf die die Lehrkräfte bei der Implementierung der Jahrgangsmischung stoßen, ist – wie erwartet – der Umgang mit der größeren Bandbreite an Lernvoraussetzungen in der neu zusammengesetzten Lerngruppe. Mit der Umstellung auf die Jahrgangsmischung erweitert sich einerseits die Divergenz kognitiver und motorischer Voraussetzungen für den Unterricht, andererseits verfügen die Kinder – vor allem in der Schuleingangsphase – über eine unterschiedlich lange Erfahrung mit der sozialen Rolle als Schüler/in und dem Erwerb der institutionellen Arbeitsweisen und Kulturtechniken. Dieser Abschnitt des Ergebnisteils berichtet unter anderem von den Bedenken, den Handlungsstrategien und den hinter dem professionellen Agieren liegenden Einstellungen

der Lehrkräfte bei der Bearbeitung dieser Herausforderung. Er liefert damit Einblicke in die in anderen Studien bereits vielfach beachtete didaktisch-methodische Ebene der Jahrgangsmischung (5.1.3.2 bis 5.1.3.4), die in dieser Untersuchung vor dem Hintergrund einer pragmatischen Begründungslinie neu beleuchtet wird. Zugleich deckt die Auswertung neue, bisher wenig beachtete Facetten wie die Herangehensweise der Lehrkräfte an die Unterrichtsplanung, die Nutzung der Differenzierungsstunden sowie die Sichten der pädagogischen Fachkräfte auf das häufig als Vorteil der Jahrgangsmischung angeführte soziale Lernen der Schüler/innen, z. B. in Helfer/innen- und Tutoren/innensystemen, auf. Schließlich zeigt das Datenmaterial, dass die Elternbedenken zu Schuljahresbeginn nicht an allen Schulen aufgelöst werden, sondern manche Lehrkräfte auch weiterhin in ihrem professionellen Handeln beeinflussen. Analog zum Kapitel 5.1.2.1 beschreibt das Unterkapitel 5.1.3.1 als Hintergrundbedingung für den Transfer der Neuerung auf die Einzelschulebene zunächst die Besonderheiten der Ausgangslage der Klassenleitungen für die Unterrichtsentwicklung.

5.1.3.1 Ausgangslage der Klassenleitungen für die Unterrichtsentwicklung

Aufseiten der Lehrkräfte stellen sowohl die fehlende Unterrichtserfahrung in den von der Jahrgangsmischung betroffenen Jahrgangsstufen 1 und 2 als auch zuweilen die vorhandenen Routinen eine Herausforderung für die Unterrichtsentwicklung dar. Die Klassenleitung der neu gebildeten Kombi-Klassen übernehmen, wie im Ergebniskapitel 5.1.2.2 berichtet, sowohl Lehrkräfte mit langjährige Erfahrung in der Schuleingangsstufe als auch solche, die erstmalig in den ersten beiden Grundschulstufen eingesetzt sind. Beide Ausgangslagen erscheinen aus Sicht der Lehrkräfte auf unterschiedliche Weise herausfordernd für den Entwicklungsprozess.

Die Lehrkräfte 18 und 23 bringen keine praktische Unterrichtserfahrung in den betroffenen Jahrgangsstufen mit. Für sie wirkt das unzureichende Wissen darum, „was ein Erstklässler können muss und der Zweitklässler“ (GSF L21, 18), wenn dieser schließlich an die Drittklasslehrkraft übergeben wird, sowie die mangelnde Routine im Umgang mit den Lehrplaninhalten als zusätzliche Hürde. Darüber hinaus fehlen Unterrichtsmaterialien, die als Grundlage für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts herangezogen werden können („das ganze Vorbereiten einfach, weil wenn man es noch nie gehabt hat. Du hast ja dann, wenn du schon eine Klasse zumindest gehabt hast, dann hast du halt schon Materialien“ (GSE L18, 26)).

Das andere Extrem zeigt sich bei den Lehrkräften, die bereits eine langjährige Unterrichtserfahrung in den Jahrgangsstufen gesammelt haben. Einerseits birgt dieser Umstand viele Vorteile, denn die Lehrkraft hat „beide Jahrgangsstufen im Kopf [und] (...) weiß, was nacheinander kommt und (...) auch bei jedem Thema, wo[rauf man] Wert (...) legen [muss]“ (GSC L5, 27). Andererseits begünstigt dies aber ein festgefahrenes jahrgangsbezogenes Denken. Die vorhandenen Unterrichtsvorbereitungen für die einzelnen Jahrgangsstufen und die jahrelange Unterrichtsroutine können den Blick auf Möglichkeiten der „Verschleifung“ von Inhalten verstellen und damit die Entwicklung eines jahrgangsgemischten Unterrichts unter Nutzung der pädagogischen Potenziale erschweren. Bei den Lehrkräften 16 und 21 entsteht im Zuge dessen auch der Eindruck, dass subjektiv „schöne Sachen“ (GSF L21, 18) wie das Vorlesen eines Buches, für das sie in der Jahrgangsklasse Zeit hatten, weggelassen werden müssen.

Insgesamt scheint die von der Schulaufsichtsbehörde geforderte Unterrichtserfahrung in den beiden kombinierten Jahrgangsstufen eine gute und wichtige Voraussetzung oder zumindest wesentlich hilfreich zu sein, denn sie impliziert die Kenntnis der entsprechenden Unterrichtsinhalte, Wissen um die Strukturierung einschlägiger Unterrichtssequenzen sowie die Vermittlung des Stoffes.¹²⁵ Andererseits, und dies darf bei der Betrachtung dieser Anforderung nicht außer Acht gelassen werden, bedeutet eine jahrzehntelange und fundierte Erfahrung in den Jahrgangsklassen 1 und 2 auch eingefahrene Routinen, die aufgebrochen werden müssen. Ein tatsächlich jahrgangsübergreifender Unterricht kann dadurch erschwert werden und die Voraussetzung damit zum Negativen gelangen und in einem wechselseitigen Abteilungsunterricht münden, in dem der jahrgangsbezogene Unterricht in den Jahrgangsklassen 1 und 2 unreflektiert fortgeführt wird.

5.1.3.2 Ungünstige Ausgangslage der Zweitjährigen: „Die Klasse war überhaupt nicht vorbereitet“ (GSA L2, 88)

Bei der erstmaligen Umstellung von der jahrgangsreinen auf die jahrgangsgemischte Klassenorganisation tun sich auch im Hinblick auf die betroffene Schüler/innenschaft einige Herausforderungen auf, die das Arbeiten der Lehrkräfte und somit die Unterrichtsentwicklung entscheidend beeinflussen. Die Zweitjährigen in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe wurden in ihrem ersten Schulbesuchsjahr von einer Klassenlehrkraft jahrgangsbezogen unterrichtet. Nicht an allen Schulen wurde die Lerngruppe von der Lehrkraft geführt, die schließlich die Kombi-Klasse übernimmt. Die Klassenleitungen berichten deshalb von mehreren Arbeits- und Verhaltensweisen, auf die die jetzigen Zweitjährigen im ersten Schuljahr „geprägt“ (GSA L2, 95) wurden, und die sich in der Jahrgangsmischung nun als ungünstige Voraussetzungen vor allem für die Gestaltung eines differenzierten, offenen Unterrichts erweisen.

So haben die meisten Zweitjährigen im Vorjahr kaum offene Unterrichtsformen oder Medien zum eigenständigen Üben kennengelernt und sind aus Sicht der Lehrkräfte zunächst einmal nicht selbstständig genug für ein Arbeiten z. B. an einer Lerntheke oder mit Freiarbeitsmaterialien. Die älteren Kinder müssen dazu erzogen werden, die Lernzeit in den offenen Unterrichtssituationen sinnvoll und effektiv zu nutzen und über ihr eigenes Tun zu reflektieren.

Die Kinder müssen jetzt erst auch noch lernen, selbstständig zu arbeiten, sich irgendetwas selber zu erarbeiten. Das ist schon mal das Problem auch, was ich auch immer wieder höre, die Erstklässler, die ja noch nichts können, und die Zweitklässler noch dazu (GSA SL1, 94).

Die zweite Klasse [war] für mich völlig neu und fremd und auch die Arbeitsweise völlig fremd und anders als ich sie eigentlich hätte brauchen können in der Kombi-Klasse. Sie waren oder sind immer noch sehr unselbstständig (GSA L12, 2).

(...), dass ich die Kinder so weit habe, dass die den ganzen Vormittag etwas tun, ohne dass ihnen ständig etwas Neues hingelegt wird (GSD SL15, 137).

Auch die Zweitjährigen in der Klasse von Lehrkraft 2 waren im ersten Schuljahr „mehr Frontalunterricht gewohnt“ (GSA L2, 20) und sind deshalb zunächst „total jetzt auf die Lehrkraft fixiert“ (GSA L2, 20; ähnlich GSA L12, 2). Diese Fokussierung auf die Lehrkraft

¹²⁵ Vgl. dazu auch die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.3.3.1.

führt in der Wahrnehmung der Befragten dazu, dass die Schüler/innen „ganz schwer damit fertig werden, dass ich [(die Lehrkraft)] nicht für sie da bin alleine, immer“ (GSA L2, 20) und dass sie z. B. warten müssen bis die Lehrerin Zeit hat oder sich bei Fragen an Mitschüler/innen wenden.

Diese Ausgangsbedingungen der Kinder der zweiten Jahrgangsstufe haben Auswirkungen auf verschiedene Aspekte der Unterrichtsentwicklung. Zum Beispiel beeinflussen sie die Realisierbarkeit von Binnendifferenzierung durch die Anwendung offener Unterrichtsformen, die notwendig sind, um die beiden Gruppen im Wechsel oder gleichzeitig „beschäftigen“ zu können. Zumal vor allem die Schulanfänger/innen, die sich in das institutionalisierte Lernen erst einfinden müssen, zu Beginn „sehr viel Aufmerksamkeit“ (GSB L11, 122) von der Lehrkraft benötigen.

Natürlich ist jedes Jahr schwierig in den ersten Klassen, das erste Vierteljahr bis die wissen, wie gearbeitet wird, was sie machen müssen und das war zusätzlich eine Erschwernis für diese Lehrer, die dann die zweite Klasse auch noch hatten (GSF SL19, 64).

Es wäre deshalb wünschenswert, wenn die Zweitjährigen selbstständig an Aufgaben üben könnten. Allerdings fordern die Kinder der zweiten Jahrgangsstufe die Lehrkraft ebenso wie die Schulanfänger/innen und grundlegende Arbeitstechniken müssen von den Kindern beider Jahrgangsstufen erlernt werden.

(...) die offenen Unterrichtsformen, es war auch bei den Zweiten war noch nichts da. Die haben das eigentlich auch nicht so gekannt und gemacht (GSE L18, 40). Man fängt dann quasi mit beiden Jahrgangsstufen an, (...) Arbeitsweisen aufzubauen. Wie verhalte ich mich in der Freiarbeit oder, wenn die anderen dort arbeiten (GSE L18, 41).

Die Einführung der älteren Schüler/innen, die in der ersten Klasse offenbar lehrkraft-zentrierter mit dem institutionalisierten Lernen begonnen haben, bedarf aufseiten der Kombi-Klassenleitungen erhöhter zeitlicher und didaktisch-methodischer Anstrengungen. Es müssen nicht nur neue Arbeitsweisen wie beispielsweise der Umgang mit dem Computer, die selbstständige Lösung von Aufgaben in Arbeitsheften oder materialgeleitetes Lernen mit Selbstkontrolle eingeführt, sondern auch alte korrigiert werden.

Hinzu kommt, dass wesentliche Vorteile, die das jahrgangsgemischte Lernen im Hinblick auf das auf S. 51 beschriebene Modelllernen in der Schuleingangsstufe mit sich bringt, dadurch im ersten Jahr der Einführung kaum zum Tragen kommen können. Den schulerfahreneren Zweitjährigen sind die geforderten Arbeitstechniken und das Wissen um einschlägige Rituale ebenso unbekannt wie den Neulingen. In einem Paten/innen- oder Helfer/innensystem können sie deshalb weniger an die Schulanfänger/innen weitergeben und kooperatives Lernen, das eine Entlastung für die Lehrkräfte bieten würde, kann damit nur eingeschränkt, und zwar lediglich bezogen auf den Austausch zu Unterrichtsinhalten, zum Einsatz kommen.

Ich habe immer gehört, ja, die zweite Klasse hilft der ersten Klasse und so weiter. Ich merke jetzt, dass meine Erstklässler zum Teil schon sehr weit sind und dass die fast auf gleicher Höhe sind, was Helfen angeht. Und ich kämpfe stark mit meiner zweiten Klasse, zum selbstständigen Arbeiten sie zu bringen und ich glaube, das dauert ziemlich lange (GSA L12, 2).

(...) weil, wenn sie sich dann was anschauen können (...), wenn [das] zum Beispiel die Zweitklässler jetzt heuer schon gekonnt hätten am Anfang, dann kann man sich von denen viel anschauen. Aber

jetzt so war es wirklich, du hast mit beiden Klassen eigentlich von vorne anfangen müssen (GSE L18, 72).

Das fehlende Wissen der Lehrkräfte darüber, worauf sie den Unterricht aufbauen können, über den Lern- und Leistungsstand zumindest der älteren Schüler/innen sowie über die Regeln und Routinen, die im ersten Schulbesuchsjahr eingeführt wurden, verunsichert nicht nur die Lehrkräfte. Bei den Schülern/innen kann es dazu beitragen, dass der Schulalltag mit dem Wechsel in eine jahrgangsübergreifende Klasse an Kontinuität und die bisherigen Erfahrungen in der Schule an Bedeutung verlieren. Dieser Verlust an Verlässlichkeit bezieht sich darüber hinaus auf die veränderte Klassenzusammensetzung sowie auf die Lehrperson und einen Teil der Arbeitsweisen. Es stellt – der Beobachtung der Lehrkräfte 2 und 18 zufolge – eine „wahnsinnige Anforderung“ (GSE L18, 32) an die Schüler/innen und einen „Kraftakt“ (GSA L2, 100) für diese dar, die geforderte Selbstständigkeit im Arbeiten nun rasch zu entwickeln und mit der Lehrer/innenrolle im offenen Unterricht zurechtzukommen. Im Gegensatz zur nachfolgend beschriebenen Herausforderung ist allerdings davon auszugehen, dass die wahrgenommenen, besonderen Voraussetzungen der Zweitjährigen für das jahrgangsübergreifende Lernen sich im zweiten Schulbesuchsjahr relativieren werden. Hinsichtlich dieser Problematik ist also im weiteren Verlauf eine Entlastung für die Lehrkräfte zu erwarten, die zu einer Reduktion des Beanspruchungserlebens beitragen kann. Was dennoch als ständig herausfordernde Situation im Unterrichtsalltag der Grundschule bleibt, ist der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, der die Lehrkräfte bei der Umstellung auf jahrgangsübergreifendes Lernen besonders beschäftigt.

5.1.3.3 Individuelles Lernen: Herausfordernde Ansprüche an die jahrgangsübergreifende Unterrichtsgestaltung

Heterogenität, so Tillmann, 2017, stellt ein „Grundproblem der Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Tillmann, 2017, S. 71) dar. Wie im Theorieabschnitt 2.2.3 aufgezeigt, erfordert vor allem die Jahrgangsmischung eine gute Balance zwischen den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Schüler/innen und einem gemeinsamen Lernen in der Klasse. Die meisten Lehrkräfte im ersten Schulversuchsjahr denken vor allem jahrgangsorientiert und beschreiben es in den Interviews als äußerst herausfordernde Aufgabe, *beiden Jahrgangsstufen* gerecht zu werden. Darüber hinaus formuliert etwas weniger als die Hälfte der Befragten den Anspruch, eine individuelle Förderung für *jedes Kind* bereitzustellen.

Jeder Jahrgangsstufe gerecht werden

Im Sinne einer zunächst passiven Reaktion (Weinert, 1997, S. 51) auf die Heterogenität der Lernvoraussetzungen befürchten viele der befragten Lehrkräfte, mit ihrem professionellen Handeln nicht jeder Jahrgangsgruppe gerecht werden zu können. Trotz der Bemühungen, „dass keine Jahrgangsstufe zu kurz kommt“ (GSB L10, 4), haben sie Bedenken, dass die Kinder nicht ausreichend lernen könnten und im Leistungsstand möglicherweise gegenüber der Jahrgangsklasse Nachteile erleiden. Verstärkt werden diese Sorgen zum Teil durch die von den Eltern geäußerten Befürchtungen in Bezug auf das mangelnde Fortkommen der Zweitjährigen, von denen im Unterkapitel 5.1.1.2 berichtet wurde und die auch weiterhin einen Einfluss auf das Handeln der Lehrkräfte nehmen.¹²⁶

¹²⁶ Vgl. dazu die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.3.9 auf S. 316ff..

Aus dem Bestreben, jeder Jahrgangsstufe gerecht zu werden, resultiert in der praktischen Umsetzung eine (häufig äußere) jahrgangsbezogene Differenzierung als Berücksichtigung von Extremgruppen. Eine Einordnung der gewählten Vorgehensweise z. B. in die aktive Reaktionsform nach Weinert, 1997, erscheint deshalb nicht angebracht, weil es sich beim Differenzierungskriterium „Jahrgang“ um eines der größten Unterscheidungsmerkmale handelt, das in Bezug auf die Heterogenität der Lerngruppe als Maßstab angelegt werden kann.

Bei mehreren Lehrkräften bezieht sich die Sorge, den Ansprüchen der Schüler/innen nicht genügen werden zu können, vor allem auf die Zweitjährigen.

Da habe ich am Anfang, hat man da den Zweitklässlern gegenüber ein bisschen Bedenken gehabt oder ist auch nicht so gegangen, weil die erste Klasse einfach den Lehrer am Anfang noch mehr gebraucht hat, um bestimmte Rituale und bestimmte Arbeitsweisen zu erlernen. Und die müssen ja erst mal eingeschult werden (GSC L6, 30).

Was uns auch noch ein bisschen Probleme bereitet (...) am Anfang mit der ersten Jahrgangsstufe. Die brauchen ja sehr viel Aufmerksamkeit. Was tun wir denn jetzt[, wenn ich mich den Zweitjährigen zuwenden muss]? (...) Die brauchen am Anfang einen sehr viel. Ich kann ja nicht nur immer sagen, ach, malt etwas an. Das soll ja auch was Sinnvolles sein, wo die Kinder sich beschäftigen (GSB L11, 122).

Die anderen [(Zweitjährigen)] können nicht immer zur Stillarbeit und zur Wochenplanarbeit und Freiarbeit verdammt werden, weil sie wollen natürlich auch einmal die Zuwendung der Lehrkraft. Die brauchen sie auch (GSF L21, 52).

Sowohl die Lehrkräfte 6 und 11 als auch Lehrkraft 21 bedauern beispielsweise, dass sie zu Beginn des Schuljahres den Eindruck haben, dass die Schulanfänger/innen sehr viel Aufmerksamkeit von ihnen fordern und die erfahreneren Kinder deshalb zurückstehen müssen. Dies ist umso ungünstiger, weil die Einführung von Jahrgangsmischung, wie im vorangegangenen Abschnitt 5.1.3.2 berichtet, auch für die Zweitjährigen eine Umbruchsituation bedeutet, die viele neue Anforderungen an sie stellt. Sie haben ebenso ein Anrecht darauf, eine sinnvolle Lernaufgabe sowie die Zuwendung der Lehrkraft zu erhalten.

Zu kurz kommen, das ist der Ausdruck, den die Eltern verwenden. Ich als Lehrer möchte, wie gesagt, den Erstklässlern Lesen, Rechnen, Schreiben beibringen und den Zweitklässlern den Stoff so vermitteln, dass sie in die dritte Klasse erfolgreich dann gehen können und mit der Vierten dann den Übertritt und so weiter. Und da habe ich schon immer noch so Bedenken oder bin (mittags dann) unzufrieden, was ich geschafft habe oder nicht geschafft habe (GSA L12, 4).

Lehrkraft 12 reflektiert darüber hinaus die nicht deckungsgleichen Anforderungen und Lernziele, die den beiden Jahrgangsstufen zugrunde liegen. Die Erstjährigen müssen zu Beginn des Schuljahres bei der Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule begleitet sowie beim Kompetenzerwerb in den Kulturtechniken unterstützt werden. Die Zweitjährigen sollen beim Übertritt in die dritte Jahrgangsstufe keine Nachteile gegenüber den Kindern aus der Jahrgangsklasse aufweisen. Nach den ersten Monaten der Erprobung deutet sie an, dass sie zuweilen immer noch unsicher ist, ob ihre Bemühungen erfolgreich sind.

Jedem Kind der Lerngruppe gerecht werden

Sieben Befragte äußern darüber hinaus im Sinne eines proaktiven Verständnisses vom Umgang mit Heterogenität – also dem anderen Extrem der von Weinert, 1997, konstatierten Reaktionsformen auf die Heterogenität – explizit die Sorge, nicht jedem einzelnen Kind, unabhängig von der Zugehörigkeit zur Gruppe der Erst- oder Zweitjährigen, eine ausreichende individuelle Förderung zukommen lassen zu können. Dies lässt ein unbefriedigendes Gefühl zurück.

Man will ja jedem Kind gerecht werden und will ja jedes Kind voranbringen und also da habe ich schon immer das Gefühl, es bleibt irgendwas auf der Strecke (GSB L5, 2).

Manchmal habe ich auch so den Eindruck, ich habe ein bisschen zu wenig Zeit für den Einzelnen. (...) Das ist so ein bisschen etwas, (...) wo ich ein bisschen unzufrieden bin (GSB L10, 16).

Sie formulieren damit den Anspruch einer Individualisierung, haben aber aus verschiedenen Gründen große Schwierigkeiten ihm gerecht zu werden. Folgende Hürden dafür, jedem einzelnen Kind gerecht zu werden, werden in den Interviews genannt:

Erstens erhöht die Bereitstellung eines mehrfach differenzierten oder gar individualisierten Lernangebots den ohnehin belastenden zeitlichen und organisatorischen Aufwand für die Planung und Vorbereitung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts.

Wenn ich mich doppelt vorbereite, dann fehlt mir wirklich die Zeit, am Tag noch sechsfach zu differenzieren. Also, das schafft man nicht (GSA L3, 16).

Ich differenziere [im Wochenplan]. Natürlich könnte man den jetzt noch extra differenzieren für jedes Kind individuell, aber das schafft du irgendwann, das wäre natürlich das Ideale, dass man jetzt sagt, für jeden Schüler einen eigenen Wochenplan, weil der das und das und das noch nicht so gut kann. Das geht aber nicht mehr (GSH L23, 62).

Obwohl Lehrkraft 23 beispielsweise verdeutlicht, dass ein individualisierter Wochenplan für jedes Kind ein „Ideal“ darstellen würde, beschreibt sie den Arbeitsaufwand für die Zusammenstellung des Plans und die Bereitstellung der entsprechenden Lernmaterialien zum selbsttätigen Lernen als Grenze des Leistbaren. Bemerkenswert bei diesen Aussagen ist, dass sowohl die Lehrkraft 3 als auch die Lehrkraft 23 jeweils ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen („ich“) verallgemeinern. Der Wechsel der Ebenen könnte darauf hindeuten, dass ihnen der Anspruch zur individuellen Förderung innerhalb von heterogenen Gruppen durchaus bewusst ist. Dass sie ihn nicht erfüllen können, führen sie allerdings nicht auf Schwächen in ihrer eigenen pädagogischen Professionalität zurück, sondern stellen generell die praktische Realisierbarkeit eines hochdifferenzierten („sechsfach“) bzw. individualisierten Unterrichts in der Praxis in Frage.

Wie im Unterkapitel 5.1.3.7 ausführlicher beschrieben, stehen zweitens zwar durch die Differenzierungsstunden in der Jahrgangsmischung mehr personelle Ressourcen zur individuellen Förderung zur Verfügung, allerdings werden die zusätzlichen Unterrichtsstunden und insbesondere auch die Förderlehrkraftstunden dazu verwendet, jahrgangshomogene Gruppen zu bilden. Während die Förderlehrkraft früher die „ganz schwachen Leser nochmal rausgenommen (...) und speziell (...) gefördert“ (GSB L10, 16) hat, verliert diese Zuwendung zu einzelnen Kindern oder zu einer nach Leistung zusammengesetzten Kleingruppe nun an Bedeutung. Ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse ist auch durch die gewählte äußere Differenzierung nach Jahrgangsstufe eher weniger statt mehr möglich.

Drittens kann ein individualisierendes Lernangebot nur auf der Grundlage einer umfassenden Diagnostik und Beobachtung der Lernentwicklung, also der ausreichenden Kenntnis des gegenwärtigen Lernstandes, bereitgestellt werden. Dies erfordert eine ausreichende diagnostische Kompetenz aufseiten der Lehrkraft. In der subjektiven Wahrnehmung mancher Lehrkräfte weisen sie darin allerdings Defizite auf. Zudem sind sie mit zahlreichen Anforderungen im Unterricht konfrontiert, sodass nicht ausreichend Zeit für die Feststellung des Lernstandes jedes einzelnen Kindes bleibt. Diese Unsicherheit ist zuweilen begleitet von der Sorge, etwas zu übersehen, Schwächen bei einzelnen Kindern nicht rechtzeitig zu erkennen und Fördermaßnahmen nicht rasch genug einzuleiten.

(...) kenne ich den Leistungsstand der einzelnen Kinder zu dem Zeitpunkt jetzt noch nicht so gut. Traue ich mir jetzt nicht zu, da eine so genaue Wertung abzugeben. Ich verschätze mich da noch ein bisschen manchmal (GSA L2, 88).

Was können sie noch nicht, wo hakt es noch. Es ist schwierig, wenn man beide zusammen hat, da hat man fast nicht die Zeit, dass man das feststellt (GSB L10, 4).

Aber vom Lernstoff her war ich jetzt bei den Lernzielkontrollen überrascht, dass sie doch das bewältigt haben. Das kriege ich im Unterricht gar nicht so mit, weil da sehr viel mit Arbeitsheften selbstständig bearbeitet wird (GSA L12, 4).

Lehrkraft 12 ist bei der evaluativen Leistungsüberprüfung überrascht, dass die Schüler/innen die von ihr gestellten Anforderungen bewältigen konnten. Die Lehrkraft führt den unzureichenden Einblick in die Fortschritte des einzelnen Kindes weiter auf die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben in den Arbeitsheften zurück. Was die Kinder darin machen, wird von ihr offenbar kaum zur Analyse und Dokumentation des Lernprozesses genutzt. Weiterhin erscheint eine vollständig individualisierte Unterrichtsgestaltung aufgrund der Rahmenbedingungen des staatlichen Schulsystems schwierig. Methoden wie die Freiarbeit, die beispielsweise in der an der Reformpädagogik angelehnten Literatur beschrieben werden, können in den Augen der Lehrkräfte aufgrund der unzureichend geklärten Frage der Leistungsbeurteilung nicht durchweg Anwendung finden.

Eine weitere Erschwernis für die Individualisierung des Unterrichts liegt nach Ansicht von Lehrkraft 7 in der Vorbereitung der Schüler/innen auf die nächsthöhere Jahrgangsstufe innerhalb von zwei Schuljahren.

Aber ich muss ja irgendwo (...) auch das Endziel sehen, wo die Kinder stehen müssen. Da kann ich natürlich ein Kind nicht trödeln, trödeln, trödeln lassen oder einen, der es nicht versteht, also das ist so eine schwierige Zwickmühle. Wo ich weiß, ich muss das schaffen, dass der bis dahin kommt, selbst wenn er drei Jahre Zeit hat (GSB L7, 58).

Im Gegensatz zum Modellversuch „Flexible Grundschule“ wird in der Kombi-Klasse ein weiteres Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsstufe als Sitzenbleiben angerechnet. Der Grund dafür, dass ein/e Lernende/r eine Klasse wiederholen muss, könnte möglicherweise in der Jahrgangsmischung sowie bei der Lehrkraft gesucht werden. Dies setzt die Lehrkräfte einerseits zusätzlich unter Druck. Andererseits kann es eine weitere Erklärung dafür liefern, warum zwar differenziert wird, manche aber mit der Gewährung eines ganz individuellen Fortschreitens in den Lerninhalten zurückhaltend sind. Die Beschreibung „schwierige Zwickmühle“ zeigt, dass Lehrkraft 7 zwar einerseits die vergrößerte Heterogenität wahrnimmt und die Förderung des/der Einzelnen für wichtig erachten würde, andererseits aber

das im Regelschulbereich festgelegte Arbeitspensum für die einzelnen Jahrgangsstufen als Druck von außen erlebt.

Darüber hinaus erscheint es herausfordernd, in einem stark individualisierten Unterricht ständig den Überblick darüber zu behalten, woran jedes Kind arbeitet („Da hört es dann auch irgendwann auf, dass ich sage: ‚Oh nein, das kann ich nicht mehr überblicken‘“ (GSG L16, 116)).

Die Lehrkraft 8 äußert weiterhin Bedenken, dass eine individuelle Akzeleration eines/einer leistungsstarken Erstjährigen oder ein Mitlernen eines leistungsschwächeren Zweitjährigen mit den schulunerfahreneren Schülern/innen zu einer Stigmatisierung führen könnte.

Und bei den Großen (...), man muss ein bisschen aufpassen, wenn ich eben sage, okay, dann kann ich schon den Schwächeren ein bisschen mitnehmen mit der ersten Klasse. Da muss man aufpassen, dass das nicht zu offensichtlich wird. Also, ich finde, dass nicht (...) [es] dann untereinander heißt, oh, der und der und der muss jetzt dabei sein, weil er es nicht gescheit kann. Da muss man wirklich Fingerspitzengefühl haben (GSB L8, 37).

Zusammenfassend stellt für die Lehrkräfte das ausreichende Eingehen auf jede Jahrgangsgruppe eine Herausforderung dar. Sieben Befragte berichten darüber hinaus von der Schwierigkeit, jedem einzelnen Kind der Lerngruppe gerecht zu werden. Während die Differenzierung nach dem Jahrgang aufgrund der vorhandenen Bedingungen (z. B. zusätzliche Differenzierungs- und Förderlehrkraftstunden) zwar herausfordernd ist, in der Praxis aber noch weitgehend zu gelingen scheint,¹²⁷ birgt die individuelle Förderung im Sinne einer proaktiven Reaktion auf die Heterogenität der Schüler/innenschaft zum Zeitpunkt des Interviews zahlreiche unüberwindbare Hürden. Diese sind sowohl in den strukturellen Bedingungen zu suchen als auch in ungünstigen Professionalitätsvoraussetzungen aufseiten der Lehrkräfte. Erwartete Chancen der Jahrgangsmischung für das individuelle Lernen, die in der Literatur oder in den Informationsveranstaltungen von Experten/innen berichtet werden, stellen sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte gegenwärtig kaum ein („da hat man viel mehr Zeit für die einzelnen Schüler, für die Schwächeren (...) und ich weiß nicht, wo die die Zeit herzaubern. Ich habe sie nicht“ (GSF L21, 48)).

Dem, wie die Lehrkräfte der Fallschulen im professionellen Handeln auf diese Ansprüche und Herausforderungen konkret reagieren und den jahrgangsübergreifenden Unterricht didaktisch-methodisch gestalten, widmet sich der nachfolgende Abschnitt des Ergebniskapitels.

5.1.3.4 Didaktisch-methodische Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Um der Vielfalt der kindlichen Lernvoraussetzungen als didaktische Herausforderung im jahrgangsübergreifenden Unterricht gerecht zu werden, wenden die befragten Lehrkräfte in der Implementierungsphase eine hohe Methodenvielfalt an. Diese ist sowohl geprägt von der historisch gewachsenen Form des Abteilungsunterrichts als auch von jahrgangsgetrenntem Unterricht und der gemeinsamen Arbeit an einem Rahmenthema sowie nicht zuletzt von einer konstruktivistisch orientierten Öffnung. Die vorliegende Untersuchung bestätigt die auf S. 93ff. aufgezeigte, aus anderen Untersuchungen bekannte,

¹²⁷ Vgl. dazu auch die Ausführungen im Unterkapitel 5.1.3.4.

Fachabhängigkeit bei der Wahl einer geeigneten Lehr-Lernweise. Erkennbar ist zudem, dass der Einsatz von Unterrichtsmethoden abhängig ist von den Rahmenbedingungen für den jahrgangsübergreifenden Unterricht. Je mehr Differenzierungsstunden beispielsweise zur Verfügung stehen, umso häufiger wird die Klasse nach Jahrgängen getrennt unterrichtet. Nachfolgend werden die im Datenmaterial am häufigsten genannten Formen des individuellen und gemeinsamen Lernens in der Jahrgangsmischung aufgezeigt sowie die in den Interviews thematisierten Umstände und Herausforderungen ihrer Anwendung erläutert.

Klassischer und moderner Abteilungsunterricht zur Erarbeitung und Übung von Lerninhalten

Wie im Unterkapitel 2.1.2 über die historische Entwicklung der Jahrgangsmischung deutlich wurde, handelt es sich beim Abteilungsunterricht um die älteste Methode, mit der versucht wurde, der Heterogenität der Schüler/innen gerecht zu werden. Er zeichnet sich dadurch aus, dass innerhalb der Lerngruppe „Abteilungen“, also Untergruppen, nach dem Kriterium des Jahrgangs gebildet werden. Alle Schüler/innen bleiben dabei in räumlicher Nähe zueinander im Klassenzimmer. Zuweilen wird zusätzlich ein angeschlossener Gruppenraum als Lernort genutzt.

Im *klassischen Abteilungsunterricht* einer Kombi-Klasse mit zwei Jahrgängen arbeiten die Schüler/innen zeitgleich an zwei verschiedenen, von der Lehrkraft vorgegebenen, jahrgangsbezogenen Lernaufgaben. Eine Untergruppe erhält beispielsweise eine Einführung in ein neues Themengebiet, die andere bearbeitet eine Aufgabe im Arbeitsheft oder ein Arbeitsblatt in Stillarbeit. Im *modernen Abteilungsunterricht*, der dem Datenmaterial darüber hinaus, wenn auch in geringerer Ausprägung, zu entnehmen ist, wendet sich die Lehrkraft ebenfalls einer nach dem Kriterium des Jahrgangs gebildeten Untergruppe mit einer Erklärung zu und/oder führt mit ihr ein Unterrichtsgespräch. Im Gegensatz zur Stillarbeit im klassischen Abteilungsunterricht bearbeitet die andere Untergruppe allerdings Wochenplanaufgaben, lernt mit Freiarbeitsmaterial oder an einer Lerntheke. Ihr steht damit eine Wahlmöglichkeit zur Verfügung. Zudem können Aufgaben im eigenen Tempo und unter Umständen zusammen mit einem Partner/einer Partnerin gelöst werden. Der moderne Abteilungsunterricht stellt durch die Komponente des selbstregulierten Lernens eine Weiterentwicklung der klassischen und bekannten Form des Abteilungsunterrichts dar, der aufgrund der hohen frontalen und kaum differenzierenden Elemente im Sinne von Weinert, 1997, als Ausdruck einer passiven Reaktion auf die Heterogenität der Schüler/innenschaft gewertet werden kann.

Vor allem zur Einführung neuer Inhalte im Schriftspracherwerb, Deutsch- und Mathematikunterricht erwähnen neun der 16 befragten Lehrkräfte eine der beiden Formen des Abteilungsunterrichts. Es wird insbesondere in den Klassen darauf zurückgegriffen, in denen nur wenige über das Kontingent des Schulamts hinausgehende Differenzierungsstunden verfügbar sind und demnach kaum Möglichkeiten bestehen, die Klasse räumlich zu teilen. Außerdem wird sie dann gewählt, wenn die Lehrkräfte keine Verbindungsmöglichkeiten für die gemeinsame Erarbeitung mit beiden Jahrgangsstufen sehen und deshalb eine separate Präsentation für die Erst- bzw. Zweitjährigen notwendig ist. Die Umsetzung des klassischen Abteilungsunterrichts beschreiben exemplarisch die Lehrkräfte 10 und 12 dann wie folgt:

Wenn ich etwas Neues einführe in der zweiten Klasse, dann bekommen die Erstklässler zum Beispiel eine Übung von mir, egal ob das jetzt vielleicht eine Schreibübung ist oder Lesen oder Mathe, die können dann eigenständig üben und dann führe ich das mit der zweiten Klasse ein. Ich

biete dann den Erstklässlern an, sie können rausgehen, sie können drinbleiben, wie sie möchten, und umgedreht genauso, wenn ich mit der Ersten etwas einführe, dann machen die Zweitklässler entweder Deutsch, Mathe, was halt gerade ansteht, eine Übung (GSB L10, 22).

Ich habe zwei-, dreimal in der Woche dann die ersten zwei Stunden beide Klassen, mache aber dann mit der einen Gruppe jetzt bereits Buchstabenanalyse, die anderen bekommen dann Hinweise, was sie in Mathematik machen oder [im] Schreibschrift-Selbstlernheft. Also, so drei Sachen, die sie so der Reihe nach machen können, selbstständig und in der Zwischenzeit wird gelesen oder gerechnet mit der anderen Gruppe oder auch umgekehrt. Also auch die erste Klasse ist inzwischen schon mal still zu beschäftigen und ich kann jetzt wie Zehnerübergang oder so mit der zweiten Klasse machen oder einen Hefteintrag (GSA L12, 14).

Gemeinsam ist den beiden Beschreibungen ein konkreter Arbeitsauftrag zur Übung, der für alle Schüler/innen der Abteilung derselbe und eigenständig in der vorgegebenen Zeit zu bearbeiten ist. Damit kein „Leerlauf“ (GSE L18,26; GSF L21, 82) entsteht, wenn Kinder die Arbeit schon früher beendet haben, bieten einzelne Lehrkräfte darüber hinaus z. B. weitere Arbeitsblätter, die in einer Mappe unter dem Tisch abgelegt sind, als quantitative Differenzierung an. Bei Lehrkraft 10 besteht eine Wahloption hinsichtlich des Orts, an dem die Aufgabe zu bearbeiten ist. Auffällig bei beiden Erklärungen ist, dass die Lehrkräfte die gewohnten Begriffe „Erstklässler“ und „Zweitklässler“ beibehalten, obwohl es sich bei den Schülern/innen nun um eine Lerngruppe, *eine* Klasse, handelt. Diese Bezeichnungen deuten in den Haltungen der pädagogischen Fachkräfte den Fortbestand des jahrgangsbezogenen Denkens an.

Die moderne Form des Abteilungsunterrichts beschreiben schließlich drei Lehrkräfte. Lehrkraft 23 beispielsweise kombiniert, nach negativen Erfahrungen mit der Freiarbeit, die die Schüler/innen überfordert hat, nun die Wochenplanarbeit mit Einführungsphasen in neue Lerninhalte. Für das Unterrichtsgespräch zur Einführung in ein neues Thema wurde der Sitzkreis vor der Tafel als fester Ort etabliert. Die anderen Schüler/innen können sich für die Arbeit am Wochenplan frei im Raum bewegen. Sie berichtet von positiven Erfahrungen damit, dass die Lerngruppe, trotz unterschiedlicher Aufgaben, im selben Raum lernt, wenngleich sie vor allem die rechtliche Aufsichtspflicht als Begründung anführt.

Die Erarbeitung findet immer vorne statt, weil ich brauche natürlich auch irgendwo diese räumliche Trennung. Ich finde es total super, dass wir alle gemeinsam herinnen sind. Ich möchte gar keinen extra Raum, weil ich die Aufsichtspflicht nicht leisten könnte. Das funktioniert ganz gut. Also wir sitzen da vorne im Sitzkreis, Erarbeiten geht ja, weil es da nur eine kleine Gruppe ist, und der Rest darf sich frei verteilen, wie er mag, die dürfen auch zusammenarbeiten und die dürfen auch, die dürfen an diesem Tisch sitzen, die dürfen sich hinsetzen, wo sie wollen und sind da völlig frei (GSH L23, 32).

Räumliche Verteilung der Lerngruppe im Klassenzimmer

Optisch verstärkt wird die Bedeutung des klassischen Abteilungsunterrichts in manchen Klassen durch die räumliche Verteilung der Lerngruppe im Klassenzimmer. Während in den meisten Klassen Erst- und Zweitjährige bereits von Beginn des Schuljahres an – auch mit Blick auf die in 5.1.3.5 berichtete Etablierung eines Paten/innensystems unter den Kindern – nebeneinander bzw. gemischt sitzen, äußern drei Lehrkräfte in den Gesprächen, dass sie sich dafür entschieden haben, die Lernenden nach Jahrgang getrennt zu verteilen. Sie begründen dies z. B. mit einer erwarteten geringeren Ablenkung der Schüler/innen von

ihrer Arbeit sowie damit, dass dadurch Hilfsituationen innerhalb einer Jahrgangsstufe zwischen Schülern/innen zustande kommen können, die dieselbe Aufgabe bearbeiten.

Sie sitzen noch getrennt nach zweiter, erster Klasse. Aber nach Weihnachten möchte ich den Versuch starten, sie durchzumischen. Ich denke, dass das auch wieder ganz einen anderen Alltag dann mit sich bringt. Und ich bin auch noch gar nicht sicher, ob ich es dann so lasse oder ob ich sage, ich trenne sie wieder. Es ist einfacher, wenn dann zwei Erstklässler nebeneinander sitzen und einer dem anderen helfen kann oder er sich auf seine Arbeit konzentriert als wenn er schaut, was macht jetzt der Zweitklässler (GSA L12, 2).

Zwar überlegt die Lehrkraft 12 die Sitzordnung nach Weihnachten zu verändern, ist sich allerdings nicht sicher, ob dies nicht mehr Nachteile als Vorteile herbeiführen wird. Für die Lehrkraft 11 spielen darüber hinaus somatische Voraussetzungen der Schüler/innen, insbesondere die Passung der Bank- und Stuhlgröße zur Körpergröße, eine Rolle („Ich muss dann auf meine Stuhlgröße auch schauen und meine Kinder, wenn die auf einer Bank sitzen“ (GSB L11, 92)). Als ebenso bedeutend werden unterrichtsorganisatorische Aspekte eingeschätzt.

Normalerweise wende ich mich dann da in die Richtung, wenn ich den Zweitklässlern was sagen will, was Wichtiges oder in die andere Richtung. Und da müssen sie auch lernen dann, ich höre nicht hin, weil mich geht es jetzt nichts an. Das ist auch wieder ein Prozess, also das „Nein, betrifft mich nicht“, mache ich weiter (GSB L11, 94).

Wenn auch nicht explizit artikuliert, so gibt die Sitzordnung der Lerngruppe im Klassenzimmer dennoch Hinweise darauf, wie die Lehrkräfte die Heterogenität der Lerngruppe sehen. Zudem ist davon abhängig, welche methodischen Möglichkeiten des Umgangs mit ihr sich im Unterrichtsalltag eröffnen. Eine jahrgangsbezogene Gruppierung der Schüler/innen im Raum führt weiterhin zu einer bewussten und sichtbaren Trennung der Jahrgangsstufen. Dies kann den Blick auf das einzelne Kind mit seinen individuellen Stärken und Schwächen erschweren. Die unterschiedlichen Jahrgangsstufen und die Zugehörigkeit zu einer der beiden werden sowohl für die Lehrkraft als auch für die Kinder ständig präsent gehalten. Es besteht die Gefahr, je nach gewählter Ordnung, ein leistungs- bzw. lernziendifferenziertes Vorgehen auf die Jahrgangsstufe 1 und 2 zu beschränken statt am Leistungsstand des einzelnen Kindes innerhalb dieser Gruppe auszurichten. Die Möglichkeit der Zuwendung zu den Erst- und Zweitjährigen fördert damit möglicherweise eher den Abteilungsunterricht als ein methodisches Vorgehen, das auf dem Unterrichtsprinzip des individuellen Lernens aufbaut. Auch für die Kinder könnte dieses Vorgehen zunächst eher zu einer Bildung von zwei in sich geschlossenen Gruppen führen und somit die Ausbildung eines Gemeinschaftsgefühls in der Klasse verzögern. Eine jahrgangsübergreifende situative Hilfe wird damit weiterhin unterbunden.

Auch wenn die Kinder in der Klasse jahrgangsgemischt sitzen, wird in den meisten Klassen dennoch der Unterschied zwischen Erst- und Zweitjährigen sicht- und hörbar gemacht. Beispielsweise vergeben die Lehrkräfte 3 und 4 die Bezeichnungen „Tiger“ und „Bären“, andere kennzeichnen den Unterschied durch verschieden farbige Schreibunterlagen. Auch dies weist auf eine jahrgangsbezogene Kategorisierung hin, die für die Lehrkraft und die Schüler/innen mit ähnlichen Folgen, wenn auch mit mehr didaktisch-methodischem Spielraum, präsent ist.

Jahrgangsgetrennter Unterricht in Deutsch und Mathematik

Von jahrgangsgetrenntem Unterricht berichten die Lehrkräfte aller Klassen, wie bereits angedeutet, in unterschiedlichem Umfang. Vor allem sieben Lehrkräfte, die eine höhere oder hohe Anzahl an Differenzierungsstunden zur Verfügung haben, legen die Einführung in neue Inhalte in den Fächern Deutsch und Mathematik ausschließlich auf die Zeiten, in denen sie mit einer Jahrgangsstufe alleine sind. Die Klasse wird dann auf mehrere Lehrkräfte entsprechend des Jahrgangs aufgeteilt oder die andere Gruppe befindet sich stundenplangemäß im Fach- oder Sportunterricht, der an manchen Schulen ebenfalls jahrgangsgetrennt angelegt ist.

Aber den Schriftspracherwerb (...), den muss ich abkoppeln. (...) Buchstabenlernen, was soll da ein Zweitklässler. Das geht nicht. Das sind so Sachen, da muss man dann schauen, wie das klappt. Das mache ich halt jetzt in den Stunden, wo ich die Klasse mal geteilt habe, wo ich den Förderlehrer drinnen habe (...). Das geht jetzt am Anfang nicht (GSA L2, 35).

Und bisher macht man es jetzt immer so, dass wenn wir einen Stoff einführen oder ein Thema ganz neu ist, dass man es meistens immer dann macht, wenn ich diese Jahrgangsstufe alleine habe. Und wenn man sie zusammen hat, hat man meistens mehr so Übungsphasen, wo sie sich auch schon ein bisschen auskennen, wo sie alleine arbeiten können (GSC L5, 33).

Vor allem in den Unterrichtsfächern, die einem sukzessiven Aufbau folgen, sehen die Befragten nur hin und wieder Möglichkeiten, Einführungen in neue Inhalte für die gesamte Lerngruppe zu gestalten. Die gruppen- bzw. jahrgangsbezogenen Einführungsphasen eröffnen aufgrund der überschaubaren Größe der Lerngruppe eine gute Möglichkeit, sich in der Erarbeitung sowie der anschließenden Übungsphase einzelnen Kindern zuzuwenden und individuelle Schwierigkeiten unmittelbar zu klären. Diesen positiven Effekt schätzt z. B. Lehrkraft 6:

Wenn ich Lehrer zum Differenzieren habe und eine Gruppe abteilen kann, dann führe ich oft etwas Neues ein, das dann geübt wird, und, wenn die Kinder dann üben, dann kann ich wieder zu den einzelnen Kindern gehen und die betreuen, unterstützen (GSC L6, 16).

Die verbleibende gemeinsame Unterrichtszeit in Deutsch und Mathematik nutzen diese Lehrkräfte dann zur Übung und Vertiefung der erlernten Inhalte im Rahmen von offenen Unterrichtsformen, bei denen sie sich ebenfalls einzelnen Schülern/innen zuwenden können. An zwei der acht Fallschulen, die jeweils eine Klasse jahrgangskombiniert führen, besteht eine Besonderheit, denn der Unterricht in einem Fach wird „unter der Hand“ (GSG L16, 34) vollständig abgekoppelt. An der Fallschule G werden die Zweitjährigen im Fach Mathematik zusammen mit der parallel geführten jahrgangsreinen zweiten Klasse von der diese innehabenden Klassenleitung unterrichtet. In der Fallschule D werden die Erstjährigen aus der Kombi-Klasse im Schriftspracherwerb bzw. Deutschunterricht vollständig separiert und von einer anderen Lehrkraft unterrichtet.

Wie es in den meisten Schulen ist, dass halt einfach getrennt wird. Die meisten Schulen trennen in Mathe. Es gibt auch Schulen, die Deutsch abkoppeln. Ich finde Mathe sinnvoller. Deutsch kann man doch irgendwie durch die verschiedenen Bereiche ein wenig besser entzerren (GSG L16, 18).

Damit reduziert sich die Unterrichtszeit, in der die Lerngruppe jahrgangsgemischt gemeinsam lernt („wenn man in einem Fach trennt, dann sind die nur noch zwei Stunden

am Stück beieinander, dann haben sie auch noch (...) Sport, noch Handarbeit, das man ja sowieso kombinieren kann“ (GSG L16, 34)). Dies entlastet die Lehrkraft in der Unterrichtsvorbereitung, insbesondere bei der Suche nach Themen, die gemeinsam von beiden Jahrgangsstufen in Deutsch und Mathematik bearbeitet werden können. Allerdings weiß die Kombi-Klassenleiterin damit auch weniger über den individuellen Lernstand der abgekoppelten Kinder in diesem Fach („[In] Deutsch sind sie sowieso getrennt. Da schreibt die Lehrerin ihre Proben und ich habe meine schon geschrieben, (...) das weiß die auch gar nicht, was ich in Deutsch mache in der zweiten Klasse“ (GSD L14, 46)). Zudem können die in 2.2.3.2 beschriebenen Chancen, die die Jahrgangsmischung für das individuelle sowie das mit- und voneinander Lernen bieten würde, in diesem Fach nicht zum Tragen kommen.

Anwendung geöffneter Unterrichtsformen: Wochenplan, Lerntheke und Freiarbeit

Weiterhin kommen in den Kombi-Klassen verschiedene Methoden offenen Unterrichts zum Einsatz. Am häufigsten schildern die Lehrkräfte die Implementierung von Wochenplanarbeit, aber auch das Lernen an Stationen und Lerntheken oder die Bereitstellung von Freiarbeitsmaterial werden beschrieben. Den Aussagen der Lehrkräfte zufolge werden in zehn Klassen regelmäßig oder häufig Übungsaufgaben mit Hilfe eines Wochenplans bereitgestellt. Fünf Lehrkräfte berichten von der Integration von Lerntheken- oder Stationenarbeit im Unterricht. Vier Lehrkräfte wenden Freiarbeit an. Lediglich in zwei Klassen wird kein Einsatz offener Unterrichtsformen erwähnt. Integriert werden sie entweder im Wechsel zur Erklärung der Lehrkraft (moderner Abteilungsunterricht) oder als eigenständige Arbeitsform für alle Kinder. Für das Gelingen stellt die als Zielvorstellung für den jahrgangsgemischten Unterricht im Ergebniskapitel 5.2.1 genannte Selbstständigkeit der Schüler/innen eine wichtige Voraussetzung dar. Gleichzeitig fördern die geöffneten Unterrichtsformen die Eigenverantwortung der Kinder für ihr Lernen.

Während die Freiarbeit durch die Bereitstellung vielfältiger Lernmaterialien auf verschiedenen Niveaustufen eine tatsächliche inhaltliche Öffnung impliziert, werden die Wochenpläne für die Schüler/innen jahrgangsbezogen ausgegeben, d. h. jede Jahrgangsstufe erhält einen eigenen Arbeitsplan. Vorwiegend dient die Wochenplanarbeit der Übung, Sicherung und Vertiefung des Gelernten. Dadurch soll sichergestellt werden, dass von allen Kindern das Fundamentum an jahrgangsbezogenen Inhalten geübt wird. Die Erarbeitung von Inhalten bleibt die Aufgabe der Lehrkraft. Lehrkraft 6 begründet dies z. B. damit, dass die Schüler/innen die selbstständige Aneignung von Lehrplaninhalten überfordern würde. Weiterhin könnte die Aussage als Ausdruck eines mangelnden Vertrauens in die Fähigkeiten der Lernenden gewertet werden.

Mit Blättern, wo also überwiegend Übung geboten ist, weil man kann ja nicht selber arbeiten. (...) Selber können sich Erstklässler nichts erarbeiten. Genauso bei der zweiten Klasse ist der Wochenplan der Übungsbereich (GSC L6, 22).

Der Materialeinsatz wird als vielfältig beschrieben. Wie im Zitat GSC L6, 22 deutlich wird, bearbeiten die Schüler/innen vor allem Aufgabenblätter. Daneben sind Aufträge in Arbeitsheften zu erledigen. Ebenso stehen Lernspiele zur Verfügung. Insgesamt dominiert aber eine papierbasierte Umsetzung. Organisatorisch haben die meisten Lehrkräfte ein Ablagesystem etabliert, d. h. fertig bearbeitete Blätter werden gesammelt und schließlich am Ende der Woche von der Lehrkraft kontrolliert. Eine Selbstkontrolle der Ergebnisse durch die Schüler/innen ist in der Wochenplanarbeit kaum vorgesehen. Die Überprüfung

der Ergebnisse bleibt häufig in der Hand der Lehrkraft, die schließlich nach Abschluss der Bearbeitung des gesamten Wochenplans eine Rückmeldung dazu gibt, auf Fehler hinweist und auf deren Korrektur hinarbeitet. Eine Ausnahme bilden Lernspiele, z. B. die Arbeit mit dem vielfach in Klassenzimmern vorhandenen LOGICO (Finken-Verlag) oder das Lernen mit PC-Programmen.

Mir ist wichtig, dass der Wochenplan gemacht wird, weil ich den nutze als (...) Vertiefung und Sicherung. „St“ haben wir letzte Woche gehabt zum Beispiel oder „ei“ und ich baue da immer Sachen ein, wo ich merke, das ist den Kindern vielleicht noch nicht so klar und die brauchen da noch besonders Übung. Deswegen müssen sie (...) das alles machen (...). Und ich mache es aber auch so, wenn ich jetzt, wenn mir die vorne die Blätter abgeben da in dem Korb und ich sehe jetzt, einer hat noch Schwierigkeiten, dann kriegt der in sein Fach zum Beispiel das Blatt wieder zurück mit irgendeinem Kommentar, der kommt dann nochmal zu mir her und dann erkläre ich ihm das nochmal: Du musst das und das und das machen. Aber wenn ich da jetzt extra für jeden einzeln anfang[e], einen Wochenplan bereitzustellen], da werde ich irgendwann (GSH L23, 62) (...) ab irgendeinem Punkt geht es dann nicht mehr (GSH L23, 66).

Die Öffnung des Unterrichts kann damit weiterhin als sehr lehrer/innenzentriert beschrieben werden, denn die Wahlmöglichkeit der Schüler/innen besteht vor allem hinsichtlich der Reihenfolge der Bearbeitung sowie zuweilen in der Wahl des/der Partners/in zur Lösung von gemeinsamen Aufgaben, sofern diese im Wochenplan vorgesehen sind. Die Hintergründe dafür liegen möglicherweise darin, dass die Schüler/innen erst an die Methode der Wochenplanarbeit herangeführt wurden und deshalb noch eine größere Lenkung durch die Lehrkraft notwendig ist. Andererseits könnte die enge Führung darin begründet sein, dass viele Lehrkräfte mit der Umstellung auf die Jahrgangsmischung erstmalig die Anwendung von offenen Unterrichtsformen wie der Wochenplanarbeit erproben und dies für sie Neuland darstellt. Deshalb tasten sie sich langsam an die Übergabe von Lernverantwortung an die Schüler/innen heran.

Freiarbeit ist z. B. bei Lehrkraft 23 im Anschluss an die Wochenplanarbeit vorgesehen. Wenn die Lernenden am Donnerstag oder Freitag die darin enthaltenen Aufgaben erledigt haben, können sie auch über den Lernstoff ihrer Jahrgangsstufe hinausgehen („wenn der Wochenplan zu Ende ist, dann steht ihnen diese komplette Bandbreite an Freiarbeitsmaterial zur Verfügung“ (GSH L23, 62)). Ein völlig individualisiertes Arbeiten ist in keiner Klasse vorgesehen. Wie in 5.1.3.3 sowie im Zitat GSH L23, 62 auf S. 279 beschrieben, stoßen die Lehrkräfte bei der Ausarbeitung eines individuellen Wochenplans an zeitliche und organisatorische Grenzen.

Zudem begründet wird die Ablehnung einer weiteren Öffnung des Unterrichts mit der notwendigen Zuwendung und Strukturierung durch die Lehrkraft, die vor allem leistungsschwache Schüler/innen benötigen. Eine Vergrößerung der Anforderungen an die Selbstständigkeit würde, in der Wahrnehmung der Lehrkräfte 7 und 11, vor allem diese Kinder überfordern.

Wir arbeiten nicht so, dass wirklich jedes Kind seinen speziellen Wissensstand hat, so wie es im Endeffekt bei der FLEX-Klasse sein sollte, weil es geht nicht in der Praxis. Wir haben einfach schwache Kinder und die schwachen Kinder brauchen die Hilfe des Lehrers. Und die Hilfe des Lehrers kann ich bei 15 Kindern nicht jedem Einzelnen in seinem Bereich geben, sondern ich muss mir halt einfach mal vier, fünf zusammenfassen (GSB L7, 14).

Wie gerade diese fünf Kinder, die wenn ich da alles frei [lasse], dann weiß ich, dass die am Ende der Woche gar nichts können. Die muss ich schon führen mehr. Die anderen vier, die das Lesen jetzt eigentlich schon recht schön können haben, denen gebe ich auch oft in der Früh dann schon (...) anderes (...). Die kann man mehr oder weniger also schon in die Unabhängigkeit ein bisschen entlassen (GSB L11, 108).

Darüber hinaus gibt es immer wieder Kinder, „die sich dann irgendwo (...) durchzuschlängeln versuchen“ (GSA L4, 40), die also mit der ihnen überlassenen Freiheit nicht zurecht kommen und die Zeit nicht zum Lernen aufwenden, so die Beobachtung der Lehrkräfte 4 und 11. Vereinzelt wird den Schülern/innen unter der Prämisse, „die Schnellen voranzubringen und die Langsamen zu betreuen“ (GSA L12, 4), das Bearbeiten von vorgegebenen Aufgabenpaketen in Arbeitsheften (Bausteinen) in ihrem individuellen Tempo ermöglicht. Auch Lehrkraft 11 berichtet davon, dass sie manche Kinder schon „in die Unabhängigkeit ein bisschen entlassen“ (GSB L11, 108) kann. Durch die Bereitstellung eines Zusatzheftes, das schließlich nur von denjenigen Kindern bearbeitet wird, die den Pflichtteil erledigt haben, handelt es sich um eine quantitative und qualitative Differenzierung.

(...) und ich, was ich früher auch schon gemacht habe, aber jetzt natürlich doppelt, unterschiedliches Tempo habe und die auch arbeiten lasse. Also, die einen sind schon ein paar Seiten weiter zum Beispiel in dem Einstern Mathematikheft. Das ist fünfbändig. Und die bekommen dann ein Zusatzheft von mir, wenn sie ganz fertig sind. Also, ich bremsen die nicht ein. Oder die anderen haben deshalb nicht mehr Hausaufgabe, damit sie dann hinterher kommen (GSA L12, 4).

Als vorteilhaft beschreiben schließlich die Lehrkräfte 5 und 11, dass sie beispielsweise im Rahmen der Wochenplanarbeit Gelegenheit haben, sich einzelnen Schülern/innen direkt zuzuwenden, um den gegenwärtigen Leistungsstand zu diagnostizieren („da bleibt schon Zeit beim Einzelnen zu schauen, wo der steht“ (GSC L5, 33; ähnlich GSB L11, 38)) oder eine Förderung durchzuführen.

Unruhe und Ablenkung bei der Öffnung des Unterrichts

Die zum Teil ungewohnt offene Unterrichtsarbeit im modernen Abteilungsunterricht, aber auch eine selbstständige Arbeit der ganzen Lerngruppe, z. B. am Wochenplan, führt dazu, dass es im Klassenzimmer nicht vollkommen still ist, sondern eine gewisse Arbeitsunruhe entsteht. Die Schulleitung 9 berichtet in diesem Zusammenhang von Klagen der Kinder darüber, dass es ihnen während der Arbeitsphasen zu laut und dadurch die Konzentration erschwert ist:

Es ist manchmal nicht ganz einfach. Die Kinder haben zwar oft mal, das merkt man gar nicht, die merken es auch gar nicht, aber zwischendurch haben wir jetzt sogar erst mitbekommen, sagt der eine, ich habe nichts machen können, mir war es da jetzt zu laut. Es ist oft so, dass die totale Ruhe wie man es gewöhnt ist, wenn halt jetzt gearbeitet wird, dass alle arbeiten, so ist es halt da manchmal nicht. Da muss man halt dann doch mal wieder erklären und manche Kinder bräuchten da mehr Ruhe, das schon. Das haben wir jetzt gemerkt. Es ist noch gar nicht lange, wo jetzt ein paar Kinder jammern (GSB SL9b, 6).

Zuweilen kommt die Unruhe auch durch Fragen und Unsicherheiten der Schüler/innen bei der Bearbeitung der ihnen gestellten Aufgaben zustande und bedarf einer nochmaligen Klärung durch die Lehrkraft. Diese wendet sich allerdings z. B. gerade der anderen

Teilgruppe mit einer Erklärung zu und steht nicht unmittelbar zur Verfügung. Neben der gestiegenen Unruhe beklagen die Lehrkräfte zudem, dass es manchen Schülern/innen, denen sie im Augenblick nicht ihre Aufmerksamkeit widmen können, schwerfällt, konzentriert an den ihnen aufgetragenen Aufgaben zu arbeiten. Vielmehr zeigen sie Interesse an den Inhalten, die die Lehrkraft gerade mit der anderen Gruppe bespricht.

Habe ich ein Stationentraining gemacht und die Tiger sind sehr abgelenkt, wenn die Bären rumgehen. (...) Die Tiger [sind] immer interessiert (...) an dem Tun der anderen und das ist ein Problem (GSA L3, 24).

Da gehe ich oftmals in den Gruppenraum, weil das Lesen ja laut passiert. Tür ist immer offen. (...) Einige Kinder [sind] noch nicht so weit (...), dass sie das völlig vorbegehen lassen. Die schauen dann oder finden dann das wieder interessant oder haben gesagt: „Ach, das haben wir auch gemacht, letztes Jahr“ (GSB L11, 52; ähnlich GSB L7, 30).

Aber am Anfang ist [es] so, da sitzen jetzt die anderen, (...) da muss man ständig rüber schauen. (...) Die können sich (...) nicht auf eine konzentrieren auf eine [Buch]Seite, wenn die anderen irgendwas anderes machen oder sich melden, dann haben sich meine Zweitklässler immer dazu, die haben sich dann immer, während sie was anderes gearbeitet [haben], immer gemeldet (GSA L12, 56).

Erklärungen, die parallel passieren, können die Schüler/innen, die nicht angesprochen sind, also nicht von Beginn an „weschalten“ (GSB L7, 30). Während der geöffneten Unterrichtsformen wie der Wochenplan- oder Freiarbeit dürfen die Schüler/innen mancher Klassen bei der/dem Nachbarn/in nachfragen. Auch dies bringt einen Unruhepegel mit sich. „Wenn man absolute Stille haben möchte, weil sich Kinder wirklich voll konzentrieren müssen, das ist nicht einfach in dem System“ (GSB L7, 30), fasst es Lehrkraft 7 im Gespräch zusammen. Nicht nur für die Lernenden stellt diese stetige Geräuschkulisse im Abteilungs- oder offenen Unterricht eine Herausforderung dar, sondern Lehrkraft 10 kennzeichnet diese im Interview auch für sich als belastend:

Arbeitsruhe ist ganz wichtig. Ich meine, wir machen zwischendrin ja wieder dann ist es mal wieder lauter, dann singen wir was oder springen rum oder keine Ahnung. Da macht man eh was zwischendrin. Aber, wenn gearbeitet wird, dann Arbeitsruhe. Das ist für mich (...) wichtig, es ist (...) schon anstrengend genug der ganze Vormittag und wenn es dann auch noch ständig laut ist. Dann ist das dann, (...) irgendwann packt man es einfach nicht mehr. Das ist so. Es geht wahnsinnig an die Substanz und wahnsinnig an die Nerven (GSB L10, 28).

Mit dieser Begründung verzichtet Lehrkraft 3 auch auf Methoden wie die Partner/innenkontrolle im Flüsterton, bei der die andere Arbeitsgruppe abgelenkt wäre.

Ich mag es gerne, wenn die Kinder zum Beispiel in Partnerkontrolle kontrollieren im Flüsterton. Aber dann ist es oft schwierig, weil ja doch eine bestimmte Geräuschkulisse dann entsteht und die Tiger dann abgelenkt sind. Jetzt fällt die (...) Kontrollform weg (GSA L3, 24).

Andere Lehrkräfte lösen diese Herausforderung durch den Einsatz von Unterstützungsinstrumenten wie z. B. der Einführung einer „Lärmampel“ (GSF L20, 10), die den Kindern anzeigt, wenn ein gewisser Lärmpegel überschritten ist und zur Ruhe mahnt.

Herausfordernde Suche nach geeignetem Unterrichtsmaterial

Weiterhin als schwierig und aufwendig erweist sich die Suche nach geeignetem Lehr- und Lernmaterial, um den Schülern/innen eine selbsttätige Übung der Inhalte in offenen Unterrichtsformen zu ermöglichen. Während sich der Lehr-Lernmittelmarkt mittlerweile besser auf die Anforderungen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts eingestellt hat und verschiedene Werke für den Einsatz in Bayern eine Zulassung erhalten haben, erweist sich zum Zeitpunkt des Interviews die Recherche nach geeigneten Unterlagen als beschwerlich und die eigene Konzeption als sehr bzw. zu zeitraubend.

Die Materialherstellung, das ist für mich ein ganz großes Problem. Dass ich gerne dies, eine Lerntheke oder Stationen zu dem und dem machen würde, aber mir fehlt einfach die Zeit, dass ich das vorbereite (GSC L6, 103).

Da bin ich wirklich nächtelang vorm Internet gesessen. (...) Und nachdem ich festgestellt habe, dass das in Berlin und Nordrhein-Westfalen (...) ja schon ganz üblich ist, dass es da diese FLEX-Klassen gibt, habe ich mich eben auf Materialsuche gemacht, die man dann halt bei uns auch in Bayern verwenden kann. Bin auch fündig geworden. (...) Nur ist halt bei uns in Bayern der Nachteil, dass (...) die meisten [Materialien] nicht lernmittelfrei zugelassen sind. (...) Das war für mich eigentlich eine der größten Herausforderungen, dass ich einfach mit dem Material in die Klasse reingehe, wo ich weiß, vom ersten Tag weg, flutscht es für mich jetzt so einigermaßen (GSB L7, 38).

Es ist alles gut und schön, wenn die Wochenplan machen, die machen das dann natürlich alleine. Aber ich muss ja den erst mal herrichten, der kommt ja nicht vom Himmel gefallen. Also, das muss ich mir ja überlegen, was passt jetzt da rein, von den Übungen her. Es soll von überall was drin sein. HSU möchte man, dass immer etwas dabei ist, oder dann auch, dass man den Computer mit einbaut und so weiter oder auch einmal, dass die miteinander was machen. Oder, dass sie irgendwo nicht lauter Schreibarbeiten haben, sondern auch einmal [ein] Domino oder Memory oder sowas, aber das muss man halt alles herrichten (GSB L10, 36).

Die Herstellung z. B. von (differenziertem) Arbeitsmaterial für eine Lerntheke oder ein Stationenlernen, um den Ansprüchen an eine aktive und selbstständige Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten gerecht zu werden, erweist sich zusätzlich zu den ohnehin zu bewältigenden Aufgaben als zeitlich sehr herausfordernd und steigert das Belastungserleben der Lehrkräfte weiter.¹²⁸

Neben der Suche nach neuem Unterrichtsmaterial ist die Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Unterricht nicht zuletzt durch das Umorganisieren bereits vorhandener Unterlagen geprägt. Vorhandene Ordner, in denen die Materialien nach Jahrgangsstufen sortiert sind, müssen zusammengeführt werden, was zuweilen in einer „riesen Materialschlacht“ (GSB L6, 72) endet.

Arbeit an einem gemeinsamen Rahmenthema

Im Heimat- und Sachunterricht werden im ersten Implementierungsjahr die Lehrplaninhalte der zweiten Jahrgangsstufe besprochen. Anschließend kehren diese im Sinne eines rotierenden Curriculums (Cornish, 2006b, zit. n. Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, S. 106) im Zweijahresrhythmus wieder. Für die Ausgestaltung des Heimat- und Sachunterrichts wählen alle interviewten Lehrkräfte ein gemeinsames Rahmenthema für die gesamte Lerngruppe. Sie übernehmen die Stunden aus der jahrgangsreinen Klasse und

¹²⁸ Vgl. dazu ausführlicher die Erläuterung im Ergebniskapitel 5.1.2.3.

passen diese geringfügig an die Jahrgangsmischung an. Wenn sich ein Inhalt aus Sicht der Lehrkraft als zu anspruchsvoll für die Erstjährigen erweist, vertiefen die Lehrkräfte das Thema mit den Zweitjährigen noch weiter. Die konkrete Erarbeitung der Inhalte erfolgt also entweder in Teilen oder vollständig zusammen. Bei anderen Themen wird lediglich qualitativ in der Sicherungsphase differenziert, d. h. die Schüler/innen bearbeiten unterschiedliche Arbeitsblätter oder Hefteinträge, um das Gelernte festzuhalten. Zudem erfolgt die Leistungsüberprüfung mit differenzierten Tests.

Wobei Heimat- und Sachkunde natürlich noch Vorbereitung sehr viel erfordert, weil man das Thema zwar gemeinsam behandelt, aber dann die Zusammenfassung und den Eintrag oder das Arbeitsblatt unterschiedlich gestalten muss. Die Zweitklässler bekommen dann einen größeren Text dann zu lesen zu dem Thema und die Kleineren haben dann Wörter oder ein Bild zu malen mit ein paar Unterschriften dann, mit paar Wörtern, die sie von der Tafel schon nachmalen. Ich habe jetzt zum Beispiel beim Nikolaus die Nikolauslegende den Zweitklässlern ausgeteilt. Und die anderen haben so ein Arbeitsblatt gehabt, wo also der Nikolaus drauf war. Und sie durften dann, der hatte einen Sack, und die durften dann bestimmte Wörter zuordnen und schon in die Kästchen schreiben (GSA L12, 51).

Heimat- und Sachkunde, da mache ich Vorgaben und da mache ich Stunden so wie ich sie früher gemacht habe, nur halt jetzt mit kombinierten Klassen und mit kombinierten Arbeitsblättern, dass die einen ein Arbeitsblatt in Schreibschrift erhalten, die anderen, auch aus der zweiten Klasse, erhalten es in Druckschrift, weil sie in der Schreibschrift noch nicht so firm sind. Erstklässler machen nur einen Teilbereich mit, was sie schaffen, teilweise schaffen sie es schon genauso gut wie ein schlechter Zweitklässler oder machen halt dann nur ihre Zeichnungen (GSB L7, 14).

Wenn wir dann Probe halten in der zweiten Klasse und in der ersten ist das mehr so eine Lernzielkontrolle, aber halt viel einfacher. Die können ja nicht lesen und da fragen wir halt ein bisschen so ab nur (GSC L5, 2).

Sofern die Fächer nicht jahrgangsgetrennt in den Stundenplan integriert sind, findet der Unterricht in Religion, Ethik, Sport, Kunst und Musik ebenso gemeinsam statt. In diesen Fächern berichten die Lehrkräfte von keinen Unterschieden zur Jahrgangsklasse. Eine Differenzierung ist aus ihrer Sicht kaum erforderlich.

In weniger sukzessiv aufgebauten Unterrichtsfächern wählen die Lehrkräfte im Umgang mit der Heterogenität also bewusst oder unbewusst Anleihen aus einer entwicklungsorientierten Didaktik des Diskurses zur Integration bzw. Inklusion, in dem Feuser, 1984/2018, das „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“ fordert. Damit meint er nicht den materiellen Gegenstand. Vielmehr von Bedeutung ist der zentrale gemeinsame Erkenntnisprozess beim Lernen im Sinne des Erlebens von Momenten, die für den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin sinnstiftend und bedeutend sind (Feuser, 1984/2018, S. 2).

Die Suche nach gemeinsamen Themen als Herausforderung

Abhängig von einzelnen Unterrichtsfächern und Lernbereichen gelingt das Lernen an einem gemeinsamen Rahmenthema mal mehr und mal weniger gut. Im Heimat- und Sachunterricht beispielsweise ist es zuweilen herausfordernd, die zuvor im Jahrgangsunterricht der zweiten Jahrgangsstufe verwendeten Planungen und Materialien ebenso wie die komplexeren Inhalte der höheren Jahrgangsstufe für die erste Jahrgangsstufe so aufzubereiten, dass die Jüngeren nicht über- und die Älteren nicht unterfordert sind.

Auch der Schriftspracherwerb und der Leselernprozess in der ersten Jahrgangsstufe erweisen sich, wie angedeutet, für die Bereitstellung von Lernangeboten für die Gesamtgruppe als schwierig. Soweit eine Möglichkeit dazu besteht, führen die interviewten Lehrkräfte die Buchstaben mit den Erstjährigen im jahrgangsgetrennten Unterricht ein. Sie nutzen dazu z. B. die Stunden, in denen eine Differenzierungslehrkraft für die Übernahme der Zweitjährigen zur Verfügung steht.

Die Erstklässler müssen die Buchstaben lernen, was soll ich jetzt dann, (...) ich muss ja den Zweitklässlern die Namenwörter, die ganzen Wortarten beibringen und die Erstklässler müssen erstmal Texte lesen und so weiter. Das geht meiner Meinung nach nicht zusammen, wie soll denn das gehen (GSB L10, 24; ähnlich GSA L2, 35 auf S. 277).

(...), weil man soll doch jeden Buchstaben besprechen. Es geht einfach nicht, das haben wir jetzt auch noch aufgeteilt (...) und da haben wir jetzt nicht kombiniert, weil es geht einfach schlecht (GSE L18, 50).

Andere Lernbereiche wie z. B. Geometrie (Mathematik) oder „Für sich und andere schreiben“ (Deutsch) eignen sich wiederum besser für eine gemeinsame Aufbereitung im Unterricht. Mehrere interviewte Lehrkräfte sehen die Suche nach verbindenden Themen als kontinuierliche Lern- und Professionalisierungsaufgabe.

Ich sehe positiv, dass ich immer wieder mal Momente finde, wo ich sage, ok, das geht zusammen. Wenn man anfängt, fängt man, ich glaube, jeder von uns fängt so an, da erste, da zweite. Das sollte ja eigentlich aber nicht der Sinn sein, aber irgendeinen Anfang braucht man. Ich sehe täglich Momente, da kann ich die Klassen nicht nur kurz zusammenführen, dieser Lerninhalt eignet sich auch für beide Klassen. (...) Aber das lernen wir jetzt selber erst im Laufe des Jahres oder ich lerne, versuche das zu lernen (GSA L2, 20).

Kopfrechnen (...) mit den Kleinen wieder zusammen machen kann, Rechenkönigspiele und sowas, weil die halt das Plusrechnen im Zehneraum auch schon können. Und das, glaube ich, dass man das noch mehr verschleift, (...) das sieht man erst nach diesem Jahr. Da sieht man diese Verbindungsmöglichkeiten noch besser. Jetzt hat man schon eine Ahnung, weil man eben lange mit in 1/2 drinnen ist (GSB L8, 76).

Lehrkraft 2 reflektiert in ihrer Beschreibung des eigenen Professionalisierungsprozesses beispielsweise, dass es „ja eigentlich (...) nicht der Sinn sein“ sollte, dass die Jahrgangsstufen getrennt voneinander unterrichtet werden, sondern dass die Verbindung von Lerninhalten ein besserer Weg wäre. Zugleich verdeutlicht sie, dass es einen Anfangspunkt braucht, mit der neuen Situation zurechtzukommen und dieser eben zunächst, so ihre Beobachtung, bei allen („jeder von uns“) die Fokussierung auf die Lerninhalte der jeweiligen Jahrgangsstufen darstellt. Gleichzeitig berichtet sie, wie Lehrkraft 8, von positiven Erfahrungen in der Zusammenführung. Die Lehrkraft 8 gibt weiterhin eine Prognose von einem Entwicklungsjahr, das es dauern wird bis die Verbindungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte richtig sichtbar sind. Als vorteilhaft erwähnt sie hierbei die vorhandene Unterrichtserfahrung in den Jahrgangsstufen 1 und 2.

Insgesamt stellt es also vor allem in Deutsch und Mathematik eine Herausforderung dar, ein gemeinsames Lernen am selben Gegenstand zu ermöglichen. Denn der Lehrplan für die bayerische Grundschule aus dem Jahr 2000 ist im Gegensatz zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS (2014) in Bayern nur für manche Fächer jahrgangsübergreifend angelegt. Weder die erste noch die zweite Jahrgangsstufe sind den meisten Lehrkräften unbekannt.

„Fremd ist, wie bringe ich es zusammen. Fremd ist, was erwarten die von mir“ (GSA L2, 132). Unklarheit besteht, interpretiert man dieses Zitat, also offensichtlich auch darüber, in welchem inhaltlichen sowie methodischen Ausmaß eine Verknüpfung für ein gemeinsames Lernen der Klasse möglich und erforderlich ist.

Die Verbindung der Lerninhalte für die erste und die zweite Jahrgangsstufe sind nicht auf den ersten Blick ersichtlich, weshalb mit der Suche nach gemeinsamen Themen ein hoher Arbeitsaufwand verbunden ist. Dieser wird von den Lehrkräften neben der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung zeitlich – auch angesichts der in 5.1.1.3 aufgezeigten kurzen Vorbereitungszeit auf die Umstellung auf Jahrgangsmischung – als kaum leistbar beschrieben. Wünschenswert wären deshalb Unterlagen, die die Verbindungsmöglichkeiten bereits aufzeigen.

Das wäre jetzt gar nicht so das Problem, also Verknüpfungspunkte finden beziehungsweise die anzuwenden, das ist schon möglich. Nur (...), wenn ich das dann so in der Praxis sehe, dann müsste man wirklich, erstens einmal einen Lehrplan haben, der uns zeigt, aha, ich schlage auf, das ist für Kombi und ich muss mir das nicht selber rausholen. Ich muss nicht vorher irgendwelche Bücher wälzen, weil in unserem Fall jetzt, wir haben diese Zeit gar nicht gehabt. Wann soll ich das machen? In den Sommerferien? (GSA L21, 20).

Die Lehrkraft 21 sieht ebenso wie die Lehrkraft 8 Vorteile in ihrer Unterrichtserfahrung in den Jahrgangsstufen 1/2, die sich als hilfreich bei der Suche nach gemeinsamen Rahmenthemen erweist. Diese zu finden, beschreibt sie als „gar nicht so das Problem“. Zur Entlastung des Aufwands, der damit verbunden ist, würde sie sich allerdings eine veränderte Anlage des Lehrplans wünschen, die die Jahrgangsmischung bereits berücksichtigt. Zugleich gehört sie zu denjenigen, die erst spät vom Implementierungsvorhaben in Kenntnis gesetzt wurden, sodass eine Bereitstellung die kurze Vorbereitungszeit weiter entlasten würde.

Rituale zur Unterstützung des Gemeinschaftsgefühls in der Klasse

Abschließend erscheint es, angesichts der in manchen Klassen hohen Zahl an jahrgangsgetrenten Unterrichtsstunden, umso bedeutender, zumindest durch einen ritualisierten gemeinsamen Beginn und Abschluss des Unterrichtstages die Klassengemeinschaft zu stärken.

Man muss am Vormittag auch etwas gemeinsam machen. Also ich kann nicht den ganzen Vormittag gestreut arbeiten. Es ist ganz wichtig, (...) man muss schon auch immer wieder auch schauen, einen gemeinsamen Anfang oder auch in der Mitte des Vormittags die Kinder zusammennehmen. Wir beginnen [den] Vormittag und das, glaube ich, ist auch ein wichtiges Element der Kombi-Klasse: (...) Morgengebet, Ritual, Tag vorstellen, „was machen wir“ (GSB L11, 40; ähnlich GSA L12, 12 sowie GSF L20, 8).

Wichtig ist vielen Lehrkräften darüber hinaus eine Transparenz über den Ablauf des Tages. Die Kinder sollen die Chance haben, sich zu orientieren, wann welche Fächer stattfinden und in welcher Gruppenkonstellation der Schulvormittag erfolgt.

Zusammenfassend lässt sich zur didaktisch-methodischen Reaktion auf die Heterogenität in der jahrgangsübergreifenden Klasse Folgendes festhalten:

- Vor allem in Deutsch und Mathematik dominiert die Ausrichtung des Unterrichtsangebots am Jahrgang. Diese zeigt sich entweder im jahrgangsgetreuten Unterricht, wenn eine zweite Lehrkraft vorhanden ist, oder im klassischen oder modernen Abteilungsunterricht. Förderlehrer/innenstunden werden in diesem Zuge kaum zur leistungsbezogenen Gruppierung und individuellen Unterstützung genutzt, sondern vor allem für die jahrgangsbezogene Differenzierung verwendet.
- Unproblematisch erscheint der Umgang mit der Heterogenität in den Nebenfächern Sport, Religion und Ethik sowie Musik und Kunst.
- Das Fach Heimat- und Sachunterricht eröffnet als einziges durchweg die Möglichkeit der gemeinsamen Arbeit an einem Rahmenthema. Die konkrete Ausgestaltung des Heimat- und Sachunterrichts wird von den befragten Lehrkräften schließlich als unterschiedlich herausfordernd in Bezug auf die inhaltliche und qualitative Differenzierung wahrgenommen, die durch die divergierenden kognitiven Lernvoraussetzungen in der Lerngruppe notwendig werden.

5.1.3.5 Im gemeinsamen Lernen von der Heterogenität profitieren

Komplementär zur individuellen Förderung kann die Heterogenität der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe, wie im Abschnitt 2.2.3.2 beschrieben, zum Mit- und Voneinanderlernen genutzt werden. In aktuellen Befragungen konstatieren Lehrkräfte vor allem die gegenseitige Hilfe als „Unterrichtsprinzip des jahrgangsgemischten Unterrichts“ (Wagner, 2014, S. 240) und halten sie für einen zentralen Bestandteil jahrgangsübergreifenden Lernens (Raggl, 2011, S. 266). Von den interviewten Lehrkräften wird das soziale Lernen in Helfer/innensystemen ebenfalls vielfach angesprochen, denn es wird z. B. bei den Informationsabenden für die Eltern als ein Potenzial der Jahrgangsmischung für die Kinder deklariert. In der Implementierung assoziieren die Befragten damit aber nicht ausschließlich Vorteile, sondern sehen durchaus Herausforderungen bei der Realisierung dieses konzeptionellen Merkmals. Die Etablierung von gegenseitiger Unterstützung auf der Peer-Ebene innerhalb oder zwischen den Jahrgangsstufen erfolgt in den Kombi-Klassen in unterschiedlichen Ausprägungen.

In diesem Abschnitt werden zunächst die im Datenmaterial ersichtlichen Realisierungsformen gemeinsamen Lernens im Unterricht aufgezeigt sowie Erfahrungen und Handlungsbegrundungen berichtet. Implizit gehen die Lehrkräfte auf Chancen und Herausforderungen der gegenseitigen Hilfe ein. Ebenso liefern die Interviews Hinweise darauf, welche begünstigenden Faktoren es für die Entstehung von situativen Hilfestellungen gibt.

Paten/innensysteme zu Beginn des Schuljahres

Für das gemeinsame Lernen werden die unterschiedlich langen Erfahrungen mit der sozialen Rolle als Schüler/in zu Beginn des Schuljahres in drei Kombi-Klassen im Rahmen von Paten/innensystemen gezielt genutzt. Am ersten Schultag werden die Schulanfänger/innen von den Zweitjährigen in Empfang genommen und erhalten für die ersten Wochen eine/n Paten/in zur Seite gestellt. Diese/r soll sie beim Ankommen in der Schule und bei Fragen unterstützen. Die Zuteilung der Kinder ergibt sich durch Bekannt- und Freundschaften aus dem Kindergarten am ersten Schultag.

Ich habe zum Beispiel ein Patensystem von vornherein eingeführt. (...) Die Zweitklässlerinnen haben ausgewählt, wen die schon kennen von den Erstklässlern und dann haben wir eben ein Patensystem aufgebaut. Also jeder Erstklässler ist dann neben einem Zweitklässler gesessen. (...) Die (...) haben ihnen alles gezeigt, sind mit ihnen durchs Schulhaus (GSH L23, 16).

Solche Paten/innensysteme sind zwar nicht spezifisch für die Jahrgangsmischung, das Konzept bietet dafür aber besonders günstige Bedingungen. Die Interaktion zwischen Pate/Patin und Paten/innenkind muss nicht, wie in Jahrgangsklassenschulen unumgänglich, auf Zeiten vor oder nach dem Unterricht oder in der Pause beschränkt bleiben. Vielmehr können auch unterrichtliche Routinen weitergegeben werden. Unterstützt wird diese Weitergabe durch eine altersgemischte Sitzordnung im Klassenzimmer. Die Ansprechpartner/innen für die Kinder sind nämlich dadurch räumlich in unmittelbarer Nähe. Dies entlastet die Lehrkräfte und birgt, wie die nachfolgenden Interviewausschnitte zeigen, Vorteile für die Organisation des Anfangsunterrichts, der als aufwendig, anstrengend und mühsam beschrieben wird.

Der Vorteil für die Lehrer ist, dass (...) [es] eigentlich – obwohl es anstrengend ist der Vormittag, aber jeder Erstklasslehrer weiß, bis Weihnachten geht man mit so einem Kopf aus der ersten Klasse hinaus – für mich (...) automatisch gegangen ist durch die Großen (GSB L8, 33).

In einer ersten Klasse hat man ja am Anfang oft so viel organisatorische Probleme, (spricht dies sehr langsam) „Also, wir nehmen jetzt das Religionsheft raus“ (spricht wieder normal) und dann (...) gibt es immer vier oder fünf Kinder, die das Heft nicht finden oder nicht wissen, welches soll ich nehmen und es dauert alles extrem lange (...). Das ist zum Beispiel was, was sich da ganz schnell regelt (GSD L14, 8).

In der Jahrgangsmischung gelingt es demnach rasch, die einschlägigen Verhaltensweisen von Kind zu Kind weiterzugeben und die Neulinge kommen schnell in den Gepflogenheiten des Schulalltags an. Durch die Bemühungen der älteren Kinder werden Verzögerungen bei der Vorbereitung von Arbeitsphasen, die in der jahrgangsreinen Schulanfänger/innenklasse häufig auftreten, relativiert. Die Heterogenität wird in diesen drei Kombi-Klassen also als „*Ressource* für Bildungsprozesse und -institutionen identifizier[t]“ (Walgenbach, 2017, S. 27, Hervorh. im Original).

Modelllernen und Helfer/innen als Entlastung für die Lehrperson

Elf Lehrkräfte berichten weiterhin von positiven Erfahrungen mit der gelenkten jahrgangsübergreifenden Zusammenarbeit und setzen die Peer-Hilfe gezielt ein. Darüber hinaus hat allerdings lediglich die Lehrkraft 7 ein *Tutoren/innenmodell* mit Instruktionsauftrag etabliert. Eine quantitative Angabe darüber, wie oft es zum Einsatz kommt, macht sie im Gespräch jedoch nicht.

Die dritte Variante ist, dass ich gute Kinder aus der zweiten Klasse, die den momentanen Stoff schon längere Zeit beherrschen, nach draußen schicke in den Gang, wo wir einzelne Gruppentische haben, wo die Schüler dann den Kleineren was beibringen (GSB L7, 14).

Im Rahmen der Wochenplanarbeit geben leistungsstarke Zweitjährige ihr Wissen an die Jüngeren weiter. Der Lehrkraft 7 ist dabei allerdings wichtig, dass diese zuvor ihre eigenen Aufgaben abgeschlossen haben. Unklar bleibt im Gespräch, ob und inwiefern die Tutoren/innen auf ihre Aufgabe vorbereitet und in der Tätigkeit des Erklärens zuvor geschult werden.

Eine weitere Lehrkraft berichtet von der Anwendung des *Ämter-Modells*, allerdings nicht bezogen auf Lerninhalte, sondern in Bezug auf die Übernahme von Aufgaben innerhalb der Klasse, sogenannte Klassendienste wie sie auch in Jahrgangsklassen häufig vorkommen. Dabei wird im wöchentlichen Wechsel jeweils ein Kind der ersten und eines der zweiten Jahrgangsstufe für einen Dienst eingeteilt. Durch die Erklärung und die gemeinsame Ausführung der Aufgabe lernen die unerfahreneren Kinder schnell, wie die Dienste im Klassenzimmer zu erledigen sind.

In anderen Klassen hat sich das *Markt-Modell* etabliert, bei dem sich die Hilfestellungen aus der Situation heraus ergeben. Die Lehrkräfte 18 und 20 haben unterstützend dafür konkrete Vereinbarungen mit den Kindern getroffen, wie Hilfssituationen organisiert werden.

Wir haben ein System eingeführt. Jetzt muss man erst drei andere Kinder fragen, bevor man dann zu mir kommt (GSE L18, 26).

Dass es dann oft so ist, wenn jetzt irgendein Zweitklässler mit irgendeiner Arbeit fertig ist, dann kommt er nach vorne und fragt: „Kann ich irgendjemandem helfen?“ (GSF L20, 102).

Die Schüler/innen können dabei, so der subjektive Eindruck von Lehrkraft 20, bereits recht gut einschätzen, in welchen Lernbereichen sie Hilfestellungen geben können und wo sie an eigene Grenzen stoßen („und die wissen auch selber, ich kann zum Beispiel am besten in Mathe helfen oder (...) im Lesen“ (GSF L20, 102)).

Am weitaus häufigsten schließlich berichten die befragten Lehrkräfte ähnlich wie Kucharz & Wager, 2009, von *ungelenkter situativer Hilfe*. Wenngleich sich diese vor allem auf die Organisation des Unterrichtsalltags und weniger auf den Austausch zu fachlichen Inhalten bezieht, beobachten die schulunerfahreneren Kinder dabei Verhaltens- und Arbeitsweisen wie die Anordnung von Hefteinträgen oder das Einkleben von Arbeitsblättern. Die Zweitjährigen unterstützen die jüngeren Kinder aktiv bei der Bewältigung der täglichen Anforderungen und stehen für Fragen zur Verfügung.

Oder auch in der Früh, dass dann die Bären fragen: „Hast du die Hausaufgabe schon hingelegt?“ und das sind, da sind die Bären wirklich die Helfer (GSA L3, 103).

(...) im Unterricht (...) da hilft die zweite Klasse den Erstklässlern, wenn es am Anfang um das Hausaufgaben aufschreiben oder vergleichen geht oder eine Überschrift schreiben, die wir einfach noch nicht können von den Buchstaben her, ihnen etwas zeigen, wie das Einkleben geht. Die haben halt dann Unterstützung, etwas suchen, was ja auch immer schwierig ist, dass man sich an den Schulalltag gewöhnt und weiß, das gelbe Heft und das ist das und das ist das, da helfen die Zweitklässler und zum anderen, wenn die Zweitklässler abgekoppelt in dem separaten Raum arbeiten, dann helfen die sich gegenseitig (GSC L6, 70).

Es war nicht immer dieser Satz: „Du brauchst einen Stift.“ Dann kommt fünf oder zehn Mal dieses (mit hoher Stimme): „Welcher Stift, brauche ich einen grünen oder einen ...?“ (normale Stimme:) „Du brauchst einen grünen Stift.“ (mit hoher Stimme:) „Einen Filzer oder einen Buntstift?“ (mit normaler Stimme:) Wie halt die Kleinen waren in der jahrgangsreinen. Sondern das war automatisch so, grüner Stift und dann den haben sie schon genommen. Und dann haben die Großen schon gesagt (mit Flüsterstimme): „Filzer dürfen wir nicht nehmen. Nur beim Malen dürfen wir den nehmen“ (GSB L8, 33).

Und dadurch sind viele organisatorische Sachen, die sonst wahnsinnig aufwendig sind oder wo man einfach ganz viel auch erklären muss, wie wir uns anstellen oder wo machen wir das also z. B. zum Sport, wo stellen wir uns hin, das wissen die Zweitklasskinder und die Erstklässler machen das ganz automatisch dann nach (GSD L14, 8).

Wie im Ankerbeispiel GSC L6, 70 deutlich wird, erfolgt diese situative Hilfe nicht nur vertikal, sondern auch horizontal, also innerhalb der Jahrgangsgruppen. Nicht überall findet Helfen allerdings im Sinne eines prosozialen Verhaltens statt. Zuweilen wird es in den Interviews auch mit der Übernahme von Aufgaben für die andere Person gleichgesetzt wie im Beispiel GSC L6, 70, wenn die Zweitjährigen das Aufschreiben der Überschrift, mit für die Erstjährigen noch teilweise unbekannten Buchstaben, übernehmen. Inwiefern dadurch Lernprozesse unterstützt oder angeregt werden können, müsste weiterführend untersucht werden. Jedenfalls handelt es sich hierbei nicht durchweg um Situationen, in denen ein/e Schüler/in aktiv um Hilfe fragt oder diese anbietet.

Wie auch bei gezielt etablierten Paten/innensystemen fühlen die Lehrkräfte sich durch die Peer-Hilfe in der Unterrichtsorganisation entlastet. Die älteren Schüler/innen profitieren aus Sicht einiger Lehrkräfte in zweierlei Hinsicht. Erstens „lernen [sie], Verantwortung zu übernehmen“ (GSB L7, 30) und zum anderen stärkt es das Selbstbewusstsein von leistungsschwächeren Schülern/innen der zweiten Jahrgangsstufe, wenn sie einem unerfahreneren Kind Hilfe anbieten können.

Damit solche Hilfesituationen gewinnbringend sind, stehen Empathievermögen, Anerkennung und Helfen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander wie im nachfolgenden Interviewausschnitt deutlich wird.

Oder auch beim Schuhe binden der ersten Klasse zu helfen, dann schlägt automatisch ohne, dass ich etwas sage, der Zweitklässler dem Erstklässler ein Buch auf, auf der Seite 27, weil er die Zahl nicht kennt. Oder auch, wenn ein Erstklässler etwas zeigt, dass auch die zweite Klasse bemerkt was das für eine Leistung war. So hat heute der Erstklässler einen eigenen Zauberspruch erfunden und dann sagt wirklich auch ein Zweitklässler: „Ah ja, das hast du gut gemacht“, weil die den Entwicklungsstand schon sehen (GSA L3, 99).

Einerseits bedarf es einer grundlegenden Empathie als Voraussetzung. Ein/e Zweitjährige/r muss also bemerken, dass das jüngere Kind die Zahl 27 noch nicht kennt und es damit die Aufgabe selbstständig nicht erfüllen kann. Andererseits gelangt er/sie durch Hilfesituationen auch zu einem Bewusstsein darüber, welche Lernfortschritte andere Kinder machen und erkennt diese positiv an. Bereits reformpädagogische Schriften bestätigen die Beobachtungen von Lehrkraft 3. So beschreibt Maria Montessori ebenfalls diese Art der Bewunderung und Anerkennung, die in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe wahrgenommen werden kann und sich auf alles bezieht, was ein anderes Kind gut gemacht hat (Montessori, 1972, S. 207).

Skepsis und Herausforderungen bei der Etablierung eines Helfer/innensystems

Allerdings stehen der Etablierung von Helfer/innensystemen, z. B. in offenen Unterrichtsphasen, auch sieben Lehrkräfte skeptisch gegenüber. Möglicherweise noch geprägt von den im Abschnitt 5.1.1.2 berichteten Elternbedenken, äußern sie die Befürchtung, dass die Kinder zwar durch das Helfen in ihren sozialen Kompetenzen gefördert werden, die helfenden Kinder in der Zeit, in der sie anderen Schülern/innen Fragen beantworten oder Unterrichtsinhalte erklären, selbst nichts lernen und in den für ihre Lernstufe relevanten Stoffgebieten nicht vorankommen. Als Folge davon könnten sie beim Übertritt in die nächste Jahrgangsstufe Lücken im fachlichen Wissen aufweisen, die unbedingt zu vermeiden sind. Wie hoch der Druck ist, den manche Lehrkräfte beim Gedanken an die dritte und vierte Jahrgangsstufe spüren, zeigt die nachfolgend von Lehrkraft 2 verwendete Formulierung, dass ihr der Stoff „im Nacken“ sitzt.

Die zweite Klasse ist schon oft stolz, also die ersten zwei, drei Wochen waren sie schon ein bisschen Helfer. Aber ich habe eigentlich die bewusst nicht (...) so stark als Helfer eingesetzt. Die hätten das schon gerne gemacht. Aber sie haben selbst nichts gelernt dann. (...) Das ist nämlich eine Gratwanderung. Ich kann immer sagen: „Du, hilf mal denen.“ (...) Aber, wenn der eine Viertelstunde dem hilft, hat er in dieser Viertelstunde zwar sozial was gemacht, aber keinen Stoff und der Stoff sitzt uns schon im Nacken auch. Vor allem sitzen uns die Dritt-/Viertklasslehrkräfte im Nacken (GSA L2, 68).

Nach ein paar Wochen Erfahrungssammlung mit der Peer-Hilfe entscheidet sich die Lehrkraft 2 dazu, diese Art des gemeinsamen Lernens nicht verstärkt zu forcieren. Sie beschränkt den Mehrwert der Hilfe vor allem auf diejenigen Kinder, denen geholfen wird. Die Helfenden können ihrer Ansicht nach lediglich ihre sozialen Kompetenzen schulen. Übersehen wird dabei, dass die Kinder durch das Erklären Inhalte wiederholen und aufgefordert sind, ihr vorhandenes Wissen so zu strukturieren, dass andere ihren Erläuterungen folgen können. Der Begriff der „Gratwanderung“ zeigt deutlich, in welchem Zwiespalt die Lehrkraft steckt. Einerseits nimmt sie die positive Einstellung der älteren Kinder zum Helfen wahr, andererseits bestimmt die Prämisse, dass alle Kinder gleichermaßen vorankommen sollen, ihr Handeln und ihre Entscheidungen.

In diesem Interviewausschnitt werden außerdem weitere mit dem Helfen verbundene Bedenken deutlich, nämlich dass auch in der Schuleingangsstufe die Gedanken an den Übertritt bereits präsent sind. Soziale Kompetenzen und Hilfsbereitschaft gehören nicht zu den vorrangigsten Anforderungen, die in den höheren Jahrgangsstufen der Grundschule gestellt werden. Vielmehr stehen kognitive Inhalte bzw. „der Stoff“ im Vordergrund. Auch Lehrkraft 20 beschreibt einen „gewissen Druck“ (GSF L20, 148), dass die Drittklässlehrkraft erwartet, die Schüler/innen auf demselben Wissensstand wie die Zweitjährigen aus einer jahrgangsreinen Klasse zu übernehmen. Es entsteht der Eindruck, dass aufgrund des vordergründig von kognitiven Inhalten bestimmten Übertritts keine Zeit und Gelegenheit für soziales Lernen eingerichtet werden kann. Zudem sehen die Zweitjährigen „die Probleme, die die Erstklässler noch haben, gar nicht“ (GSF L20, 6) oder nicht immer ausreichend, was die Qualität der aufgabenspezifischen Hilfsinteraktion mindern könnte.

Zusammenfassend ergeben sich als Chancen des gegenseitigen Helfens im jahrgangsübergreifenden Unterricht der Schuleingangsstufe die Entlastung der Organisation des Anfangsunterrichts sowie die Unterstützung und Begleitung der Erstjährigen beim Übergang durch die schulerfahreneren Klassenkameraden/innen. Nachteilig werden die Gefahr des unzureichenden eigenen Fortkommens der Helfenden sowie die unzureichende Helfer/innenkompetenz gesehen. Mit Blick auf die dritte Jahrgangsstufe sowie den Übertritt nach der Grundschule befürchten die Befragten Nachteile gegenüber Kindern in der Jahrgangsklasse, zumal soziale Kompetenzen geringer gewichtet werden als kognitive.

Günstige Bedingungen für die Entstehung von situativen Hilfsituationen

In der Gesamtbetrachtung nennen die Interviewpartner/innen fünf aus ihrer Sicht korrelierende Faktoren für den Bestand eines funktionierenden Helfer/innensystems, die im Weiteren näher ausgeführt werden, nämlich: die Sitzordnung in der Klasse, die erwähnten etablierten Vereinbarungen mit den Kindern, die Methodik des Unterrichts, die Erfahrung der Zweitjährigen und deren Helfer/innenkompetenz und die Freiwilligkeit.

Eine organisatorische Erleichterung dafür, dass sich ein situatives Helfen zwischen den Schülern/innen entwickelt, stellt die *Sitzordnung* dar. Diese ist zum Zeitpunkt der Inter-

views in den Klassen unterschiedlich. Während in vielen Klassenzimmern Schüler/innen der ersten neben Kindern der zweiten Jahrgangsstufe sitzen, haben drei Lehrkräfte das Schuljahr mit einer jahrgangsgetreuten Sitzordnung begonnen (vgl. dazu S. 275f.). In letzteren Klassen bedauern die Lehrkräfte eher, dass sich spontane situative Hilfesituationen zwischen den Jahrgangsstufen nicht ergeben und für die Realisierung der gegenseitigen Unterstützung der Kinder mehr Anweisungen durch die Lehrkraft notwendig sind.

Zudem spielt die Einstellung der einzelnen Lehrkraft zum Helfer/innensystem ebenso wie das Zugeständnis, anderen Kindern helfen zu dürfen, eine entscheidende Rolle. Zum Ausdruck kommt sie in den beschriebenen *Vereinbarungen*, z. B. zunächst drei andere Kinder zu fragen bevor man sich an die Lehrkraft wendet. Andere wiederum, wie die Lehrkraft 10, erwarten, dass sich die gegenseitige Hilfestellung unter den Schülern/innen von selbst einstellt („Also, ich würde mir natürlich schon wünschen, (...) dass die von sich aus mal draufkommen, dass man zum anderen gehen könnte, das würde ich mir schon wünschen, aber wie gesagt, ich weiß es nicht, ob das so funktioniert“ (GSB L10, 70)) oder lehnen gelenkte Formen der Hilfestellung aus Angst vor Rückständen bei der Bearbeitung des eigenen Lernstoffs ab.

Hinsichtlich der *methodischen Gestaltung des Unterrichts* berichten Lehrkräfte, in deren Klassen eher klassischer Abteilungsunterricht oder jahrgangsgetreuter Unterricht stattfindet, weniger oft von Hilfesituationen als solche, die geöffnete Unterrichtsformen einsetzen. Dies bestätigt Wagener, 2017, als wesentliche Voraussetzung für das gegenseitige Helfen in jahrgangsübergreifenden Gruppen. Es bedarf „eine[r] Unterrichtsgestaltung, in der Helfen explizit erwünscht ist“ (Wagener, 2017, S. 88). Abweichend zu Ergebnissen anderer Studien sind dem vorliegenden Datenmaterial allerdings keine Hinweise darauf zu entnehmen, dass die Qualität der Hilfestellung mit den Schülern/innen im Rahmen eines „Hilfetrainings“ (Wagener, 2014, S. 251) thematisiert wird.

Uneinig sind die Meinungen der befragten Lehrkräfte darüber, welche *Lernvoraussetzungen* die Schüler/innen der Kombi-Klasse für das Helfen mitbringen sollten. Ein paar Lehrkräfte stellen fest, dass die Schüler/innen eine hohe Hilfsbereitschaft an den Tag legen und grundsätzlich offen sind für die Unterstützung anderer Kinder („die sind sehr hilfsbereit und die sind auch bereit, zu helfen“ (GSF L20, 6)). Als vorteilhafte Bedingung erweist sich in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkraft einen Teil der Lerngruppe bereits im zweiten Jahr führt, im Vorjahr die Zweitjährigen also beim Schulübertritt bereits begleitet hat. Dadurch kennen die Kinder die Regeln und Rituale der Klassenleitung und können sie implizit durch Modelllernen oder explizit durch Hinweise im Schultag an die unerfahreneren Kinder weitergeben.

Wenn ich eine Klasse schon ein Jahr gehabt habe, wissen die natürlich, was ich will, wo ich es will, wie ich es will. Das ist nur ein Anstellen draußen. Wenn man normalerweise eine erste Klasse hat, man redet sich den Mund fransig und die Zweitklässler nehmen halt den Erstklässler bei der Hand und sagen: „Du, pass auf, die G-Person möchte, wir sollen da und da stehen, in der Turnhalle machst du dieses und jenes“ (GSB L7, 34).

Andere Lehrkräfte bedauern, dass die Schüler/innen die Hilfsbedürftigkeit anderer nicht erkennen, obwohl Gelegenheiten zum Helfen bestehen. Die Kinder sind – möglicherweise auch aufgrund der bisherigen Erfahrungen in der Jahrgangsklasse, die, wie im Abschnitt 5.1.3.2 berichtet, einen Einfluss nehmen auf die Startbedingungen für die Unterrichtsent-

wicklung – noch sehr auf die Lehrkraft als Hilfegebende fixiert und haben die Bedeutung des gemeinsamen Lernens noch nicht erkannt.

Dass sich alles mehr auf mich noch konzentriert, auch die zweite Klasse. (...) Ich versuche es zwar schon immer, dass ich dann sage, so, jetzt schau mal mit. Bei mir sitzen Erst- und Zweitklässler nebeneinander, weil ich ja immer hoffe, dass der dann, wenn er sich mal nicht so auskennt, doch mal erst seinen Nachbarn fragt, wenn es also nicht so gravierend ist, dass er weiterkommt. (...) Aber von sich aus, dass die zweite Klasse jetzt von sich aus (...) sich als Helfer fühlen oder als derjenige, der ja schon viel mehr kann und den anderen [etwas] beibringen, also, das Gefühl habe ich noch nicht, dass das also angekommen ist in der Klasse (GSC L5, 41).

Weil dieses Helfer/innensystem, (...) das findet bei mir so nicht statt. Wenn ich nicht sage: „Du, geh mal, mach mal, tu mal“, von alleine machen die das nicht. Die machen das einfach nicht (GSB L10, 16).

Eine andere mögliche Erklärung findet sich bei Maria Montessori. Sie hebt deutlich hervor, dass Kinder eine andere Wahrnehmung von Hilfsbedürftigkeit haben als Erwachsene. Während Erwachsene „dieses feine Unterscheidungsvermögen für Notsituationen“ (Montessori, 1972, S. 206) nicht besitzen und in vielen Situationen eingreifen würden, in denen das Kind eigentlich noch selbst zurechtkommt, weist sie den Heranwachsenden eine hohe Sensibilität dafür zu, wann wirklich Hilfe notwendig ist. So formuliert sie auf der Grundlage ihrer Beobachtungen: „Deswegen wird es [(das Kind)] instinktiv nie einem anderen Kind helfen, wenn die Hilfe ein Hindernis sein könnte“ (Montessori, 1972, S. 206) für die Entwicklung des anderen Kindes und, wenn es die Aufgabe aus eigener Kraft bewältigen kann.

Abschließend wichtig ist den Lehrkräften 10 und 11, dass den Schülern/innen das *Helfen nicht „aufgezwungen“* wird. Helfende sollen nicht mit einer Markierung („T-Shirt“) versehen werden. Vielmehr soll es, wie Lehrkraft 11 nachfolgend beschreibt, ein „natürliches Helfen“ sein. Wenn sich das Helfen nicht spontan und situativ bei den Kindern selbst einstellt, lehnen die beiden Lehrkräfte diese Art der Peer-Interaktion ab.

Ich habe aber damit ein bisschen Probleme mit diesem teils aufgesetzten Helfersystem. Das ist ja auch eine Arbeitsweise, die manchmal ganz hochgetragen wird. (...) Ich möchte es nicht so weit bei mir gehen lassen, dass da irgendeiner ein T-Shirt anzieht, ein blaues, weil er Helfer ist. Ich möchte es auch nicht so weit gehen lassen, dass ich welche abstelle: „Ihr seid die Helfer.“ Das soll ganz ein natürliches Helfen sein bei mir (GSB L11, 40).

Wenn ich dann hingehen muss und sagen muss, also, du könntest jetzt vielleicht einmal da und du könntest vielleicht einmal da, dann ist das eigentlich, meiner Meinung nach, nicht Sinn und Zweck dieser Sache, sondern das ist aufoktroiert, das ist aufgesetzt. (...) Es widerstrebt mir dann halt auch, dass ich, nur damit das (...) am Ende rauskommt, dass dieses Helfersystem super ist, dass ich das (...) mehr oder weniger den Kindern aufzwinge, obwohl sie das eigentlich von sich aus gar nicht machen und deshalb mache ich es nicht (GSB L10, 16).

Obwohl in ihrem Denken grundsätzlich präsent ist, dass das Altersgefälle in der Jahrgangsmischung das Potenzial für die Ausbildung eines prosozialen Verhaltens bieten kann, vertreten sie die Meinung, dass es nicht überbewertet („ganz hochgetragen“) werden sollte. Freiwilligkeit stellt eine Grundvoraussetzung für das Helfen dar und jenes soll nicht „aufoktroiert“ oder „aufgesetzt“ sein. Begründet wird dies auch mit der Befürchtung, dass die Schüler/innen nach einer mehrmaligen Anweisung zum Helfen die Motivation dafür verlieren könnten, andere zu unterstützen.

In Bezug auf den Professionalisierungsprozess wird in den beiden Interviewausschnitten deutlich, dass die Lehrkräfte mit den Erwartungen hadern, die an das jahrgangsübergreifende Lernen konzeptionell gerichtet werden. Einerseits gelten das gegenseitige Helfen und die damit verbundene Schulung sozialer Kompetenzen als Chancen der Jahrgangsmischung sowohl in der Literatur als auch in der Vorstellung des Konzepts bei den Eltern und Lehrkräften durch die Experten/innen. Andererseits stellen sie fest, dass sie es in der Unterrichtspraxis aus verschiedenen Gründen nicht im Sinne dieser Idealvorstellung realisieren können und wollen.

Mit Blick auf das gemeinsame Lernen in der jahrgangsübergreifenden Gruppe, zu dem in diesem Unterkapitel exemplarisch die Paten/innen- und Helfer/innensysteme beschrieben wurden, zeigt sich Folgendes: Gelenkte Hilfsituationen werden vereinzelt von den Lehrkräften als Entlastung des Schulalltags etabliert, vor allem ist die Peer-Interaktion aber geprägt von situativen Hilfsanfragen oder -angeboten. Dabei nimmt das fachliche Lernen in der Beschreibung der Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle ein. Vielmehr wird die Erfahrung der älteren Kinder für die Unterrichtsorganisation genutzt und als gewinnbringend beschieden. Helfen kann aus Sicht der befragten Lehrkräfte nicht voraussetzungslos vonstattengehen.

Als problematisch bei der Analyse erweist sich einerseits, dass es kaum Vergleichsstudien zur Sichtweise von Lehrkräften auf das Helfer/innensystem in der Jahrgangsmischung gibt, die unabhängig von der Beobachtung einer bestimmten Unterrichtsmethode wie der Wochenplanarbeit durchgeführt wurden. Dies erschwert die Einordnung der Aussagen der interviewten Lehrkräfte, die sich nicht auf bestimmte Unterrichtssituationen, sondern auf das jahrgangsübergreifende Lernen generell beziehen. Andererseits beschränken sich die Berichte auf die Perspektive der Lehrkräfte. Wie die Schüler/innen selbst das gemeinsame Lernen, insbesondere mit Blick auf die Peer-Unterstützung, wahrnehmen, kann aus den Daten nicht beantwortet werden. Dennoch liefert dieses Kapitel wichtige Hinweise auf die durchaus auch skeptischen Meinungen zum Helfen in jahrgangsübergreifenden Klassen, das in Diskussionen um den Mehrwert der Jahrgangsmischung häufig thematisiert wird.

Die Lehrkraft im jahrgangsübergreifenden Unterricht

Im Kapitel 2.2.3 wurde deutlich, dass die Umstellung auf Jahrgangsmischung Veränderungen für die Arbeit und die Stellung der Lehrkraft mit sich bringen. Die vorangegangenen Ergebnisse zeigen, dass die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts geprägt ist von einer hohen Methodenvielfalt, die, wie im Interviewmaterial offensichtlich wird, auch Auswirkungen auf die Planung und Vorbereitung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts hat und in diesem Aufgabenfeld Herausforderungen bereithält.

Die nachfolgenden Ergebniskapitel widmen sich der Lehrkraft im jahrgangsübergreifenden Unterricht und erläutern in 5.1.3.6 und 5.1.3.7 die von den befragten Lehrkräften benannten Herausforderungen bei eben dieser Planung und Vorbereitung des Unterrichts, bei der Gestaltung der Differenzierungsstunden und bei der Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften. Das Ergebniskapitel 5.1.3.8 zeigt das, dem Handeln zugrunde liegende, Lehrkräftebild in der Interaktion mit den Schülern/innen ebenso wie in der kollegialen Kooperation. Es liefert im Zuge dessen Einblicke in die individuellen Professionalisierungsprozesse sowie die Veränderungen, die die Implementierung der Jahrgangsmischung für die Rolle der Lehrkraft mit sich bringt, und deckt professionelle Entwicklungsschritte und

-hürden bei der Aufgabe von bewährten Routinen und der Ausbildung neuer professioneller Handlungsstrategien im Schulentwicklungsprozess auf.

5.1.3.6 Unterrichtsplanung und -vorbereitung: „Den Tag in so viele Stücke zerlegen wie ein Puzzle“ (GSB L11, 54)

Während andere Studien vor allem die konkreten Unterrichtsmethoden in den Fokus nehmen und lediglich davon berichten, dass die Lehrkräfte Mehrarbeit wahrnehmen, gibt das Datenmaterial darüber hinaus Aufschluss über die Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung. Diese beschreiben *alle* 16 befragten Lehrkräfte im ersten Jahr der Implementierung insbesondere in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht als anspruchsvoll und herausfordernd. Sie sind geprägt von einer Beibehaltung der Jahrgangsorientierung. Die Lehrenden schildern, dass sie „parallel vorbereiten“ (GSC L5, 2; ähnlich GSE L18, 53) und immer „doppelt“ denken müssen, „was macht die erste, was macht die zweite“ (GSA L4, 10) Jahrgangsstufe. Auch in der Jahrgangsklasse stellen die Lehrplaninhalte sowie die Lernvoraussetzungen, wie z. B. die bereits erworbenen Arbeitsweisen und -techniken, zentrale Bezugspunkte für die Unterrichtsplanung dar. In der Jahrgangsmischung nimmt die Komplexität durch die Berücksichtigung einer größeren Bandbreite an Lernvoraussetzungen und Inhalten allerdings weiter zu. Lehrkraft 11 beschreibt die vielschichtigen Planungsanforderungen wie folgt:

Dass ich jetzt zwei Klassen zu versorgen habe, dass das eine andere Art für mich ist zu Hause den Vormittag zu planen, dass ich vor allem jetzt überlegen muss, Lernstoff, zeitliche Abfolge. Wer macht was? Wie? Welches Material brauche ich? Wo arbeiten die – Gruppenraum, mit dem Partner, alleine? Ich muss bei jeder Gruppe einen Tätigkeitswechsel einplanen. Muss also durchschauen, wenn [die] jetzt Mathematik gemacht haben, geschrieben haben, dass das nicht immer das Gleiche hintereinander ist. Also muss man halt für beide Klassen berücksichtigen. Dann: Was geht gemeinsam? Was kann man gut verknüpfen? (GSB L11, 2).

Zu beachten sind erstens die Adressaten/innen des Lernangebots. Vor allem die gewählte Bezeichnung „zwei Klassen“ bzw. „beide Klassen“ macht deutlich, dass die Planung gedanklich auf die Unterrichtung von zwei Jahrgangsklassen zur selben Zeit ausgerichtet ist und die Bemühungen, wie bereits in den vergangenen Kapiteln deutlich wurde, stark an den Jahrgängen orientiert sind. Zweitens sind Überlegungen zu Methoden sowie zu den Medien und Lehr-Lernmaterialien anzustellen, der Lernort ist, auch für methodische Großformen, zu wählen und nicht zuletzt bezieht Lehrkraft 11 eine angemessene Rhythmisierung im Sinne eines Wechsels von Konzentration und Bewegung oder Entspannung ein.

Durch diese jahrgangsbezogene Vorgehensweise verändern sich auch die Stundenverläufe. Im Vordergrund der Bemühungen steht nicht mehr der „rote Faden einer Stunde“ (GSG L16, 64) im Sinne einer inhaltlichen Kohärenz einer Unterrichtseinheit. Vielmehr sind die Vorbereitung und das professionelle Handeln in der Durchführung geprägt von „eine[r] Jonglage mit, wann mache ich was, (...) damit ich die eineinhalb Stunden des gemeinsamen Arbeitens optimal nutze“ (GSG L16, 64). Im vorherigen Abschnitt 5.1.3.4 ab S. 283 wurde bereits die schwierige Suche nach einem gemeinsamen Rahmenthema und der Verbindung der Lerninhalte von erster und zweiter Jahrgangsstufe beschrieben. Das von Lehrkraft 16 gewählte Bild der „Jonglage“ impliziert einerseits die Schwierigkeit, die eben damit

verbunden ist. Andererseits deutet es darauf hin, dass die Bemühungen, der Lerngruppe im Klassenverband gerecht zu werden, nicht immer erfolgreich sind. Der Ablauf einer Unterrichtsstunde folgt seltener dem „klassischen“ Schema von Einstieg, Erarbeitung und Sicherung. Vielmehr gewinnen organisatorische Hinweise und Arbeitsanweisungen an Gewicht. Lehrkraft 11 vergleicht die Unterrichtsplanung mit einem „Puzzle“, bei dem am Ende des Tages jedes Teil ineinander passen und stimmig sein muss.

Das ist diese Arbeit, den Tag in so viele Stücke zu zerlegen wie ein Puzzle und dann den Tag so zusammenzubauen, dass ich am Schluss nicht heimgehe und sage: „War das ein Schmarren“, sondern, dass ich schon irgendwo sage: „Das ist jetzt heute gut gelungen“ (GSB L11, 54).

Ein ähnliches Bild wählt Lehrkraft 6 mit Blick auf die didaktische Anlage eines Unterrichtsvormittags. Die „hohe Kunst“ (GSC L6, 103), so ihre Beschreibung, besteht darin, den Unterricht „so vorzubereiten, dass wirklich ein Teil an das andere passt. Wo selbstständiges Arbeiten und geleitetes Arbeiten sich abwechseln“ (GSC L6, 103). Der Wochenplan für die Lehrkraft ist deshalb vielfach so gestaltet, dass eine Unterrichtsstunde mit mehreren Spalten gefüllt ist – für die erste, die zweite und ggf. beide Jahrgangsstufen zusammen. Abbildung 5.4 veranschaulicht die aus dem vorliegenden Datenmaterial zu entnehmenden, vielfältigen Pole, innerhalb derer sich die Lehrkräfte bei der Planung positionieren müssen. In ihnen spiegelt sich der im Abschnitt 5.1.3.3 formulierte herausfordernde Anspruch wider, jeder Jahrgangsstufe bzw. jedem einzelnen Kind in der Lerngruppe gerecht zu werden. Zugleich sind Entscheidungen über die Inhalte (jahrgangsbezogene Themen vs. jahrgangsübergreifende Arbeit an einem Rahmenthema) sowie über die methodische Ausgestaltung (Anleitung des Lernens durch die Lehrkraft vs. selbstständige Arbeit der Schüler/innen) zu treffen.

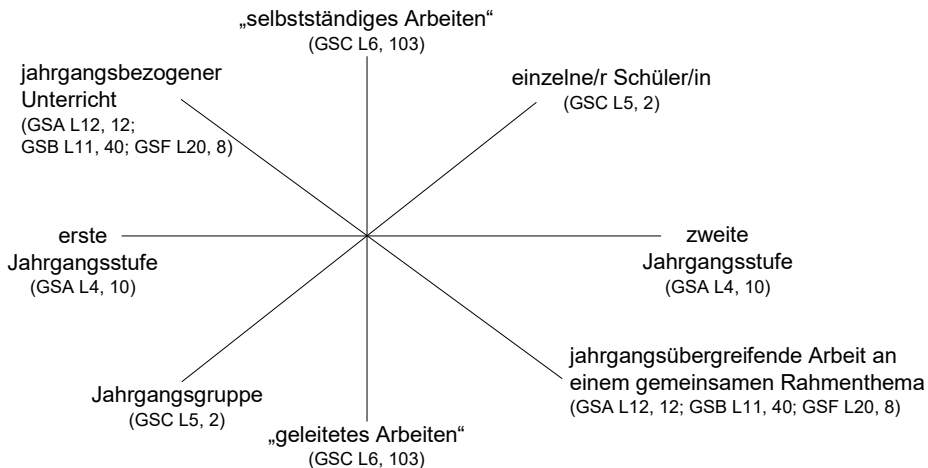


Abb. 5.4: Zusammenfassende Darstellung der sich in der Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts ergebenden Spannungsfelder

Aufgrund der unterschiedlich gelagerten Differenzierungs- und Fachlehrkräftestunden ist jeder Unterrichtsvormittag anders rhythmisiert. Mehrere Lehrkräfte berichten davon, dass sie jene Tage, an denen sie die Klasse beispielsweise zwei Unterrichtsstunden am Stück zusammen unterrichten, durchaus schätzen. An diesen müssen sie die Uhr nicht stets

dahingehend im Blick haben, wann eine der beiden Untergruppen die Aufgabe beenden und zusammenpacken muss, weil sie von der Differenzierungslehrkraft abgeholt wird. Obwohl in den Jahrgangsstufen 1/2 eigentlich Grundlegender Unterricht mit kürzeren Zeiteinheiten pro Fach vorgesehen ist, führen die zahlreichen Differenzierungsstunden, die nicht im Sinne eines Teamteachings, sondern zur räumlichen Trennung der Jahrgangsstufen genutzt werden, faktisch zu 45 Minuten-Unterrichtsstunden für die Schulanfänger/innen sowie die Zweitjährigen.¹²⁹

„Echte Lernzeit“ ermöglichen

Die zeitliche Planung und der damit verbundene Anspruch, dass am Vormittag kein „Leerlauf“ (GSE L18, 26; GSF L21, 82) entstehen soll, d. h. immer alle Schüler/innen sinnvoll beschäftigt sein, sich nicht langweilen und etwas lernen sollen, stellt für die Lehrkräfte zu Beginn der Implementierung einen zuweilen hohen Stressfaktor dar. Der Herausforderung, die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit effektiv für das Lernen aller Schüler/innen zu nutzen und damit der von Meyer, 2019, aufgestellten Forderung nach einem „hohe[n] (...) Anteil echter Lernzeit“ (Meyer, 2019, S. 39) gerecht zu werden, begegnen die Lehrkräfte zu Beginn der Implementierung damit, den Vormittag „minutiös“ durchzuplanen, und zwar dahingehend, welche Gruppe wann, woran, wo arbeitet.

Und da kommt es halt wirklich auch drauf an, (...) wie ich mir das jetzt einteile, den Vormittag, und da, glaube ich, ist die größte Schwierigkeit, dass ich ganz minutiös immer genau planen muss, was macht jetzt die zweite Klasse während ich mit der ersten was einführe. Das ist natürlich noch schwieriger, wenn ich einen neuen Stoff einführe und die zweite Klasse oder umgekehrt, die muss halt dann selbstständig arbeiten (GSC L5, 33).

(...) zeitliche Konzepte entworfen, aber es war dann am nächsten Tag eigentlich so, egal, wie man es sich vorgenommen hat, die ersten machen das, die zweiten machen das, dann führen wir das zusammen (...). Es hat dann trotzdem zeitlich nie funktioniert. Ist aber auch klar, weil man Kinder nicht timen kann. Ist ja logisch, kann ja nicht funktionieren. Aber man meint, es müsste funktionieren (GSF L20, 4).

Da Unterricht von zahlreichen, kaum exakt planbaren sozialen Interaktionen geprägt ist, stoßen die beschriebenen Bestrebungen vielfach an Grenzen. Manche Vormittage verlaufen mit diesen Ansprüchen deshalb subjektiv wenig zufriedenstellend und es bedarf einer hohen Flexibilität der Lehrkraft, im Unterricht auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler/innen zu reagieren und die aufgestellte Unterrichtsplanung zu revidieren. Aufgrund der gewohnten Routinen fällt es nicht allen Lehrkräften leicht, diesen Zwang zur zeitlich exakten Planung abzulegen – trotz der Erkenntnis, dass dieser in der Jahrgangsmischung angesichts der erhöhten Komplexität der Organisation noch weniger realisierbar scheint als in einer Jahrgangsklasse („kann ja nicht funktionieren“).

Zudem bleibt mit dieser Vorgehensweise kaum Zeit für eine kurze Erholung oder um die nächste Unterrichtseinheit anzubahnen, da die Unterrichtenden ihre Aufmerksamkeit im Abteilungsunterricht sowie bei differenzierenden Aufgabenstellungen abwechselnd den beiden Untergruppen widmen und der Unterricht weiterhin lehrkraftzentriert angelegt ist.

Das ist auch der Unterschied zur jahgangsreinen Klasse. Da weiß man, (...) da ist immer so kurz mal fünfzehn Minuten Stillarbeit dann dazwischen so [oder] am Ende der Stunde bevor dann

¹²⁹ Vgl. dazu näher die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.3.7.

[eine] Bewegungspause kommt, da kann man sich in der Zeit noch ein bisschen herrichten. Geht jetzt nicht mehr (GSB L8, 19).

Und auch diese Befürchtung, ich habe den ganzen Vormittag nicht eine Minute zum Verschnaufen, weil ich wirklich von einer Klasse zur anderen hetze. Und das war am Anfang auch so (GSF L20, 94; ähnlich GSF L21, 82).

Nicht nur die Planung ist mit einem belastenden zeitlichen Aufwand verbunden, auch die Erstellung oder Aufbereitung von Materialien für den offenen Unterricht birgt ein hohes Arbeitserfordernis und wird als „zeitraubend“ (GSF L21, 172) beschrieben. Erst im Verlauf der Implementierungsphase können diejenigen Lehrkräfte, die spät über die Kombi-Klasse informiert wurden,¹³⁰ neues Unterrichtsmaterial sichten und beschaffen. An nicht allen Schulen ist ein Fundus an Materialien vorhanden („was Lernmittel, Freiarbeitsmaterialien und so weiter betrifft, schaut es ziemlich mau aus bei uns“ (GSA L4, 54)). Manchen, wie Lehrkraft 6 beispielsweise, fehlen angesichts des ohnehin großen Aufwands für die Unterrichtsplanung die zeitlichen Kapazitäten, am Nachmittag oder am Wochenende noch Material selbst zu erstellen und damit den Ausbau von offenen Unterrichtsmethoden voranzutreiben („dass ich gerne (...) eine Lerntheke oder Stationen (...) machen würde, aber mir fehlt die Zeit, dass ich das vorbereite“ (GSC L6, 103)).

Bei der Auswahl von Aufgaben für den offenen Unterricht ist zudem zu berücksichtigen, dass es sich um et.,was Sinnvolles“ (GSB L10, 12) handeln sollte, sodass weder die Erst- noch die Zweitjährigen unter- oder überfordert sind.¹³¹

Ebenso ist die Nachbereitung des Unterrichts zeitlich aufwendiger als in der Jahrgangsklasse, denn auch hier muss „doppelt“ nachbereitet werden. Die Korrektur der Hausaufgaben beispielsweise, die für die Jahrgangsstufen getrennt gestellt werden, erfordert, sich in mehrere verschiedene Aufgaben einzudenken und eine adäquate Rückmeldung zu geben. Hinzu kommt, dass der „Berg an Material“ (GSF L21, 84), der für einen Unterrichtsvormittag benötigt wird, schließlich wieder an den entsprechenden Ablageort zurücksortiert werden muss.

Fremdevaluation zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung

Um die Unterrichtsentwicklung sowie ihre eigene Professionalisierung voranzutreiben, erwähnen zwei Lehrkräfte, dass sie in regelmäßigen Abständen das Feedback der Schüler/innen zum Unterricht in Form von Klassenkonferenzen oder Tagesevaluationen einholen. Sie stellen als Fremdevaluation eine Chance dar, die Perspektive der Kinder auf Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung zu eruieren, Alltagsroutinen zu überdenken und, sofern notwendig, zu verändern. Deshalb bezeichnet Gudjons, 2006, das Feedback zum erfolgten Unterricht als „gemeinsame Suchbewegung [auch als] Steuerungsinstrument für den Aufbau einer neuen Unterrichtskultur“ (Gudjons, 2006, S. 22).

Klassenkonferenzen hin und wieder (...) mag ich eigentlich gerne, weil man als Lehrer, vor allen Dingen, wenn man schon so lange drinnen ist wie ich, fährt man auch auf einer Schiene und man meint immer, man hat recht. Man hat nicht immer recht. Man hat jedes Jahr andere Kinder. Die Kinder ändern sich und man muss schon ein bisschen auf die Kinder hören. Mir sagen eigentlich, wenn man sie ernst nimmt, sagen die die Wahrheit und sagen das schon kritisch, was passt und

¹³⁰ Vgl. dazu die Ausführungen auf den S. 236ff..

¹³¹ Vgl. zum zeitlichen Vorlauf für die Implementierung der Jahrgangsmischung als entwicklungsfördernden Faktor die Ausführungen im Kapitel 5.3.1.3.

nicht. Und das muss man sich schon anhören, kann man selber eigentlich nur davon lernen auch. Vor allen Dingen, wenn man wirklich wie ich so lange drinnen ist, muss man immer wieder aufpassen, dass man nicht engstirnig dahingeht. Man muss sich schon selber auch immer wieder da auf die Situation neu einstellen (GSA L2, 106).

Im Bericht der Lehrkraft 2 werden verschiedene professionelle Haltungen deutlich, die die Unterrichtsentwicklung fördern. Indem sie darauf verweist, dass sie die Profession bereits lange ausübt und „auf einer Schiene“ fährt, zeigt sie ein grundsätzliches Bewusstsein dafür, dass sie Routinen im professionellen Handeln ausgebildet hat, die es stets zu reflektieren gilt. Zweitens zeigt sie die Bereitschaft, Rückmeldungen von außen anzunehmen und ist sich im Klaren darüber, „nicht immer recht“ zu haben. Sie nimmt damit, obwohl sie sich aufgrund ihrer Ausbildung und Erfahrung von Laien unterscheidet, explizit nicht die Rolle einer Unfehlbaren ein und nutzt die Perspektive derjenigen, auf die ihr Handeln gerichtet ist, zur eigenen Professionalisierung. Nicht zuletzt bezieht sie die individuellen Voraussetzungen der ständig wechselnden Lerngruppe mit ein, deren Bedürfnisse sich stetig verändern und die sie im Sinne einer kindorientierten Herangehensweise berücksichtigen möchte. Der Umgang mit den Rückmeldungen lässt darauf schließen, dass sie die Schüler/innen als Partner/innen in der Unterrichtsentwicklung auf Augenhöhe wahrnimmt und das von ihnen formulierte Feedback als Ausgangspunkt für Veränderung ernst nimmt.

In einer ähnlichen Weise und im Vorgehen noch kleinschrittiger nutzt Lehrkraft 20 die Tagesreflexionen zur Verbesserung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts.

Genau und am Schluss des Tages, da treffen wir uns hinten und sagen, was lief gut, was lief weniger gut. Tut mir auch ganz gut, weil ich die Rückmeldung von den Kindern einfach brauche, weil es für mich auch komplett neu ist. Manchmal kommen einfach ganz tolle Sachen, wo die Kinder sagen, ja, das hat heute super funktioniert und zufällig sind wir gleichzeitig fertig geworden, weil sie merken dann schon auch selber irgendwie, dass ich dann manchmal denke, Mensch, die wenn jetzt noch 10 Minuten länger gebraucht hätten, wäre es ausgegangen. Ja, jetzt, ist halt einfach so. Und dann besprechen wir uns und dann klappt das auch ganz gut (GSF L20, 10)

Sie formuliert, dass sie die Rückmeldung der Schüler/innen „einfach braucht“ und deutet damit an, sich angesichts der vollständig neuen Handlungssituation und -anforderungen in einer Erprobungsphase zu befinden, in der sie unsicher darüber ist, ob ihr professionelles Handeln die gewünschte Zielsetzung erreicht. Gerade diese Reflexion der eigenen Situation kann, auch mit Blick auf die theoretische Fundierung pädagogischer Professionalität im Unterkapitel 2.3.4, als ein wichtiger Aspekt des Professionshandelns gedeutet werden.

Als mögliche Erklärungsmuster für die beschriebene Belastung der Lehrkräfte durch die didaktisch-methodische Gestaltung der Jahrgangsmischung führen Carle & Metzen, 2014, schließlich zweierlei an: ein unklares oder fehlerhaftes Konzept der Umsetzung, das sich kaum orientiert an der Frage, worin ein Gewinn aus der Veränderung liegen könnte, oder ein Konzept, das zu materiallastig ist bzw. dessen verwendetes Material nicht geeignet ist (Carle & Metzen, 2014, S. 59). Die Lehrkräfte suchen zwar zu Beginn der Implementierungsphase immer wieder nach gemeinsamen Themen für die Erarbeitung, dennoch steht, wie bereits im Abschnitt 5.1.3.3 deutlich wurde, vor allem im Fokus, den Unterrichtsstoff in einer ähnlichen Weise wie in der Jahrgangsklasse zu vermitteln. Zum anderen – so zumindest der Eindruck aus dem Datenmaterial – wird kaum an den auf

S. 92 beschriebenen offenen Aufgabenformaten gearbeitet und Arbeitsaufträge erteilt, die eine Bearbeitung durch alle Kinder auf ihrem individuellen Niveau zulassen würden. Darüber hinaus ist die Vorbereitung und schließlich auch die Durchführung des Unterrichts, wie im nachfolgenden Abschnitt 5.1.3.8 näher ausgeführt wird, geprägt von einer hohen Lehrkraftzentriertheit.

Zur Unterstützung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts werden Differenzierungsstunden bereitgestellt. Das Datenmaterial zeigt, dass diese zusätzlichen personellen Ressourcen einerseits von den Befragten geschätzt werden, sich daraus allerdings sowohl in der Unterrichtsvorbereitung als auch in der -durchführung Herausforderungen ergeben. Diesen sowie der Frage, wie die Differenzierungsstunden organisiert werden, widmet sich der nachfolgende Abschnitt.

5.1.3.7 Organisation der Differenzierungsstunden und Teamteaching

Ähnlich wie in anderen jahrgangsübergreifenden Organisationsformen ist auch in den Rahmenbedingungen für die untersuchten Kombi-Klassen in Bayern, die im Unterkapitel 2.1.4 dargelegt wurden, vorgesehen, dass eine jahrgangskombinierte Klasse zusätzlich zwei bis fünf Differenzierungsstunden aus dem Deputat des staatlichen Schulamtes erhält. Das bedeutet, in zwei bis fünf Unterrichtsstunden wird die jahrgangsübergreifende Klasse mit zwei Lehrkräften besetzt und damit die Möglichkeit des Teamteachings eröffnet. Der Umfang, in dem diese (Förder-)Lehrkraftstunden zugewiesen werden, unterscheidet sich je nach Schulstandort und zuständiger Schulbehörde. Während den Grundschulen B oder H beispielsweise nur zwei zusätzliche Lehrkraftstunden von außen bereitgestellt werden, erhält die Grundschule E die Höchstzahl an möglichen Differenzierungsstunden.

Über die von der Schulbehörde zur Verfügung gestellten Stunden hinaus werden durch eine geschickte Stundenplangestaltung an allen befragten Schulen für die neu gebildeten Kombi-Klassen weitere Zeiträume geschaffen, in denen die Klassenleitung nur einen Teil der Gruppe im Klassenzimmer unterrichtet. Realisiert wird dies durch die jahrgangsgetrennte Zuweisung des Unterrichts in Werken und (Textiles) Gestalten. Während die erste Jahrgangsstufe also beispielsweise Fachunterricht erhält, kann die Lehrkraft die Zweitjährigen in ein neues Thema einführen. Ferner werden, zuungunsten anderer Zusatzangebote, schulintern weitere Lehrkraftstunden zur Verfügung gestellt, um den „Start so leicht wie möglich zu machen“ (GSC SL13, 57).¹³²

Wir haben allerdings dafür natürlich auch zum Beispiel keine Schulspielgruppe an der Schule. Wir haben also keine zusätzliche AG angeboten, sondern wir haben lieber gesagt, jetzt haben wir, also die Kombi-Klasse, das ist jetzt was Neues und das soll jetzt auch gut laufen und da schaffen wir jetzt mal optimale Bedingungen für die Kombi-Klasse und haben also die fünf Stunden da reingegeben (GSE SL17, 76).

Wie aus der Dokumentenanalyse der Stundenpläne hervorgeht, sind von den 23 in der ersten bzw. 24 in der zweiten Jahrgangsstufe im Lehrplan vorgesehenen Unterrichtsstunden in den befragten 15 Klassen im Durchschnitt 7,3 Unterrichtsstunden (ca. 31 Prozent) mit zwei Lehrkräften besetzt. Die Abbildung 5.5 zeigt, dass in drei Klassen des Samples über die Schulwoche hinweg insgesamt fünf personell doppelt besetzte Unterrichtsstunden zur

¹³² Vgl. dazu auch die Ausführungen im Abschnitt 5.1.2.4.

Verfügung stehen. Die Stundenpläne von zwei Klassen enthalten sogar elf Unterrichtsstunden, in denen die Schüler/innen im Teamteaching unterrichtet werden könnten. An den Grundschulen D und G finden durch die interne Übernahme des Deutschunterrichts der ersten Jahrgangsstufe durch eine andere Grundschullehrkraft bzw. dadurch, dass die Zweitjährigen der Kombi-Klasse mit der parallelen Jahrgangsklasse unterrichtet werden, in Kombination mit einer großzügigen Zuweisung von vier bzw. fünf Differenzierungsstunden durch das Schulamt, somit fast der gesamte Grundlegende Unterricht und fast die Hälfte aller Unterrichtsstunden jahrgangsdifferenziert statt.

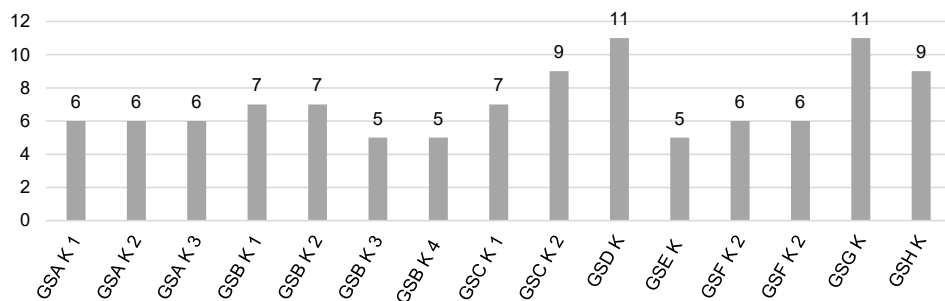


Abb. 5.5: Anzahl der doppelt besetzten Unterrichtsstunden pro Kombi-Klasse im Sample; eigene Darstellung auf der Basis der Stundenplananalyse sowie der Angaben in den Interviews

Bildung jahrgangsgetrennter Untergruppen statt „echtem“ Teamteaching

In den zur Verfügung stehenden Differenzierungsstunden wird die Lerngruppe vorrangig im Grundlegenden Unterricht und hier in erster Linie in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Stunden zur individuellen und gemeinsamen Förderung¹³³ in zwei, in der Regel jahrgangsreine, Untergruppen geteilt. Somit bevorzugen die Lehrkräfte, wie bereits im Ergebniskapitel 5.1.3.4 angedeutet, durchweg die in Abbildung 2.15 auf S. 103 dargestellte Form 3 des Teamteachings, also die Betreuung von vordefinierten Untergruppen. Die Lernenden werden bis auf ganz wenige Ausnahmen¹³⁴ anhand des Kriteriums Jahrgang in zwei Gruppen aufgeteilt und räumlich getrennt unterrichtet („wenn man dann jemanden mit in der Klasse hat, dann ist es so, bisher teilen wir halt immer nach Jahrgangsstufen“ (GSB L5, 17)).

Vor allem aufgrund der räumlichen Trennung der Schüler/innengruppen, denen dadurch, ebenso wie den Lehrkräften, Interaktionsmöglichkeiten verwehrt werden, entspricht diese Vorgehensweise weder der elementaren Form des Co-Teachings noch der „ideale[n] Form“ (Kricke & Reich, 2016, S. 44) des Teamteachings, bei dem mehrere Lehrkräfte auf der Basis einer gemeinsamen zielgerichteten Vorbereitung in der Klasse unterrichten, führen, assistieren und fördern. Unterricht bleibt, trotz der Chancen, die sich aus der gemeinsamen Unterrichtsplanung sowie der wechselseitigen Unterrichtung der Gruppe ergeben würden,

¹³³ Der Grundlegende Unterricht umfasst in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule in Bayern 16 Unterrichtsstunden. Der Unterricht zur individuellen und gemeinsamen Förderung (Lehrplan 2000 für die bayerische Grundschule) umfasst in der Jahrgangsstufe 1 zwei Unterrichtsstunden, in der Jahrgangsstufe 2 eine Unterrichtsstunde pro Woche.

¹³⁴ Z. B. berichtet die Schulleitung der Grundschule D, dass es aufgrund der hohen Anzahl an zusätzlichen Förderlehrkraftstunden möglich ist, zeitweise ein oder zwei Kinder durch die Förderlehrkraft individuell zu fördern (vgl. GSD SL15, 40) und den Einsatz der Förderlehrkraft damit wie vorgesehen zu gestalten.

damit ein weiterhin „relativ autonomes Handeln einer einzig verantwortlichen Lehrkraft“ (Kricke & Reich, 2016, S. 9) und die gewählte äußere Differenzierung zielt einzig auf die Gewährleistung der ungestörten Einführung in neue Unterrichtsinhalte. Eine Erklärung dafür liegt möglicherweise nicht nur im Rollenbild der Lehrkraft, sondern auch im besonderen sukzessiven Aufbau der Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik, der eine binnendifferenzierte Arbeit an einem gemeinsamen Rahmenthema erschwert.

Organisation der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften in der Kombi-Klasse

Die zur Verfügung stehenden zusätzlichen Differenzierungsstunden werden nur in einem Drittel der befragten Klassen mit einer festen Kooperationslehrkraft besetzt. Die meisten Klassenleitungen müssen sich in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung mit mindestens zwei Kollegen/innen abstimmen. Wie die Zusammenarbeit der in einer Kombi-Klasse eingesetzten Lehrkräfte organisiert wird, hängt im Wesentlichen von zwei Faktoren ab. Ausschlaggebend ist erstens die Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen die zweite Lehrkraft der Klasse zugewiesen ist. Zweitens ist die Qualifikation der Lehrkraft von Bedeutung, die die Differenzierung übernimmt.

Sofern eine Lehrkraft wöchentlich für mehrere Stunden in der Kombi-Klasse unterrichtet, werden einzelne Fächer oder Lernbereiche fest an diese übergeben. Die beiden Lehrpersonen können dadurch den Unterricht weitgehend unabhängig voneinander planen und durchführen. Intensive Absprachen entfallen in diesem Fall.

Wir haben das eigentlich am Anfang des Jahres sehr klar abgesprochen. Sie macht Mathematik. Ich habe meine Deutschbereiche und sie macht noch einen Deutschbereich (GSA L4, 26).

Also vorrangig, wie gesagt, Rechtschreiben, Lesen in diesem Bereich (GSF L21, 114).

Ich habe Förderunterricht in der ersten Klasse. Da sind die Zweitklässler in der anderen zweiten Klasse drüben, die haben da Deutsch zusammen mit den anderen, also Lesen (GSH L23, 24).

In drei Klassen handelt es sich bei einer Differenzierungslehrkraft um eine Fachlehrkraft (z. B. für Werken und Textiles Gestalten). Während die Klassenleitung mit einer Gruppe neue Lerninhalte einführt, übt und vertieft diese mit der anderen Gruppe bereits Erlerntes. Den Austausch mit der Fachlehrerin handhaben die Klassenleitungen unterschiedlich. Meistens werden der Stundenverlauf der Übungsstunde sowie die zugehörigen Lehr-Lernmaterialien von der Klassenleitung zusätzlich vorbereitet und vor Stundenbeginn übergeben.

Und die andere Lehrkraft, (...) das ist auch eine Fachlehrerin, die ist nur am Montag da. (...) Das ist ein bisschen schwierig, dass man von Montag zu Montag schon auf die Dreiviertelstunde genau weiß, was da ansteht, deswegen lege ich der eine (...) schriftliche Unterrichtsvorbereitung mit Arbeitsblättern am Montagfrüh bereit. Die kommt ein bisschen früher, liest sich ein, arbeitet sich ein und arbeitet dann in der zweiten Stunde mit den Kindern (GSB L6, 55).

Und ich bereite dann auch diese Differenzierungsstunden vor, sodass ich das Gefühl habe, ich arbeite zurzeit für drei. Die Erstklasslehrerin, die Zweitklasslehrerin und für die Differenzierungsstunden. Aber anders geht es nicht (GSA L12, 14).

Das entscheide ich dann, sage ihr das in der Früh, [das] ist auch alles vorbereitet von mir. Heute ist mit denen das und das zu machen (GSF L20, 36).

Die Lehrkräfte begründen diese Vorgehensweise erstens mit der geringen Stundenzahl, mit der die Differenzierungslehrkraft in der Klasse eingesetzt ist, und die eine langfristige Planung erschwert – zumal auch die Fachlehrkräfte an mehreren Schulstandorten unterrichten und Absprachen dadurch noch schwieriger werden. Zweitens verfügen die Fachlehrkräfte über eine mangelnde Einsicht in die Didaktik der Kernfächer der Grundschule, sodass die Bereitstellung der Unterlagen der Qualitätssicherung dient. Zwischen den in der Kombi-Klasse tätigen Lehrkräften herrscht damit eine Hierarchie. Die Klassenleitungen behalten den Überblick über die Verteilung der Inhalte über die Woche hinweg und vergeben Aufgaben an die Differenzierungslehrkräfte. Sofern auch noch die Unterrichtsvorbereitung für diese erledigt und das Unterrichtsmaterial bereitgestellt oder vorgegeben wird, haben die Differenzierungslehrkräfte kaum Handlungsspielraum.

Lehrkraft 6 wählt bei der Kooperation mit einer weiteren Fachlehrkraft einen anderen Weg, indem sie ihr den Kunstunterricht als ein Fach, das ihrer Profession näher ist, übergibt. Damit verschafft sie einerseits der Fachkollegin etwas mehr Eigenständigkeit. Andererseits entlastet sie im Gegensatz zu Lehrkraft 12, die das Gefühl hat „für drei“ zu arbeiten, ihren eigenen Vorbereitungsaufwand.

(...) die eine ist die Fachlehrerin meiner Klasse für Textilarbeit/Werken, der gebe ich sehr oft die erste Klasse mit und [die] macht den Bereich Kunsterziehung mit der Klasse, sodass der Lehrplan abgedeckt ist und [es] zugleich ihr Metier ist, in dem sie sich sicher wohler fühlt als wenn ich ihr Mathematik oder dergleichen übergebe (GSB L6, 55).

Im Gegensatz zu Schulen in vielen skandinavischen Ländern ist die Präsenz von Lehrkräften an deutschen Halbtagsgrundschulen überwiegend auf den Vormittag konzentriert. Die Planungen und Absprachen zwischen den Lehrkräften, die in einer Kombi-Klasse unterrichten, aber auch zwischen den Klassenleitungen erfolgen deshalb auf verschiedenen Wegen. An zwei Schulen wurden bei der Stundenplangestaltung gemeinsame Kernzeiten berücksichtigt, in denen sich die Lehrkräfte besprechen können.

Wir haben wöchentlich eine Sitzung, in der wir besprechen (...). Jeden Mittwoch in der sechsten Stunde oder darüber hinaus besprechen wir Woche für Woche unser Vorgehen oder bereiten nach, was nachzubereiten ist (GSB L6, 55).

Andere Lehrkräfte besprechen sich regelmäßig ortsunabhängig und zeitlich flexibel über das Telefon mit der Differenzierungslehrkraft.

Wir telefonieren dann einfach, weil sie ist ja dann wieder nicht mehr da, weil sie an eine andere Schule muss. (...) Das läuft dann praktisch abends oder nachmittags per Telefon (GSA L4, 28).

Darüber hinaus findet der Austausch mit manchen Differenzierungslehrkräften, auch aufgrund der unterschiedlichen Anwesenheit an der Schule, wie bereits angedeutet weitgehend ohne persönlichen Kontakt statt. Unterlagen werden über Ablagefächer bereitgestellt und mit Notizzetteln versehen.

Und ansonsten, wenn jetzt sonst noch jemand in der Klasse ist, dann arbeitet man halt mit den kleinen gelben Zetteln, dass man halt sagt, also ich richte praktisch was her oder sage, da und da machen wir weiter (GSA L4, 28).

Für die gemeinsame Weiterentwicklung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, z. B. durch „den Austausch, die Diskussion, die Reflexion des Prozesses[,] durch die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Verständnisses[,] (...) durch gemeinsame Verantwortung [oder durch] die Entwicklung eines gemeinsamen Unterrichtskonzepts“ (Carle & Metzen, 2014, S. 59), also für die im Unterkapitel 2.2.3.1 aufgezeigte primäre ideelle Teamentwicklung, wird die Zusammenarbeit darüber hinaus allerdings nicht genutzt.

Chancen der Differenzierungsstunden aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte

Grundsätzlich erachten alle Schulleitungen und Lehrkräfte die zur Verfügung stehenden Differenzierungsstunden als gewinnbringend und notwendig. Auch mit der quantitativen Ausstattung zeigen sich die befragten Lehrpersonen zufrieden. Sie werden bei der Frage nach günstigen Rahmenbedingungen für die Implementierung der Jahrgangsmischung, die im Ergebniskapitel 5.3 genauer beleuchtet werden, vielfach als wichtiger Faktor für die Schul- und Unterrichtsentwicklung hervorgehoben. Insbesondere die Möglichkeit, sich einer Kleingruppe zuzuwenden, wird geschätzt. Es gelingt in diesem Unterrichtsetting besser, einen Überblick über den Leistungsstand des einzelnen Kindes zu erhalten und eine individuelle Hilfestellung zu geben.

(...) weil man einfach, wenn man so wenig Kinder hat, ganz toll arbeiten kann. [Zurzeit üben wir, Gedichte vorzutragen] (...) und da kommt halt wirklich jedes von den neun Kindern dran (...) und dann kann man sagen: „Probiere es nochmal mit dem und dem.“ (...) Wenn ich da jetzt 25 habe, da kann nicht ein jedes [Kind] das Gedicht dann so betont vortragen, weil die Zeit habe ich ja gar nicht. (...) Das ist dann ja wirklich so eine Kleingruppenarbeit in Deutsch und das jeden Tag und das ist natürlich, das bringt schon viel (GSD L14, 108).

Zudem entlasten die Differenzierungsstunden die Lehrkraft, da der Anspruch, für beide Jahrgangsstufen gleichermaßen präsent zu sein und für diese lernförderliche Aufgaben bereitzustellen, damit zeitweise entfällt. Schulleitung 17 sieht solche Differenzierungs- oder Förderstunden deshalb für die Klassenleitung der Kombi-Klasse als „eher so eine Stunde, wo man auch mal ein bisschen (...) durchschnaufen kann“ (GSE SL17, 78).

Herausforderungen mit Blick auf die Differenzierungsstunden

Andererseits werden von den befragten Schulleitungen und Lehrkräften, angesichts der zahlreichen zur Unterstützung zugewiesenen und unterschiedlich personell besetzten Lehrer/innen- oder Förderlehrer/innenstunden, durchweg auch Herausforderungen angeführt. Diese betreffen sowohl die Rezeption der Lernenden als auch den Arbeitsaufwand für die Lehrenden sowie nicht zuletzt die Möglichkeiten zur Rhythmisierung des Unterrichts.

Aufweichung des Klassenlehrkraftprinzips in der Grundschule

Die zur Verfügung stehenden Differenzierungsstunden werden in nur fünf Klassen von immer derselben Lehrkraft aufgefüllt. In den übrigen zehn Kombi-Klassen werden sie unter mindestens zwei Lehrkräften, in manchen Klassen sogar unter vier Lehrkräften, aufgeteilt. Hinzu kommen die Klassenleitung sowie ggf. weitere Fachlehrkräfte für Werken und (Textiles) Gestalten. Im Schnitt werden die Schüler/innen der Kombi-Klasse damit, wie in Abbildung 5.6 ersichtlich, von 4,5 verschiedenen Lehrkräften (min. 3; max. 6) unterrichtet.

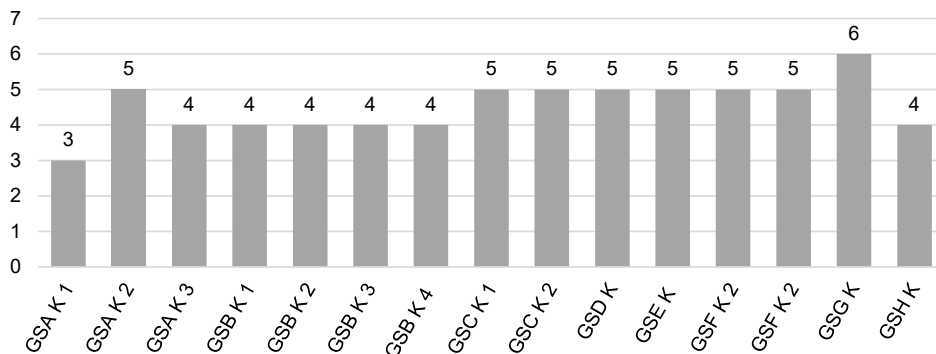


Abb. 5.6: Anzahl der Lehrkräfte in der Kombi-Klasse (inkl. der Fachlehrkräfte); eigene Darstellung auf der Basis der Stundenplananalyse sowie der Angaben in den Interviews

Die Schulanfänger/innen müssen zu Beginn des Schuljahres nicht nur den institutionellen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bewältigen, sondern sind auch gefordert, sich am Unterrichtsvormittag und über die Schulwoche hinweg auf mehrere verschiedene Lehrpersonen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und Arbeitsweisen einzustellen. Für die Zweitjährigen verändert sich durch das hinzukommende Altersgefälle nicht nur die Klassenzusammensetzung, sondern auch die Anzahl an erwachsenen Ansprechpersonen. Aus Sicht mancher Befragter fehlt es gerade in Klassen mit vielen Lehrkräften an einer kontinuierlichen Bezugsperson, deren Unterrichtsstil und Regeln den Kindern Sicherheit und Orientierung bieten.

Was ich zum Beispiel negativ finde jetzt bei Kombi-Klassen, das ist schon das, dass so wahnsinnig viele bei der Klassenzimmertüre reingehen und wieder rausgehen. Früher war es halt einfach die Bezugsperson, der Klassenlehrer. Und jetzt ist es halt einfach so, dass da so viele drinnen sind, das muss auch also ein kleineres Kind erst verdauen (GSB SL9a, 28).

Gerade in der Schuleingangsphase und der Grundschule als ersten Schule ist diese vielfältige personelle Besetzung eher ungewöhnlich und wird z. B. von Schulleitung 13, die versucht hat den Start der Kombi-Klasse mit möglichst vielen Unterrichtsstunden zu unterstützen, sowohl mit Blick auf die Kinder als auch mit Blick auf die Lehrkräfte im Nachhinein als nicht ganz glücklich wahrgenommen. Sie führt dazu, dass das Prinzip der Klassenlehrkraft aufgeweicht wird.

Ich habe sogar übrige WTG-Lehrerstunden, die ich da mit zugeordnet habe, oder von anderen Lehrkräften, also von Klassenleitern anderer Klassen, übrige Stunden habe ich da auch noch zusätzlich eingesetzt, um halt einfach denen den Start so leicht wie möglich zu machen. Nur jetzt sind wir so weit, dass wir – und das ist auch vonseiten der Eltern vielleicht noch kritisiert worden vor nicht allzu langer Zeit – jetzt da so viele verschiedene Leute drin sind. Also, mir wäre es lieber gewesen, ich hätte eine Lehrkraft bekommen, die ich dann diesen Kombi-Klassen zuordnen kann, dass nicht so viele verschiedene Lehrkräfte drin sind und, dass sich die Kinder nicht dauernd umstellen müssen und für die Organisation, für die Vorbereitung ist es auch nicht ganz einfach (GSC SL13, 70).

Absprachen mit mehreren verschiedenen Lehrkräften

Bei der Vorbereitung des Unterrichts „müssen [sich die Klassenleiterinnen] (...) heute mit dem (...) zusammensetzen, der morgen drin ist, und übermorgen ist wieder ein anderer [Lehrer]“ (GSC SL13, 57) in der Klasse. Wie bereits auf S. 301 angedeutet, bringen viele Differenzierungslehrkräfte für die Klassenleitung zahlreiche Absprachen außerhalb des Unterrichts über Lerninhalte, -methoden und den Lernstand der Heranwachsenden in verschiedenen Fächern mit sich. Damit ist ein hoher Koordinations-, Zeit- und Organisationsaufwand nicht nur in der Vorbereitung verbunden, auch die Nachbereitung bedarf eines guten Informationssystems, um den Überblick über den aktuellen Leistungsstand der Klasse nicht zu verlieren.

Als verstärkende Herausforderung zur Vielzahl an zu treffenden Absprachen erscheint in diesem Zusammenhang zudem die Tatsache, dass z. B. die Differenzierungslehrkräfte wie die Förder- oder Fachlehrkraft nicht an allen Schulen ständig verfügbar sind. Absprachen zwischen ihr und der Klassenleitung können damit nur in einem sehr engen zeitlichen Rahmen stattfinden und die Flexibilität des Einsatzes ist eingeschränkt.

(...) eine Förderlehrerin, die ja in A-Ort an der Schule fest ist. Die ist nur am Mittwoch bei uns (...). Da wird es jetzt ein bisschen schwierig, dass man zusammenarbeitet. Die ist am Mittwoch da und wir haben das jetzt immer so gemacht, dass wir uns dann am Mittwoch nachher zusammensetzen, zu dritt, unseren Wochenplan machen gemeinsam, damit die dann auch nächste Woche schon weiß, was sie übernehmen kann. Inzwischen kommen dann aber andere Lehrer, also eine Kollegin mit drei Stunden (...), dann zwei Handarbeitslehrerinnen, die also so eine Stunde mit zum Differenzieren sind, also es ist da schon sehr schwierig, dass man dann mit jedem abspricht (GSC L5, 8).

Weil halt die Zeit dazwischen ist, wo wir oft im Lehrerzimmer was besprechen, dann ist halt auch die [Förderlehrerin] nicht da, weil die ja an der anderen Schule ist. (...) Die P-Person [(Klassenleitung)] bespricht mit ihr, wenn halt die Kinder schon da sitzen, weil halt schon Unterricht ist eigentlich. Also, das ist ungut. Wo keiner was dafür kann, aber es ist so (GSG SL22, 84).

Die Lehrkräfte 5 und 6 können sich beispielsweise nur ein Mal pro Woche mit der Förderlehrkraft absprechen. Mit diesem zeitlichen Vorlauf legen sie fest, welche Inhalte in den Differenzierungsstunden der kommenden Woche anstehen. Selbst wenn allerdings Besprechungszeiten zur Verfügung stehen, ist es schwierig, dass „man dann auch immer genau so weit an diesem Tag ist“ (GSB L5, 17) und die vereinbarten Planungen dem Lernstand sowie den Erfordernissen der Klasse entsprechen. An der Grundschule D ist das Schaffen von gemeinsamen Besprechungszeiten aufgrund der geringen Stundenzahl der Förderlehrkraft an der Schule schwierig. Wie aus der Äußerung von Schulleitung 22 hervorgeht, geht Unterrichtszeit dadurch verloren, dass die kurzen, notwendigen Rücksprachen „zwischen Tür und Angel“ (GSD L16, 52) und erst dann stattfinden können, wenn die Schüler/innen bereits im Klassenzimmer auf den Beginn des Unterrichts warten. Die Zeit, in der die Förderlehrkraft zur Differenzierung zur Verfügung steht, kann deshalb nicht ausreichend effektiv genutzt werden.

Qualifikation der zur Differenzierung eingesetzten Lehrkräfte

Die Qualität der Differenzierungsstunden steht nicht zuletzt in einem engen Zusammenhang mit der Qualifikation der Lehrkräfte, die diese übernehmen. Als herausfordernd in diesem

Kontext wird die fachfremde Besetzung dieser Zeiten, z. B. mit Fachlehrkräften für Werken und (Textiles) Gestalten, angesehen. Der praktische Nutzen einer parallelen Besetzung von Schulstunden ist damit eingeschränkt, da die Klassenleiterinnen der Fachlehrkraft beispielsweise nicht die Einführung eines neuen Buchstabens übergeben können und wollen. So braucht es zum einen eine zusätzliche Vorbereitung der Parallelstunden, die vornehmlich für die Fächer Deutsch und Mathematik genutzt werden, durch die Klassenleitung, was wiederum die zeitliche und organisatorische Belastung steigert. Zum anderen kann die Einführung in neue Inhalte nicht durchweg auf die Differenzierungsstunden gelegt werden, obwohl die Arbeit in der kleineren Gruppe dafür optimal wäre.

Vor allem die Leute werden irgendwo so fachfremd eingesetzt und das finde ich nicht gut. Weil dann soll der Handarbeitslehrer irgendwo einen Buchstaben einführen. Ich meine, das geht nicht. (...) Dann schaut man eh, dass man Übungsphasen für so Leute bereithält, aber es ist trotzdem eigentlich nicht so richtig (GSA L4, 24; ähnlich GSB L11, 59).

Durch die häufige Trennung der Jahrgangsstufen in den doppelt besetzten Stunden verlieren auch die Unterrichtsstunden an Bedeutung, die von der Förderlehrkraft gehalten werden. Diese nimmt immer die ganze Gruppe an Erst- oder Zweitjährigen mit in den anderen Raum, was dazu führt, dass die individuelle Förderung in den Hintergrund rückt.

Dann muss ich ihr [(der Förderlehrkraft)] auch wieder alle mitgeben. Und sie hat nicht nur dann für die Zeit, sondern sie hat immer auch zwei Gruppen zu betreuen. Und vorher beim normalen [jahrgangsreinen] Unterricht hatte sie nur immer eine kleine Gruppe. Und das ist jetzt zum Beispiel bei den Erstklässlern nicht der Fall (GSB L11, 78).

Einschränkung bei der inhaltlichen und zeitlichen Rhythmisierung des Unterrichts

Ein zweites Prinzip der Grundschule, das durch die äußere Differenzierung ausgehebelt wird, ist die flexible Handhabung von Inhalten und der zeitlichen Gestaltung des sogenannten „Grundlegenden Unterrichts“ in der Schuleingangsphase. Die Absprachen mit verschiedenen Lehrkräften im Vorfeld, zum Teil bereits eine Woche im Voraus, und die genaue Festlegung dessen, was in der personell doppelt besetzten Stunde gelernt werden soll, führt zu einer inhaltlichen Gängelung. Die Möglichkeit zur unvorhergesehenen notwendigen nochmaligen Wiederholung, Übung oder Vertiefung wird dadurch eingeschränkt.

Früher (...), wenn ich gemerkt habe, da brauchen wir jetzt einfach zusätzliche Übung, das geht nicht, ich kann jetzt da nicht einfach weitermachen, dann hat man halt nochmals eine Zeit drangehängt und eine Übungsphase. Und das ist jetzt schwierig. (...) Man muss immer schauen, wenn man weiß, in der (...) dritten Unterrichtsstunde kommt jetzt jemand, hat man schon besprochen, du machst das, ich mach das. Und dann mittendrin (...) muss man aber abbrechen (GSC L5, 21).

Ich muss jetzt, wenn ich die dritte Stunde K2-Person [(Förderlehrkraft)] zu Verfügung habe, da muss ich [sagen,] so, und jetzt hören wir da auf, auch wenn ich da nicht ganz fertig bin, jetzt geht ihr da mit. Also, das wird abgeschnitten und das ist ja eigentlich auch nicht der Sinn der Sache. Ich kann das Rhythmisieren nicht eigentlich immer so machen wie es gehören würde. Ich versuche es, dass wir in etwa da so hinkommen, aber es ist manchmal schon so, dass ich sage, normalerweise täte ich jetzt da eine Viertelstunde weiter. Jetzt müssen wir aber aufhören (GSB L11, 82).

Aus diesen Zitaten wird das Bedauern der Lehrkräfte über die fehlenden Möglichkeiten zur flexiblen Reaktion auf die aktuellen Bedürfnisse der Klasse deutlich. Darüber hinaus

verstärkt diese organisatorisch bedingte Herausforderung schließlich unter Umständen auch das im Abschnitt 5.1.3.3 beschriebene Gefühl, nicht jedem Kind ausreichend gerecht werden zu können.

Eine zweite Herausforderung, die in den Ankerbeispielen mit den Begriffen „abbrechen“ oder „abgeschnitten“ angedeutet wird, ist die zeitliche Taktung des Unterrichtsvormittags. Der gewohnte sogenannte „Grundlegende Unterricht“, der bewusst keine starren 45 Minuten-Einheiten beinhaltet, um beispielsweise in der Schuleingangsphase auf den notwendigen Wechsel zwischen Konzentration und Entspannung beim Lernen reagieren zu können, wird durch die Differenzierungsstunden ausgehebelt. Aus der stundenweisen Bereitstellung von Differenzierungslehrkräften ergibt sich zwangsweise ein für die Lehrkräfte in den Jahrgangsstufen 1 und 2 ungewollte 45 Minuten-Rhythmus.

Was auch ein bisschen störend ist (...) Man ist natürlich sehr froh um die Differenzierungsstunden, das ist ganz klar, nur ich muss immer dann, wenn jetzt die Differenzierungsstunden anstehen, muss ich auf den Punkt aufhören, weil die Differenzierungsstunde losgeht (...). Und das ist halt nicht der Grundlegende Unterricht, eigentlich. Und ich habe manchmal eine 20 Minuten Phase oder wenn ich sehe, Mensch, die arbeiten, dann mach ich die Phase etwas länger oder wie auch immer, aber es ist nicht so abrupt, so dreiviertelstundenweise. Und das passiert halt dann manchmal, dass das so ist und das finde ich halt jetzt nicht unbedingt günstig (GSB L10, 12).

Lehrkraft 10 nimmt die Differenzierungsstunden einerseits als entlastend wahr und zeigt sich „sehr froh“ über die personelle Unterstützung bei der Arbeit in der Jahrgangsmischung. Andererseits gibt sie einen Einblick, wie organisatorisch strikt und durchaus an manchen Stellen unflexibel diese zusätzlichen Unterrichtsstunden in der Praxis realisiert werden. Als störend empfindet sie beispielsweise, dass sie „auf den Punkt aufhören muss“ und begründet dies mit dem Beginn der Differenzierungsstunde. Ein „abrupter“ Abbruch der Tätigkeit wird „manchmal“ vorgenommen, obwohl sie sieht, dass die Schüler/innen noch konzentriert arbeiten. Der Unterricht kann in diesen Stunden also aufgrund der notwendigen Vorplanungen nicht mehr durchweg in dem Maße wie früher ausgehend vom Kind gestaltet werden, sondern wird von der Organisation her gedacht. Hinzu kommt, dass durch den Wechsel einer Gruppe in einen anderen Raum oder die Rückkehr aus der Differenzierungsstunde „Unruhe“ (GSB L10, 14) entsteht. Darüber hinaus geht dabei Unterrichtszeit verloren („denke ich mir, ja gut, ich fange das gar nicht mehr an (...), weil die Zeit einfach dann so ist, dass ich sage, so, jetzt müssen sie gehen“ (GSB L10, 14)).

Zusammenfassend unterscheidet sich die Gestaltung der Differenzierungsstunden wesentlich vom bekannten Zwei-Pädagogen/innen-System reformpädagogischer Schulen. Kürzere Zeiteinheiten, die der Konzentrationsspanne von Grundschulern/innen gerecht werden, werden mehr und mehr abgelöst von 45 Minuten-Einheiten. Durch die strikte Aufteilung der Jahrgänge und Fächer in den Differenzierungsstunden entstehen Fachstunden in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht. Und schließlich birgt die stetige Trennung der Jahrgangsstufen in den zahlreichen zur Verfügung stehenden doppelt besetzten Unterrichtsstunden in der Wahrnehmung der Schulleitungen 1 und 13 die Gefahr, dass die pädagogischen Potenziale der Jahrgangsmischung nicht oder nur sehr eingeschränkt zum Tragen kommen können.

(...) die Stundentafel und überall, wo diese doppelten Lehrkräfte zugeordnet sind, das sind Differenzierungsstunden oder Kooperationsstunden. Da haben wir eine ganze Menge, sodass man direkt schon sagen muss, dass es fast zu viel ist, weil wir jetzt die Möglichkeit haben, die Klassen ständig zu teilen (GSC SL13, 51).

Es ist so, dass wir vom Schulamt jetzt schon sehr großzügig ausgestattet worden sind (...) mit Stunden (...). Das heißt, (...) jede Klasse hat mindestens fast sieben oder acht Stunden, wo sie getrennt sind, mit einer zweiten Kraft und zusätzlich noch Sportstunden und WTG-Stunden. Ich müsste es aufrechnen. Die sind fast, die sind nicht mehr als zwei Stunden am Tag gemeinsam, das steht fest (GSA SL1, 82).

Die wohlgemeinte Zuweisung von Differenzierungsstunden trägt zwar einerseits zu einer sanften Einführung bei, in der sich die Lehrkräfte langsam an die Chancen und Grenzen herantasten können, Inhalte für eine große Spannbreite an Lernvoraussetzungen aufzubereiten. Andererseits kann sie aber, wie im vorliegenden Fall, dazu führen, Kombi-Klassen-Unterricht rein organisatorisch zu denken und damit ähnlich dem Abteilungsunterricht der 1950/60er Jahre zu realisieren, nun nur einer mit personellen Unterstützung. Die Nutzung widerspricht dabei dem von Stähling, 2006, aufgestellten Desiderat, dass „der Einsatz einer zweiten Person im jahrgangsübergreifenden Unterricht [eben gerade nicht dazu dienen sollte] (...), die Klasse schließlich doch in Kernfächern nach Jahrgängen getrennt zu unterrichten“ (Stähling, 2006, S. 48). Verstärkt wird dies dadurch, dass die Frage danach „wer (...) denn überhaupt für den jahrgangsübergreifenden Unterricht ausgebildet“ (Stähling, 2006, S. 49) ist und deshalb sinnvoll und gewinnbringend darin als Differenzierungslehrkraft eingesetzt werden kann, unzureichend beantwortet bleibt.

5.1.3.8 Rollenbild der Lehrkraft in der Jahrgangsmischung

Bereits im Kapitel 2.2.3.2 auf den S. 101ff. wurde eine Veränderung des Lehrkraftrollenbildes als Implikation für die Schul- und Unterrichtsentwicklung konstatiert. Um die Entstehung einer neuen Unterrichtskultur zu fördern, die der vergrößerten Heterogenität der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe gerecht wird, bedarf es einer Rücknahme der Zentralität der Lehrperson. Nur dadurch kann einerseits den Schülern/innen ein selbstgesteuertes, individuelles Lernen z. B. in offenen Unterrichtsformen ermöglicht und können andererseits die Chancen zum kooperativen Lernen genutzt werden, die das Bildungsgefälle innerhalb der Gruppe bietet. Ungeachtet dessen bleibt die Forderung nach einer Ausgewogenheit von Instruktion und Konstruktion, die sowohl eine aktive kognitive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand als auch frontale Phasen berücksichtigt. Entlang der auf S. 101 erläuterten Spannungsfelder wird in diesem Abschnitt zunächst das Rollenbild der Lehrkraft im Unterricht aufgezeigt. Es begründet ergänzend die didaktisch-methodische Handlungsstrategie sowie die kollegiale Zusammenarbeit unter den Lehrkräften. Beide Schwerpunkte werden nachfolgend beleuchtet.

Rollenbild der Lehrkraft im Unterricht und in der Interaktion mit den Schülern/innen

Lenzen, 2007, benennt in seinem Artikel über das Lehrer/innenbild in einer veränderten Unterrichtskultur sechs Ansprüche, die es in der Jahrgangsmischung auszubalancieren gilt, nämlich Struktur und Offenheit, Partizipation und Plan sowie alle versammeln und

Einzelne begleiten (Lenzen, 2007, S. 274-276). Anhand dieser Pole wird das Rollenbild der Lehrkraft hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung im Weiteren analysiert.

Struktur und Offenheit

Wie im Kapitel 5.2.1 zur Zielvorstellung für die Jahrgangsmischung differenzierter dargestellt, gilt die Selbstständigkeit der Schüler/innen als oberstes Ziel der Lehrkräfte. Durch die Gleichsetzung der Selbstständigkeit mit der Beherrschung der lern- und arbeitsmethodischen Kompetenzen dient sie allerdings ausschließlich dem Funktionieren des klassischen und modernen Abteilungsunterrichts und gewährt den Schülern/innen kaum mehr Freiraum zur Mitbestimmung über die Lerninhalte und -ziele.

In der methodischen Ausgestaltung werden vorrangig lehrkraftgeleitete Formen der Öffnung des Unterrichts ausgewählt. Auch eine inhaltliche Öffnung wird kaum zugelassen, weshalb Lehrkraft 20 die Vorgehensweise als eine „dosierte Öffnung“ (GSF L20, 110) bezeichnet. Zurückzuführen ist diese Entscheidung unter anderem auf die betroffenen Jahrgangsstufen 1 und 2, die eine Einführung in das schulische Lernen verlangen. So befürchtet Lehrkraft 16 eine Überforderung der jüngeren Grundschüler/innen durch die selbstständige Kontrolle und auch Lehrkraft 7 verweist auf das Bedürfnis der „Kinder in dem Alter“ nach Rückmeldung.

Also ich finde, sie brauchen eine Kontrolle die Kinder und in dem Alter tun sie sich einfach mit der selbstständigen Kontrolle nicht immer leicht und gerade beim Rechtschreiben oder Sprache untersuchen finde ich es einfach wichtig, dass man ihnen die Fehler, die sie machen, auch sofort zeigen kann (GSG L16, 106).

In fachlicher Hinsicht, insbesondere in den Lernbereichen „Rechtschreiben“ und „Sprache untersuchen“, erscheint aus Sicht von Lehrkraft 16 eine sofortige Korrektur von Fehlern bedeutend für das Lernen. Wie im Abschnitt 5.1.3.3 deutlich wurde, herrscht darüber hinaus eine gewisse Skepsis gegenüber der Qualität einer weiteren Öffnung des Unterrichts. Obwohl geöffnete Unterrichtsformen integriert werden, erleben sich die Lehrkräfte weiterhin als Mittelpunkt im Unterricht. Ein subjektzentriertes Arbeiten und sich, zumindest zeitweise, in die alleinige Rolle der Begleiterin und Unterstützerin des Individuums in einer vorbereiteten Lernumgebung zurückzuziehen, ist nur schwer vorstellbar. Wie im Ergebniskapitel 5.1.3.5 dargelegt, fällt auch die Hilfestellung durch andere Schüler/innen als Unterstützung kaum ins Gewicht. Die Lehrkräfte sehen sich als zentrale Bezugs- und „erste Ansprechperson“ (GSA L4, 44) für die Kinder.

Dass sich alles noch mehr auf mich konzentriert, auch die zweite Klasse (GSC L5, 41).

Ich meine, ich kann jetzt keine Sekunde da sitzen und nichts tun. Die Chance habe ich nicht mehr, die habe ich vorher in der jahgangsreinen Klasse vielleicht mal fünf oder zehn Minuten am Tag gehabt. Aber das ist jetzt überhaupt nicht mehr, weil das ist halt, man schaut von dem zu dem, von dem zu dem und der braucht das und der nächste braucht das. Man braucht wirklich tausend Augen, tausend Ohren den ganzen Tag. Und selbst, wenn man Material hat mit Selbstkontrolle, Kinder in dem Alter kontrollieren sich zwar selbst, wollen aber dann herzeigen, was sie geschafft haben (GSB L7, 34).

Dass sich „auch die zweite Klasse“ noch sehr an der Klassenleitung orientiert, ist in der Klasse von Lehrkraft 5 unter anderem den im Abschnitt 5.1.3.2 berichteten Lernvor-

aussetzungen der Zweitjährigen geschuldet, für die aufgrund des Lehrkraftwechsels ihre Methoden, Regeln und Rituale im ersten Implementierungsjahr ebenfalls unbekannt sind. In der Beschreibung der Zentralität, die Lehrkraft 7 vornimmt, deutet sie einerseits ihre ständig notwendige aktive Präsenz im Klassenzimmer an, selbst, wenn sie Material mit Selbstkontrolle bereitstellt. Implizit ist dieser Veranschaulichung andererseits aber auch ein Stresserleben, das im Ausdruck „man braucht wirklich tausend Augen, tausend Ohren den ganzen Tag“ deutlich wird. Dieses wird verstärkt durch die fehlenden kurzen Ruhephasen für sich selbst, um sich zu sammeln. In der Kombi-Klasse ist eine kurze Auszeit „keine Sekunde“ mehr möglich, so die subjektive Wahrnehmung der Lehrkraft.

Gleichzeitig sehen sich einige Lehrkräfte permanent in der Verantwortung dafür, dass alle Kinder durchgängig „beschäftigt“ sind und kein „Leerlauf“ entsteht. Die vollständige Kontrolle über alle Vorgänge und Lernprozesse in der Klasse haben zu müssen, negiert in Teilen allerdings nicht nur den konstruktivistischen Lernbegriff, sondern erzeugt für die pädagogischen Fachkräfte gleichzeitig Stress (vgl. dazu auch S. 296). Mit der Wahrnehmung, dass der Vormittag „sehr gehetzt“ ist, bestätigen die Lehrkräfte 14 und 21 nachfolgend die Beschreibung von Lehrkraft 7 (GSB L7, 34):

Ich muss halt in Mathe z. B. immer schauen, dass jede Gruppe etwas zum Arbeiten hat oder, wenn ich mit den einen das noch bespreche, was machen die anderen derweil. Wenn die halt an die Lerntheke gehen oder, wenn die halt dann da eine Arbeit kriegen, müssen die anderen auch beschäftigt sein. Das ist (...) immer das Spekulieren, wie kriege ich es hin, dass beide beschäftigt sind, weil sie brauchen immer etwas zu tun, sonst werden sie ja unruhig. (GSD L14, 58).

Das ist manchmal schwierig eben, wenn man sie parallel in einem Raum hat und sich das auch manchmal nicht rentiert, dass man sagt: „Ok, wenn du fertig bist, dann holst du dir noch“. Weil die Zeit zu knapp ist oder, weil man im Anschluss eben dann gemeinsam vielleicht das nochmal bespricht (...). Das ist manchmal ungünstig. Dann muss man sagen: „Ok, wenn du soweit bist, dann musst du halt jetzt kurz warten bis die auch soweit sind, dann machen wir es gemeinsam und wir kontrollieren dann.“ Und da hat man manchmal ein bisschen Leerlauf, sollte natürlich nicht sein. Und damit das möglichst selten geschieht, ist man eigentlich immer sehr gehetzt (GSF L21, 82).

So ist die Durchführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts davon geprägt, „immer [zu] schauen, dass jede Gruppe was zum Arbeiten hat“. Gelingt dies nicht, entsteht Unruhe, die wiederum andere Lernende in der Konzentration stört.

Viele Klassenleiterinnen erleben im Zuge der Implementierung der Kombi-Klasse aber dennoch einen Wandel ihrer Rolle. Sie sind aufgrund der notwendigen Öffnung des Unterrichts nicht mehr „der große Anleiter (...) vor der ganzen Horde“ (GSD L14, 104) und müssen die Verantwortung für das Lernen in Teilen an die Kinder abgeben. Im Datenmaterial finden sich mehrere Aussagen dazu, dass die Lehrenden davon überrascht sind, welche Leistungen die Kinder erbringen, wenn ihnen zugestanden wird, die Aufgaben ohne ständige Kontrolle durch die Lehrkraft zu bearbeiten.

Und dann hat mir das eine abgeliefert. Und dann muss ich sagen, das geht. Das sind so Dinge, die ich mir vorher nicht so gedacht hätte. Und das ist mir jetzt schon ein paar Mal so gegangen. Oder beim Rechnen (GSA L2, 118).

Dass man die Erfahrung macht, dass man es, obwohl man so loslässt, und das ist ja eine Überwindung gerade von einer Grundschullehrerin in 1/2, den Kindern das zuzutrauen, dass eben das Ergebnis oder der Erfolg sich einstellt (GSB L8, 41).

In den Aussagen der Lehrkräfte 2 und 8 wird anschaulich, dass die neue Erfahrung in der Jahrgangsmischung dazu beiträgt, das Bild von den Lernenden zu revidieren. Die Wirkung der zugestandenen Freiheit an die Schüler/innen überrascht die beiden („die ich mir vorher so nicht gedacht hätte“). Lehrkraft 8 bezeichnet die Rücknahme der ständigen Kontrolle durch ein gleichschrittiges Vorgehen dennoch als „Überwindung“, insbesondere im Anfangsunterricht. Diese sich wiederholenden positiven Erfahrungen („ein paar Mal“), die letztendlich im Mut zur Veränderung ihren Ursprung fanden, zeigen ein weiteres Potenzial für die Unterrichts- und Personalentwicklung.

Dennoch fällt die Rücknahme an Führung und „Überwachung“ der Lernenden, auch aufgrund der vorhandenen Routinen, nicht leicht. Sie bedeutet, wie Lehrkraft 11 es nachfolgend formuliert, „Neuland“. Eine zentrale Lernaufgabe bei der Professionalisierung in diesem Schulentwicklungsprozess stellt deshalb das „Loslassen“ und das Gewinnen von Vertrauen in die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden dar.

Ich muss mich verlassen und mir das auch zutrauen und den Kindern, die arbeiten jetzt. Ich hoffe darauf, (...) dass sie etwas haben von der Arbeit, dass sie intensiv üben und das ist nicht so leicht, diese Rolle abzugeben, wo man ja vorher mehr die Kinder überwacht hat. (...) Also das ist schon für mich, sage ich, ein bisschen Neuland dann. Dass ich das Gefühl verliere allmählich, die machen das auch so, wenn ich nicht draußen [(im Gruppenraum)] bin (GSB L11, 10).

Und ich in der Freiarbeit gar nicht immer so hinter jedem stehen kann und schauen kann, was macht der jetzt und wie konsequent macht er etwas. Das hat immer gewisse Nachteile, nicht nur Vorteile (GSA L12, 12).

Ich brauche da mehr Struktur einfach und mehr auch die Sicherheit für mich, dass jeder da in Mathe das und das auch erreichen kann oder erreicht (...). Das ist mir halt lieber (GSD L14, 86).

Wenngleich sich durch die notwendige methodische Öffnung des Unterrichts eine langsame Veränderung des Lehrkraftrollenbildes vollzieht, stellen die Lehrkräfte zum Interviewzeitpunkt in Summe weiterhin eher den Wunsch nach Struktur als die Offenheit des Unterrichts in den Vordergrund ihrer professionellen Bemühungen.

Partizipation und Plan

In einer ähnlichen Weise sind die Ansprüche „Partizipation und Plan“ in einem hohen Maß von der Zentriertheit auf die pädagogischen Fachkräfte geprägt. Die Lehrkräfte machen gezielte Vorgaben, was zu tun ist. Bei der Erarbeitung und Übung von Inhalten bleibt nur wenig Entscheidungsspielraum für die Lernenden wie z. B. darüber, mit welchem/r Partner/in die Aufgaben aus dem Wochenplan bearbeitet werden. Transparenz und Kontinuität sind für viele Lehrkräfte wichtige Grundsätze im Umgang mit den Schülern/innen („dass man ihnen Räume schafft, Rituale schafft, wo sie sich auskennen, dass man eine Linie hat, (...) dass man berechenbar ist“ (GSC L6, 49)).

Andererseits erwähnen zwei Lehrkräfte, dass sie die Auswahl des/der Banknachbarn/in den Erst- und Zweitjährigen überlassen. Ebenso berichten zwei Lehrkräfte davon, in Klassenkonferenzen sowie Reflexionsrunden, wie ausführlich auf S. 297f. dargelegt, eine Rückmeldung zum Unterricht von den Kindern einzuholen. Eine Beteiligungsmöglichkeit der Schüler/innen besteht also vor allem bei der Bestimmung der Rahmenbedingungen für den Unterricht. Darüber hinaus können die Heranwachsenden einzelner Klassen selbstständig z. B. an Freiarbeitsmaterial arbeiten oder in Übungsheften eigenständig Aufgaben

lösen ohne eine Begrenzung nach oben. Ansonsten ist die Vorgehensweise der Lehrkräfte allerdings eher von der Kontrolle darüber geprägt, was, wann, von wem, wie bearbeitet wird („ich korrigiere alles“ (GSB L10, 38)) und auch darüber, was in den Unterrichtsstunden der Differenzierungslehrkräfte passiert. Die Lehrkraft 5 beschreibt den Wunsch danach, die Entscheidungsautonomie im Klassenzimmer und über ihre Klasse zu behalten, wie folgt:

Ich weiß genau, wenn ich jetzt am Vormittag in die Klasse gehe, was jetzt diesen Vormittag läuft und ich weiß auch, was mein Co-Lehrer macht, auch wenn ich jetzt nicht gerade bei der Gruppe dabei bin. Also ich möchte halt immer informiert sein. Ich bin vielleicht auch einer der, wie soll ich sagen, ungern Aufgaben abgibt und nicht weiß, was dann läuft (GSC L5, 83).

Einerseits ist es Lehrkraft 5 wichtig, genau zu wissen, was im Unterricht der Co-Lehrkraft passiert, darüber möchte sie „immer informiert sein“. Andererseits reflektiert sie selbstkritisch, dass sie „ungern Aufgaben abgibt“ und es ihr schwerfällt, nicht zu wissen, was läuft. Sie steckt also in einem Zwiespalt zwischen einer Entlastung, die ein vollkommenes Vertrauen in die Differenzierungslehrkraft bringen würde, und der Sorge, die Kontrolle und den Überblick über das Geschehen in der Klasse zu verlieren. Nicht nur für sie stellt es, wie die nachfolgenden Ankerbeispiele aus den Interviews mit den Lehrkräften 6 und 11 zeigen sowie im Abschnitt 5.2.1 dargelegt, ein Entwicklungsziel dar, diese hohe Fokussierung auf sich selbst zurückzunehmen.

Dass man selber immer mehr zurück sich nehmen kann (GSC L6, 61).

Ich muss mich verlassen und mir das auch zutrauen und den Kindern, die arbeiten jetzt. Ich hoffe darauf, dass die das, dass sie etwas haben von der Arbeit (...) und das ist nicht so leicht, diese Rolle abzugeben, wo man ja vorher mehr die Kinder überwacht hat. Dass ich sage, ist in Ordnung, ist erklärt, müsste klappen (GSB L11, 10).

Alle versammeln und Einzelne begleiten

Versucht man das Rollenbild der Lehrkräfte in die Ansprüche „alle versammeln und Einzelne begleiten“ einzuordnen, so steht auf der fachlichen Ebene vor allem die Begleitung des einzelnen Kindes bzw. der Untergruppe der Erst- und Zweitjährigen, wie im Ergebniskapitel 5.1.3.3 ausgeführt, im Vordergrund der Bemühungen. Obwohl es in der Praxis noch nicht gelingt, diese Handlungsüberzeugungen für alle Schüler/innen zufriedenstellend umzusetzen, ist den Lehrkräften zusammenfassend durchweg wichtig, „dass man alle entsprechend fordert und fördert“ (GSC L6, 4) und, „dass wirklich jeder das Gefühl hat, ich werde jetzt da abgeholt, wo ich stehe, dass er sich nicht überfordert fühlt oder auch nicht unterfordert fühlt, dass wirklich jeder so arbeiten kann, wo er ist“ (GSC L5, 91). Andererseits legen die Lehrkräfte Wert auf gemeinsame Lernsituationen und Rituale, die die Klassengemeinschaft stärken.

Man muss am Vormittag auch etwas gemeinsam machen. Also ich kann nicht den ganzen Vormittag gestreut arbeiten. Es ist ganz wichtig und das zeigt mir das jetzt auch, wenn ich selber arbeite, das wurde uns auch von mehreren Kolleginnen gesagt, die bereits Kombi-Klassen hatten, man muss schon auch immer wieder auch schauen, einen gemeinsamen Anfang oder auch in der Mitte des Vormittags die Kinder zusammennehmen. Wir beginnen Vormittag und das, glaube ich, ist auch ein wichtiges Element der Kombi-Klasse [so]: (...) Morgengebet, Ritual, Tag vorstellen, was machen wir? (GSB L11, 40).

Fast alle Lehrkräfte benennen als wichtigen Grundsatz im Umgang mit den Schülern/innen, dass diese sich „wohl fühlen“ sollen in der Klasse. Es soll ein „vertrauensvolles Verhältnis“ (GSA L4, 44) und eine angenehme Lernatmosphäre herrschen. Vier Lehrkräfte heben darüber hinaus ihre Verantwortung für die (Sozial-)Erziehung der Schüler/innen hervor. In der Schule sollen die Kinder z. B. die richtigen Umgangsformen erlernen („weil ich denke, was nützt es, wenn die lesen, rechnen, schreiben können, aber diesen Umgang, den rechten, miteinander nicht können“ (GSA L12, 75)). Aufgrund der zahlreich vorhandenen Differenzierungsstunden („so lange ist ja der Tag gar nicht, wenn man in einem Fach trennt, dann sind die zwei Stunden am Stück beieinander. Dann haben sie auch noch (...) Sport, noch Handarbeit, das man ja sowieso kombinieren kann“ (GSG L16, 11)) sowie einer methodischen Unterrichtsgestaltung, die vielfach an den Abteilungsunterricht erinnert, konzentriert sich die jahrgangsübergreifende Förderung des sozialen Lernens und das Versammeln aller demnach aber vor allem auf die nicht-fachlichen Phasen des Unterrichtsvormittags.

Rollenbild der Lehrkraft in der kollegialen Zusammenarbeit

Hinsichtlich der kollegialen Zusammenarbeit zeigt sich bei der befragten Gruppe ein heterogenes Bild. Sechs der 16 Lehrkräfte bezeichnen sich weiterhin als „Einzelkämpfer“ in (GSA L2, 76) bei der Unterrichtsentwicklung. Vier dieser sechs Lehrkräfte führen die einzige Kombi-Klasse an der Schule. Die anderen zwei Lehrkräfte unterrichten zwar an Schulen, an denen die Jahrgangsmischung in mehr als einer Klasse implementiert wurde, Lehrkraft 2 beispielsweise führt die Klasse aber an einer Zweigstelle der Schule und hat aufgrund der Entfernung keinen täglichen Kontakt zu ihren Kolleginnen am größeren Standort. Absprachen mit ihnen müssten gezielt organisiert werden und würden, ihrer Wahrnehmung nach, zu viel Zeit in Anspruch nehmen („Zusammenarbeit mit Kollegen (...), das ist einfach von der Situation bei uns nicht machbar“ (GSA L2, 98)).

Die zehn verbleibenden Lehrkräfte entscheiden sich für die Aufnahme eines Arbeitsbündnisses als aufgabenspezifische Zusammenarbeit von pädagogisch Professionellen zur Bewältigung der Herausforderungen.¹³⁵ Sie intensivieren im Zuge der Umstellung auf die Jahrgangsmischung die Kooperation im Team. Diese erfolgt allerdings weniger, wie zu erwarten wäre, klassenintern mit den Differenzierungslehrkräften. Vielmehr findet der kollegiale Austausch vorrangig zwischen den Parallelkolleginnen statt, die an der Schule eine neue Kombi-Klasse 1/2 führen. An drei Schulorten ist die Zusammenarbeit recht eng und geht so weit, dass der Unterricht gemeinsam geplant und vorbereitet wird. Die Lehrkräfte wenden damit die intensivste Form der Kooperation an, die Ko-Konstruktion, bei der „gemeinsam neue Inhalte [erschlossen] (...) oder gemeinsame Standards für ihren Unterricht“ (Fussnagel & Gräsel, 2012, S. 32) entwickelt werden.

„Es war schon immer [so], dass man, wenn man Parallelklassen gehabt hat, zusammengearbeitet hat, man Proben miteinander erstellt hat“ (GSC L6, 55), aber „jetzt ist das Team noch enger“ (GSC L6, 55). Die Klassenleiterinnen besprechen sich mehrmals in der Woche, manche auch täglich, und planen den Unterricht des nächsten Tages bzw. der kommenden Tage. In der Regel findet diese Kommunikation persönlich an der Schule statt, manche Teams berichten darüber hinaus über einen digitalen Austausch per Mail oder „am Telefon“ (GSA L3, 6).¹³⁶ Obwohl die Absprachen zwischen den Teammitgliedern einige Zeit in

¹³⁵ Vgl. dazu die Beschreibung auf S. 155.

¹³⁶ Vgl. dazu näher die Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt 5.1.3.7.

Anspruch nehmen, überwiegen für die Befragten die Chancen der engen Kooperation: „Belastung ist einfach, dass es eine zusätzliche Zeit ist, die man miteinander verbringt, aber nur so ist es sinnvoll“ (GSC L6, 56).

Trotz der mit der kollegialen Zusammenarbeit verbundenen Herausforderungen, die nachfolgend näher beleuchtet werden, zeigt Tabelle 5.1 zusammenfassend, dass mehr als drei viertel der Lehrkräfte im ersten Implementierungsjahr begonnen haben, sich zu einem innovationsbezogenen professionellen Arbeitsbündnis zusammenzuschließen, in dem die Schul- und Unterrichtsentwicklung gemeinsam vorangetrieben wird.

Tab. 5.1: Rollenbild der befragten Lehrkräfte in Bezug auf eine Kooperation im Team; eigene Darstellung auf der Basis des Datenmaterials

Lehrkraftrolle	Anzahl im Sample
„Teamplayerin“, Arbeitsbündnis mit Kollegin (Kombi)	10 Lehrkräfte
„Einzekämpferin“, trotz paralleler Kombi-Klasse	2 Lehrkräfte
„Einzekämpferin“, ohne paralleler Kombi-Klasse	4 Lehrkräfte

Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit im Team

Vorteile der Zusammenarbeit sehen die befragten Lehrkräfte vor allem in folgenden Aspekten: Als bereichernd wahrgenommen wird die Vielfalt der Ideen und Erfahrungen, die bei der Kooperation von berufserprobten Kolleginnen vorhanden sind. Diese können für die Planung und Vorbereitung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts nicht nur ideell, sondern auch materiell genutzt werden, z. B. durch den Austausch, die gemeinsame Erstellung und Nutzung von Lehr-Lernmaterialien.

Da erarbeiten wir ja Proben, erstellen Proben zusammen und eben auch differenziert für die erste und zweite Klasse. Und das geht halt im Team besser, weil da mehr Ideen da sind noch und jeder eine andere Erfahrung hat und da fließt halt das dann ein (GSC L6, 59; ähnlich GSC L5, 4).

Hinzu kommt die gewinnbringende Veränderung und Erweiterung der eigenen Sichtweise, die durch den Austausch mit anderen Lehrkräften angestoßen werden können („damit man auch vielleicht nicht immer so auf einer Schiene fährt, sondern doch durchaus mal von einem anderen einen Gedanken annimmt, der ihm vielleicht zunächst gar nicht so interessant erscheint“ (GSB L11, 28)). Weiterhin nehmen die Lehrkräfte den Austausch von Erfahrungen, die sie im jahrgangsübergreifenden Unterricht machen, als entlastend und beruhigend wahr, erfahren Bestärkung oder erhalten Gelegenheit, kritische Situationen zu reflektieren und den Unterricht zu evaluieren.

(...) und besprechen auch mal Situationen, wo man sagt: „(...) Heute habe ich meinetwegen in dem und dem Bereich das gemacht, also das war jetzt nicht sehr ergiebig.“ (...) weil es manchmal sehr, sehr wichtig auch ist, dass man Rückmeldung bekommt, wie läuft das in der anderen Klasse (GSF L21, 122).

Dies unterstützt das Überdenken eigener Routinen und regt die Professionalisierung im Schulentwicklungsprozess an. Nicht zuletzt erleichtert ein arbeitsteiliges Vorgehen die Unterrichtsvorbereitung und vermindert den dafür erforderlichen zeitlichen Aufwand.

Abgesehen vom Mehrwert und dem individuellen Nutzen, den die Lehrkräfte aus der Kooperation ziehen, birgt die Zusammenarbeit auch einen pragmatischen Grund, der die Absprache subjektiv gesehen erfordert. Auch als Folge aus den zum Teil erheblichen Bedenken zu Beginn der Implementierung, die im Ergebniskapitel 5.1.1.2 ausführlich beschrieben wurden, vergleichen die Eltern den Unterricht in den Kombi-Klassen an derselben Schule miteinander („weil die Eltern, die vergleichen dann oft ein bisschen und denken, ja, da geht es jetzt schneller oder da geht es langsamer“ (GSC L5, 4)). Um große Unterschiede im Lehrplanfortschritt zu vermeiden, die vor den Eltern gerechtfertigt werden müssen, besprechen die Lehrkräfte die Vorgehensweise und stimmen sich über die Umsetzung ab.

Trotz vieler Vorteile werden von einzelnen Interviewpartnerinnen aber auch Herausforderungen bei der Teamarbeit sowie der Absprache für die Klassen untereinander benannt. Die engere Teamstruktur und die Umstellung von der Einzelkämpferin in der Klasse hin zum Teil eines Teams, das gemeinsam vorbereitet und sich abspricht, fällt nicht jeder Lehrkraft leicht, zumal die erfahrenen professionell Handelnden aus einer Gewohnheit herausgerissen werden. Um sich auf die Erfahrungen der Kollegin zu verlassen und die Zusammenarbeit als Gewinn und Entlastung anzusehen, benötigt es, wie nachfolgende Aussage von Lehrkraft 5 zeigt, Entwicklungszeit.

Vielleicht ist das auch vom Alter her, dass man einfach zu lange schon im Schuldienst ist und einfach die Erfahrung macht, wenn ich das so mache, dann läuft das auch oder damit habe ich die besten Erfahrungen gemacht. Und dann will man das auch weiterhin so behalten. Und, wenn man mit jemandem zusammenarbeitet, dann muss man schon ein bisschen, ich glaube, aufeinander zugehen. Der eine macht die Erfahrung, der andere die und, dass man das ein bisschen übernimmt. Man muss also Kompromisse schließen, damit das für einen auch eine Erleichterung wird, ansonsten macht man sich zu viel Arbeit auch im Moment. Also man hat immer das Gefühl, ich muss da kontrollieren, dass es da richtig läuft (GSC L5, 87).

Die zentrale Aufgabe besteht, ihrer Ansicht nach, darin, Routinen aufzugeben, die sich in der Vergangenheit bewährt haben und im Moment dafür sorgen, das Handeln in Unsicherheit zu minimieren.¹³⁷ Der Wunsch, diese „weiterhin so [zu] behalten“, wird in der Zusammenarbeit beeinträchtigt durch das Erfordernis, Kompromisse mit den Kolleginnen einzugehen. Zugleich bietet die Kooperation dann eine Erleichterung, wenn man bereit ist, den Erfahrungen im professionellen Handeln anderer zu vertrauen und diese zu kollektivieren.

Mit Blick auf die einzelne Kombi-Klasse vermindert die gleichschrittige Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zwar den persönlichen Arbeitsaufwand, erschwert aber gleichzeitig ein für alle Schüler/innen der Klasse adaptives Lernangebot bereitzustellen. Zu enge Absprachen mit der Kollegin berücksichtigen die Zusammensetzung und das Lerntempo der Klasse zu wenig. Zudem unterscheiden sich die thematischen Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte, abhängig vom vorhandenen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Professionswissen sowie von den eigenen Ansprüchen an den Unterricht.

Man muss dann auch, wir schauen immer, dass wir im Gleichklang sind, dass wir gleich schnell vorwärts gehen. Und da muss man sich auch abstimmen drauf. Erstens ist nicht jede Klasse gleich.

¹³⁷ Vgl. dazu auch die Erläuterungen zur Struktur professionellen Handelns im Abschnitt 2.3.4.

Also ich verweile immer mehr noch, während meine Kollegin schneller vorwärts gehen könnte. Aber ich merke halt, dass manche Kinder das brauchen und da ist das dann halt schwierig, dass man immer wieder ein bisschen zusammenkommt, aber wir versuchen, dass wir wirklich immer ziemlich gleich arbeiten. Und das ist halt einfach schwierig, das abzusprechen (GSC L5, 95).

Ähnlich wie Lehrkraft 18 versucht auch Lehrkraft 16, die an der Schule alleine eine Kombi-Klasse führt, eng mit der parallelen Jahrgangsklasse zusammenzuarbeiten, um den Elternbedenken entgegenzuwirken und diesen keine Angriffsfläche zu bieten.

Man versucht einerseits ständig zusammenzuarbeiten, dass ja von der Elternseite nichts kommt und das ist den Kollegen auch sehr wichtig. Ich merke aber, ich müsste mich völlig lösen von dem, damit ich diesen Stress nicht hätte, jetzt da und dort sein zu müssen [mit dem Lernstoff], damit wir möglichst parallel sind (GSG L16, 76; ähnlich GSE L23, 110).

Grenzen und Herausforderungen ergeben sich dabei insofern, als dass sich der Unterricht und die Heterogenität in den Klassen aufgrund der Zusammensetzung durchaus unterscheiden. Ähnlich wie auch bei den Lehrkräften, die mit der parallelen Kombi-Klasse kooperieren, führt der Wunsch nach Gleichschrittigkeit und die damit verbundene Anpassungsnotwendigkeit zu Druck und Alltagsstress.

Zusammenfassend werden in den Interviews mit den Klassenleitungen folgende Chancen der klassenübergreifenden Teamarbeit bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts genannt: Die Vielfalt an Ideen, unterschiedlichen Erfahrungen und vorhandenen Unterrichtsmaterialien kann produktiv genutzt werden. In den Gesprächen ergeben sich neue Denkanstöße für die Gestaltung der Umstellung und daraus resultierend kann die eigene Perspektive erweitert werden. Durch den Austausch mit anderen Betroffenen werden die professionell Handelnden emotional entlastet und Gelegenheiten zur Reflexion und Evaluation des eigenen Unterrichts geschaffen. Nicht zuletzt vermindert sich der Arbeitsaufwand sowie der Rechtfertigungsdruck gegenüber der Elternschaft. Als Herausforderungen erweisen sich die Aufgabe des Einzelkämpfers/innendenkens, die hohen Anforderungen an die sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie die notwendige Aufgabe eigener Routinen zugunsten von Kompromissen. Mit Blick auf die Lernenden kann das parallele, gleichschrittige Vorgehen die in der einzelnen Klasse vorhandenen Lernvoraussetzungen zu wenig berücksichtigen und bei den Lehrkräften Stress auslösen.

5.1.3.9 Nachwirkungen der Elternbedenken in der Implementierung

Während die Schulleitungen, wie im Ergebniskapitel 5.1.1.2 aufgezeigt, die Elternbedenken nach dem Bekanntwerden der Planungen zur Einrichtung einer Kombi-Klasse als eine Herausforderung im Entwicklungsprozess beschreiben, berichten die Lehrkräfte zwar von anfänglichen „Tumult[en]“ (GSF L21, 10), sind aber nur am Rande selbst davon betroffen. Die Informationsarbeit wird vorrangig von der Schulleitung und der Schulbehörde übernommen und sie kommen, wenn, dann nur in ihrer Rolle als künftige Klassenleitung zu Wort. Für die Entscheidung zugunsten der Implementierung müssen sie sich nicht gegenüber dem außerschulischen Umfeld rechtfertigen oder diese nach außen verteidigen. An vielen Schulstandorten haben sich, den Berichten der Lehrkräfte zufolge und analog

zu den Ergebnissen anderer Studien wie der von Cornish, 2006a,¹³⁸ nach Beginn des neuen Schuljahres die Wogen weitgehend geglättet. Mit zunehmend positiven Erfahrungen hinsichtlich des Vorankommens der Kinder haben sich die Bedenken relativiert und die Elternproteste werden rückblickend vor allem als ein Ereignis der frühen Anfangsphase genannt. Zwar sind die Geschehnisse aus der Zeit der Entscheidung für die Jahrgangsmischung „noch nicht aus dem Gedächtnis [der Eltern] gelöscht (...), weil es doch ziemlich aufgewühlt worden ist. Es ist jetzt nicht mit Schuljahresanfang: ‚so, gut, machen wir das Buch zu‘“ (GSB L11, 119/120), dennoch wird die Elternarbeit an sich bis auf eine Ausnahme als wenig problembelastet bzw. nicht mehr herausfordernd als in einer Jahrgangsklasse beschrieben. Bisweilen erhalten die Lehrkräfte auch „sehr positive Rückmeldungen“ (GSA L4, 48, ähnlich GSE L18, 16) und das Gros der Eltern stellt, was den Lernfortschritt anbelangt, keine der befürchteten Nachteile für die Schüler/innen fest („haben sie mittlerweile gemerkt, dass der Stoff mindestens genauso beherrscht wird und, dass diese Kinder genauso weiterkommen und nicht nur helfen“ (GSB L7, 38)).

Obwohl die Elternproteste gegen die Jahrgangsmischung weitgehend verstummt sind und mit den vorgebrachten Gegenargumenten zumindest zum Teil entkräftet werden oder die ergriffenen Maßnahmen zur Beruhigung beitragen konnten, beeinflussen die elterlichen Sorgen dennoch weiterhin das professionelle Handeln von acht interviewten Lehrkräften.

Herausforderung: verstärkte Beobachtung durch die Eltern

Die Argumente der Erziehungsberechtigten gegen die Jahrgangsmischung sind in Form von latentem Druck weiterhin präsent, den die Lehrkräfte in Bezug auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung von außen auf sich wahrnehmen. Der im Unterkapitel 5.1.3.3 aufgezeigte Wunsch, allen Kindern gerecht zu werden, ist folglich nicht nur auf den eigenen Anspruch an ihr professionelles pädagogisches Handeln in der Jahrgangsmischung zurückzuführen, sondern wird extrinsisch verstärkt durch das Bestreben, den Eltern keine Angriffsfläche zu bieten. Mit Blick auf die Elternschaft entsteht der Eindruck, dass „man schon etwas bieten muss in Anführungszeichen“ (GSB L7, 38), um zu zeigen, dass es gelingt, beide Jahrgangsstufen und jedes Kind adaptiv zu fördern. Dies gilt, wie Lehrkraft 23 hervorhebt, vor allem hinsichtlich der Zweitjährigen, für die befürchtet wurde, dass sie nur als Helfer/innen für die jüngeren Schüler/innen abgestellt werden.

Dass man halt wirklich auch schaut, dass die Zweitklässler vorankommen. Also die Eltern, die schauen wahnsinnig drauf, dass die Kinder den Stoff schaffen. Und ja und da muss man einfach selber dann (...) auch dahinter sein (GSH L23, 114).

Acht Lehrkräfte formulieren in den Gesprächen, dass sie im ersten Implementierungsjahr unter einer besonderen Beobachtung durch die Eltern stehen. Diese werfen immer noch einen „kritischen Blick auf die Kombi-Klasse“ (GSA L3, 32). Lehrkraft 10 berichtet, dass die Eltern auftretende Schwächen auf die Kombi-Klasse zurückführen könnten. Dieses Argument wird auch von Schulleitung 9 genannt. Die Lehrkräfte arbeiten zwar im professionellen Bewusstsein, dass die Heterogenität der Lernendenschaft auch in der

¹³⁸ Cornish, 2006a, berichtet von einer zu Beginn ähnlichen Skepsis der Elternschaft (n=232) gegenüber der Jahrgangsmischung. Er führte seine Untersuchung an einer normalerweise jahrgangsgemischt geführten Schule mit 650 Schülern/innen im australischen New South Wales durch, an der ebenfalls keine Notwendigkeit einer Jahrgangsmischung bestand. In einer zweiten Erhebung am Ende des ersten Implementierungsjahres hatten sich bei vielen Eltern die Bedenken als unbegründet aufgelöst.

Jahrgangsklasse vorhanden ist und die Sorgen unbegründet sind, dennoch erwähnen sie eine sichtbar werdende, gezielte Aufmerksamkeit der Eltern als Herausforderung.

Und das ist natürlich dann schon schwierig, weil da wird natürlich [von den Eltern] dann schon gesucht, wo man irgendwo einhaken kann, wo jetzt etwas anders ist oder schlechter ist (...), weil da ständig irgendwo gesucht wird, was falsch gemacht wird oder wo was fehlt oder wo was anders ist (GSB L10, 6).

Die Eltern werden das beobachten, so verläuft das Schuljahr. Nicht, weil sie uns jetzt als Ziel auserkoren haben, aber ob das Versprochene, was da alles gemacht wird, auch eingehalten wird (GSB L11, 66).

Ich denke, dass die Eltern nach wie vor mit Argusaugen auf uns Kombi-Klassen und Kombi-Klassenlehrer schauen, weil sie immer noch irgendwo sich nicht vorstellen können, dass die Zweitklässler dann die 3. Klasse erfolgreich schaffen und die 4. mit Übertritt und alle Erstklässler lesen können und rechnen können. Also, diese Sorge, denke ich, steht schon noch irgendwo bei den Eltern im Raum und wir, die Lehrer, haben schon das Gefühl, dass die Eltern darauf ein Auge haben (GSA L12, 18).

Die Elternschaft sucht, so zumindest der Eindruck der drei Lehrkräfte, nach Fehlern in der Umsetzung und überprüft, ob die zu Beginn gemachten Versprechungen und Angaben über die Realisierung auch eingehalten werden. Trotz des Bewusstseins dafür, dass Schüler/innen auch in der Jahrgangsklasse Schwächen ausbilden, erzeugt die ständige kritische Beobachtung von außen ein gewisses Unwohlsein.

Ich meine, das Problem ist, wenn irgendwelche Sachen auftreten, wo jetzt ein Kind jetzt vielleicht noch nicht so gut lesen kann oder ein Kind noch nicht so gut rechtschreiben kann, ist halt jetzt so, dass gesagt wird: „Ja, pf, das liegt an der Kombi-Klasse.“ Obwohl das natürlich nicht stimmt, weil in Regelklassen gibt es auch immer wieder schwache Leser, schwache Rechtschreiber und so weiter. Also, das glaube ich jetzt nicht, dass das unbedingt an der Kombi-Klasse liegt, aber das ist halt das Argument dann (GSB L10, 4).

Von zwei Lehrkräften wird die Übertragung der elterlichen Ängste auf die Kinder wahrgenommen („wo daheim Ängste da (...) sind, das sitzt auch im Kind fest“ (GSB L11, 113)). Verstärkt wird die Herausforderung durch den Konflikt, dass die Einführung der Jahrgangsmischung nicht von den Lehrkräften initiiert wurde. Diese sind aufgrund ihrer Position „nur“ für die Ausführung und Umsetzung zuständig. Wenngleich die genaue Beobachtung der Realisierung, vor dem Hintergrund der Sorge um das Wohl des eigenen Kindes, nachvollziehbar erscheint, so sind die Lehrkräfte nicht diejenigen, die die Verantwortung dafür tragen, dass die Implementierung erfolgte. Sie sehen sich als „falsche Ansprechpartner“ (GSB L10, 8), wenn es darum geht, den noch immer vorhandenen „Frust (...) aus der [Initiierungs- und Frühphase der Implementierung] loszuwerden“ (GSB L10, 8).

Professioneller Umgang mit der Präsenz von Elternbedenken: „Ich bin kein Zauberer“ (GSA L2, 24)

Um die eigenen Zweifel daran, ob es gelingen wird, den Anforderungen gerecht zu werden, durch die Unsicherheit der Erziehungsberechtigten als wichtige Partner/innen in der Bildung und Erziehung nicht weiter zu verstärken, vermeiden es die Lehrkräfte, eine Rechtfertigungshaltung gegenüber den Eltern einzunehmen. Vielmehr grenzen sie sich

mit ihrer pädagogischen Professionalität von den Laien ab und machen sich ihr Können bewusst.

Also ist natürlich auch viel Schmarrn dabei, sag ich jetzt mal. (...) [Wo] sich die Eltern da irgendwo auch ein bisschen reinbeißen (GSA L4, 48).

Ja, das ist halt einfach nichts Gescheites, die Kombi-Klasse, das ist so der Tenor. Und ja, die kommen zu kurz die Zweitklässler und dann haben sie so ein Kämmerchen, das ist dann der Gruppenraum (...) Ja, unbegründet alles eigentlich (GSB L8, 8).

Die Eltern haben Angst, dass die Kinder nicht so viel lernen. Und das ist auch das, was ich jetzt immer so ein bisschen als Rückmeldung [bekomme]: „Ihr seid ja noch nicht so weit.“ Ist schon klar, es zieht sich. (...) Man macht schon jeden Tag was, aber es zieht sich. (...) am Ende vom Schuljahr wird es schon irgendwie zusammenkommen. (...) Das ist für die Eltern jetzt nicht so einsehbar (GSA L2, 24).

In einem ersten Schritt und als Teil des professionellen Handelns reflektieren sie, ob die Bedenken berechtigt sind. Obwohl bei der erstmaligen Führung einer jahrgangsgemischten Klasse bestimmte Handlungsroutrinen fehlen und das Vorgehen mitunter von einer Unsicherheit über den Erfolg dessen geprägt ist, kommen sie aufgrund ihrer Professionalität schließlich zur Einschätzung, dass die Bedenken der Eltern nicht haltbar sind („viel Schmarrn“, „unbegründet“) und die Veränderung grundsätzlich bewältigbar erscheint. Da den Eltern diese Voraussetzungen für die Beurteilung des gegenwärtigen Entwicklungsstandes fehlen, ist dies allerdings für die Gruppe „nicht so einsehbar“.

Wie auch bei den Schulleitungen spielen Transparenz und Offenheit in der Elternarbeit eine wichtige Rolle. Während einzelne Lehrkräfte, wie Lehrkraft 2, die Eltern auch aktiv in die Vorbereitung des Unterrichts einbeziehen, gehen andere lediglich offen mit der Neuerung um und thematisieren mit der Bitte um Entwicklungszeit, dass es sich auch für sie um eine Ersterfahrung handelt, in der sie sich zurechtfinden müssen.

Zusammenfassend stellen die Bedenken und Widerstände der Eltern gegen die Implementierung von Jahrgangsmischung aus schulorganisatorischen Gründen nicht nur eine Herausforderung im Aufgabenfeld Aushandeln und Planen dar, sondern das Datenmaterial deutet auch darauf hin, dass sie das Verhältnis zwischen Klassenleitung und Eltern weiterhin beeinflussen. Während es den Eltern ein Anliegen ist, dass die Zusagen aus den Informationsveranstaltungen zum Fortkommen der Schüler/innen eingehalten werden, wird die Unsicherheit der Lehrkräfte in Bezug auf die Bewältigung der mit der Jahrgangsmischung verbundenen Herausforderungen durch die kritische Beobachtung der Eltern verstärkt. Die Elternbedenken können also auch dazu beitragen, dass sich das Handeln in der Krise noch unsicherer gestaltet. Zum eigenen Anspruch an den Unterricht, über den selbst noch etwas Unklarheit ob der Möglichkeit ihn zu erfüllen herrscht („wir selber haben es uns jetzt auch nicht unbedingt vorstellen können“ (GSB L7, 28)), tritt ein Anspruch von Elternseite hinzu, dem es gerecht zu werden gilt.

Insgesamt ist die Datenlage zu diesem Umstand in der vorliegenden Studie zu dünn, um verallgemeinerbare Aussagen über die Elternarbeit bei der Umstellung auf Jahrgangsmischung treffen zu können. Nachdem sie allerdings als wichtige Partner/innen aus dem schulischen Umfeld für die Realisierung von Schulentwicklungsvorhaben gelten, erscheinen einerseits weitere Befragungen der Eltern selbst sowie andererseits eine noch differenziertere Analyse der Wechselwirkungen zwischen den Elternwiderständen zu Beginn von Schulentwick-

lungsprozessen sowie deren Auswirkungen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte vielversprechend. Hierzu liegen bisher kaum Befunde vor.

5.1.4 Zusammenfassung

Die Zielsetzung der Forschungsfragen 1 und 2 der vorliegenden empirischen Studie lag darin, mehr über die Herausforderungen zu erfahren, denen sich die Schulleitungen und Lehrkräfte bei der Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen gegenübersehen. Es sollte weiterhin aufgedeckt werden, wie die Neuerung an die Einzelschule transferiert wird und mit welchen Handlungsstrategien die pädagogischen Fachkräfte die Anforderungen der Veränderung bewältigen. Zugleich interessierte, wie die Verantwortlichen ihr Schul- und Unterrichtsentwicklungshandeln begründen. Dazu lieferte das Datenmaterial sehr detaillierte Einblicke in die Entscheidungsprozesse und Herangehensweisen der Betroffenen.

In der Analyse spiegeln sich die differierenden, im Unterkapitel 2.2.4.4 theoretisch fundierten, Rollen von Schulleitungen und Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen. Mit Blick auf die Initiierung und den Beginn der Implementierung nehmen vor allem die Schulleitungen die Aushandlung mit dem außerschulischen Umfeld wie der Schuladministration sowie der Elternschaft als besonders herausfordernd wahr. Ebenso liegen kritische Handlungserfordernisse im Führen und Steuern des Entwicklungsprozesses an der Einzelschule. Die Lehrkräfte hingegen bedienen vorrangig die Organisation und Umsetzung der Neuerung auf der Unterrichtsebene und berichten aus diesem Handlungsfeld. Nach jenen drei induktiv gebildeten Aufgabenschwerpunkten wurden die Antworten auf die Forschungsfragen 1 und 2 im ersten Ergebniskapitel strukturiert. Die Kernergebnisse werden nachfolgend zusammengefasst.

Als Besonderheit und gleichzeitig Schwierigkeit der Initiierung von Jahrgangsmischung aus schulorganisatorischen Gründen erweist sich, dass der Anstoß für die Umstellung aus dem schulischen Umfeld erfolgt, und zwar mit folgenden Konsequenzen für die *Aushandlung und Planung der Implementierung des jahrgangsübergreifenden Lernens* an der Einzelschule:

- Sowohl den Schulleitungen als auch den Lehrkräften wird die Jahrgangsmischung unfreiwillig und aufgrund kaum erstrebenswerter Alternativen „von oben“, also von der übergeordneten Schulbehörde, aufgezwungen. Eine demokratische Entscheidungsfindung darüber, ob die Jahrgangsmischung eingerichtet wird oder einzelne Schüler/innen ausgesprengelt werden, sodass Ressourcen eingespart werden, erfolgt nicht an allen vier davon betroffenen Fallschulen zusammen mit dem Kollegium. Die Schulleitungen, die die Kollegen/innen, den Sachaufwandsträger sowie den Elternbeirat einbeziehen, erwarten sich davon jedoch einen möglichst breiten Rückhalt bei der schlussendlichen Realisierung der Schulentwicklung an der Einzelschule.
- Von den befragten acht Schulleitungen können lediglich zwei die Einführung der Jahrgangsmischung als Entwicklungsimpuls für eine gemeinsame Reflexion über den Umgang mit Heterogenität an der Schule und damit für eine Organisationsentwicklung wenden. Für andere Schulleitungen ist die entstandene ungünstige Ausgangssituation für einen Schulentwicklungsprozess vor allem begleitet vom Gefühl des Autonomieverlusts und einer Einschränkung der Entscheidungsbefugnisse in einem hierarchischen Schulsystem.
- Nachdem der Auftrag für die Umstellung von extern kommt, ist die Vorlaufzeit für die Vorbereitung der Einführung ebenfalls von außen bestimmt. Sie variiert an den

einzelnen Schulen von fast einem Schuljahr bis zu zwei Monaten bis zum Start der Kombi-Klasse(n). An vier der acht Grundschulen führt die späte Ankündigung zu einem enormen Zeitdruck. Für die Information der Schulgemeinschaft und der Eltern, die Revision der Klassenzusammensetzung, die Besetzung der Klassenleitung, deren Professionalisierung, die Ausarbeitung eines pädagogischen Konzepts, die Schaffung von räumlichen Voraussetzungen und die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien steht nur ein kurzer Zeitraum zur Verfügung. Dass die Vorbereitung der Transformation in den letzten Schulwochen des vorausgehenden Schuljahres sowie von manchen Lehrkräften auch erst in den letzten Tagen der sich zu Ende neigenden Schulferien erfolgen muss, hinterlässt bei den pädagogischen Fachkräften eine Unzufriedenheit mit dem professionellen Handlungsrahmen.

- Die betroffene Elternschaft reagiert auf die Ankündigung, dass, trotz einer ausreichenden Schüler/innenzahlen für die Bildung einer Jahrgangsklasse, die Einrichtung einer Kombi-Klasse angeordnet wird, an allen befragten Schulen mit Bedenken und Widerständen gegen die Neuerung. Die Jahrgangsmischung bemängeln sie, den Aussagen der professionell Handelnden zufolge, als Sparmaßnahme im Bildungssystem, befürchten eine Benachteiligung ihrer Kinder sowie eine Degradierung der Zweitjährigen zu Hilfslehrkräften. Darüber hinaus assoziieren sie eine derartige Schulorganisation mit einem Rückschritt in eine vergangene Zeit. Die Reaktionen der Schulleitungen auf diese Herausforderungen beim Aushandeln und Planen der Implementierung fallen unterschiedlich aus. In der Elternarbeit setzen die Befragten vor allem auf eine ausreichende Information und Transparenz – auch über die Verantwortlichkeit für die Neuerung. Dennoch nimmt der Top-down-Prozess der Initiierung Einfluss auf die Bereitschaft mancher Schulleitungen, die Neuerung bei den Erziehungsberechtigten zu „bewerben“. Während ein Teil die Maßnahme auch gegenüber der Öffentlichkeit aktiv verteidigt, ziehen sich andere in einem bewusst loyalen Verhalten aus der aktiven Information über die Neuerung bei den ersten Elternabenden weitgehend zurück und überlassen sie dem/der Vertreter/in des staatlichen Schulamts.
- Um einen möglichst großen Rückhalt bei den betroffenen Erziehungsberechtigten zu sichern, ist den Schulleitungen bei der Aufteilung der Schüler/innen auf die Kombi-Klasse 1/2 sowie die jahgangsreinen Parallelklassen an vier Schulen wichtig, dass die Eltern sich freiwillig für die Jahrgangsmischung entscheiden. Die weitere Auswahl der Schüler/innen, nachdem sich zu viele Eltern für die Kombi-Klasse entschieden haben, wird entweder wieder der Elternschaft überlassen oder von der Schulleitung abhängig von den kognitiven und den sozialen Fähigkeiten sowie der Selbstständigkeit der Kinder getroffen.

Zur Vorbereitung der Implementierung sammeln die Schulleitungen und Lehrkräfte Innovationswissen als Grundlage für das künftige eigene professionelle Handeln. Wissen über die Beschaffenheit der anstehenden Neuerung sowie die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen entnehmen sie verschiedenen Quellen:

- Als besonders wertvolle Informationsressource bewerten die Befragten das Erfahrungswissen anderer, das in der personellen Vernetzung gewonnen wird, sowie Hospitationen im jahgangsübergreifenden Unterricht.
- Als weniger gewinnbringend und praxisrelevant erachten die Lehrkräfte die Lektüre von Fachliteratur über die Jahrgangsmischung.

Die Ausgangslage für das *Führen und Steuern* des Entwicklungsprozesses durch die Schulleitungen ist an den interviewten Fallschulen unterschiedlich. Die Implementierung der Jahrgangsmischung betrifft sowohl kleine Schulen als auch Schulen mit zwei Schulstandorten. Als Unterstützung bei der Bearbeitung von Leitungsaufgaben erhalten nur die Schulleitungen der fünf größeren Schulen eine adäquate personelle Verstärkung in Form eines Konrektors bzw. einer Konrektorin mit Ermäßigungsstunden. An den drei kleinen Fallschulen gibt es lediglich eine Stellvertretung, welche aber weder eine finanzielle noch eine stundenmäßige Anerkennung für die Mitarbeit in der Schulleitung erhält. Zusätzlich zur Schulleitungstätigkeit haben drei Befragte als Klassenleitung ein hohes Unterrichtsdeputat zu erfüllen. Sie beschreiben sich als „Mädchen für alles“. Gerade für diese Schulleitungen an kleinen Schulen erweist sich die Richtungsweisung im Entwicklungsprozess sowie die Unterstützung der Lehrkräfte in den neu gebildeten Kombi-Klassen als nur eine von zahlreichen Aufgaben neben der eigenen Unterrichtstätigkeit, die in ihren Verantwortungsbereich fallen. Vielfach bleiben, so wird in den geführten Gesprächen deutlich, kaum zeitliche Ressourcen für die Schulentwicklungsarbeit an der Fallschule.

Ausgehend von diesem Handlungsspielraum berichten die Befragten sowohl von Herausforderungen in der Personalführung als auch in der Steuerung des Entwicklungsprozesses. Beispielsweise verfügen die Schulleitungen an bayerischen Schulen, im Gegensatz zu solchen in anderen (Bundes-)Ländern, nicht über die Möglichkeit, das Personal anforderungs- oder schulprofilspezifisch auszuwählen. Vielmehr übernimmt die übergeordnete Schulverwaltung die Zuteilung der Lehrkräfte. Innerhalb der Schule stellt die Auswahl der Kombi-Klassenleitung insofern eine Herausforderung für die Schulleitungen dar, als dass die Reaktionen auf die Entscheidung für die Jahrgangsmischung in den Kollegien verhalten bis kritisch ausfallen.

- Keine Lehrkraft übernimmt die Klassenleitung der Kombi-Klasse in der Folge ausschließlich aus Neugier oder Überzeugung von den pädagogischen Potenzialen jahrgangsübergreifenden Lernens. Die Motivation zur Übernahme der Klassenleitung kann an allen Fallschulen als extrinsisch beschrieben werden, denn es bieten sich den Lehrkräften kaum für sie erstrebenswerte Alternativen.
- In den meisten Fällen übergeben die Schulleitungen die Jahrgangsmischung entweder den Lehrkräften, die bisher die Jahrgangsklassen 1 und 2 geführt haben, oder der jüngsten Lehrkraft im Kollegium.
- Sofern keine neuen Lehrkräfte zugeteilt werden, denen die Klassenleitung ohne Mitsprachemöglichkeit übertragen werden kann, spielen bei der Auswahl einer geeigneten Lehrkraft die Erfahrung, aber auch die Einstellung und das Alter eine Rolle.

Die motivationale Ausgangslage für die pädagogische Wendung der Jahrgangsmischung kann deshalb als ungünstiger eingeschätzt werden als an Schulen, an denen die Neuerung bottom-up auf Wunsch des Kollegiums eingeführt und von Beginn an von einem Großteil der Lehrkräfte mitgetragen wird.

Sowohl angesichts der Komplexität ihrer Aufgaben als auch dem Initiierungsprozess geschuldet unterstützen die Schulleitungen die Unterrichtsentwicklung vielfach vor allem durch die Bereitstellung möglichst günstiger Rahmenbedingungen, z. B. im Hinblick auf die räumlichen oder personellen Ressourcen zur Differenzierung, sowie eines „offenen Ohres“ im Fall von Problemen. Zudem wertschätzen die Schulleitungen das Engagement der Lehrkräfte und bestärken ihre Versuche, Neues zu erproben und Unterricht zu verändern. An den Fallschulen, so geht es aus den Interviews hervor, haben die Schulleitungen keinen

Einblick in den jahrgangsübergreifenden Unterricht. Die Steuerung des Prozesses erfolgt damit vor allem in informellen Gesprächen. Der Versuch einer aktiven Richtungsweisung, z. B. durch die selbstinitiierte Bereitstellung von Professionalisierungsangeboten wie von schulhausinternen Fortbildungen, kann lediglich an den Grundschulen A und D beobachtet werden.

An den befragten acht Schulen werden keine, in der Literatur häufig erwähnten, Steuergruppen etabliert. Einerseits ist dies wohl auf den geringen Stellenwert der Jahrgangsmischung an der Einzelschule zurückzuführen, andererseits darauf, dass es sich bei den Schulen mitunter um kleine Schulen handelt, bei der die Steuergruppe ohnehin aus einem Großteil des Kollegiums bestehen würde. Somit bleibt die Planung und Vorbereitung der Umstellung auf die Schulleitung sowie die unmittelbar davon betroffenen Lehrkräfte konzentriert. Vier der acht Schulen verfügen über mehrere Schulstandorte, an denen jeweils eine oder mehrere jahrgangskombinierte Klassen eingeführt werden. Statt einer Steuergruppe entwickelt sich eine vielfach intensive Zusammenarbeit der neuen Kombi-Klassen-Lehrkräfte, die sich in Bezug auf die Unterrichtsplanung und -vorbereitung absprechen. Diese schulinterne Kooperation übernimmt demnach Teile der Aufgaben, die bei einem gesteuerten Organisationsentwicklungsprojekt die Steuergruppe inne hätte. Gleichzeitig verhindert sie allerdings eine Ausweitung der Unterrichtsentwicklung bzw. macht diese abhängig von der Eigeninitiative der nicht von der Jahrgangsmischung betroffenen anderen Klassenleitungen, die aktiv auf die Gruppe zukommen müssten.

Bei der Steuerung der Entwicklungsprozesse an den Fallschulen beschreiben einzelne interviewte Schulleitungen Spannungsfelder auf zwei Ebenen, denen sie sich gegenübersehen:

- Auf der aufgabenspezifischen Ebene ist eine gute Balance zu finden zwischen einem Entwicklungsfortschritt sowie der Überbeanspruchung der Klassenleitungen. Sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrkräfte berichten von einer hohen bis sehr hohen zeitlichen, organisatorischen und vor allem emotionalen Belastung in den ersten Monaten der Implementierung. Diese nimmt bei drei interviewten Lehrkräften ein bereits gesundheitlich bedenkliches Ausmaß an.
- Beim Versuch, die Entwicklung voranzutreiben, beschreiben die Schulleitungen 1 und 15 zudem ein zweites, innovationsspezifisches Spannungsfeld, nämlich bei der Positionierung zwischen dem pragmatischen Initiierungsgrund für die Jahrgangsmischung und einer pädagogischen Schulentwicklung, bei der die Potenziale dieses Konzepts realisiert werden. Während die Mehrheit der Schulleitungen die pragmatischen Gründe über die pädagogischen stellt, heben diese zwei Schulleitungen ihre Überzeugung vom pädagogischen Mehrwert hervor. Insbesondere an der Grundschule A versucht die Schulleitung, ihre „Vision“ von jahrgangsübergreifendem Lernen an die Kolleginnen, auch klassenübergreifend, weiterzugeben und die Entwicklung dahingehend voranzutreiben. In ihrer subjektiven Wahrnehmung trifft sie dabei allerdings auf große Widerstände im Kollegium, die es zunächst aufzuarbeiten gilt.

Nicht zuletzt werden beim Transfer der Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene vor allem von den interviewten Lehrkräften zahlreiche Herausforderungen beim *Organisieren und Umsetzen der Neuerung auf der Unterrichtsebene* genannt. Die herausforderndste Aufgabe, von der sie in den Interviews berichten, stellt der Umgang mit der vergrößerten Heterogenität innerhalb der Lerngruppe dar.

- Als ein Ziel der Unterrichtsentwicklung sind die Lehrenden bestrebt, beiden Jahrgangsstufen in der Klasse gerecht zu werden und orientieren sich damit weiterhin an der bekannten Norm der Jahrgangsklasse.
- Sieben der 16 Befragten formulieren darüber hinaus den Wunsch, *jedes* Kind in der Gruppe ausreichend zu fördern.

Dieser Individualisierungsanspruch lässt sich allerdings in der Unterrichtspraxis, trotz intensiver Bemühungen, zum Zeitpunkt des Interviews nur unzureichend realisieren. Beispielsweise ist die Bereitstellung eines individualisierten Wochenplans so arbeitsaufwendig, dass sie nicht leistbar scheint. Zwei Lehrkräfte sehen Defizite in ihrer diagnostischen Kompetenz, die sie an der Realisierung hindern. Erschwerend wirken darüber hinaus die fehlenden Erfahrungen der Zweitjährigen mit einer offeneren Unterrichtsgestaltung. Weder verfügen die Schüler/innen über die notwendigen lern- und arbeitsmethodischen Kompetenzen für ein eigenständiges Arbeiten noch geht von ihnen damit eine Modellwirkung für die Jüngeren aus. Ebenso werden zwei Kombi-Klassen Lehrkräften zugewiesen, die bisher noch nicht in den betroffenen Jahrgangsstufen 1 und 2 unterrichtet haben. Sie müssen sich nicht nur in die Kombination der Inhalte, sondern auch in den Lehrplan einarbeiten. Manche schulanfängererfahrenen Lehrkräfte allerdings berichten auch davon, dass die vorhandenen Routinen in den Jahrgangsklassen es erschweren, Verknüpfungen herzustellen, gemeinsame Rahmenthemen zu finden und Neues zu erproben.

Der didaktisch-methodische Umgang mit der heterogenen Lerngruppe ist geprägt von einer fachabhängigen, großen methodischen Vielfalt.

- Zur Einführung neuer Inhalte in den Fächern Deutsch und Mathematik werden nach wie vor Frontalunterricht oder Unterrichtsgespräche gewählt. Die Lerngruppe wird dazu im Sinne einer äußeren Differenzierung durchweg nach Jahrgängen aufgeteilt. Entweder werden dazu die personell doppelt besetzten Differenzierungsstunden bzw. die Fachlehrer/innenstunden genutzt und die Gruppen räumlich voneinander getrennt oder die Lehrkräfte wenden eine innere Differenzierung in Form von klassischem oder modernem Abteilungsunterricht an.
- Die Übung und Vertiefung der Lerninhalte in Deutsch und Mathematik erfolgt schließlich in 13 von 15 Klassen mit Hilfe einer methodischen Öffnung des Unterrichts. In zehn Klassen wird ein jahrgangstrennter Wochenplan eingesetzt. Auch andere Formen wie die Stationen- und Lernthekenarbeit sowie vereinzelt Freiarbeit finden Anwendung.
- Im Heimat- und Sachunterricht sowie in den weiteren Unterrichtsfächern dominiert die gemeinsame jahrgangsübergreifende Arbeit an einem Rahmenthema. Je nach Schwierigkeit des zu bearbeitenden Inhalts beziehen die Lehrkräfte Formen der inhaltlichen, sozialen oder medialen Differenzierung ein. Es ist anzunehmen, dass der Unterricht in diesen Fächern eher lehrkraftgeführt vor sich geht. Konkretere Aussagen dazu, welche Gruppenzusammensetzung ggf. für das Erarbeiten von Sachthemen gewählt wird, liefern die Interviews allerdings nicht. Ebenso wenig finden sich Hinweise auf den Einsatz kooperativer Lernformen.

Trotzdem die Lehrkräfte eine Veränderung der eigenen Rolle aufgrund der methodischen Öffnung bemerken, bleibt der Unterricht, ihrer Wahrnehmung zufolge, weiterhin vor allem auf die erwachsene Person im Raum konzentriert. Selbst im Bewusstsein, dass eine zeitgenaue Planung aufgrund der Unterrichtsöffnung immer schwieriger zu realisieren ist, fällt es ihnen zunächst schwer, die Verantwortung für das Lernen weiter an die Schüler/innen abzugeben und die Kontrolle jedes Schrittes der Kinder zurückzunehmen.

Die vorhandenen Differenzierungsstunden, deren Umfang von Klasse zu Klasse variiert und von fünf bis elf zusätzlichen Lehrkraftstunden in der Woche reicht, werden durchweg zur Bildung von Jahrgangsgruppen verwendet. Von einem „echten“ Teamteaching, bei dem die Möglichkeiten der professionellen Zusammenarbeit zur individuellen Förderung im Klassenzimmer genutzt werden, oder einer gemeinsamen klasseninternen Unterrichtsentwicklung berichten die Lehrkräfte nicht.

- Zwar erleichtert die Arbeit mit einer kleineren Lerngruppe die Diagnostik des individuellen Lernstandes, in Summe unterstützen die zugewiesenen Differenzierungsstunden allerdings in erster Linie die Fortführung des jahrgangshomogenen Unterrichts in Deutsch und Mathematik.
- Die fachspezifische Ausrichtung mancher eingesetzter Lehrkräfte verursacht zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Klassenleitungen. So erfolgt die Unterrichtsvorbereitung vor allem dann nicht arbeitsteilig, wenn es sich bei der Differenzierungslehrkraft um eine Fachlehrkraft z. B. für Werken und (Textiles) Gestalten handelt.
- Die befragten Lehrkräfte nehmen die vorhandene Anzahl an Differenzierungsstunden als adäquat und notwendig wahr und die Lehrkräfte schätzen das Engagement der Schulleitungen, der Kombi-Klasse noch weitere übrige Unterrichtsstunden zuzuweisen. Allerdings erweisen sich die Absprachen mit einer größeren Anzahl an Lehrkräften als sehr zeitaufwendig.
- Dass die zweite Lehrkraft schließlich für exakt eine oder zwei Unterrichtsstunde(n) am Tag zur Verfügung steht, führt außerdem zu einer unflexibleren zeitlichen und inhaltlichen Taktung des Unterrichts. Diese wird den Bedürfnissen der Lerngruppe im eigentlich Grundlegenden Unterricht nicht mehr durchweg gerecht.

Während die Lehrkräfte in anderen Studien das Helfen „als Unterrichtsprinzip und Bestandteil des jahrgangsgemischten Unterrichts“ (Wagener, 2014, S. 240) hervorheben und selbst in demografisch bedingten Settings als „zentrale Chance des altersgemischten Unterrichts“ (Raggl, 2011, S. 231) beschreiben, stehen die Befragten den Chancen des Bildungsgefälles in der Gruppe für das gemeinsame Lernen insgesamt eher skeptisch gegenüber. Zwar bezeichnen viele Lehrkräfte die Hilfestellungen der Peers, z. B. in Paaren/innensystemen sowie in der Organisation des Schulalltags, als entlastend, nur wenige forcieren allerdings zu häufige fachliche Unterstützungen durch Mitlernende. Auch die Etablierung eines Helfer/innen- und insbesondere eines Tutoren/innensystems, bei dem die jüngeren Kinder bei Erklärungen vom ähnlichen Sprachniveau der älteren und die Erfahreneren von der „kognitiven Elaboration“ (Slavin, 1993, S. 160) profitieren könnten, wird zurückhaltend bewertet. Zurückzuführen sind die Bedenken gegenüber einer engeren jahrgangsübergreifenden Zusammenarbeit auf die Befürchtung, dass die Zweitjährigen dadurch Zeit für die Bearbeitung der eigenen Aufgaben verlieren. Dies ist ein Argument der Eltern gegen die Jahrgangsmischung. Deren Sorgen sind bei sieben Lehrkräften auch im ersten Implementierungsjahr so präsent, dass sie in den Gesprächen geäußert werden. Außerdem behindert die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung vor allem in Deutsch und Mathematik einen fachlichen Austausch zwischen den Erst- und Zweitjährigen.

Um den Herausforderungen auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung besser gerecht zu werden, formiert sich an fünf der acht interviewten Schulen eine zielgerichtete kollegiale Kooperation und es entstehen Arbeitsbündnisse. Mit dem Ziel einer wirksamen und zeit- sowie kostensparenden Bewältigung der Schulentwicklungsaufgaben arbeiten an den Stand-

orten, an denen mehrere Kombi-Klassen implementiert wurden, deren Klassenleitungen verstärkt zusammen.

- Zehn der 16 befragten Lehrkräfte berichten in der Folge von einem sich vollziehenden Rollenwechsel – weg von der Einzelkämpferin hin zur Teamplayerin. Es finden regelmäßige Absprachen zur Unterrichtsplanung sowie eine gemeinsame, häufig arbeitsteilige, Unterrichtsvorbereitung statt.
- Wenngleich die Aufgabe der Routine, alleine für alles verantwortlich zu sein, nicht von allen pädagogischen Fachkräften unmittelbar zu bewältigen ist und mit Blick auf die Heterogenität innerhalb der Klassen die Unterrichtsplanungen zuweilen zu unflexibel sind, so gelingt es dennoch die Stärken der an der Zusammenarbeit Beteiligten positiv zu nutzen.
- Die Kooperation trägt dazu bei, das Handeln in Unsicherheit zu verringern, denn die Verantwortlichkeit für die Unterrichtsentwicklung verteilt sich dadurch auf mehrere Schultern.

Im Fachdiskurs erscheint dies als erster Schritt zur Entstehung einer „professionellen Lerngemeinschaft“ – ein Begriff, der lange in angelsächsischen Veröffentlichungen (z. B. DuFour, DuFour & Eaker, 2009; Hord, 2003; Seashore, Bryk & Camburn, 1999) zu finden war und sich im Kontext der Unterrichts- und Personalentwicklung zunehmend auch in der deutschsprachigen Literatur etabliert (z. B. Bonsen & Hübner, 2012; Fussangel & Gräsel, 2009). Es handelt sich dabei um „engagierte Arbeitsgruppen in Schulen oder produktive Fach- oder Jahrgangskonferenzen, aber auch ganze Kollegien im Aufbruch oder sogar umfassende Netzwerke mehrerer innovativer Schulen“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 167) mit dem Ziel der Verbesserung von Schule durch das Mit- und Voneinanderlernen im Tun. Der Ausbau von pädagogischen und (fach-)didaktischen Kompetenzen durch die gemeinsamen Arbeit kann einen neuen und wichtigen Beitrag zur Profilbildung der Einzelschule leisten. Da Strukturen zur Dokumentation von und des Austausches über Erfahrungen an den Schulen in dieser Intensität der wöchentlichen Absprachen erst etabliert werden mussten, stellt eine solche Kooperation sowohl einen Lernprozess als auch ein Lernziel für die Lehrpersonen dar (Esslinger, 2002, S. 61).

In Bezug auf die Herausforderungen, das professionelle Handeln und die dahinter liegenden Handlungsbegründungen lässt sich abschließend konstatieren: Die äußeren Rahmenbedingungen der Initiierung „von oben“ generieren einen besonderen Handlungskontext an den Einzelschulen und beeinflussen den Rückhalt gegenüber der Neuerung sowohl bei den pädagogischen Fachkräften als auch im einzelschulischen Umfeld. Aufgrund der im Unterkapitel 2.3.4.1 dargestellten Wechselwirkung von Subjekt und Organisation sind für den Schulentwicklungsprozess allerdings die innovationsspezifischen Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte ebenso bedeutsam. Ihnen widmet sich die dritte Forschungsfrage, die im nächsten Ergebniskapitel aus dem Datenmaterial beantwortet wird.

5.2 Innovationsspezifische Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte

Mit Blick auf die dritte Forschungsfrage zeigt dieses Ergebniskapitel die innovations-spezifischen Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte, die auf das professionelle Schulentwicklungshandeln wirken. Zur Beantwortung der Teilfrage wurden die Interviewpartner/innen sowohl zu ihrer gegenwärtigen Situation befragt als auch prospektiv nach Zielvorstellungen für die weitere Implementierung der Jahrgangsmischung an ihrer Einzelschule bis zum Ende des laufenden Schuljahres. Aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenfelder bei der Implementierung werden die Ergebnisse zu den Zielvorstellungen für den Schulentwicklungsprozess im nachfolgenden Abschnitt 5.2.1 differenziert nach Personengruppe (Schulleitungen, Lehrkräfte) sowie separat für die einzelschulischen Entwicklungsebenen präsentiert. Da in den Gesprächen über „guten“ jahrgangsübergreifenden Unterricht immer wieder auf dessen Realisierungsformen in der Schulgeschichte referenziert wurde, wurden die Vorstellungen von Jahrgangsmischung im historischen Vergleich als induktive Kategorie in der Auswertung berücksichtigt. Der Abschnitt 5.2.2 widmet sich den erwähnten Gemeinsamkeiten, aber auch bewussten Abgrenzungen bei Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Lernens zwischen früher und heute, die die subjektive Vorstellung der Befragten kennzeichnen.

Darüber hinaus prägen die bisher gemachten individuellen Erfahrungen mit der Veränderung die Wahrnehmungen der pädagogischen Fachkräfte vom Konzept der Jahrgangsmischung. Alle befragten Lehrkräfte unterrichteten bis zur Implementierung an der eigenen Schule eine jahrgangshomogene Klasse. Die im Unterkapitel 5.2.3 aufgezeigten Konstanten und Differenzen zwischen der Jahrgangsklasse und der jahrgangsheterogenen Klasse geben einen Einblick, inwieweit sich die Sicht auf die Heterogenität der Schüler/innenschaft sowie auf das professionelle Berufshandeln durch die Umstellung verändert hat. Zudem wird aufgedeckt, wo die Befragten Unterschiede zur gängigen Form der Jahrgangsklasse sehen. Aus der Untersuchung von Lang et al., 2010, ist bekannt, dass Lehrkräfte, die in der Jahrgangsmischung unterrichten, mit der Heterogenität mehr Chancen verbinden als solche, die in der Jahrgangsklasse arbeiten. In der vorliegenden Studie verweisen die Befragten allerdings vor allem auf die im Unterkapitel 5.1.3 genannten Herausforderungen und die neuen Handlungsstrategien, die aufgrund der mangelnden Passung der bisherigen Routinen nun Anwendung finden (müssen).

Schließlich beinhaltet die Beantwortung der Frage nach den innovationsspezifischen Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte eine Momentaufnahme der Vor- und Nachteile, die die Betroffenen im ersten Implementierungsjahr mit der strukturellen Veränderung verbinden. Somit vervollständigt dieser Abschnitt die bisher nur spärlich vorhandene empirische Befundlage über die subjektive Einschätzung pragmatisch bedingter Einführungen durch die professionell Handelnden.

5.2.1 Zielvorstellungen von Schulentwicklung durch Jahrgangsmischung

Im Kapitel 2.2 wurde aufgezeigt, dass die Implementierung einer Neuerung komplexe Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen auslöst. Auf der Mikroebene der schulischen Akteure/innen führt sie zu einer Erweiterung von Kompetenzen, Einstellungen, Routinen und Identitäten. Zwar gibt die Schuladministration die Rahmenbedingungen für die

Umsetzung der Jahrgangsmischung vor und formuliert Ansprüche, diese im Unterkapitel 2.1.4 erläuterten Vorgaben interpretieren die professionell Handelnden aber vor dem Hintergrund des Professionswissens sowie ihrer Haltungen und Einstellungen. Durch das daraus resultierende operative Handeln der Schulleitungen und Lehrkräfte kommt ihnen ein aktiver Gestaltungsanteil zu (Fend, 2008, S. 26). Deshalb lohnt ein genauerer Blick auf die subjektiven Vorstellungen von „gutem“ jahrgangsübergreifendem Lernen, die im Zuge der Explikation und Abarbeitung der Komplexität der Veränderung von den Akteuren/innen formuliert werden. Eine tatsächliche Veränderung von Schule und Unterricht kann durch die Einführung von Jahrgangsmischung nämlich nur dann angestoßen werden, wenn sowohl bei der Schulleitung als auch bei den Lehrkräften der Einzelschule klare pädagogische Ziele für das jahrgangsübergreifende Lernen vorhanden sind, die sie realisieren möchten. Und nur durch eine Festlegung von Zielen ist schließlich eine sinnvolle Evaluation des Erreichten möglich.

Erkenntnisse über die Zielvorstellungen wurden in den Interviews sowohl implizit aus den Handlungsbegründungen gewonnen als auch durch gezielte Fragen nach den Ansprüchen an „gutes“ jahrgangsübergreifendes Lernen sowie nach den Zielsetzungen für die weitere Implementierung. Die nachfolgende Darstellung wird systematisiert nach den im Unterkapitel 2.2.3 aufgezeigten Ebenen der Schulentwicklung, nämlich der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, für deren Realisierung jeweils unterschiedliche Personen an der Einzelschule schwerpunktmäßig Verantwortung übernehmen. Es wird weiterhin ein Überblick über die zentralen Gestaltungsvorstellungen gegeben.

Zielvorstellungen der Schulleitungen für die Organisations- und Unterrichtsentwicklung

Zufriedenheit der von der Jahrgangsmischung Betroffenen als Entwicklungsziel

Nur zwei der acht befragten Schulleitungen verbinden im ersten Jahr der Implementierung klare (pädagogische) Vorstellungen mit der Einführung der Jahrgangsmischung. In den Aussagen der weiteren sechs Schulleitungen wird deutlich, dass ihre Ansprüche zu Beginn des Prozesses größtenteils nur wenig ausdifferenziert sind und kaum konkrete Ideen für ein Gesamtkonzept „jahrgangskombinierte Klasse(n)“ sowie für den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess vorliegen. Die Qualität wird von ihnen vorrangig gemessen an der Zufriedenheit der davon an der Schule unmittelbar betroffenen Lehrkräfte. Deren Mehraufwand und Belastung, die mit der Neuerung einhergehen, sollten sich bis zum Ende des Schuljahres relativieren. Die Schüler/innen sollen „gerne in die Schule kommen“ (GSA SL1, 279), sich wohl und zusammengehörig fühlen in der Klasse sowie schließlich am Ende des Schuljahres und der Grundschulzeit über vergleichbare Wissensstände und Kompetenzen verfügen wie Kinder aus den Jahrgangsklassen. Trotz der vergrößerten Heterogenität der Lernendenschaft und der gewählten Unterrichtsmethodik sollen ihnen keine Nachteile aus der Jahrgangsmischung entstanden sein („ich hoffe halt, dass die dann im Leistungsniveau genau da sind (...) wie halt in einer normalen Klasse“ (GSA L4, 80)). Eine dritte Personengruppe, die zufrieden sein soll, ist die „Öffentlichkeit“ (GSE SL17, 116) und insbesondere die Elternschaft, zumal die Einführung aus schulorganisatorischen Gründen, wie im Abschnitt 5.1.1.2 dargestellt, mit vielen Bedenken von deren Seite verbunden ist. Es soll beispielsweise nicht dazu kommen, dass Eltern am Ende der Grundschulzeit sagen: „Ja, wenn jetzt die Kombi-Klasse nicht gewesen wäre, dann hätte mein Kind den Übertritt geschafft“ (GSB SL9b, 36).

Angesichts dieser Grundannahmen beschränkt sich die Aufgabe dieser sechs Schulleitungen in erster Linie auf eine Bereitstellung der notwendigen Ressourcen für die Unterrichtsentwicklung. Dass kaum spezifische pädagogische Forderungen vorliegen, wird auch in der bewussten Abgrenzung zu Konzepten der neuen Schuleingangsstufe und zu dem parallel zur Erhebung laufenden Modellversuch „Flexible Grundschule“ in Bayern evident. Für deren Implementation würde bei der Schulleitung 9 zwar durchaus Offenheit bestehen, allerdings erst nach der ausreichenden Etablierung der jahrgangskombinierten Klassen.

Das reicht jetzt derweil mal. Sollte es wirklich mal zu einer Flex-Klasse kommen, (...) dann würde ich natürlich nicht Nein sagen. Aber ich glaube, dass sich erst einmal das mit diesen Kombi-Klassen (...) noch mehr einspielen muss (GSB SL9a, 70).

Schulleitung 24 zufolge werden durch die Jahrgangsmischung keine besonderen Anpassungen notwendig, solange die Ansprüche eines „modernen Grundschulunterrichts“ (GSH SL24a, 102) erfüllt werden. Diesen kennzeichnet sie wie folgt:

[Erstens], dass die Kinder sehr selbsttätig lernend sind, das heißt im Sinne auch von selbstständigem Erarbeiten von Lerninhalten. (...) [Eine] zweite wichtige Säule: Ich kann dann meine Ergebnisse an die Gruppe weitergeben am Ende einer Lernphase, dieses Referieren, Übermitteln von Inhalten ist der zweite Punkt. Der dritte Punkt: Ich habe eine ganz intensive Betreuung jeder Jahrgangsgruppe seitens der Lehrkraft. Also, eine Erarbeitungsphase mit den Erstklässlern, die kann wesentlich intensiver ablaufen, mit sehr viel konkretem Material. Es kann auch jeder tätig werden in beiden Gruppen. Das ist noch das Wichtige, wo ich in einer großen Klasse immer bloß ein paar hernehmen kann, die etwas ausprobieren. Also Selbsttätigkeit, konkretes Lernen, in dem jeder ganz konkret be-greifen kann alles, (was) er lernt (GSH SL24a, 102).

In der Aufzählung wird deutlich, dass eine eigenaktive, selbsttätige und handlungsorientierte Auseinandersetzung der Kinder mit dem Lernstoff als zentrale Kennzeichen offenen Unterrichts (Peschel, 2012, S. 42) ebenso eine Rolle spielen sollte wie der Erwerb grundlegender Kompetenzen des Kommunizierens und Präsentierens. Der dritte genannte Aspekt beinhaltet zwei Kernvorstellungen: Erstens hebt die Schulleitung den Weiterbestand von Jahrgangsgruppen innerhalb der Kombi-Klasse hervor. Zweitens verweist sie auf die zentrale Rolle der Lehrkraft und die Vorteile, die sich durch die Differenzierung aus der Arbeit mit einer kleineren Gruppe ergeben. Einen expliziten Mehrwert, den die besonderen Bedingungen der Jahrgangsmischung wie das Bildungsgefälle bieten könnte, bezieht sie nicht ein.

Jahrgangsmischung als Entwicklungsimpuls für die Einzelschule

Die Schulleitungen der Grundschulen A und D formulieren darüber hinaus gezielt pädagogische Ansprüche hinsichtlich der Nutzung der Jahrgangsmischung für die individuelle Förderung und begründen diese mit eigenen positiven Unterrichtserfahrungen in der Organisationsform sowie mit Kontakten zu Schulen, in denen die Jahrgangsmischung gut etabliert ist. Sie unterstützen damit die von Hartinger, 2012, sowie Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2017a, aufgezeigten Befunde zum Erfahrungszusammenhang bei den Vorstellungen vom Umgang mit Heterogenität in jahrgangsübergreifenden Klassen. Diese deuten darauf hin, dass mit einer wachsenden Berufserfahrung der Lehrkraft in einer jahrgangsgemischten Klasse eine zunehmend positivere Sichtweise auf die divergierenden Lernvoraussetzungen in der Gruppe einhergeht.

Bei den beiden Schulleitungen besteht zum einen der Wunsch, dass die Heterogenität innerhalb der Lerngruppe angenommen wird und die Unterrichtenden auf der Grundlage von Diagnostik „da ansetzen, wo sie [(die Schüler/innen)] stehen und sie weiterbringen, und zwar jeden Einzelnen“ (GSA SL1, 180). Der Unterricht muss so gestaltet sein, dass jede/r einzelne Schüler/in erreicht wird und ihm/ihr „möglichst viel eigene Lernzeit“ (GSA SL15, 111) zur Verfügung steht.

Dazu muss das Lehrer/innenrollenbild im Unterricht überdacht werden und eine Veränderung von der Lehrkraft als Vermittlerin hin zu einer „Organisator[in]“ (GSA SL1, 213) einer strukturierten Lernumgebung erfolgen. Trotz der Erleichterung durch ein funktionierendes Helfer/innensystem bleibt sie eine zentrale Akteurin, fungiert als „Materialgeber[in] und Einführer[in] (...), aber nicht (...) [als] Alleinunterhalter[in]“ (GSA SL15, 102). Dies deutet auf eine Rücknahme von frontalen Unterrichtsphasen hin, nicht aber ohne einen Rahmen für das eigenständige Lernen der Schüler/innen zu setzen. Im Vergleich zur Beschreibung des modernen Grundschulunterrichts, die Schulleitung 24 auf S. 329 vornimmt, rückt das Kind als Individuum, im Sinne einer proaktiven Herangehensweise an die Heterogenität, explizit in den Mittelpunkt der Bemühungen.

Darüber hinaus forcieren sie – im Unterschied zu den verbleibenden sechs Schulleitungen – eine Organisationsentwicklung. In die Reflexion über den Umgang mit Heterogenität, die durch die Implementierung der Kombi-Klasse 1/2 angestoßen wird, sollen die Lehrkräfte der jahrgangsreinen Parallelklassen sowie der Jahrgangsstufen 3 und 4 ebenfalls einbezogen werden. Bereits in den ersten Gesprächen im Kollegium der Grundschule A dazu wird allerdings deutlich, dass in den Klassen 3 und 4 der Übertritt in die weiterführende Schule im vorhandenen frühselektiven bayerischen Bildungssystem als bedeutsame Bedingung berücksichtigt werden muss. Während die erste und zweite Jahrgangsstufe als „ein Schonraum“ (GSA L2, 70) angesehen werden, ist die Unterrichtsplanung in den höheren Jahrgangsstufen vielmehr durch die vorgeschriebenen Probenzeiten getaktet¹³⁹ und ein hoher Grad an Öffnung des Unterrichts erscheint schwieriger umsetzbar.

Die ist anders (...) die Art der Bewertung von Leistungen, der Druck auf die Kinder auch von den Eltern. Das geht auf den Übertritt dann schon zu (...). Überhaupt erste/zweite Klasse ist schon ein Schonraum, war es zuerst auch. (...) In der dritten bzw. in der vierten, da geht es dann wieder ganz anders weiter. Die haben ihre Proben. Das ist auch in der vierten Klasse (...) sind ja die Proben sogar vorgeschrieben, die Probenzeiten und alles. Die Lehrer müssen dann wieder anders arbeiten. (...) Und das passt, ist noch nicht stimmig, das Modell (GSA L2, 70).

Die Lehrkraft 2 stellt insbesondere die „Art der Bewertung von Leistungen“ sowie den „Druck auf die Kinder auch von den Eltern“ als Hindernisse dafür dar, offene Unterrichtsphasen und ein im Ansatz individuelles Fortschreiten im Lernstoff zu ermöglichen. Es führt dazu, dass die Lehrkräfte in den Jahrgangsstufen 3 und 4 „wieder anders arbeiten“ müssen, wobei sie nicht näher bestimmt, was „anders“ bedeutet. Deutlich wird in dieser Aussage, dass die innerhalb des Kollegiums geführte Diskussion über einen anderen Umgang mit der Heterogenität der Schüler/innenschaft durchaus beeinflusst ist von den vorhandenen Rahmenbedingungen. Diese erscheinen, in der subjektiven Wahrnehmung der Befragten, als ein Hemmnis für eine Fortführung der pädagogisch erwünschten Unterrichtsweise.

¹³⁹ Vgl. dazu Art. 52 Abs. 1 BayEUG, § 10 Abs. 1 GrSO und § 10 Abs. 3 GrSO („²In der Jahrgangsstufe 4 soll bis zum Erhalt des Übertrittszeugnisses in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht eine angemessene Zahl von Probearbeiten abgehalten werden. ³Als Richtwerte gelten im Fach Deutsch zwölf, im Fach Mathematik und im Fach Heimat- und Sachunterricht je Fach fünf bewertete Probearbeiten“).

Insgesamt soll die Kombi-Klasse jedoch, dem Wunsch von Schulleitung 15 nach, „keine Sonderklasse“ (GSD SL15, 102) werden. Die Pläne dieser beiden Schulleitungen lassen zusammenfassend den Schluss zu, dass die Implementierung von Jahrgangsmischung als Entwicklungsimpuls und eine konkrete Chance erkannt wird, veraltete Routinen aufzubrechen und den Unterricht an der gesamten Schule heterogenitätssensibler zu gestalten.

Zielvorstellungen der Lehrkräfte für die Ebene der Unterrichtsentwicklung

Oberstes Ziel: Selbstständigkeit der Lernenden

Auf der unterrichtlichen Ebene fordern und fördern die Lehrkräfte durchweg die Selbstständigkeit der Schüler/innen als wichtiges Entwicklungsziel für das jahrgangsübergreifende Lernen.

Das heißt, dass ich es schaffe, dass die Kinder relativ selbstständig werden, dass die weggehen von dem, alles herzeigen müssen, (...) weil man einfach sich gewisse Freiräume am Vormittag schaufeln muss. Ich möchte es schaffen, dass ich das Klassenzimmer irgendwo so einrichte, dass die Kinder wirklich wissen, da muss ich hinlangen, da kann ich das machen, da kann ich das machen (GSB L7, 58).

Dieses Ziel ist, wie das Zitat GSB L7, 58 andeutet, allerdings nicht im Sinne eines selbstorganisierten Lernens als Teil einer neuen Unterrichtskultur zu verstehen. Damit verbunden ist also nicht das Bestreben, die Lernenden z. B. im Sinne von Gudjons, 2006, daran heranzuführen, sich selbstständig Lernziele zu setzen, Inhalte und entsprechende Strategien selbst zu wählen, die Zielerreichung zu bewerten und ggf. selbstständig ihre Lernstrategie zu korrigieren (Gudjons, 2006, S. 17). Vielmehr ist es den Lehrkräften wichtig, dass die Schüler/innen die notwendigen lern- und arbeitsmethodischen Kompetenzen erwerben, um die von ihnen in der Wochenplan- oder Lernthekenarbeit gestellten Aufgaben ohne ihre Unterstützung bewältigen zu können. In der konkreten Praxis bedeutet dies für die Schüler/innen, „eine gewisse Arbeitshaltung auf[zub]bauen und auch Arbeitstechniken [zu] entwickeln“ (GSA L2, 12), um die vorbereiteten Lernmaterialien wie Arbeitshefte, die in Anlehnung an das Lernbausteinprinzip der „Flexiblen Grundschule“ eingeführt wurden und von den Kindern in ihrem individuellen Tempo bearbeitet werden können, computergestützte Lernprogramme für Deutsch und Mathematik, Arbeitsblätter sowie Freiarbeitsmaterialien, denen sich die Schüler/innen nach Abschluss der Pflichtaufgaben zuwenden können, ohne Hilfestellung durch die Lehrperson bearbeiten zu können. Die Selbstständigkeit dient damit ausschließlich dem Funktionieren des klassischen und modernen Abteilungsunterrichts und gewährleistet die Zuwendung der Lehrkraft zu einer Jahrgangsstufe oder zu einzelnen Schüler(n)/innen(gruppen).

Ebenso wichtig für eine erfolgreiche Realisierung von offenem Unterricht und Abteilungsunterricht in der Jahrgangsmischung ist darüber hinaus, dass sich die Kinder

durchaus auch (...) daran gewöhnen, vielleicht permanent etwas gestört zu sein, weil sie bekommen halt dann schon mit, wenn ich die teile, dass die vielleicht selbstständig arbeiten müssen, die Zweitklässler, weil die Erstklässler gerade etwas erklärt bekommen, wenn auch leise. Aber das Kind muss halt trotzdem das wegblicken können und sich auf die eigene Arbeit konzentrieren können (GSG SL22, 50).

Ein weiteres wichtiges Lernziel ist demnach, dass die Lernenden die nicht für sie bestimmten Adressierungen sukzessiv besser ausblenden und konzentriert arbeiten können.

Fachabhängige Methodenvielfalt bei der Unterrichtsgestaltung

Hinsichtlich des didaktisch-methodischen Umgangs mit der vergrößerten Heterogenität der Lernvoraussetzungen in der jahrgangsübergreifenden Klasse halten die Lehrkräfte die Differenzierung nach der Jahrgangsstufe vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik weiterhin für erforderlich. Eine ausreichende Anzahl an Differenzierungsstunden oder eine schulinterne Regelung sowie das Vorhandensein eines Gruppen- bzw. Ausweichraumes erscheinen demnach unerlässlich. „Die zwei Klassen den ganzen Vormittag beieinander [zu] haben, [ist dann problemlos möglich,] wenn (...) eine zweite Kraft (...) zum Differenzieren“ (GSA L2, 45) vorhanden ist.

Gerade der Terminus „zwei Klassen“ als Bezeichnung für die jahrgangsgemischte Gruppe, der von allen Interviewpartnern/innen in den Gesprächen verwendet wird, unterstreicht die geläufige Dominanz der Jahrgangsstufen, denen es gerecht zu werden gilt, und die zu Beginn der Implementierung sehr im Fokus stehen. Gleichzeitig kann diese Sicht den Blick auf den Lernstand des einzelnen Kindes verschränken. Im Heimat- und Sachunterricht, in Religion, Sport und den musisch-künstlerischen Fächern ist eine Arbeit am selben Thema grundsätzlich möglich, erfordert aber eine mediale oder qualitative Differenzierung. Zusammenfassend ist die Vorstellung der Klassenleiterinnen von einer Methodenvielfalt des jahrgangsgemischten Unterrichts nur in Ansätzen geprägt von reformpädagogischen Ansprüchen und Ideen. Vielmehr handelt es sich bei der Wochenplan-, Lerntheken- und Stationenarbeit an vorgegebenen Aufgaben, die in einer vorgegebenen Zeit in einer selbst gewählten Reihenfolge zu bearbeiten sind, in erster Linie um lehrer/innen- und weniger um material- und nicht um schüler/innenorientierte Formen offenen Unterrichts (Peschel, 2012, S. 10). Ergänzt wird die Öffnung des Unterrichts durch vorrangig jahrgangsdifferenzierten Abteilungsunterricht, in dem sich die Aufmerksamkeit der Lehrkraft jeweils einer Gruppe zuwendet. Damit wechseln sich Phasen der Instruktion, beispielsweise zur Einführung in neue Inhalte, ab mit Phasen der eigenständigen Auseinandersetzung und Übung. Dadurch entsteht eine „dosierte Öffnung“ (GSF L20, 110) des Unterrichts. Die Arbeit der Klassen an einem gemeinsamen Inhalt erscheint bei der Bearbeitung von Sachthemen möglich, wenngleich auch hier Hürden beim Verständnis der Inhalte genannt werden, ebenso wie in den nicht-übertrittsrelevanten Fächern.

Individualisierung als Entwicklungsziel!?

Wie im Unterkapitel 5.1.3.3 deutlich wurde, formulieren einige der befragten Lehrkräfte jedoch das Ziel, mit einer zunehmenden Unterrichtserfahrung die Inhalte der Jahrgangsstufen, auch in Deutsch und Mathematik, noch häufiger zu verbinden und damit gemeinsame Lernsituationen für die ganze Gruppe zu schaffen. Darüber hinaus „können sich [dadurch] vielleicht doch Chancen ergeben, dass mancher, der vielleicht in der ersten Jahrgangsstufe schon weiter ist, sich irgendwo bei der zweiten Klasse schon miteinklinkt“ (GSC L5, 56) und eine individuelle fachbezogene oder fachübergreifende Akzeleration einzelner Schüler/innen wird möglich. Auch Lehrkraft 8 formuliert den Wunsch, den Unterricht zukünftig noch weiter zu öffnen und den Heranwachsenden ein höheres Maß an Selbstbestimmung zu gewähren:

Ziel ist jetzt erst einmal, dass ich sage, ich möchte dieses Jahr eigentlich so weiterarbeiten, dass es noch offener wird. Ganz aus der Hand gebe ich es noch nicht. Ich brauche meine 20-Minuten-Einheiten, Einführungsstunden (...). Ich brauche das für mich selber noch (GSB L8, 74).

An der Grundschule C wird das Bestreben, den Unterricht noch offener zu gestalten, untermauert durch Überlegungen zur Etablierung einer eigenen Lernwerkstatt als weiterführendes Entwicklungsprojekt der Organisation, das sich aus der Diskussion um einen geeigneten Umgang mit der Heterogenität ergeben hat.

Das zentrale Kriterium für die Gruppenbildung innerhalb der Klasse bleibt bis dahin das Einschulungsalter. Die Befragten verbinden damit den Wunsch, zumindest jeder Jahrgangsstufe gerecht zu werden. Im Interview formulieren sieben Lehrkräfte darüber hinaus einen Individualisierungsanspruch. Die praktische Realisierung dieses Wunsches besteht allerdings zunächst als Zielsetzung für die weitere Implementierung fort – zumal den Lehrkräften konkrete Ideen zur Bewältigung zu Beginn der Implementierungsphase noch weitgehend fehlen.

(...) noch weniger vor[ge]geben werden muss (...). Also das wäre mein Ziel, dass [die Schüler/innen] ganz individuell oder sehr individuell arbeiten können, ohne dass (...) [die Lehrkraft] immer noch sagen muss, du machst jetzt das und ihr macht jetzt das und du machst das (GSD L14, 144).

Dass wirklich jeder das Gefühl hat, ich werde jetzt da abgeholt, wo ich stehe, dass er sich nicht überfordert fühlt oder auch nicht unterfordert fühlt. (...) Dass man nicht mehr so unterscheiden muss zweite, erste Klasse, dass man wirklich sagt, jetzt mach mal da mit oder du bist schon weiter. Das wäre schon ein Ziel und dass man dann einfach die Übersicht nicht verliert. Ich glaube, das ist auch ganz schwierig, jetzt bei einer solchen Vielfalt, dass man selber noch die Übersicht behält, wo jetzt jeder [steht] (GSC L5, 91).

Andere Befragte hingegen beschreiben eine Individualisierung als Höchstform der Differenzierung als nicht erstrebenswert. Gründe für die Ablehnung liegen in einer hohen Lehrer/innenzentriertheit, der besonderen Unterstützung, die leistungsschwächere Schüler/innen benötigen, aber auch in einem geringen Vertrauen in die Fähigkeiten der Heranwachsenden.

Wir arbeiten nicht so, dass wirklich jedes Kind seinen speziellen Wissensstand hat (...), weil es nicht geht in der Praxis. Wir haben halt einfach schwache Kinder und die schwachen Kinder brauchen die Hilfe des Lehrers. Und die Hilfe des Lehrers kann ich bei 15 Kindern nicht jedem Einzelnen in seinem Bereich geben, sondern ich muss mir halt einfach mal vier, fünf zusammenfassen (GSB L7, 14).

Dieses ganz individuelle Lernen, das werde ich auch nie machen, weil ich einfach weiß, dass die das dann alles falsch haben und dann kann ich wieder von vorne anfangen. Also das ist dann sinnlos (GSB L10, 12).

Die Lehrkraft 7 deutet an, dass Theorie und „Praxis“ bei der Frage der Individualisierung voneinander abweichen. Während in der Theorie wünschenswert ist, „dass wirklich jedes Kind seinen speziellen Wissensstand hat“, ist es „in der Praxis“ nicht möglich, darauf zu reagieren. Eine Person kann, ihrer Ansicht nach, die individuelle Hilfestellung für mehrere Schüler/innen nicht leisten, die gerade die schwachen Kinder benötigen. Die Lehrkraft 10 lehnt ein „ganz individuelles Lernen“ ab, da sie die subjektive Theorie vertritt, dass

die Schüler/innen „dann alles falsch“ haben. Die Versuche, den Schülern/innen mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zuzugestehen, sind aus ihrer Sicht zum Scheitern verurteilt und bereiten doppelte Arbeit („kann ich wieder von vorne anfangen“).

Stellenwert des sozialen Lernens in der Jahrgangsmischung

Wenngleich häufig von „zwei Klassen“ die Rede ist, ist ein Ziel der Lehrkräfte dennoch, dass die Schüler/innen langsam „zu einer Klasse zusammenschmelzen“ (GSB L18, 110). Dazu wird unter anderem Wert gelegt auf beispielsweise einen gemeinsamen Beginn und Abschluss des Unterrichtsvormittags. Die im Fachdiskurs und auch empirisch mehrfach bestätigten Chancen des jahrgangsübergreifenden Lernens für das soziale Lernen der Schüler/innen (2.1.3.3) sehen die befragten Schulleitungen und Lehrkräfte allerdings nur bedingt. Vielfach äußern sie Bedenken, dass durch die Etablierung eines Helfer/innen- oder Tutoren/innensystems vor allem die schulerfahreneren Kinder Nachteile erleiden könnten, die sie vor den Eltern rechtfertigen müssen.¹⁴⁰ In den Vordergrund stellen sie deshalb ein unbewusstes Vor- und Nachmachen im Sinne des Modelllernens sowie die Nutzung des Bildungsgefälles durch die Einrichtung eines Paten/innensystems zu Beginn des Schuljahres, um die Erstjährigen in die schulischen Konventionen und Regeln einzuführen. Nicht nur das, sondern auch die Übernahme von organisatorischen Aufgaben durch die Zweitjährigen, entlastet die Lehrkräfte.

Was ich weiterhin als Ziel verfolge, (...) dass ich wirklich auch bereit bin, (...) als Hilfe mir auch die Bären [(Zweitjährige)] dann zu nehmen. Die freuen sich auch, wenn sie wirklich Aufgaben auch übernehmen, die schwierig sind. (...) Heute habe ich zwei Bären in den Computerraum geschickt, die die ganzen Computer starten, weil sie mir so behilflich sein können in dem täglichen Tun. Oder auch beim Schuhe binden der ersten Klasse zu helfen. Dann schlägt automatisch, ohne dass ich etwas sage, der Zweitklässler dem Erstklässler ein Buch auf, auf der Seite 27, weil er die Zahl nicht kennt (GSA L3, 99).

Wenngleich also von einzelnen Schulleitungen bei der Auswahl der Schüler/innen für die jahrgangsgemischte Klasse darauf geachtet wurde, dass die „Begabungsstruktur gestreut ist [und], dass die Anzahl der Kinder [der Erst- und Zweitjährigen] ausgewogen ist“ (GSD SL15, 102), forcieren die Lehrkräfte Situationen der gegenseitigen fachlichen Hilfe, z. B. im Rahmen des offenen Unterrichts oder von kooperativen Lernformen, selten und heben sie im Interview auch nicht als originäre Besonderheit der Jahrgangsmischung hervor. Zumal sich „soziales Lernen (...) nicht auf die Kombi-Klasse“ (GSA L2, 20) beschränkt. Dieser in den Konzepten zum jahrgangsübergreifenden Lernen benannte Aspekt findet damit in den Vorstellungen der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte kaum eine positive Berücksichtigung.

Vorstellungen von der Rolle der Lehrkraft im jahrgangsübergreifenden Unterricht

Im Abschnitt 5.1.3.8 wurde deutlich, dass die Interviewpersonen einhergehend mit der Öffnung des Unterrichts die Rolle der Lehrkraft als die einer Bereiterin der Lernumgebung und zugleich Wissensvermittlerin sehen. Einzelne Lehrkräfte benennen zu Beginn der Implementierungsphase das Bestreben, sich selbst im Unterricht noch mehr zugunsten materialgeleiteten Lernens zurückzunehmen, die Verantwortung weiter in die Hand

¹⁴⁰ Vgl. dazu die Ausführungen zu den Einstellungen gegenüber dem Helfer/innensystem im Abschnitt 5.1.3.5.

der Schüler/innen zu übergeben und somit den Wandel des Lehrer/innenbildes „vom Unterrichtsbeamten zum Lernberater“ (Gudjons, 2006, S. 159) und „Organisator“ zu vollziehen.

Ganz aus der Hand geben möchte ich es noch nicht. Ich brauche meine (...) Einführungsstunden. Ich brauche das für mich noch, das merke ich. Einfach, dass ich weiß, ich habe es allen einmal erklärt. (...) Und das ist so ein Zielpunkt, dass man da sogar vielleicht noch einen Schritt weitergeht, weil vonseiten der Kinder ist es möglich. (...) Der Lehrer wird mehr Organisator. (...) Und das ist mein Ziel, dass ich diese Veränderung eigentlich mitmache, mich in der Hinsicht weiterentwickle (GSB L7, 74).

Überwiegend wird jedoch die Bereitstellung von Lerngelegenheiten im Falle einer Öffnung des Unterrichts vervollständigt durch eine Überwachung des Tuns der Schüler/innen. Lehrkraft 14 beispielsweise schreibt sich die Verpflichtung zu, dafür Sorge zu tragen, dass alle Schüler/innen „beschäftigt sind“ (GSD L14, 58). Die Lehrkräfte strukturieren nicht nur die Lernprozesse der Schüler/innen durch die Auswahl und Bereitstellung von Aufgaben, sondern kontrollieren auch kontinuierlich die Ergebnisse der Beschäftigung, um zu vermeiden, etwas zu versäumen oder zu „übersehen“ (GSB L11, 12). Dadurch soll die Unterrichtszeit für das Lernen effektiv organisiert und genutzt werden. Zudem wird die kontinuierliche Kontrolle als bedeutsam für die Diagnostik von Lern- und Entwicklungsständen beschrieben – zumindest dahingehend, dass keine Fehlentwicklungen übersehen werden, weniger jedoch im Sinne einer umfassend begabungsgerechten Förderdiagnostik, die auf alle Schüler/innen gerichtet ist.

Vorstellungen auf der Ebene der Personalentwicklung

Obwohl die Teamarbeit und kollegiale Kommunikation als hilfreiche Faktoren für die Unterrichtsentwicklung hervorgehoben werden, benennen die Lehrkräfte und Schulleitungen diese Elemente nicht als Qualitätsmerkmale des jahrgangsübergreifenden Unterrichts. Die doppelte personelle Besetzung der Kombi-Klasse wird, wie beschrieben, vor allem zur jahrgangsbezogenen Unterrichtung und Förderung genutzt, allerdings nicht im Sinne eines gleichberechtigten Teamteachings, sondern diese findet räumlich und inhaltlich getrennt voneinander statt. Es herrschen ausschließlich die in Abbildung 5.7 nochmals aufgezeigten Formen 2 (Lehrperson 1 unterrichtet die Klasse, Lehrperson 2 übernimmt eine Gruppe) und 3 (Aufteilung in zwei Gruppen)¹⁴¹ des Teamteachings vor.

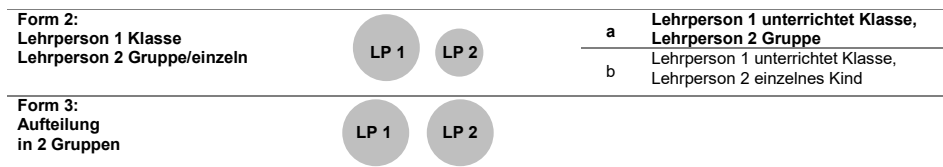


Abb. 5.7: Teamteaching-Formen 2 und 3; Ausschnitt aus Vogt et al., 2010, S. 52

Eine gemeinsame Unterrichtung und Abkehr von der alleinigen Verantwortlichkeit für eine Gruppe auf der Unterrichtsebene wird auch nicht explizit angestrebt. Vielmehr arbeiten an

¹⁴¹ Vgl. für die ausführliche Beschreibung und Systematisierung der Teamteaching-Formen die Erläuterungen ab S. 103.

jenen Schulen, an denen mehrere Kombi-Klassen eingeführt wurden, die Kollegen/innen der Parallelklasse in der Unterrichtsplanung und Herstellung von Unterrichtsmaterialien fruchtbar zusammen. Die Teamentwicklung und Vernetzung sind damit nicht auf der Klassen-, sondern auf der Einzelschulebene angesiedelt. Diejenigen Lehrkräfte, die als einzige an der Grundschule eine jahrgangsgemischte Klasse unterrichten, bleiben auch in der Unterrichtsplanung und -vorbereitung Einzelkämpfer/innen oder arbeiten zeitweise mit der Kollegin/dem Kollegen der jahrgangstreuen Parallelklasse zusammen.

Besteht eine solche Zusammenarbeit, soll diese aufgrund positiver Erfahrungen und beim Vorhandensein entsprechender Bedingungen fortgeführt werden.¹⁴² Damit wird die Hoffnung verbunden, dass die enge Kooperation mittelfristig in einer echten Arbeitserleichterung mündet. Jedenfalls ist dies dann der Fall, wenn es gelingt, Vertrauen in die Professionalität der Kolleginnen zu entwickeln und die eigenen Vorstellungen von dem einzigen Weg, wie Unterricht erfolgreich ist, etwas zurückzunehmen. Dies stellt für manche der befragten Lehrkräfte ein Entwicklungsbedürfnis dar, wie aus nachfolgendem Ankerbeispiel hervorgeht:

Ich möchte halt immer informiert sein. Ich bin vielleicht auch einer, der (...) ungen Aufgaben abgibt und nicht weiß, was dann läuft. (...) Das ist etwas, wo ich mir immer noch ein bisschen selber im Weg stehe. Ich glaube, wenn man eine Kombi-Klasse hat oder auch im Team arbeitet, dann muss man einfach viel abgeben und sagen, das übernehme ich jetzt auch so (GSC L5, 83).

Zusammen mit dem Bewusstsein für die Bedürfnisse der Schüler/innen der eigenen Klasse, erweist sich diese Reflexion über den Mehrwert einer Kooperation im Kollegium als ein zentraler Ausgangspunkt für eine Veränderung des Lehrer/innenrollenbildes im Kontext von Schulentwicklungsvorhaben auf der Organisationsebene.

Zusammenfassend zeigt sich, dass bei sechs von acht Schulleitungen die pragmatische Initiierung der Jahrgangsmischung zu allgemeinen, innovationsunabhängigen Ansprüchen an die Schulentwicklung führt. Nur ein Viertel der befragten Schulleitungen berücksichtigt bei den Qualitätsansprüchen für den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess die Spezifika der Jahrgangsmischung und versucht, die Neuerung für die gemeinsame Reflexion über den Umgang mit Heterogenität an der Schule zu nutzen. Für die Unterrichtsebene sind dem Datenmaterial einerseits heterogenitätssensible Zielvorstellungen wie eine zunehmende individuelle Förderung bei sieben Lehrkräften zu entnehmen. Andererseits forciert die Mehrheit der Befragten eine unreflektierte Fortführung der Jahrgangstrennung und die Beibehaltung von „zwei Klassen in einer“. Auf der Personalebene trägt vor allem die Zusammenarbeit der Parallelkolleginnen bei der Planung und Vorbereitung, aber auch der Reflexion und Evaluation von Unterricht zur Entstehung einer „professionellen Lerngemeinschaft“ als förderliche Bedingung für Schulentwicklungsprozesse (DuFour, DuFour & Eaker, 2009; Hord, 2003; Seashore, Bryk & Camburn, 1999) bei. Während Kollegen/innen in anderen Kontexten die personell doppelt besetzten Unterrichtsstunden als Chance für das Teamteaching beschreiben (z. B. Vogt et al., 2010), finden sich im Datenmaterial keine Hinweise, dieses auszubauen. In Summe steht damit vor allem die pragmatische Umsetzung der Jahrgangsmischung im Mittelpunkt der Zielvorstellungen.

¹⁴² Vgl. zu den Bedingungen die Ausführungen im Abschnitt 5.1.3.8.

5.2.2 Jahrgangsmischung im historischen Vergleich: Veränderte Ansprüche aus der Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften?

In den Unterkapiteln 2.1.2 und 2.1.3 wurde berichtet, dass sich die Kontextbedingungen und Gründe für die Implementation von Jahrgangsmischung in der schulischen Entwicklungsgeschichte stetig gewandelt haben. Fünf der 16 befragten Lehrkräfte sowie die Hälfte der Schulleitungen grenzen ihre Vorstellungen von Jahrgangsmischung heute auch in den Gesprächen bewusst von früheren Umsetzungen ab oder verweisen auf unveränderte Gegebenheiten. Die Definition von „früher“ bezieht sich dabei vor allem auf Dorfschulen in den 1950er bis 1970er Jahren, die die Interviewpersonen als Referenz nennen. In Summe werden in den Gesprächen mehrere Differenzen, aber auch wenige Gemeinsamkeiten zwischen heute und der Realisierung von jahrgangsübergreifendem Lernen damals angeführt. Der Frage, inwiefern die historische Realisierung das Bild gegenwärtig tätiger Schulleitungen und Lehrkräfte prägt, widmet sich dieser Abschnitt und vertieft damit die Erkenntnisse über die innovationsspezifischen Vorstellungen der pädagogisch Professionellen.

Konstanten zwischen der Jahrgangsmischung früher und heute

Als eine Konstante der Jahrgangsmischung früher und heute ist dem Datenmaterial die Geltung einer pragmatischen Begründung für die Etablierung an ländlichen Schulen zu entnehmen, und zwar mit der Intention, „Lernorte vor Ort für die Kinder“ (GSH SL24a, 114) zu gewährleisten. Konkret sind die Bestrebungen zur Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Klassen sowohl früher wie auch heute auf Bevölkerungsentwicklungen zurückzuführen. Heute liegt der Grund im Geburtenrückgang. Im 20. Jahrhundert machte es die zunehmende Konzentration der Bevölkerung in den Städten notwendig, an den Dorfschulen Schüler/innen verschiedenen Alters zusammen zu unterrichten.

Neben der demografischen Begründungslinie beanspruchen auch pädagogische Gründe weiterhin Gültigkeit. Die Schulleitung 19 verweist auf die Chancen der Jahrgangsmischung, die bereits Anfang des 20. Jahrhunderts von den Reformpädagogen/innen erkannt wurden und demnach nicht neu sind, sondern sich lediglich im Regelschulsystem nicht flächendeckend durchgesetzt haben.

[In der Reformpädagogik] gibt es ganze Schulgattungen, die das nur positiv sehen und so machen und sicher hat es seine Vorteile, aber für unsere Lehrer, die sich daran gewöhnt haben, eine Klasse zu führen mit homogenen Schülern, da ist das schon schwierig, sich umzustellen (GSF SL19, 92).

Obwohl viele der Befragten hinsichtlich der Begründungslinien keine wesentlichen Neuerungen gegenüber früher sehen, ist die Jahrgangsmischung für die heutige Generation von Lehrkräften ebenso wie für die Öffentlichkeit dennoch kaum mehr präsent. Deshalb war früher die Organisationsform auch „wesentlich unaufgerechter und viel, viel selbstverständlicher“ (GSH SL24b, 79). Gegenwärtig wird die Einführung aufgrund der Abweichung von gewohnten Routinen und Konventionen in der Unterrichtung einer scheinbar „homogenen Schüler/innenschaft“, wie es Schulleitung 19 im Zitat beschreibt, häufig zu einem „riesen Akt“ (GSH SL24b, 79), der von Skepsis und Bedenken sowohl vonseiten der Eltern als auch vonseiten der Lehrkräfte begleitet ist.¹⁴³

¹⁴³ Vgl. dazu die Ausführungen in den Ergebniskapiteln 5.1.1.2 sowie 5.1.2.2.

Differenzen zwischen der Jahrgangsmischung früher und heute

Verändert haben sich im Laufe des 20. und 21. Jahrhunderts in der Wahrnehmung mancher Schulleitungen und Lehrkräfte die soziokulturellen sowie bildungspolitischen Voraussetzungen und Bedingungen für den jahrgangsübergreifenden Unterricht. Die erste Veränderung betrifft die Klientel der Schüler/innen. Deren Aufwuchsbedingungen, die familiären Hintergründe sowie die damit verbundenen Lernvoraussetzungen als Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung und -gestaltung haben sich gewandelt. Kindheit heute ist beispielsweise geprägt von Wohlstand und Überfrachtung, die sich unter anderem in einer „Fülle, alleine schon an Spielzeug“ (GSD SL15, 171), sowie in einer frühen Verwendung von elektronischen Medien zeigen. Über letztere werden einerseits „viele Informationen in kurzer Zeit“ (GSH SL24b, 85) bereitgestellt. Andererseits setzen sie die Kinder vielen Reizen aus. Ebenso sind die Erziehungsmuster, in der Wahrnehmung der Befragten, im Vergleich zu früher heterogener geworden und Aushandlungsprozesse in den Familien laufen demokratischer ab. Kinder haben mehr Mitspracherecht bei Entscheidungen. Zudem wurde die vorschulische Förderung ausgebaut und zum Teil kommen die Schulanfänger/innen bereits „sehr gefördert“ (GSA L12, 33) in den Anfangsunterricht. Daraus resultiert das Erfordernis eines hohen Grades an Individualisierung und Differenzierung, um den Voraussetzungen gerecht zu werden, die die Schüler/innenschaft mitbringt, um Entwicklungsfortschritte beim Eintritt in die Schule zu ermöglichen und die Freude am Lernen zu erhalten.

Angesichts der vergrößerten Heterogenität in der Jahrgangsmischung im Vergleich zu früher verlangt diese Veränderung von Kindheit größere Anstrengungen. Die individuelle Förderung erfordert eine andere didaktisch-methodische Herangehensweise, eine „ganz andere Art zu unterrichten“ (GSA L12, 31) im Sinne der beschriebenen Öffnung des Unterrichts. Zudem bescherten internationale Schulleistungsvergleiche einen kompetenzorientierten Lehrplan und gaben Aufgaben wie dem Lernen Lernen und dem Erwerb von Strategien zur Wissenserschließung den Vorzug gegenüber Unterrichtsinhalten, die in der schnelllebigen Wissensgesellschaft aufgrund der raschen Entwicklung von immer geringerer Bedeutung für das schulische Lernen zu sein scheinen. Ein stures Auswendiglernen und Reproduzieren von Inhalten und eine reine Instruktion, wie sie noch im klassischen Abteilungsunterricht des 20. Jahrhunderts gängig war, ist demnach in der Gegenwart nicht mehr erwünscht. Darüber hinaus hat sich die Stellung der Lehrkraft und die Auffassung von Lernen dahingehend verändert, dass Lernen unter „Angst (...) heutzutage keine Rolle mehr spielen“ (GSD SL15, 167) darf.

Unterstützend für die Umsetzung dieser veränderten Anforderungen wirken aus der Sicht der Befragten vier Einflussfaktoren auf der systemischen Ebene: Zum einen haben im Vergleich zu früheren Zeiten sowohl die Klassengröße als auch die Anzahl der in einer Klasse zusammengefassten Jahrgänge (Jahrgangsbreite) abgenommen. Dadurch wird die Zuwendung der Lehrkraft zu einzelnen Schüler/innengruppen leichter möglich. Außerdem hat sich die Bandbreite an bereitzustellenden Inhalten reduziert, wenn nun nur noch zwei anstatt vier, fünf oder noch mehr Jahrgänge gemeinsam von einer Lehrkraft unterrichtet werden. Weiterhin stehen gegenwärtig bessere räumliche Bedingungen in Form von an die Klassenzimmer angeschlossenen Gruppenräumen zur Verfügung, die zur Aufteilung der Lerngruppe genutzt werden können. Und nicht zuletzt wird im Vergleich zu früher zusätzliches Personal zur Differenzierung gewährt, um „auf jeden Einzelnen einzugehen. Das ist sicher früher nicht so möglich gewesen“ (GSA L12, 35).

Abteilungsunterricht als Element des modernen jahrgangsübergreifenden Unterrichts?

Ein Aspekt, der weder eindeutig den Konstanten noch zutreffend den Differenzen zugeordnet werden kann, ist die Existenz des Abteilungsunterrichts als Unterrichtsmethode. Klar ist für die Lehrkraft 8 und die Schulleitung 9, dass es ihn auch in der heutigen Realität des jahrgangsgemischten Lernens noch gibt.

Und auch wie gesagt von diesem ganz Starren ausgegangen sind, so wie es früher war, erste Klasse arbeitet still, zweite kriegt was erklärt und dann dieser Wechsel. [Dass] das eigentlich anders ist, sein sollte, sage ich jetzt halt einmal, das war denen [(den Eltern)] zu dem Zeitpunkt nicht so bewusst (GSB L8, 66).

Ich glaube schon, dass der Unterricht einfach total anders abgelaufen ist. Derweil die einen geschrieben haben, haben die anderen halt laut irgendetwas gelernt. Sicher ist es jetzt auch so, aber damals hat man von den Räumlichkeiten her überhaupt nicht die Voraussetzungen gehabt wie heute. Es gibt halt jetzt zusätzlich diesen Gruppenraum und dann kann man halt ausweichen und es gibt halt auch zum Differenzieren noch zusätzliche Kräfte (GSB SL9a, 12).

In den beiden Interviewaussagen beschreiben die Befragten einen unflexiblen und wenig differenzierten klassischen Abteilungsunterricht, in dem die Erklärung der Lehrkraft parallel zur Stillarbeit einer Gruppe stattfindet. Die Formulierungen „sein sollte“ und „sicher ist es jetzt auch noch so, aber“ deuten darauf hin, dass sich die pädagogischen Ansprüche sowie, wie beschrieben, die organisatorischen Rahmenbedingungen für diesen methodischen Zugang verbessert haben. Eine Abkehr davon wäre möglich, findet aber bisher nicht statt oder kann nicht stattfinden. Die Lehrkraft 23 als eine der jüngsten Befragten lehnt hingegen den klassischen Abteilungsunterricht, den sie aus Erzählungen ihrer Großeltern kennt, für den heutigen Grundschulunterricht ab. Sie verweist darauf, dass die pädagogischen Vorteile des gemeinsamen Lernens in diesem Frontalunterricht nicht zum Tragen kommen können.

Abteilungsunterricht? Da sitzen da die Erstklässler und Zweitklässler. [Das] ist dann wie bei meinem Opa und meiner Oma, die zu fünfzigst in der Klasse gesessen sind und die Erstklässler haben geschrieben und die Zweitklässler haben da was geschrieben. Nein, also, ich weiß nicht, ob das moderner Unterricht ist. Ich stelle mir das auch für die Kinder nicht schön vor. (...) Ja, da entzieht man ja jede Möglichkeit, die die Kombi-Klasse eigentlich bietet. Die ganzen Vorteile sind ja da nicht gegeben, weil gerade mit diesem sozialen Lernen und dem gemeinschaftlichen Lernen, das geht ja nicht, wenn ich einen Abteilungsunterricht. Also, wäre jetzt mir fremd. (lacht) Also, könnte ich mir jetzt gar nicht vorstellen. (...) Da habe ich mir nie darüber Gedanken gemacht, dass das irgendwie also für mich war das klar, als ich die Kombi-Klasse gekriegt habe, Frontalunterricht ist nicht mehr möglich. Geht nicht (GSH L23, 184).

Insgesamt wird der Abteilungsunterricht von den Befragten unter einer veränderten Konnotation der Differenzierung umschrieben. Während er sich Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem durch die wechselseitige Zuwendung zu den Jahrgängen im Frontalunterricht und von Schreibtätigkeiten, die für alle Schüler/innen dieselben und am Platz auszuführen waren, auszeichnet (klassischer Abteilungsunterricht), werden Erklärungen der Lehrkraft, die an eine Gruppe gerichtet sind, heute ergänzt durch offene Unterrichtsformen wie die Wochenplanarbeit, in der den Schülern/innen ein höheres Maß an Selbstständigkeit und Bewegungsfreiheit aufgrund der verbesserten räumlichen Möglichkeiten zuteil wird.

(moderner Abteilungsunterricht). Er ist damit weiterhin vorhanden, wird aber, wie im Kapitel 5.1.3.4 beschrieben, modernisiert.

5.2.3 Konstanten und Differenzen zwischen jahrgangshomogenen und jahrgangsheterogenen Klassen

Weiterhin wird zur Ausdifferenzierung der innovationsspezifischen Vorstellungen der professionell Handelnden der Vergleich zwischen jahrgangshomogenen und jahrgangsheterogenen Klassen herangezogen. Deskriptiv betrachtet, handelt es sich bei der Jahrgangsmischung in erster Linie um eine Veränderung der äußeren Schulstruktur. Für deren Ausgestaltung auf der Unterrichtsebene gelten, wie in der theoretischen Grundlegung beschrieben, im Wesentlichen die Ansprüche an einen heterogenitätssensiblen, adaptiven Grundschulunterricht. Damit ist das pädagogische Konzept zwar nicht deckungsgleich mit dem der Jahrgangsklassen, allerdings weist es zahlreiche Überschneidungen dazu auf.

Auffällig in den Antworten der Interviewpartner/innen auf die Frage nach Konstanten und Differenzen zwischen Jahrgangsklassen und jahrgangsübergreifenden Klassen ist, dass viele Lehrkräfte die Jahrgangsklasse als „normale Klasse“ (GSA L4, 84; GSC L6, 14) oder „Regelklasse“ (GSE L18, 156) bezeichnen. Diese Formulierung zeigt die Dominanz der Jahrgangsklasse im deutschen Schulsystem. Sie etikettiert die Jahrgangsmischung gleichzeitig als eine „Abweichung von der Norm“ und verstärkt die wahrgenommenen Unterschiede zwischen der Jahrgangsklasse und der Jahrgangsmischung als „riesengroß“ (GSE L18, 82). Worin diese Abweichungen bestehen, die in den Interviews häufiger als Ähnlichkeiten genannt werden, ist Gegenstand dieses Kapitels.

Hohe Arbeitsbelastung und gestiegene Organisationsarbeit

Erstens führt die Umstellung auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Implementierungsphase zu einer gestiegenen Belastung der pädagogischen Fachkräfte. Die Lehrkräfte berichten von einem gestiegenen Arbeitsaufwand und einem Mehr an Zeit, die für den Unterricht aufzuwenden ist („die größten Veränderungen sind, dass ich wahnsinnig viel Arbeit habe“ (GSB L10, 12)). Gerade die Unterrichtsentwicklungsarbeit wird im Vergleich zur Routine in der Jahrgangsklasse als „zeitraubender (...) und (...) kräftezehrender“ (GSF L21, 172) bezeichnet. Diese gestiegene Arbeitsbelastung ist unter anderem einer beanspruchenderen Unterrichtsplanung und -organisation geschuldet.

Um den kombinierten Jahrgangsstufen gerecht werden zu können, bedarf es beispielsweise eines „doppelte[n] Aufwand“s (GSE L18, 82; GSE L17, 64) für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Wie im Abschnitt 5.1.3.6 erläutert, lassen sich die den Lehrkräften aus ihrer Ausbildung bekannten Strukturmodelle nur noch begrenzt anwenden. Die Unterrichtsphasen im Artikulationsschema weichen nun vom „herkömmlichen Stundenschema“ (GSA L2, 35) mit „Motivation, Erarbeitung, Sicherung“ (GSA L2, 35) ab und orientieren sich aufgrund der notwendigen Öffnung des Unterrichts, Maßnahmen der Differenzierung sowie der personell doppelt besetzten Unterrichtsstunden, durch die sich die Zusammensetzung der Lerngruppe stetig ändert, „schon fast nicht mehr [an] diese[m] (...) klassische[n] Modell“ (GSA L4, 38; ähnlich GSG L16, 64). Die Veränderung fordert somit ein Umdenken und neue Planungsstrategien mit einer flexibleren und prozessoffeneren Planungsstruktur. Die Lehrkräfte müssen „auf einmal viel spontaner arbeiten“ (GSG L16, 64).

Neue Suche nach Gemeinsamem und nach Differenzierungsmöglichkeiten

Zudem ist die Unterrichtsvorbereitung in der Jahrgangsmischung sowohl geprägt von der zeitaufwendigen Suche nach Gemeinsamem, d. h. wie im Abschnitt 5.1.3.4 gezeigt nach Möglichkeiten der Verbindung der Lehrplaninhalte der Jahrgangsstufen 1 und 2, als auch nach Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten, um den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen gerecht zu werden. Während die Differenzierung in der Jahrgangsklasse „nur“ innerhalb der Jahrgangsgruppe notwendig war, verbreitert sich nun die Heterogenität der Lerngruppe.

Das ist sicher schwieriger. Heterogenität hat man ja schon in der jahrgangsreinen Klasse und jetzt ist halt die Heterogenität noch größer. (...) Dadurch, dass die Fünffährigen schon in die Schule gekommen sind (...) und manche zurückgestellt wurden, war ja die Bandbreite ohnehin schon, die Heterogenität ohnehin schon gegeben (GSB L6, 6).

Dies erfordert nicht nur, wie im Abschnitt 5.1.3.6 beschrieben, organisatorische Überlegungen, „was kann man miteinander machen, wann macht wer was alleine“ (GSA L2, 78), sondern auch Entscheidungen und mehr Vorbereitungen dazu, „wo [und wie] differenziere ich“ (GSA L2, 78). Die breitere Heterogenität macht es insgesamt noch schwieriger, allen Schülern/innen gerecht zu werden und sie entsprechend zu fordern und zu fördern.¹⁴⁴ Für den Umgang mit der Heterogenität, äußert Lehrkraft 12 deshalb, „hätte ich jetzt keine Kombi-Klasse gebraucht, weil das sowieso in einer Klasse sehr unterschiedlich ist“ (GSA L12, 4).

Abkehr von Grundlegendem Unterricht und kindgemäßer Rhythmisierung

Angesichts der Differenzierungsstunden sowie dem Springen zwischen den beiden Jahrgangsstufen verändert sich die Rhythmisierung des Unterrichts. Während die Schuleingangsphase der Jahrgangsklasse gekennzeichnet ist von einem Grundlegenden Unterricht mit kürzeren Zeiteinheiten, der der Konzentrationsspanne und dem Bewegungsdrang der Schulanfänger/innen Rechnung trägt, verändert sich die Taktung des Unterrichts in der Jahrgangsmischung hin zu fachbezogenen 45 Minuten-Einheiten. Eine zeitlich flexible Verschiebung, Kürzungen oder die Ausdehnungen von Unterrichtseinheiten zur Vertiefung und weiteren Übung sind durch die bewusst gewählte Jahrgangstrennung in den Differenzierungsstunden sowie die Anwendung von klassischem und modernem Abteilungsunterricht in Deutsch und Mathematik schwieriger zu realisieren.

Früher [hatte man] auch seinen Wochenplan (...), aber da (...), wenn ich gemerkt habe, (...) da brauchen wir jetzt einfach zusätzliche Übung, das geht nicht, ich kann jetzt da nicht einfach weitermachen (GSC L5, 21).

Wenn ich eine normale erste Klasse habe, dann lese ich 20 Minuten, weil dann geht es ja eh nicht mehr. Dann steht man auf, singt was, macht was in Mathematik, in Heimat- und Sachkunde. Also, ich teile mir schön (...) bis zur Pause das ein. Jetzt bin ich aber an die Zeit gebunden. (...) ich kann das Rhythmisieren nicht eigentlich immer so machen wie es gehören würde (GSB L11, 82).

Die Lehrkraft 4 nimmt den Unterrichtsvormittag aufgrund dessen als „ziemlich hektisch“ (GSA L4, 4) wahr und auch Lehrkraft 2 beschreibt die Herstellung einer Ausgewogenheit von konzentriertem Arbeiten und Entspannung sowie die Rhythmisierung am Unterrichts-

¹⁴⁴ Vgl. dazu ausführlich die Erläuterungen im Ergebnisabschnitt 5.1.3.3.

vormittag als ein „nicht einfach[es] (...) logistisches Unternehmen“ (GSA L2, 78; ähnlich GSH SL24b, 47). Gerade der aus der Wirtschaft stammende Begriff der Logistik verdeutlicht die hohe Komplexität und Terminierung der Unterrichtsplanung, die im Abschnitt 5.1.3.6 näher beschrieben wurde.

Gleichzeitig führt die veränderte Unterrichtsmethodik und die strikte Taktung, wie auf S. 309f. ausgeführt, bei manchen Lehrkräften zum Gefühl, im Vergleich zur Jahrgangsklasse nun im Unterricht pausenlos gefordert zu sein und präsent sein zu müssen, trotz einer Öffnung des Unterrichts und der Integration von Übungen mit Selbstkontrolle.

Anpassungen in der Unterrichtsmethodik

Die im modernen Abteilungsunterricht sowie im Klassenverband eingesetzten geöffneten Unterrichtsformen stellen für einen Teil der Befragten keine Neuerung dar. Viele Arbeitsweisen aus der jahrgangsreinen Klasse können auf die Jahrgangsmischung übertragen werden („Lerntheke und differenziertes Arbeiten hatten wir auch schon vorher“ (GSC L6, 63)). Andere Lehrkräfte erweitern hingegen mit der Umstellung auf die Jahrgangsmischung ihr methodisches Repertoire und erproben erstmals Formen des selbstregulierten Lernens („wir hatten vorher Wochenplanarbeit in der jahrgangsreinen Klasse so noch nicht gemacht“ (GSB L11, 30)).

Unabhängig davon, ob die Lehrkräfte bereits Erfahrung mit der Wochenplanarbeit, Lerntheken oder Freiarbeit haben, steigert die Jahrgangsmischung den Bedarf an Lehr-/Lernmaterial, das hergestellt und/oder beschafft werden muss. Der Unterricht muss „weg vom [im Gleichschritt von allen Kindern bearbeiteten] Arbeitsblatt“ (GSD SL15, 129) hin zu Lernaufgaben, die eine eigenständige aktive Auseinandersetzung und Übung des Lehrplanstoffs sowie den Erwerb von einschlägigen Kompetenzen ermöglichen. Da diese Vorbereitung für beide Jahrgangsstufen zu treffen ist, entsteht der Eindruck, „dass ich jetzt zwei [verschiedene] Klassen zu versorgen habe“ (GSB L11, 2). In Summe unterscheidet sich damit nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der im Klassenzimmer eingesetzten Unterrichtsmedien.

Aufhebung des Klassenlehrkraftprinzips und die Lehrkraft als Teamplayerin

Mit dem jahrgangsübergreifenden Unterricht verändert sich, in der Wahrnehmung der Lehrkräfte, die Stellung und Rolle der Lehrkraft im Unterricht und an der Schule. Die Lehrkraft ist nicht mehr „Alleinunterhalter“ (GSD SL15, 102). Stattdessen übernimmt sie im Zuge der notwendigen Öffnung des Unterrichts mehr und mehr die Rolle einer „Materialgeber[in] und (...) Einführer[in]“ (GSD SL15, 102) für die zunehmend und notwendigerweise selbstständiger werdenden Erst- und Zweitjährigen, an die ebenfalls neue Anforderungen im Hinblick auf ihre personalen Kompetenzen (z. B. Selbstverantwortung) gestellt werden. Diese veränderte Stellung der Lehrkräfte hat Konsequenzen sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrkraft. Wie in der Beschreibung der Herausforderungen und Handlungsstrategien im Handlungsfeld Organisieren und Umsetzen deutlich wurde, werden viele Zweitjährige nur „ganz schwer [damit] fertig“ (GSA L2, 88), dass sie die Aufmerksamkeit der Lehrperson teilen müssen. Andererseits muss die Klassenleitung lernen „loszulassen“ oder anders ausgedrückt, sie kann den Eindruck haben, die Kontrolle über die Schüler/innen zu verlieren, die sie in der Jahrgangsklasse zu haben schien. Diese Situation des Kontrollverlustes im jahrgangsübergreifenden Lernen beschreibt die Schulleitung 15 wie folgt:

Ich habe nicht mehr über jedes Kind oder ich glaube, nicht mehr über jedes Kind die Kontrolle zu haben – die habe ich sowieso nicht, auch nicht, wenn ich frontal unterrichte, aber ich kann es mir einbilden, dass ich die habe –, weil ich natürlich nicht mehr alles sehe. Sobald ich mich mit einem oder zwei beschäftige, muss ich mich auf die anderen 15 verlassen können (GSD SL15, 129).

Große Unterschiede stellen darüber hinaus das Erfordernis der engen Absprache mit mehreren Lehrkräften bei der Unterrichtsvorbereitung und die neu zu schaffenden Strukturen dafür dar. Dies verändert nicht nur die Verantwortlichkeit der Lehrkräfte für die Klasse, von der sie ein Stück an die Kollegen/innen abgeben müssen, sondern nimmt auch Einfluss auf die Arbeitszeit und -organisation außerhalb des Unterrichts. Zudem befördern die „Zusatzlehrer (...), die dann getrennt mit den Kindern arbeiten“ (GSC L6, 26), die Auflösung des „Klassenlehrerprinzip“s (GSC L6, 41).

Eine weitere, in Summe aber positive, Veränderung im Vergleich zur Jahrgangsklasse ist die von zehn Lehrkräften im Abschnitt 5.1.3.8 beschriebene verstärkte Zusammenarbeit mit der Parallelkollegin, die lediglich bei zwei Lehrkräften vorher schon bestand. Das Professionsbild der „Alleinkämpfer“in (GSB L8, 11) wandelt sich damit und birgt neue Anforderungen, aber auch Erleichterungen bei der Unterrichtsplanung, -vorbereitung und -evaluation.

Veränderungen (auch) für die Schüler/innen?

Aussagen in Bezug auf die Konstanten und Veränderungen auf der Ebene der Schüler/innen enthalten nur wenige Interviews. Lehrkraft 8 beispielsweise beobachtet, dass die Schulanfänger/innen viel schneller im institutionalisierten Lernen ankommen (müssen) als in einer ersten Jahrgangsklasse.

Für die Kinder (...), das ist mir stark aufgefallen, für die Erstklässler ist es anstrengender geworden das Anfangen in der Kombi-Klasse, weil die viel stärker gefordert sind. In der jahrgangsreinen Klasse gibt man ihnen schon ziemlich lange Schonfrist (...) mit [dem Einhalten von] Klassenregeln, Gesprächsregeln. [Das] funktioniert jetzt nicht mehr. Die Regeln (...) lernen sie zwar schnell, (...) [weil] sie es von den Großen abschauen. (...) Die sind jetzt da richtig vom Kindergarten hineingeschmissen worden (GSB L8, 33).

Die Beachtung der wesentlichen Grundregeln für das Zusammenarbeiten und im Umgang miteinander, aber auch in der Gesprächskultur wird von den Erstjährigen im Vergleich zur Jahrgangsklasse zeitlich früher eingefordert, da ein gewinnbringendes Lernen beispielsweise in geöffneten Unterrichtsphasen oder im modernen Abteilungsunterricht nur bei einer gegenseitigen Rücksichtnahme aufeinander möglich ist. Die „Schonfrist“, in der Regelübertretungen in den sozialen Alltagsinteraktionen nicht geahndet wurden, verkürzt sich. Die Lehrkraft 8 verweist im Gespräch auch auf das abrupte Ankommenserfordernis in einer neuen Situation. Die Schulneulinge müssen sich nach einer ersten Orientierung rasch und alternativlos in der neuen Lernumgebung zurechtfinden.

Wengleich das Ankommen in der Schule für die Kinder durch die Jahrgangsmischung „anstrengender“ geworden ist, nehmen einige Lehrkräfte das Modelllernen der Erstjährigen von den erfahreneren Lernern/innen als entlastend wahr und beschreiben die Begleitung des Übertritts vom Kindergarten in die Grundschule als weniger strapaziös. Es bedarf weniger organisatorischer Hinweise („das habe ich halt weniger sagen müssen“ (GSB L8, 33)), weil die Kinder der ersten Jahrgangsstufe vieles „automatisch“ (GSD L14, 8) von den

Zweitjährigen übernehmen. Die Einführung in Rituale und Gepflogenheiten vereinfacht sich.

Die Lehrkraft 12 erwähnt darüber hinaus allerdings eine im Vergleich zur Jahrgangsklasse gewisse Inkonstanz in der Klassengemeinschaft sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrkräfte. Anders als in reformpädagogischen Konzepten der Jahrgangsmischung, in denen drei Jahrgangsstufen zusammengefasst werden und damit jeweils nur ein Drittel der Kinder aus der Lerngruppe wechselt, verändert sich die Gruppenkonstellation in der Kombi-Klasse mit jedem neu beginnenden Schuljahr.

Es muss sich ja wieder eine neue Gemeinschaft bilden. (...) Ich denke, dass das jedes Jahr wieder ein Neuanfang ist, für die Kinder und für mich auch (GSA L12, 10).

Nicht nur die Klassengemeinschaft muss sich demnach in der Jahrgangsmischung Jahr für Jahr neu finden, auch die Klassenleitung beginnt jedes Jahr von Neuem mit der Begleitung des Übergangs vom Kindergarten sowie der Einführung von Schulanfängern/innen in die basalen Arbeitsweisen und Kulturtechniken. In keinem Jahr kann sie sich ausschließlich auf die Übung und Vertiefung konzentrieren.

Und ich habe das Gefühl, ich fange jedes Jahr von vorne an, weil ich ja jedes Jahr Lesen, Rechnen, Schreiben wieder beibringe. Es gibt kein Jahr, wo ich dann mal üben, vertiefen kann. Das war ja sonst in der reinen Klasse immer das, worauf man sich halt gefreut hat in der zweiten Klasse. Das man gesagt hat, aha, Lesen können wir jetzt, jetzt müssen wir schauen, dass wir eben flüssig lesen lernen, sinnerfassend und jetzt können wir das Ganze vertiefen. Und ja, Hunderterraum ausweiten und so in Mathematik. Und jetzt fängt man dann jedes Jahr wieder von vorne an mit einer Gruppe Kinder und die anderen führt man weiter (GSA L12, 14).

Hinsichtlich des häufig genannten Vorteils der vermehrt zur Verfügung stehenden sozialen Lerngelegenheiten und dem daraus resultierenden besseren Sozialverhalten der Schüler/innen in der Jahrgangsmischung schließlich besteht bei den Interviewpartnern/innen Uneinigkeit. Die meisten Lehrkräfte sehen zum Zeitpunkt des Interviews kaum Unterschiede zum Verhalten der Kinder in den, in den vergangenen Jahren geführten, Jahrgangsklassen. Ein Mehrwert der Jahrgangsmischung für die Schulung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist bisher nicht erkennbar.

Die Hilfsbereitschaft, das ist für mich eigentlich gleich geblieben. (...) Klassengemeinschaft, also (...) überhaupt der soziale Bereich ist eigentlich gleich geblieben (GSA L2, 62).

Es wird immer das soziale Lernen (...) in den Kombi-Klassen so hoch gelobt. Ich muss jetzt ehrlich sagen, es ist vom Sozialen her nichts anderes wie in einer normalen Klasse (GSA L4, 84).

Helfersystem (...) hat man in der normalen Klasse auch schon gehabt. Das ist jetzt nicht das Gelbe vom Ei, das ist nichts Neues (GSC L6, 14).

Andere Befragte wie die Lehrkraft 20 beobachten jedoch, dass die Schüler/innen der Kombi-Klasse wesentlich hilfsbereiter sind.

Das habe ich in der jahrgangstreuen Klasse nicht gehabt, muss ich sagen. (...) Dieses Soziale haben die nicht so gehabt oder haben die einfach auch nicht so entwickeln können. Das mag vielleicht auch daran gelegen sein, (...) weil ich das auch nicht so forciert habe, weil ich es da auch nicht so gebraucht habe. (...) Dieses soziale Engagement, was ich jetzt in der Kombi-Klasse habe, habe ich in jahrgangstreuen Klassen nie gehabt (GSF L20, 106). Diese Empathie auch, die

die Großen den Kleinen gegenüber entwickeln und, dass jetzt manchmal auch der Satz kommt: „Mach dir nichts d’raus, das habe ich letztes Jahr auch nicht können!“ (GSF L20, 108).

Sie führen dies unter anderem darauf zurück, dass in der Jahrgangsmischung aufgrund des Bildungsgefälles innerhalb der Gruppe nun mehr soziale Lerngelegenheiten entstehen bzw. bewusst auch von ihnen bereitgestellt werden. Es ergeben sich im Schulalltag häufiger Interaktionen, die das Verantwortungsgefühl und das Empathievermögen der schulerfahreneren Schüler/innen in der Klasse triggern und somit eine Gelegenheit bieten, soziale Kompetenzen bei den Kindern zu beobachten.

Zusammenfassend sind die in den Interviews genannten Differenzen zwischen Jahrgangsklassen und jahrgangsgemischten Unterrichtsgruppen einerseits kurz- und mittelfristig dem Unterrichtsentwicklungsprozess geschuldet. Vor allem die hohe Arbeitsbelastung, die gestiegene Organisationsarbeit sowie die Anpassungserfordernisse der Unterrichtsmethodik sind mit einer zunehmenden Erfahrung und der Entwicklung von Routinen erwartbar rückläufig. Andererseits bemerken die Befragten grundlegende Änderungen an den strukturellen Merkmalen des Grundschulunterrichts sowie in ihrer Rolle als Lehrkraft. Darunter fallen z. B. die subjektiv wahrgenommene Abkehr vom Grundlegenden Unterricht sowie vom in der Grundschule vorherrschenden Klassenlehrkraftprinzip. Darüber hinaus wird eine neue kollegiale Interaktion bemerkt, die die zeitliche Flexibilität der Lehrkräfte einschränkt und vermehrt Kooperationsfähigkeit verlangt. Darüber, ob die Schüler/innen den Unterricht in der Jahrgangsklasse und der jahrgangsübergreifenden Zusammensetzung gleich oder anders erleben, divergieren die Meinungen. Die Interviewergebnisse dazu werden im nachfolgenden Abschnitt der subjektiv wahrgenommenen Vor- und Nachteile weiter ausdifferenziert.

5.2.4 Vor- und Nachteile der Jahrgangsmischung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften

Zuletzt fragt diese Studie zur Ausdifferenzierung der innovationsspezifischen Vorstellungen nach Argumenten, die aus Sicht der Betroffenen für und gegen die Jahrgangsmischung an Grundschulen sprechen. Wie im Abschnitt 4.3.3 deutlich wurde, befinden sich im Sample nur eine Schulleitung und eine Lehrkraft, die vor der Implementierung eigene praktische Erfahrung mit dem jahrgangsgemischten Unterricht sammeln konnten.

Die im Interviewmaterial genannten Vor- und Nachteile lassen sich in drei Betrachtungsebenen systematisieren: Erstens wurden Argumente genannt, die die Struktur des Bildungssystems sowie die Organisation der Einzelschule betreffen, zweitens solche, die sich auf die Arbeit der Lehrpersonen beziehen, und drittens wurde die Innovation aus der Perspektive der Lernenden in den Blick genommen. In der Auswertung sind differente Einstellungsmuster erkennbar, die vor dem Hintergrund der Initiierungsbegründung sowie der bis zur Befragung erworbenen individuellen Einsichten zu reflektieren sind. Insgesamt überwiegt eher eine Skepsis gegenüber der Jahrgangsmischung als Alternative zur Jahrgangsklasse. Wenngleich auch einige positive Aspekte angeführt werden, werden vor allem für die Lehrperson mehr Nach- als Vorteile genannt. Am ehesten noch sehen die Interviewpersonen Vorteile für die Schüler/innen sowie den Erhalt von kleinen Schulen.

Vor- und Nachteile aus struktureller Perspektive

Unabhängig von der konkreten Situation der Einzelschule, an der die Schulleitungen und Lehrkräfte arbeiten, trifft bei den Befragten die demografisch bedingte Initiierung von Jahrgangsmischung auf Verständnis. Die Organisationsform wird dann positiv gesehen, wenn die Klassenbildungszahl mit der zu erwartenden Schulanfänger/innenzahl nicht erreicht werden kann und deshalb die Alternativlösung zum mittel- oder langfristigen Erhalt eines Schulstandortes im Raum steht. Das Motto „kurze Beine, kurze Wege“ ist für die betroffene Gruppe ein nachvollziehbarer Grund, den sie uneingeschränkt mittragen (würden), um den Bestand einer ländlichen Schule zu sichern.

Wird die Jahrgangsmischung allerdings, trotz einer ausreichenden Schüler/innenzahl zur Bildung einer Jahrgangsklasse, aus schulorganisatorischen Gründen eingeführt, kritisieren die Schulleitungen und Lehrkräfte das Konzept als politisches „Sparmodell“ (GSA L2, 20) oder „Sparmaßnahme“ (GSB L11, 126; GSD L14, 148) im Bildungssystem. Wie die nachfolgende Aussage von Lehrkraft 4 zeigt, ist die Abkehr von der üblichen Jahrgangsklasse nicht nachvollziehbar und eine „absurde Geschichte“.

Was bei uns halt ein bisschen das Problem ist jetzt hier, weil das halt eine künstliche Sache ist, wo da geschaffen wird, weil keiner versteht das und für mich selber war es auch ein bisschen eine absurde Geschichte. Jetzt sind wir Tür an Tür Kombi 1/2. Das ist natürlich schon, das kann man keinem erklären. Es ist halt einfach eine unnatürliche Sache. Und ich sage, wenn ich heute eine kleine Dorfschule habe, wo es heißt, Ja, wir brauchen (...) jetzt [eine Kombi-Klasse, um die Schule zu erhalten]. (...) Ich meine, wenn die Notwendigkeit da ist, dann, glaube ich, sind die Eltern auch mehr dahinter (GSA L4, 54).

Kleine jahrgangsreine Klassen mit 14, 15 oder 16 Schüler/innen gehen bei der schulorganisatorischen Begründungslinie in zum Teil „sehr große[n] Kombi-Klasse“n (GSA L2, 20) auf, die kaum mehr oder zumindest keine schlechteren pädagogischen Chancen bergen, um jedes Kind individuell zu fördern. Verbunden ist die Jahrgangsmischung mit der Wahrnehmung, dass dadurch Klassen und Lehrer/innenstellen an kleinen Schulen weiter gekürzt werden („bei uns ist ein Lehrer schon wegrationalisiert“ (GSA L2, 49; ähnlich GSD L14, 148)).

Zudem ist das Konzept der pragmatisch bedingten Umsetzung weder für die Schuleingangsstufe noch für die Weiterführung in den Jahrgangsstufen 3/4 „ausgereift genug“ (GSF L20, 148) und es bleibt, wie im Ergebniskapitel 5.1.1.3 berichtet, in der Vorbereitung zu wenig Zeit für die Ausarbeitung einer differenzierten, pädagogisch fundierten Zielvorstellung und den Erwerb der für die Umsetzung notwendigen Kompetenzen. Weiterhin fehlen an mehreren Schulen Fortbildungsmöglichkeiten und Unterstützung, sodass vor allem von den Lehrkräften ein hoher Aufwand gefordert ist.

Das Konzept [ist] noch nicht ausgereift genug (...). Manche Lehrkräfte werden einfach reingeschmissen, werden gar nicht gefragt. Es läuft sicherlich nicht überall ideal und, um vernünftig arbeiten zu können, muss so eine Kombi-Klasse und vernünftige Ergebnisse erzielen zu können, (...) braucht man extrem hohes Engagement (GSF L20, 148).

Für die Weiterführung in den Jahrgangsstufen 3 und 4, wie im Kapitel 5.3.1 ausführlicher berichtet, ist das Konzept noch nicht „stimmig“ (GSA L2, 70). Vor allem der frühe Übertritt an die weiterführende Schule nach der 4. Jahrgangsstufe birgt aus Sicht einiger Befragter Hemmnisse für die Fortführung der in der Schuleingangsphase gewählten Unterrichtsme-

thodik. Während die Jahrgangsstufen 1 und 2 noch „ein bisschen ein Schonraum“ (GSA L2, 70) sind, erschwert der „Druck der Eltern“ (GSA L4, 74) auf die Schüler/innen und Lehrkräfte in den Jahrgangsstufen 3 und 4 einen pädagogisch reflektierten Umgang mit der vergrößerten Heterogenität der Lernendengruppe. Die Bestimmung der Übertrittsnote ist im vierten Schuljahr begleitet von einer Vielzahl an Leistungserhebungen zu festgelegten Zeiten. Weiterhin wird die Fülle an Lerninhalten in den oberen Jahrgangsstufen als Hindernis genannt. Insbesondere erscheint es schwierig, mit offenen Unterrichtsformen zu arbeiten und eine selbstständige eigenaktive Auseinandersetzung in einem selbst gewählten Lerntempo, wie es zuweilen in der Jahrgangsmischung 1/2 versucht wird, fortzuführen. Der erneute Wechsel der Gruppenzusammensetzung beim Übertritt in dann eine Jahrgangsklasse stellt einen Bruch dar und wird vor allem von den Lehrkräften 2 und 4 als inkonsistent und nachteilig in Bezug auf das pädagogische Konzept wahrgenommen.

Des Weiteren sehen einige Lehrkräfte die Abkehr vom Klassenleiter/innenprinzip sowie die Auflösung des Grundlegenden Unterrichts nicht nur als Differenz zur Jahrgangsklasse,¹⁴⁵ sie stellen gleichzeitig einen Nachteil dar, den die Jahrgangsmischung als Nebenerscheinung mit sich bringt.

Ich habe das Klassenlehrerprinzip schon gut gefunden und es wurde auch im Lehrplan propagiert, dass das wichtig sei für die Kinder und das ist ja jetzt da aufgelöst. Genauso der Grundlegende Unterricht, der ist ja nicht mehr so machbar jetzt wie zuerst. Wenn der Zusatzlehrer kommt und im Dreiviertelstundentakt wechselt (GSC L6, 41).

Wenngleich die offizielle Klassenleitung immer noch bei vielen Fragen als Hauptansprechpartnerin für die Kinder fungiert, wird mit der Zuständigkeit mehrerer Lehrkräfte für die Fächer Deutsch und Mathematik die Verantwortung für die Inhaltsvermittlung aufgeteilt. Einerseits findet Lehrkraft 6 dies aufgrund der Missachtung von Lehrplanvorgaben nachteilig, andererseits kommt sie vor dem Hintergrund ihrer professionellen Erfahrung zur Einschätzung, dass dieses wichtige Organisationsprinzip in der Schuleingangsphase nicht aufgegeben werden sollte. Weiterhin erfordern die Differenzierungsstunden vermehrte, ressourcenfordernde Absprachen. Chancen wie beispielsweise die Gelegenheit zur Objektivierung der Diagnostik von Lernständen (Vogt et al., 2010, S. 45), die sich ebenfalls durch die gemeinsame Arbeit mit den Schülern/innen ergeben könnten, finden in den Interviews keine Erwähnung.

Auch die Aufweichung der kindgerechten Rhythmisierung des Schulvormittags durch kürzere Zeiteinheiten im Grundlegenden Unterricht nimmt die Lehrkraft 6 als negativ wahr. Da die Differenzierungsstunden an Fächer gebunden werden, muss der Unterricht entsprechend dieser Vereinbarung rhythmisiert werden und kann weniger an den natürlichen Bedürfnissen der Schüler/innen nach Konzentration und Bewegung ausgerichtet werden. Der Lernbereich Deutsch–Lesen findet beispielsweise dann statt, wenn die zweite Lehrkraft, die diesen übernommen hat, am Montag von 8.45 bis 9.30 Uhr in der Kombi-Klasse anwesend ist. Ein Wechsel des Faches nach einer kürzeren Zeitspanne von ca. 20 Minuten, wie häufig im Anfangsunterricht üblich, ist damit nur unter einem erhöhtem Aufwand möglich. Obwohl die Differenzierungsstunden aus der Sicht der Betroffenen mehrere Chancen mit sich bringen und als wertvoll erachtet werden, wird diese Einschränkung als Nachteil erwähnt. Er ließe sich in der Praxis allerdings durch eine andere Nutzung der personell doppelt besetzten Zeit leicht aushebeln.

¹⁴⁵ Vgl. dazu die Ausführungen im vorangegangenen Ergebnisabschnitt 5.2.3.

Im Vergleich zur Jahrgangsklasse wird, damit einhergehend, zudem von vier Lehrkräften die fehlende Zeit zur Vertiefung des Stoffes und für Exkurse bemängelt. Es gehen durch die Taktung und die jahrgangsbezogene Herangehensweise im Unterricht „viele motivierende Situationen in der Kombi-Klasse (...) verloren“ (GSG L18, 90). Die Lehrkraft 16 ergänzt außerdem, dass weniger Zeit für eine „persönliche Zuwendung“, außerhalb der Aufgabe des Unterrichtens, bleibt.

Die Gemütlichkeit am Vormittag und die Zeit für die Kinder, ihnen persönliche Zuwendung zu geben, und Fingerspiele zu machen, das hat sich ganz stark [verändert] (GSG L16, 62).

In einer jahrgangsstufenreinen Klasse habe ich einfach mehr Zeit, den Stoff zu vertiefen. Und das habe ich halt so nicht. Ich habe mehr Zeit, den Stoff zu vertiefen, habe aber dann auch wieder im Gegenzug mehr Zeit jetzt auch mal was anderes zu machen, mal irgendeinen Exkurs irgendwohin oder mal, das habe ich jetzt nicht. Ich bin ganz eingeschränkt (...) Ich muss wirklich schauen, diesen 1/2-Stoff durchzubringen, (...) weil, wenn das jetzt in 3/4 dann nicht mehr kombiniert ist, (...) der Drittklasslehrer erwartet, die Zweitklässler jetzt so zu bekommen wie er jetzt sonst die Zweitklässler gekriegt hat, auf dem Wissensstand (GSF L20, 148).

Die Einschränkungen ergeben sich, wie Lehrkraft 20 beschreibt, durch die Anforderung, ständig die Lehrplaninhalte beider Jahrgangsstufen im Blick haben zu müssen. Der Druck der Elternschaft von außen sowie die Vorausschau auf den Übertritt der Zweitjährigen in die dritte Jahrgangsstufe mit demselben Wissen und denselben Kompetenzen wie in der Jahrgangsklasse bewirken zudem, dass auf Vertiefungen, die nicht zwingend für das Fortkommen notwendig erscheinen, verzichtet wird.

Als Vorteil der Jahrgangsmischung auf der Ebene der Organisation sehen dennoch zwei Befragte, dass von ihrer Implementierung ein Entwicklungsimpuls ausgehen kann. Wie im Unterkapitel 5.1.1.1 beschrieben, zeigen zwei Schulleitungen zwar ebenfalls wenig Verständnis für die Einführung aus schulorganisatorischen Gründen, wenden allerdings die an die Schule von außen herangetragene Veränderung positiv und können ihr zumindest einen Anstoß für die Schul- und Unterrichtsentwicklung als Vorteil abgewinnen. Die Schulleitung 1 beobachtet, dass die Auseinandersetzung mit Heterogenität und dem Umgang mit Vielfalt bisher „kein Thema“ (GSA SL1, 178) an der Einzelschule war, über das bewusst reflektiert und das in die Schulentwicklung einbezogen wurde. Durch die Umstellung können alte Strukturen an der Schule aufgebrochen werden („als Chance, damit endlich mal was weitergeht (...), weil die Leute so in ihrem Trott drinnen sind“ (GSA L1, 100)).

Wir haben ja eh den so angenommen wie der [ist] und bei dem das so gemacht und ich denke, das ist auch irgendwo so und das ist das Verborgene, aber das ist vielen gar nicht so bewusst. Und, es muss natürlich schon auch noch, auf dem muss aufgebaut werden (GSA SL1, 184).

Bisher gab es eine Förderung der „ganz Schwachen oder so und der ganz Guten“ (GSA SL1, 186), d. h. der Fokus bei der Binnendifferenzierung lag auf den leistungsmäßigen Extremgruppen. Die Kombi-Klasse schafft nun aber Rahmenbedingungen, die den Blick auf jedes einzelne Kind erforderlich machen. Die Schulleitungen 1 und 15, die die Implementierung als Entwicklungsimpuls wahrnehmen, profitieren bei der Ausgestaltung ihrer pädagogischen Vision von eigenen Erfahrungen oder engen Kontakten mit Schulen, die jahrgangsübergreifend arbeiten und als best practice-Beispiele dienen.

Vor- und Nachteile für das professionelle Handeln von Lehrkräften

Nicht nur für die Weiterentwicklung der Schule als Organisation kann die Einführung der Jahrgangsmischung einen Entwicklungsimpuls bedeuten, auch für die Lehrkräfte bietet sie eine Möglichkeit zur weiteren Professionalisierung im Beruf. So erlebt Lehrkraft 23 als junge Lehrkraft die Jahrgangsmischung als Chance zur beruflichen Weiterentwicklung. Die Veränderung ermöglicht es ihr, neue Erfahrungen zu sammeln und mit dem Bestreben, der Heterogenität bestmöglich gerecht zu werden, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Die Organisationsform erlaubt es den Lehrkräften oder zwingt sie sogar dazu, „modern“ (GSH L23, 124) zu arbeiten, um den Ansprüchen der Schüler/innenschaft gerecht zu werden. So kann es letztlich die „Berufszufriedenheit [steigern, weil] (...) man nicht immer das Gleiche macht“ (GSH L23, 124). Auch die positiven Effekte der intensivierten Zusammenarbeit im Team, die auf S. 314f. dargelegt wurden, werden als Vorteile benannt. Die Veränderung hin zur Jahrgangsmischung erzeugt damit neue Entwicklungsfelder für die einzelne Lehrkraft. Ein weiterer Vorteil für das professionelle Handeln der Lehrkräfte wurde bereits im vorangegangenen Unterkapitel 5.2.3 angedeutet. Durch die gemischte Gruppe von Erst- und Zweitjährigen verzeichnen manche Befragte eine Entlastung der sonst für die Lehrkraft sehr anstrengenden ersten Wochen und Monate in einer Schulanfänger/innenklasse. Sofern nicht beide Jahrgangsstufen von der Lehrkraft neu übernommen werden,¹⁴⁶ können die erfahreneren Schüler/innen bei der Einführung in die institutionellen und organisatorischen Besonderheiten von Schule und Unterricht unterstützen. Die Anleitung und Vorbildrolle der Zweitjährigen kann den neu in der Schule Ankommenden helfen, sich schneller im System zurechtzufinden. Positiv verstärkt wird dies zuweilen durch bereits bestehende, wieder aufgenommene Freund- oder Bekanntschaften der Kinder untereinander aus der ebenfalls altersgemischten Kindergartengruppe. Hinsichtlich der Vorbildfunktion der älteren Kinder durch den Erfahrungsvorsprung von einem Jahr mit der Rolle als Schulkind zeigen sich vor allem Erleichterungen in der Einschulung von Regeln und Arbeitsweisen. Die Schulneulinge benötigen für Aufgaben wie das Umkleiden vor und nach dem Sportunterricht oder einfache Rituale, wie das Morgenlied, sowie die Gestaltung von Hefteinträgen weniger Einführungszeit.

[Eine] Erleichterung ist so dieser organisatorische Rahmen schon. Einheften von Blättern in Mappen, das geht automatisch. In der Turnhalle, wie verhält man sich in der Umkleidekabine, das ist alles so, was man vorher immer ewig lang breittreten muss und einüben muss und jetzt funktioniert das (GSB L8, 37).

(...) einfach mein Morgenlied, das haben die Zweitklasskinder schon gekonnt und das haben wir dann für heuer übernommen und dann geht das ganz schnell, dass die mitsingen. Also es vereinfacht sich um vieles vom Organisatorischen her einfach (GSD L14,8).

Dennoch bedeutet die Implementierung der Jahrgangsmischung für die Lehrkräfte zunächst einen erhöhten zeitlichen und organisatorischen Aufwand, der nachteilig gesehen wird („als Lehrkräfte ist es ein enormer Arbeitsaufwand mehr“ (GSC L5, 93; ähnlich GSB L7, 28; GSD L14, 124)). Der erhöhten Belastung für die Schulentwicklungsarbeit wird im ersten Implementierungsjahr zwar versucht durch eine Ermäßigungsstunde zu begegnen, allerdings steht diese eine ermäßigte Unterrichtsstunde nur bedingt im Verhältnis zur Neu- und Reorganisation der Unterrichtsmaterialien und wird im zweiten Implementierungsjahr

¹⁴⁶ Vgl. dazu die Erläuterungen im Unterkapitel 5.1.3.2.

aufgehoben. Diesen Umstand nimmt nicht nur die Lehrkraft 12 als wenig wertschätzend ihrer Arbeit gegenüber wahr.

Die eine Stunde, die wir jetzt (lacht) (...) also ermäßigt bekommen für die Arbeit, das wäre auch in Zukunft angebracht, weil, ich meine, ich habe auch nächstes Jahr doppelte Arbeit, bin immer noch am Erfahrung sammeln und, dass man da sagt, ja, nur im ersten Jahr Kombi-Klasse bekommt man eine Ermäßigungsstunde, das leuchtet überhaupt nicht ein (GSA L12, 59).

Mit Blick auf die knappen Ressourcen ist die Diskussion von Vor- und Nachteilen zudem begleitet von der Sorge um eine Kürzung der wertvollen Differenzierungsstunden, die, wie auf S. 351 erläutert, als möglicher Vorteil der Jahrgangsmischung für die individuelle Förderung beschrieben werden. Diese Chancen könnten bei weiteren Einsparungen, so die Befürchtung von Lehrkraft 4 und Schulleitung 19, in den darauffolgenden Schuljahren kaum mehr zum Tragen kommen.

Ich meine, wenn man jetzt wirklich sagt, man hat Leute, die mit drin sind zur Differenzierung (klopft auf den Tisch), dann ist es machbar. Ich befürchte halt, dass es dann irgendwann heißt, (...) man hat halt keinen mehr oder vielleicht [nur] zwei, drei Stunden oder so und dann wird es natürlich (...) schwieriger (GSA L4, 58).

Ich würde also sagen, Kombi-Klasse (...) füllen also mit Lehrerstunden, so dass gut gearbeitet werden kann und dass dieses Positive, was man an Kombi-Klassen immer sagt, auch umgesetzt werden kann, indem man nicht an den Ressourcen der Lehrer grapscht und die abschneidet und zerstückelt, sondern indem man ihnen wirklich so viel Ressourcen gibt, dass es gut gemacht werden kann. Ausstattung mit Stunden und mit Material, das ist wichtig (GSF SL19, 112).

Die Bedingungen, unter denen die Jahrgangsmischung realisiert wird, könnten sich verschlechtern und damit die Chancen für das Fortkommen der Lernenden mindern. Neben die Bedenken hinsichtlich von Stundenkürzung im weiteren Verlauf der Implementierung und Institutionalisierung tritt die unzureichende Passung der vorgegebenen Lehrplaninhalte zum Konzept der Jahrgangsmischung.¹⁴⁷

Wenn das funktionieren soll auf Dauer, dann glaube ich, muss man einfach auch aus dem neuen Lehrplan (...) da muss was raus oder verschoben werden. (...) Die Lehrplaninhalte sind wirklich so vollgefüllt (GSF L20, 148).

Der Lehrplan erscheint Lehrkraft 20 als zu überladen für die in der Jahrgangsmischung erforderliche Art zu unterrichten.

Psychisch belastend und deshalb ebenfalls nachteilig wirkt sich für einzelne Lehrkräfte darüber hinaus die auf S. 280 beschriebene Unruhe während des Abteilungsunterrichts sowie während des geöffneten Unterrichts aus. Durch ihn wird zwar die Selbstständigkeit der Schüler/innen gefördert, er ist durch die Kommunikation untereinander allerdings auch durch einen gewissen Lärmpegel begleitet. Dieser stellt nicht nur für die Lehrperson, sondern auch für manche Schüler/innen aufgrund der Belastungssituation einen Nachteil dar.

¹⁴⁷ Der neue LehrplanPLUS, der ab 2014 schrittweise in Bayern eingeführt wurde, mindert die strikte Trennung der Jahrgangsstufen durch die Formulierung von grundlegenden Kompetenzen, die bis zum Ende der 2. bzw. 4. Jahrgangsstufe zu erreichen sind.

Es ist immer so eine leichte Unruhe, die man aber gar nicht vermeiden kann. (...) Absolute Stille, (...) das ist nicht einfach in dem System. Das finde ich, ist eher ein bisschen ein Nachteil (GSB L7, 30).

Vor- und Nachteile für die Schüler/innen

Uneinigkeit herrscht bei den Schulleitungen und Lehrkräften darüber, welche Vor- und Nachteile die Jahrgangsmischung für die Lernenden bietet. Die Hälfte der Interviewpersonen teilt die Sichtweise von Lehrkraft 6, die formuliert: „Ich bin auch der Meinung, dass die Kinder keinen Nachteil haben. Ob sie einen Vorteil haben, ob der Vorteil so groß ist, das bezweifle ich eher“ (GSC L6, 63). Weitere neun der 24 Befragten zeigen in den Gesprächen ausschließlich Vorteile für die Lerngruppe auf. Drei Befragte erwähnen nur Nachteile.

Ein Vorteil für das kognitive Lernen, den acht Befragte sehen, ist mit den gewährten Differenzierungsstunden als strukturelle Rahmenbedingung der Jahrgangsmischung verbunden. Die personell doppelt besetzten Unterrichtsstunden erlauben eine individuelle Unterstützung auf der Basis eines in der Kleingruppe diagnostizierten Lernstandes. Diese Besonderheit wird von zehn Befragten als qualitätssteigernder „Riesenvorteil“ (GSE L18, 66) im jahrgangsübergreifenden Unterricht begriffen.

Wenn man dann abkoppeln kann, dann habe ich hier in der zweiten Klasse nur acht Kinder (...). Das ist auch das Positive an der Kombi-Klasse, (...) weil mit den acht Kindern man so super arbeiten kann (...). Ich sehe am Teppich genau die Zahlen, die die Kinder aufschreiben (GSA L3, 18).

(...) als große Chance, weil ich viel schneller auf die Schwächen der Kinder eingehen kann. Wenn ich eine Klasse mit 23 [Schülern/innen] vor mir habe, weiß ich nicht, wo der Einzelne steht, aber wenn ich zwölf habe, (...) die Kinder kommen viel öfter dran. Und ich kenne genau, da hakt es bei dem, da hakt es bei dem und da kann ich meine Differenzierung einsetzen (GSC L6, 107).

In den doppelt besetzten Unterrichtsstunden arbeiten die befragten Klassenleiter/innen in der Regel mit einer Schüler/innengruppe in der Größe von sieben bis zwölf Kindern. Dies erlaubt, einzelne Kinder öfter aufzurufen und so individuelle Förderbedarfe festzustellen. Wie in den Ankerbeispielen deutlich wurde, heben die Lehrkräfte vor allem die verbesserten Gelegenheiten zur Diagnostik hervor. Inwieweit und in welcher Form ausgehend davon eine individuelle Förderung stattfindet, ist dem Interviewmaterial nicht zu entnehmen.

Wenngleich dies in den Berichten über die praktische Umsetzung nur sehr vereinzelt erwähnt wird, stellen z. B. die Lehrkräfte 8, 14 und 20 heraus, dass auch die inhaltliche Öffnung des Unterrichts zu einer Steigerung der Individualisierung beitragen kann. Vor allem profitieren können die leistungstärkeren Erstjährigen und die leistungsschwächeren Zweitjährigen sowie die schneller und langsamer lernenden Kinder.

Aber man engt die Kinder [in der Jahrgangsklasse] ein bisschen mehr ein (...). Ich habe es jetzt nur bei einem Buben mitgekriegt, der hat einfach die Zahlen bis hundert genauso gut gekannt wie die Zweitklässler. Der hat wirklich mir die Vorgänger oder Nachfolger sagen können, der weiß, wo ist die Zehnerstelle. Das sehe ich als Chance (...) für den Lehrer, dass er einfach da ein bisschen noch offener wird. Ich glaube, dass gerade so diese Spitzenschüler in der jahrgangsreinen (...) ein bisschen geblockt worden sind. (...) Genauso anders dann herum. Jetzt habe ich die Chance, dass Kinder, die einfach den Erste-Klasse-Stoff noch nicht wirklich verinnerlicht haben, wo jetzt einfach das Rechnen im Zahlenraum bis zwanzig noch nicht wirklich automatisiert [ist], dass ich die jetzt phasenweise halt noch mal mitnehmen kann. (...) So, diese speziell ganz langsamen

Kinder oder diese speziell ganz schnellen (...). Schnell heißt oft einmal gar nicht, dass sie richtig leistungsstark sind, sage ich einmal, nur vom Arbeitstempo her schnell. (...) Und der Weg, dass sie schneller sind, ist, finde ich, leichter hier (GSB L8, 25).

Aber auch die Zweitklasskinder profitieren, weil mancher Stoff, also wir rechnen ja dann auch gemeinsam beim Kopfrechnen oder so, da sind halt dann auch viele einfache Aufgaben, jetzt wenn ein Kind schwächer ist, rechnet halt das eher bei den einfachen Aufgaben mit. Und es ist auch erstaunlich, dass z. B. so manche Erstklasskinder bei den Zweitklasskindern dann schon mitrechnen (GSD L14, 8).

Das Zitat GSB L8, 25 macht deutlich, dass zwar auch in der Jahrgangsklasse Differenzierung vorhanden war, diese sich allerdings zumeist innerhalb der Jahrgangsnorm bewegte, d. h. im Rahmen des Stoffes für die betreffende Jahrgangsstufe. Durch die notwendigerweise vorhandene inhaltliche Öffnung kann mit der Jahrgangsmischung eine bessere Passung des Lernangebots zu den Bedürfnissen einzelner Lernender erreicht werden. Auch strukturellen Optionen der Begabungsförderung wie beispielsweise das Drehtürmodell, das ansonsten einen hohen Abstimmungsbedarf zwischen den Jahrgangsstufenlehrkräften mit sich bringen würde, können innerhalb des Klassenverbandes realisiert werden.

Außerdem beobachten die Lehrkräfte 7 und 20, dass sich die Heterogenität innerhalb der Gruppe positiv auswirkt auf das Erfolgserleben, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie das Selbstbewusstsein und das Selbstkonzept der Kinder. Gerade im sozialen Vergleich mit den anderen, insbesondere mit den jüngeren, Kindern der Klasse nehmen leistungsschwächere Zweitjährige Lernfortschritte bewusster wahr. Andererseits sind die jüngeren leistungsstarken Kinder stolz, Aufgaben der zweiten Jahrgangsstufe bewältigen zu können.

Aber auch für die Erstklässler ist das toll, wenn ich etwas mache, was eigentlich für die zweite Klasse konzipiert ist, und die heben den Finger und sind mit dabei. Da sind die natürlich unwahrscheinlich stolz darauf, wenn sie es schon können (GSB L7, 30).

Habe ich zwei ganz schwache Zweitklässler, die mit den Erstklässlern lesen und die da natürlich die besten sind und sich da unglaublich freuen. Und dann sagen, ey, da war ich jetzt heute der Beste beim Lesen. Und diese Erfahrung hätte das Kind auch nie gemacht (GSF L20, 84).

Ich habe einen Wiederholer drinnen zum Beispiel. Der ist immer noch der schwächste Zweitklässler (...), aber der ist völlig überzeugt, er hat es jetzt geschafft. (...) [Er kam neulich zu mir und sagte], seit dem du da bist, bin ich viel besser geworden. Der merkt das einfach nicht. Und diese Erfahrung hätte er in einer anderen Klasse nie gemacht (GSF L20, 86).

Nicht zuletzt kann auf die Schwächen einzelner Kinder zunehmend unauffälliger reagiert werden. Die Binnendifferenzierung findet in einem augenscheinlich heterogenen Klassenverband statt und die zu fördernden Kinder werden nicht mehr einzeln oder in der Kleingruppe aus der Gemeinschaft genommen, sondern bleiben immer bei einem Teil der Klasse. Wie Lehrkraft 8 feststellt, führt dies dazu, dass Stigmatisierungen im sozialen Gefüge als schneller oder langsamer Lernende besser unterbunden werden können.

Für die Kinder auch nicht mehr so auffallend. Das habe ich früher mal als Problem in der jahrgangsreinen Klasse gesehen. Da habe ich mich oft dann wirklich bewusst auch zu den stärkeren Kindern mal gesetzt. Nicht, dass die Schwächeren das Gefühl haben, ja, Frau [Lehrkraft] muss uns jetzt wieder extra erklären. Dass das nicht so aufgefallen ist (GSB L8, 27).

Hinsichtlich der Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule wird die im vorangegangenen Kapitel 5.2.3 beschriebene fehlende Schonfrist zum Ankommen in der neuen Umgebung für die Erstjährigen als negativ wahrgenommen. Obwohl die Zweitjährigen als Vorbilder dienen, fasst Lehrkraft 8 ihre Beobachtung wie folgt zusammen: „finde ich es anstrengender eigentlich für die Kleinen, (...) die sind jetzt da richtig vom Kindergarten hineingeschmissen worden“ (GSB L8, 33). Der Ausdruck „hineingeschmissen worden“ kann eher konträr zu den gegenwärtig gültigen Transitionsansätzen gedeutet werden, die einen möglichst anschlussfähigen und gleitenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule fordern (vgl. z. B. Griebel & Niesel, 2018).

In der Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen jahrgangsgemischten Klassen und Jahrgangsgruppen im vorangegangenen Kapitel 5.2.3 wurde bereits deutlich, dass die Potenziale der Jahrgangsmischung für das soziale Lernen differenziert gesehen werden. Die Mehrheit der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte steht dem Helfen eher skeptisch gegenüber und erwähnt in den Gesprächen keine besonderen Chancen, die sich für die Schüler/innen in der Jahrgangsmischung gegenüber denen in der Jahrgangsklasse ergeben – zumal es sich, wie Lehrkraft 6 und Schulleitung 13 aufzeigen, auch bei Jahrgangsklassen um keine homogenen Gruppen handelt, in denen die Schüler/innen nicht von unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen profitieren könnten. Methoden des individuellen und gemeinsamen Lernens finden aufgrund dessen ebenso in der Jahrgangsklasse Anwendung.

Soziales Lernen hatten wir schon vorher und Lerntheke und differenziertes Arbeiten hatten wir auch schon vorher. Es ist jetzt nichts Neues. Wochenplan ist auch schon gang und gäbe, also ich weiß jetzt nicht genau, (...) welchen großen Vorteil das für die Kinder jetzt bringen könnte. (...) Und die Heterogenität hatte ich vorher schon (GSC L6, 63).

Soziale Erfahrungen ermöglichen, Altersmischung des Kindergartens fortführen, Heterogenität nicht nur akzeptieren, sondern nutzen, selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen, das haben wir eigentlich auch [in den Jahrgangsklassen] gemacht, denn (...) eine homogene Klasse gab es ja bis jetzt nicht. Also, da gab es ja auch diese Unterschiede, wo wir das Helfersystem hatten und so weiter (GSC SL13, 91).

Diejenigen Lehrkräfte, die einen Vorteil für die Entwicklung sozialer Kompetenzen aufzeigen, beobachten positive Auswirkungen auf das Empathievermögen sowie eine Verbesserung der Hilfsbereitschaft und des Verantwortungsgefühls vor allem der erfahreneren Kinder.

Meine Schüler sind total hilfsbereit. (...) In der jahrgangsreinen Klasse hat man auch hilfsbereite Schüler gehabt, aber so, dass sich die direkt verantwortungsbereit fühlen einem anderen gegenüber, ohne, dass ich sage, mach dieses oder mach jenes, das also, so in dieser Art habe ich es noch nicht miterlebt. (...) Die wenn merken, irgendetwas läuft verkehrt bei dem [Erstjährigen], greifen die sofort ein und das hat man vorher natürlich, in der jahrgangsreinen Klasse ist jeder so mehr oder weniger der Einzelkämpfer (GSB L7, 30; ähnlich GSA L3, 99).

Zudem stärkt es das Selbstbewusstsein von kognitiv leistungsschwächeren Schülern/innen, die durch das Helfen ihre Stärken in einem anderen Kompetenzbereich einbringen können.

Und das ist halt auch ein Vorteil, weil ein schwacher Zweitklässler auch irgendwann einmal Hilfe bieten kann, Hilfe geben kann. Für den ist das wichtig, dass er irgendwo Selbstbewusstsein erhält (GSB L7, 30).

Die unerfahreneren Schüler/innen profitieren von der ähnlichen Erfahrungswelt der älteren Kinder bei der Bewältigung von Problemen. Gleichzeitig stellen die Schulerfahreneren für die Jüngeren Entwicklungsvorbilder dar und zeigen die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1966/2016, S. 18) auf, von der Motivation und Anregungspotenzial zum Lernen ausgeht. Das Geben und Nehmen von Hilfe, so die Wahrnehmung von Lehrkraft 7, trägt darüber hinaus positiv zur Entwicklung einer Gemeinschaft bei, in der jede/r nicht nur auf sich selbst, sondern auch auf andere schaut.

Einige Befragte machen die Entwicklung von Sozialkompetenzen aber auch abhängig von intendierten Peer-Interaktionen. Wie auf S. 275 beschrieben, wählen beispielsweise nicht alle Lehrkräfte von Beginn der Implementierung an eine gemischte Sitzordnung, in der die schulerfahreneren Kinder bei der alltäglichen Unterrichtsorganisation behilflich sein können oder in der jahrgangsübergreifende Erklärungen zustande kommen können. Auch, so die Beobachtung von Lehrkraft 10, die allerdings in der Befragtengruppe nicht von allen geteilt wird, entstehen Hilfesituationen nicht einfach so.

Wenn ich da hingehen muss und sagen muss, also, du könntest jetzt vielleicht einmal [dem helfen], dann ist das eigentlich meiner Meinung nach nicht Sinn und Zweck dieser Sache, sondern das ist aufoktroziert (GSB L10, 16).

Deshalb ist die Frage der Entwicklung von Sozialkompetenz stets auch eine Frage der Gewährung von Gelegenheiten und das soziale Lernen stellt einen bedingungsabhängigen Vorteil dar, der, wie Lehrkraft 2 erläutert, durchaus auch in der Jahrgangsklasse zum Tragen kommen kann und von der jeweiligen Realisierung abhängig ist.

Ja, wobei ich ganz ehrlich sage, es gibt nichts von den jahrgangsgemischten Klassen, das es nicht auch in den jahrgangsreinen geben kann und gibt. Das kommt darauf an, wie ich die Klasse führe. Und umgekehrt auch. Also das, das was da so das soziale Lernen oder das Lernen voneinander [betrifft]. Es wäre ja schlimm, wenn man das in der jahrgangsreinen Klasse nicht auch kann (GSA L2, 43).

Es hat alles so seine positiven und seine negativen Seiten, das stelle ich fest. Und so ist es aber überall. Ich glaube, dass die jahrgangsreine Klasse genauso gut für Kinder ist wie jetzt halt Kombi-Klasse. Ich glaube, das ist lehrerabhängig. Ob ich mich engagiere, dann ist eine jahrgangsreine Klasse für den Lehrer weniger anstrengend letztendlich (GSB L8, 35).

Vielleicht liegt das auch daran, wie man damit arbeitet, dass man [als Lehrkraft] (...) da erst selber reinkommen muss, damit (...) [die Jahrgangsmischung] ein Vorteil für Kinder wird (GSC L5, 93).

Resümierend bezieht sich diese Feststellung nicht nur auf das soziale Lernen. Sämtliche Potenziale der Jahrgangsmischung, so beispielsweise die kritische Reflexion von drei Lehrkräften auf die Frage nach den Vor- und Nachteilen der Jahrgangsmischung, sind abhängig von der konkreten Umsetzung.

5.2.5 Zusammenfassung

In der Gesamtbetrachtung der innovationsspezifischen Vorstellungen und Einstellungen der Schulleitungen und der Lehrkräfte gegenüber der Jahrgangsmischung ist festzustellen, dass die meisten Befragten zu Beginn der Implementierung kaum eine systematische Zielvorstellung für den Schulentwicklungsprozess beschreiben. Insgesamt werden in den Interviews zudem wenig konzeptspezifische pädagogische Chancen genannt, die sich aus der Auflösung des jahrgangshomogenen Klassenverbandes ergeben könnten. Selbst der von mehreren Lehrkräften angeführte pädagogische Mehrwert hinsichtlich des individuellen Lernens in der Kleingruppenarbeit wird auf die personelle Unterstützung in den Differenzierungsstunden zurückgeführt. Diese sind nicht zwingend dem pädagogischen Konzept der Jahrgangsmischung geschuldet, sondern dienen lediglich als vorgesehene Rahmenbedingung für die Umsetzung. Das in der Lerngruppe vorhandene Bildungsgefälle wird zwar für die Unterrichtsorganisation als entlastend wahrgenommen, dessen Nutzung für das gemeinsame kognitive Lernen beschreiben die Befragten aber kaum als Zielvorstellung. Vielmehr überwiegt die Skepsis gegenüber der schulorganisatorischen Begründungslinie, die mit einer Einsparung von personellen Ressourcen im Bildungssystem gleichgesetzt wird. Es erscheint demnach in der pragmatischen Begründungslinie besonders anspruchsvoll und herausfordernd, das Konzept pädagogisch zu wenden und Potenziale zu erkennen, die eine andere Klassenzusammensetzung z. B. auch für eine inklusive Schulgestaltung bergen kann. Dazu trifft auf die meisten Schulleitungen sowie alle Lehrkräfte, wie im Ergebniskapitel 5.1.2.2 aufgezeigt, die folgende Aussage von Lehrkraft 10 zu: „Ich habe die Kombi-Klasse nicht genommen, weil ich überzeugt bin von der Kombi-Klasse“ (GSB L10, 55). Sie macht damit deutlich, dass extrinsische Gründe für die Übernahme der Klassenleitung ausschlaggebend waren. Entscheidend war nicht die reflektierte Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept, das man nun gewillt ist umzusetzen. Die Jahrgangsmischung wird demnach als Entwicklung wahrgenommen, die den Schulen „von oben (...) und im Blick auf die Zukunft“ (GSA L12, 89) aufgezwungen wird.

Hinsichtlich der Organisationsentwicklung geht bei sechs der acht befragten Schulleitungen die pragmatische Begründung in ebenso pragmatischen Zielvorstellungen für den Schulentwicklungsprozess auf. Wichtig ist ihnen unter anderem eine Zufriedenheit aller von der Veränderung Betroffenen. Der Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte sollte sich reduzieren. Die in der Initiierungsphase sehr kritische Elternschaft soll keinen Anlass zu weiterer Skepsis haben und die Schüler/innen sollen gegenüber denen in der Jahrgangsklasse keinen Nachteil erleiden. Die Ansprüche an die Unterrichtsentwicklung nehmen kaum die Besonderheiten der veränderten Klassenzusammensetzung in den Blick. In der Konsequenz ist das Handeln dieser sechs Schulleitungen vorrangig auf die Bereitstellung der notwendigen räumlichen und personellen Ressourcen für die Unterrichtsentwicklung durch die Lehrkräfte ausgerichtet.

Lediglich zwei Schulleitungen formulieren im Interview eine eigene pädagogische Vision vom jahrgangsübergreifenden Lernen, bei der vor allem die individuellen Fördermöglichkeiten in den Blick genommen werden. Sie unterstützen auf dieser Basis die Lehrkräfte des Kollegiums bei einer gezielten Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität als Ausgangspunkt für die Schulentwicklung. Für sie stellt die Implementierung einen Anstoß und Entwicklungsimpuls für eine längst fällige Auseinandersetzung mit veralteten Unterrichtsroutinen dar. Strategische Überlegungen zur Ausweitung der Innovation auf andere Klassen, zur Einbettung in das Schulprogramm, in das Leitbild und/oder das

Schulprofil der Einzelschule und damit eine Vorbereitung der Institutionalisierung werden damit nur an wenigen Schulen angestellt.

Bei den Lehrkräften zeigt sich eine allgemeine Toleranz und Akzeptanz der Veränderung angesichts der gegebenen Unabänderlichkeit. Kritisch gesehen wird vor allem die Auflösung tradierter und hinsichtlich der Übergangsgestaltung durchdachter struktureller Gegebenheiten wie der zeitlichen Taktung des Grundlegenden Unterrichts. Ebenso skeptisch betrachten sie den Bedeutungsverlust des Klassenlehrer/innenprinzips im Zuge der Implementierung der Jahrgangsmischung. Auf der Personalebene verstellt allerdings möglicherweise gerade dieses Festhalten am Klassenlehrkraftprinzip den Blick auf die Möglichkeiten und Erleichterungen des Team- bzw. Co-Teachings in der jahrgangsübergreifenden Gruppe. In den Gesprächen beschreiben die Befragten die Zusammenarbeit von pädagogisch Professionellen innerhalb der Klasse in der Vorbereitung und Durchführung als arbeitsteilig und formulieren keine Zielperspektive für eine Veränderung dieser Vorgehensweise.

In den Zielvorstellungen auf der Unterrichtsebene zeigt sich zwar vielfach eine heterogenitätssensible Haltung, verbunden mit dem Wunsch von sieben Lehrkräften, das einzelne Kind in der weiteren Implementierung noch stärker in den Mittelpunkt der Bemühungen zu rücken. In der didaktischen Praxis wird jedoch die Orientierung an der Jahrgangsnorm zunächst weitgehend beibehalten und die Lehrkräfte bleiben sehr in der Vereinbarung des Unterrichts von „zwei Klassen“ verhaftet. Mit dem Ziel der Selbstständigkeit der Schüler/innen wird der altbekannte Abteilungsunterricht in Deutsch und Mathematik unter etwas veränderten Vorzeichen, nämlich der Nutzung von Differenzierungsstunden, und dem Einsatz von geöffneten Unterrichtsformen weitergeführt. In anderen Fächern wie im Heimat- und Sachunterricht erscheint eine gemeinsame Unterrichtung der Gruppe besser durchführbar. Wenngleich das Zusammenwachsen der Schüler/innen zu einer Lerngruppe eine wichtige Rolle spielt, sehen viele Lehrkräfte den Einsatz von fachlichen Helfern/innen oder Tutoren/innen durchaus skeptisch. Gleichzeitig wird die Rücknahme der Zentralität der Lehrkraft in manchen Klassen als Entwicklungsziel angestrebt.

Die Schulleitungen und Lehrkräfte sehen im Vergleich zu den Jahrgangsklassen nur vereinzelte Vorteile, wenn überhaupt, dann für die Kinder. Für die Lehrkraft werden eher vermehrte Belastungen angeführt. Zwar erhöht sich auf der Positivseite die Kooperation mit den Kolleginnen der Parallelklasse und der Wechsel birgt somit auch wenige entlastende Perspektiven, allerdings hält das Aufgabenfeld Schulentwicklung arbeitsintensive Tätigkeiten und die Aufgabe von bewährten Strukturen bereit. Auch die Jahrgangsklasse zeichnet sich durch eine hohe Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Schüler/innen aus. Für die Lehrkräfte dieses Samples ist eine weitere Erhöhung der Heterogenität nicht zwingend wünschenswert („ich hatte jetzt nie in den vergangenen Jahren das Bedürfnis, dass ich gesagt habe: ‚Ah, ich möchte jetzt eine Kombi-Klasse‘“ (GSA L12, 89)). Den anspruchsvollen Umgang mit der vergrößerten Heterogenität hebt in der vorliegenden Untersuchung schließlich nur eine Lehrkraft als Potenzial für die eigene Professionalisierung hervor.

Die Bedenken und negative Sicht mancher Lehrkräfte und Schulleitungen aus der Fallgruppe gegenüber der Einführung von jahrgangskombinierten Klassen mögen auf mehrfache Weise zu deuten sein. Sie könnten einer generellen Reformresistenz bei Lehrkräften, verbunden mit einer Scheu vor Mehrarbeit, geschuldet sein. Möglich ist aber auch, dass sie auf eine Reformmüdigkeit zurückzuführen sind, denn vor allem an die Grundschullehrkräfte wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Veränderungen herangetragen. Fullan, 1997, veranschaulicht den Zusammenhang wie folgt:

It is no denial of the potential worth of particular innovations to observe that unless deeper change in thinking and skills occur there will be limited impact. It is probably closer to the truth to say that the main problem in public education is not resistance to change, but the presence of too many innovations mandated or adopted uncritically and superficially on an *ad hoc* fragmented basis (Fullan, 1997, S. 37).

Diese Annahme scheint insofern zutreffend als dass die Jahrgangsmischung weitgehend unreflektiert vorgeschrieben wurde und drei Grundschulen erst sehr kurzfristig von der geplanten Implementierung der Jahrgangsmischung erfahren. Verstärkt werden die beschriebenen Vorbehalte durch den ungünstigen Top-down-Prozess der Einführung, der den Betroffenen kaum eine Möglichkeit zur Mitbestimmung über das eigene Arbeitsfeld gibt. Es scheint naheliegend, dass diese Umstände die Haltung der pädagogisch Professionellen gegenüber der Neuerung wesentlich beeinflusst haben. Ob die Jahrgangsmischung in dieser Form ein Modell der Zukunft ist, hängt letztendlich sowohl von den Rahmenbedingungen ab als auch davon, wie die professionell Handelnden mit der Veränderung umgehen. Welche Faktoren aus Sicht der betroffenen Schulleitungen und Lehrkräfte für den Schulentwicklungsprozess der Implementierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen förderlich sind und was als hemmend erscheint, dem widmet sich das nachfolgende Kapitel zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage.

5.3 Entwicklungsunterstützende und -hemmende Bedingungen bei der Initiierung und Implementierung jahrgangskombinierter Klassen

Die vierte Forschungsfrage befasst sich mit den von den Schulleitungen und Lehrkräften subjektiv wahrgenommenen fördernden und hemmenden Bedingungen für ihre Arbeit sowie den Schulentwicklungsprozess bei der Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen 1/2 aus pragmatischen Gründen. Den Antworten darauf widmet sich dieses letzte Ergebniskapitel. Für die Systematisierung der Datenanalyse wurden als deduktive Oberkategorien die in 2.2.4 eingeführten Bedingungebenen verwendet, nach denen die nachfolgenden Ausführungen gegliedert sind. Als *prozessfördernd bzw. -unterstützend* werden Bedingungen bezeichnet, die sich rückblickend im Entscheidungsprozess oder in der ersten Erprobung der Veränderung als günstig für den Verlauf erweisen. Ebenso werden in dieser Unterkategorie Voraussetzungen erfasst, die ideal gewesen wären, wenn man die Zeit zurückdrehen könnte. D. h. die nachfolgenden Erläuterungen beinhalten, neben realen Bedingungen, subjektive Veränderungswünsche für einen zufriedenstellenderen Verlauf bei einer erneuten Einführung. *Prozesshemmende Faktoren* sind solche, die eine in den Augen der Befragten gelingende Arbeit und günstige Entwicklung verhindert oder erheblich erschwert haben. Damit eng verbunden sind die im Kapitel 5.2.1 dargelegten Vorstellungen von „gutem“ jahrgangskombiniertem Lernen und dafür geeignete organisatorische Rahmenbedingungen, Ablaufstrukturen sowie bedeutende Faktoren in der Entscheidungs- und Vorbereitungsphase. Gleichzeitig werden allgemeine Bedingungen angesprochen, die innovationsunspezifisch den Erfolg von Schulentwicklung beeinflussen. Von der Makro- hin zur Mikroebene werden in den folgenden Abschnitten Voraussetzungen auf der Ebene des einzelschulischen Umfelds, der Ebene der Einzelschule sowie auf der Subjektebene, also der Akteurs/innenebene, vorgestellt.

5.3.1 Faktoren auf der Ebene des einzelschulischen Umfelds

Unter die Kategorie „Faktoren auf der Ebene des einzelschulischen Umfelds“ wurden in der Auswertung jene Bedingungen untergeordnet, die analog zur Beschreibung im Theorieabschnitt 2.2.4.2 außerhalb des Mikrosystems der Einzelschule Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess und die Arbeit in der Jahrgangsmischung nehmen. Im Interview nennen die Befragten bildungspolitisch veränderbare Bedingungen des Schulsystems. Ebenso werden die Wirtschaftssparte der Schulbuchverlage und von der Bildungsadministration ausgesprochene Zulassungen bzw. Zulassungsbeschränkungen für Lehr- und Lernmittel an Grundschulen angesprochen. Auf lokaler Ebene erweist sich die Bereitschaft des Sachaufwandsträgers zur Finanzierung von Umbaumaßnahmen, Möbeln sowie neuen Unterrichtsmaterialien als hilfreich. Vor allem aber wird die Unterstützung durch die unmittelbar übergeordnete Schulverwaltung sowie durch die Elternschaft als sehr bedeutsam erachtet. Nicht zuletzt fördern Fort- und Weiterbildungsangebote sowie die Vernetzung mit anderen Schulen die Professionalisierung der ausführenden Schulleitungen und Lehrkräfte und erweisen sich als wichtige Beiträge zum Gelingen. Diese im Überblick genannten Faktoren werden nachfolgend in ihrer Bedeutung näher beschrieben.

5.3.1.1 Bedingungen des Bildungssystems

Einige der auf der Ebene des einzelschulischen Umfelds genannten Faktoren sind durch eine Interaktion der schulischen Akteure/innen mit dem schulischen Umfeld veränderbar. Andere, und dazu zählen die nachfolgenden, sind den strukturellen Bedingungen des Schulsystems sowie der Bildungspolitik des Bundeslandes geschuldet. Sie stehen den Schulleitungen und Lehrkräften als Rahmen für das Professionshandeln zur Verfügung, können von der Einzelperson aber kaum beeinflusst werden. Zu diesen Faktoren gehören die frühe Selektion nach der vierten Jahrgangsstufe mit ihren Begleitumständen sowie die Lehrplanvorgaben für die einzelnen Jahrgangsstufen. Beide Faktoren werden in den Gesprächen von manchen Interviewpartnern/innen als entwicklungshemmend aufgezeigt.

Frühe Selektion als entwicklungshemmender Faktor

Zunächst werden für die angemessene Etablierung der Jahrgangsmischung strukturelle Veränderungen des Schulsystems als notwendig erachtet. Eine Unterrichts- und Organisationsentwicklung kann, so beispielsweise die Ansicht von Lehrkraft 2, nur dann gelingen, wenn das Modell der Jahrgangsmischung auch über die zweite Jahrgangsstufe hinausgehend „stimmig“ (GSA L2, 70) ist. Bereits die quantitative Verteilung jahrgangsübergreifender Klassen auf die verschiedenen Grundschuljahrgänge auf S. 60 zeigt, dass die Organisationsform in den Jahrgangsstufen 3 und 4 unterrepräsentiert ist. Wie auf S. 346 berichtet, nehmen drei Lehrkräfte und vier Schulleitungen die frühe Selektion der Schüler/innenschaft und den Übergang in die weiterführende Schule bereits nach der vierten Jahrgangsstufe als restriktiv für die didaktisch-methodische Kontinuität der angebahnten Lern- und Arbeitsweisen wahr. Dazu behindern die Vorgaben für die letzten beiden Grundschuljahre im Hinblick auf die Anzahl der Leistungserhebungen sowie der von der Übergangsentscheidung ausgehende Druck der Eltern auf Schule und Schüler/innen eine durchgängige pädagogische Setzung und Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Lernens. Gerade die Lehrkräfte weisen in verschiedenen Kontexten auf die Schwierigkeiten und Einflüsse des anstehenden Übertritts hin.

Er löst, wie auf S. 230 beschrieben, Bedenken bei den Eltern im Hinblick auf eine generelle Einführung der Jahrgangsmischung aus. Zudem beeinflusst der Gedanke an den Übertritt teilweise den Willen der Lehrkräfte zur Bereitstellung sozialer Lerngelegenheiten.¹⁴⁸

(...) von Seiten der Eltern diese Ängste einfach. Wird mein Kind dann die Grundschule so erfolgreich bewältigen, dass der Übertritt nachher möglich ist? Sie haben immer Übertritt im Kopf (...) und jeder hofft halt, sie schaffen den Übertritt Realschule, Gymnasium. Und der Start ist halt in der ersten Klasse. Und es ist etwas, was man den Eltern eigentlich ganz schwer erklären kann, dass sie erst einmal die Kinder unterstützen sollen beim Eintritt in die Schule und, dass sie da den Druck die Kinder nicht spüren lassen sollen oder wegnehmen sollen (GSA L12, 23).

Wie die Ausführung von Lehrkraft 12 zeigt, sind Gedanken an den Übertritt bereits in der ersten Jahrgangsstufe präsent. Daneben wirkt das selektive Schulsystem in den schulinternen Entwicklungsprozess hinein. Zwar scheinen offene Unterrichtsformen in der Eingangsstufe gut etablierbar, in den oberen Jahrgangsstufen der Grundschule aufgrund der hohen Stoffmenge und dem Übertrittsdruck aus Sicht der Lehrkräfte aber nur bedingt fortführbar. Einen Aufstieg der jahrgangsgemischten Klassen in die Jahrgangsstufen 3/4 können sich deshalb nur die wenigsten Lehrpersonen des Samples vorstellen.

Jetzt arbeiten wir da mit ganz anderen, mit viel anderen Materialien, die meisten Lehrer halt, schon offene Unterrichtsphasen mehr und die Kinder teilen sich auch den Lernstoff ein wenig ein. In der Dritten bzw. in der Vierten, da geht es dann wieder ganz anders weiter. Die haben ihre Proben. Das ist auch in der vierten Klasse (...) sind ja die Proben sogar vorgeschrieben, die Probenzeiten und alles. Die Lehrer müssen dann wieder anders arbeiten. Das ist auch in unserer Lehrerkonferenz (...) also ein großer Kritikpunkt gewesen (GSA L2, 70).

Grenzen sehe ich in dem Sinn, dass einfach, ja, die Kinder müssen auf den Übertritt vorbereitet werden, die Viertklässler. Da ist der Druck der Eltern natürlich nochmal ein ganz anderer wie den wir jetzt haben (...). Ich meine, da sind die Eltern natürlich nochmal ganz anders im Hintergrund und man muss das dann auch immer sehen, wie geht es denn nach der Vierten weiter. Die kommen dann aufs Gymnasium und da geht es ja dann wieder ganz anders weiter. Also, ich glaube, dass das schon sehr schwierig ist, das zu kombinieren (GSA L4, 74).

Sobald Noten als Instrument der Leistungsbewertung zum Einsatz kommen und damit verbunden häufig auch informelle Testverfahren, in denen bei allen Kindern einer Jahrgangsstufe dasselbe abgeprüft wird, treten in der Wahrnehmung der Befragten Konflikte mit den für eine Jahrgangsmischung notwendigen offenen Unterrichtsmethoden auf. Denn diese machen alternative und flexiblere Formen der Leistungsbeurteilung notwendig. Die systemischen Bedingungen stellen also vor allem dann ein Hindernis im gesamtschulischen Entwicklungsprozess dar, wenn die angebahnten Arbeitsweisen, Methoden und die individuelle Förderung aus Sicht der Lehrpersonen aufgrund des Übertrittsdrucks nicht fortführbar erscheinen. Durch die „Paradoxien (...) und ambivalenten Erwartungen (...), einen Schulentwicklungsprozess unter der Prämisse von Individualisierung (...) einerseits sowie (...) [der] Orientierung an Standardisierung und Aussonderung andererseits“ (Jeglinsky, 2013, S. 8) zu gestalten, werden die pädagogischen Vorteile der Jahrgangsmischung für die Kinder bei der kontinuierlichen Fortführung in 3/4 infrage gestellt.

Die beschriebene Problematik trifft, so deutet Schulleitung 15 es im Gespräch an, allerdings nicht nur auf die Bildung von Kombi-Klassen aus pragmatischen Gründen zu. Sie lässt sich

¹⁴⁸ Vgl. dazu die Erläuterungen auf S. 330.

zugleich an den in den vergangenen Jahren zahlreich gestarteten Modellversuchen zur neuen Schuleingangsstufe wie der „Flexiblen Grundschule“ kritisieren. In diesen pädagogisch initiierten Implementierungen wird die Jahrgangsmischung lediglich im Anfangsunterricht favorisiert und schließlich nicht konsequent für die Jahrgangsstufen 3/4 weitergedacht. In bisherigen Studien wurde, bis auf einzelne Ausnahmen (z. B. Rabauer, 2019), den systemischen Restriktionen und einem Vergleich der Umsetzung der Jahrgangsmischung in 1/2 und 3/4 kaum Beachtung geschenkt. Die Einwände der interviewten professionell Handelnden sollten deshalb einen Anlass darstellen, den zweiten Übergang im Bildungssystem als subjektiv wahrgenommenen entwicklungshemmenden Faktor für die pädagogische Arbeit in der Jahrgangsmischung näher zu untersuchen.

Ansprüche an den Lehrplan

Des Weiteren besteht der Wunsch nach einer Entschlackung des Lehrplans für die Grundschule („aus dem neuen Lehrplan jetzt, der kommt, da muss was raus oder verschoben werden“ (GSF L20, 148)). Ebenso sollten Verknüpfungen zwischen den Lerninhalten der kombinierten Jahrgangsstufen bereits konkret aufgezeigt werden und sich die Lehrkräfte nicht selbst „überlegen [müssen] (...), was passt zusammen, sondern, dass (...) das einfach besser angelegt [ist] von Grund auf mit dem Lehrplan“ (GSH L23, 174; ähnlich GSF L21, 36). Wie auf S. 283 berichtet, fällt es den Lehrpersonen schwer, Verbindungen zwischen den Inhalten der Jahrgangsstufen 1 und 2 herzustellen, um die Arbeit der gesamten Lerngruppe an einem gemeinsamen Rahmenthema zu ermöglichen. Die Implementierung des Lehrplan-PLUS für die bayerische Grundschule im Schuljahr 2014/2015 versucht dieser Forderung bereits zumindest in Ansätzen Rechnung zu tragen. In den Fachlehrplänen werden nun Kompetenzen und Inhalte jeweils für die Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 formuliert. Eine Abkehr von der Jahrgangsnorm kann demnach von den Lehrkräften entsprechend ausgestaltet werden. Inwiefern der neue Lehrplan die Ansprüche der in jahrgangsgemischten Klassen arbeitenden Lehrkräfte tatsächlich erfüllt, müssen allerdings weiterführende Befragungen zeigen.

5.3.1.2 Lehr-/Lernmittelmarkt und Zulassungsbeschränkungen

Weiterhin als ungünstige Bedingung für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts ist dem Datenmaterial das Fehlen von Unterrichtswerken und -materialien für jahrgangsgemischte Settings zu entnehmen. Zum Befragungszeitpunkt gibt es in Bayern kaum zugelassene Schulbücher, die die Verbindung der Unterrichtsinhalte zweier Jahrgangsstufen ausreichend aufgreifen und offene Aufgabenformate zur Verfügung stellen.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Hinsichtlich der bemängelten Verfügbarkeit von Lehr-Lernmitteln sowie deren als unzureichend bezeichneten Zulassungen ist das Alter der Daten zu berücksichtigen. Einerseits haben die Verlage sowie das Kultusministerium sowohl auf die Aufhebung des Modellcharakters der jahrgangsübergreifenden „Flexiblen Grundschule“ in Bayern ab dem Schuljahr 2014/2015 als auch auf die Implementierung eines neuen, kompetenzorientierten Lehrplans für die bayerische Grundschule im selben Schuljahr reagiert. Andererseits wurden im Rahmen des Modellversuchs „Flexible Grundschule“ Praxisbeispiele für den Unterricht und die Lernstandserhebung entwickelt, erprobt und nach Abschluss des Modellversuchs publiziert (z. B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2017). Damit stehen den Lehrkräften, die heute neu in der Jahrgangsmischung unterrichten, zumindest einige praktische Anregungen für die heterogenitätssensible und adaptive Unterrichtsgestaltung zur Verfügung. Inwiefern die gegenwärtig zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien allerdings tatsächlich ausreichend sind, müssen weiterführende Untersuchungen zeigen.

Das Arbeitsmaterial ist schon ganz wichtig auch und es gibt auf dem Markt noch nicht so viel für kombinierte Klassen und wenn, dann sind sie nicht genehmigt vom Kultusministerium in unserem Bundesland (...). Zulassungsvoraussetzungen, die erfüllt werden müssen, [und das bedeutet dann] viel Bürokratie (GSC L6, 97).

Es gibt nichts, wo man jetzt sagt, in HSU zum Beispiel ist das einfach fertig. Da gibt es irgendein tolles Buch oder ein tolles Heft, das nehme ich im ersten Jahr und da nehme ich mir die Arbeitsblätter raus und fertig aus und das läuft dann schon mal, sondern jeder, der es gemacht hat, sagt, ja, ich habe es so gemacht, aber mei, das ist jetzt meines. Jeder macht es vielleicht ganz anders, aber es gibt jetzt nichts Konkretes, also das ist sicher eine Schwierigkeit (GSG SL22,106).

Insgesamt wird für den Unterricht „mehr Material [benötigt], (...) wenn ich die Kinder viel frei arbeiten lasse (...) für zwei Klassen“ (GSF L20, 116) ebenso wird „viel Material (...) zum Differenzieren“ (GSC L5, 68) gebraucht. Damit wird das „Material [zu] eine[r] ganz entscheidende[n] Sache“ (GSC L8, 103). Die Suche nach passenden Lehrkräftehandbüchern, Schulbüchern, Arbeitsheften und Arbeitsblättern, die der Unterrichtsplanung zugrunde gelegt werden können, ebenso wie die eigene Herstellung von neuem Unterrichtsmaterial für geöffnete Unterrichtsformen birgt einen zusätzlichen Zeitaufwand. Die Zeit, die zum Gestalten von Arbeitsblättern am PC benötigt wird, könnte, nach Aussage von Lehrkraft 7, sinnvoller zur Planung der individuellen Förderung genutzt werden.

Es ist deshalb wünschenswert, dass „die Verlage, dass einfach noch mehr entwickelt wird für die Kombi-Klasse“ (GSH L23, 174), wenigstens „Grundmaterial“ (GSB L7, 56), das schließlich für die Klasse adaptiert werden kann. Einzelne Klassenleitungen entscheiden sich schließlich für den Einsatz von nicht zugelassenen Arbeitsheften, deren Kosten entsprechend den rechtlichen Vorschriften zur Schulfinanzierung (Art. 3,2 Abs. 2 BaySchFG) nicht vom Sachaufwandsträger erstattet werden, sondern von den Eltern getragen werden müssen.

5.3.1.3 Unterstützung durch die Schuladministration

Ein wichtiger entwicklungsfördernder bzw. -hemmender Faktor, der spezifisch auf die Implementierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen zutrifft, ist die Unterstützung der Entwicklung durch die Schulverwaltung. Liegen schulorganisatorische Gründe für die Einführung vor, so trifft die der Einzelschule übergeordnete Schulbehörde wesentliche Entscheidungen, die den Entwicklungsprozess beeinflussen. Die Schulleitungen und Lehrkräfte heben in den Gesprächen drei Möglichkeiten der Unterstützung hervor, die nachfolgend näher ausgeführt werden: Erstens stellt eine ausreichende Entwicklungszeit *vor* Beginn des ersten Implementierungsjahres eine wichtige Voraussetzung für eine planvolle Vorbereitung dar. Zweitens werden die Positionierung und Transparenz der Schulbehörde bei der Information über die Neuerung sowie deren Argumentationslinie als wichtige Faktoren genannt. Und drittens beeinflusst die Anzahl der Differenzierungsstunden, die aus dem Budget des staatlichen Schulamts zur Verfügung gestellt werden, wie gut es gelingt, der Heterogenität der Lerngruppe gerecht zu werden.

Entwicklungszeit für die Implementierung der Jahrgangsmischung

Als prozessfördernder Faktor wird von den Interviewten durchweg das „ganz frühzeitige Wissen“ (GSG SL22, 46) darüber genannt, dass die Einführung einer Kombi-Klasse an

der Schule geplant ist. Es korreliert mit einer langen Vorlaufzeit für die Planung der Implementierung, die Konzeptualisierung sowie die Beschaffung von neuem Unterrichtsmaterial. Im Gegensatz dazu verzögert es die Personal- und Unterrichtsentwicklung, wenn die Information durch die Schulbehörde die Betroffenen erst wenige Wochen vor Schuljahresende erreicht. Als ideal für die Vorbereitung auf die Neuerung wird eine Bekanntgabe im Herbst oder Winter, in jedem Fall vor der „Schuleinschreibung“ (GSD SL15, 197), des vorausgehenden Schuljahres wahrgenommen. Dann bleibt ausreichend Zeit zur Information über die strukturelle Veränderung und, damit verbunden, zur Schaffung von Akzeptanz bei den Lehrkräften und der Elternschaft.

Wenn man dann vier Elternabende (...) innerhalb von zwei Wochen hat, also da wird es ein wenig anstrengend. (...) Sozusagen, jetzt könnt ihr ein Mal schlafen darüber und morgen brauchen wir eine Entscheidung[, ob das Kind in die jahrgangsreine oder in die Kombi-Klasse gehen soll], also schläft wenig und denkt viel (GSD SL15, 199).

Es war dann eben sehr spät im Schuljahr. Es waren schon die Vorinformationsabende zur kommenden ersten Klasse gelaufen und es war eigentlich zum Schuljahresende, [da] ist das einfach eine schwierige Situation (GSE SL17, 52).

Dass man vor allen Dingen rechtzeitig das erfährt und auch die Möglichkeit hat, mit den Eltern vielleicht davor einmal Kontakt aufzunehmen bevor (...) das Schreckensgespenst Kombi schon vor der Türe steht und die dann auch entsprechend reagieren (GSF L21, 144).

Vor allem für die Eltern, so berichtet die Schulleitung 15, bedeutet eine späte Information, dass sie beispielsweise die Entscheidung darüber, in welcher Klasse das eigene Kind unterrichtet werden soll, unter Zeitdruck treffen müssen. Es bleibt kaum die Gelegenheit, sich umfassend über das Thema zu informieren. Vonseiten der Schulleitung müssen getroffene Entscheidungen und Planungen, z. B. über die Klassenbildung sowie die Größe der Klassen, revidiert und innerhalb von kürzester Zeit neu beschieden werden. Aus Sicht von Lehrkraft 21 provoziert darüber hinaus die späte Information über die Implementierung des „Schreckensgespensts“ Kombi-Klasse auch die negativen Reaktionen der Eltern, die, wie im Ergebniskapitel 5.1.1.2 aufgezeigt, an den Fallschulen als sehr große Herausforderung wahrgenommen wurden.

Auf der Personalebene muss bei einer ausreichenden Vorlaufzeit zweitens die Entscheidung über die Übernahme der Klassenleitung nicht ad hoc getroffen werden¹⁵⁰ und die Lehrkräfte der künftigen Kombi-Klasse haben noch Gelegenheit, Fortbildungs- und Hospitationsangebote wahrzunehmen. Auf der Basis dieser Auseinandersetzung kann ein differenziertes Konzept für die konkrete Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Lernens an der Schule ausgearbeitet werden.

Ich würde mich eben gerne eher informieren können, weil dann hätte ich mehr Zeit gehabt. Ich habe diese Besuche [(Hospitationen)] alle im Juli, Ende des Schuljahres, machen müssen. Wo natürlich die Lehrer auch gesagt haben, ja vom Unterricht her (...), also, da ist schon so viel passiert, da kann man eigentlich gar nicht mehr viel herzeigen (...). Es war ja von den Terminen her (...) schon schwierig, weil da ist dann Sportfest und Schulfest und X-Sonderveranstaltungen, dass man (...) überhaupt noch Termine findet, wo man selber weggang und die anderen auch Zeit haben, das war alles sehr knapp (GSD L14, 16).

¹⁵⁰ Vgl. zu dieser Entscheidung die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.2.2.

Ein Jahr vorher wäre sinnvoll, dass man dann sicher eine Fortbildung machen kann, wo also bestimmte Themen vorgestellt werden, wie die Verknüpfungen sind, wo wir auch Leute kennengelernt haben, haben wir natürlich jetzt gemacht, aber da war es ja schon so spät, die also schon länger in der Kombi sind, die uns dann Erfahrungen mitteilen (GSF L21, 30).

Gerade am Ende des Schuljahres gestaltet es sich aufgrund zahlreicher Veranstaltungen (z. B. Sportfest, Schulfest) schwierig, einerseits passende Termine für Unterrichtsbesuche in jahrgangsheterogenen Klassen sowie für den Austausch mit Kollegen/innen zu finden und sich andererseits ein inhaltliches Bild von der Unterrichtsgestaltung zu machen („da kann man eigentlich gar nicht mehr viel herzeigen“). Fortbildungen zu jahrgangskombinierten Klassen werden im Juli ebenfalls nicht mehr angeboten. Damit fehlen praxisorientierte Professionalisierungsmöglichkeiten, die von den Lehrkräften, wie im Abschnitt 5.1.1.3 deutlich wurde, sehr geschätzt werden.

Drittens kann im Fall einer längeren Vorlaufzeit eine ausreichend vorbereitete Entscheidung darüber getroffen werden, welche Schüler/innen im kommenden Schuljahr jahrgangsgemischt unterrichtet werden. Es besteht die Möglichkeit, diese Lernendengruppe bereits frühzeitig auf die Anforderungen des jahrgangsgemischten Lernens vorzubereiten. Einschlägige Arbeitsweisen können eingeübt und die notwendige Selbstständigkeit für den geöffneten Unterricht erlernt werden. Damit wird der im Ergebniskapitel 5.1.3.2 dargestellten Herausforderung begegnet, dass die Zweitjährigen im ersten Implementierungsjahr nur in wenigen Klassen als Rollenvorbilder dienen können.

Letztendlich benötigen die Schulen die Zeit auch zur Beschaffung der notwendigen Unterrichtsmaterialien, sodass die Kombi-Klasse zum neuen Schuljahr „mit den idealen Bedingungen starten kann“ (GSD SL15, 208) und die Ausgestaltung des Konzepts nicht erst im ersten Halbjahr erfolgen muss. Ebenso müssen die erforderlichen personellen Ressourcen ausgehandelt sowie die Räume bereitgestellt werden.

im Juli. (...) Die Zeit war zu knapp, das Ganze einzuführen, sich vorzubereiten, Material zu besorgen. Wir sind jetzt beim Material besorgen, immer noch. Das hätten wir gehabt (GSD SL15, 205).

Wie im Abschnitt 5.1.1.3 bereits deutlich wurde, konnte diese prozessförderliche Bedingung einer ausreichenden Vorbereitungszeit aus verschiedenen Gründen an drei der acht Schulen nicht realisiert werden und wurde in den Gesprächen mit den davon betroffenen Personen als sehr ungünstig beschrieben.

Konzeptionelle Setzung der Jahrgangsmischung bei der Initiierung

In Verbindung mit einer zuweilen mangelnden Vorlaufzeit wird eine unzureichende Transparenz der Gründe für die Einführung durch die übergeordnete Schulbehörde an der Grundschule E als prozesshemmend gesehen. Dass „zwei so kleine Klassen (...) [aufgrund knapper Personalressourcen] nicht mehr so gerne gesehen“ sind, bleibt, wie Schulleitung 17 nachfolgend erklärt, lange Zeit unausgesprochen.

Ich hätte mir auf jeden Fall gewünscht, dass das Ganze viel früher stattfindet oder, dass wir zumindest eine gewisse Vorinformation kriegen. (...) Ihr kriegt womöglich zwei kleine Klassen. Zwei so kleine Klassen ist eigentlich auch nicht mehr so gerne gesehen, (...) also versucht man dann eher Kombi-Klassen zu bilden und das war bei uns erst mal (...) überhaupt kein Thema (GSE SL17, 52).

Die Information über die geplante Implementierung wird möglicherweise bewusst hinausgezögert, um Proteste aufseiten der Pädagogen/innen und Eltern zu verhindern. Bei den Betroffenen führt diese Vorgehensweise allerdings zu Unmut und schmälert den positiven Start in die Schulentwicklung.

An anderen Grundschulen hingegen lässt sich beobachten, dass die Informationen rechtzeitig und transparent durch die Schulbehörde an die Einzelschule weitergetragen und Möglichkeiten gewährt werden, offen über Alternativen und Lösungswege zu diskutieren (z. B. Kombi-Klasse vs. Aussprengelung einzelner Schüler/innen). Diese Umstände zählen für die Schulleitungen zu den förderlichen und in der Elternarbeit sowie der Vermittlung der Neuerung an die Lehrkräfte wichtigen Bedingungsfaktoren. Bereits bei der Initiierung kann die Akzeptanz der Jahrgangsmischung so gesteigert werden.

Dennoch wird die starke Fokussierung der organisatorischen Begründungslinie sowohl bei der Information der Schulen selbst als auch bei der Information der Eltern nicht von allen Befragten als hilfreich erachtet. Aus Sicht der Schulleitung 15 wäre es günstig, wenn „bei so mancher Einführung von oben pädagogischer gedacht werden“ (GSD SL15, 295) würde. Auch die Schulleitung der Grundschule A kritisiert die Priorisierung der Vertreter/innen der übergeordneten Schulbehörde.

(...) dass einfach da auch immer gesagt worden ist, ja, die Standorterhaltung bringt uns Kombi-Klassen. (...) Ihr möchtet eure Schule behalten, also nehmt ihr jetzt Kombi-Klassen. (...) Es ist nie, vielleicht übertreibe ich jetzt, davon die Rede gewesen, dass das einfach ein tolles Konzept ist (GSA SL1, 198).

Sowohl die Rahmenbedingungen, zu denen z. B. auch frühzeitige Hospitationsmöglichkeiten und entsprechendes Material sowie ausreichend personelle Ressourcen für die Diagnostik und individuelle Förderung gehören, als auch die mit der Einführung verbundenen pädagogischen Ansprüche an den Unterricht sollten folglich im Sinne eines positiven Prozessverlaufs mehr forciert und zu einer Auseinandersetzung damit angehalten werden. Bei einer genaueren Betrachtung der exemplarischen Einführungsprozesse an den Fallschulen wird deutlich, dass gerade die Unterrichtsgestaltung in einer jahrgangsgemischten Gruppe von den Schulbehörden nicht immer ausreichend thematisiert wird. Dies ist umso bedauerlicher, als dass nur in einem Unterricht, der geprägt ist beispielsweise von der Schaffung einer differenzierenden und individualisierenden Lernumgebung, die gleichzeitig Raum bietet für gemeinsames Lernen, die Potenziale für die Lernenden zum Tragen kommen können.

Förderlich wäre, so die Ansicht von Schulleitung 1, wenn bereits bei den regelmäßigen Unterrichtsbesuchen der Schulaufsicht zur Dienstbeurteilung verstärkter auf eine didaktisch-methodisch entsprechende Umsetzung des gültigen Lehrplans geachtet worden wäre. Denn diesem liegt der konstruktivistische Lernbegriff und daraus resultierende unterrichtliche Konsequenzen wie die Öffnung des Unterrichts, auch in den Jahrgangsklassen, zugrunde.

(...), weil jahrelang nicht darauf geschaut worden ist, die Lehrkräfte so vorzubereiten, weil (...) das jahrelang für gut geheißen worden ist, dass man dann vielleicht mal bei einem Besuch, wo man dann eine supertolle Stunde macht, wo man sagt, der hat bestens (...) weil einfach (...) so viel immer nur geredet wird und sich schön geredet wird (GSA SL1, 114).

Dies würde die Einführung der Jahrgangsmischung, auch wenn sie aus rein organisatorischen Gründen geschieht, wesentlich erleichtern, da die Veränderung sowohl für die

Schüler/innen als auch für die Lehrkräfte nicht so gravierend ausfallen würde. Bestehende Unterrichtsmethoden wie die Wochenplanarbeit oder die Arbeit an Stationen könnten weitergeführt werden.

Unterstützung durch die Zuweisung von personellen Ressourcen

Einer der am häufigsten genannten entwicklungsfördernden Faktoren auf der Ebene des einzelschulischen Umfelds ist die Unterstützung des Schulamts durch die Zuweisung von ausreichenden personellen Ressourcen zur Differenzierung in der Kombi-Klasse. In den Leitlinien zur Ausgestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts ist die Zuweisung von zwei bis fünf zusätzlichen Lehrkräftestunden pro Kombi-Klasse vorgesehen. Wenngleich Lehrkraft 3 anmerkt, dass es „nie zu viele Differenzierungsstunden“ (GSA L3, 119) geben kann, wird die häufig vorgenommene Zuteilung des Höchstmaßes an Differenzierungsstunden im ersten Jahr der Implementierung von den meisten Befragten als weitgehend ausreichend und vor allem gewinnbringend wahrgenommen.¹⁵¹ Um den Start so gut wie möglich zu unterstützen, weisen die meisten Schulleitungen den Kombi-Klassen weitere übrige Stunden zu. Zum Einstieg hat beispielsweise an manchen Schulen „jede Klasse (...) fast 7 oder 8 Stunden, wo sie getrennt sind, mit einer zweiten Kraft und zusätzlich noch Sport und WTG-Stunden. (...) Die sind nicht mehr als zwei Stunden am Tag gemeinsam. Das steht fest“ (GSA SL1, 82). Die zahlreichen Differenzierungsstunden schaffen vor allem im ersten Implementierungsjahr Gelegenheiten, „Berührungspunkte“ (GSA SL1, 96) zwischen den Lehrplänen der einzelnen Jahrgangsstufen auszuloten und diese schließlich gewinnbringend für den Unterricht zu wenden.

Gleichzeitig finden sich im Datenmaterial zahlreiche Beispiele dafür, dass vor allem die Schulleitungen und Lehrkräfte der Schulen, denen von der Schulbehörde im ersten Jahr die Höchstzahl von fünf zusätzlichen Stunden zugewiesen wurde, für die kommenden Schuljahre eine kontinuierliche Kürzung dieser Ressourcen befürchten. Dies würde die Qualität des jahrgangsübergreifenden Unterrichts erheblich beeinträchtigen und die Schulentwicklung gefährden.

Das, was wir Lehrer alle fürchten (...). Ich habe fünf Stunden einen Förderlehrer. (...) In der Konferenz, die wir jetzt gehabt haben mit dem Schulamt [ist schon gesagt worden], also das geht euch nächstes Jahr nicht mehr durch (GSA L2, 45).

Ja, das ist jetzt schon das ganze Jahr, aber ich habe jetzt schon gehört, dass es nächstes Jahr nicht mehr so gut aussehen soll, wäre aber ganz ganz wichtig (GSC SL9b, 6).

Jetzt haben wir sogar die fünf ausgeschöpft, aber irgendwie ist immer so ein bisschen der Beigeschmack dabei, dass man so ein wenig Angst haben muss, es funktioniert jetzt gut (...). Beim ersten Mal (...) schauen wir, dass die so optimal als möglich sind und mit der Zeit, wenn sich das dann schon ein bisschen normalisiert hat das Ganze, dann wird man wieder ein bisschen zurückgefahren. Also spart man schon mal ein bisschen, ein paar Lehrerstunden ein, und das ist so ein bisschen meine Befürchtung. Wenn das dann mal so kommen sollte und das würde ich als Problem sehen, weil dann kann man es auch eigentlich nicht mehr so als Erfolg sehen oder als etwas, das was man gerne möchte verkaufen, dann wird es schwierig (GSE SL17, 112).

(...) füllen mit Lehrerstunden, sodass gut gearbeitet werden kann und, dass dieses Positive, was man an Kombi-Klassen immer sagt, auch umgesetzt werden kann. Indem man nicht an den

¹⁵¹ Vgl. dazu die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.3.7.

Ressourcen der Lehrer grapscht und die abschneidet und zerstückelt, sondern indem man ihnen wirklich soviel Ressourcen gibt, dass es gut gemacht werden kann (GSF SL19, 112).

Vorteilhaft wäre eine Beibehaltung oder sogar ein weiterer quantitativer Ausbau der Differenzierungsstunden bis hin zu einer ständigen oder überwiegenden Begleitung der Klasse durch eine zweite Kraft ähnlich wie in reformpädagogischen Schulen. Die Lehrkraft 7 bezeichnet diesen Wunsch aufgrund der Implementierung von Jahrgangsmischung zur Einsparung von Kosten jedoch bereits im nachfolgenden Satz als „utopisch“. Auch in den vorangegangenen Ankerbeispielen der Schulleitungen wird die erwartete Rücknahme von zusätzlichen Personalressourcen aus Spargründen kritisiert.

Für mich wäre natürlich ganz ideal, wenn irgendwo noch eine zweite Lehrkraft mit dabei wäre. Was aber natürlich utopisch ist (lacht), weil einfach dem Staat das Geld fehlt (GSB L7, 56).

Ist dies nicht für das ganze Schuljahr möglich, so wäre es aus Sicht der Schulleitung 19 wünschenswert, wenn zumindest im ersten Vierteljahr, bis die Erstjährigen in die Arbeitsweisen eingeführt sind und grundlegende Fertigkeiten in den Kulturtechniken erworben haben, eine zweite Person dauerhaft mit im Klassenzimmer zur Differenzierung verfügbar ist. Anschließend sollte möglichst regelmäßig, beispielsweise jeweils in der ersten bzw. den ersten beiden Schulstunden, weiterhin eine zweite Kraft in der Klasse mitarbeiten. Dieser Wunsch nach einer täglichen Differenzierungsstunde wird auch von den Lehrkräften 18 und 23 geäußert.

Mir wäre es lieb, wenn gerade in der ersten Zeit, wenn ich an 1/2 denke, noch zusätzlich ein Lehrer in der Klasse wäre, der also das erste Vierteljahr hineingehen könnte. Und dann könnte man sagen, gut ist ein prima Modell, das könnte man so lassen, aber das so zu organisieren, das ist ein bisschen schwierig (GSF SL19, 100). Wenn so eine Kombi-Klasse 12 Stunden mehr hätte, dann könnte die ersten zwei Stunden immer eine zweite Lehrkraft mit rein (GSF SL19, 104).

Es geht noch mehr als nur die fünf Stunden jetzt, aber ich glaube das Optimale an sich, (...) wenn es nicht anders möglich ist, sind schon die fünf Stunden. Also, dass man jeden Tag wirklich eine Stunde hat, [in der] (...) man mit einer Gruppe mal alleine sein kann (GSE L18, 138).

Ich hätte total gerne (...) jeden Tag eine Stunde so vielleicht, also so in der zweiten Stunde oder so, weil da die Erarbeitung meistens ist – in der Früh machen wir ja Wochenplan –, das wäre super, wenn da jemand da wäre (GSH L23, 80).

Diese Person müsste nach Meinung von Schulleitung 22 sowie Lehrkraft 20 nicht zwingend (bereits) dem Professionsstand der Lehrkräfte angehören, sondern könnte auch eine „Kinderpflegerin“ oder eine „pädagogische Hilfskraft“ (GSF L20, 122) sein, die die Kombi-Klasse regelmäßig begleitet.

Perfekt wäre einfach, wenn die Regierung, was weiß ich, wenn es nur eine Kinderpflegerin oder so wäre, oder irgendjemand oder eine Studentin, wo man sagt, es wäre permanent jemand da für zwei, drei Stunden täglich. Also jemand, der nicht so teuer ist wie eine Lehrkraft, weil es ja durchaus ein Sparmodell ist. Aber, dass man sagt, es ist jemand da, der flexibel für eine bestimmte Zeit da ist, dass man eben nicht auf die Uhr schauen muss und sagen muss, jetzt geht die wieder oder, wenn die A2-Person, die Förderlehrerin, an drei Tagen in der Woche kommt, die weiß ja zum Teil wieder nicht, was haben die gestern wieder gemacht. Also, man muss jeden Tag, wenn sie kommt, wieder neu erklären, wieder neu zusammenarbeiten, und so, wenn halt jemand dauerhaft

drin wäre, könnte man einfach sagen, so, du machst jetzt das und ich mache das. Das wäre einfach wesentlich angenehmer (GSG SL22, 74).

Die Vorteile einer konstanten Zweitkraft lägen, wie in dem Gesprächsausschnitt deutlich wird, vor allem in einer permanenten gemeinsamen Begleitung sowie Reflexion der Lernstände und -fortschritte und einer gezielten gemeinsamen Förderplanung für die Schüler/innen im konstant besetzten Team. Nachdem die Personalplanung innerhalb der Schule von der Schulleitung vorgenommen wird, richten sich die Verbesserungswünsche der Lehrkräfte bei den Differenzierungsstunden sowohl an die Schulbehörde als auch an die Schulleitung und werden deshalb auf S. 374 erneut aufgegriffen.

Ermäßigungsstunden für die Schulentwicklungsarbeit

Drei Lehrkräfte erwähnen als weitere Möglichkeit der Unterstützung der Schulentwicklungsarbeit durch die Schulverwaltung, dass die lediglich im ersten Implementierungsjahr gewährte Ermäßigung einer Unterrichtsstunde auch in den weiteren Schuljahren zur Verfügung steht.

Die eine Stunde, die wir jetzt (lacht) (...) ermäßigt bekommen für die Arbeit, das wäre auch in Zukunft angebracht, weil, ich meine, ich habe auch nächstes Jahr doppelte Arbeit, bin immer noch am Erfahrung sammeln und, dass man da sagt, ja, nur im ersten Jahr Kombi-Klasse bekommt man eine Ermäßigungsstunde, das leuchtet überhaupt nicht ein (GSA L12, 59).

Wir bekommen eine Stunde, eine Ermäßigung. Super, eine ganze Stunde (...). In dieser Stunde kann ich nicht einmal die Kopien herrichten (lacht), die sie vielleicht in dieser Woche brauchen, geschweige denn, irgendetwas außer der Reihe vorbereiten. Wenn mir das selber wichtig ist, ist das wirklich alles in der Freizeit (GSF L21, 186).

Also ich könnte sogar zwei Stunden (...) [Ermäßigung] brauchen und würde nicht daheim sitzen und auf der Couch liegen (lacht) und schlafen, sondern ich würde da wirklich vorbereiten. Also, dass man da einfach den Lehrern noch ja mehr, mehr entgegenkommt vielleicht stundenmäßig (GSH L23, 174).

Erstens reicht ein Schuljahr kaum aus, um die konzeptionelle Ausarbeitung für den jahrgangsübergreifenden Unterricht abzuschließen, sondern es bedarf mindestens noch eines weiteren Schuljahres, um ausreichend Erfahrungen zu sammeln und die Vorgehensweise zum ersten Mal sinnvoll zu evaluieren. Als zweiter Grund wird angeführt, dass der Erlass einer Unterrichtsstunde einen Ausdruck der Anerkennung und Wertschätzung der zeit- und organisationsaufwendigen Entwicklungsarbeit gerade zu Beginn der Implementierung darstellt.

5.3.1.4 Finanzielle Unterstützung des/der Sachaufwandsträgers/in

Während der Staat für die Finanzierung des Personalaufwands an Schulen zuständig ist und deshalb die Bereitstellung der Differenzierungsstunden vom Schulumt beschieden wird, trägt die Kommune die Kosten für den Sachaufwand, der „für den ordnungsgemäßen Schulbetrieb und Unterricht“ (Art. 3,1 Satz 2) erforderlich ist. Vor allem drei Schulleitungen heben die uneingeschränkte finanzielle Unterstützung der Stadt- oder Gemeindeverwaltung für die Beschaffung von neuen Unterrichtsmaterialien als entwicklungsfördernd hervor.

Ich habe zwar schon ein Problem jetzt mittlerweile mit dem Bürgermeister, weil der sagt immer, das Geld ist knapp und das ist aber so, (...) sobald etwas anders ist, (...) muss einfach ein bisschen Geld her, weil dann gehört das dazu (GSC SL91, 68).

N-Person [(Lehrkraft)] hat kein finanzielles Limit, um sich Material zu beschaffen (...). Da steht die Gemeinde dahinter (GSD SL15, 60/62).

Auch die an zwei Schulstandorten notwendigen Umbaumaßnahmen im Schulhaus, um z. B. zwei Räume miteinander zu verbinden,¹⁵² werden vom Sachaufwandsträger bereitwillig unterstützt. Angesichts der ohnehin vielfach emotional aufgeladenen generellen Diskussion um die Implementierung der Jahrgangsmischung mit der Elternschaft entlastet zumindest die unkomplizierte Bereitstellung der finanziellen Ressourcen zur Beschaffung der notwendigen Arbeitsmittel sowie der Schaffung von guten räumlichen Bedingungen die Vorbereitung der professionell Handelnden.

Klassenzimmer einfach daneben frei für die P-Person [(Lehrkraft)] und dann haben wir schon gesagt, das wäre gut, wenn einfach eine Durchgangstüre wäre, die man offenlassen kann. (...) Also haben wir bei der (...) [Kommune] nachgefragt, ob man da nicht einen Durchbruch machen könnte (GSG SL22, 72).

An der Grundschule H, wo die Jahrgangsmischung aus demografischen Gründen notwendig wird, hebt die Schulleitung weiterhin die kommunalpolitische Bereitschaft als förderlich hervor, die Schüler/innen des geburtenschwachen Jahrgangs an der lokalen Grundschule zu halten.

Da war die volle Unterstützung da, weil man eben sagt „kurze Beine, kurze Wege“. Wir wären niemals auf die Idee gekommen, unsere Kinder wegzugeben in eine Nachbarschule, das war überhaupt kein Gedanke, weder seitens des Bürgermeisters noch von mir (GSH SL24a, 80).

Sie lädt auch den Bürgermeister zur Informationsveranstaltung über die notwendig werdende Implementierung der Jahrgangsmischung ein und fühlt sich in der Bewerbung dieser Maßnahme bei den Eltern bestärkt durch den Rückhalt des Gemeindeoberhauptes.

5.3.1.5 Unterstützung und Rückhalt durch die Elternschaft

In den Gesprächen über die Herausforderungen bei der Einführung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen stellt der Rückhalt der Elternschaft für die Neuerung einen kritischen Punkt dar. Wie in den Abschnitten 5.1.1.2 sowie 5.1.3.9 analysiert, ist die Ankündigung zur Bildung von Kombi-Klassen aus schulorganisatorischen Gründen an vielen, von dieser Argumentationslinie betroffenen, Schulen von Protesten und einem Widerstand der Eltern gegen die Veränderung begleitet. In manchen Klassen, so die Beobachtung der Lehrkräfte, wirken die Ereignisse der Anfangsphase bis in das erste Implementierungsjahr hinein. Die Schulleitungen 15 und 17 nehmen wahr, dass sich der Widerstand ebenso wie die Offenheit gegenüber der veränderten Schulorganisation schließlich auch auf die betroffenen Schüler/innen überträgt.

¹⁵² Vgl. dazu die Ausführungen zu den räumlichen Voraussetzungen für die Kombi-Klasse im Abschnitt 5.3.2.2.

(...) hat man auch gemerkt, dass die Eltern da positiv dahintergestanden sind und haben das auch auf die Kinder entsprechend übertragen (GSE SL17, 44).

Eine positive Einstellung von der Elternschaft her, weil wenn ich Eltern habe, die daheim dagegen arbeiten würden, dann tut sich der Lehrer auch schwer, weil das Kind das mit rein nimmt (GSD SL15, 271).

Obwohl sich die Bedenken der Erziehungsberechtigten nicht in erster Linie gegen die pädagogischen Fachkräfte richten, sondern vielmehr die Jahrgangsmischung als Sparmaßnahme der Schuladministration und Rückschritt in die Schulhistorie kritisiert wird, wird auf die Interviewfrage nach förderlichen und hemmenden Bedingungen dennoch die Unterstützung der Eltern als wichtiger Punkt im Schulentwicklungsprozess genannt. „Eine positive Einstellung (...) der Elternschaft“ (GSD SL15, 271; ähnlich GSB L7, 56) gegenüber der Veränderung stellt eine zentrale Basis für die gemeinsame Bildungs- und Erziehungsarbeit dar.

Frühzeitige Information, Freiwilligkeit und Transparenz

Eine solch positive Einstellung herzustellen, gelingt insbesondere dann, wenn die Elternschaft frühzeitig in Kenntnis gesetzt und in den (Entscheidungs-)Prozess eingebunden wird. Vor allem einen guten Kontakt und die Unterstützung des Elternbeirats bei der Einführung der Jahrgangsmischung beschreibt Schulleitung 22 als sehr vorteilhaft.

Ja, also durchaus mit dem Elternbeirat. Also ohne würde ich es nie machen, das war sehr gut. Und das andere war halt dann, dass wir einen Elternabend gemacht haben. Also es hat sich dann eh schon natürlich vom Elternbeirat herumgesprochen (GSG SL22, 26).

Die Elternvertreter/innen haben somit die Gelegenheit sich zum Vorhaben zu positionieren und bereits vor der ersten allgemeinen Informationsveranstaltung die Elternschaft über die Neuerung in Kenntnis zu setzen. Dies trägt dazu bei, dass eine erste Auseinandersetzung mit der Jahrgangsmischung gedanklich vor der offiziellen Information passieren kann. Jedoch sollte die offizielle Mitteilung durch die Schulleitung und die übergeordnete Schulbehörde an die konkret von der Veränderung betroffenen Eltern dann zeitnah erfolgen, um Gerüchten nicht zu viel Raum zu lassen. Eine frühzeitige Information der betroffenen Eltern über den Stand der Dinge sowie die nächsten Entwicklungsschritte bewirkt, dass diese sich „ins Boot genommen fühlen“ (GSH SL24a, 78). Außerdem schafft es Klarheit und Planungssicherheit für das kommende Schuljahr auf beiden Seiten.

Ebenso unabdingbar ist, wo die Möglichkeit besteht, bei der Verteilung der Schüler/innen auf eine Kombi-Klasse(n) und eine jahgangsreine Parallelklasse die „Freiwilligkeit“ (GSG SL22, 46 sowie GSD SL15, 265, GSG L16, 10) der Elternentscheidung zu gewähren. In diesem Zusammenhang appelliert Schulleitung 15 an die Elternschaft, die Entscheidung individuell und unabhängig von anderen Betroffenen zu treffen, und versucht so weiteren Aufruhr zu vermeiden.

Ich kann mich für mein Kind entscheiden und das kann ich jemandem mitteilen, wenn ich das will, aber ich brauche nicht mit Wirtshausparolen kommen, um irgendwelche Stimmung zu machen, weil dann frage ich mich schon, ist mir mein Kind wichtig oder will ich einfach nur Publicity (GSD SL15, 233).

Als weitere wichtige Grundsätze gelten Ehrlichkeit und Transparenz in Bezug auf die Hintergründe der Einführung gegenüber den Eltern, um das Verständnis für das Vorhaben zu erhöhen. So wird die Problematik der fehlenden Lehrkräftestunden im Schulamtsbezirk dort, wo sie zutrifft, offen nach außen kommuniziert. Es wird erläutert, „warum die Schülerzahl reicht und wir trotzdem (...) [keine Jahrgangsklasse] bilden können“ (GSD SL15,16). Weiterhin werden die „Konsequenzen (...) [aufgezeigt], wenn man das nicht macht, was dann ist“ (GSG SL22, 46), nämlich, dass ein Teil der Schüler/innen an die Nachbarschule ausgesprengelt werden muss. Dies betonen mehrere Schulleitungen als wichtigen Schritt, denn damit wird der Blick von den professionell Handelnden auf die eigentlich Verantwortlichen für die Entscheidung gelenkt und verdeutlicht, dass die Schulleitungen und Lehrkräfte nur die Vorgaben „von oben“ realisieren. Die Vorgehensweise mindert nicht den pädagogischen Anspruch bei der Umsetzung der Veränderung, entlastet aber die einzelschulischen Akteure/innen in der Verantwortung für die Initiierung gegenüber dem einzelschulischen Umfeld.

Damit einhergehend fordert Lehrkraft 3, dass die „Eltern diesen kritischen Blick auf die Kombi-Klasse ein bisschen ablegen“ (GSA L3, 32), zumal die Lehrkräfte sich bemühen, den Anforderungen, die an sie im Entwicklungsprozess gestellt werden, mit viel Engagement und Arbeitsaufwand zu begegnen. Wie in den vergangenen Kapiteln mehrfach deutlich wurde, sind sie bestrebt, bei der Unterrichtsentwicklung jedem Kind bzw. beiden Jahrgangsstufen ausreichend gerecht zu werden. Deshalb ist es wünschenswert, dass die Erziehungsberechtigten diese Anstrengungen auch anerkennen.

Gestaltung der Elterninformation

Als förderlich hinsichtlich der Vermittlung der Neuerung an die Elternschaft wird die Anwesenheit von Experten/innen beim ersten Informationsabend hervorgehoben. Zusammen mit den Vertretern/innen der Schulbehörde stehen diese für die Beantwortung von Fragen zur Verfügung und erzählen über den Alltag in einer jahrgangskombinierten Klasse. Als Kriterien für die Auswahl einer Expertin/eines Experten formuliert Schulleitung 24 eher niederschwellige Anforderungen. Es sollte eine Person sein, „die schon längere Zeit das macht und auf die Fragen eingehen kann, die die Eltern beschäftigen“ (GSG SL22, 56). Sie soll den Eltern vor allem einen Einblick ermöglichen, was ihre Kinder in der Jahrgangsmischung erwartet und damit dazu beitragen, Ängste und Bedenken zu nehmen oder diese zumindest zu relativieren. Entfällt ein solcher Bericht, erschwert dies die „Überzeugungsarbeit“ (GSE SL17, 54) der Schulleitungen bei den Eltern.

Die Aufgabe dieser Experten/innen, die von den Beteiligten aus eben beschriebenen Gründen für den Initiierungs- und Implementierungsprozess durchaus als förderlich betrachtet werden, sollte es sein, die spezifischen Bedingungen der Kombi-Klasse zu erläutern. Als hinderlich hingegen empfinden es die Schulleitung sowie die Kombi-Klassenleiterin der Grundschule D, wenn darüber hinausgehende Informationen über die Organisationsformen der Jahrgangsmischung in Bayern bereitgestellt und das Modell der Kombi-Klasse mit der pädagogisch initiierten neuen Schuleingangsstufe vermischt werden.

[Die] haben das sehr, sehr positiv dargestellt. Und ja auch ein bisschen zu weit ausgeholt. Haben das noch erweitert auf die Flexible Grundschule (...) und haben damit zum Teil die Eltern einfach auch verwirrt. (...) Also es war ein bisschen schwierig für die Eltern zum Teil (GSD SL22, 28).

Die spezifischen Potenziale der neuen Schuleingangsstufe wie die flexible Verweildauer aufzuzeigen, trägt eher zur Verwirrung der Elternschaft bei als dazu, Klarheit darüber zu schaffen, was sich für die Lernenden sowie die Schule mit der Einführung der Kombi-Klasse verändert. Letztendlich produziert ein ausschweifender Bericht unnötige Elternfragen, die zu Beginn der Implementierung noch nicht geklärt werden können. Dadurch be- statt entlasten die Experten/innen im Nachgang zum Elterninformationsabend vor allem die Schulleitung.

5.3.1.6 Professionalisierungsangebote und Austausch mit anderen

Unter Professionalisierungsangeboten aus dem schulischen Umfeld werden sämtliche Maßnahmen zusammengefasst, die zu einer Steigerung der individuellen Professionalität beitragen. Insbesondere Schulhospitationen sowie der Austausch mit erfahrenen Kollegen/innen werden von den Befragten, wie Schulleitung 24 resümiert, in Summe als positiv oder für zukünftige Einführungsprozesse wünschenswert wahrgenommen.

Da kann man noch so viele Bücher lesen, man geht in so ein Schulhaus rein, darf alle (...) Kombi-Klassen besuchen, da kriegt man einfach das meiste mit – Unterrichtsbesuche und Kollegen befragen (GSH SL24b, 55).

Wenngleich sich die Lehrkräfte darüber bewusst sind, dass es „kein Rezept für so eine Klasse“ (GSB L18, 92) gibt, sind dem Datenmaterial einige Kriterien zu entnehmen, die mit Blick auf die Ausgestaltung der Professionalisierungsangebote als besonders günstig formuliert werden:

- Die Hospitationen und Fortbildungen finden in der ersten Hälfte des Schuljahres statt. In diesem Zeitabschnitt können die ersten als besonders herausfordernd erachteten Wochen und Monate in einer jahrgangsübergreifenden Klasse thematisiert und beobachtet werden.

Wir konnten dann hospitieren. Das war sicher von Vorteil. Nur waren alle Hospitationen [im] Mai, also mehr in der zweiten Jahreshälfte (GSA L2, 20). Das wäre das, was mich interessieren würde, wie gestalte ich das erste Monat. So einen Vormittag mal von jemandem anderen sehen, wie gestalte ich im September oder Oktober einen solchen Vormittag, wo ich Buchstabenanalyse mit drinnen habe, in der zweiten Klasse dann Rechtschreiben (GSA L2, 35; ähnlich GSE L18, 92).

- Die Professionalisierungsangebote ermöglichen einen Einblick in die konkrete praktische Arbeit in der Jahrgangsmischung¹⁵³ und sind nicht zu theorielastig. Vor allem hervorgehoben wird also eine hohe Praxisorientierung als Unterricht, den „man sofort umsetzen [oder transferieren] kann“ (GSC SL13, 69). Ebenso sollen die Fortbildungen nicht geprägt sein davon, dass „einer jetzt einen schönen Vortrag hält, [den] (...) er auch aus einem Skript hat“ (GSF L21, 32), sondern die Möglichkeit bieten, sich mit Experten/innen in einem Gespräch „wirklich aus[zu]tauschen“ (GSF L21, 32).
- Es bieten sich Gelegenheiten, die Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts an mehreren verschiedenen Schulen zu beobachten, um das eigene Bild von der Innovation zu schärfen und eine „Auswahlmöglichkeit an Ideen“ (GSH L23, 94) zur Verfügung

¹⁵³ Vgl. dazu näher die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.1.3.

zu haben. Lehrkraft 14 hospitiert beispielsweise nicht nur an Schulen mit Kombi-Klassen aus pragmatischen oder pädagogischen Gründen, sondern besucht auch eine reformpädagogische Schule in der Nähe und nutzt die Besuche zur Sichtung von Unterrichtsmaterial für die selbstständige Arbeit der Kinder in offenen Unterrichtsformen.

- Die Fortbildungen beschränken sich nicht nur auf die Beobachtung von ein oder zwei Unterrichtsstunden, sondern bieten die Möglichkeit, sich über einen oder mehrere (Unterrichts-)Tage „oder sogar eine Woche“ (GSE L18, 106) mit dem Thema Jahrgangsmischung auseinanderzusetzen.

Diese offiziellen Vorbereitungen fand ich schon sehr gut, die da (...) als Lehrgang in M1-Ort (...) [stattfinden]. Das waren zwei Tage, glaube ich, so Ganztagesfortbildungen. Und das bringt natürlich viel (...). Da taucht man dann schon in die Materie einfach besser ein (GSG L16, 22).

- In den beobachteten Unterrichtsstunden zeigen die Experten/innen keine „Showstunden“ (GSH L23, 94), die in der täglichen Unterrichtsarbeit aufgrund des hohen Vorbereitungsaufwandes nicht durchführbar sind. Vielmehr soll das Gezeigte alltagsnaher, „normaler“ Unterricht sein.
- Günstig ist es, wenn der Unterrichtsstil, der beobachtet wird, dem eigenen ähnlich ist. Arbeitsweisen von Lehrkräften, deren Lebenssituation, Herangehensweise und Einstellung von den eigenen abweichen, wirken hingegen eher abschreckend und demotivierend, da die Planung und Durchführung eines solchen jahrgangsübergreifenden Unterrichts unerreichbar erscheint.

Eine Kollegin, (...) die sehr fleißig auch arbeitet und die eigentlich für das lebt, hat ihren Lehrplan vorgestellt (...), was sich, glaube ich, für viele andere Kolleginnen, vor allem für ältere Kolleginnen, eher als Schreckensgespenst ausgewirkt hat, weil das natürlich perfekt gestaltet war. Und die hatte das wirklich immer parallel (...) und hat auch geschildert, wie das entstanden ist (...). Und diese Arbeitsintensität ist da also unwahrscheinlich rausgekommen (...). Aber man kann nicht automatisch daraus schließen, dass jeder andere Lehrer auch so viel Zeit investieren möchte (GSE SL17, 46).

- Inhaltlich sollen in den Unterrichtsstunden vor allem die Arbeit an einem gemeinsamen Rahmenthema und Verknüpfungen in Deutsch und Mathematik gezeigt werden, die als anspruchsvoll in der Umsetzung gelten. Von Interesse sind vor allem „Beispiele (...) für Bausteine, die man zusammenfassen kann im Deutsch- oder Mathematikbereich“ (GSA L3, 87; ähnlich GSF L21, 30). Das Fach Heimat- und Sachunterricht wird aufgrund des rotierenden Curriculums als weniger herausfordernd wahrgenommen.

Wenngleich z. B. Schulleitung 13 formuliert, dass eine ganz optimale Passung des Professionalisierungsangebots zu den Voraussetzungen jeder einzelnen Lehrkraft schwierig erreichbar erscheint, so helfen die practice-Beispiele sowie der Austausch mit anderen dennoch, Ängste und Bedenken zu reduzieren.

Es ist immer schwierig, weil jeder Einzelne doch einen anderen Unterricht macht und das Ganze ein bisschen anders sieht. Ob man da die Leute so individuell darauf vorbereiten kann, das bezweifle ich. Ich glaube, (...) dass das [(die Arbeit im gemeinsamen Arbeitskreis, der im Vorfeld eingerichtet wurde)] den Leuten schon irgendwo auch ein bisschen die Angst genommen hat. Die war ja zweifelsohne vorhanden. Ob man jetzt das hätte noch praxisnäher machen können, das weiß ich nicht. Das bezweifle ich fast (GSD SL13, 71).

Weitere Chancen, die die Betroffenen im Austausch mit anderen sehen, liegen darin, bereits gemachte Fehler nicht zu wiederholen sowie, wie Schulleitung 13 exemplarisch aufzeigt, sich Anregungen und Tipps für den Alltag zu holen.

Ich selber war auch einmal in der Grundschule U-Ort bei der Frau Kollegin P1-Person. Habe mir das ein bisschen angeschaut, dass ich mal weiß, wie mache ich so einen Stundenplan, worauf muss ich achten (GSC SL13, 65).

Darüber hinaus hilft der Austausch dabei, die tatsächlich notwendigen Veränderungen im Vergleich zur Jahrgangsklasse absehen zu können und sich gedanklich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Demnach kann er zur Reflexion der eigenen Einstellung gegenüber der Neuerung sowie zur Ausbildung einer konkreten Zielvorstellung beitragen. Nicht zuletzt beruhigt er und hilft, „die große Angst zu nehmen, (...) das kann man nie schaffen“ (GSF L20, 92).

Als notwendig empfunden werden von den Schulleitungen 9 und 17 „verpflichtende Lehrerfortbildungen“ (GSE SL17, 46; ähnlich GSB SL9a, 14) zum Thema Jahrgangsmischung für alle Lehrkräfte den Jahrgangsstufen 1-4, auch wenn diese nicht unmittelbar von der Organisationsform betroffen sind. Sie begründen dies mit dem Abbau von Hemmnissen, wenn es schließlich zu einem weiteren Ausbau kommt. Die Schulleitung 1 geht noch einen Schritt weiter und formuliert einen allgemeinen Fort- und Weiterbildungsbedarf zu den Themen Heterogenität und Möglichkeiten des Umgangs mit den kindlichen Lernvoraussetzungen. Im Zuge dessen könnten die Kompetenzen der Lehrkräfte im diagnostischen und didaktischen Bereich weiter verbessert werden. Zudem könnte die Organisationsentwicklung durch eine höhere Akzeptanz der Jahrgangsmischung gesteigert werden.

5.3.2 Faktoren auf der Ebene der Einzelschule

Während nicht alle Bedingungen, die auf der Ebene des einzelschulischen Umfeldes von den Befragten genannt werden, unmittelbar beeinflusst werden können, verfügen die Schulleitungen und Lehrkräfte an der Einzelschule über mehr Handlungsspielraum in der Ausgestaltung entwicklungsfördernder Bedingungen. Als ein wichtiger Faktor auf der Mesoebene wird die Unterstützung der Schulleitung genannt, die sowohl in der theoretischen als auch in der empirischen Aufarbeitung von Schulentwicklungsprojekten als wichtig erachtet wird. Darüber hinaus erwähnen die Interviewpartner/innen räumliche Voraussetzungen sowie die Klassengröße der Kombi-Klasse als Bedingungen. Nicht zuletzt funktioniert die intensivierte klassenübergreifende Teamarbeit unter den Lehrkräften nicht ohne unterstützende Bedingungen. Diese werden im nachfolgenden Abschnitt 5.3.2.4 schließlich näher beleuchtet.

5.3.2.1 Unterstützung durch die Schulleitung

Auf der Ebene der Einzelschule heben acht Lehrkräfte die Unterstützung der Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit durch die Schulleitung als eine hilfreiche Bedingung hervor. Zwar findet beispielsweise Lehrkraft 4 es „wichtig, dass die [Schulleitung] dahinter steht“ (GSA L4, 56), die im Datenmaterial genannten Anforderungen beziehen sich allerdings vorrangig auf die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für die Umsetzung jahrgangs-

übergreifenden Unterrichts sowie der Teamarbeit. Weniger gewünscht wird ein inhaltliches Engagement in der konzeptionellen Ausarbeitung. Als Bedingungen für das professionelle Handeln, die von den Schulleitungen beeinflusst werden können, formulieren die Befragten eine Konstanz und ausreichende pädagogische Professionalität der Differenzierungslehrkraft sowie die angemessene Berücksichtigung der Teamarbeit und der doppelt besetzten Unterrichtsstunden im Stundenplan. Darüber hinaus werden weiche Faktoren wie die Wertschätzung der Entwicklungsarbeit der Lehrkräfte durch den/die primus/prima inter pares genannt. Eine Lehrkraft betont weiterhin den Rückhalt der Schulleitung bei der Professionalisierung als entwicklungsunterstützend.

Personalplanung mit Blick auf die Differenzierungsstunden

Neben der auf S. 365 aufgezeigten notwendigen Quantität der Differenzierungsstunden aus dem Budget des zuständigen Schulamts erbitten die befragten Lehrkräfte für ein gutes Gelingen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts sowohl eine Konstanz der zweiten Person im Klassenzimmer als auch eine einschlägige Ausbildung der Differenzierungslehrkräfte. Da die Schulleitung für die Planung des Personaleinsatzes an der Schule zuständig ist, können diese entwicklungsunterstützenden Faktoren auf der Ebene der Einzelschule realisiert werden.

Als noch nicht zufriedenstellend gelöst erweist sich die hohe Anzahl der Lehrkräfte in vielen Kombi-Klassen.¹⁵⁴ Fünf Lehrkräfte wünschen sich „nicht die vielen Lehrer zur Differenzierung, sondern eine Zweitkraft in der Klasse konstant, die den Entwicklungsfortschritt der Klasse auch besser mitbekommt als die Einzelstunden, die Fachlehrer haben“ (GSC L6, 72; ähnlich GSA L3, 32; GSA L4, 16; GSC L5, 14; GSB L10, 57). Eine stetig gleiche zweite Lehrkraft würde die Chance auf eine gemeinsame Planung auf der Klassenebene sowie auf eine Klassenführung im „echten“ Teamteaching erhöhen. Im Austausch untereinander, im Vergleich zum Austausch mit Parallelkolleginnen, würde man über dieselben Schüler/innen sprechen, deren Lernstand bekannt ist. Individuelle Lernfortschritte könnten dadurch leichter identifiziert, reflektiert und Fördermaßnahmen gemeinsam entwickelt werden. Eine Voraussetzung dafür wäre eine Haltung gegenüber dem Umgang mit Vielfalt, die einem Teamteaching mit gleichberechtigter Verantwortung für alle Kinder, und nicht nur für eine bestimmte Jahrgangsstufe, entspricht. Ansonsten endet auch eine solche Doppelbesetzung in der weiter fortgeführten Aufteilung der Jahrgangsstufen. Pädagogische Anliegen, die Heterogenität der Schüler/innenschaft bewusst zu vergrößern, um einen Gewinn daraus zu ziehen, finden dann keine praktische Umsetzung.

Auch für die Schüler/innen würde eine konstante Besetzung der Differenzierungslehrkraft „Kontinuität“ (GSA L3, 119) und Sicherheit bedeuten, denn „jeder Lehrer hat seinen eigenen Stil und selbst, wenn man sagt, man zieht an einem Strang. Jeder ist anders“ (GSA L4, 16). Die Kinder müssten sich demnach nicht an viele verschiedene Unterrichtsstile und Persönlichkeiten gewöhnen, die unterschiedliche Anforderungen an sie stellen, sondern würden, gerade nach dem Übertritt an die Grundschule, von einem festen Team unterrichtet und betreut. Nicht zuletzt würde eine verringerte Anzahl an Lehrpersonen zu einer Reduktion der Absprachen unter den Lehrkräften beitragen.

Der Aspekt der Qualität betrifft, wie im Abschnitt 5.1.3.7 berichtet, den Umstand, dass in drei Kombi-Klassen Fachlehrkräfte beispielsweise für Werken und (Textiles) Gestalten als Differenzierungslehrkräfte eingesetzt werden. Als entwicklungsfördernden Faktor formu-

¹⁵⁴ Vgl. dazu die Analyse im Ergebnisabschnitt 5.1.3.7.

lieren die davon Betroffenen eine durchgängige Besetzung der Differenzierungsstunden mit einer Grundschul- oder Förderlehrkraft. Nur so erscheint es möglich, den Grundlegenden Unterricht den Professionsanforderungen entsprechend pädagogisch zu gestalten und zudem den zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand zu reduzieren, der sich durch die doppelte Unterrichtsvorbereitung der Differenzierungsstunden durch die Klassenleitung (für ihre Gruppe sowie die Gruppe der zweiten Lehrkraft) ergibt.

Es wäre halt gut, wenn das immer [eine Person] (...) wäre und nicht (...) der Handarbeitslehrer und einmal der Handarbeitslehrer, also das ist Unsinn. Und vor allem die Leute werden irgendwo fachfremd eingesetzt und das finde ich nicht gut. Weil dann soll der Handarbeitslehrer irgendwo einen Buchstaben einführen. Ich meine, das geht nicht (GSA L4, 24).

Dass der immer der gleiche, wohlgemerkt, und ein kompetenter, wohlgemerkt nicht eine Handarbeitslehrerin oder was weiß ich nicht was, der ich es erst lange und breit erklären muss, was sie tun soll, sondern wo ich sagen kann: „So, du machst das“ und dann sagt derjenige: „Passt, mach ich“ (GSB L10, 59).

In der Ausgestaltung der Differenzierungsstunden wird gerade mit Blick auf die Schüler/innen von Lehrkraft 3 zudem bemängelt, dass die Förderlehrkraft als „Differenzierungsexpertin“ (GSA L3, 16) kaum noch professionsgerecht agieren kann. Durch die Aufteilung der Lerngruppe nach Jahrgängen ist sie immer für eine größere leistungsheterogene Gruppe zuständig und ihre eigentliche „Förderlehrertätigkeit [wird] (...) leider ein bisschen unter den Teppich gekehrt“ (GSA L3, 16). Bei der Übernahme einer ganzen Jahrgangsstufe in einem bestimmten Fach erweist es sich als schwierig, der eigentlichen Aufgabe der Förderung von einzelnen Kindern oder Gruppen nachzukommen. Gerade die Durchführung von eigenverantwortlichem Unterricht in der Kombi-Klasse geht zudem weit über die Zielsetzung der Förderlehrkraft hinaus. Auf diesen Umstand müsste die Schulleitung in ihrer Verantwortung für den Unterricht an der Einzelschule adäquat reagieren.

Besonderheiten der Stundenplangestaltung

Günstig ist, wenn die Klassenleitung möglichst viele Unterrichtsstunden selbst in der Kombi-Klasse unterrichten kann. Dies reduziert die Absprachen mit anderen Lehrkräften, schafft eine zentrale Bezugsperson für die Schüler/innen und fördert die Kenntnis der Lernstände. Mit Blick auf einerseits die Besprechung des Unterrichts mit den Differenzierungslehrkräften sowie andererseits die Integration der Differenzierungsstunden in den Tages- und Wochenrhythmus der Kombi-Klasse heben mehrere Lehrkräfte die von der Schulleitung verantwortete Stundenplangestaltung als entwicklungsrelevanten Faktor hervor.

Idealerweise werden bei einer Parallelführung von Kombi-Klassen am selben Schulstandort sowohl Besprechungszeiten für die beiden Klassenleitungen als auch Zeiten, in denen die Rücksprache mit anderen Differenzierungslehrkräften gut möglich ist, eingeplant. Die Besprechungszeiten sollten direkt an das Unterrichtsende anschließen, sodass kein zeitlicher Leerlauf für die Lehrkräfte entsteht, zumal in der Halbtagsgrundschule des bayerischen Regelschulsystems keine Verpflichtung zur Anwesenheit am Nachmittag besteht und im Grundschulbereich viele Lehrkräfte in Teilzeit arbeiten.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Im Sample betrifft das 11 der 16 befragten Lehrpersonen.

Die Besprechungsstunde am Mittwoch, die geht auch nur, wenn der Lehrer gleichzeitig eine Freistunde hat und es ist so, dass jeder Lehrer, also die E-Person [(Klassenleitung der zweiten Kombi-Klasse an der Schule)] und ich, dass wir beide bis 12.10 Uhr Unterricht haben und die C-Person [(Förderlehrkraft)] auch [da ist], dass man im Anschluss gleich die Besprechung machen kann und nicht am Nachmittag machen muss. Und das geht nur, wenn das so organisiert wird von der Schulleitung. Denn wenn ein Lehrer um 11.20 Uhr aus hat, kann man nicht [erwarten], dass der wartet und so schließt sich das immer an (GSC L6, 85).

Als zudem günstig erweist sich die gleichmäßige Verteilung der Differenzierungsstunden über die Woche hinweg und, dass die Differenzierungslehrkraft mehr als 45 Minuten pro Schultag zur Verfügung steht. Die Lehrkraft 10 hält sogar einen Zeitumfang von drei Unterrichtsstunden pro Tag für ideal. Von anderen Befragten wird eine kontinuierliche tägliche Anwesenheit von zwei Unterrichtsstunden als hilfreich bezeichnet. Dies würde allerdings eine Zuweisung von mindestens zehn wöchentlichen Differenzierungsstunden pro Kombi-Klasse erfordern und damit eine Verdopplung der Personalzusatzkosten bedeuten.

Wobei der Förderlehrer an einem Tag mit drei Stunden nicht der richtige Einsatzort ist für einen Förderlehrer. (...) Der müsste jeden Tag in der Klasse sein, auch um die Kinder zu kennen. Und bei uns ist aber das so, dass der drei Stunden hintereinander ist und dann (...) eine Woche lang nicht mehr (...), sodass das für den Förderlehrer furchtbar schwierig ist, dann Lernfortschritte einzelner Kinder zu kennen (GSC L6, 104).

Ich muss nicht unbedingt immer den Dreiviertelstunden-Rhythmus haben, ich kann, wenn ich ihn [(den Förderlehrer)] drei Stunden (...) jeden Vormittag [habe], kann ich ganz anders planen.(...) Bei mir ist natürlich auch noch oftmals so, ich habe [ihn] nie in der Früh, in der ersten Stunde. (...) Ich meine, das Ideal ist natürlich, wenn ich einfach mit dem viel enger noch zusammenarbeiten könnte. Ganz klar, das wäre ideal (GSB L10, 57).

Und wenn sie differenziert sind, (...) nicht nach einer Stunde wieder gewechselt wird, sondern dass es zwei Stunden hintereinander sind (GSC L6, 81).

Eine regelmäßige Anwesenheit derselben Differenzierungslehrkraft zu festen Zeiten würde sich einerseits positiv auf deren Kenntnis der Lernstände der Kinder auswirken und eine adaptive Förderung wahrscheinlicher machen. Zudem betont Lehrkraft 10, dass sich dadurch andererseits auch die Zusammenarbeit der professionell Handelnden innerhalb der Klasse intensivieren würde. Die bisher arbeitsteilige Vorgehensweise könnte durch solch veränderte Bedingungen abgelöst werden.

Unterstützung der Professionalisierung und Wertschätzung der Entwicklungsarbeit

Angeichts der bisherigen Forschungsbefunde dieser und anderer Studien hätte eine innerschulische gemeinsame Verständigung über die pädagogische Ausgestaltung des Kombi-Klassen-Unterrichts wahrscheinlich dazu beigetragen, die Potenziale für das individuelle und gemeinsame Lernen noch deutlicher zu erkennen. Andererseits wird von drei Lehrkräften die Möglichkeit geschätzt, den jahrgangsübergreifenden Unterricht ohne Einmischung oder Richtungsweisung von außen zu realisieren.

Und da war ich auch sehr dankbar, dass das jetzt von der Schulleitung so akzeptiert wurde. Das es nicht hieß „alles einheitlich“ (GSA L12, 103).

Von der Schulleitung her kriege ich dadurch Unterstützung, dass ich einfach sehr frei arbeiten kann wie ich will. Also ich werde nicht gegängelt und da wird nicht gesagt: „So musst du es jetzt machen oder das wollen wir an der Schule nicht oder sowas“ (GSD L14, 158).

Dass man wirklich auch einen Ansprechpartner hat, mit dem man auch mal reden kann und mal sagen kann, (lacht) heute ist es nicht so gut gelaufen. Ja, dass man da einfach auch offen miteinander sprechen kann und (...) nicht, dass man Angst haben muss, der schaut mir jetzt auf die Finger. Und schaut jeden kleinen Schritt an, sondern (...) die hat mir wirklich freie Hand gelassen und die lässt mich machen wie ich mag und das ist ok und wenn ich aber, wenn es mal nicht so läuft, gibt sie mir auch Tipps und ich glaube, das ist ganz wichtig, dass man da gut zusammenarbeiten kann (GSH L23, 214).

Insbesondere Lehrkraft 23 würdigt weiterhin die Offenheit der Schulleitung für einen professionellen kollegialen Austausch und die Beratung bei Herausforderungen und Konflikten im Schulalltag. Darüber hinaus werden die Möglichkeiten, frei über die Gestaltung des Raums zu entscheiden und, indirekt über die Schulleitung, die notwendigen Unterrichtsmaterialien mit den Mitteln des Schulträgers beschaffen zu können, als entwicklungsunterstützend dargestellt. Obwohl Lehrkraft 14 die Freiheit in der Ausgestaltung des Unterrichts als positiv bewertet, hebt sie weiterhin als entwicklungsunterstützend hervor, dass die Schulleitung der Grundschule D ihre Professionalisierung für den jahrgangsübergreifenden Unterricht durch die Verpflichtung und organisatorische Unterstützung bei der Durchführung von Hospitationen fördert.

aber auch weil das unsere Schulleitung will, so Hospitationen gegenseitig, in so Kombi-Klassen. Oder ich gehe jetzt an die Montessorischule, ich gehe jetzt am Donnerstag wieder hin an die C-Schule, dass sowas noch gefördert wird, dass man sagt „Okay, schaut euch mal da an der Schule das an“. (...) Das ist jetzt keine offizielle Hospitation, sondern ich werde halt dann vom Kollegen vertreten (GSD L14, 158).

Wie wichtig Wertschätzung und Anerkennung für die zeit- und arbeitsaufwendige Unterrichtsentwicklungsarbeit durch die Schulleitung ist, stellt Lehrkraft 3 heraus, indem sie formuliert:

das ist in Ordnung und es läuft – und es läuft auch. Aber da würde ich mir manchmal wünschen, weil sich wirklich jeder auch so bemüht, dass das in den Vordergrund ein bisschen kommt (GSA L3, 38). Weil sich jeder bemüht und hier wirklich versucht, eine gute Arbeit zu machen. Das (...) motiviert ja auch. (...) Das auch von der Schulleitung betont werden kann, (...) dass das schon eine Herausforderung ist. Und manchmal habe ich so den Eindruck hier, (...) diese Schwierigkeit wird ein bisschen unter den Teppich gekehrt (GSA L3, 42).

Die intrinsische Berufsmotivation, die Veränderung bestmöglich zu gestalten, würde bei einer entsprechenden Würdigung der Schulleitung durch eine extrinsische Motivierung verstärkt. Mit Blick auf das Aufgabenfeld Schulentwicklung ist ein Bewusstsein für die mit einem Veränderungsprozess einhergehenden Herausforderungen wünschenswert. Von Lehrkräften anderer Schulen wird dies als entwicklungsfördernd bescheinigt. Besonders die Bemerkung von Lehrkraft 3 spricht für das Erfordernis einer spezifischen Professionalisierung der Schulleitungen für das Schulentwicklungsmanagement, im Rahmen derer Kompetenzen für die Moderation von Schulentwicklungsprozessen ausgebildet werden.

5.3.2.2 Raum als unabdingbare Voraussetzung

In Bezug auf die Rahmenbedingungen für das professionelle Unterrichtshandeln benennen die Lehrkräfte hinsichtlich des Raums zwei Faktoren, die sie als entwicklungsunterstützend erachten. Einerseits bezieht sich der Terminus „Raum“ auf den Lernraum einer Kombi-Klasse im Sinne von Räumlichkeiten, in denen das Lernen stattfindet. Andererseits fallen unter die Kategorie „Raum“ die lokalen Bedingungen der Schule.

Lernräume für die Kombi-Klasse an der Einzelschule

Als unabdingbar gilt für die befragten Lehrkräfte die Verfügbarkeit eines zweiten Unterrichtsraums,¹⁵⁶ der unmittelbar an das Klassenzimmer angeschlossen ist oder sich in dessen Nähe befindet. Dieser kann für die Arbeit in offenen Unterrichtsformen oder den modernen und klassischen Abteilungsunterricht und damit zur Teilung der Gruppe genutzt werden. Wo kein Gruppenraum vorhanden ist, wurde an den Grundschulen z. B. ein gegenüberliegender Raum freigemacht oder, unterstützt durch den Sachaufwandsträger, eine Durchbruchtür zu einem anderen Klassenzimmer geschaffen.

Hinsichtlich der Gestaltung des Differenzierungszimmers werden folgende Wünsche geäußert:

- „magnetische Tafeln“ (GSA L4, 54) bzw. „zusätzliche Tafeln“ (GSB SL9b, 18),
- eine „top technische Ausstattung“ (GSB L7, 56) mit Laptops für jedes Kind unter der Bank, an denen die Kinder individuell an Lernprogrammen und anderem arbeiten können,
- Ablagefächer und -flächen,
- sofern es die Raumgröße zulässt, Trennwände für die Schaffung von Lern- und Arbeitsräumen, in denen die „Kinder in Ruhe was lesen können, wo Kinder auch mal in Ruhe was spielen können ohne, dass sie andere stören“ (GSB L7, 56),
- genug Stauraum für Lernmittel und Freiarbeitsmaterial.

An der Grundschule C wird zusätzlich die Etablierung einer Lernwerkstatt diskutiert, in der die Lernmaterialien systematisch und für alle Schüler/innen der Jahrgangsstufen 1 und 2 zur Verfügung gestellt werden könnten.

Verteilung der jahrgangsübergreifenden Klassen auf mehrere Schulstandorte

Im Ergebniskapitel 5.1.3.8 auf S. 313 wurde deutlich, dass die kollegiale Zusammenarbeit bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung dann aufgenommen wird, wenn mehrere Kombi-Klassen an *einem* Schulstandort vereinigt sind. Die Verteilung der neu gebildeten jahrgangsübergreifenden Klassen auf mehrere Standorte erweist sich für die Kooperation der Lehrkräfte hingegen eher als entwicklungshinderlich. Sie erschwert den professionellen Austausch sowie die gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung.

Das sind halt zwei Orte und die Zeit hat man eigentlich nicht, dass man sich jetzt da noch zusammensetzt öfter. Es wäre wünschenswert, wenn man sagt: „Du, könntest du das und das machen“ (GSA L2, 78).

¹⁵⁶ Lediglich Lehrkraft 23, die sich in der Umsetzung für viele offene Unterrichtsformen und den modernen Abteilungsunterricht entschieden hat, möchte aufgrund der nicht zu leistenden Aufsichtspflicht keinen zusätzlichen Raum. Sie stellt damit allerdings eine Ausnahme dar.

An der Grundschule F heben sowohl die Schulleitung als auch die betroffenen Lehrkräfte darüber hinaus hervor, dass es durch die Verteilung auf zwei Schulstandorte kaum möglich ist, die Differenzierungsstunden effizient zu nutzen.

Jetzt ist es natürlich in einer Schule, die die Grundschule vereinigt hätte und hätte zwei Kombi-Klassen, dann könnte man diese Zusatzstunden parallel legen und könnte man eine Gruppe bilden aus einer Klasse und das ist jetzt bei uns, da wir zwei Gebäude haben, nicht möglich. Das heißt, die müssen mit den Stunden auskommen. Die anderen hätten dann sechs, wenn sie die Erstklässler zusammen gefasst hätten in einer Gruppe und könnten da noch besser gefördert werden, aber leider bei uns geht das nicht (GSF SL19, 54).

Dann hätten wir den Vorteil, dass wir bestimmte Stunden zusammenlegen könnten. In dem jetzt, die T-Person [(andere Klassenleitung)], die wäre jetzt in Musik gut (...) oder so. Das könnte jetzt sie, dass sie sagt: „Okay, ich nehme meinerwegen die [(Gruppe)] zusammen und mache, das mache ich jetzt mit ihrer [(Gruppe)], vielleicht ganz gerne in Kunst etwas“ (GSF L21, 136).

Sind die Kombi-Klassen am selben Schulstandort angesiedelt, könnten die Lehrkräfte ihre individuellen Stärken in der Unterrichtsplanung und -durchführung einbringen und, wie Lehrkraft 21 beschreibt, die Kinder jahrgangsübergreifend in Musik oder Kunst zusammen unterrichten. Darüber hinaus könnten Gruppen aus einer Klasse gebildet werden, Schulleitung 19 meint damit vermutlich Jahrgangsgruppen. Dieser Ansatz birgt allerdings die Gefahr der Fortführung der Jahrgangsklassen, wenn diese Vorgehensweise dazu genutzt wird, die Jahrgänge auf die beiden Lehrkräfte aufzuteilen.

5.3.2.3 Klassengröße und -zusammensetzung

Wenngleich die von Hattie, 2015, zusammengetragenen Befunde zur Klassengröße insgesamt lediglich auf vergleichsweise kleine Effekte dieser unterrichtlichen Rahmenbedingung auf die Lernergebnisse hinweisen (Hattie, 2015, S. 102), heben elf der befragten Lehrkräfte und eine Schulleitung die Anzahl der Schüler/innen in der Kombi-Klasse als einen wichtigen entwicklungsfördernden bzw. -hemmenden Faktor hervor. Wie Abbildung 5.8 zeigt, werden in den untersuchten, zum Schuljahr 2011/2012 bzw. 2012/2013 neu gebildeten, jahrgangskombinierten Klassen durchschnittlich 20,1 Erst- und Zweitjährige unterrichtet.

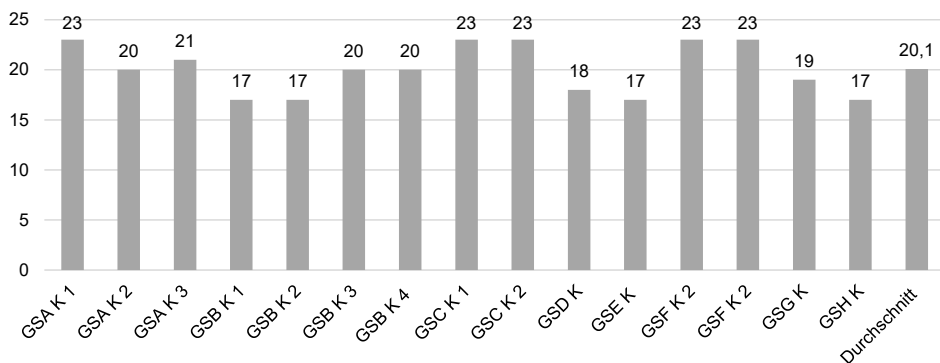


Abb. 5.8: Anzahl der Schüler/innen pro Kombi-Klasse im Sample; eigene Darstellung auf der Grundlage der Analyse der von den Schulen zur Verfügung gestellten Dokumente

Die kleinsten Klassen umfassen 17 Schüler/innen. In den größten Klassen werden 23 Kinder beschult. Die Klassengröße liegt damit etwas unter dem durchschnittlichen Wert in Bayern von 20,4 Schüler/innen für jahrgangsübergreifende Grundschulklassen sowie niedriger als die durchschnittliche Jahrgangsklassengröße im Grundschulbereich von 21,3 im Erhebungsjahr 2012/2013 (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2013, S. 21).

Von den Betroffenen wird weitgehend übereinstimmend weniger als 20 Schüler/innen pro Lerngruppe als idealer Richtwert genannt. Schulleitung 17 hält die Klassengröße von 17 Kindern für „eigentlich schon (...) relativ groß“ (GSE SL17, 68) und „alles, was über 20 ist, [für] (...) unzumutbar“ (GSE SL17, 70). Auch für die Lehrkraft 6 stellen 23 Kinder eine „riesen Herausforderung“ (GSC L5, 75) dar. Die von den Betroffenen genannte ideale Klassengröße liegt damit weit unter der von der Schulverwaltung vorgegebenen maximalen Gruppengröße von 25 Kindern, die als Soll-Bedingung für die Bildung einer jahrgangsübergreifenden Klasse in Bayern formuliert wird.¹⁵⁷ Je kleiner die Klasse ist, umso besser ist in den Augen der professionell Handelnden eine individuelle Zuwendung der Lehrkraft zu den Schülern/innen möglich. In jedem Fall sollte beim Vergleich mit der Jahrgangsklasse ein Unterschied erkennbar sein und die jahrgangsgemischte Gruppe kleiner ausfallen.

Ebenso bedeutend wie die Größe der Klasse ist deren Zusammensetzung. So ist beispielsweise der Schulleitung 15 bei der Klassenbildung eine Ausgewogenheit zwischen Erst- und Zweitjährigen wichtig. Ebenso hält sie für essenziell, „dass die Begabungsstruktur gestreut ist“ (GSD SL15, 102), sodass die Schüler/innen möglichst gut mit- und vor allem voneinander lernen können. Lehrkraft 16 beschreibt die Konstellation von acht Erst- und acht Zweitjährigen als „optimal“ (GSG L16, 2). Für Lehrkraft 20 hingegen ist das Verhältnis von Erst- und Zweitjährigen eher untergeordnet. Sie weist, vor allem aufgrund der notwendigen Bewegungsfreiheit sowie der erforderlichen Ablagemöglichkeiten im Klassenzimmer bei der Arbeit in geöffneten Unterrichtsformen, auf die generelle Notwendigkeit kleinerer Klassen hin.

In Verbindung mit der Bedingung des ausreichenden zeitlichen Vorlaufs für die Planung der Implementierung wäre es zudem hilfreich, wenn die künftigen Zweitjährigen bereits im Schuljahr vor der Umstellung auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht in den entsprechenden Arbeitsweisen geschult würden. Als vorteilhaft gilt in jedem Fall, dass ein Teil der Klasse bereits aus dem Vorjahr bekannt ist, sprich dass die Lehrkraft die Zweitjährigen bereits im ersten Schuljahr als Klassenleitung geführt hat. Sie kennt dadurch die Stärken und Schwächen sowie die Persönlichkeiten der schulerfahreneren Kinder und umgekehrt sind diese mit dem Unterrichtsstil der Lehrkraft bereits vertraut. Denn wie im Ergebniskapitel 5.1.3.2 beschrieben, stellt vor allem die hohe Abhängigkeit der Zweitjährigen von der Lehrkraft eine Herausforderung dar und erschwert die Einnahme einer Vorbild- und Helfer/innenrolle.

Einzelne Lehrkräfte formulieren zudem die subjektive Theorie, dass es Schüler/innen gibt, die besser oder weniger gut für den Unterricht in der Jahrgangsmischung geeignet sind. Neben der nachfolgend durch Lehrkraft 18 beschriebenen Selbstständigkeit als wichtige Voraussetzung wurden auf S. 235 weitere Kriterien genannt, die eine „Erleichterung“ (GSE L18, 130) für die Lehrkraft darstellen.

¹⁵⁷ Nähere Angaben zur organisatorischen Ausgestaltung von Kombi-Klassen finden sich im Unterkapitel 2.1.4.

Von den Kindern her, es muss schon geschaut werden, dass jetzt die Kinder drinnen sind, die wirklich hineinpassen und die auch selbstständig arbeiten können (GSE L18, 128). Das Selbstständige, dann das Soziale ist es jetzt nicht mal so, aber das Selbstständige einfach, weil, ich weiß nicht, anders geht es einfach nicht, es geht, vom ersten Tag an geht es los, dass man irgendwie etwas machen soll und wenn dann der eine gleich wieder umherhüpft oder unter dem Tisch sitzt, dann ist das, glaube ich, noch schwerer als es so schon ist (GSE L18, 130).

Die Berücksichtigung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensweisen oder Fähigkeiten der Schüler/innen bei der Auswahl der Kinder wird zwar als wünschenswert beschrieben, jedoch in den Gesprächen nicht als Schlüsselbedingung für den Schulentwicklungsprozess genannt – zumal viele Lehrkräfte die ganze Klasse neu kennenlernen und ihre Rituale und Regeln ohnehin für alle einführen müssen. Die fehlenden Lernvoraussetzungen erschweren vielmehr die professionelle Arbeit vor allem in den ersten Wochen und Monaten des Schuljahres und damit zeitlich begrenzt, bis die Erst- und Zweitjährigen sich die notwendigen Arbeitsformen angeeignet haben.

Insgesamt ist festzuhalten, dass es sich bei einer kleineren Klassengröße um eine im Datenmaterial vielfach als förderlich bezeichnete Bedingung handelt, die allerdings lediglich dann von der Schulleitung in ihrer Verantwortung für die Klassenbildung beeinflusst werden kann, wenn neben der Kombi-Klasse weiterhin eine jahrgangsreine Parallelklasse geführt wird.

5.3.2.4 Gelingensbedingungen für die Teamarbeit

Im Ergebniskapitel 5.1.3.8 wurde aufgezeigt, dass zehn der 16 befragten Lehrkräfte im Zuge der Implementierung der Jahrgangsmischung an der Einzelschule die Zusammenarbeit mit der Parallelkollegin, insbesondere mit derjenigen, die ebenfalls eine Kombi-Klasse an der Schule führt, intensiviert haben. „Einen guten Kollegen, ein gutes Team“ (GSB L7, 56) nennen neun der 16 interviewten Lehrkräfte als „wichtigste Voraussetzung“ (GSB L7, 56) für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Allerdings ist eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Zusammenarbeit keineswegs selbstverständlich. Nachfolgende Bedingungen stellen aus Sicht der Befragten Schlüsselfaktoren für eine gelingende professionelle Zusammenarbeit dar.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen für das professionelle Handeln verlangt die Kooperation von Lehrkräften die Bereitschaft, sich Zeit für den Austausch mit Kollegen/innen freizuhalten und die Unterrichtsvorbereitung zum Teil an der Schule zu erledigen. Die Lehrkraft 6 bezeichnet die Besprechungszeit im Gespräch als „Freizeitstunde“ und Zusatz zur täglichen Arbeit. Teamarbeit wird damit nicht als integraler Bestandteil der Professionsarbeit gesehen. Vielmehr ist dafür zusätzliches individuelles Engagement erforderlich, wodurch die Wahrnehmung des Aufgabenfeldes Schulentwicklung als zeitliche Belastung befördert wird.

Die [Besprechungs]Stunde ist ja auch die Freizeitstunde. Es ist ja auch nicht so, dass das eine Pflichtstunde ist, sondern es ist ja das, was wir zusätzlich machen (GSC L6, 59).

Innerhalb der Schule wird die Zusammenarbeit, wie in den Abschnitten 5.1.2.4 und 5.3.2.1 dargelegt, durch eine Berücksichtigung von parallelen unterrichtsfreien Stunden bzw. einem gleichzeitigen Unterrichtsende der kooperierenden Lehrkräfte durch die Schulleitung in

der Stundenplangestaltung unterstützt. Dadurch können Besprechungen ohne Wartezeit für eine Lehrkraft angesetzt werden und neben zeitlich flexiblen Absprachen findet der Austausch damit kontinuierlich an einem oder mehreren festen Wochentag(en) statt.

Als organisatorisches Hindernis für die Teamarbeit im Kollegium hingegen wird bei der Etablierung einer Kombi-Klasse am Hauptschulort sowie einer solchen an der Zweigstelle die örtliche Entfernung genannt. Dieser Umstand erschwert den professionellen Austausch erheblich und bringt einen aus Sicht von Lehrkraft 2 zeitlich nicht leistbaren Mehraufwand mit sich.

Ich habe in A-Ort schon zwei Kollegen, aber das sind halt zwei Orte und die Zeit hat man dann eigentlich nicht, dass man sich jetzt da auch noch zusammensetzt öfters. Es wäre wünschenswert, dass man sagt: „Du, könntest du das und das machen“, aber das ist dann auch wieder zeitaufwendig. Wenn es an einer Schule wäre, ok, wäre es vielleicht leichter. (...) Das ist irgendwie nicht machbar an einer so kleinen Schule (GSA L2, 78).

Auf der Professionsebene erleichtern eine hohe fachliche Kompetenz sowie ähnliche Vorstellungen von Unterricht im Sinne einer Kenntnis und Präferenz von bestimmten Unterrichtsmethoden des individuellen und gemeinsamen Lernens die gemeinsame Planung und Vorbereitung des Kombi-Klassen-Unterrichts. Nur dann sind die Besprechungen nicht von stetigen Methodenkontroversen bestimmt und können schnell zu einem produktiven Ergebnis gelangen. Außerdem wird die Entstehung von „Werte- und Normenkonflikte[n]“ (Lindau-Bank, 2018, S. 186) damit unwahrscheinlicher.

(...) ähnliche Arbeitsweisen in den Vormittag einplanen möchte. Wenn das große Gegensätze sind oder der eine es strikt ablehnt und ich bin der Teampartner, wird es für mich natürlich ganz schwierig (GSB L11, 26, ähnlich GSA L3, 83).

(...) dass man auch harmoniert, die Leute, die in der Klasse sind, das (...) ist ganz wichtig, (...) weil wenn der eine sagt: „Freiarbeit mag ich nicht“ und der andere ist nur auf Freiarbeit, das klappt natürlich nicht (GSA L4, 54).

Auf fachlicher Ebene berichtet beispielsweise Lehrkraft 7 davon, dass ein großer Vorteil der Teamarbeit auch in den unterschiedlichen Stärken liegt, die die Zusammenarbeit bereichern können. So ist „die Kollegin (...) mehr sportlich, hat in Religion (...) ganz tolle Unterlagen“ (GSB L7, 26), während ihr selbst Musik und das Organisatorische mehr liegen, sodass sich die Schwerpunkte sehr gut ergänzen und in der Unterrichtsplanung effizient und arbeitsteilig genutzt werden können. Die Teilung von Verantwortlichkeiten und die Etablierung von Zuständigkeits- und Kompetenzstrukturen hat noch einen weiteren Vorteil, sie trägt zur Umgehung von „Kompetenzkonflikten“ (Lindau-Bank, 2018, S. 187) bei.

Ähnlich wie bei den Teams des Modellversuchs EDK-Ost (Vogt et al., 2010) erweisen sich nicht zuletzt vielfältige Faktoren auf der Subjektebene als bedeutend für das Funktionieren der Teamarbeit. So heben drei Lehrkräfte Sympathie, dieselbe „Wellenlänge“ (GSA L4, 54; GSB L7, 26) und ein gutes Auskommen auf persönlicher Ebene als erleichternd für eine gelingende Zusammenarbeit hervor.

dass sich wirklich die Kooperationslehrer untereinander (...) gut verstehen, das erleichtert einiges (GSA L3, 71; ähnlich GSB L7, 26, GSB L8, 15).

Ebenso wichtig sind der „gleiche [Arbeits]Einsatz“ (GSA L3, 73) und ein „gegenseitiges Geben und Nehmen“ (GSF L20, 60) sowie Kritikfähigkeit, Gleichberechtigung und gegenseitige Akzeptanz, Respekt und Wertschätzung im Team. Damit einhergehen die Bereitschaft zur Rücknahme der eigenen Person, Toleranz und Offenheit für Ideen und Vorschläge von Kollegen/innen.

Ich glaube, gerade wenn man so im Team arbeitet mit vielen Lehrern, dann muss man einfach Abstriche machen und sagen: „Nein, wir machen das so“, und man geht aufeinander zu. Also, man muss ein bisschen von sich selber weggehen und sagen, ich verlasse mich jetzt einfach auf das, was der jetzt gesagt hat, das ist jetzt super gelaufen und so übernehme ich das jetzt auch (GSC L5, 85).

(...) dass man natürlich auch aufeinander eingeht und man diskutiert, machen wir es so, machen wir es so? Dass der eine einen guten Vorschlag hat und der eine sagt: „Gut, akzeptiere ich. Das ist wirklich eine gute Idee“ oder der andere, das Miteinander, das aufeinander Eingehen, das sich Ergänzen, dass man den bestmöglichen Weg findet (GSB L11, 26).

Man muss den anderen ernst nehmen. Man muss die Meinung des anderen akzeptieren, man muss auch mal zurückstecken können und nur so funktioniert das auch (GSB L8, 15).

Die Abbildung 5.9 fasst die von den Lehrkräften in der pragmatisch bedingten Jahrgangsmischung genannten entwicklungsfördernden Bedingungen für die intraprofessionelle Kooperation zusammen. Auch bei einer genaueren Betrachtung kann keine quantifizierbare Gewichtung der Faktoren vorgenommen werden, sodass diese als gleichberechtigt nebeneinander zu interpretieren sind.

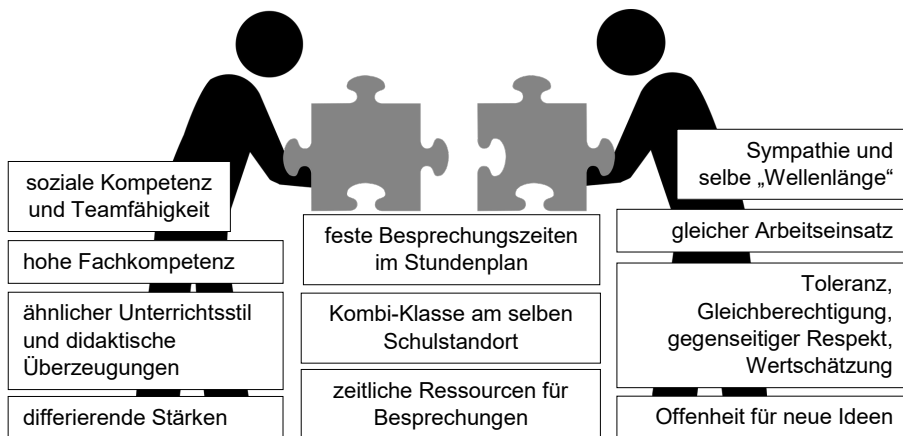


Abb. 5.9: Zusammenfassung der Gelingensbedingungen sowie Professionalitätsanforderungen für die intraprofessionelle Zusammenarbeit im Team

5.3.3 Faktoren auf der Ebene der professionellen Akteure/innen

Um herauszufinden, welche Faktoren auf der Ebene der professionellen Akteure/innen für die Implementierung und Arbeit in einer jahrgangsübergreifenden Klasse als günstig und hemmend gewertet werden, wurde im Interview nach den Kompetenzen gefragt, über die Lehrkräfte verfügen sollten, die neu in einer Kombi-Klasse unterrichten. Zuweilen wurde dieses Thema mit Blick auf die Lehrkräftebildung um die Frage erweitert, womit

sich Studierende des Lehramts an Grundschulen in der universitären Ausbildung insbesondere auseinandersetzen sollten. Die Ebene der professionellen Akteure/innen fokussiert damit vor allem die Bedingungen aufseiten der Lehrkräfte im Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess. Die Voraussetzungen auf der Ebene der Schulleitungen wurden nicht erfragt. Inwiefern diese durch ihr Verhalten den Prozess positiv beeinflussen, wurde im vorangegangenen Kapitel 5.1.2.4 aufgezeigt.

Bis auf wenige Ausnahmen besteht unter den Befragten eine Einigkeit darüber, dass nicht jede Lehrkraft geeignet ist, um in einer Kombi-Klasse zu unterrichten. Die Bandbreite der Anforderungen, die an die pädagogische Professionalität gerichtet werden, variiert allerdings. Während für Schulleitung 15 als „einzige Kompetenz“ ausreichend ist, dass die Kombi-Klassen-Lehrkräfte „neugierig [sind] und Neues ausprobieren wollen“ (GSD SL15, 125; ähnlich GSF L21, 162) oder einige der Überzeugung sind, „es kann jeder, wenn er muss“ (GSE L18, 102), zählen andere Befragte mehrere Voraussetzungen auf. Diese lassen sich unterteilen in

- theoriebeziehbare professionsspezifische Anforderungen wie beispielsweise spezifisches Professionswissen und -können aus dem Berufsfeld Schule, Schulentwicklung, Unterricht und Erziehung, professionelle Handlungsüberzeugungen und daraus resultierende Kompetenzen, die hinsichtlich ihres Zustandekommens in den Gesprächen allerdings nicht näher spezifiziert werden, als Basis für professionelles Handeln, sowie
- individuelle persönlichkeits(un)spezifische Voraussetzungen wie selbstregulative Fähigkeiten, die „für die psychische Dynamisierung des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich“ (Baumert & Kunter, 2011a, S. 42) sind, auch von anderen Berufsgruppen erwartet werden und damit nicht allein der Profession der Lehrkraft zurechenbar sind, sowie Bedingungen wie Freiwilligkeit, die nur teilweise von außen beeinflusst werden können.

Als Ausgangspunkt für die Kategorisierung dienten in erster Linie die theoretischen Grundlagen zu den Implikationen der Jahrgangsmischung für die Schulentwicklung auf der Ebene des Personals, die im Kapitel 2.2.3.1 vorgestellt, und im Abschnitt 2.3.4.2 um schulentwicklungsspezifische Facetten der pädagogischen Professionalität erweitert und systematisiert werden. Neben spezifischem Professionswissen, professionellen Überzeugungen und Einstellungen sowie motivationalen und volitionalen Faktoren als Facetten professioneller Kompetenz wurden in den Interviews weitere nicht exakt zuordenbare Bedingungen angesprochen, die als induktive Kategorien codiert wurden. Die nachfolgenden Ausführungen gliedern sich demnach in Anforderungen an das Professionswissen und -können, Anforderungen, die an die professionellen Werthaltungen und Handlungsüberzeugungen gerichtet werden, sowie weitere Voraussetzungen, die professionsübergreifend Beachtung finden.

5.3.3.1 Anforderungen an das Professionswissen und -können

Pädagogisch-didaktisches Professionswissen und -können zum Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Einen der selbstverständlichsten Bestandteile pädagogischer Professionalität stellt das pädagogische Professionswissen hinsichtlich des Umgangs mit einer heterogenen Schü-

ler/innenschaft dar, das von den Interviewpartnern/innen in den Gesprächen sowohl mit Bezug zur Jahrgangsmischung als auch unabhängig davon als bedeutend für die Arbeit als Lehrkraft erwähnt wird. Angesichts der zunehmenden Heterogenität der kindlichen Lernvoraussetzungen in der Jahrgangsmischung erweisen sich pädagogisches Wissen über diese Vielfalt, über Möglichkeiten der Diagnostik, aber vor allem theoretische Kenntnisse über den Umgang mit einer heterogenen Schüler/innenschaft als förderlich für die Bewältigung der neuen Anforderungen. Zu diesen Kenntnissen gehören mitunter das didaktische Professionswissen um Formen der Öffnung des Unterrichts mit ihren verschiedenen Einsatzvarianten, Ablaufschemen sowie, zur Beurteilung der Einsatzmöglichkeiten, Chancen und Herausforderungen, ein Überblick über differenzierende und individualisierende Maßnahmen, aber ebenso auch Einsichten in Formen des gemeinsamen Lernens. „Heterogenität [und] Umgang mit Vielfalt“ (GSA SL1, 177) sind somit Wissensgebiete in der Aus- und Weiterbildung, die für das professionelle Handeln in der neuen Situation der Jahrgangsmischung aus der Perspektive der Betroffenen förderlich scheinen. Sie stellen die Reflexionsfolie für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, aber insbesondere auch für die rückblickende Bewertung des individuellen und gemeinsamen Lernens einer heterogenen Schüler/innengruppe dar.

Auf der Grundlage dieser Wissensbestände werden ausreichende diagnostische Kompetenzen sowie, aufbauend darauf, methodische Kompetenzen zur Gestaltung eines adaptiven Unterrichts in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe als wichtig hervorgehoben. Die diagnostische Kompetenz zur Bestimmung des Lernstandes der einzelnen Schüler/innen stellt, so Schulleitung 1 im Gespräch, eine unabdingbare und gleichzeitig unzureichend vorhandene Voraussetzung für eine pädagogische Wendung der Jahrgangsmischung dar, in der das einzelne Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt der Bemühungen rücken kann.

IP 1: (...) Gehört da zum Beispiel das auch dazu, dass man sagt, wie sehe ich jetzt oder (...) was gebe ich einem Kind an die Hand, dass ich weiß, (...) das ist der Schwachpunkt, Kind, du brauchst jetzt genau das.

I: II diagnostische Kompetenz II

IP1: II das ist auch diese, diese II Diese Kompetenz geht uns vollkommen ab (GSA SL1, 160-163).

Erst ausgehend von der Feststellung des individuellen Lernstandes ist die konsequente Einleitung von Fördermaßnahmen möglich. Wichtig in diesem Zusammenhang erscheint es, nicht nur die Extreme der sehr leistungstarken und sehr leistungsschwachen Schüler/innen zu sehen, sondern wirklich das einzelne Kind in den Blick zu nehmen.

Während die diagnostische Kompetenz, „um festzustellen, wo jedes Kind steht“ (GSB L7, 9), vor allem von Schulleitung 1 sowie Lehrkraft 7 als wichtige Voraussetzung für die Arbeit in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe benannt wird, erwähnen mehrere Befragte heterogenitätsadäquate didaktisch-methodische Kompetenzen in Verbindung mit einem Lehrkraftrollenbild einer Organisatorin der Lernumgebung sowie einer Begleitung von Lernprozessen. Sie stellen eine wesentliche Grundlage für einen Umgang mit der Vielfalt der Lernvoraussetzungen im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ dar. Gerade die Kompetenzen zur Differenzierung und Individualisierung, so konstatiert Schulleitung 22, müssen, analog zur diagnostischen Kompetenz, durch die Wahrnehmung von Professionalisierungsangeboten weiter ausgebaut werden.

I: Ja. Gibt es für Sie sonst noch (...) Kompetenzen, von denen Sie sagen würden, künftige Lehrer brauchen das, wenn sie in Kombi-Klassen unterrichten?

IP 22: (...) ja diese Differenzierungsmöglichkeiten, diese auch Individualisierungen also solche Sachen einfach, dass man da wirklich darauf schaut und ja, das verstärkt macht. Also das war bei meiner Ausbildung überhaupt kein Thema. Also, das durchaus, dass man da drauf schaut einfach (GSG SL22, 88).

Alte bzw. „strenge“ (GSE SL17, 88) Planungsschemen für Unterrichtsstunden, die eine starre Abfolge von Handlungsschritten vorgeben und nur wenig situationsadäquaten Handlungsspielraum lassen, können auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht kaum mehr angewendet werden. Ebenso ist es weder im jahrgangsreinen noch im jahrgangsübergreifenden Unterricht heute noch zeitgemäß, dass „eine Klasse (...) eine Dreiviertelstunde mucksmäuschenstill“ (GSE SL17, 88) arbeitet.

Naja, ich denke, die brauchen eigentlich dieses, diese Schemata, die man für Stundenvorgaben, wo man Stunden (...) in diese Raster gequetscht [hat], das brauchen sie nicht mehr und daraufhin beurteilt werden, das ist überholt, wenn sie in einer Kombi-Klasse unterrichten (GSG L16, 166).

Besonders die Abkehr von bekannten und bewährten Methoden zugunsten der Erprobung einer größeren Öffnung des Unterrichts, in der Kinder zumindest „stundenweise in ihrer eigenen Geschwindigkeit, in ihren eigenen Fähigkeiten arbeiten können“ (GSB L7, 56), erfordert neben der Einarbeitung und Kenntnis dieser die Bereitschaft, sie auch umzusetzen. Diese Voraussetzung wird von zwei Schulleitungen explizit angesprochen.

Ich meine, im Grunde sind wir alle diesbezüglich gut geschult, aber es kommt eben dann auch darauf an, wie weit einer bereit ist, das anzuwenden (GSC SL13, 37).

Man muss sich schon langsam herantasten, wenn man 20, 30 Jahre was anderes gemacht hat und auch in dieser anderen Arbeitsweise bestärkt worden ist (GSA SL1, 84).

Zwei Befragte verweisen mit Blick auf das Professionswissen auf die Notwendigkeit, die „Merkmale guten Unterrichts“ zu kennen und zu berücksichtigen, und zwar nicht nur in der Kombi-Klasse. Vielmehr sollten diese handlungsleitend für jeden Unterricht sein.

Und das ist einfach so, diese Merkmale guten Unterrichts, die müssen, das ist einfach sowohl in der normalen Klasse als auch in der Kombi-Klasse oder der Ganztagsklasse [wichtig]. Ich meine, wenn einer jetzt ein guter Lehrer ist, dann ist er es da und ist es auch da (GSB SL9a, 16).

Meyer, 2019, zufolge beinhalten die Merkmale guten Unterrichts folgende Handlungsanweisungen: „klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen, vorbereitete Umgebung“.

Curriculares Professionswissen und Unterrichtserfahrung in den kombinierten Jahrgangsstufen

Zehn der 24 Interviewpersonen heben weiterhin das curriculare Wissen in Bezug auf die betroffenen Jahrgangsstufen 1 und 2 als besonders wertvoll hervor und erachten es als schwieriger, „wenn jemand noch nie in einer ersten/zweiten Klasse war“ (GSC L5, 72). Die Kenntnis des Lehrplans sowie eine jahrgangsbezogene Unterrichtsroutine erleichtern die

Suche nach einem gemeinsamen Unterrichtsthema, an dem in offenen Aufgaben oder auf differenzierten Schwierigkeitsniveaus gelernt werden kann. Zudem verfügen die Lehrkräfte dadurch nicht nur über einen ausreichenden Überblick über den sukzessiven Aufbau der Unterrichtsinhalte und kennen „Knackpunkte“ (GSB L7, 6) und Gelenkstellen, sondern haben auch ein „Gespür“ (GSC L5, 72) für Schwierigkeiten, die bei der Stofferarbeitung immer wieder auftauchen, und wissen, „wie kann ich das jetzt noch vereinfachen“ (GSC L5, 72). Zugleich vermittelt dieses curriculare Wissen den Lehrkräften in der neuen Situation eine gewisse Vertrautheit, Beruhigung und „Sicherheit, dass ich weiß, (...) die [Kinder] lernen schon genug“ (GSD L14, 18; ähnlich GSA L12, 100).

Die Lehrkraft 21 merkt jedoch auch an, dass Unterrichtserfahrung zwar wichtig ist, zu viel Routine in den Jahrgangsklassen 1 und 2 aber auch „ein bisschen hinderlich“ (GSF L21, 18) sein kann. Lehrkraft 2 hat sich ebenfalls vorgenommen, nicht mehr in den alten Unterlagen nachzusehen, da der ständige Vergleich mit dem Fortschritt in der Jahrgangsklasse eher eine Be- als eine Entlastung darstellt.

Und man muss von einem anderen Schema weg. Ich habe ja jetzt für mich beschlossen, ich schaue nicht mehr in meinen alten Wochenarbeitsplänen nach, weil da bin ich sowohl in der ersten weiter wie in der zweiten Klasse weiter. Das hat mich auch furchtbar verunsichert. Ich schaue jetzt nicht mehr nach. Aus. Es ist ja jetzt. Ich kann nichts dafür, dass das so ist. Ich muss das jetzt so machen und aus, blende ich jetzt alles aus. Jetzt schaue ich nicht mehr in den alten Büchern nach. Nehme jetzt das her, was wir uns für heuer ausgesucht haben (GSA L2, 128).

Carle & Berthold, 2007, bezeichnen diesen notwendigen Entwicklungsschritt als „Distanzierung vom Tradierten“ (Carle & Berthold, 2007, S. 177), denn ohne eine kritische Reflexion des alten Systems sind neue Erfahrungen nicht denkbar. Dass die Lehrkräfte mit der Aufgabe von Routinen hadern, zeigt der Bericht von Lehrkraft 2. Carle & Berthold, 2007, umschreiben das Gefühl, das sie im Rahmen des Thüringer Modellversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ ebenfalls beobachteten, wie folgt: „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, 2007, S. 177). Die Lehrkräfte 16 und 18 äußern mit Blick auf die Umstellung von der Jahrgangsklasse auf die Jahrgangsmischung weiterführend ein deutliches Bedauern darüber, „viele schöne Sachen [wie Vorlesen oder Fingerspiele, die sie in einer jahgangsreinen ersten oder zweiten Klasse in den Unterrichtsvormittag eingebaut haben, nun aus Zeitgründen] weglassen“ (GSF L21, 18; ähnlich GSG L16, 62) zu müssen.

Wie im Abschnitt 5.1.2.2 erläutert dient die bisherige Tätigkeit in den Jahrgangsstufen 1 und 2 auch für mehrere Schulleitungen als Auswahlkriterium einer geeigneten Klassenleitung. Ebenso hat das Kultusministerium die Unterrichtserfahrung in den kombinierten Jahrgangsstufen als Soll-Bedingung für die Übernahme der Klassenleitung einer Kombi-Klasse ausgegeben.

Organisationskompetenz und Flexibilität

Eine der quantitativ meistgenannten Kompetenzen für die Bewältigung der Umstellung von einem jahgangsreinen auf einen jahgangsgemischten Unterricht ist das erhöhte Erfordernis von Organisationsfähigkeit bzw. ein „ganz gutes Organisationstalent“ (GSB SL9b, 6; ähnlich GSC SL13, 33; GSF L21, 162)

- bei der Bereitstellung eines Lernangebots, von dem beide Jahrgangsstufen profitieren,

- bei der Koordination von Differenzierungsstunden
- sowie von Unterrichtsinhalten und
- bei der Bewältigung der täglichen Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.

Im Datenmaterial sind verschiedene Begrifflichkeiten zu finden. Die Schulleitungen 9 und 13 sowie Lehrkraft 21 bezeichnen diese Fähigkeit als „Organisationstalent“ und setzen sie damit einer Begabung gleich, die angeboren ist statt erworben werden kann. Andere Interviewte verwenden die Termini „Organisationsfähigkeit“ oder „Organisationskompetenz“, bestimmen sie jedoch nicht näher hinsichtlich ihrer Entstehung. Schulleitung 24 definiert die Anforderung in nachfolgendem Gesprächsausschnitt als ein hohes Maß an Planungsfähigkeit und Strukturiertheit in der Vorgehensweise der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Aus der Betriebswirtschaftslehre verwendet sie den Begriff der „Logistik“, um das Erfordernis der Passung der einzelnen Facetten des Unterrichts „auf allen Ebenen“ zu umschreiben.

Ich glaube nicht, dass jede Grundschullehrkraft das leisten kann. (...) Man muss sehr strukturiert denken und arbeiten können und man muss auch in der Logistik, in der Kombination auf allen Ebenen, anfangen vom Wochenplan, dann auch themenmäßig, wie mache ich das? Ich habe den Sachunterricht, gut heuer habe ich den von der Jahrgangsstufe, nächstes Jahr habe ich den von der, aber ich muss ja in Mathe, in Deutsch, ich muss da logistisch sehr geschickt sein. Das ist die Herausforderung. Und wer also da nicht ganz strukturiert, organisatorisch geschickt arbeitet, ich glaube, der fühlt sich schnell überfordert. (...) Die Herausforderung ist wirklich die strukturierte, logistisch geschickte Arbeit. Dass man das alles verzahnt und unter einen Hut kriegt und da, meine ich, da hängt viel von der (...) Arbeitsweise ab (GSH SL24a, 60).

Anfangen vom Schreiben des Wochenplans bis hin zur themenmäßigen Strukturierung von Inhalten für beide Jahrgangsstufen beinhaltet die Organisationsfähigkeit zudem eine gewisse Flexibilität als Fähigkeit einer Person ein an die gegenwärtige Situation anpassungsfähiges Verhalten zu zeigen (Duden, 2019b). Das Erfordernis der Flexibilität ergibt sich aus der Anforderung, schnell umzudenken „auf den Jahrgangsstoff dieser Klasse oder auch der anderen Klasse“ (GSE SL17, 88; ähnlich GSG L16, 168).

Interaktionswissen und Erfahrungen in der Elternarbeit

Über das genuin unterrichtsrelevante Professionswissen und -können hinaus erachten mehrere Befragte Interaktionswissen und eine breite Erfahrung in der Elternarbeit als hilfreich für die Implementierung und Arbeit in der Kombi-Klasse. Zwar sehen nicht alle Betroffenen im Vergleich zur Jahrgangsklasse größere Anforderungen, gerade die in vielen Fällen schwierige Ausgangssituation der Einführung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen brachte jedoch nicht ganz einfache Voraussetzungen für die Elternarbeit mit sich. Deshalb betrachten die Schulleitungen 17 und 19 beispielsweise einen reichen Erfahrungsschatz im Umgang mit der Elternschaft, insbesondere bei Elterngesprächen, als hilfreich.

Da braucht man viel Voraussetzung. Es muss ein Lehrer sein, der sich in seinem Beruf also total gut zurechtfindet. Der also nicht irgendwie Schwierigkeiten hat ein Lehrer zu sein, (...) der mit Kindern gern umgehen kann, auch mit Eltern natürlich, der da schon Erfahrung hat mit Eltern, Elterngespräche zu führen, das ist sehr wichtig und durch den reichen Erfahrungsschatz, den die schon, die sind ja mehrere Jahre schon Lehrer und sind in schwierigen Situationen schon

eingesetzt gewesen auch zum Teil, ah, meistern sie das und sagen auch „Ja“. Das sind auch Lehrer, die keine Befürchtungen haben, sondern [sagen]: „Ja, das packen wir schon“ (GSF SL19, 32).

Obwohl die „Furchtlosigkeit“ nicht explizit auf die Elternarbeit bezogen ist, könnte sie dennoch interpretiert werden als die Bereitschaft, die Neuerung auch gegenüber dem schulischen Umfeld zu verteidigen und sich, auf der Grundlage der vergangenen Erfahrungen in der Bewältigung von schwierigen Situationen, der Veränderung mit einer gewissen Überzeugung dahingehend zu stellen, sie zu meistern. In der Bearbeitung der mit der Veränderung verbundenen Herausforderungen stellen sich soziale Kompetenzen zur Kooperation mit den Kollegen/innen als abschließend entwicklungsfördernd dar.

Teamfähigkeit und soziale Kompetenzen

Wie bereits im Ergebniskapitel 5.3.2.4 aufgezeigt, verlangt die Teamarbeit auf der Subjektebene neben einem guten zwischenmenschlichen Auskommen Kommunikations-, Kritik-, Kooperations- und Kompromissfähigkeit sowie Respekt, Toleranz und Wertschätzung anderen gegenüber und damit ein hohes Maß an Interaktionsfähigkeit. Abhängig davon, wie intensiv die Kooperation mit einer anderen Lehrkraft ist – wie in 5.1.3.7 deutlich wurde, variiert die Zusammenarbeit von sehr lockeren Absprachen über Inhalte oder Probentermine bis hin zu einer kontinuierlichen gemeinsamen Unterrichtsplanung – muss die Teamfähigkeit als Facette pädagogischer Professionalität für das Gelingen mehr oder weniger stark ausgeprägt sein.

Praktische Erfahrungen mit der Innovation Jahrgangsmischung

Nicht zuletzt wird die Bedeutung von spezifischem Innovationswissen hervorgehoben. Dieses ist allerdings weniger in Form von theoretischen Kenntnissen als vielmehr als praktische Erfahrungen und Einblicke gefordert, und zwar idealerweise *vor* der Übernahme einer Kombi-Klasse als Klassenleitung. Lehrkraft 8 bezeichnet ihre eigene Erfahrung als mobile Reserve in jahrgangsübergreifenden Klassen, aber auch die Diskussionen im Arbeitskreis und die Teilnahme an Fortbildungen als Vorteil für die Schärfung des Blicks auf die Innovation. Im Sinne des Matthäus-Prinzips ergeben sich daraus zahlreiche wertvolle Anknüpfungspunkte für die Ausbildung einer elaborierten Vorstellung von „gutem“ Kombi-Klassen-Unterricht. Auch für die Studierenden hält Lehrkraft 21 „viele Möglichkeiten in der Praxis etwas [vom jahrgangsübergreifenden Lernen] mitzubekommen“ (GSF L21, 162) für hilfreich und findet eine bereits frühe Auseinandersetzung mit dieser Art der Unterrichtsorganisation wichtig. Ebenso fordert Schulleitung 24 „viele verschiedene Praxisbeispiele“ (GSF SL24b, 53).

5.3.3.2 Anforderungen an professionelle Handlungsüberzeugungen

Die erforderlichen professionellen Handlungsüberzeugungen lassen sich in zwei Unterkategorien gliedern: Erstens werden schulentwicklungsspezifische Handlungsüberzeugungen, wie z. B. die Offenheit für Neues und die Bereitschaft zur Veränderung sowie zur lebenslangen Professionalisierung, als zentrale Voraussetzungen aufgezeigt. Die zweite Kategorie ist inhaltsbezogen auszuweisen und umfasst Werthaltungen und Einstellungen, die die Jahrgangsmischung im Besonderen betreffen.

Schulentwicklungsspezifische professionelle Handlungsüberzeugungen

Als wichtige Anforderung an die Professionalität des pädagogischen Personals bei der Implementierung und Arbeit in einer jahrgangsübergreifend organisierten Klasse nennen 15 der 24 Interviewpartner/innen eine positive (Grund-)Einstellung „dem Ganzen gegenüber (...). Wenn ich die habe, ergibt sich das andere von selbst“ (GSB L7, 46). Mit „dem Ganzen“, so lässt sich interpretieren, ist sowohl die Innovation der Jahrgangsmischung selbst gemeint, als auch der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess, der für ein gutes Gelingen der Implementierung mit sowohl quantitativem als auch qualitativem Entwicklungsaufwand verbunden ist und eine Veränderung bestehender Routinen sowie damit einhergehend eine weitere Professionalisierung erforderlich macht. Im Gegenzug wird eine von vornherein negative Einstellung gegenüber Veränderungen, ohne sie im Detail zu kennen, als schwierig gekennzeichnet.

Als weitere wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen an der Einzelschule erweist sich die Bereitschaft zur Veränderung. Vor allem von den Lehrkräften erfordert der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess, vorhandene Routinen aufzugeben oder anzupassen. Förderlich ist der Mut der professionellen Akteure/innen, die gewohnte Sicherheit zu verlassen und sich auf etwas Neues einzulassen. Beim Handeln in der Krise, also in der neuen, unsicheren Situation, die die Veränderung von Schule mit sich bringt, ist die Entwicklung neuer Handlungsstrategien von entscheidender Bedeutung für die Lösung. Unter Offenheit für Neues und „Neugierde, da mal was auszuprobieren“ (GSD SL15, 76), wird von den Befragten vielfach die Disposition verstanden, sich auf die neuen Erfahrungen mit der ungewohnten Situation einzulassen und die Bereitschaft gefordert, neue Handlungswege zu erproben. Dies kann immer auch unter der Option des Scheiterns erfolgen, was ebenso als Entwicklungsschritt verstanden wird. Schulleitung 15 sowie Lehrkraft 14 umschreiben diese Aufgabe von Routinen wie folgt:

Es ist einfach nur, sich einmal trauen, etwas Neues zuzulassen. Und natürlich ist es am Anfang mehr Aufwand, das ist klar, weil ich vom alten Material wegmuss, das ich sonst irgendwo rausziehen kann, weil ich es ja schon zehn Jahre lang gemacht habe (GSD SL15, 125).

Dass man einfach auch für Neues aufgeschlossen ist, das, glaube ich, ist das Wichtige und sagt, ich stelle meinen Unterricht noch einmal um oder ich traue mir auch, das jetzt anders zu machen. Und also diese Angst, dass die nichts lernen, wenn man es einmal anders macht, also einfach diese Offenheit und Flexibilität, (...) das, glaube ich, braucht jemand, dass man sich darauf einlassen kann (GSD L14, 78).

Die Veränderungen beziehen sich aber nicht nur auf das Unterrichtsmaterial, das es an die neuen Ausgangsbedingungen anzupassen gilt, sondern beispielsweise auch auf die methodischen Kompetenzen („ich bin offen, ich bin jeglicher Unterrichtsform (...) [gegenüber] offen“ (GSA SL1, 210)), das Handlungswissen, das zusätzlich erworben werden muss, oder soziale Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen. Manche der Schulleiter/innen sehen dies als wesentliche, wenn nicht sogar als einzige Voraussetzung, die es aufseiten der Lehrkräfte zur jahrgangsgemischten Unterrichtsentwicklung braucht. Einhergehend damit werden der eigene Unterricht und die Erfahrungen beim Handeln in neuen, unbekannten Situationen reflektiert. So kann das Unterrichten in der Jahrgangsmischung, nach Ansicht von Schulleitung 9, „jeder lernen, [wenn] (...) auch der gute Wille da ist“ (GSB SL9a, 16). Gleichzeitig konstatiert Schulleitung 22, dass die Veränderung des Arbeitsfeldes zu den Grundbedingungen *jeder* beruflichen Tätigkeit gehört.

Je nachdem, wo man halt hinkommt, an welche Schule, sind andere Anforderungen oder anderes, was halt neu kommt gerade und man muss darauf reagieren können. Nicht sagen: „Ah, ich habe jetzt nur Grundschule studiert, ich habe [in der] erste[n] Klasse angefangen und mache jetzt 40 Jahre lang nur 1/2. Und da darf sich nichts mehr ändern.“ Das geht nicht mehr. Aber, ich glaube, das geht in keinem Beruf (GSG SL22, 100).

Lehrkraft 7 und Schulleitung 24 begründen die notwendige Bereitschaft zur Veränderung darüber hinaus auf der Subjektebene, denn die Erprobung neuer Konzepte „macht unseren Job auch wieder interessant“ (GSB L7, 46), abwechslungsreich und ermöglicht „neue Erfahrungen“ (GSH SL24a, 36). Gleichzeitig überträgt sich eine negative Einstellung rasch auf die Lerngruppe: „Wenn ich miesepetrig die ganze Zeit vorne stehe, werden es die Schüler nicht anders machen“ (GSB L7, 56; ähnlich GSB L11, 74).

Problematisch bei der Offenheit für Neues in der Drucksituation der Einführung jahrgangsgemischter Klassen aus pragmatischen Gründen erscheint allerdings, dass gerade die älteren Lehrkräfte der Veränderung nicht zwingend positiv gegenüberstehen, sondern sich der Herausforderung eher, wie im Abschnitt 5.1.2.2 dargestellt, aus einer notwendigen Entscheidungssituation extrinsisch motiviert stellen. Deutlich wird diese erzwungene Offenheit für Neuerung in folgender Feststellung der Schulleitung 9:

Von den Bedingungen her allgemein ist halt einfach auch wichtig, die positive Einstellung eines Lehrers. Der muss mögen. Was hilft es, wenn ich einen Lehrer verdonnere nächstes Jahr, du kriegst jetzt die Kombi-Klasse, wenn da überhaupt nichts da ist. Aber dann muss [es] halt dann schon auch so sein, dass man sagt: „Ja, jetzt pass auf. Dann gibt es aber für dich jetzt dann keine andere Klasse.“ Dann muss er halt weggehen vom Schulort und das mag dann vielleicht auch der eine oder andere nicht und dann werden sie dann hoffentlich schon einwilligen und dann kapieren sie es schon, dass das dann einfach nicht nur nachteilig ist wie so manche am Anfang gemeint haben (GSB SL9a, 54).

Nicht zuletzt hängt die Offenheit und Bereitschaft für Veränderung eng zusammen mit der Bereitschaft zur (lebenslangen) Professionalisierung. Von den Gesprächspartnern/innen wird diese beispielsweise beschrieben als Bereitschaft, „Kompetenzen [im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen zu] erwerben, [z. B.] eben in Richtung Diagnostik“ (GSA SL1, 210), aber auch als Notwendigkeit der Fortbildung, zu der die Lehrkräfte möglicherweise sogar verpflichtet werden, „weil sonst mag (...) der eine oder andere gar nicht“ (GSB SL9a, 14). Auf der Grundlage des neu erworbenen Professionswissens können schließlich alternative Handlungskonzepte erprobt werden.

Innovationsspezifische professionelle Handlungsüberzeugungen

Bezogen auf die konkrete Veränderung der Organisationsstruktur von Schule fördert die Offenheit für „moderne[s] (...) Lernen und offene[n] (...) Unterricht“ (GSH L23, 82) die Implementierung des jahrgangsübergreifenden Lernens. Wenngleich der Begriff „modern“ nicht näher ausgeführt wird, so kann interpretiert werden, dass darunter eine gewisse Anschlussfähigkeit an den aktuellen akademischen Diskurs verstanden wird und eine Ausgewogenheit von Instruktion und Konstruktion (Einsiedler, 2014, S. 362) sowie eine adaptive Unterrichtsgestaltung (z. B. Hertel, 2014; Martschinke, 2015) als bedeutend erachtet werden. Eine zu starke Orientierung am traditionellen Abteilungsunterricht scheint mehreren Befragten aufgrund der mangelnden Passung zum heutigen Verständnis von jahrgangsübergreifendem Lernen als hinderlich.

Ich glaube, dass man wirklich Leute braucht, die da (...) mit der Zeit gehen und die da diesen Geist haben für modernes Lernen. Klar, es wird immer, in der Pädagogik ist es so, dass sich alle ein, zwei Jahre das ändert und die Meinung auch, wie man unterrichtet zum Beispiel. Aber ich glaube, dass dieses, wenn jemand der Meinung ist, dass Frontalunterricht das Beste ist und, dass am besten ist, wenn man in einer Reihe da sitzt und sich jeder meldet und der Lehrer vorne an der Tafel schreibt und die Kinder schreiben das ab, dann ist er meiner Meinung nach nicht geeignet für Kombi-Klassen-Unterricht. Das geht nicht (GSH L23, 82).

Sondern auch offen sein einfach für Neues, diese Offenheit, oder z. B. diese C-Schule [(Montessorischule, an der die Lehrperson hospitiert hat)], die arbeiten ja ganz anders (...). Bei uns gibt es schon Kollegen, die das total ablehnen, die [sagen], das ist ein Schmarrn da, also das bringt alles nichts und ja nur Spielerei und, dass man sich da einfach auch ein bisschen, ja, traut, dass man sagt, vielleicht ist das gar nicht so falsch wie die arbeiten (GSD L14, 78).

Dass dieses Erfordernis nicht nur auf die Lehrkräfte in der jahrgangsgemischten Klasse zutrifft, fasst Lehrkraft 8 wie folgt zusammen: Die „Grundeinstellung [ist] ganz wichtig (...). Und egal, ob Kombi-Klassen, ob jahrgangsgemischt, es liegt am Engagement vom Lehrer“ (GSB L8, 72), ob auf die Vielfalt der Kinder, wie Weinert, 1997, es beschreibt, mit einer Ignoranz der Leistungsunterschiede oder mit einer gezielten Förderung der einzelnen Schüler/innen reagiert wird. Spaß am Unterricht haben die Kinder dann, wenn „sie praktisch selbsttätig werden können, wenn es abwechslungsreich ist, wenn es ihrem Niveau angepasst [ist], wenn sie ein bisschen gefordert werden, aber nicht überfordert werden und, wenn sie Erfolgserlebnisse haben“ (GSB L8, 72). Vor allem die Schulleitung 1 hebt den dafür erforderlichen proaktiven Blick auf die Heterogenität der Kinder (Weinert, 1997, S. 52) als wichtig hervor und fordert entsprechend von einer Lehrkraft in der Kombi-Klasse, die Kinder in ihrer Vielfalt anzunehmen, jedem Kind gerecht zu werden und jedes Kind voranzubringen als Haltungen, die von ein paar interviewten Lehrkräften ebenfalls als Zielvorstellung geäußert werden.¹⁵⁸

Dass ich die Kinder in ihrer Vielfalt annehme, nehme und schaue, dass ich da ansetze, wo sie stehen und (...) sie weiterbringe, und zwar, ja, jeden Einzelnen oder halt, je nach dem, aber diese Vielfalt, die Verschiedenheit, das, was vorausgesetzt ist, was sie mitbringen an Elternhaus und was halt alles, alles das, was sie mitbringen, mitnehmen dürfen, dass das angenommen wird und dass man da dann sagt, wir bringen sie weiter (GSA SL1, 180).

Erforderlich, nicht nur für einen gelingenden jahrgangsgemischten Unterrichtsentwicklungsprozess, ist ein Rollenverständnis der Lehrkraft, das geprägt ist von der Wahrnehmung der eigenen Aufgabe als Organisatorin und Begleiterin von Lernprozessen und nicht mehr als Vermittlerin von Wissen und „Alleinunterhalterin“, die versucht, den Schülern/innen vorgefertigtes Wissen einzutrichtern. Stattdessen sollte sie, wie aufgezeigt, einen individualisierenden Blick einnehmen, indem sie „jeden Einzelnen an[schaut] und [sich fragt] (...), was dahinter ist“ (GSA SL1, 210) sowie, davon ausgehend, ein Lernangebot bereitstellen. Nachfolgend beschreiben die beiden reformorientierten Schulleitungen des Samples, welches Lehrkraftrollenbild sie als entwicklungsfördernd erachten:

Kein Vermittler, sondern (...) ein Organisator (...). Das Lehrerrollenbild, das ist das, was sich ändern muss. (...) Was mich wirklich auch stört, ist, (...) wenn ich irgendwo schnell klopfe, sitzen viele (...) am Pult und die Kinder arbeiten. Die eigene Rolle, wenn man die überdenkt, dann ist ja

¹⁵⁸ Vgl. dazu die Ausführungen zur individuellen Förderung als Herausforderung im Ergebniskapitel 5.1.3.3.

die Folge die Methoden (...). Ich versuche immer ganz oft, (...) mich irgendwo reinzusetzen auch unter die Kinder (...). Das ist jetzt für mich so sprichwörtlich, ich muss auf die Ebene der Kinder kommen, da setze ich mich unten rein auf den kleinsten Stuhl (GSA SL1, 212).

Ich denke, dass das in einer Kombi-Klasse immer wichtig ist, dass der Lehrer zwar der Materialgeber und der Einführer wird, aber nicht mehr der Alleinunterhalter und, dass die Kinder halt sehr schnell selbstständig werden müssen, was sie in der frontalen Klasse oder in der Regelklasse, die mehr Frontalunterricht hat[, nicht werden] (GSD SL15, 102).

Dem angesprochenen Rollenbild ist auch eine Vorstellung über die Interaktion mit den Schülern/innen implizit. So beschreibt die Schulleitung 1 bildlich, dass es Ziel sein muss, „auf die Ebene der Kinder [zu] kommen“ (GSA SL1, 212). Gleichzeitig als wichtig erachtet wird aber, eine ausreichende Struktur für das Lernen bereitzustellen, die den Kindern Orientierung gibt, und Regeln zu setzen. Auch Lenzen, 2008, hebt bei der Umstellung auf Jahrgangsmischung die bewusste Gestaltung der Berufsrolle als bedeutend hervor. Er bestätigt die Forderung von Schulleitung 1 nach einer steigenden Beweglichkeit sowie der Aufgabe des Fixpunktes „Pult“ als zentrale Position der Lehrkraft im Raum (Lenzen, 2008, S. 28).

Schließlich erweist sich eine bewusste Reflexion des Spannungsfelds von pragmatischer Begründungslinie und pädagogischem Anspruch als eine wichtige Anforderung an die pädagogische Professionalität der Beteiligten.

Jetzt für mich persönlich ist das, wie soll ich sagen, ja, mein Antrieb, diesen Beruf zu erlernen (...), wenn ich, sage ich jetzt einfach, etwas zu verändern, irgendetwas zu bewegen. (...) Wo ich sage, ich bin kein Politiker, erwähne ich oft, also kann ich über diese Schiene für mich nichts erreichen. (...) Für mich sind alle gleich und das möchte ich irgendwie ausdrücken oder im kleinen Rahmen was erreichen, bewegen (GSA SL1, 273) auf der emotionalen, sozialen, ja oder auch, ja dann irgendwo auch, natürlich auch die fachliche Ebene, weil das (...) ist ja mein Beruf irgendwo, das Unterrichten (GSA SL1, 277).

Während Politiker/innen mit der Standortsicherung und somit organisatorischen Aspekten argumentieren können, sollten für Grundschullehrkräfte die *pädagogischen* Chancen und Herausforderungen, die mit der Umsetzung verbunden sind, durchdacht werden und im Vordergrund des Handelns stehen. Es muss somit einen Unterschied zwischen der Überzeugung von politischen Repräsentanten/innen und der Überzeugung von Lehrkräften in Bezug auf die Jahrgangsmischung geben.

5.3.3.3 Individuelle persönlichkeits(un)spezifische Bedingungen

Bei den weitgehend professionsunabhängigen individuellen Bedingungen, die dem Datenmaterial zu entnehmen sind, handelt es sich einerseits um das persönlichkeitspezifische Merkmal der Selbstregulationsfähigkeit, über die die eingesetzten Lehrkräfte verfügen sollten, sowie andererseits um die persönlichkeitsunspezifischen Anforderungen der Freiwilligkeit sowie des Alters.

Fähigkeit zur Selbstregulation

Vor allem zu Beginn der Implementierung der Neuerung erfordert die Arbeit in der jahrgangsübergreifenden Klasse die Bereitschaft zur Mehrarbeit. Die „intensivste[n](...)“

Vorbereitungen“ (GSC SL13, 19) des Unterrichts stehen vor allem für manche Schulleiter/innen in Verbindung mit dem Erfolg der Jahrgangsmischung. Auch die Lehrkräfte, exemplarisch Lehrkraft 8, bestätigen den Mehraufwand. Sie zeigt aber gleichzeitig auf, dass der erhöhte Zeitaufwand bei der Umsetzung von Veränderungen nicht professionsspezifisch zu werten ist, sondern über alle Berufssparten hinweg auftritt.

dass die Klassenleiter in den Kombi-Klassen wirklich sehr, sehr, sehr viel arbeiten, ich möchte fast sagen rund um die Uhr, damit also das ganze Konzept da auch erfolgreich ist (GSC SL13, 19).

Es ist wahnsinnig viel Mehraufwand zu vorher. Aber das bringt, glaube ich, jeder Job mit sich, wenn es eine Veränderung gibt. Es ist jetzt unabhängig von den Kombi-Klassen. Wenn jetzt ein neuer Lehrplan kommt, habe ich genauso wieder Mehraufwand und den habe ich auch in jedem anderen Bereich, sage ich jetzt halt einmal, ob ich jetzt in der freien Wirtschaft bin oder so. Man muss sich immer wieder verändern und neu justieren (GSB L8, 11).

Diese zumeist vorübergehende Phase der Mehrarbeit, die so lange anhält bis neue Routinen entwickelt und etabliert wurden, erfordert sowohl „Belastbarkeit“ (GSC SL13, 33) als auch psychische Stabilität bei der Ausübung der Tätigkeit. Ergänzend dazu bedarf die Umstellung auf offene Unterrichtsformen einer gesteigerten körperlichen Leistungsfähigkeit, da diese Arbeitsweisen einen höheren Geräuschpegel in der Klasse verursachen als frontaler Unterricht. Lehrkraft 23 beschreibt mit Blick darauf den Bedarf einer ausreichenden Work-Life-Balance, sodass keine Gefahr eines Burnouts aufgrund der gewandelten Arbeitsbedingungen besteht.

Und ich glaube, du kannst eine Kombi-Klasse nur schaffen, wenn du selber psychisch total gesund bist und wenn du dir auch deine Freizeit und deine Freiräume gönnst, sonst schaffst du das nicht, weil du könntest dich für die Kombi-Klasse aufarbeiten. Also du kannst bis ins Unermessliche arbeiten und ich glaube, dass es da selber auch wichtig ist, dass man auch ja, dass man auch schaut, dass man selber das auch leisten kann und, dass einen das nicht stresst. Ich glaube, das Schlimmste ist, dass man (...) in die Kombi-Klasse reingeht und sagt: „Oh Gott, oh Gott und das und das und der Stress und das muss ich noch machen, das muss ich noch machen“ (GSB L23, 74).

Zusammenfassend wird damit die Selbstregulationsfähigkeit angesprochen, die Baumert & Kunter, 2011a, als Bestandteil der professionellen Kompetenz ausweisen. Von den Autoren/innen des COAKTIV-Modells wird sie umschrieben als „Engagement und Distanzierungsfähigkeit“ (Baumert & Kunter, 2011a, S. 44), im Sinne eines „verantwortungsvollen Umgangs mit den eigenen Ressourcen“ (Baumert & Kunter, 2011a, S. 44). Darüber hinaus impliziert die Beschreibung das Erfordernis von Resilienz als „Fähigkeit einer Person oder einer Gruppe, mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umzugehen und daraus weitere Bewältigungskompetenzen zu entwickeln“ (Eckert, Ebert & Sieland, 2013, S. 194). Aufgrund der vorliegenden Befunde können die Selbstregulationsfähigkeit und die Resilienz ebenfalls als wichtige Komponenten für eine erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit gedeutet werden.

Freiwilligkeit

Wichtig ist sowohl den Schulleitungen als auch den Lehrpersonen, dass sich die Klassenleitung freiwillig für die Übernahme der Kombi-Klasse entscheidet und nicht dazu „verdonnert wird“ (GSF L21, 50; ähnlich GSB SL9a, 54). Denn wenn sich eine Lehrkraft

„sträubt, (...) dann hat das auch keinen Sinn“ (GSH L23, 92) und wirkt sich, so die Ansicht der Befragten, negativ auf die Offenheit gegenüber der Neuerung sowie die Bereitschaft zur Gestaltung der Veränderung aus.

Also das hätte ich dann so einer Kollegin auch nicht zugemutet, weil es ist einfach doch etwas, eine Kombi-Klasse kann man nur erfolgreich führen, finde ich, wenn man wirklich auch dahintersteht und wenn man das möchte und nicht, wenn man [als Schulleitung] sagt, du musst das jetzt machen (GSE SL17, 34).

Im Umkehrschluss und als Kriterium für die Implementierung des jahrgangsübergreifenden Lernens impliziert diese Forderung, dass vonseiten der Schulverwaltung bzw. der Schulleitung die Übernahme der Klassenleitung jeder Lehrkraft freigestellt wird.

Alter der Lehrkräfte

Eine letzte subjektive Theorie, die von vier Interviewten vertreten wird, ist, dass bei der Auswahl der Klassenleitung dem Alter der Lehrkraft eine gewisse Bedeutung zukommt. Zwar möchte niemand diese Aussage pauschalisieren und es gibt auch „experimentierfreudig[e]“ (GSE SL17, 96) ältere Lehrkräfte, die sich auf die Veränderung einlassen und etwas Neues ausprobieren möchten, in der Tendenz zeigt sich aber, dass die Jahrgangsmischung eher einer jüngeren Lehrkraft sowohl zugemutet als auch zugetraut wird. Letzteres widerspricht partiell der auf S. 386 geäußerten Anforderung einer hohen Unterrichtserfahrung in den betroffenen Jahrgangsstufen, die eher bei einem hohen Dienstalter zu erwarten ist. Dennoch äußert z. B. Schulleitung 17 Verständnis dafür, wenn sich eine ältere Kollegin nicht mehr mit einem neuen pädagogischen Konzept auseinandersetzen möchte.

Es ist so eine richtige 1/2-Lehrerin (...) und da verstehe ich auch, dass die sich nicht mehr umstellen möchte und die aber, die auch tatsächlich sagt, also mit mir könnt ihr das nicht mehr machen. Aber jetzt nicht aus Desinteresse (...), irgendwann muss man dann vielleicht auch mal ein bisschen an sich selber denken dürfen und sagen, okay, ich möchte mich jetzt nicht mehr voll auf so was Neues umstellen, sondern ich möchte meine Materialien nutzen, ich freue mich daran, wenn die Kinder Lernfortschritte machen (GSE SL17, 98).

Schlussendlich wird diese subjektive Theorie auch für die Praxis relevant. Im Sample der acht Schulen übernimmt, wie im Ergebnisabschnitt 5.1.2.2 ersichtlich, die Kombi-Klassenleitung an zwei Einrichtungen die jüngste Kollegin, da „die sich halt am ehesten noch umstellt“ (GSG SL22, 18). An zwei weiteren Schulen wird die neue Klasse einer an den Standort versetzten, ebenfalls jungen, Lehrkraft übertragen. Die dienstälteren Lehrkräfte, die bereits längere Zeit an der betroffenen Einzelschule unterrichten, stellen sich der Herausforderung nur, wenn als Alternativen lediglich ein noch weniger erstrebenswerter Schulwechsel, ein Arbeitszeitwechsel (Ganztag) oder der Wechsel in eine höhere Jahrgangsstufe zur Wahl stehen.

5.3.4 Zusammenfassung

Die vierte Forschungsfrage der empirischen Studie fokussierte die Bedingungen, die die Schulleitungen und Lehrkräfte bei der erstmaligen Umstellung auf das jahrgangsübergreifende Lernen als unterstützend wahrnehmen und diejenigen, die aus ihrer Perspektive die

Entwicklung eher hemmen. Die Abbildung 5.10 auf S. 398 gibt einen zusammenfassenden Überblick über alle von den Interviewpartnern/innen genannten Einflussfaktoren. Auffällig, andererseits aber zugleich die theoretischen Vorannahmen der Studie bestätigend, zeigt sich auf der Ebene des einzelschulischen Umfeldes, dass der Schuladministration bei der pragmatisch bedingten Einführung in mehrerlei Hinsicht eine wesentliche Bedeutung für das Gelingen des Entwicklungsprozesses zugesprochen wird. Im Vergleich zu pädagogischen Initiativen, z. B. im Rahmen von Modellversuchen oder in schulinternen Bottom-up-Prozessen, wird in den Gesprächen deutlich, dass sich vor allem die Lehrkräfte viele von der Schuladministration gesetzte Entwicklungsbedingungen anders wünschen würden. Wie bereits in der Analyse der zentralen Herausforderungen bei der Initiierung und Implementierung im Ergebnisabschnitt 5.1.1.3 gezeigt, fordern die Betroffenen eine ausreichende Entwicklungszeit für die Konzeptualisierung und Vorbereitung der Implementierung, aber auch für die Materialbeschaffung, die ein höherer Grad an methodischer Öffnung verlangt. Auch wesentliche Rahmenbedingungen für das Gelingen, wie die personellen Ressourcen zur Differenzierung, sind fremdbestimmt und erweitern oder schränken die professionellen Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte ein. In den Begleituntersuchungen der pädagogisch initiierten Modellversuche oder in Studien über demografisch bedingte Settings (z. B. von Raggl, Smit & Kerle, 2015) finden diese vom einzelschulischen Umfeld gesteuerten Faktoren kaum Beachtung.

Eine Deckung mit anderen Bedingungsberichten (z. B. Carle & Metzen, 2009, S. 18; Carle & Metzen, 2014, S. 55/56) zeigt sich hingegen bei der hohen Bedeutung, die dem Rückhalt und der Unterstützung durch die Elternschaft und die Schulleitung zugewiesen wird. Abweichend von anderen Studien verlangen die Lehrkräfte von den Schulleitungen allerdings weniger eine konzeptionelle Unterstützung bei der Unterrichtsentwicklung als vielmehr die Schaffung von optimalen Rahmenbedingungen, z. B. hinsichtlich der Zuteilung der Differenzierungslehrkräfte. Diese erfolgte im ersten Implementierungsjahr nicht an allen Schulen entwicklungsfördernd (vgl. dazu den Bericht im Ergebniskapitel 5.1.3.7). Darüber hinaus werden vereinzelt allgemein schulentwicklungsrelevante Faktoren wie beispielsweise eine aktive Unterstützung bei der Wahrnehmung von Professionalisierungsangeboten, die dazu jedoch auch ausreichend zur Verfügung stehen müssen, oder eine Wertschätzung der Arbeit der Lehrkräfte genannt. Ein wichtiger Faktor für die Unterrichtsplanung und -durchführung ist darüber hinaus die Verfügbarkeit und länderspezifische Zulassung von Lehr-Lernmitteln für den jahrgangsübergreifenden Unterricht.

Besonders im Vergleich zur Arbeit in der Jahrgangsklasse hat sich die Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung verändert. Wenngleich die Befragten, die eine intensivere Kooperation beschreiben, von durchweg positiven Erfahrungen berichten, wird im Datenmaterial auch offensichtlich, dass dazu ein Konglomerat an Bedingungen notwendig ist. Genannt werden adäquate Rahmenbedingungen sowie eine grundsätzliche Bereitschaft und Kompetenzen zur Zusammenarbeit, wie z. B. Team- oder Kritikfähigkeit, ebenso Eigenschaften wie gegenseitiger Respekt und Gleichberechtigung. Durch eine reflektierte innere Schulentwicklung, eine Unterstützung durch externe Schulentwicklungsberater/innen oder eine regelmäßige Supervision könnten manche Bedingungen weiter von außen befördert werden.

Auf der Ebene der professionellen Akteure/innen werden vor allem drei Facetten der pädagogischen Professionalität als besonders bedeutend herausgestellt, die sich teilweise mit den z. B. von Dietl & Olesch, 2013, S. 23, genannten decken. Als bedeutsam aufgezeigt werden die Offenheit für Neues und die Bereitschaft zur Veränderung sowie dazu,

ausgehend von einer positiven Einstellung gegenüber der Diversität kindlicher Lernvoraussetzungen, offene Unterrichtsformen anzuwenden. Damit kommt den professionellen Handlungsüberzeugungen ein hoher Stellenwert zu. Zudem beschreiben die Befragten ein ausreichendes diagnostisches und didaktisch-methodisches Wissen über den Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe sowie ein hohes Maß an Organisationskompetenz¹⁵⁹ und Teamfähigkeit als hilfreich. Eine gewisse Routine hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und Unterrichtserfahrung in den betroffenen Jahrgangsstufen wird ebenfalls als wichtig erachtet. Somit bestätigen die Befragten die Bedeutsamkeit einer Anforderung, die auch vonseiten der Schulverwaltung an die Übernahme einer Kombi-Klasse gestellt wird.¹⁶⁰ Nicht zuletzt gilt die Freiwilligkeit, sich einem Entwicklungsprozess zu stellen, als erstrebenswerte Bedingung.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass die Schulleitungen und Lehrkräfte nur vereinzelt genuin schulentwicklungsrelevante Kompetenzen, wie jene im Abschnitt 2.3.4.2 genannten, anführen. Dass beispielsweise kein strategisches Wissen über das Aufgabenfeld Schulentwicklung und konkret die Implementierung von Neuerungen gefordert werden, sondern eine Offenheit für Neues ausreicht, kann darauf hindeuten, dass sich die Befragten kaum bewusst darüber sind, dass sie sich mitten in einem Schulentwicklungsprozess befinden. Auch explizit professionsbezogene Entwicklungsschritte und -bedingungen werden in den Gesprächen nur vereinzelt reflektiert. Quantitativ viel häufiger genannt werden organisatorische Bedingungen für das Professionshandeln.

Mit Blick auf künftige Implementierungsprozesse lässt sich daraus für die administrative Ebene ableiten, dass die Auswirkungen, die beispielsweise eine nur geringe Vorbereitungszeit auf die Einzelschule oder eine Kürzung von personellen Differenzierungsstunden auf die Unterrichtsebene haben, einer stärkeren Beachtung und Reaktion bedürfen. Es liegt bei von außen gesteuerten Schulentwicklungsinitiativen nahe, den Austausch zwischen Vertretern/innen der Schuladministration und den pädagogischen Akteuren/innen an der Einzelschule frühzeitig zu intensivieren und vor allem den betroffenen Lehrkräften die Gelegenheit zu geben, passende Rahmenbedingungen für den Entwicklungsprozess gemeinsam auszuhandeln statt sie „von oben“ zu setzen. Für die Mesoebene zeigen die Ergebnisse, dass bei pragmatisch bedingten Implementierungen kaum strukturierte Schulentwicklungsprozesse mit pädagogischen Zielsetzungen ablaufen wie sie beispielsweise von Carle & Berthold, 2007, beschrieben werden. Diese könnten unterstützt werden einerseits durch eine noch bessere Vernetzung und Professionalisierung sowie andererseits durch eine Verbesserung schulentwicklungsspezifischer Kompetenzen und eine externe Begleitung der Entwicklung. Letztere erscheint vor allem dann notwendig, wenn sich die Bedingungen für die Arbeit von Schulleitungen an kleinen Schulen nicht wesentlich verändern.¹⁶¹

¹⁵⁹ Wenngleich nicht in dieser Differenziertheit, so wird die Organisationsfähigkeit der Lehrkräfte, die in einer jahrgangsübergreifenden Klasse arbeiten, beispielsweise auch in einem älteren Studienüberblick von Miller, 1991, mit der Formulierung „teachers must be well organized to teach“ (Miller, 1991, S. 5) angesprochen.

¹⁶⁰ Vgl. dazu die Ausführungen zur Ausgestaltung einer Kombi-Klasse in Bayern im Theorieabschnitt 2.1.4 auf S. 64 dieser Arbeit.

¹⁶¹ Vgl. dazu die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.2.1.

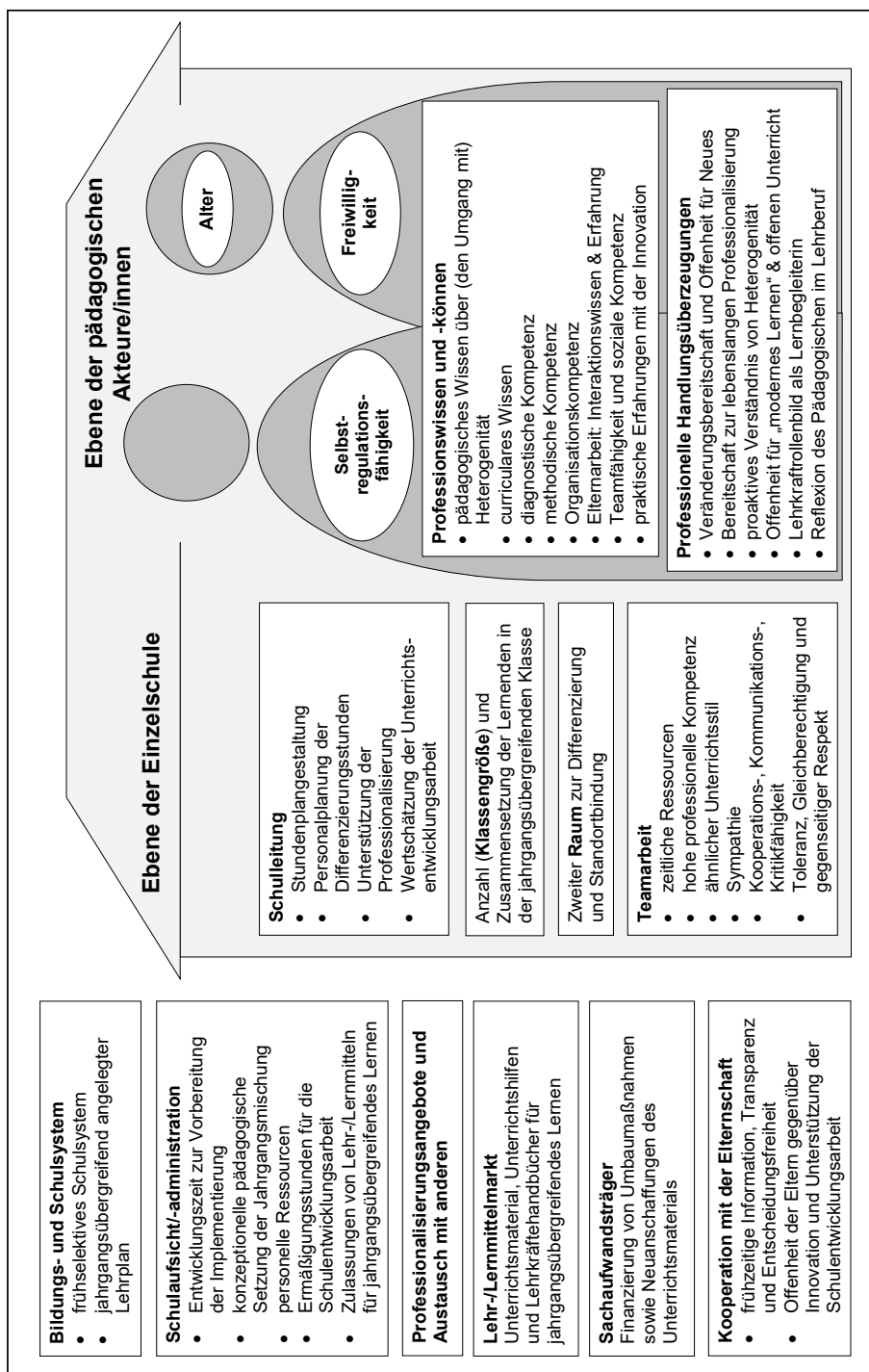


Abb. 5.10: Bedeutsame Einflussfaktoren auf eine erfolgreiche Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen aus Sicht von betroffenen Schulleitungen und Lehrkräften

6 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der empirischen Studie wurden entlang der Fragestellungen bereits jeweils am Ende des betreffenden Abschnitts im Kapitel 5 zusammengefasst. Sie lassen sich schließlich unter den im Theorieteil der Arbeit eröffneten drei zentralen Strängen diskutieren, aus denen sich der Untersuchungsgegenstand speist: erstens unter der Perspektive der Jahrgangsmischung als Innovation, zweitens unter dem Blickwinkel der Schulentwicklungsforschung sowie drittens aus der Sicht der Professionsforschung. Im Anschluss an die Einbettung der neuen Befunde in die bestehenden Erkenntnisse wird der wissenschaftliche Ertrag der Arbeit zusammenfassend berichtet und im Unterkapitel 6.2.2 werden die Limitationen, die der Forschung sowie den dennoch begrenzten Möglichkeiten einer Studie in inhaltlicher Hinsicht zugrunde liegen, kritisch reflektiert. Daraus lassen sich schließlich Desiderate für die Anschlussforschung sowie in einem letzten Schritt mögliche Konsequenzen für die Schulpraxis und die Lehrkräftebildung ableiten. Am Ende wird ein abschließendes Fazit gezogen.

6.1 Einbettung der Ergebnisse in den Stand der Forschung

6.1.1 Jahrgangsgemischtes Lernen aus pragmatischen Gründen

Im Kapitel 2.1 wurde deutlich, dass die Jahrgangsmischung als strukturelle Veränderung der schulischen Organisation sowohl fehlenden Ressourcen im Bildungssystem geschuldet ist als auch einer Wiederaufnahme und Fortführung pädagogischer Ideen und Ansprüche zum Umgang mit der Heterogenität der kindlichen Lernvoraussetzungen. Dem jahrgangsgemischten Lernen werden im Zuge dessen zahlreiche Potenziale für das individuelle und gemeinsame Lernen in einem Bildungsgefälle zugeschrieben. Die Abbildung 2.14 auf S. 81 verdeutlichte, dass die Bedingungen und Zielsetzungen für das jahrgangsgemischte Lernen auf den drei Ebenen der Schulentwicklung vielfältig sind.

Realisierung der Implikationen auf der Unterrichtsebene

Die in der vorliegenden Studie analysierten Handlungsstrategien sowie die innovationsspezifischen Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte bei der Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen in der Schuleingangsstufe aus pragmatischen Gründen zeigen für das erste Implementierungsjahr eine weiterhin sehr jahrgangsbezogene Denkweise, die sich auch im realisierten Unterricht spiegelt. Dieser ist zwar von einer Methodenvielfalt geprägt, vor allem in Deutsch und Mathematik führen die Lehrkräfte allerdings die Jahrgangsklassen mit Hilfe von Differenzierungsstunden sowie einem klassischen und modernen Abteilungsunterricht fort. Die Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen wird demnach zunächst vorrangig ebenso pragmatisch auf die Unterrichtsebene transferiert.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass es für Lehrkräfte äußerst anspruchsvoll und herausfordernd ist, das Konzept der Jahrgangsmischung pädagogisch zu wenden und Potenziale zu erkennen, die eine andere Klassenzusammensetzung für das individuelle und gemeinsame Lernen bergen kann. Zwar beansprucht zumindest ein Teil

der Lehrpersonen eine individuelle Förderung als Zielsetzung, im praktischen Tun kann diese allerdings aus verschiedenen Gründen (noch) nicht realisiert werden. Jahrgangsübergreifende Paten/innensysteme werden in drei Klassen implementiert und Hilfesituationen zugelassen, die die lebensnähere Zusammensetzung der Lerngruppe nutzen. Einem zu intensiven fachlichen Peer-Austausch, der auch Chancen für das soziale Lernen bieten könnte, stehen viele Lehrkräfte des Samples – entgegen den Befunden aus anderen Studien (Raggl, 2011, S. 266; Wagoner, 2014, S. 240) – allerdings skeptisch gegenüber.

Diese zunächst zurückhaltend positive Sicht auf die vergrößerte Heterogenität der Lerngruppe in der Jahrgangsmischung lässt sich möglicherweise durch die erst kurze Erfahrung mit der veränderten Klassenzusammensetzung erklären. So beschreiben Lang et al., 2010, einen Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung von Lehrkräften mit der Jahrgangsmischung und ihrer Sicht auf die Heterogenität der Lerngruppe. Lehrkräfte, die bereits mindestens zwei Jahre in einer jahrgangsgemischten Klasse unterrichten, schätzen die Chancen der Vielfalt signifikant höher ein als solche mit geringerer Innovationserfahrung (Lang et al., 2010, S. 327/328). Allerdings liegt der Untersuchung von Lang et al., 2010, kein Längsschnitt zugrunde und der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang ist nicht belegt. Denkbar ist deshalb einerseits, dass die positiven Erfahrungen, von denen die Lehrkräfte in den Interviews berichten (z. B. dahingehend, dass die Schüler/innen bei der Arbeit in geöffneten Unterrichtsformen Lernerfolge zeigen), in der weiteren Entwicklungszeit eine pädagogischere Wendung der Jahrgangsmischung, auch in methodischer Hinsicht, zur Konsequenz haben. Andererseits könnte die extrinsische Motivation zur Übernahme der Kombi-Klassenleitung auch dazu führen, dass eine weitere Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept unterbleibt. Der „Unterricht von zwei Klassen in einem Raum“, wie es in den Gesprächen häufig implizit oder explizit formuliert wird, würde in diesem Fall fortgeführt werden, zumal gerade die pädagogische Setzung einer intensiven Aufarbeitung bedarf (Schiller, 2010, S. 44).

Dass die herausfordernde Wahrnehmung des Umgangs mit Heterogenität jedoch nicht unmittelbar im Initiierungsgrund der Jahrgangsmischung zu suchen ist, zeigt ein Blick in die Begleituntersuchungen zur neuen Schuleingangsstufe. So berichten Carle & Berthold, 2007, dass die Sorge, „ob es (...) gelingen würde, alle Kinder angemessen zu fördern“ (Carle & Berthold, 2007, S. 32) die Lehrkräfte des Schulversuchs zur flexiblen jahrgangsgemischten Schuleingangsphase ebenfalls beschäftigt, und zwar auch diejenigen, die bereits unterrichtspraktische Erfahrungen und konkrete Vorstellungen mit in den Modellversuch brachten. Es handelt sich bei der Frage, ob es gelingt, der Heterogenität gerecht zu werden, darüber hinaus um eine genuine Grundfrage des pädagogischen Handelns, die insbesondere die Profession der Grundschullehrkräfte an einer Schulart trifft, die allen Kindern offensteht. Diese wird im jahrgangsübergreifenden Setting besonders offensichtlich.

Auf der didaktischen Ebene zeigen die Studienzusammenfassungen auf den S. 93ff., dass die jahrgangsbezogene Unterrichtung in Deutsch und Mathematik auch für andere Realisierungskontexte typisch ist. Die Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts durch die Lehrkräfte weicht nur wenig ab z. B. von Befunden, die von kleinen Schulen im alpinen Raum Österreichs und der Schweiz hinsichtlich einer hohen Fachabhängigkeit berichtet werden (Raggl, 2015b, S. 61). Ähnlich wie im pädagogisch initiierten Thüringer Modellversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ gilt auch im vorliegenden Fall im ersten Schulversuchsjahr der jahrgangshomogene Kursunterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik als „Ort des intensiven, systematischen Lernens“ (Carle & Berthold, 2007, S. 61). Vor allem in diesen beiden Fächern erscheint es sehr anspruchsvoll, das Lernen

der Schüler/innen unter einem gemeinsamen Rahmenthema binnendifferenziert anzuleiten. Inwiefern sich eine ähnlich positive Entwicklung wie in den Modellversuchen zur neuen Schuleingangsstufe (vgl. dazu 2.2.5), sprich eine kontinuierliche Intensivierung differenzierender und individualisierender Maßnahmen, im Laufe der Zeit einstellt, ist anhand der Daten nicht abzusehen. In den Zielsetzungen der Befragten für die weitere Implementierung ist dieses Bestreben jedenfalls nicht überwiegend erkennbar.

Eine weitere Auflösung des Abteilungsunterrichts in Deutsch und Mathematik würde, den Befragten zufolge, darüber hinaus eine Veränderung des Handlungsrahmens erfordern. Ein komplett individualisiertes Vorgehen im Regelschulsystem erscheint z. B. aufgrund des hohen und weitgehend allein von der Klassenleitung zu leistenden Aufwands, der Lehrplanvorgaben sowie des frühselektiven Schulsystems kaum möglich. Obwohl sie nicht zwingend entlang der Jahrgangsstufe realisiert werden müsste, sondern sich z. B. mehr an den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder orientieren sollte, ist die stufenweise Instruktion im Deutsch- und Mathematikunterricht der Schuleingangsstufe nicht zuletzt aufgrund des sukzessiven Aufbaus der Unterrichtsinhalte bis zu einem gewissen Grad fachimmanent und deshalb kaum umgänglich. Weiterhin differieren die Entwicklungsbedingungen der Fallschulen im Vergleich zur neuen Schuleingangsstufe z. B. hinsichtlich der externen Unterstützung.¹⁶²

Verschiedene Formen des Teamteachings als weiteres Spezifikum der Jahrgangsmischung, das z. B. in der Schweizer EDK-Ost-Studie von den Lehrkräften als durchaus gewinnbringend geschätzt wird (Vogt et al., 2010, S. 45), finden bei der Realisierung aus pragmatischen Gründen keine Anwendung. Die Differenzierungsstunden werden an den Fallschulen ausschließlich für die jahrgangsgetrennte Unterrichtung der Lerngruppe genutzt. Dass zusätzliche Lehrkraftstunden häufig zur Fortführung der Jahrgangsklasse verwendet werden, bestätigen auch andere Befragungen. In der Fragebogenerhebung von Hartinger, 2012, beispielsweise geben 101 der 215 in Bayern befragten Lehrkräfte, die in einer Jahrgangsmischung unterrichten, an, die Differenzierungsstunden durchgängig für die Bildung von jahrgangshomogenen Gruppen zu verwenden. Weitere 55 Lehrkräfte tun dies häufig (Hartinger, 2011; Hartinger, 2012). Die Teilnehmenden des Schweizer EDK-Ost 4 bis 8 Schulversuchs nutzen vor allem in Mathematik und Sprache die Teamteaching-Unterrichtszeit zur Bildung von Halbgruppen (Vogt et al., 2010, S. 53). Allerdings legt die quantitative Studie der Forschendengruppe um Hartinger, 2012, auch nahe, dass eine zunehmende Erfahrung weiterhin dazu führen könnte, dass die Differenzierungsstunden mehr für die individuelle Förderung genutzt werden – zumal, wie die Analyse der Herausforderungen im Abschnitt 5.1.3.7 offenbart, die pädagogischen Fachkräfte in diesem Punkt durchaus Verbesserungsbedarfe sehen.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung, in die die vorliegende Studie ebenfalls einen Einblick gibt, wird Folgendes deutlich: Während im Schweizer Modell EDK-Ost in den meisten Klassenteams zumindest die Grobplanung des Unterrichts gemeinsam stattfindet und die Vorbereitung und Durchführung der Feinplanung dann aufgeteilt wird (11 von 25 Klassen) oder sowohl die Vorbereitung als auch die Durchführung gemeinsam stattfinden (5 von 25 Klassen; Vogt et al., 2010, S. 48), dominiert bei den Differenzierungsstunden an den untersuchten Fallschulen ein arbeitsteiliges Vorgehen, sowohl bei der Unterrichtsvorbereitung als auch bei der -durchführung.

¹⁶² Vgl. dazu die Ausführungen im Unterkapitel 6.1.2.

Realisierung der Implikationen auf der Ebene der Personalentwicklung

Wenn auch nicht durch die klasseninterne Zusammenarbeit mit Kollegen/innen, so haben dennoch zehn der 16 befragten Klassenleitungen im Zuge der Umstellung ein intra-professionelles Arbeitsbündnis geschlossen, das auf dem Weg zu einer professionellen Lerngemeinschaft ist. Sie planen den Unterricht zusammen und evaluieren, so deutet es sich im Datenmaterial an, zuweilen gemeinsam die Unterrichtsentwicklung. Als handlungsleitende Begründung für den verstärkten kollegialen Austausch und die Veränderung des Lehrkraftrollenbildes von der Einzelkämpferin hin zur Teamplayerin lässt sich das Motiv „geteiltes Leid ist halbes Leid“ oder anders „geteilte Verantwortung für die Umsetzung auf der Unterrichtsebene ist halbe Verantwortung“ ausmachen. Zwar fällt die im Zuge dessen erforderliche Aufgabe von Routinen nicht allen Lehrkräften leicht und ein gleichschrittiges Vorgehen in den beiden in sich heterogenen Kombi-Klassen birgt durchaus Nachteile, dennoch wird die Zusammenarbeit insgesamt als eine Entlastung für die Bewältigung der neuen Handlungssituation wahrgenommen. Dieses Ergebnis verdeutlicht den hohen Stellenwert der Personalentwicklung wie er im Abschnitt 2.2.3.1 aufgezeigt wurde.

Obwohl die in der theoretischen Fundierung im Unterkapitel 2.2.3 aufgestellten Implikationen für den Schulentwicklungsprozess vor allem in didaktisch-methodischer Hinsicht nicht durchweg erfüllt werden, zeichnet sich in den Befunden ab, dass die Implementierung, selbst aus pragmatischen Gründen, dennoch ein Motor für die (individuelle) Professionalisierung der Lehrkräfte durch Schulentwicklung sein kann. Implizit wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte bereits nach den ersten Monaten der Erprobung ihre Kompetenzen erweitert sowie zum Teil ihre Einstellungen und Haltungen verändert haben. Im Datenmaterial finden sich dazu zahlreiche Beispiele: Besonders deutlich wird dies exemplarisch bei der Rolle und Stellung der Lehrkraft im Unterricht sowie im Team. Methodisch öffnen manche Lehrkräfte durch die erzwungene Jahrgangsmischung erstmals ihren Unterricht und erproben die Wochenplan- oder Stationenarbeit, um der Heterogenität der Lerngruppe besser gerecht zu werden. Obwohl der konstruktivistische Lernbegriff sowie „entdeckend-problemlösendes Lernen und Formen freien Arbeitens[, die] (...) die Eigenaktivität und die Bereitschaft der Schüler fördern,“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2007, S. 9) bereits im Lehrplan 2000 für die bayerische Grundschule verankert sind, stellte die veränderte Klassenzusammensetzung für manche Befragte erstmals ein Erfordernis dar, adaptive Lehrkompetenzen zu erweitern und von vorhandenen jahr(zehnt)elang ausgeübten (homogenisierenden) Routinen abzuweichen.

Realisierung der Implikationen für die Organisationsentwicklung

Einige der befragten Schulleitungen nehmen die Top-down-Entscheidung zur schulorganisatorisch bedingten Implementierung der Kombi-Klassen durchaus als weitere Einschränkung ihrer ohnehin überschaubaren Handlungsautonomie wahr. An den acht Fallschulen setzen sich nur zwei der Schulleitungen für eine pädagogische Richtungsweisung aktiv ein und begreifen die Neuerung als Impuls für die Organisationsentwicklung. Die übrigen sechs Schulleitungen unterstützen die Unterrichtsentwicklung lediglich durch die Bereitstellung eines geeigneten Handlungsrahmens und können deshalb kaum als „gatekeeper of change“ (Fullan, 2007, S. 74) fungieren. Zugleich stellen die Bedingungen an kleinen Schulen, unter anderem die hohe eigene Unterrichtsverpflichtung sowie ein kleines Kollegium wie sie auch in anderen Studien berichtet werden (z. B. Raggl, 2012), eine Erschwernis für eine engagierte pädagogische Schulentwicklungsarbeit dar.

Bei der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse zu den entwicklungsfördernden und -hemmenden Bedingungen zeigt sich im Abgleich zu begleiteten pädagogischen Modellversuchen, dass die pragmatisch initiierte Jahrgangsmischung durchaus weitere zusätzliche Unterstützungserfordernisse in sich birgt. Beispielsweise betrifft dies die zur Verfügung stehende Vorbereitungs- und Planungszeit oder die eingesetzten Differenzierungslehrkräfte.

Dass der zeitliche Faktor einen hohen Stellenwert einnimmt, bestätigen auch andere Untersuchungen. Bei der Implementierung der Jahrgangsmischung an kleinen Schulen in Brandenburg beispielsweise erwies sich eine Vorlaufzeit von einem Jahr vor der tatsächlichen Etablierung jahrgangsübergreifender Klassen ebenfalls als günstig. In dieser Zeit wurden offene Lernformen vorbereitet und entwickelt sowie die ersten Vorerfahrungen mit der Planung und Umsetzung von Altersmischung in Projekten, in einzelnen Fächern oder an bestimmten Tagen reflektiert. Außerdem wurde der Vorlauf dazu genutzt, sich über die Schulprogrammentwicklung zu verständigen. Unterstützend wirkten die begleitenden Fortbildungen z. B. im Bereich der Organisationsentwicklung, in denen Phasen und Methoden der Schulentwicklung besprochen wurden, zur Schulprogrammentwicklung als Prozess, zur Teamarbeit, zum kindorientierten Anfangsunterricht oder zur Öffnung des Unterrichts (Waldmann, Sommer & Schulz, 2010, S. 97). Hinsichtlich der Aktivitäten zeigen sich jedoch, bis auf die Teilnahme an Fortbildungen, wenige Parallelen zu den im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Schulen. Vor allem sind die Entwicklungsbemühungen während der Vorlaufzeit nur selten auf die ganze Schule, sondern vor allem auf die einzelnen Kombi-Klassen und deren Klassenleitungen konzentriert. Darüber hinaus wurde im Abschnitt 5.1.3.7 analysiert, dass die Differenzierungslehrkräfte im ersten Implementierungsjahr nicht immer über eine adäquate fachliche Qualifikation für den Grundlegenden Unterricht sowie die individuelle Förderung von Grundschulkindern verfügen. Diese Schwierigkeit wird in der vorliegenden Studie erstmals von den Lehrkräften angesprochen.

Die abschließende Frage, ob die Jahrgangsmischung ein Konzept der Zukunft sein kann, muss aus Sicht der Grundschulforschung ambivalent beantwortet werden. Quantitativ ist bei der Entwicklung jahrgangsübergreifender Klassen gegenwärtig eine Stagnation zu verzeichnen (siehe Abbildung 2.6 auf S. 59). In pädagogischer Hinsicht zeigt die neue Schuleingangsstufe als Bottom-up-Entscheidung durchaus erfolgreiche Entwicklungsprozesse, die begleitet sind von einer Zufriedenheit der daran Beteiligten (z. B. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006, S. 127; Carle & Berthold, 2007, S. 105/106; Klöver, 2014, S. 6/7). Auch in demografischer Hinsicht, so lässt sich trotz der steigenden Schüler/innenzahlen vermuten, bleiben Kombi-Klassen längerfristig ein adäquates Instrument zum Erhalt von wohnortnahen Schulen im peripheren Raum (z. B. Raggl, 2015a, S. 15; Raggl, 2019, S. 256). Dies ist vor allem auf regionale Unterschiede in der Bevölkerungsentwicklung zurückzuführen. Denn während die meisten Großstädte und Ballungsräume einen Zuzug verbuchen, weisen viele ländliche Gemeinden – auch in der Zukunftsprognose – einen Rückgang der Bevölkerungszahl auf (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2018). Ob die schulorganisatorischen Gründe angesichts des gegenwärtigen Lehrkräftemangels in der Primarstufe (Klemm & Zorn, 2019, S. 5) weiter an Bedeutung gewinnen, lässt sich ausschließlich von der Bildungspolitik beantworten. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studienergebnisse jedoch erscheint eine Ausweitung der Jahrgangsmischung aus Ressourcengründen ebenso problematisch wie der Versuch, eine veränderte Klassenzusammensetzung flächendeckend zu implementieren, z. B. weil sie Chancen für eine

zukunftsfähige inklusive Schule bieten könnte (Schnell, 2015; Sonnleitner, 2014; Sonntag, 2012). Selbst wenn die Gründe aufseiten der Schulverwaltung durchaus einsichtig sind, zeigt der nachfolgende Blick auf die Studie aus der Schulentwicklungsforschung ungünstige Voraussetzungen dafür.

6.1.2 Schulentwicklungsprozesse „von oben“

Eine Besonderheit der Studie stellt die Untersuchung von Fallschulen dar, die die Jahrgangsmischung nicht in einem Bottom-up-Prozess als bewusste Entscheidung für ein pädagogisches Konzept initiieren und implementieren, sondern aus schulorganisatorischen oder demografischen Gründen, um den Schulbetrieb, respektive die Versorgung jeder Klasse mit einer Lehrkraft, oder Schulstandorte aufrechtzuerhalten. Die Zusammenlegung von Jahrgängen wird damit „von oben“, sprich vom übergeordneten Schulamt, verordnet und wie sich zeigt, insbesondere bei der Geltung von Ressourcengründen, gegen den Willen vieler Erziehungsberechtigter und pädagogischer Fachkräfte eingeführt.

Bedingungen für eine erfolgreiche Schulentwicklung

Nichtsdestotrotz sich viele Schritte und Hürden im Entwicklungsprozess mit den von Carle & Berthold, 2007, beschriebenen Beobachtungen im ersten Schulversuchsjahr der „Veränderten Schuleingangsphase“ decken, stellt dieser Top-down Prozess in mehrerlei Hinsicht eine ungünstige Ausgangsbedingung für die weitere Implementierung dar. Betrachtet man die auf S. 110 aus Altrichter & Wiesinger, 2004, Goldenbaum, 2013, Gräsel, 2010, sowie Lindemann, 2013, zusammengetragenen Bedingungen für gelingende Schulentwicklungsprozesse, so zeigen die von den Schulleitungen und Lehrkräften beschriebenen Herausforderungen im Ergebnisteil, dass mehrere davon, zumindest zum Zeitpunkt der Befragung, an den Fallschulen unzureichend erfüllt sind.

Wenngleich viele Schulleitungen durchaus Verständnis für die Zwänge der Schuladministration artikulieren, die innerhalb ihres Handlungsrahmens ebenfalls lediglich mit den vorhandenen Personalressourcen agieren kann, so ist die Beziehung zwischen der lokalen Bildungsadministration und den Schulleitungen durchaus von einer kritischen Sicht auf die zugestandene Pseudoautonomie bei der Entscheidung über die Implementierung einer Kombi-Klasse geprägt. Dass Schulentwicklungsprojekte „aufgezwungen und [Gestaltungsfreiräume von professionell Handelnden] durch zahlreiche Bestimmungen eingeschränkt sind“ (Söll, 2002, S. 183), trägt bei Lehrkräften, so belegt Söll, 2002, in seiner Studie, durchaus zur negativen Konnotation des Aufgabenfeldes Schulentwicklung bei (Söll, 2002, S. 184). Beim auszuführenden „Auftragshandeln“ (Fend, 2008, S. 27) steht die pädagogische Begründungslinie, hinsichtlich derer die Innovationsziele mit den strategischen Zielen der Einzelschule auf ihre Kompatibilität geprüft werden könnten, zunächst kaum zur Debatte.

Wie im Abschnitt 5.1.1.2 dargelegt wurde – und dies wurde in der vorliegenden Studie erstmals empirisch erfasst –, ist die Unterstützung der Elternschaft vor allem bei schulorganisatorischen Gründen anfangs kaum vorhanden. Wenngleich sich auch an den Fallschulen nicht alle Erziehungsberechtigten gegen die Neuerung stellen, prägen die Proteste und negativen Kommentare, die an den Elternabenden sowie in der Presse gegen die Jahrgangsmischung als Sparmaßnahme vorgebracht werden, auch die ersten Eindrücke der professionell Handelnden von der Veränderung, die von ihnen nicht aktiv gewollt,

aber schließlich doch auszuführen ist. Themenspezifisch werden zwar in einschlägigen Studien zur Implementierung der Jahrgangsmischung immer wieder Elternbefragungen durchgeführt, allerdings dienen diese vor allem der Evaluation von Modellversuchen (z. B. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006; Klöver, 2014; Liebers, 2004; Liebers, 2008).

Neben journalistischen Darstellungen liegen zur Sichtweise der Eltern auf die pragmatisch bedingte Einführung von Jahrgangsmischung bisher kaum systematische Erhebungen vor. Die Ergebnisse einer von Smit & Humpert, 2012a, durchgeführten Fragebogenstudie bei Eltern kleiner Schulen im ländlich-alpinen Raum der Schweiz (n=682) zeigen aber beispielsweise selbst nach einer zweijährigen Schulentwicklungsphase eher niedrige Zustimmungswerte zum altersgemischtem Lernen (Smit & Humpert, 2012a, S. 334). Auch Nägeli, 2011, berichtet in sechs exemplarischen Schulentwicklungsporträts kleiner Schulen von Widerständen der Eltern gegenüber der Implementierung von altersgemischtem Unterricht und hebt eine ausreichende Information und Öffentlichkeitsarbeit als zentrale Faktoren für die Akzeptanz hervor (Nägeli, 2011, S. 391; 397). Angesichts der Bedeutung der Unterstützung des einzelschulischen Umfelds für das Gelingen von Schulentwicklungsvorhaben bedürfen also insbesondere die auf S. 225ff. berichteten, von den Eltern vorgebrachten Bedenken gegen die Umstellung auf Jahrgangsmischung einer stärkeren Reflexion im grundschulpädagogischen Diskurs.

Auf der einzelschulischen Ebene zeigen die Ausführungen im Unterkapitel 5.1.3.2 hinsichtlich der Kompetenzen der Lernenden, dass die Zweitjährigen im ersten Implementierungsjahr teilweise ungünstige Lernvoraussetzungen mitbringen, die ihre Vorbild- und Helfer/innenrolle einschränken. Auf der Ebene der professionellen Akteure/innen ist beispielsweise die bedeutsame Offenheit und Bereitschaft, Neuerungen mitzutragen (z. B. Bosse et al., 2017; Carle & Berthold, 2007; Pant et al., 2008), bei den Lehrpersonen aufgrund der extrinsischen Motivation, mit der alle im Sample befragten Lehrkräfte die Kombi-Klassenleitung übernehmen, als gemäßigt einzuschätzen. Analog zu anderen Studienergebnissen (Benveniste & McEwan, 2000; Berthold, 2010; Waldmann, Sommer & Schulz, 2010) werden zudem Professionalisierungserfordernisse im Bereich der diagnostischen und didaktisch-methodischen Kompetenz durch die berichteten Befunde bestätigt.

Übergang zur Institutionalisierung

Obwohl zu den Daten kein Längsschnitt vorliegt, zeigt eine Nacherhebung an den Fallschulen im Schuljahr 2019/2020, dass nur zwei der insgesamt elf untersuchten Schulstandorte die Jahrgangsmischung institutionalisiert haben. An der Grundschule A ist sie aus demografischen Gründen weiterhin notwendig geblieben. An der Grundschule D, deren Schulleitung sich konzeptionell aktiv in den Schulentwicklungsprozess einbrachte, wurde sie aus pädagogischen Gründen inkorporiert. Alle Klassen 1/2 werden an der Grundschule D als jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe geführt. Ebenso wurde eine jahrgangsübergreifende Klasse 3/4 implementiert.

Alle anderen Standorte, an denen die Veränderung der Klassenzusammensetzung aus schulorganisatorischen Gründen erfolgte, sind nach der Erprobung wieder zu Jahrgangsklassen zurückgekehrt. Auch wenn keine empirischen Daten dazu vorliegen, geben die eben beschriebenen ungünstigen Schulentwicklungsbedingungen durchaus Anlass zur Annahme, dass ihr Beitrag zum Abbruch der einzelschulischen Implementierung nicht zu unterschätzen ist.

Mit Blick auf die im Kapitel 2.2.3 aufgezeigten Implikationen der Jahrgangsmischung für die Schulentwicklung zeigen die in 5.2.4 dargestellten Befunde zu den innovationsspezifischen Einstellungen als weiteres Erklärungsmuster, dass die pädagogischen Fachkräfte den Mehrwert der Jahrgangsmischung gegenüber der bestehenden Praxis der Jahrgangsklassen nur bedingt erkennen. Die Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen veranschaulicht beispielsweise, dass sich die befragten Pädagogen/innen durchaus skeptisch gegenüber der Jahrgangsmischung als Alternative zur Jahrgangsklasse positionieren. Wenngleich positive Argumente genannt werden, so überwiegen aus ihrer Sicht insbesondere für das eigene professionelle Handeln die Nachteile. Am ehesten noch sehen die Befragten Vorteile für die Lernenden sowie den Erhalt kleiner Schulen. Diese Ergebnisse decken sich sowohl mit älteren als auch mit aktuellen Studien (Feuchtenberger et al., 2019; Mason & Burns, 1995; Schmidt, 1999; vgl. ausführlich S. 162f.). Folgt man der Annahme von Berkemeyer & Mende, 2018, dass Schulentwicklung vor allem dann erfolgreich ist, wenn sie von allen Betroffenen als nützlich und sinnvoll erlebt wird (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 305), erweist sich die im Summe eher negativ ausfallende subjektive Sicht der professionellen Akteure/innen auf die Jahrgangsmischung als ungünstig.

Wie die Befunde zeigen wurden durch die Veränderung organisationales Lernen (z. B. hinsichtlich der klassenübergreifenden Zusammenarbeit von Lehrkräften) und individuelle Professionalisierungsprozesse (z. B. durch die erstmalige Erprobung geöffneter Unterrichtsformen, vgl. dazu auch die Ausführungen im Abschnitt 6.1.1) angestoßen. Dennoch sind die beschriebenen Herausforderungen im Handlungsfeld Organisieren und Umsetzen sowie das Ergebnis der Nacherhebung schließlich auch vor dem Hintergrund der Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften zu diskutieren. Schulentwicklung geht zwangsläufig mit einem kurz- bis mittelfristig erhöhten Ressourcenbedarf einher. Unter anderem im Abschnitt 5.1.2.3 berichten die Befragten von Mehrbelastung, Stress und Beanspruchung, die sich bei drei Befragten bereits bedenklich auf die Gesundheit auszuwirken scheinen. Sowohl mit Blick auf die Nachhaltigkeit von Schulentwicklungsprozessen als auch, was die pädagogische Wendung der Jahrgangsmischung anbelangt, ist zu überlegen, welche Unterstützung den Verantwortlichen bei pragmatisch bedingten Implementierungsprozessen zuteil werden kann.

Unterstützung im Schulentwicklungsprozess

Aus den Modellversuchen zur neuen Schuleingangsstufe liegen einige Anhaltspunkte dazu vor, wie Schulen bei der organisatorischen Implementierung einer jahrgangsübergreifenden Klasse unterstützt werden können und was helfen kann, die subjektiven und kollektiven Haltungen gegenüber der vergrößerten Heterogenität in der Lerngruppe und die Vorstellungen von einem „guten“ jahrgangsübergreifenden Unterricht zu überdenken sowie eine für die Einzelschule und -klasse sinnvolle Strategie der Schulentwicklung zu wählen.

Als geeignet erwiesen sich unter anderem eine verstärkte externe Begleitung der Schulentwicklung oder eine Vernetzung mit jahrgangsmischungserfahrenen Schulen – auch außerhalb von Modellprojekten. Empirisch bestätigen den erwartbaren Nutzen daraus z. B. Carle & Metzen, 2009, für den Einsatz von Schulentwicklungsberatern/innen im BeSTe-Transferprojekt. Zur Unterstützung des Transfers arbeitet in jedem Schulamtsbezirk ein qualifiziertes sogenanntes „Tandem“ als Begleiteteam. Dieses erfüllt vier Funktionen: „sie sind in den Schulämtern die eigentlichen Projektpromotoren, sie leisten die Vor-Ort-Projektsteuerung, sie sind für das Transferprojekt die wichtigsten Know-how-Träger und

-Entwickler, sie bilden den Kern des Unterstützungssystems für die Schuleingangsphase in den Schulämtern“ (Carle & Metzen, 2009, S. 80).

Die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Akteure/innen bleiben im Entwicklungsprozess häufig weitgehend auf sich gestellt, sodass solche Schulentwicklungsberater/innen z. B. die Schulleitungen, insbesondere an kleinen Grundschulen, entlasten könnten. Mit Blick auf die praktische Umsetzung problematisch erscheint jedoch, dass Schulentwicklungsberater/innen – gerade bei Implementierungsprozessen außerhalb von Modellversuchen, für die keine erhöhten Ressourcen bereitstehen – erstens selten umfassend für die Beratungstätigkeit ausgebildet sind und zweitens nur ab und zu mit Hilfe einer Freistellung oder Abordnung über ausreichende Zeitkapazitäten verfügen, um ihrem Auftrag adäquat nachzukommen (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 341). Entsprechend müssten vonseiten der Bildungspolitik finanzielle Mittel zur Realisierung dieser Maßnahme bereitgestellt werden. Zudem ist wichtig, dass die Schulberater/innen sowie weitere Unterstützungssysteme gezielt auf den Bedarf der Schulen reagieren, um Erfolge zu erreichen. Ist dies nicht der Fall, können sie „Schulen in Entwicklung empfindlich stören“ (Carle & Metzen, 2014, S. 48). Etwas einfacher zu organisieren erscheint die Vernetzung mit innovationserfahrenen Schulen wie sie ebenfalls im BeSTe-Transferprojekt als sogenannte „Beispielschulen“ sowie im bayerischen Modell „Flexible Grundschule“ unter dem Terminus „Stammschulen“ mit Erfolg erprobt wurde. Novizen/innen profitieren dabei insbesondere von den Hospitations- und konkreten Anschauungsmöglichkeiten (Carle & Metzen, 2009, S. 66/67) ebenso wie vom Austausch mit Kollegen/innen und können dadurch ihre eigenen innovationsspezifischen Vorstellungen reflektieren und weiter konkretisieren (Klöver, 2014, S. 48/49). Zur Professionalisierung suchen die Schulleitungen und Lehrkräfte der untersuchten Fallschulen vielfach im Schuljahr vor der Implementierung selbst nach Vernetzungen mit erfahrenen Kollegen/innen und besuchen Unterricht an anderen jahrgangsübergreifend arbeitenden Schulen. Auch die auf der Einzelschulebene angebahnten professionellen Lerngemeinschaften könnten durch eine strukturierte sowie vor allem zielgerichtete Eröffnung der weiteren Vernetzung zusätzliche Unterstützung finden, um die Zielvorstellungen für den Schulentwicklungsprozess zu identifizieren und zu operationalisieren.

Darüber hinaus bedarf es Fort- und Weiterbildungsangeboten, um die Lehrpersonen beim situationsadäquaten Ausbau diagnostischer und didaktisch-methodischer Kompetenzen zur Gestaltung eines adaptiven Unterrichts sowie für die Arbeit im Team zu unterstützen. Carle & Berthold, 2007, empfehlen auf der Basis der Schulentwicklungsbegleitung von 15 Thüringer Schulen auf dem Weg zur flexiblen, integrativen, jahrgangsübergreifenden Schuleingangsstufe Folgendes:

Erfolgreiche Fortbildung muss mit Inhalten beginnen, die von den Lehrerinnen und Lehrern als existenziell wichtig erkannt werden. So gehörte die schulentwicklungsmethodische Ausbildung im Schulversuch anfangs nicht zu den Favoriten, sie hätte aber in den favorisierten unterrichtsnahen Veranstaltungen mitlaufen können. Jedenfalls so lange, bis bei den Akteuren ein Interesse für die professionelle Gestaltung des Veränderungsprozesses geweckt worden wäre (Carle & Berthold, 2007, S. 106).¹⁶³

Nicht zuletzt berichten Waldmann, Sommer & Schulz, 2010, aus dem Brandenburger Projekt „Kleine Grundschule“ von der positiven Erfahrung mit und dem hohen Stellenwert

¹⁶³ Zur Passung sowie den weiteren Gelingensbedingungen von Fortbildungen sei exemplarisch auf Gebauer, 2019, sowie Herold, Denner & Rittersbacher, 2019, verwiesen.

der Rückkopplung von Beobachtungsergebnissen, Daten und Interpretationen zum Stand der Schulentwicklung für die Qualitätsentwicklung und -sicherung des implementierten jahrgangsübergreifenden Unterrichts. Von den betroffenen Grundschulen konnten die Rückmeldungen des externen Evaluationsteams für die weitere interne Evaluation und Entwicklungsarbeit genutzt werden (Waldmann, Sommer & Schulz, 2010, S. 95). Weitere Hinweise für die Unterstützung der pragmatisch bedingten Implementierung liefern die subjektiven Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte zu den entwicklungsunterstützenden und -hemmenden Bedingungen, die im Abschnitt 6.2.3 in Ansätzen für die praktische Ebene aufbereitet werden.

Nach dieser Diskussion der Ergebnisse für die Einzelschulebene richtet das nachfolgende Kapitel den Blick auf das konkrete Schulentwicklungshandeln von Schulleitungen und Lehrkräften im Spiegel der Professionsforschung.

6.1.3 Lehrkräfteprofessionalität in Schulentwicklung

Den Ausgangspunkt für die Analyse der subjektiven Perspektive von Schulleitungen und Lehrkräften auf ihr professionelles Handeln bei der Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen bildete das im Abschnitt 2.3.4 dargestellte, professionstheoretisch gerahmte Modell der Strukturlogik professionellen Handelns. Zwei von drei der in diesem Modell aufgezeigten Schritte wurden in der Studie empirisch untersucht, nämlich die Krisen bzw. Herausforderungen im Entwicklungsprozess als handlungsauffordernde, unstandardisierte Situationen, die einer Lösung bedürfen, sowie die Handlungsstrategien als Reaktionen der professionell Handelnden auf diese Herausforderungen unter Rückgriff auf die professionelle Kompetenz.

In der Analyse des Datenmaterials kristallisierten sich drei schulentwicklungsspezifische Handlungsfelder heraus, für die die Interviewpartner/innen Krisen sowie angewandte Handlungsstrategien beschreiben, nämlich **Aushandeln und Planen**, **Führen und Steuern** sowie **Organisieren und Umsetzen**. Vor dem im Kapitel 2.2 dargelegten Hintergrund sowie der Bedeutung der schließlich dritten Phase des professionellen Handelns, der Rekonstruktion und Reflexion, werden die genannten Handlungsfelder um ein viertes, das **Reflektieren und Evaluieren**, ergänzt.

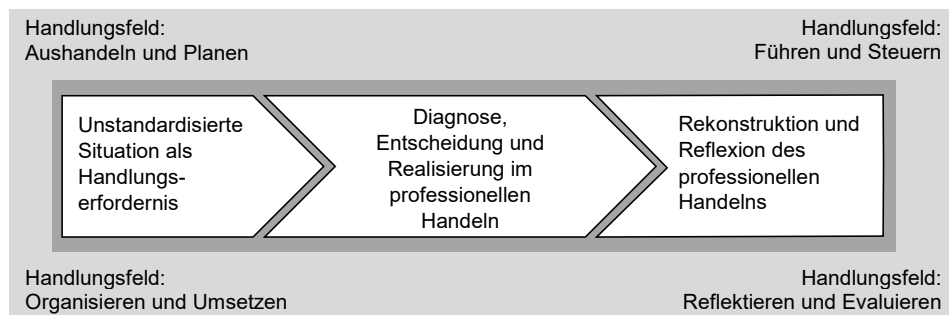


Abb. 6.1: Schematische Darstellung der Struktur professionellen Handelns vor dem Hintergrund der schulentwicklungsspezifischen Handlungsfelder

Die Abbildung 6.1 gibt einen grafischen Überblick über das Ergebnis der Vernetzung der Handlungslogik mit der Inhaltsebene der Schulentwicklung, die gleichzeitig als zumindest teilweise empirisch fundierte Systematisierung des Aufgabenfeldes Schulentwicklung gelten kann.

Das Aufgabenfeld „Innovieren“ wurde von der Kultusministerkonferenz 2004 als Kompetenzbereich in die Standards für die Lehrerbildung in Deutschland aufgenommen.¹⁶⁴ Nachdem dieser Kompetenzbereich in den Standards „etwas unsystematisch wirkt, quasi eine Sammlung übrig gebliebener wichtiger Bereiche des Berufs, die nicht zwingend unter den Begriff der Innovation hätten subsumiert werden müssen“ (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 303/304), wird im vorliegenden Kapitel der Versuch unternommen, ihn, mit dem Fokus auf den zentralen von den Akteuren/innen zu leistenden Aufgaben, auf einer allgemeineren Ebene zu beschreiben. Die Tätigkeitsschwerpunkte werden nachfolgend ausdifferenziert, und zwar insbesondere für die Schulentwicklung im Verständnis als längerfristigen Veränderungsprozess von Organisation, Unterricht und Personal mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungsbedingungen für die Lernenden.

Dass dieser Kompetenzbereich im Dokument der KMK den Eindruck einer „Restkategorie“ erweckt, weil er z. B. die Organisationsentwicklung sowie biografische Prozesse der Professionalisierung kombiniert, deutet auch darauf hin, dass weiterhin Uneinigkeit darüber besteht, welchen Stellenwert die Tätigkeit der Schulentwicklung an sich und die zugeordneten Handlungsfelder im konkreten Berufsalltag haben. Die vorgenommene Zusammenstellung grenzt sich bewusst von jenen Auffassungen ab, die nur das Unterrichten als „Kernaufgabe des Lehrerberufs“ (z. B. Baumert et al., 2011, S. 9) in den Mittelpunkt stellen und anderen Handlungsfeldern keine Beachtung schenken. Ebenso grenzt sie sich von solchen ab, die in der (Weiter-)Entwicklung von Schule keinen eigenen Kompetenzbereich sehen und damit einhergehend keine spezifischen Professionalisierungserfordernisse erkennen (z. B. Girmes, 2006, S. 19) sowie von solchen, die „Innovieren als Metatätigkeit“ (Esslinger, 2002, S. 110) auffassen.

Innovieren als integratives Handeln zu betrachten, das im Rahmen von anderen genuinen Tätigkeiten des Lehrer/innenberufs wie dem Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Kooperieren oder Organisieren (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016a) geschieht, birgt die Gefahr, mit Schulentwicklung zu assoziieren, dass sie keiner besonderen zielgerichteten Anstrengung und keiner bewussten Aushandlung und Steuerung bedarf. Man möchte meinen, Schulentwicklung kann en passant passieren. Bei kleineren Entwicklungsprojekten mag dies der Fall sein, größere oder strukturelle Veränderungen wie die Umstellung auf Jahrgangsmischung bedürfen jedoch, wie sich zeigte, einer bewussten Zuwendung, wenn sie pädagogisch erfolgreich sein sollen. Weiterhin bleiben mit der Annahme, dass Schulentwicklung implizit passiert, Anpassungen vielfach in der Hand Einzelner und werden nicht in das Kollektiv der Schule überführt. Veränderungsbemühungen reduzieren sich im Zuge dessen auf die Klassenebene und sind somit abhängig von einer Lehrkraft oder einer kleinen Gruppe von Lehrkräften. In der Konsequenz profitieren nur Schüler/innen in einzelnen Klassen, die von bestimmten Professionellen unterrichtet werden.

Die nachfolgende Systematisierung der schulentwicklungsspezifischen Handlungsfelder beansprucht keine Vollständigkeit. Vielmehr verfolgt sie das Ziel, die Komplexität der

¹⁶⁴ Zuvor benennt bereits der Deutsche Bildungsrat, 1970, das Innovieren, neben Lehren, Erziehen, Beurteilen und Beraten, als Aufgabe einer Lehrkraft (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 217-220).

Anforderungen und Tätigkeiten zu strukturieren und damit sicht- und vor allem für die weitere empirische Untersuchung bearbeitbar zu machen. Es ist davon auszugehen, dass die aus der vorliegenden Studie resultierenden spezifischen Handlungsfelder sich auch weitgehend unabhängig von der zu realisierenden Veränderung formulieren und damit auf weitere Schulentwicklungsvorhaben übertragen lassen. Deshalb werden sie in den nachfolgenden Ausführungen abstrahiert.

Handlungsfeld I: Aushandeln und Planen

Am Beginn eines jeden Schulentwicklungsprojekts steht, wie im Unterkapitel 2.2.2.1 ausführlicher beschrieben, die Entscheidung für eine Veränderung. Diese kann wie im Fall der pragmatisch bedingten Jahrgangsmischung entweder top-down oder, ausgehend von Reflexions- und Evaluationsprozessen, bottom-up aus dem Kollegium heraus getroffen werden. Dabei spielen sowohl pädagogische Erwägungen als letztendlich im Sinne der Rational Choice-Theorie auch dafür aufzuwendende Kosten eine Rolle (z. B. zeitliche Ressourcen, zu erwartender Nutzen bzw. Mehrwert), die sich aus der Veränderung für das System, die Organisation der Einzelschule, aber insbesondere für die Akteure/innen und die Betroffenen mit einem besonderen Blick auf die Schüler/innen, die im Mittelpunkt der Bemühungen stehen, ergeben.

Das Handlungsfeld „Aushandeln und Planen“ impliziert die mit dem einzelschulischen Umfeld sowie innerhalb der Einzelschule stattfindenden Aussprachen sowie daraus resultierende Entscheidungen und Vereinbarungen, um eine Zustimmung und im Idealfall aktive Unterstützung der Bemühungen der Einzelschule zur Realisierung der Innovation zu erreichen. Bei der Implementierung der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen erwies sich beispielsweise die Aushandlung mit der Elternschaft als zunächst besonders herausfordernd.

Zudem beinhaltet das Handlungsfeld die innerschulische Planung des Transfers der Veränderung auf die Ebenen Organisation, Unterricht und Personal. Dafür sind sowohl Abstimmungen innerhalb des Kollegiums über die Zielvorstellungen sowie über die dafür bedeutsamen Schritte im Entwicklungsprozess als auch ggf. die Ergreifung von Maßnahmen zur Professionalisierung, sprich unter anderem der innovationsspezifische Professionswissensaufbau, notwendig. Wichtig erweist sich, wie in den Abschnitten 5.1.1.3 sowie 5.3.1.3 gezeigt, eine ausreichende Entwicklungszeit. Von Bedeutung für das professionelle Handeln sind neben dem im Unterkapitel 2.3.4.2 erläuterten schulentwicklungsspezifischen Struktur- und Systemwissen, um relevante Verantwortliche und Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren, Strategie- und Interaktionswissen für die Gestaltung von Aushandlungsprozessen zugunsten der Einzelschule bzw. -akteure/innen sowie der Schüler/innen.

Zur Planung des Prozesses muss zunächst ein grundlegendes erstes Bild vom Gegenstand der Innovation und der daraus resultierenden Veränderungen entwickelt werden. Diese Auseinandersetzung geht einher mit der Bewusstwerdung über die eigenen Vorstellungen und Haltungen dazu sowie der Aktivierung von Vorwissen über die geplante Entwicklung an der Einzelschule. Dies passiert sowohl beim Subjekt, der einzelnen Lehrkraft oder Schulleitung, als auch im Kollektiv der Schulgemeinschaft. Wie im Abschnitt 5.1.1.3 ersichtlich, greifen pädagogische Fachkräfte dazu unter anderem auf Fachliteratur zurück und vernetzen sich mit Kollegen/innen. Darüber hinaus sind administrative und rechtliche Vorgaben zu berücksichtigen, die den Handlungsrahmen festlegen. Auf dieser Grundlage beginnt die Vorbereitung der „Transformation von Anforderungen“ (Berkemeyer & Schnei-

der, 2006, S. 260), für die in einer kommunikativen Auseinandersetzung zunächst der konkrete Prozess sowie erste Entwürfe des Ergebnisses als Leitkonzept, das als besonders einflussreicher Faktor für einen Schulentwicklungsprozess gilt (Haenisch & Steffens, 2017, S. 161; Lindemann, 2013, S. 80), ausgehandelt werden müssen. Davon ausgehend können passende Entwicklungsschwerpunkte sowie ein Zeitplan für die Umsetzung festgelegt werden.

Planen und Aushandeln bedeutet auch zu kommunizieren. All jene, die an der Einzelschule und im einzelschulischen Umfeld mittel- und unmittelbar von der Veränderung betroffen sind, sind in der Initiierungsphase zu informieren und ihre Meinung zum Vorhaben ist einzuholen. Dazu gehören, abhängig vom konkreten Vorhaben, neben pädagogischen Fachkräften z. B. die Eltern, die Verwaltungsebene sowie der/die Schulaufwandsträger/in. Unter Umständen ist, unter Anwendung des Professionswissens über Unterstützungssysteme, weiterhin der Kontakt zu Kooperationspartnern/innen aus dem Schulumfeld aufzunehmen. Dafür infrage kommen beispielsweise externe Schulentwicklungsberater/innen oder, wie im Fall der Implementierung der Jahrgangsmischung, innovationserfahrene Kollegen/innen, die bereit sind, Fragen zu beantworten. An den Fallschulen beispielsweise wurde bei den Elternabenden auch ein Austausch zwischen Experten/innen sowie der kritischen Elternschaft ermöglicht. Wo notwendig, sind darüber hinaus entsprechende Anfragen zur Unterstützung zu stellen. Die Teilhabe am Planungs- und Aushandlungsprozess stellt die Orientierung, den Rückhalt und die Identifikation der inner- und außerschulischen Akteure/innen mit der Umgestaltung sicher und relativiert Zeitressourcen, die ansonsten für die Bearbeitung von Widerständen und Informationsdefiziten benötigt würden. Deshalb gilt eine integrative Planung unter Einbezug aller Beteiligten als Qualitätsmerkmal von Schulentwicklung (Esslinger, 2002, S. 95).

Die Planung und Aushandlung bezieht sich demnach nicht nur auf die Abstimmung über die Gestaltung des Entwicklungsprozesses, sondern beinhaltet ebenso die Festlegung von Rahmenbedingungen sowie die Akquise von notwendigen materiellen und personellen Ressourcen (z. B. Beschaffung neuer Lehr-Lernmaterialien oder Veränderung von Räumen an der Einzelschule mit Unterstützung des/der Sachaufwandsträgers/in¹⁶⁵). Nachdem das im Kollegium vorhandene Repertoire an Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen für die Bewältigung der Schulentwicklungsarbeit sowie der innovationsspezifischen Aufgaben geprüft wurde, können Maßnahmen der weiteren Professionalisierung wie z. B. die Teilnahme an Fortbildungen geplant werden.

Die Abstimmungsprozesse, im Rahmen derer unter Rückgriff auf innovationsspezifisches Professionswissen sowie Überzeugungen eine gegenstandsbezogene Zielperspektive entwickelt wird, stellen eine wichtige Grundlage für die Schärfung der gemeinsamen Vorstellung dar. Gleichzeitig erhöht eine umfassende Planung für die Ebenen Organisation, Unterricht und Personal die Realisierungschancen und ermöglicht einen stetigen Abgleich des aktuellen Standes mit dem gewünschten. Sie stellt damit die Voraussetzung dar für eine rasche und ökonomische, zeit- und ressourceneffiziente, Herangehensweise an Veränderungsprozesse (Esslinger, 2002, S. 93). Damit dies gelingt, bedarf es einer ausreichenden und für alle unmittelbar Beteiligten zugänglichen Dokumentation der Vereinbarungen über den Prozess und das Entwicklungsprodukt. Darin werden auch die Vernetzungen und Abhängigkeiten der Planungsebenen deutlich. Beispielsweise birgt die Realisierung offener Unterrichtsformen wie der Freiarbeit möglicherweise Qualifizierungserfordernisse

¹⁶⁵ Vgl. dazu z. B. die Ausführungen im Abschnitt 5.3.1.4.

beim Personal¹⁶⁶ sowie auf der Ebene der Organisation eine räumliche Anpassung der Klassenzimmer.

Innerhalb der Einzelschule beinhaltet der Handlungsbereich dazu die Initiierung und Etablierung von Interaktionsstrukturen unter den professionell Handelnden, je nach Umfang der Veränderung, in Form von Steuergruppen¹⁶⁷ oder informellen Arbeitsbündnissen wie an vielen Fallschulen. Aushandeln erfordert, die Zielsetzungen und deren Umsetzung gemeinsam unter Geltung einer demokratischen Gesprächskultur zu diskutieren, Entscheidungen vorzubereiten sowie innerhalb dieser Gruppierungen zu treffen. In den Foren sollte bewusst auch Widerständen ein angemessener Raum eingeräumt werden. Besonders zu Beginn können diese aus der intensiveren Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der Veränderung für das eigene Handeln bei Lehrkräften und Schulleitungen, aber auch bei Schülern/innen, der Elternschaft oder dem einzelschulischen Umfeld entstehen. Die Bearbeitung von Bedenken erweist sich, wie im Abschnitt 2.2.2.2 angedeutet, nicht nur als bedeutsam für die Akzeptanz des Veränderungsprozesses, sondern ihre Verbalisierung kann in vielen Fällen positive Entwicklungsimpulse beinhalten und Irrwege vorwegnehmen.

Aushandeln und Planen ist ein Handlungsfeld, das sowohl in der Initiierungs- als auch in der Implementierungsphase von Schulentwicklungsprozessen verortet ist. Die Festlegung der Entwicklungsrichtung und deren Ausgestaltung zu Beginn ist nicht als endgültig zu sehen, sondern als eine Vereinbarung, die stetig den Anforderungen und Ergebnissen des Entwicklungsprozesses anzupassen ist, zumal sich „Planungen (...) zwischen Wunschvorstellungen, Ideen, Visionen und Hoffnungen einerseits und operationalisierten und terminierten Zielsetzungen andererseits“ (Esslinger, 2002, S. 99) bewegen.

Obwohl Planungstätigkeiten zum Berufsalltag von pädagogisch Professionellen gehören – schließlich stellt die Unterrichtsplanung eine tägliche Aufgabe im Lehrer/innenberuf dar –, unterscheidet sich die Planung von Unterricht von der Planung von Schulentwicklungsvorhaben, und zwar aus mehreren Gründen: erstens deshalb, weil sie im Team von zwei oder mehr Personen gemeinsam vorgenommen wird, zweitens sind die Einflussfaktoren wesentlich komplexer und beziehen sich z. B. auch auf Fragen der systemischen Ebene sowie der Professionalisierung und drittens sind an der Planung von Schulentwicklung häufig nicht nur mehrere Personen, sondern auch mehrere Statusgruppen beteiligt. Nicht zuletzt birgt die Schulentwicklung ein langfristigeres Planungserfordernis als dies beim Unterricht der Fall ist. Lehrkräfte haben vor allem Erfahrung im Erstellen von zeitlich terminierten Plänen, die sich an kurz- und mittelfristigen Zielen orientieren (Esslinger, 2002, S. 99). Diese Erfahrung kann genutzt, muss aber erweitert werden auf längerfristige und eher zirkulär angelegte Prozesse.

Folgende weitgehend innovationsunabhängige Schulentwicklungsaufgaben lassen sich also abschließend im Handlungsfeld Aushandeln und Planen aus dem Datenmaterial generalisieren:

- Entscheidung über die Initiierung einer konkreten Veränderung an der Einzelschule
- Information von und Aushandlung mit allen mittel- und unmittelbar von der Veränderung Betroffenen, insbesondere der lokalen Schuladministration sowie der Elternschaft

¹⁶⁶ Vgl. dazu die Kompetenz 10 im Kompetenzbereich Innovieren der Standards für die Lehrerbildung in Deutschland: Die (angehenden) Lehrkräfte „nutzen individuelle und kooperative Fort- und Weiterbildungsangebote“ (KMK, 2019, S. 14).

¹⁶⁷ Vgl. zur Arbeit einer Steuergruppe die Erläuterungen auf S. 76f. im Abschnitt 2.2.2.2 der Arbeit.

- Erwerb von Innovationswissen und Entwicklung einer innovationsspezifischen Zielvorstellung unter der Berücksichtigung von strategischen Überlegungen zur Einbettung in das Schulprofil (Schaffung von Anschlussfähigkeit)
- Festlegung und Dokumentation von Entwicklungsschwerpunkten und eines Zeitplans für die Umsetzung, auch im Bereich der Personalentwicklung
- Bestimmung von Rahmenbedingungen sowie Akquise notwendiger finanzieller und personeller Ressourcen und deren Verwendung
- Etablierung von Arbeitsbündnissen sowie von schulentwicklungsspezifischen Interaktions- und Informationsstrukturen an der Einzelschule und mit dem einzelschulischen Umfeld
- Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Professionalisierung

Handlungsfeld II: Führen und Steuern

Das Handlungsfeld „Führen und Steuern“ umfasst in erster Linie Aufgaben, die von den Schulleitungen sowie den führenden Kräften der Schulentwicklung (wie z. B. Steuergruppen) über alle Phasen des Schulentwicklungsprozesses hinweg auszuführen sind. Die besondere Rolle und Verantwortung dieser Personen wurde im Theoriekapitel 2.2.4.4 bereits erläutert. Neben der Dynamisierung des Prozesses auf der Grundlage der kommunikativ erfolgten Aushandlung der Entwicklungsrichtung mit den Beteiligten sind insbesondere von den Schulverantwortlichen Aufgaben der Personalauswahl und -führung wahrzunehmen. Sowohl für das Führen als auch für das Steuern sind Struktur-, System- und Strategiewissen vorteilhaft. Um „Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung (...) anwendungsbezogen reflektieren“ (KMK, 2019, S. 14) zu können, sollte keineswegs nicht nur, aber vor allem diese Personengruppe aktuelle innovationsspezifische theoretische und empirische Befunde kennen.

Während sich die Herausforderungen und Handlungsstrategien im Handlungsfeld I „Aushandeln und Planen“ auch auf Interaktionsprozesse mit dem einzelschulischen Umfeld wie der Schuladministration und der Elternschaft beziehen, fokussieren die im Handlungsfeld II „Führen und Steuern“ zusammengeführten ausschließlich innerschulische Prozesse über alle Phasen des Entwicklungsprozesses hinweg. Das Handlungsfeld fasst Tätigkeiten zusammen, die die Schulleitungen als Personalverantwortliche im Rahmen ihrer Leitungsaufgaben an der Schule benennen und solche, die die Steuerung der Implementierung der Neuerung an der Einzelschule betreffen.

Die Aufgabe der **Führung** stellt, wie im Abschnitt 2.2.4.4 dargelegt, eine Teil- aber keine ausschließliche Tätigkeit der Leitung der Schule dar. Zur Führung als „absichtsgeleitete soziale Beeinflussung“ (Wunderer, 2011, S. 4) gehören die *personal-direkte Führung*, die sich auf die Interaktion der Schulleitung mit einzelnen Personen bezieht, und die *strukturell-indirekte Führung*, mit der die Schulleitung ergänzend dazu den Aufbau einer sinnvollen und effizienten Binnengliederung an der Schule vorantreibt (Wunderer, 2011, S. 5; Rolff, 2016, S. 193).¹⁶⁸

In der vorliegenden Studie zeigen sich vor allem Herausforderungen auf der strukturellen Ebene der Führung. Dass die Schulleitungen den Lehrkräften im Sinne einer personalen

¹⁶⁸ Da sich die Vielschichtigkeit von Schulentwicklungsvorhaben nicht mehr von Einzelpersonen bewältigen lässt, wird im aktuellen Diskurs vielfach eine „verteilte Führung“ gefordert (Rolff, 2016, S. 193). Damit verbunden sind die Auswahl passender Führungspersonen und der Übertrag von Führungsaufgaben an diese. Gleichzeitig erfordert dieser Schritt eine stetige Kommunikation, sodass Schulentwicklung „aus einem Guss“ gelingen kann und die Zielsetzungen kohärent geplant und realisiert werden. Dazu bedarf es neben einer ausreichenden Rollen- und Aufgabenklärung (Rolff, 2016, S. 196) ggf. einer Reaktion auf Professionalisierungsbedarfe.

Führung direkte Anregungen geben oder Aufträge erteilen, ist dem Datenmaterial nicht zu entnehmen. Eine Voraussetzung dafür, dass diese angenommen würden, stellt die Bereitschaft anderer in der sozialen Organisation dar, sich führen zu lassen. Das im Abschnitt 2.2.4.4 angesprochene Autonomie-Paritäts-Muster, das besonders unter Lehrpersonen vorherrschen scheint, wirkt als Hürde dafür allerdings restriktiv. Zugleich fehlen angesichts des Beamten/innentums Sanktionsmöglichkeiten. Die Schulleitung an deutschen Schulen als „*primus/prima inter pares*“ nimmt eine Sonderstellung ein mit nur wenigen manifesten Möglichkeiten, andere zur Übernahme von Aufgaben zu verpflichten (Rolff, 2012a, S. 206). Die Personalführung ist damit sowohl eine Aufgabe der „Leitenden“, nämlich dahingehend einen kooperativen Führungsstil zu entwickeln und demokratisch-partizipativ an Schulentwicklung heranzugehen,¹⁶⁹ als auch eine Aufgabe der Kollegen/innen, sich auf die Führung einzulassen und sich aktiv an Veränderungen zu beteiligen. Dieses Spannungsfeld trifft nicht nur auf die Realisierung von Führung zu, sondern – das zeigt das Datenmaterial – erschwert vereinzelt auch die Steuerung des Prozesses.

„**Steuerung**“ als noch recht neuer Begriff in der Schulentwicklungsforschung betrifft die Weiterentwicklung von Schule, an der sowohl die Schulleitung selbst als auch Steuer- und Lenkungsgruppen und schließlich die gesamte Schulgemeinschaft inklusive der Eltern beteiligt sind (Rolff, 2012a, S. 208/209). Allgemein gesprochen bedeutet der Begriff, sich in eine bestimmte Richtung zu bewegen. Im Ergebniskapitel 5.1.2.3 zeigt sich, dass diese Richtungsgebung gerade bei der Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen angesichts der Positionierung zwischen den Polen der organisatorischen Begründung und des Erfordernisses der pädagogischen Wendung durchaus eine herausfordernde Aufgabe für die Schulleitungen darstellt. Verschiedene Formen der Zusammenarbeit können die Mitwirkung an Entscheidungen eröffnen und ein gemeinsames Voranbringen der Veränderung gewährleisten.

Während die Führung auf die Schulleitungen begrenzt bleibt, können an der Steuerung des Prozesses auch weitere Personen beteiligt sein. Eine Steuergruppe als ein formelles, zeitlich begrenztes schulinternes Gremium zur Diskussion, Aushandlung und Richtungsweisung von Schulentwicklungsprojekten wird allerdings an keiner der Fallschulen gebildet.

Die Steuerung und Gestaltung im Bildungswesen, so Fend, 2008, sind immer davon gekennzeichnet, „dass Menschen auf Menschen einwirken, dass Menschen andere Menschen zu einem bestimmten Handeln bringen wollen, sollen und müssen“ (Fend, 2008, S. 28). Deshalb gehört zum Handlungsfeld die Gesprächsführung und die Moderation von Gruppengesprächen sowie die Gewährleistung und Durchsetzung von demokratischen Abstimmungsprozessen (Interaktionswissen). Steuern bedeutet vor dem Hintergrund von entwicklungsrelevanten rechtlichen und organisatorischen Strukturen (Struktur- und Systemwissen), Richtungen im Entwicklungsprozess zu bestimmen, dafür erforderliche Ressourcen zu organisieren und schließlich im Handlungsfeld IV Reflektieren und Evaluieren die geplanten bzw. realisierten Veränderungen auf die Erreichung der vereinbarten Zielvorstellungen hin zu überprüfen.

Ebenso gehört dazu, einen Überblick über den Prozess zu behalten und die verschiedenen einzelschulischen Entwicklungsebenen immer wieder zusammenzubringen, Verbindungen zu gewährleisten oder hervorzuheben und eine Veränderung proaktiv voranzutreiben. Hilfreich für die Koordination von Prozessen scheint deshalb ebenso ein grundlegendes

¹⁶⁹ Vgl. genauer zur Ausgestaltung der Partizipation für die Schulentwicklung die Ausführungen bei Schäfer, 2015, sowie Schenz, 2012.

Wissen über das Management von Projekten sowie die Kenntnis entsprechender Methoden (Strategiewissen). Für die Identifikation von Problemen und Hindernissen sowie deren Bearbeitung erweist sich eine ganzheitliche Sichtweise auf Schule als bedeutsam. Davon ausgehend können Problemursprünge und -kontexte sachgerecht bestimmt und bearbeitet werden.

Zusammenfassend lassen sich folgende innovationsunabhängige Schulentwicklungsaufgaben im Handlungsfeld Führen und Steuern aus dem Datenmaterial generalisieren:

- Überblick über den Entwicklungsprozess und eine ganzheitliche Sicht auf die einzelschulischen Entwicklungsebenen und deren Wechselwirkungen als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der sozialen Organisation
- strukturell-systemische Führung sowie Personalführung und -entwicklung z. B. durch innovationsadäquate Professionalisierungsangebote
- Balance finden zwischen Mehrbelastung und pädagogischer Richtungsgebung
- Entwicklung eines kooperativen Führungsstils und eine demokratisch-partizipative Herangehensweise an die Schulentwicklung (z. B. in Form der Etablierung von Steuergruppen oder der Stärkung von informellen Arbeitsbündnissen zur Unterrichtsentwicklung)
- Schaffung von entwicklungsrelevanten günstigen Strukturen und Rahmenbedingungen
- Bearbeitung von Widerständen in der pädagogischen Schulentwicklung

Handlungsfeld III: Organisieren und Umsetzen

Organisieren und Umsetzen umfasst schließlich schulentwicklungsspezifische Herausforderungen und Handlungsaufgaben, die bei der konkreten praktischen Umsetzung bzw. Implementierung der Veränderung auf der Einzelschulebene anfallen. Sie sind entsprechend sehr innovationsspezifisch abzuarbeiten. Abhängig von den besonderen Merkmalen der Neuerung liegt der Schwerpunkt dabei jeweils entweder auf der Ebene Organisation, auf dem Unterricht oder der Personalentwicklung – jedoch nicht ohne die weiteren Ebenen zu beeinflussen. Selbst bei vorgegebenen Konzepten kann beim Transfer jedoch nicht von einer Implementationstreue ausgegangen werden (Carle & Metzen, 2009, S. 186; Rolff, 2016, S. 16, sowie die Ausführungen auf S. 74f.). Vielmehr wird die Realisierung von zahlreichen systemischen sowie professionellen Voraussetzungen beeinflusst. Exemplarisch zu nennen sind der Umfang der zur Verfügung stehenden finanziellen sowie personellen Ressourcen (im Fall der Kombi-Klasse der Differenzierungsstunden) sowie die professionellen Kompetenzen und Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte, insbesondere das innovationsspezifische Professionswissen sowie die innovationsspezifischen pädagogischen Überzeugungen, Werthaltungen und Funktionsvorstellungen, sowie letztendlich deren Bereitschaft und Offenheit, sich auf neue, unsichere berufliche Situationen einzulassen. Ebenso zu berücksichtigen bei der Ausgestaltung der Innovation sind die Voraussetzungen innerhalb sowie außerhalb der Einzelschule, also z. B. die räumlichen Bedingungen, aber auch die Zusammensetzung der Schüler/innenschaft oder der Rückhalt der Elternschaft. Angesichts der Belastungen, die, wie im Ergebniskapitel 5.1.2.3 ersichtlich wurde, vielfach mit Schulentwicklungsprozessen einhergehen, bedarf es einer ausreichenden Selbstregulationsfähigkeit der Lehrkräfte, um die Aufgabe von Routinen und vor allem die Entwicklung neuer Handlungsstrategien gleichermaßen aus der Perspektive der Lehrer/innengesundheit erfolgreich bewältigen zu können.¹⁷⁰

¹⁷⁰ Vgl. dazu auch die Ergebnisse zu den entwicklungsunterstützenden und -hemmenden Bedingungen auf der Ebene der professionellen Akteure/innen im Abschnitt 5.3.3.3.

Im Zuge der praktischen Realisierung der Veränderung sammeln sowohl die Subjekte als auch das Kollektiv in der Implementierungsphase deklaratives und prozedurales Erfahrungswissen. Wie im Kapitel 2.2 sowie in den empirischen Ergebnissen deutlich wurde, bedarf es zur Realisierung von Veränderungen einer zielgerichteten Kooperation verschiedener professioneller, aber zuweilen auch nicht-professioneller Akteure/innen. Vor allem die kollegiale Kooperation in Klassen-, Jahrgangsstufen- oder Fachteams erlaubt eine wirksame sowie zeit- und kostensparende Bewältigung von Schulentwicklungsaufgaben. Voraussetzungen dafür sind, dass das Prinzip der Arbeitsteilung berücksichtigt wird, die Stärken der daran Beteiligten Eingang in die Zusammenarbeit finden und die pädagogisch Professionellen bereit sind, ihr Rollenverständnis hin zu einem/einer Teamplayer/in weiterzuentwickeln. Wie die Ergebnisse im Abschnitt 5.1.3.8 zeigen, kann die Kooperation dazu beitragen, das Handeln in Unsicherheit zu relativieren und „professionelle Lerngemeinschaften“ (Bonsen & Hübner, 2012; DuFour, DuFour & Eaker, 2009; Fussangel & Gräsel, 2009; Hord, 2003; Seashore, Bryk & Camburn, 1999) anzustoßen. Die Abbildung 2.25 auf S. 168 verdeutlicht, dass die individuelle Professionalisierung als berufsbiografischer Prozess sowie die kollektiven Lernprozesse schließlich auf die Organisation zurückwirken und ein Wechselverhältnis generieren. Beide Prozesse lassen sich empirisch jedoch nur in längsschnittlichen Untersuchungen beobachten.

Zusammenfassend konnten aus dem Datenmaterial folgende innovationsunabhängige Schulentwicklungsaufgaben beim Organisieren und Umsetzen identifiziert werden:

- praktische Realisierung der innovationsspezifischen Zielvorstellungen auf den Ebenen Organisation, Personal und Unterricht mit Konsequenz für die Schüler/innen durch einen „zweckdienlich[en] und ökonomisch[en]“ (KMK, 2019, S. 13) Einsatz von Arbeitsmitteln und Arbeitszeit
- Berücksichtigung der innovationsspezifischen Konzeptmerkmale (1), der Ausgangsbedingungen der Schüler/innenschaft (2), der strukturellen Voraussetzungen (3), der Voraussetzungen aufseiten der pädagogischen Professionalität (4) sowie der Bedingungen an der Einzelschule (5) und im einzelschulischen Umfeld (6) bei der Erprobung der Veränderung
- Kooperation und Etablierung von professionellen Lerngemeinschaften unter anderem zur Planung und Durchführung von Schulentwicklungsaufgaben sowie zur Reflexion und Evaluation von subjektiven und kollektiven Lern- und Professionalisierungsprozessen

Handlungsfeld IV: Reflektieren und Evaluieren

Schließlich sind von den professionellen Akteuren/innen verschiedene Wege der Umsetzung nicht nur zu erproben, sondern in einem nächsten Schritt zu reflektieren und evaluieren. Zur organisationsbezogenen Diagnostik und Evaluation gehören regelmäßige „Reflexionsschleifen“ (Krainz-Dürr, 2006, S. 59), d. h. Momente des Innehaltens, in denen auf die Metaebene gewechselt und der bisherige Entwicklungsstand sowohl individuell als auch gemeinsam und systematisch mit dem Team rekonstruiert und bewertet wird. In der Praxis umfasst dies z. B. die Durchführung von Standortklausuren, das Verfassen von Situationsdiagnosen oder die Organisation von Selbstreflexion (Krainz-Dürr, 2006, S. 59). Die regelmäßige Bilanzierung bildet den Ausgangspunkt für die weitere Feinplanung bzw. eine Korrektur dieser.

Für die Lehrkraft stellt die **Reflexion über das eigene Handeln** in Unterricht und Schulalltag, wie im Abschnitt 2.3.4.3 deutlich wurde, ein stetiges und alltägliches Kernmerkmal

pädagogischer Professionalisierung dar. Reflexivität im Kontext von Schulentwicklung erfordert die „Fähigkeit und Bereitschaft der selbstkritischen Distanz zum Einholen von Feedback, des Hinterfragens der eigenen Tätigkeit und jener der Schule, eine Erfahrungsoffenheit und Sensibilität für ‚Tücken‘ der Reform“ (Altrichter, 2000, S. 148). Gleichzeitig bietet sie die Möglichkeit, die eigenen Haltungen und Einstellungen, vor dem Hintergrund der gemachten berufsbiografischen Erfahrungen mit der Veränderung sowie der vorhandenen systemischen Bedingungen, stets neu zu bestimmen. „Situationen [sind] unter Bezug auf bestimmte Prämissen zu analysieren, in pädagogischen Handlungsvollzügen zu reflektieren und das eigene Handeln im Kontext [des] (...) Spannungsfeldes zu interpretieren“ (Schenz, 2012, S. 65; ebenso Hansen, 2017b, S. 6).

Im Schulentwicklungsprozess der Einzelschule ist das Handlungsfeld „Reflektieren und Evaluieren“ ein zentraler Bestandteil vor allem der Implementierungsphase. Es geht dabei um das Überprüfen und Bewerten der bisher getroffenen Entscheidungen und deren Wirkungen hinsichtlich der Erreichung der Ziele. Die Kriterien, die der Reflexion und Evaluation zugrunde gelegt werden, sind entweder subjektbestimmt oder schulintern bzw. von Externen auf der Basis von anerkannten kriterialen Bezugsnormen als Maßstab festgelegt. Daraus resultierend ergeben sich neue Anhaltspunkte zur Planung des weiteren Vorgehens. Eine **Evaluation** umfasst sowohl die Beteiligung der Betroffenen als auch die Rückspiegelung der Ergebnisse an diese (Buhren, 2007, S. 14).¹⁷¹ Um die Frage zu klären, ob die (Zwischen-)Resultate den gemeinsam festgelegten Qualitätsansprüchen an z. B. jahrgangsgemischten Unterricht genügen, eignen sich als schulinterne Formen der Unterrichtsevaluation der Austausch über Lernerfolgskontrollen, über Unterrichtsmaterialien und Aufgaben, Feedback auf der Grundlage von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen sowie Rückmeldungen der Schüler/innen über Fragebögen oder offene Erhebungsverfahren (Braun, Buyse & Syring, 2016, S. 204/205).

Im Zusammenhang mit einer neuen Steuerung im Schulsystem und der damit einhergehenden zunehmenden Kontrolle von Schulqualität im Hinblick auf den daraus resultierenden Output der fachlichen Leistungen der Schüler/innen gewinnt auch die schulexterne Evaluation von Zuständen und Prozessen an Bedeutung. Zugleich erfordert mehr Autonomie der Einzelschule eine größere Rechenschaftspflicht.

Die Tätigkeit des Evaluierens unterscheidet sich vom Reflektieren dadurch, dass es sich dabei um einen Prozess der systematischen, zielgerichteten und datengestützten „Beurteilung eines Wertes eines Produktes, Prozesses oder Programmes unter Zugrundelegung eines Gütemaßstabes, um das Programm oder Produkt selbst zu verbessern“ (Helmke, 2017, S. 272) handelt. Bewertet werden „Zustände als Ausgangspunkte für Interventionen, Zustände während der Interventionsprozesse und Zustände im Anschluss an Interventionen“ (Esslinger, 2002, S. 122). Demzufolge werden damit die Wirksamkeit und die Konsequenzen des eigenen beruflichen Handelns auf der Individual-, Gruppen- und Schulebene überprüft und es wird eine Bewertung hinsichtlich vorab festgelegter Ziele und Standards vorgenommen (Bauer, 2009, S. 82).

Für die Evaluation von Schulqualität existieren mittlerweile zahlreiche Instrumente, die bei der Sammlung, Aufbereitung und Auswertung von Informationen über pädagogische Prozesse, ihre Bedingungen und/oder Wirkungen unterstützen. Im Vergleich zur externen Begleitung des Schulentwicklungsvorhabens setzt eine eigenständige Anlage einer Eva-

¹⁷¹ Vgl. dazu die Kompetenz 10 im Kompetenzbereich Innovieren der Standards für die Lehrerbildung in Deutschland: Die (angehenden) Lehrkräfte „geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren“ (KMK, 2019, S. 14).

luation durch z. B. die schulinterne Steuergruppe (interne Evaluation, Selbstevaluation) allerdings ausreichende Kompetenzen zur Anwendung von Evaluationsinstrumenten voraus. Die Kriterien, die diesen zugrunde liegen, sind allgemein (z. B. im Instrument SEIS (Selbstevaluation in Schulen; Stern, Ebel & Müncher, 2006) oder im IfS-Schulbarometer; Institut für Schulentwicklung, 2001) oder innovationsspezifisch zu denken.

Für die Durchführung können fünf zentrale, in Abbildung 6.2 dargestellte, Schritte festgelegt werden, nämlich:

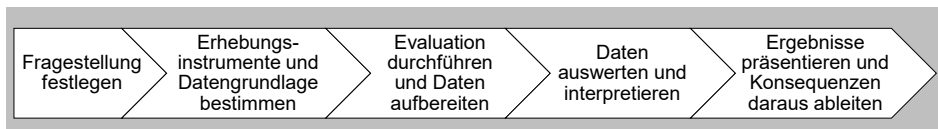


Abb. 6.2: Vorgehensweise bei der Durchführung der Evaluation eines Schulentwicklungsprozesses im Überblick

Zumeist im Fokus stehen die Qualität während des Entwicklungsprozesses (formative Evaluation) und dessen Ergebnis (summative Evaluation) als abschließende Bewertung, die an den Schüler/innenergebnissen gemessen wird. Weitere Anhaltspunkte stellen die Zufriedenheit der Beteiligten mit den Veränderungen oder innovationsspezifische Aspekte der Zielerreichung dar, die in Katalogen zusammengestellt verfügbar sind. Als prominentes Beispiel zu nennen ist der weithin bekannte „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow, 2017; Boban & Hinz, 2003) als Basis für die Festlegung von Indikatoren zur Überprüfung von inklusiver Schulentwicklung. Für die Evaluation der Jahrgangsmischung existiert bislang kein solch umfassender Katalog.

Einzubeziehen in die Erhebung von Daten über den Entwicklungsprozess und das Ergebnis ist, abhängig von der konkreten Innovation, neben dem Kollegium und den Schülern/innen ggf. auch das schulische Umfeld wie beispielsweise die Eltern. Obwohl diese systematische Vorgehensweise den Anschein erweckt, besonders valide zu sein, ist dennoch nicht außer Acht zu lassen, dass es sich bei Schulen um sehr komplexe soziale Realitäten handelt, deren Arbeitserfolge nicht ohne Weiteres zuverlässig messbar sind (Esslinger, 2002, S. 138). Vor allem bei der Aushandlung von Konsequenzen ist diesem Aspekt Beachtung zu schenken und die Reichweite der eingeholten Rückmeldungen richtig einzuschätzen (Bauer, 2009, S. 78). Informellere Möglichkeiten der Evaluation ergeben sich in Schulentwicklungsprojekten durch Gespräche über Entwicklungsaufgaben, -fortschritte, aber auch -hindernisse, Hospitationen mit kollegialem Feedback oder Supervisionen, an denen auch die Schulleitung beteiligt werden kann. Sinnvoll für umfangreiche Veränderungsprojekte erscheint eine Kombination von verschiedenen Verfahren (Altrichter, 2010, S. 170; Helmke, 2017, S. 279).

Eine summative Evaluation markiert vielfach den Abschluss der Implementierungs- und, sofern diese positiv ausfällt, den Übergang zur Institutionalisierungsphase. Obwohl sowohl die Ergebnisse individueller Reflexion und als auch solche der Evaluation Auswirkungen auf die weitere Gestaltung des Prozesses haben, bezieht sich das Evaluationsergebnis stets nur auf die Ebene des Systems oder Programms und damit die des Kollektivs. Die Reflexion hingegen kann auch berufsbiografisch und damit im Ergebnis unabhängig vom Entwicklungsprozess sein. Beide Tätigkeiten begleiten die Offenheit für Erkenntnisse daraus und die Bereitschaft, die Resultate nicht als Kritik aufzufassen, sondern als Aufdeckung von weiteren Entwicklungspotenzialen zu sehen.

Somit lassen sich folgende innovationsunabhängige Schulentwicklungsaufgaben im Handlungsfeld Reflektieren und Evaluieren zusammenfassen:

- individuelle Auseinandersetzung und Rekonstruktion des professionellen Handelns sowie des Handlungsergebnisses (Reflexion)
- gemeinsame systematische Diagnose und kritische Beurteilung des Entwicklungsprozesses sowie der getroffenen Entscheidungen und deren Wirkung (formative und summative Evaluation)
- ggf. Zusammenarbeit mit Schulentwicklungsberatern/innen und externen Evaluatoren/innen
- Rückführung der Ergebnisse in die Schulentwicklungsplanung

Abschließende Systematisierung der schulentwicklungsspezifischen Handlungsfelder

Da es sich bei der Schulentwicklung um einen komplexen Prozess handelt, ergeben sich zwischen den verschiedenen Tätigkeitsbereichen sowohl zeitliche als auch inhaltliche Zusammenhänge und Überschneidungen. Zuweilen – dies zeigt auch die Beschreibung der Herausforderungen und Handlungsstrategien im Ergebniskapitel 5.1 – setzt eine Handlung, wie beispielsweise die Umsetzung, den Abschluss einer anderen, die Planung, voraus. Andere Handlungsbereiche wiederum betreffen zeitversetzt verschiedene Mitglieder des Kollegiums. Eine strikte Trennung in der Praxis ist daher weder sinnvoll noch erreichbar. Die Nummerierung der Kategorien bzw. der für eine gelingende gemeinsame Entwicklung von Schule erforderlichen Kerntätigkeiten in den vorangegangenen Erläuterungen sowie in Abbildung 6.3 folgt grob dem zeitlichen Verlauf eines Entwicklungsprozesses. Die Pfeile deuten die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Handlungsbereichen an.

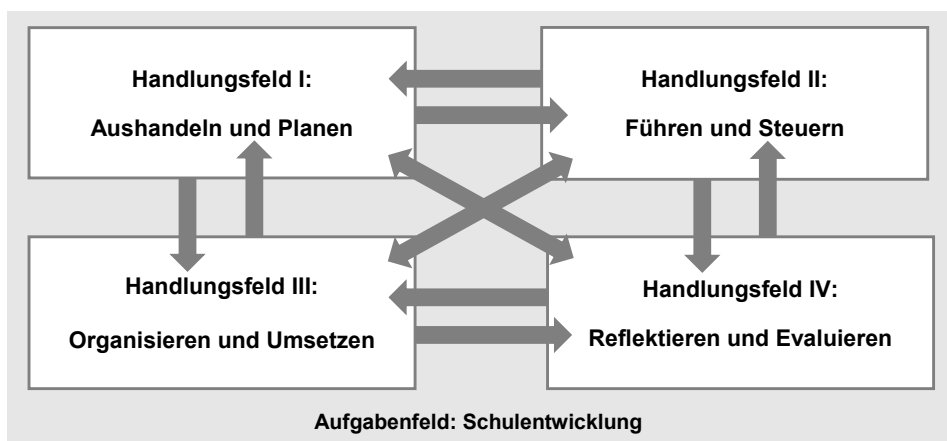


Abb. 6.3: Schulentwicklungsspezifische Handlungsfelder im Überblick

Einschränkend zu dieser Zusammenfassung ist lediglich zu sagen, dass die Handlungsfelder ihren Ausgangspunkt in der Festlegung eines konkreten Entwicklungsziels für die Einzelschule nehmen, das weiter ausdifferenziert und verfolgt werden soll. Die Reflexion und Evaluation sind deshalb beispielsweise nicht allgemein zu denken als Bestandsaufnahme und Erhebung eines Ist-Standes im Rahmen einer internen oder externen Evaluation,

sondern bereits konkret auf ein bestimmtes Veränderungsvorhaben wie die Einführung der Jahrgangsmischung bezogen und damit vor allem in der Implementierung verortet.

6.2 Ertrag der Arbeit und Implikationen für Forschung, Schulpraxis und Lehrkräftebildung

Nach der Diskussion der Studienergebnisse fasst dieses vorletzte Kapitel in 6.2.1 zunächst den wissenschaftlichen Ertrag der Arbeit für die Theoriebildung sowie auf der Ebene der Empirie zusammen. Gleichzeitig fordert die Praxis der empirischen Sozialforschung,

dass jede Studie, die Wissenschaftlichkeit beansprucht, (...) selbstkritisch auf Einschränkungen des Geltungsbereichs, auf mögliche Lücken, Fehler oder Verzerrungen durch die genutzten theoretischen Vorannahmen und Methoden hinweist und widersprüchliche Befunde sowie unbeantwortete Fragen darlegt (Döring & Bortz, 2016, S. 32).

Auch Steinke, 1999, hebt die Auseinandersetzung mit Limitationen als Gütekriterium der qualitativen Forschung hervor. Im Unterkapitel 6.2.2 wird deshalb der Geltungsbereich bzw. die Transferierbarkeit der Ergebnisse (Steinke, 1999, S. 228) auf weitere Kontexte reflektiert. Nachdem es in Studien kaum gelingt, zu abschließenden Erkenntnissen zu kommen, ergeben sich aus den Befunden sowie den inhaltlichen und methodischen Limitationen, im Sinne eines „Forschungskreislauf[s]“ (Kruse, 2007, S. 66), neue oder sich anschließende Fragen und Forschungsdesiderate. Diese werden ebenfalls im zweiten Abschnitt des Kapitels dargelegt.

Wenngleich die (qualitative) Forschung nicht zwingend und in erster Linie für sich beansprucht, einen Mehrwert für die praktische Umsetzung zu generieren, so erscheint es dennoch sinnvoll, die Ergebnisse von Studien, die die Schulpraxis untersuchen, an diese zu spiegeln. Das Unterkapitel 6.2.3 beinhaltet daher einige Hinweise auf Anpassungserfordernisse in der Lehrkräftebildung sowie der Schulpraxis bei der Initiierung und Implementierung jahrgangsübergreifender Klassen aus pragmatischen Gründen.

6.2.1 Wissenschaftlicher Ertrag der Arbeit

Der wissenschaftliche Ertrag der Studie sowie die „Anschlussfähigkeit der Forschung“ (Einsiedler et al., 2013, S. 23) lassen sich sowohl für die Theoriebildung zusammenfassend beschreiben als auch aus den empirischen Befunden der Arbeit ableiten. Dieser Abschnitt gibt einen resümierenden Überblick.

In theoretischer Hinsicht ergänzt die Systematisierung der Implikationen von Jahrgangsmischung für die Schulentwicklung im Kapitel 2.2.3 die unter anderem von Carle & Metzen, 2014, angestoßenen Bemühungen um eine weitere Theoriebildung zum jahrgangsübergreifenden Lernen. Es wurde mit den Ausführungen in jenem Kapitel versucht, eine pädagogisch fundierte Zielstellung für den „vielschichtigen, komplexen und langwierigen Entwicklungs- und Umsetzungsprozess“ (Carle & Metzen, 2014, S. 118) zumindest theoretisch zu beschreiben und die Realisierung einiger zentraler Facetten an den Fallschulen schließlich auch in der empirischen Untersuchung zu berücksichtigen.

Dabei zeigt sich Folgendes: Zwar erscheint die Annahme gerechtfertigt, dass bei der Jahrgangsmischung – ebenso wie bei Jahrgangsklassen – die Frage des Umgangs mit

heterogenen Lernvoraussetzungen eine zentrale ist, allerdings erfordert das Aufbrechen der gängigen strukturellen Organisationsform zugunsten einer lebensnaheren Zusammensetzung von Klassen darüber hinaus auf allen Ebenen der Schulentwicklung ein Um- bzw. Neu-Denken von Schule. Der Diskurs um eine „gute“ jahrgangsübergreifende Schul- und Unterrichtsgestaltung enthält dabei einige Parallelen zur Diskussion um Gestaltungsmerkmale und Erfordernisse für eine zukunftsgerichtete demokratisch-inklusive Grundschule (Hansen, 2017a; Plank, 2019; Schenz, 2012; Schenz, 2014).

Aus der Zusammenführung der professionstheoretisch fundierten Beschreibung professionellen Handelns im Abschnitt 2.3.4 mit den induktiv aus dem Datenmaterial gebildeten inhaltlichen Handlungsfeldern für das Aufgabenfeld Schulentwicklung wurde im Kapitel 6.1.3 ein schulentwicklungsspezifisches Modell professionellen Handelns vorgeschlagen. Bisherige Auseinandersetzungen mit dem professionellen Handeln beschränken sich vor allem auf Kompetenzen im Unterrichten (z. B. Bromme, 1997; Kunter et al., 2011). Nicht nur weil das Aufgabenfeld Schulentwicklung aufgrund einer sich stetig und immer schneller verändernden Gesellschaft an Bedeutung gewinnt, sondern auch aufgrund der den Einzelschulen vermehrt zugestandenen Autonomie und Profilbildung, bedarf es einer Ergänzung und schulentwicklungsfokussierten Spezifizierung von Kompetenzmodellen. Als bedeutend erweisen sich z. B. Fähigkeiten zur intra- und interprofessionellen Kooperation und zum Schulentwicklungsmangement. Wichtig erscheint diese Systematisierung darüber hinaus, weil Lehrkräfte, Czerwenka, 2014, zufolge, bisher eher ein Professionalisierungsdefizit im Schulentwicklungshandeln aufweisen (Czerwenka, 2014, S. 125).

Mit einer Analyse der Struktur pädagogischer Professionalität im Aufgabenfeld Innovieren (KMK, 2019, S. 13/14) unter Berücksichtigung der handlungskonstituierenden Spezifika im Theorieteil der Arbeit sowie der Abstrahierung der Handlungsfelder im Unterkapitel 6.1.3 ergänzen die Ergebnisse die bisherigen Anstrengungen einer Ausdifferenzierung der Anforderungen an pädagogische Professionalität in diesem immer bedeutsamer werden Tätigkeitsbereich. Durch die spezifische Betrachtung der Handlungsstrategien und -begründungen pädagogisch-professionell Handelnder in der empirischen Untersuchung lassen sich zudem Schlüsse auf besonders beachtenswerte Professionalitätsmerkmale bei der Bearbeitung des Aufgabenfeldes Schulentwicklung ziehen und Professionalisierungsprozesse zielgerichteter planen und angehen.

So könnte der Vorschlag hinsichtlich der Beschreibung von Schulentwicklungskompetenzen ausgearbeitet sowie für weiterführende Erhebungen zur Untersuchung von professionellem Schulentwicklungshandeln und Professionalisierungsangebote operationalisiert werden. Die von Baumert & Kunter, 2006, aufgestellte Forderung nach einem (meta-)theoretisch begründeten Rahmen für ein professionelles Handlungsmodell (Baumert & Kunter, 2006, S. 479) wäre bereits erfüllt.

Zusammenfassend weisen die empirischen Befunde zu den einzelschulischen Auswirkungen der pragmatisch bedingten Jahrgangsmischung sowie zu den handlungsbegründenden Zielvorstellungen der pädagogischen Fachkräfte darauf hin, dass es anspruchsvoll und herausfordernd ist, das Konzept pädagogisch zu wenden und Potenziale zu erkennen, die eine andere Klassenzusammensetzung, z. B. auch für eine inklusive Schulgestaltung (Schnell, 2015; Sonnleitner, 2014; Sonntag, 2012), bergen kann. Es ist auf der empirischen Ebene mit der vorliegenden explorativen Studie gelungen, einen facettenreichen Innenblick zu gewinnen in das komplexe Handlungsfeld der lokalen Schulentwicklung und die Besonderheiten, speziellen Bedingungen und Voraussetzungen für jahrgangsgemischte Entwicklungsprozesse, die ohne eine systematische Begleitung von außen stattfinden. Die

Ergebnisse liefern einerseits neue Erkenntnisse über die Zusammenhänge von professionellem Denken und Handeln. Andererseits tragen sie zur weiteren Ausdifferenzierung der Forschung zur Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen bei.

Mit dem Einblick in die Mikroebene der Schulentwicklung macht die Studie das Handeln in Unsicherheit sicht- und greifbar, zeigt Handlungshintergründe sowie Entscheidungspole auf und fördert damit das Verständnis für die Wirkungen von Top-down-Prozessen auf die Einzelschulebene sowie für die Herausforderungen, die insbesondere die Implementierung von Neuerungen an kleinen Schulen mit sich bringt. Speziell der qualitative Zugang zu den Krisen im Entwicklungsprozess liefert differenziertere Erklärungsansätze für das hohe Belastungserleben von Unterrichtenden in jahrgangsgemischten Klassen, das Lehrkräfte z. B. in der quantitativen Erhebung von Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2018, äußern.

Darüber hinaus leistet die Studie einen Beitrag zur Vervollständigung der bisher eher spärlich vorhandenen Befunde zur Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen, die vor allem aus internationalen Studien stammen (z. B. Raggl, Smit & Kerle, 2015; Sommer-Sutter, 2016). Sie erweitert die demografische Perspektive um den schulorganisatorischen Blickwinkel und liefert konkrete Anhaltspunkte für weiteren Forschungsbedarf in diesem Feld.

Wie im Abschnitt 6.1.1 ersichtlich, erscheint der weitere Ausbau jahrgangsübergreifender Klassen aus pragmatischen Gründen absehbar. Für die Praxis decken die analysierten Herausforderungen sowie die entwicklungsfördernden und -hemmenden Faktoren einige Handlungsbedarfe für die Bildungspolitik und die Schulverwaltung bei der Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen aus schulorganisatorischem Anlass auf. Sowohl den Praktikern/innen als auch der Forschung liefern die Erkenntnisse über die Hürden im Entwicklungsprozess wichtige Hinweise auf Spannungsfelder in Top-down-Prozessen. Zudem lassen sie Rückschlüsse auf notwendige Unterstützungsmaßnahmen bei der Einführung von Kombi-Klassen in der bayerischen Schulpraxis zu.

6.2.2 Limitationen und Forschungsdesiderate

Sowohl die der Arbeit zugrunde liegenden Limitationen als auch die sich daraus ergebenden Forschungsdesiderate sind vielfältig. In diesem Kapitel werden inhaltliche und methodische Limitationen sowie daraus abgeleitete weiterführende Forschungsfragen dargestellt. Die Reihung erfolgt entsprechend ihrer eingeschätzten Gewichtung hinsichtlich der Einschränkungen, die sich daraus ergeben, beginnend mit der bedeutendsten Limitation. Unabhängig von den angesprochenen Limitationen lassen sich aus den Daten der Studie weitere Fragen für die Anschlussforschung ableiten, die schließlich gesondert aufgelistet werden.

Selbstauskunft der pädagogischen Fachkräfte und Verzerrungseffekte

Die im Unterkapitel 6.2.1 vorgestellte Stärke der Studie hinsichtlich der Beschreibung der Mikroebene der Schulentwicklung birgt gleichzeitig eine entscheidende Limitation: Es handelt sich beim Blick, der auf die Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen geworfen wird, um eine Selbstauskunft der agierenden Schulleitungen und Lehrkräfte. Trotz des Versuchs, in der Anlage der Studie die Komplexität eines Schulentwicklungsprozesses aus zwei Perspektiven abzubilden, bleiben die Aussagen begrenzt auf die Ebene der professionellen Akteure/innen. Über die Wirkung der Veränderung auf die Schüler/innen,

die weiteren Kollegen/innen an der Schule oder die Elternschaft geben die Daten kaum Auskunft. So wäre es beispielsweise denkbar, dass die Erst- und Zweitjährigen als Empfänger/innen von unterrichtlichen Maßnahmen die, aus Sicht der befragten Lehrkräfte, im Ergebniskapitel 5.1.3.8 als ungünstig aufgezeigte Abkehr vom Klassenleiter/innenprinzip oder vom Grundlegenden Unterricht als wenig problematisch wahrnehmen und der Nachteil lediglich den Routinen der Lehrkräfte geschuldet ist.

Aufgrund der Wahl des Interviews als Erhebungsinstrument sowie der Entscheidung für ein qualitatives Auswertungsverfahren ergeben sich aus der Selbstauskunft zudem Limitationen in methodischer Hinsicht. Insbesondere wenn es, wie in der vorliegenden Studie, auch um die Erhebung von „Meinungsfragen [geht, die] (...) häufiger heikel [sind] als Faktenfragen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 138), sind sozial erwünschte Antworten der Interviewpartner/innen nicht auszuschließen, zumal bei Face to face-Gesprächen erschwerend keine Anonymität herrscht (Gläser & Laudel, 2010, S. 138). Weiterhin sind Antworten, die in Interviews generiert werden, stets beeinflusst vom Kontext, in dem sie erhoben werden. Deshalb beinhaltet *„jede Befragung (...) Aussagen über die soziale Wirklichkeit, erfasst aber diese soziale Wirklichkeit selbst nur ausschnittsweise“* (Atteslander, 2010, S. 170, Hervorh. im Original). In den geführten Interviewgesprächen über das eigene pädagogische Handeln könnte jenes von den Schulleitungen und Lehrkräften durchaus positiver dargestellt und bewertet worden sein als es in der Realität zu beobachten wäre. So könnten manche Befragte davon abgesehen haben, mit der Interviewenden über professionsbezogene Herausforderungen zu sprechen oder einen kritischen Blick auf die eigenen Handlungsstrategien zu werfen, um keine individuellen Schwächen offenzulegen.

Eine weitere methodische Limitation ergibt sich bei der Auswertung und Publikation der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung. Hier wurde unter anderem durch die Integration von Ankerbeispielen versucht, die dezidiert auch in der grundschulpädagogischen Forschung geforderte möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Deskription und Interpretation der Daten (Einsiedler et al., 2013, S. 19) zu erreichen. Dennoch ist es unvermeidbar, die subjektive Sicht der Forschenden auf den Forschungsgegenstand dabei gänzlich auszuschalten.

Aus diesen Limitationen ergeben sich mehrere weiterführende Forschungsdesiderate: Einerseits wäre eine erweiterte multiperspektivische Analyse des Entwicklungsprozesses innerhalb der Einzelschule wünschenswert, die sowohl die Schüler/innenperspektive als auch, mit Blick auf die Organisationsentwicklung, die der weiteren Kollegen/innen an der betroffenen Einzelschule berücksichtigt. Angesichts der im Abschnitt 5.1.1.2 berichteten kritischen Haltung der Elternschaft wäre es ebenfalls lohnenswert, die Erziehungsberechtigten direkt zu ihrer Wahrnehmung zu befragen. Die vorliegende Studie berichtet ihre Argumente und Einstellungen nur mittelbar und durchaus selektiv in dem Sinn, dass vor allem die kritischen und für den Entwicklungsprozess als herausfordernd wahrgenommenen Stimmen und Elternmeinungen von den Interviewpartnern/innen hervorgehoben wurden. Wenngleich sich aus dieser mittelbaren Datenlage schließen lässt, dass tradierte Erfahrungen der Eltern mit der Jahrgangsmischung noch sehr präsent sind, müssten die Haltungen der Erziehungsberechtigten als wichtige Unterstützerinnen bei der Schulentwicklung empirisch genauer untersucht werden. Die Ergebnisse könnten z. B. Anhaltspunkte für eine Verbesserung der Elternarbeit bei künftigen Implementierungsvorhaben bieten. Anstrengungen der pädagogischen Fachkräfte könnten durch eine Minimierung der Herausforderung „Elternarbeit“ zu Beginn des ersten Implementierungsjahres dann noch mehr auf die innerschulische Vorbereitung gelenkt werden. Dies könnte zur Entlastung beitragen.

Zudem zu überlegen wäre, die subjektiven Berichte der Schulleitungen und Lehrkräfte, im Sinne einer methodischen Triangulation, durch Feldbeobachtungen zu ergänzen. Es würde sich dadurch die Möglichkeit eröffnen, die subjektiven Auskünfte der professionell Handelnden mit dem realisierten Schulentwicklungs- und Unterrichtshandeln zu vergleichen und über die Umsetzung noch objektivere und validere Daten zu erhalten. Denkbar wären z. B. teilnehmende Beobachtungen oder Videografien vom jahrgangsübergreifenden Unterricht, von Kooperationssituationen zwischen der Klassenleitung und den Differenzierungslehrkräften bei der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts sowie von schulentwicklungsbedeutsamen Aushandlungsprozessen im Kollegium, z. B. in Lehrkräftekonferenzen.

Längsschnittliche Analyse des Entwicklungsprozesses

In der vorliegenden Interviewstudie wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte im ersten Jahr der Implementierung und demnach zu Beginn eines Veränderungsprozesses zu ihrer retrospektiven Sicht auf die Initiierungsphase sowie zum aktuellen Stand der Implementierung befragt. Die Ergebnisse zeichnen ein sehr detailliertes Bild über den Entwicklungsstand zu diesem Zeitpunkt und liefern einen durchaus adäquaten Eindruck von der Initiierungssituation. Dennoch handelt es sich bei den Befunden um eine Momentaufnahme bzw. um einen Querschnitt aus dem Entwicklungsprozess, und zwar in einem Stadium, in dem die Akteure/innen noch mit der Abarbeitung von Komplexitäten oder dem Übergang zum Verstehen beschäftigt sind.¹⁷² Es ist bekannt, dass es sich bei Schulentwicklungsprozessen um langwierige Veränderungsprozesse handelt, die nicht „von heute auf morgen“ bewältigt werden.¹⁷³ Zudem deuten Studien darauf hin, dass sich sowohl die subjektiv wahrgenommene Arbeitsbelastung als auch die Sicht der Lehrkräfte auf die Heterogenität der Schüler/innenschaft in jahrgangsübergreifenden Klassen mit einer zunehmenden Erfahrung möglicherweise verändert (Hartinger, 2012; Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2017a; Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger, 2018).

Aus Projektgründen konnte die ursprünglich angedachte formative und summative Evaluation des Entwicklungsprozesses über zwei Jahre hinweg, nicht realisiert werden.¹⁷⁴ Eine solche hätte über den Ist-Stand hinausgehend konkretere Aussagen über die mittel- und langfristige Wirkung der Ausgangsbedingungen sowie über die Entwicklung der Einzelschulen erlaubt. Wie im Abschnitt 6.1.2 beschrieben, ist aus der Nacherhebung im Jahr 2019 lediglich bekannt, dass an nur zwei der elf Schulstandorte die Jahrgangsmischung institutionalisiert wurde. Aufgrund der fehlenden Datenlage können die Gründe dafür nur erahnt werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass es sich um keine Einzelfälle handelt. Eine längsschnittliche Begleitung von Grundschulen, die die Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen implementieren, würde nicht nur die Chance eröffnen, pädagogisch initiierte Entwicklungsprozesse mit pragmatisch angestoßenen zu vergleichen, sondern auch weiterführende Erklärungsmuster für Entwicklungsfortschritte und -stillstände liefern. Einschränkend dazu ist jedoch zu beachten, dass es aufgrund der Komplexität des Gegenstandes schwierig erscheint, „die Vielschichtigkeit und die Umfänglichkeit eines Schulreformvorhabens wie JüL [(Jahrgangsübergreifendes Lernen)] erfassen zu können“

¹⁷² Vgl. dazu die Ausführungen im Abschnitt 2.2.2.2.

¹⁷³ Vgl. dazu die Ausführungen im Unterkapitel 2.2.2.

¹⁷⁴ Problematisch war unter anderem die Bereitschaft der Schulen, sich angesichts des Mehraufwandes sowie des Top-down-Prozesses auch noch in der Schulentwicklung von einer Forscherin begleiten zu lassen. Vgl. dazu näher die Erläuterungen im Abschnitt 4.3.3.

(Carle & Metzen, 2014, S. 87). Weder den zahlreichen existierenden qualitativen noch den quantitativen Studien gelingt dies aufgrund der begrenzt zur Verfügung stehenden Kapazitäten für Forschungsprojekte. Somit bedarf es zwangsläufig einer Beschränkung von Forschungsvorhaben. Die vorliegende Untersuchung nimmt vor allem einen zeitlichen Ausschnitt und das professionelle Prozesshandeln der Akteure/innen, nicht wie die Mehrzahl der Studien das Ergebnis, in den Fokus. Sie begegnet damit einer von Carle & Metzen, 2014, geäußerten Kritik, nämlich dass dem je aktuellen Entwicklungsstand der Vorhaben bei der Erhebung zu wenig Beachtung geschenkt wird (Carle & Metzen, 2014, S. 88).

Hinsichtlich der entwicklungsbeeinflussenden Faktoren kann eine Gewichtung der einzelnen Bedingungen im Zusammenspiel letztendlich ebenfalls nur mit Hilfe von Längsschnittdaten und der Betrachtung von Entwicklungsverläufen ansatzweise beurteilt werden. Dafür bedarf es mindestens einer Datenlage zu zwei Messzeitpunkten (Ditton, 2017, S. 59/60). Da für die betrachteten Entwicklungsprozesse an den acht bayerischen Schulen nur Daten aus einem Messzeitpunkt vorliegen, kann für die vierte Forschungsfrage lediglich eine evidenzbasierte Aussage über die subjektive Relevanz von Einzelfaktoren getroffen werden. Inwiefern bestimmte Aspekte über einen längeren Entwicklungszeitraum stabil bleiben, müsste in der Anschlussforschung genauer beleuchtet werden.

Untersuchung unter weiterer Ausdifferenzierung pragmatischer Gründe

In der Untersuchung wird deutlich, dass die Realisierung der Jahrgangsmischung in erster Linie bestimmt ist von der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. Wenn gleich der Initiierungsgrund einen Einfluss nimmt auf die grundsätzliche Motivation zur Übernahme der Klassenleitung einer neu gebildeten Kombi-Klasse, so erlauben z. B. die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.1.3.3 den Schluss, dass das professionelle Handeln während der Implementierung vor allem geprägt ist von pädagogischen Überzeugungen, der Heterogenität der Schüler/innenschaft gerecht werden zu wollen. Dennoch deuten unter anderem die Reaktionen des einzelschulischen Umfelds sowie die Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage darauf hin, dass es einen Unterschied macht, ob die Initiierung zum generellen Erhalt einer Jahrgangsstufe an der Schule erfolgt (demografische Gründe) oder aus schulorganisatorischen Ressourcengründen. Sowohl die Elternschaft als auch die befragten pädagogischen Fachkräfte zeigen, wie in den Abschnitten 5.1.1.2 sowie 5.2.4 sichtbar wird, deutlich mehr Verständnis und Rückhalt für die Implementierung der Jahrgangsmischung aus demografischen Gründen. Der Transfer aus schulorganisatorischen Gründen ist hingegen aufgrund der Wahrnehmung als Sparmaßnahme durchweg negativ konnotiert.

Aufgrund des Fokus der vorliegenden Untersuchung war es einerseits nicht geboten sowie andererseits aus forschungsökonomischen Gründen nicht möglich, eine weitere Ausdifferenzierung des Samples vorzunehmen und somit die „*Vielfalt der in einem Untersuchungsfeld vorhandenen Konstellationen*“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 127, Hervorh. im Original) bis in dieses Detail abzubilden. Zumal Glaser & Strauss, 1999, die theoretische Sättigung ebenfalls dahingehend relativieren, dass die Erhebung geschlossen werden kann, wenn zwar viele weitere Kriterien für das untersuchte Phänomen als wichtig erscheinen, die notwendigen Ressourcen für eine Erweiterung aber nicht mehr zur Verfügung stehen (Glaser & Strauss, 1999, S. 245). Aus forschungsökonomischer Sicht hätte eine weiterführende Kontrastierung unterhalb der pragmatischen Begründungslinie zudem das Vorhandensein von in Frage kommenden Fällen, d. h. Schulen, die die Jahrgangsmischung

zum Schuljahr 2012/2013 aufgrund von rückläufigen Geburtenzahlen im Einzugsgebiet einführen, vorausgesetzt. Dies war nicht der Fall, zumal die Genehmigung für die Erhebung lediglich für bestimmte Schulen vorlag und die Rekrutierung des Samples hier an eine Grenze stieß.

Ob sich die Hinweise auf unterschiedliche Wahrnehmungen von Implementierungen aus demografischen und schulorganisatorischen Gründen also schließlich auch im Prozess zeigen, müsste anhand einer größeren und besser ausdifferenzierten Stichprobe weiterführend untersucht werden. Vorzustellen wäre etwa eine quantitative Fragebogenerhebung an betroffenen Grundschulen in Bayern. Es wäre zu fragen, ob es Unterschiede zwischen pädagogisch, demografisch sowie schulorganisatorisch gebildeten Klassen hinsichtlich der Einstellungen der Lehrkräfte und Schulleitungen sowie der didaktisch-methodischen Umsetzung gibt. Eine solche weiterführende Untersuchung würde auch die Chance bieten, mehr über die quantitative Verteilung der Initiierungsgründe an jahrgangsübergreifend arbeitenden Grundschulen zu erfahren, zu der keine amtlichen Daten vorliegen. Nicht zuletzt wäre es dadurch möglich, die Bedeutung der pragmatischen Gründe für die Bildungspolitik sowie die Grundschulpädagogik besser einzuschätzen.

Aktualität der Forschungsdaten

Wie den Ausführungen im Unterkapitel 4.3.3 zu entnehmen ist, wurden die Daten für die Studie an den Fallschulen im Schuljahr 2011/2012 bzw. 2012/2013 erhoben. Parallel zur Untersuchung lief in diesem Zeitraum der 2010/2011 initiierte Modellversuch „Flexible Grundschule“ in Bayern. Seit dem Abschluss des Modellversuchs im Schuljahr 2013/2014 befindet sich dieser in der Implementierung und die der Abbildung 2.8 auf S. 61 zu entnehmenden Zahlen zeigen die zunehmende Bedeutung dieses Organisationsmodells in der bayerischen Grundschullandschaft. Wenngleich Untersuchungen dazu noch ausstehen, ist es durchaus denkbar, dass das pädagogische Konzept, das unter anderem in Fortbildungsveranstaltungen an neu mit der Jahrgangsmischung beginnende Schulen weitergetragen wird, heute in die Umsetzung von Kombi-Klassen aus pragmatischen Gründen hineinwirkt. Wie groß diese Fort- und Weiterbildungseffekte sein könnten, ist in Ermangelung entsprechender Daten unklar und erweist sich ebenfalls als Forschungsdesiderat. Dennoch hat sich mit der Implementierung der „Flexiblen Grundschule“ das einzelschulische Umfeld im Vergleich zum Erhebungszeitpunkt verändert. Es stehen Grundschulen, die die Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene transferieren wollen oder müssen, nun zunehmend mehr Vernetzungspartner/innen zur Verfügung, die dezidiert pädagogische Zielsetzungen verfolgen. Einschlägige Presseberichte zeigen aber auch: Pragmatische Gründe für die Implementierung von Kombi-Klassen haben in Bayern nur unwesentlich an Bedeutung verloren und in der Studie berichtete Herausforderungen beanspruchen nach wie vor Gültigkeit (Brunner, 2018, S. 26; Seifert, 2019; Weigert, 2019). Probleme, die in den Erhebungen in den Schuljahren 2011/2012 und 2012/2013 offensichtlich wurden, bestehen fort. Exemplarisch berichtet Seifert, 2019, sowohl von Elternprotesten als auch von Zeitdruck bei der Vorbereitung der Jahrgangsmischung an einer bayerischen Grundschule aus schulorganisatorischen Gründen im Schuljahr 2019/2020:

Die Pläne der Schulleitung und des Staatlichen Schulamts Traunstein hatten in der Gemeinde für Entrüstung gesorgt – nicht nur bei Eltern der aktuellen Erstklässler, sondern auch bei Bürgermeister Benno Graf im Rathaus. (...) „Wir sind sehr enttäuscht“, sagte Sabine Ewald, die die Petition [gegen die Einführung einer Kombi-Klasse beim bayerischen Landtag] eingereicht hatte, auf Anfrage der

Heimatzeitung. „Es bleibt uns nichts anderes übrig, als die Entscheidung hinzunehmen. Wir sehen die Entwicklung mit Sorge und werden sie genau beobachten – unsere Einfluss-Möglichkeiten sind aber ausgeschöpft.“ Besonders sauer stößt ihr auf, dass die Eltern sehr spät informiert wurden: Erst am 3. Juni gab es einen Elternabend, die Schuleinschreibung war bereits Ende März gewesen (Seifert, 2019).

Differenzierungsstunden und Kooperationsprozesse in der Jahrgangsmischung

Ähnlich wie andere Studien (z. B. Hartinger, 2012; Vogt et al., 2010) bietet diese Arbeit einen Einblick in die Nutzung der für den jahrgangsübergreifenden Unterricht in begrenztem Maß zur Verfügung stehenden zusätzlichen personellen Ressourcen. Die Daten der vorliegenden Untersuchung liefern erste Erkenntnisse über die Verwendung der Differenzierungsstunden in pragmatisch initiierten Kontexten und zeigen Folgendes: Die Chancen, die die professionelle Zusammenarbeit für die differenzierte Förderung der Schüler/innen mit der Jahrgangsmischung bieten würde, werden an den Fallschulen kaum wahrgenommen und die doppelt besetzten Unterrichtsstunden vielmehr weitgehend unreflektiert zur Beibehaltung von Jahrgangsgruppen genutzt. Weiterführend vertieft zu fragen wäre nach den Begründungsmustern für diese gewählte Vorgehensweise. Zudem wäre, anschließend an die bisher genannten Limitationen, interessant, ob die Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte in der Jahrgangsmischung einen Einfluss auf die Nutzung der Differenzierungsstunden nimmt oder anders, ob sich im Laufe der Implementierung eine andere Gruppenaufteilung oder sogar ein Co-Teaching, wie es in der Schweizer EDK-Ost-Studie beobachtet werden kann (Vogt et al., 2010, S. 52), ergeben und wovon eine solche Entwicklung abhängig ist. Häufig problematisch bei der Auswahl von Experten/innen für die Rekonstruktion von Ereignis- bzw. Prozesswissen und Deutungswissen wie im vorliegenden Forschungsvorhaben erweist sich zudem folgende von Deeke, 1995, beschriebene Sachlage: „Wer durchgängig oder auch nur an einzelnen Stufen des Prozesses beteiligt war, wird man häufig erst am Ende der Rekonstruktion des Prozesses feststellen“ (Deeke, 1995, S. 17). Erst im Zuge der sehr detaillierten Auswertung aller Interviews wurde der Stellenwert der Differenzierungslehrkräfte für die Unterrichtsentwicklung deutlich. Insgesamt existieren zur Rolle dieser Personengruppe recht wenige Forschungsbefunde, sodass deren Befragung vermutlich wertvolle ergänzende Hinweise in Bezug auf die konkrete Realisierung professionellen Handelns geliefert und einen noch detaillierteren Einblick in die Kooperationsprozesse geboten hätte.

In der vorliegenden Studie selbst wäre damit allerdings, einschränkend zu dieser Erkenntnis, eine dritte Perspektive eröffnet worden. Diese hätte die Gefahr der Oberflächlichkeit, v. a. in der Ergebnisauswertung und -darstellung, mit sich gebracht. Dennoch erscheint es lohnenswert, die Absprachen, die Zusammenarbeit und vor allem die Gemeinsamkeiten und Differenzen im Verständnis von „gutem“ jahrgangsübergreifendem Lernen unter den Lehrkräften, die den Unterricht in derselben Kombi-Klasse gestalten, zu untersuchen und mehr über die Kompatibilität der von ihnen formulierten Funktionsvorstellungen zu erfahren. Auch könnten sich in weiterführenden Untersuchungen Machtstrukturen, die sich ggf. aus dem unterschiedlichen Status der Personen (Klassenleitung vs. Differenzierungslehrkraft) ergeben, sowie Auswirkungen der Zusammenarbeit auf das professionelle Rollenverständnis eruieren lassen.

Chancen und Herausforderungen über die Schuleingangsstufe hinaus

Ebenso wie die Untersuchungen zur Implementierung und Praxis der Jahrgangsmischung in pädagogisch motivierten Modellversuchen der neuen Schuleingangsstufe müssen sich die Aussagen dieser Studie auf die Kombination der Jahrgangsstufen 1 und 2 beschränken. In positiver Hinsicht erlaubt dies eine gewisse Vergleichbarkeit der Bedingungen mit den im Abschnitt 2.2.5 präsentierten vorhandenen Forschungsbefunden. Wie sich nicht nur in dieser Untersuchung zeigt, kann die Schuleingangsstufe z. B. hinsichtlich der Übergangsbegleitung der Schulanfänger/innen durch Peers einige Chancen in der Umsetzung bergen. Gleichzeitig ergeben sich allerdings aufgrund der sehr heterogenen Lernausgangslagen der Kinder gerade zu Schuljahresbeginn vielfältige Hürden. Sowohl manche Schulleitungen als auch ein paar der im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräfte nennen die Leistungsbeurteilung in den höheren Jahrgangsstufen der Grundschule sowie das frühselektive bayerische Schulsystem als einen hemmenden Einflussfaktor auf der Ebene des einzelschulischen Umfelds. Sie sehen darin Grenzen für die pädagogische Realisierbarkeit der Jahrgangsmischung in den Jahrgangsstufen 3 und 4.¹⁷⁵

Leider liegen bisher zur Umsetzung der Jahrgangsmischung in den oberen Jahrgangsstufen der Grundschule nur spärliche Forschungsbefunde vor. Inwiefern auch die Lehrkräfte in der Kombination von 3 und 4 die Bedingungen des Bildungssystems als kritisch für ihr professionelles pädagogisches Handeln in Kombi-Klassen wahrnehmen und wie die Jahrgangsmischung in 3/4 überhaupt auf unterrichtspraktischer Ebene realisiert wird, wären interessante Fragestellungen für die weitere Forschung. In der von Feuchtenberger et al., 2019, durchgeführten Interviewstudie mit 17 Lehrkräften, die in der Jahrgangsmischung 3/4 unterrichten, benennen diese in Summe mehr Vor- als Nachteile (Feuchtenberger et al., 2019, S. 266/267). Eine Interviewstudie von Rabauer, 2019, an drei Fallschulen mit Lehrkräften der Jahrgangskombination 1/2 und 3/4 (n=6) kann die Einschätzung der Befragten in der vorliegenden Studie ebenfalls nicht bestätigen. Sie kommt zum Ergebnis, dass die Lehrkräfte, die in der Jahrgangsmischung 3/4 tätig sind, die Frühselektivität nicht als besonders hinderlich wahrnehmen. Im Gegenteil sogar schätzen die Betroffenen vor allem die Möglichkeiten für das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand aufgrund der bereits erworbenen Lese- und Schreibkompetenzen der Schüler/innen in den Jahrgangsstufen 3 und 4 als besser ein (Rabauer, 2019, S. 65). Es wäre also zu untersuchen, inwiefern sich diese erste Tendenz aus einer Vergleichsstudie der Jahrgangsmischung von 1/2 und 3/4 auch in anderen Erhebungen nachweisen lässt.

6.2.3 Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis und die Lehrkräftebildung

Wenngleich die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis und die dadurch entstehende Möglichkeit, durch empirische Ergebnisse Einfluss auf konkrete Handlungssituationen zu nehmen, in der Literatur durchaus kritisch diskutiert wird (Gräsel, 2010, S. 8; Gräsel, 2019, S. 4), sollen angesichts des hohen Anwendungsbezugs der analysierten entwicklungshemmenden und -fördernden Faktoren in diesem Kapitel dennoch einige ausgewählte Konsequenzen für künftige Initiierungs- und Implementierungsprozesse von Kombi-Klassen aus demografischen und schulorganisatorischen Gründen sowie Schlussfolgerungen für die Lehrkräftebildung präsentiert werden. Zumal, so Gräsel, 2019, eine

¹⁷⁵ Vgl. die Ausführungen im Ergebniskapitel 5.3.1.1.

zentrale Voraussetzung für den Transfer von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis die Aufbereitung der Informationen für diese darstellt (Gräsel, 2019, S. 9). Bewusst werden die praktischen Handlungsempfehlungen als präskriptive Aussagen, den Empfehlungen von Einsiedler et al., 2013, folgend, von den Ergebnisaussagen separiert (Einsiedler et al., 2013, S. 23). Die Ausführungen in diesem Abschnitt sind als Vorschläge mit Empfehlungscharakter auf der Basis der Daten dieser Studie zu sehen und werden durchaus als eingeschränkt in ihrer Allgemeingültigkeit skizziert.

Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis

Die Empfehlungen für die Schulpraxis fokussieren aus pragmatischen Gründen vor allem die zentralen Entscheidungsträger/innen, nämlich erstens die Schulverwaltung, die sich insbesondere bei schulorganisatorischen Implementationsprozessen als bedeutend erwiesen hat und die den Handlungsrahmen durch begünstigende rahmenstrukturelle Bedingungen beeinflussen kann, zweitens die Schulleitung als zentrale Schlüsselposition für Schulentwicklungsprozesse an der Einzelschule sowie drittens die Lehrkräfte als Realisierende der Jahrgangsmischung auf der Unterrichtsebene.

Ebene der Schulverwaltung

- Wie berichtet, besteht die Jahrgangsmischung im Schuljahr 2019/2020 lediglich an einem Schulstandort aus pädagogischen sowie an einem anderen aus demografischen Gründen fort. Angesichts der mangelnden Nachhaltigkeit der Kombi-Klassen im Sample ist aus Sicht der Schulentwicklungsforschung zu diskutieren, welche Alternativen zum Ausgleich von fehlenden personellen Ressourcen zur Verfügung stehen könnten. Denn trotz der schlussendlich nicht erfolgten Institutionalisierung ist die Implementierung der Jahrgangsmischung an den Einzelschulen für die Beteiligten mit einem hohen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand bis hin zu einer bei manchen Lehrkräften kritischen psychischen Belastung verbunden. Selbst in der Grundannahme, dass „Schulentwicklung nie wirklich scheitert“ (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 305) und Veränderungsprozesse immer von individuellen und organisationalen Lernprozessen begleitet sind, scheint es wichtig, die Kosten und den diesen gegenüberstehenden Nutzen der Implementierungen aus schulorganisatorischen Gründen, angesichts der negativen Entwicklungsbilanz, sorgfältig abzuwägen.
- Im Ergebniskapitel 5.1.2.1 wurde aufgezeigt, dass den Schulleitungen an kleinen Schulen – auch im internationalen Vergleich – angesichts der vielfältigen Aufgaben auf der Funktionsstelle sowie der hohen eigenen Unterrichtsverpflichtung kaum ausreichend Zeit bleibt, die Schulentwicklung adäquat voranzutreiben. Es erscheinen deshalb Entlastungen durch Verwaltungspersonal, Konrektoren/innen mit entsprechenden Ermäßigungsstunden statt Stellvertretern/innen sowie eine Reduktion der eigenen Unterrichtsverpflichtung notwendig.
- Im Unterkapitel 6.1.2 wurde deutlich, dass die Vernetzungsmöglichkeiten mit jahrgangsmischungserfahrenen Schulen sowie die Begleitung z. B. durch Schulentwicklungsberater/innen hilfreich für die Prozesssteuerung und -evaluation der Implementierung der Jahrgangsmischung sein können. Besonders an kleinen Schulen, an denen aufgrund des überschaubaren Kollegiums kaum Steuergruppen entstehen (können), die den Entwicklungsprozess planen, können diese Maßnahmen die Schulentwicklung wesentlich

unterstützen. Die Schulverwaltung bietet sich hier als erste Anlaufstelle für die Herstellung von Kontakten zu anderen Schulen sowie die Vorhaltung von ausreichend qualifiziertem Personal für Schulentwicklungsberatungen an.

- Als besonders kritisch an den davon betroffenen Fallschulen wahrgenommen wurde der hohe Zeitdruck für z. B. die Information der Eltern, die konzeptionelle Ausarbeitung sowie die Beschaffung von Lehr-Lernmaterialien aufgrund der späten Information über die angedachte Einführung von Kombi-Klassen durch die Schuladministration. Bei künftigen Implementierungen ist deshalb auf die Bereitstellung einer ausreichenden Entwicklungszeit für die organisatorische Planung und Professionalisierung der Schulleitungen und Lehrkräfte zu achten.
- Eine kontinuierliche Beibehaltung einer ausreichenden Anzahl an Differenzierungsstunden für die Kombi-Klassen erhöht einerseits die Handlungssicherheit der pädagogischen Fachkräfte und erlaubt andererseits eine konstante Förderung der Schüler/innen in der Kleingruppe. Die Befragten halten mindestens fünf Differenzierungsstunden pro Woche als Grundversorgung für notwendig.
- „The good ones take years to develop“ (Aina, 2001, S. 219), konstatiert Aina, 2001. Angesichts der komplexen Entwicklungserfordernisse und als Anerkennung der Schulentwicklung als Aufgabenfeld von Grundschullehrkräften erscheint eine Ausweitung der den Lehrkräften bei der Einführung einer Kombi-Klasse zugestandenen Ermäßigungsstunde wenigstens auf das zweite Implementierungsjahr angemessen, zumal angesichts z. B. des rotierenden Curriculums der Arbeitsaufwand für die Unterrichtsgestaltung in manchen Fächern wie dem Heimat- und Sachunterricht ebenso hoch ist wie im ersten Implementierungsjahr.

Ebene der Schulleitung

- In organisatorischer Hinsicht ist vonseiten der Schulleitungen bei der Stundenplanerstellung auf die Spezifika der Jahrgangsmischung zu achten. Zu berücksichtigen sind darin gemeinsame Besprechungskernzeiten für alle in der Kombi-Klasse tätigen Lehrkräfte sowie die angemessene Rhythmisierung der Differenzierungsstunden, sodass in der Schuleingangsstufe 45 Minuten-Einheiten im Grundlegenden Unterricht möglichst vermieden werden.
- Hinsichtlich des Schulprofils sowie mit Blick auf die Elternarbeit und Positionierung im einzelschulischen Umfeld stellen die inhaltliche Arbeit am Thema Kombi-Klassen sowie eine Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Profil der Jahrgangsmischung, wie sie Schiller, 2010, nachfolgend beschreibt, unabdingbare Prozesse an der Schule dar. Es sollte auf Anregung der Schulleitung innerhalb des Kollegiums eine Reflexion über die individuelle und kollektive Haltung gegenüber Kombi-Klassen stattfinden, und zwar nicht nur zu Beginn des Prozesses, sondern auch nach einer Zeit der Erfahrungssammlung.

Wenn man die Altersmischung nur als eine Organisationsform einführt und sich das Inhaltliche nicht ändert, dann trennt man „die Einser“ und „die Zweier“ – verwaltet die verschiedenen Grüppchen und wird allen nicht gerecht. Man muss wissen, warum machen wir das. Man braucht eine echte pädagogische Begründung. Da glaube ich, dass ein Kollegium auch wirklich lange diskutieren muss (Schiller, 2010, S. 44).

Aufseiten der Schulleitung setzt dies eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Innovationsgegenstand auf theoretischer und empirischer Ebene ebenso voraus wie Kompetenzen zur Moderation und Steuerung von Schulentwicklungsprozessen.

- Hinsichtlich des Personaleinsatzes ist bei der Auswahl der Differenzierungslehrkräfte auf Kompetenzen für die individuelle bzw. differenzierte Förderung der Lerngruppe zu achten. Nur dann kann die Unterrichtsplanung und -vorbereitung zusammen oder arbeitsteilig erfolgen und die Klassenleitung hinsichtlich des Arbeitsaufwandes entlastet werden. Werden Fachlehrkräfte zur Differenzierung eingesetzt, ist dies nicht der Fall.
- Als positiv erweist sich ein Professionalisierungsangebot für die Lehrkräfte, das auf die vorhandenen Bedarfe an z. B. adaptiver Lehrkompetenz, Diagnostik und/oder Teamentwicklung reagiert. Im Sinne der Organisationsentwicklung sowie zur Gewährleistung einer Kontinuität für die Schüler/innen im Übergang von 1/2 nach 3/4 sollte dieses Angebot, z. B. in Form von schulhausinternen Fortbildungen, allen Lehrkräften der Schule offenstehen. Dies erhöht die Chance, dass der Umgang mit Heterogenität ausgehend von der Jahrgangsmischung gemeinsam reflektiert wird. Darüber hinaus sollten sich die Hospitationsmöglichkeiten für die Kombi-Klassen-Lehrkräfte nicht auf das Vorbereitungsjahr beschränken. Vielmehr sollte auch während der Implementierung die Option bestehen, im jahrgangsübergreifenden Unterricht an anderen Schulen zu hospitieren und sich mit erfahrenen Lehrkräften auszutauschen. Daneben kann zu einer gegenseitigen Hospitation der Kollegen/innen innerhalb der Schule angeregt werden.

Ebene der Lehrkräfte

Vor allem für die Lehrkräfte bringt die Implementierung von Jahrgangsmischung, wie die vorliegende Studie zeigt, zahlreiche Herausforderungen. Nicht allen kann im Vorfeld begegnet werden. Dennoch ergeben sich aus dem Datenmaterial einige entwicklungsunterstützende Bedingungen mit praktischer Relevanz.

- Als entlastend erlebt wird von den betroffenen Lehrkräften eine Kooperation mit anderen, ebenfalls in der Jahrgangsmischung tätigen Kollegen/innen. Es zeigt sich aber auch: Diese intraprofessionelle Zusammenarbeit sowie die klasseninterne Teamarbeit bedarf einer bewussten und kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis an der Schule sowie im Unterricht. Solange die Lehrkraft sich weiterhin als Einzelkämpferin sieht und das auf S. 119 beschriebene Autonomie-Paritäts-Muster gilt, können entscheidende Vorteile, die sich aus professionellen Lerngemeinschaften oder z. B. auch hinsichtlich der Diagnose von Lernvoraussetzungen und der individuellen Förderung ergeben, kaum zum Tragen kommen.
- Sowohl mit Blick auf das eigene Rollenverständnis als auch hinsichtlich der in der Studie offensichtlich gewordenen Fortführung der Jahrgangsnorm im ersten Implementierungsjahr erscheint eine Reflexion über die tradierten Erfahrungen mit Schule sowie die bisherigen Routinen im Unterricht, also auch eine Auseinandersetzung mit der Jahrgangsmischung vor dem eigenen (berufs-)biografischen Hintergrund, von Bedeutung. Diese kann es erleichtern, Handlungsbegründungen für die Beibehaltung der Jahrgangsorientierung aufzudecken: Sind fachliche Gründe dafür ausschlaggebend? Lässt sich die Vorgehensweise über die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen begründen? Sind systemische Bedingungen verantwortlich oder liegt es an gewohnten und eingefahrenen Routinen, die verhindern, den Unterricht anders zu denken? Gerade, wenn Routinen für das professionelle Handeln verantwortlich sind, erscheint die bewusste Reflexion von

berufsbioграфischen Prozessen und Einstellungen ein erster wichtiger Schritt hin zu einer Unterrichtsgestaltung, die sowohl dem individuellen als auch dem gemeinsamen Lernen in einer heterogenen Gruppe Rechnung trägt.

- Eine Lehrkraft in der Jahrgangsmischung muss, so zeigen die Handlungsstrategien, die in dieser Studie aufgedeckt werden, bereit sein, ihren Unterricht zu öffnen und Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler/innen zu haben. Dazu bedarf es einer heterogenitätssensiblen Haltung sowie adaptiver Lehrkompetenzen. Diese beinhalten Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz sowie Klassenführungscompetenz (Brühwiler, 2006, S. 430/431).
- Mit dem Erfordernis dieser Kompetenzen geht die notwendige Bereitschaft zur lebenslangen Professionalisierung sowie zur Offenheit gegenüber Veränderungen als zentrale Bestandteile des Innovierens einher. Im Sinne des berufsbioграфischen Verständnisses bedarf es demnach einer Sicht auf den „Beruf als ständige Lernaufgabe“ (KMK, 2019, S. 14). Hilfreich erscheint es zudem, Berufserfahrung in den von der Jahrgangsmischung betroffenen Jahrgangsstufen ebenso wie im Lehrer/innenberuf viel mehr als Chance für die Bewältigung von Veränderungsprozessen zu sehen denn als Hindernis.

Handlungsempfehlungen für die Lehrkräftebildung

Für die Lehrkräftebildung zeigt das Datenmaterial, dass sowohl in der ersten universitären Phase eine Auseinandersetzung mit schulentwicklungs- und innovationsspezifischen Themen zum Aufbau von Professionswissen und von Reflexionskompetenz notwendig ist als auch in der Fort- und Weiterbildung Professionalisierungsangebote zum Ausbau von handlungsrelevanten Kompetenzen bereitgestellt werden sollten. Vor allem die Lehrkräfte betonen in den Interviews mehrfach, dass es – angesichts der gestiegenen Bedeutung der Jahrgangsmischung – erforderlich sei, dass bereits die Studierenden einen praktischen Einblick darin erhalten.

- Sowohl für die Aus- als auch für die Fortbildung von Lehrkräften im Aufgabenfeld Schulentwicklung stellt Seitz, 2008, einige Forderungen auf, die an dieser Stelle, in Anbetracht der vorliegenden Ergebnisse, nochmals bestärkt werden können. Er schlägt folgende Strategien zur Steigerung des Bewusstseins für Schulentwicklung im Allgemeinen bei Lehrkräften sowie zur Verbesserung schulentwicklungsspezifischer Qualifikationen vor:

Gezielter, wissensbasierter Bewusstseinsaufbau bei Lehrern von der Bedeutung schulischer Innovationen für die zukünftige Schule (...), Aufzeigen der mannigfaltigen Dimensionen schulischer Erneuerung (...) und hierin möglichen Arbeitsfeldern für den einzelnen Lehrer sowie Schaffung einer neuen beruflichen Identität als Innovator von Schule, Aufdeckung und Förderung latent verborgener Schulentwicklungskompetenzen bei Lehrkräften für den Kontext der Einzelschule sowie Schulung der Kreativität bzw. visionären Gedankengutes für schulische Neuerungen, Aufbau und permanente Schulung innovationsrelevanter Qualifikationen aller Lehrkräfte sowie auch der Schulleitungen, (...) Reformierung der Lehrerbildung durch adäquate Ausbildung schulinnovativer Befähigungen im Kontext einer Vermittlung von Hintergrundwissen über Schulentwicklungsprozesse (Seitz, 2008, S. 532).

Wenngleich die Schulentwicklungsarbeit ein eher spätes Handlungsfeld in der berufsbioграфischen Entwicklung darstellt (Terhart, 2010b, S. 238/239; vgl. auch die Ausführungen im Abschnitt 2.3.3), ist es dennoch bedeutsam dass angehende Lehrkräfte sich bereits im Studium mit Fragen der Schulentwicklung auseinandersetzen, Professionswissen, wie

auf S. 158 vorgeschlagen, aufbauen und Einblicke in konkrete Umsetzungsmöglichkeiten erhalten. Auf dieser Basis können pädagogisch-professionell Handelnde sowohl die Komplexität der Organisation von Schule, die den strukturellen Rahmen für das eigene Handeln bereitstellt, als auch die eigene subjektive Perspektive reflektieren (Hansen, 2017b, S. 19).

Darüber hinaus erscheint es insbesondere für die Schulleitungen wichtig, aus ihrer Rolle als Lehrkraft im Kollegium herauszuwachsen und im Rahmen von spezifischen Angeboten ein Bewusstsein für ihre zentrale Position als „gatekeeper of change“ (Fullan, 2007, S. 74) zu erlangen sowie entsprechende Kompetenzen zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen aufzubauen.

- Beim innovationsspezifischen Professionswissen als Grundvoraussetzung für die Entwicklung von professionellen Handlungskompetenzen erscheinen insbesondere Kenntnisse über Möglichkeiten des Umgangs mit heterogenen Lernvoraussetzungen sowie darüber hinaus über die Spezifika und pädagogischen Intentionen der Jahrgangsmischung, wie sie beispielsweise im Kapitel 2.2.3 oder bei Carle & Metzen, 2014, thematisiert werden, hilfreich.
- Außerdem bedarf es für die erfolgreiche Bewältigung von Schulentwicklungsprozessen, besonders in der Anfangszeit, einer gut ausgeprägten Selbstregulationsfähigkeit. Um gesundheitlichen Folgen der Mehrbelastung in Veränderungsprozessen zu begegnen, sollten bereits Studierende für die Balance zwischen Ressourceneinsatz und -schonung sensibilisiert werden und in der zweiten und dritten Phase ebenfalls verstärkt entsprechende bedarfsorientierte Angebote bereitgestellt werden. Neben der gemeinsamen inhaltlichen Arbeit kann die Begleitung von konkreten Vorhaben durch Schulexterne auch dahingehend erfolgen.
- Im Abschnitt 5.1.1.3 wurde deutlich, dass die befragten Lehrkräfte Professionalisierungsangebote mit einem hohen Praxisbezug als besonders hilfreich einschätzen. Die Sammlung von Erfahrungswissen ohne unmittelbaren Handlungsdruck in Hospitationen, um einen ersten Eindruck vom jahrgangsübergreifenden Lernen zu erhalten, sowie die Möglichkeit zum Austausch mit jahrgangsmischungserfahrenen Lehrkräften wird als besonders bedeutsam hervorgehoben. Aus professionstheoretischer Sicht erscheint es jedoch wichtig, hierbei die Einzelfallspezifität zu berücksichtigen und gerade bei unerfahrenen Lehrkräften das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass es keine „Rezepte“ für die Jahrgangsmischung gibt, die einfach übernommen werden können.
- Des Weiteren erscheint auch bei der Professionalisierung ein multiperspektivischer Blick gewinnbringend. In der Praxis sind Unterrichtsbeobachtungen und der Austausch mit Lehrkräften in *unterschiedlichen* jahrgangsübergreifenden Settings empfehlenswert. Nicht nur staatliche Schulen, sondern auch reformpädagogisch arbeitende Privatschulen, die, wie die Statistik zeigt, einen wesentlich höheren Anteil an jahrgangsübergreifenden Klassen aufweisen, können als ein möglicher Zugang Beachtung finden. Dass befragte Lehrkräfte berichten, dass manche der dort gesammelten Anregungen an dem ihnen zur Verfügung stehenden professionellen Handlungsrahmen scheitern, kann entweder weiterhin bedauert oder für Forderungen nach einer Erweiterung der bestehenden Handlungsmöglichkeiten genutzt werden.

6.3 Gesamtfazit

Mit der vorliegenden Arbeit wurde das Ziel verfolgt, mehr über den Transfer der jahrgangsübergreifenden Kombi-Klassen aus pragmatischen Gründen auf die Einzelschulebene zu erfahren. Aufgedeckt werden sollte die Sicht der als pädagogisch-professionell Handelnde geltenden Schulleitungen und Lehrkräfte auf die Innovation der Jahrgangsmischung sowie diese Schulentwicklungsprozesse. Abschließend kann festgestellt werden, dass die Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen vielfältige und herausfordernde Ansprüche stellen und es besonders im ersten Implementierungsjahr nur schwer gelingt, das Konzept pädagogisch zu wenden sowie die darin liegenden Potenziale zu erkennen. Die Verantwortung dafür liegt auch im ungünstigen Handlungsrahmen des „von oben“ gesetzten Auftrags zur Veränderung der schulischen Organisationsstruktur mit dem Zweck, personelle Ressourcen umzuverteilen und an der Einzelschule einzusparen. Darüber hinaus ist der Umgang der pädagogischen Akteure/innen mit heterogenen Lernvoraussetzungen – so zeigen die Handlungsbegründungen sowie die innovationsspezifischen Zielvorstellungen – geprägt von tradierten und eigenen (berufs-)biografischen Haltungen, die auf eine Sozialisation im Jahrgangsklassensystem zurückzuführen sind und die alleine durch die veränderte Lerngruppenzusammensetzung kaum aufgebrochen werden können. Auch gezeigt werden konnte, dass das Aufgabenfeld Schulentwicklung ein komplexes Tätigkeitsspektrum beinhaltet, dessen Spezifika in der bisherigen Diskussion um die pädagogische Professionalität noch mehr Beachtung finden sollten.

Die in diesem Schlusskapitel dargestellten vielfältigen weiterführenden Forschungsdesiderate veranschaulichen die Breite des Forschungsfeldes in Bezug auf die Jahrgangsmischung einerseits sowie andererseits die Schulentwicklungs- und Professionsforschung hinsichtlich der verordneten Implementierung von Innovationen. Angesichts der in der Einleitung angesprochenen Renaissance der Jahrgangsmischung, die die Lehrkräfte durch das Aufbrechen der über Jahrzehnte gängigen Organisationsstruktur von Schule und vor dem Hintergrund des gegenwärtigen grundschulpädagogischen Diskurses genuin mit der Frage des Umgangs mit heterogenen Lernvoraussetzungen konfrontiert, wären weitere Forschungsbemühungen zu deren Implementierung wünschenswert. Nur aus einer multiperspektivischen und längsschnittlichen Sicht kann schließlich geklärt werden, ob jahrgangsübergreifende Klassen in einem zukunftsfähigen inklusiven Bildungssystem tatsächlich eine echte und erstrebenswerte Alternative zu den Jahrgangsklassen darstellen, und zwar sowohl für die Lernenden als auch für die pädagogischen Akteure/innen und welche Anpassungen und Professionalisierungsangebote dafür weiter notwendig wären.

Die schlussendlichen Entwicklungswege der meisten Fallschulen, die wieder zu Jahrgangsklassen zurückgekehrt sind, sowie die bildungspolitischen Entwicklungen von Bundesländern wie Berlin, die die Verpflichtung zur Jahrgangsmischung in der Schuleingangsstufe zugunsten einer freiwilligen Umstellung zurückgenommen haben, zeigen jedenfalls, dass eine Verordnung der Jahrgangsmischung „von oben“ keinesfalls erstrebenswert ist. Vielmehr müssen Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse an Schulen aus den Kollegien heraus angestoßen werden auf der Basis eines wertschätzenden Blicks auf die Heterogenität der Schüler/innenschaft, der man mit der bewussten Entscheidung für die Jahrgangsmischung noch besser gerecht werden möchte.

Literaturverzeichnis

- Aðalsteinsdóttir, K. (2008): Small Schools in North-east Iceland. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 Nr. 3, S. 225–242.
- Abs, H. J. & Klein, E. D. (2019): Schulentwicklung. In: Harring, M.; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster/New York: Waxmann, S. 677–686.
- Adelmeier, C. & Liebers, K. (2007): Umsetzung der pädagogischen Elemente „jahrgangsstufenübergreifender Unterricht“ und „rhythmisierter Tagesablauf“ in den Stundenplänen in flexiblen Eingangsklassen. In: *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg* (Hrsg.): *Flexible Eingangsphase*. Brandenburg, S. 245–257.
- Aina, O. E. (2001): Maximizing Learning in Early Childhood Multiage Classrooms. *Child, Teacher, and Parent Perceptions*. In: *Early Childhood Education Journal*, 28 Nr. 4, S. 219–224.
- Albers, S.; Hameyer, U. & Schusdziarra, G. (Hrsg.) (1997): *Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis. Band 1, Profile*. Kronshagen: Körner.
- Albers, S.; Hameyer, U. & Schusdziarra, G. (Hrsg.) (1999): *Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis. Band 2, Profile*. Kronshagen: Körner.
- Altrichter, H. (2000): Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: Bastian, J. et al. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 145–163.
- Altrichter, H. (2010): Konzepte der Fremdevaluation. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 170–175.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim/München: Juventa, S. 195–221.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004): Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: Reinmann, G. & Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 220–233.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: *Journal für Schulentwicklung*, 9 Nr. 4, S. 28–36.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2013): *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Andresen, S.; Neumann, S. & Public, K. (Hrsg.) (2018): *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung (2006): *Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Modellprojekt*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2018): Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In: Adelt, E. & Laux, S. (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster/New York: Waxmann, S. 15–34.
- Arnold, K.-H. (2009): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–22.
- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2010): Einführung: Unterrichtsentwicklung – Die Perspektive der Unterrichtswissenschaften. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 313–315.
- Arnold, R. (2004): *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Aßmann, K. (2012): *Methodenprofil: Kooperatives Lernen*. Oberursel: Finken.
- Atteslander, P. (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bahle, B. (2005): Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen (Jg. 3/4/5). Evaluation eines Schulversuchs. Band 36, *Werkstattheft / Laborschule Bielefeld*. Bielefeld: Laborschule Bielefeld.
- Bandura, A. (1976): Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: Bandura, A. (Hrsg.): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett, S. 9–68.

- Bartnitzky, H. et al. (Hrsg.) (2009): Kursbuch Grundschule. Band 127/128, Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Bauer, K.-O. (2000): Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung? In: Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–44.
- Bauer, K.-O. (2009): Professionelles Selbst und Evaluation. In: Bauer, K.-O. & Logemann, N. (Hrsg.): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75–112.
- Bauer, K.-O.; Kopka, A. & Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München: Juventa.
- Bauer, K.-O. & Rolff, H.-G. (1978): Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Bauer, K.-O. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Weinheim: Beltz, S. 219–263.
- Bäuerlein, K. et al. (2012): Fähigkeitsindikatoren Primarschule. Ein computerbasiertes Diagnoseinstrument zur Erfassung der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schulanfängern. Göttingen: Hogrefe.
- Baum, H. S. (2002): Why schools systems resist reform. A psychoanalytic perspective. In: Human Relations, 55 Nr. 2, S. 173–198.
- Baumann, T.; Hochgürtel, T. & Sommer, B. (2018): Familie, Lebensformen und Kinder. In: Bundeszentrale für politische Bildung; Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin & Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (Hrsg.): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 51–102.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 Nr. 4, S. 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011a): Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/München: Waxmann, S. 29–53.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011b): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/München: Waxmann, S. 163–192.
- Baumert, J. et al. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COAKTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/München: Waxmann, S. 7–25.
- Bayer, B. (2014a): Rechtsstellung der Schulleitung. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln u. a.: Carl Link, S. 493–509.
- Bayer, B. (2014b): Schulaufsicht. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln u. a.: Carl Link, S. 531–538.
- Bayerischer Landtag (2010a): Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Tanja Schweiger (FW) vom 24.02.2010: Jahrgangskombinierte Klassen in Bayern. Antwort des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 16.03.2010. Bayerischer Landtag, Drucksache 16/4225 vom 01.04.2010. München. URL: http://www.bayern-landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/16_0004225.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Bayerischer Landtag (2010b): Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Dr. Leopold Herz (FW) vom 19.05.2010: Schulkonzept – Zwergschule vor dem Aus! Antwort des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 09.07.2010. Bayerischer Landtag, Drucksache 16/5614 vom 6.09.2010. München. URL: http://www.bayern-landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/16_0005614.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Bayerischer Landtag (2016): Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Susann Biedefeld (SPD) zu Kombi-Klassen in Oberfranken. Antwort des Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Bayerischer Landtag, Drucksache 17/12693 vom 21.07.2016, S. 12–14. München URL: http://www1.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP17/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000007500/0000007915.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Bayerisches Landesamt für Schule (2018): Bildungsbericht Bayern 2018. Furth: Maristen.
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2015): Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2014. Statistische Berichte, B | I j 2014. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2016): Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2015. Statistische Berichte, B | I j 2015. München.

- Bayerisches Landesamt für Statistik (2017): Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2016. Statistische Berichte, B | 1 j 2016. Fürth.
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2018): Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2017. Statistische Berichte, B | 1 j 2017. Fürth.
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2019): Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2018. Statistische Berichte, B | 1 j 2018. Fürth.
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2020): Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern. Stand: Oktober 2019. Statistische Berichte, B | 1 j 2019. Fürth.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2003): Die allgemein bildenden Schulen in Bayern. Schuljahr 2002/03. Volksschulen. Stand: 1. Oktober 2002. Statistische Berichte, B | 1 - j/02. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2004): Volksschulen in Bayern: Hauptbericht mit Eckzahlen nach Kreisen: Stand: 1. Oktober 2003. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2005): Volksschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2004. Statistische Berichte, B | 1 j 2004. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2006): Volksschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2005. Statistische Berichte, B | 1 j 2005. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2007): Volksschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2006. Statistische Berichte, B | 1 j 2006. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2008): Volksschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2007. Statistische Berichte, B | 1 j 2007. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2009): Volksschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2008. Statistische Berichte, B | 1 j 2008. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2010): Volksschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2009. Statistische Berichte, B | 1 j 2009. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2011): Volksschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2010. Statistische Berichte, B | 1 j 2010. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2012): Volksschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2011. Statistische Berichte, B | 1 j 2011. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2013): Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2012. Statistische Berichte, B | 1 j 2012. München.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014): Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern. Stand: 1. Oktober 2013. Statistische Berichte, B | 1 j 2013. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Lehrplan-PLUS Grundschule in Bayern. München: Maß.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016a): Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Handreichungen zur Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016b): Regionalisierte Schüler- und Absolventenprognose 2016. Modellrechnung bis zum Jahr 2030. Reihe A Bildungsstatistik, Heft 61. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst & Stiftung Bildungspakt Bayern (2014): Schulversuch Flexible Grundschule. Dokumentation. Ergebnisse. Empfehlungen für die Praxis. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007): Lehrplan für die bayerische Grundschule. 7. Auflage. München: Maß.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011): Klassenbildung (Gruppenbildung) und Personaleinsatz an den Grund-, Haupt- und Mittelschulen im Schuljahr 2011/12. KMS IV.3 - 5 S 7401 - 4. 38 840 vom 27.04.2011. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): Änderung der Bekanntmachung Schulversuch Flexible Grundschule. Az.: IV.1-5 S 4641-6.73 925 vom 23. August 2012. Amtsblatt der bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, Nr. 18 vom 28.09.2012. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2018a): Bayerns Schulen in Zahlen 2017/2018. Reihe A Bildungsstatistik, Heft 65. München.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2018b): Klassenbildung (Gruppenbildung) und Personaleinsatz an den Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2018/2019. KMS III.3-BS7401.3/6/2 vom 25.04.2018. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019a): Klassenbildung (Gruppenbildung) und Personaleinsatz an den Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2019/2020. KMS III.3-BS7401.3/7/1 vom 11.04.2019. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019b): Regionalisierte Schüler- und Absolventenprognose 2019. Modellrechnung bis zum Jahr 2030. Band Heft 66, Reihe A Bildungsstatistik. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020): Jahrgangskombinierte Klassen: Die 10 wichtigsten Fragen und Antworten. München. URL: <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/grundschule/weitere-infos.html> – Zugriff am 23.02.2021.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o. J): Jahrgangskombinierte Klassen - eine Alternative. Flyer. München.
- Beck, E. et al. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster/München: Waxmann.
- Beck, U. (1986/2006): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, G. (2004): Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach „gleichen“ Lernvoraussetzungen hat Gründe. In: Heterogenität: Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken, Nr. XXII, Friedrich Jahresheft, S. 10–12.
- Becker, H. (1979): Was hat die Reform bewirkt? Positive Effekte und negative Folgen – eine Bilanz von Strittigem und Unstrittigem. In: DIE ZEIT vom 19.01.1979, Nr. 4, S. 9. URL: <http://www.zeit.de/1976/04/was-hat-die-reform-bewirkt> – Zugriff am 23.02.2021.
- Becker, H. S. & Carper, J. (1972): Elemente der Berufsidentifikation. Im Original: The Elements of Identification with an Occupation. (...) entnommen aus: American Sociological Review 21 (1956), S. 341–348. Übersetzt von Henning Lübke. In: Luckmann, T. & Sprondel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 263–275.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004): Mündigkeit. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 687–699.
- Benveniste, L. A. & McEwan, P. J. (2000): Constraints to implementing educational innovations: the case of multigrade schools. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 46 Nr. 1/2, S. 31–48.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966/2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 26. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Berkemeyer, N. & Feldhoff, T. (2010): Schulische Steuergruppen. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183–186.
- Berkemeyer, N. & Mende, L. (2018): Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs. Eine Einführung. Münster/New York: Waxmann.
- Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2006): Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht Schulentwicklung? Kompetenzorientierte Vorschläge zur Erweiterung des Professionsverständnisses von Lehrkräften. In: Plöger, W. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, S. 257–279.
- Berliner, D. C. (1986): In Pursuit of the Expert Pedagogue. In: Educational Researcher, 15 Nr. 7, S. 5–13.
- Berthold, B. (2006): Unterrichtsentwicklung in der Schuleingangsphase. Wie lassen sich Anknüpfungspunkte zu ihrer Unterstützung bestimmen? In: Hinz, R. & Schumacher, B. (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207–216.
- Berthold, B. (2010): Sekundäranalytische Rekonstruktion entwicklungskritischer Kernaufgaben und Verlaufsmuster der Unterrichtsentwicklung bei der Einrichtung der integrativen, jahrgangsgemischten und flexiblen Schuleingangsphase. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde durch den Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen. Bremen. URL: <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00011953.pdf> – Zugriff am 23.02.2021.
- Bierhoff, H.-W. (2019): Prosoziales Verhalten. In: Wirtz, M. A. (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. URL: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/prosoziales-verhalten/> – Zugriff am 14.01.2019.
- Biesdorf, C.; Buring, L. & Daue, B. (Hrsg.) (1998): Kleine Grundschulen machen Schule. Erfahrungen und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „Kleine Grundschule“. Band 57, Werkstatthefte / PLIB. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

- Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2019): Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA). URL: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea> – Zugriff am 23.02.2021.
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S.; Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015): Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. In: Zeitschrift für Psychologie, 223 Nr. 1, 3–13.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Halle-Wittenberg. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> – Zugriff am 23.02.2021.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2005): Das Experteninterview. Opladen: Leske + Budrich.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009a): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–30.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009b): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktionen. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–70.
- Bohl, T. (2015): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bohl, T. et al. (2010): Einleitung. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–15.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster/München: Waxmann.
- Bonsen, M. (2010): Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199–203.
- Bonsen, M. (2016): Wirksame Schulleitung. In: Buchen, H. & Rolf, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 193–228.
- Bonsen, M. & Hübner, C. (2012): Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. In: Bauer, K.-O. & Logemann, N. (Hrsg.): Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse. Münster: Waxmann, S. 55–76.
- Bonsen, M. & Rolf, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 Nr. 2, S. 167–184.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Boreham, P. (1983): Interdetermination: professional knowledge, organization and control. In: The Sociological Review, 31 Nr. 4, S. 693–718.
- Borsch, F. (2015): Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bos, W. et al. (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W. et al. (2017): IGLU 2016. Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Hußmann, A. et al. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 13–28.
- Bosse, S. et al. (2017): Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 7 Nr. 2, S. 131–146.
- Braun, A.; Buyse, K. & Syring, M. (2016): Unterricht innovieren. Perspektiven der Unterrichtsentwicklung im Zeichen der neuen Lernkultur. In: Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.): Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 185–212.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981): Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. In: Educational and Psychological Measurement, 41 Nr. 3, S. 687–699.
- Brockmeyer, R. (2007): Schule, Schulsystem und Schulentwicklung. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln: LinkLuchterhand, S. 3–14.
- Brodtschelm, T. (2017): Eltern protestieren gegen Kombiklasse in Prienbach. 600 Unterschriften gegen Pläne des Schulamts gesammelt – Brief ans Kultusministerium – Bürgermeister Galleitner: „Rückschritt statt Fortschritt“. In: Passauer Neue Presse vom 17.07.2017 Lokales Simbach/Inn.

- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 177–212.
- Bromme, R. (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 159–167.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brück, N. (2018): Prozesse beim gemeinsamen Lernen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Studie im jahrgangsübergreifenden Unterricht einer Grundschule. Berlin: Logos.
- Brügelmann, H. (1988): Schafft die Jahrgangsklassen ab! In: Die Grundschulzeitschrift 2 Nr. 13.
- Brühwiler, C. (2006): Die Bedeutung schulischer Kontexteffekte und adaptiver Lehrkompetenz für das selbstregulierte Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 Nr. 3, S. 425–451.
- Brunner, B. (2018): Schul-Schließung bedeutet das Aus für einen Ort. In: Passauer Neue Presse vom 06.03.2018, Ausgabe Griesbach, S. 26.
- Brunner, E. (2012): AdL – ein total überschätzter Boom? In: ph-akzente, Nr. 1, S. 38–39. URL: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ueber-uns/ph-akzente/1-2012/ebz_phakzente12-1.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Bucher, R. & Strauss, A. (1972): Wandlungsprozesse in Professionen. Im Original: Professions in Process (...) entnommen aus: American Journal of Sociology 66 (1961), S. 325–334. Übersetzt von Christine Mussel. In: Luckmann, T. & Sprandel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 182–197.
- Buchwald, S. (2004): Bayerns letzte Zwergschule. In: Süddeutsche Zeitung vom 11.10.2004, S. 46. URL: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/eine-klasse-fuer-alle-bayerns-letzte-zwergschule-1.564476> – Zugriff am 23.02.2021.
- Budde, H. (2007): Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung. Das Beispiel zweier Landkreise des Landes Brandenburg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 Nr. 3, S. 314–325.
- Buhl, B. & Frei, A. (2014): Landtag schließt Zwergschule: Dorfbewohner sind entsetzt. In: Augsburger Allgemeine vom 14.05.2014. URL: <http://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/article29841782.ece> – Zugriff am 23.02.2021.
- Buhren, C. G. (2007): Selbstevaluation in Schule und Unterricht. Ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen. Köln: LinkLuchterhand.
- Buhren, C. G. & Rolf, H.-G. (Hrsg.) (2018): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2018): Große regionale Unterschiede in der Bevölkerungsentwicklung. URL: <https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Informieren/DE/ZahlenFakten/Bevoelkerungswachstum-Gemeinden-Kreise.html> – Zugriff am 14.02.2020.
- Burk, K. (1994): Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Gestalten und organisatorischem Verwalten. In: Marsolek, T. (Hrsg.): Schulleitung im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Gestalten und organisatorischem Verwalten. Berlin: Pädagogisches Zentrum, S. 3–15.
- Burk, K. (2007): Schulklasse und Jahrgangsprinzip. In: Burk, K.; Boer, H. de & Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 18–31.
- Burk, K.; Boer, H. de & Heinzel, F. (2007): Zur (Wieder-)Entdeckung der Altersmischung. In: Burk, K.; Boer, H. de & Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 10–16.
- Carle, U. (2004): TQSE (Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase). Bremen. URL: <https://www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/index.html> – Zugriff am 23.02.2021.
- Carle, U. (2019): Jahrgangsübergreifendes Lernen. In: Harring, M.; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York: Waxmann, S. 473–482.
- Carle, U. & Berthold, B. (2006): Definition von Kompetenzniveaus im Thüringer Schulversuch Veränderter Schuleingangsphase. In: Hillig, A. H. & Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: LIT, S. 71–77.
- Carle, U. & Berthold, B. (2007): Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

- Carle, U. & Metzen, H. (2008): Die Schuleingangsstufe lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen. Bremen. URL: [https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/2009_02beste_endbericht\(gesamt\).pdf](https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/2009_02beste_endbericht(gesamt).pdf) – Zugriff am 23.02.2021.
- Carle, U. & Metzen, H. (2009): 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). Bremen: Universität Bremen. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2664/pdf/2009_02beste_endbericht_D_A.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Carle, U. & Metzen, H. (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Claussen, C. & Gobbin-Claussen, C. (1995): Soziales Lernen in altersgemischten Lerngruppen. Auf der Suche nach Alternativen zur Jahrgangsklasse im Regelschulwesen. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.): *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 159–170.
- Cohen, J. (1960): A coefficient of agreement for nominal scales. In: *Educational and Psychological Measurement*, 20 Nr. 1, S. 37–46.
- Combe, A. (2005): Lernende Lehrer. Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsforschung. In: Schenk, B. (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–90.
- Combe, A. (2006): Schulentwicklung als Herausforderung für die Lehrerprofessionalität – zur Individualitätsvergessenheit der deutschen Schule. In: Boenicke, R. et al. (Hrsg.): *Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen*. Heidelberg: Mattes, S. 37–47.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität: Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–48.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. & Vogel, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–47.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 Nr. 2, S. 91–107.
- Combe, A. & Paseka, A. (2013): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: Hellmer, J. & Wittek, D. (Hrsg.): *Schule im Umbruch begleiten*. Opladen: Budrich, S. 123–134.
- Comenius, J. A. (1906): *Didactica magna*. Leipzig: Dürr.
- Cornish, L. (2006a): Parents' views of composite classes in an Australian primary school. In: *The Australian Educational Researcher*, 33 Nr. 2, 123–142.
- Cornish, L. (2006b): What is multi-grade teaching? In: Cornish, L. (Hrsg.): *Reaching EFA through multi-grade teaching. Issues, contexts and practices*. Armidale, N.S.W.: Kardoorair Press, S. 9–26.
- Cramer, C.; Friedrich, A. & Merk, S. (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: *Bildungsforschung*, Nr. 1, S. 1–23.
- Czerwenka, K. (2014): Schulentwicklung und Schulprofil. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–134.
- Daheim, H. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 21–35.
- Dalin, P. (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. *Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Dann, H.-D. (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? In: Montada, L.; Reusser, K. & Steiner, G. (Hrsg.): *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett, S. 77–92.
- Dannemann, U. et al. (Hrsg.) (1997): Den kleinen Grundschulen das Wort geben. Dokumentation der 2. Fachtagung des Modellversuchs „Kleine Grundschule“ im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg 11. bis 12. Dezember 1996. Fachtagung des Modellversuchs „Kleine Grundschule“. Band 48, PLIB-Werkstatthefte. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

- Deeke, A. (1995): Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In: Brinkmann, C.; Deeke, A. & Völkel, B. (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Nürnberg, S. 7–22.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010): Ethik-Rat und Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). URL: <https://www.dgfe.de/service/ethik-rat-ethikkodex> – Zugriff am 23.02.2021.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–20.
- Dietl, A. & Hiebl, P. (2006): Materialien für die Vorbereitung und den Start einer jahrgangskombinierten Eingangsklasse. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Dietl, A. & Olesch, K. (2009): Unterrichten in jahrgangskombinierten Klassen. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. 3. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Dietl, A. & Olesch, K. (2013): Unterrichten in jahrgangskombinierten Klassen. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. 4. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Ditton, H. (2017): Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In: Steffens, U.; Maag Merki, K. & Fend, H. (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 59–84.
- Dollinger, S. (2012): Gute Ganztagschule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Duden (2019a): Die deutsche Rechtschreibung: -ation/-ierung. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/_ation_ierung – Zugriff am 23.02.2021.
- Duden (2019b): Flexibilität. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Flexibilitaet> – Zugriff am 23.02.2021.
- Duden (2019c): Jahr, das. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Jahr> – Zugriff am 23.02.2021.
- Duden (2019d): Jahrgang, der. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Jahrgang> – Zugriff am 23.02.2021.
- Duden (2019e): Theorie. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Theorie> – Zugriff am 23.02.2021.
- DuFour, R.; DuFour, R. & Eaker, B. (2009): New Insights Into Professional Learning Communities. In: Fullan, M. (Hrsg.): The challenge of change. Start school improvement now! Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, S. 87–130.
- Dümmler, K.; Helbig, P. & Renner, G. (2006): Entwicklung der Leistung, der Persönlichkeit und der sozialen Beziehungen in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. Band 104, Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Erlangen-Nürnberg: IfG.
- Dumont, H. (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22 Nr. 2, S. 249–277.
- Eckert, M.; Ebert, D. & Sieland, B. (2013): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–211.
- Eckerth, M. & Hanke, P. (2009): Jahrgangsübergreifender Unterricht. Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2 Nr. 1, S. 7–19.
- Einsiedler, W. (2014): Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 355–364.
- Einsiedler, W. (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W. et al. (2013): Zwölf Standards der empirisch-pädagogischen Forschung - Schwerpunkt Grundschulforschung. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster/München: Waxmann, S. 17–26.
- Einsiedler, W. et al. (2014): Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik: Theoriebildung - Forschung - Anwendung - Studium. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–29.

- Ellinger, B. (2015): Warum deutsche Kinder in Österreich zur Schule gehen. In: Augsburger Allgemeine vom 1.09.2015. URL: <http://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/Warum-deutsche-Kinder-in-Oesterreich-zur-Schule-gehen-id35321177.html> – Zugriff am 23.02.2021.
- Enders, R. (1991): Das Schulwesen von ca. 1200 bis zur Reformation. A. Gesamtdarstellung. In: Liedtke, M. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141–188.
- Engeli, E. (2015): Arbeiten als Lehrperson in einer kleinen Schule. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum. Innsbruck: StudienVerlag, S. 33–50.
- Engin, G. (2018): The Opinions of The Multigrade Classroom Teachers on Multigrade Class Teaching Practices. In: International Journal of Progressive Education, 14 Nr. 1, S. 177–200.
- Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Evetts, J. (2003): The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. In: International Sociology, 18 Nr. 2, S. 395–415.
- Faust, G. (2006a): Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern - eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Hinz, R. & Schumacher, B. (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–198.
- Faust, G. (2006b): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 Nr. 3, S. 328–347.
- Feige, B. (2005): Differenzierung. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 430–439.
- Feldhoff, T. (2008): Die Arbeit schulischer Steuergruppen. Zum Einfluss der Systemgröße auf Wahrnehmung und Akzeptanz. In: Buchen, H.; Horster Leonhard & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Die Leitung kleiner Schulen. Stuttgart: Raabe, S. 73–86.
- Feldhoff, T. (2019): Schulische Steuergruppen – Konzept, theoretische Grundlagen, Befunde und Forschungsbedarf. In: Harring, M.; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York: Waxmann, S. 720–730.
- Fend, H. (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung, 28 Nr. 4, S. 537–547.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuchtenberger, S. et al. (2019): „Mehr Zeit für einzelne Kinder“ oder „mehr Stress“ – Eine Interviewstudie zu Chancen und Risiken jahrgangsgemischten Lernens in der dritten und vierten Jahrgangsstufe aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Donie, C. et al. (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer, 263–269.
- Feuser, G. (1984/2018): Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule. URL: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/04/Feuser-Thesen-zur-Integration-Inklusion-i.S.-Allgemeiner-P%C3%A4dagogik-Orig-1984-10-2018.pdf> – Zugriff am 23.02.2021.
- Finkenwirth, A. (2019): Lehrermangel an Grundschulen wird gravierend. URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-09/bildungspolitik-lehrermangel-grundschule-lehrer-schueler-bertelsmann-studie> – Zugriff am 23.02.2021.
- Fippinger, F. (1967): Empirische Untersuchung zur Leistung von Schülern aus voll und wenig gegliederten Schulen. In: Schule und Psychologie, 14 Nr. 4, S. 97–103.
- Fischer, C. et al. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In: Kiel, E.; Esslinger-Hinz, I. & Reusser, K. (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 16–34.
- Fischer, K. (2017): Vom pädagogischen Handwerk zur Professionalisierung – Lehrerbildung als „profigrafischer“ Entwicklungsprozess. Dissertation. Passau: Universität Passau.
- Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2013): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 252–265.
- Flick, U. (2014): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 425–438.
- Flick, U. (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (2013): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29.
- Fölling-Albers, M. (1994): Veränderte Kindheit. Neue Aufgaben für die Grundschule. In: Haarmann, D. (Hrsg.): *Handbuch Grundschule*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 52–75.
- Fölling-Albers, M. (1995): Einführung. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.): *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 13–15.
- Fölling-Albers, M. (2001): Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.): *Kindheitsforschung – Forschung zum Sachunterricht*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 10–51.
- Fölling-Albers, M. (2014): Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175–182.
- Förch, J. et al. (1994): Die altersgemischte Klasse – neu entdeckt: Eine alte Unterrichtsorganisation als Antwort auf aktuelle Probleme. In: *Grundschule*, 26 Nr. 6, S. 56–57.
- Freke, N.; Husemann, G. & Lübbert, A. (2009): Jahrgangsgemischter Unterricht an der Laborschule Bielefeld. Beispiele aus einer Forschungswerkstatt. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 Nr. 1, S. 48–60.
- Frenz, T. (1991): Das Schulwesen des Mittelalters bis ca. 1200. A. Gesamtdarstellung. In: Liedtke, M. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–133.
- Frey, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 30–46.
- Frey, A. (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, S. 437–455.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 473–455.
- Frommelt, B. (2001): Schulautonomie – auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von Schulgestaltung. In: Döbert, H. & Ernst, C. (Hrsg.): *Flexibilisierung von Bildungsgängen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 8–39.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Tübingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Früh, W. (2017): *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. 9. Auflage. Konstanz/München: UVK.
- Fullan, M. (1993): *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1997): The Complexity of the Change Process. In: Fullan, M. (Hrsg.): *The challenge of school change. A collection of articles*. Arlington Heights: Iri Skylight Training Publishing, S. 33–56.
- Fullan, M. (1999): *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fullan, M. (2007): *The new meaning of educational change*. 4. Auflage. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977): Research on Curriculum and Instruction Implementation. In: *Review of educational research*, 47 Nr. 2, S. 335–397.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975): *Becoming a Teacher*. In: Ryan, K. (Hrsg.): *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press, S. 25–52.
- Furch-Krafft, E. (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 Nr. 4, S. 297–308.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2009): Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N.; Bensen, M. & Harazd, B. (Hrsg.): *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 118–130.
- Fussnagel, K. & Gräsel, C. (2012): Lehrerk Kooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, E.; Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–40.
- Gebauer, S. (2019): Förderung von Lehrerkompetenzen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung. Zum Potenzial situierter Lernumgebungen in der Lehrerfortbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gehrmann, U. (1996): Motor – Bremse – Katalysator. Zur Rolle der Schulaufsicht. In: Burk, K. (Hrsg.): *Mehr gestalten als verwalten! Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 95–99.
- Geiling, U. et al. (2007): Evaluation der Wirkung der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen – Ergebnisse der quantitativen Studie. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): *Flexible Eingangsphase*. Brandenburg, S. 259–376.
- Geißler, R. (Hrsg.) (2008): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, R. (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, R. & Meyer, T. (2008): Struktur und Entwicklung der Bevölkerung. In: Geißler, R. (Hrsg.): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–92.
- Giacquinta, J. B. (1973): The Process of Organizational Change in Schools. In: *Review of educational research*, 1 Nr. 1, S. 178–208.
- Giddens, A. (1979): *Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, A. (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Gien, G. & Heimerer, C. (2014): *Deutschlernen in und durch Übergangsklassen*. München. URL: https://www.isb.bayern.de/download/15713/schiff_ausgabe_5_interaktiv.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Giesecke, H. (2015): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 12. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Girmes, R. (2006): Lehrerprofessionalität. Über Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und -fortbildung. In: Hilligus, A. H. & Rinkens, H.-D. (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: LIT, S. 63–70.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999): *The discovery of grounded theory*. 8. Auflage. Chicago: Aldine.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldenbaum, A. (2013): Implementation von Schulinnovationen. In: Rürup, M. & Bormann, I. (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer, S. 149–172.
- Götz, M. (2004): Die neue Schuleingangsstufe. Alter Wein in neuen Schläuchen. In: Faust-Siehl, G. et al. (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 254–272.
- Götz, M. (2006): Unterrichtsgestaltung in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. In: Hinz, R. & Schumacher, B. (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199–205.
- Götz, M. (2014): Schuleingangsstufe. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–92.
- Götz, M. (2018): Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In: Miller, S. et al. (Hrsg.): *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer, S. 22–38.
- Götz, M. & Krenig, K. (2014): Jahrgangsmischung in der Grundschule. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–98.
- Götz, M. & Neuhaus-Siemon, E. (2007): Jahrgangsmischung in der Schuleingangsstufe aus Lehrerinnensicht. Untersuchungsergebnisse aus einem Modellversuch. In: *Grundschulunterricht*, 54 Nr. 11, 13–15.
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2014): Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 32–45.
- Graeff, P. & Böhnisch, L. (2012): Organisation. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 464–465.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 Nr. 1, S. 7–20.
- Gräsel, C. (2019): Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: Donie, C. et al. (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer, S. 2–11.
- Gräsel, C.; Fussnagel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 Nr. 2, S. 205–219.

- Griebel, W. & Niesel, R. (2018): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grittner, F.; Hartinger, A. & Rehle, C. (2013): Wer profitiert beim jahrgangsgemischten Lernen? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 6 Nr. 1, S. 102–113.
- Grittner, F. & Wagener, M. (2018): Gemeinsam lernen im jahrgangsübergreifenden Sachunterricht. In: Miller, S. et al. (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, S. 185–190.
- Groeben, N. (1988): Explikation des Konstrukts „Subjektive Theorie“. In: Groeben, N. et al. (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 17–24.
- Gröschner, A. (2011): Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Grunenberg, N. (1965): Ludwig Huber, Bayern: Kultusminister der Bundesrepublik (10). In: DIE ZEIT vom 17. Dezember 1965, Nr. 51, S. 20. URL: <http://www.zeit.de/1965/51/ludwig-huber-bayern> – Zugriff am 23.02.2021.
- Gudjons, H. (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gutiérrez, R. & Slavin, R. (1992): Achievement effects of the nongraded elementary school. A best evidence synthesis. In: Review of educational research, 62 Nr. 4, S. 333–376.
- Gysin, B. (2018): Lerndialoge von Kindern in einem jahrgangsgemischten Anfangsunterricht Mathematik. Chancen für eine mathematische Grundbildung. Münster: Waxmann.
- Häcker, T. (2017): Individualisierter Unterricht. In: Bohl, T.; Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275–290.
- Haefner, J. (2012): Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen. Münster/München u. a.: Waxmann.
- Haenisch, H. & Steffens, U. (2017): Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In: Steffens, U.; Maag Merki, K. & Fend, H. (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 159–184.
- Hagstedt, H. (1995): Kinder mit Lehrfunktion. In: Die Grundschulzeitschrift, 9 Nr. 84, S. 16–19.
- Hamm-Brücher, H. (1965): Kultusminister Ludwig Hubers Kursänderungen um 179 Grad. In: DIE ZEIT vom 27. August 1965, Nr. 35, S. 11. URL: <https://www.zeit.de/1965/35/bayern/komplettansicht> – Zugriff am 23.02.2021.
- Hanke, P. (2007): Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Konzepte, Befunde und Forschungsperspektiven. In: Burk, K.; Boer, H. de & Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 309–324.
- Hansen, C. (2017a): Demokratie? Schule! Argumente für eine demokratisch-inklusive (Regel-)Schule. In: Loebell, P. & Martzog, P. (Hrsg.): Wege zur Lehrerpersönlichkeit. Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung. Opladen u. a.: Budrich, S. 167–182.
- Hansen, C. (2017b): Lehrerbildung im Kontext eines strukturellen und biografischen Professionalisierungskonzepts. Das Profigrافیemodell – ein Rahmenkonzept reflexiver Lehrerbildung. Manuskript. Passau.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer, S. 127–143.
- Hartinger, A. (2011): Die Sicht der Lehrer(innen) auf Heterogenität im jahrgangsgemischten Unterricht. Vortrag in der Vortragsreihe „Bildung im Zeichen kultureller und sprachlicher Heterogenität“ am 9. November 2011. Augsburg. URL: https://www2.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/Downloads/Veranstaltungsreihe_WS_2011_12_Manuskripte/A_Hartinger_Promkolleg_2011_Handout.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Hartinger, A. (2012): Jahrgangsgemischtes Lernen – pädagogische Hoffnungen und empirische Befunde. Vortrag für das Regensburger Universitätszentrum für Lehrerbildung am 6. Juli 2012. Regensburg. URL: https://www.uni-regensburg.de/rul/medien/pdf/lfb/lfb_-_rul_-_12.07.06_-_vortrag_prof_hartinger.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Hartinger, A. et al. (2010): Ein Vergleich der Einstellung zu Heterogenität von Lehrkräften in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Lerngruppen. In: Arnold, K.-H. et al. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–80.
- Hartinger, A.; Grittner, F. & Rehle, C. (2016): Die Bedeutung des Heterogenitätsverständnisses von Lehrkräften in Klassen der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. In: Schurt, V. et al. (Hrsg.): Heterogenität in Bildung und Sozialisation. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 89–105.

- Hartmann, L. (2014): Rede im Bayerischen Landtag zu Kombi-Klassen in Bayern. Bayerischer Landtag (Plenarprotokoll 17/32 vom 09.12.2014). München. URL: http://www1.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP17/Protokolle/17%20Wahlperiode%20Kopie/17%20WP%20Plenum%20Kopie/032%20PL%20091214%20Ges%20endg%20Kopie.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Hartmann, S. (2010): Modell. In: Sandkühler, H.-J. & Borchers, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Meiner, S. 1627–1632.
- Hartwig, S. (2011): Frau Grune und ihre sieben Zwerge. URL: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/mini-schulklassen-frau-grune-und-ihre-sieben-zwerge-a-774500.html> – Zugriff am 23.02.2021.
- Haschke, C. (2001): Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen (Jg. 3/4/5). Ein Schulversuch an der Laborschule. Konzeptentwicklung und erste Erfahrungen. Band 23, Werkstatthefte / Laborschule Bielefeld. Bielefeld: Laborschule Bielefeld.
- Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London u. a.: Routledge.
- Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hebborn, K. (2014): Schule und Schulträger. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln u. a.: Carl Link, S. 326–339.
- Heide, H. von der (2006): Schulentwicklung – Erfahrungen aus der Praxis. In: Boenicke, R. et al. (Hrsg.): Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen. Heidelberg: Mattes, S. 159–164.
- Heinrich, M. & Altrichter, H. (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–221.
- Helbig, M.; Konrad, M. & Nikolai, R. (2019): Entwicklung der Schulinfrastruktur in Ostdeutschland und die Rolle privater Schulen. In: Fickermann, D. & Weishaupt, H. (Hrsg.): Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. Münster/New York: Waxmann, Die deutsche Schule, 14. Beiheft, S. 105–120.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 559–574.
- Helmke, A. (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerverberufung. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. et al. (2007): Erfassung, Bewertung und Verbesserung des Grundschulunterrichts. Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. In: Möller, K. et al. (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen, bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–34.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, Nr. 3, S. 17–47.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerverhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, W. (2002): Lehrerverberufung als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M.; Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerverarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerverhandeln. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 Nr. 4, S. 567–579.
- Helsper, W. (2011): Lehrerverberufung – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 151–170.
- Helsper, W. (2016): Pädagogische Lehrerverberufung in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerverberufung. In: Idel, T.-S. et al. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasien und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–245.

- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 268–288.
- Hermanns, H. (2013): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 360–368.
- Herold, A.; Denner, L. & Rittersbacher, C. (2019): Von der Fortbildung in den Grundschulunterricht – Gelingensbedingungen für den Transfer innovativer Unterrichtsaktivitäten. In: Donie, C. et al. (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer, S. 169–174.
- Herzlitz, H.-G. et al. (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18 Nr. 2, S. 172–191.
- Hertel, S. (2014): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenzen. In: Kopp, B. et al. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS, Jahrbuch Grundschulforschung, S. 19–34.
- Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske + Budrich.
- Herzmann, P. (2005): Lehrarbeit unter Reformdruck. Professionalisierungsmöglichkeiten im Kontext von Schulentwicklung. In: Hoffmann-Ocon, A.; Koch, K. & Ricker, K. (Hrsg.): Und sie bewegt sich doch.... Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht. Göttingen: Universitätsverlag, S. 87–101.
- Herzmann, P. (2012): Schulentwicklung. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 137.
- Herzmann, P. & König, J. (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heywang, E. (1933): Ist die einklassige Schule ein geordneter Lehrbetrieb? In: Die Volksschule, Nr. 25, S. 1053–1068.
- Hinz, R. (2009): Altersgemischtes Lernen. In: Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim: Beltz, S. 133–142.
- Hinz, R. & Sommerfeld, D. (2005): Jahrgangsübergreifende Klassen. In: Christiani, R. (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 165–186.
- Hoffman, J. (2003): Multiage teachers' beliefs and practices. In: Journal of Research in Childhood Education, 18 Nr. 1, S. 5–17.
- Hofmann, J. (2001): Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule. Kronach/München: Link.
- Holsti, O. R. (1969): Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Holtappels, H. G. (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim u. a.: Juventa.
- Holtappels, H. G. (1999): Schulentwicklungsforschung auf neuen Wegen. Neue Konzepte, Verfahren und Methoden. In: Rösner, E. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998. Dortmund: IFS-Verlag, S. 175–218.
- Holtappels, H. G. (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 11–40.
- Holtappels, H. G. (2010): Schulentwicklungsforschung. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26–29.
- Holtappels, H. G. (2013): Innovationen in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M. & Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer, S. 45–69.
- Holtappels, H. G. (2014): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forscherkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster: Waxmann, S. 11–47.
- Holtappels, H. G. & Feldhoff, T. (2010): Einführung: Change Management. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159–166.

- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010): Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–79.
- Hopf, C. (2013): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349–360.
- Hopfner, F. (2015a): Lehrmitteln und Lernmaterialien für den jahrgangsgemischten Unterricht. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 109–118.
- Hopfner, F. (2015b): Sicht der Schülerinnen und Schüler auf kleine Schulen, jahrgangsgemischte Klassen und jahrgangsgemischten Unterricht. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 119–130.
- Hord, S. M. (2003): *Professional learning communities. Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: SEDL.
- Hradil, S. (2006): *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hubermann, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau, S. 249–267.
- Hughes, E. C. (1958): *Men and their work*. The Free Press: Glencoe.
- Hummrich, M. (2017): Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In: Bohl, T.; Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159–173.
- Hußmann, A. et al. (Hrsg.) (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Hyry-Beihammer, E. K. & Hascher, T. (2015): Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. In: *International Journal of Educational Research*, 74, S. 104–113.
- Idel, T.-S.; Ullrich, H. & Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Baum, E.; Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–25.
- Ilien, A. (2008): *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ingenkamp, K. (1969): *Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Institut für angewandte Sozialwissenschaft (1969): *Von der Zwergschule zur Gesamtschule. Einstellungen der Bevölkerung zu Schul- und Bildungsfragen*. Bad Godesberg: infas.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2012): *Evaluation der Eingangsphase 2012*. Kronshagen. URL: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Schulentwicklung/Material/Downloads/eingangsphase_Eval.pdf?__blob=publicationFile&v=1 – Zugriff am 23.02.2021.
- Institut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2001): *IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit*. 7. Auflage. Dortmund: IFS-Verlag URL: http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb_werkzeugkasten/IFS-Schulbarometer.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Jeglinsky, C. (2013): *Die Insel FLEX und wir darauf. Eine qualitative Untersuchung zur flexiblen Schuleingangsphase in Brandenburg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jenzer, C. (1991): *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Verlag Peter Lang.
- Johnson, T. J. (1972): *Professions and power*. London: Macmillan.
- Jürgens, S. (1913): *Das Helfersystem in Schulen der deutschen Reformation unter besonderer Berücksichtigung Trotzendorfs*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Kadivar, P.; Navabi Nejad, S. & Madadi Emamzade, Z. (2005): Effectiveness of Multi-Grade Classes. Cooperative Learning as a Key Element of Success. In: *World Academy of Science, Engineering and Technology*, Nr. 8, S. 169–172.
- Kaiser, E. (1976): Differenzierung und Individualisierung. In: Roth, L. (Hrsg.): *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*. München: Ehrenwirth, S. 105–111.
- Kaiser, K. K. (1971): *Das Bayerische Volksschulgesetz (VoSchG). Ein Ratgeber für alle Gemeinden und Schulverbände*. 2. Auflage. München: Kommunalchriften-Verlag J. Jehle.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik*, Nr. 1, S. 1–28.
- Kann, C. (2017): *Schulschließungen und Umbau von Schulstandorten*. Wiesbaden: Springer.

- Kassner, K. & Wassermann, P. (2005): Nicht überall, wo Methoden draufsteht, ist auch Methode drin. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–111.
- Kelle, H. (2013a): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 101–118.
- Kelle, H. (2013b): Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster/München: Waxmann, S. 59–91.
- Kempfert, G. (2014): Teamentwicklung – ein alter Hut? In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln u. a.: Carl Link, S. 132–141.
- Kerle, U. & Montanaro-Batliner, I. (2015): Schulleitung in kleinen Schulen. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum. Innsbruck: StudienVerlag, S. 131–154.
- Kiel, E. et al. (2011): Wirksamkeit von Lehrerbildung, Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung. Abschlussbericht. München/Passau. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/12292/1/Abschlussbericht_WvL.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Kim, J. P. (1996): The impact of the nongraded program on students' affective domains and cognitive domains. Dissertation. Georgia: University of Georgia.
- Kiper, H. (2011): Schultheorien. In: Kiper, H.; Meyer, H. & Topsch, W. (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 24–35.
- Kivunja, C. (2014): The Urgent Need to Train Teachers for Multigrade Pedagogy in African Schooling Contexts. Lessons from Uganda and Zambia. In: International Journal of Higher Education, 3 Nr. 2, S. 63–72.
- Kleine-Huster, D. (2008): Weil du so wertvoll bist! Professionalisierung durch Schulentwicklung. In: Lernende Schule, 11 Nr. 44, S. 48–51.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2019): Steigende Schülerzahlen im Primarbereich. Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet. Gütersloh. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-19-024_Policy_Brief_Schu_lerzahlen-Impulse_die_Schule_machen__6__002_.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 Nr. 6, S. 876–903.
- Klimmek, L. (2011): Eltern wehren sich gegen Kombiklassen. Mainpost vom 08.07.2011. URL: <https://www.mainpost.de/ueberregional/politik/zeitgeschehen/Eltern-wehren-sich-gegen-Kombiklassen;art16698,6229821> – Zugriff am 23.02.2021.
- Klose, P. (1978): Jahrgangsübergreifende Lerngruppen im Sachunterricht. In: Die Deutsche Schule, 71 Nr. 1, S. 597–602.
- Klöver, B. (2014): Evaluationsbericht. Flexible Grundschule – ein Schulversuch der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Kluchert, G. (2004): Die Preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte. Tagungsbericht. Berlin. URL: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-549> – Zugriff am 23.02.2021.
- Kluczniok, K.; Große, C. & Roßbach, H.-G. (2014): Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 194–200.
- KMK (1993): Neustrukturierung des Schulanfangs. Bonn.
- KMK (1997): Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/schulanf.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Berlin/Bonn. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf – Zugriff am 23.02.2021.

- Knoblauch, H. (2008): Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In: Kalthoff, H.; Hirschauer, S. & Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 210–233.
- Knorr Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt, 40 Nr. 1/2, S. 86–89.
- Knörzer, W. (1984): Kombinierte Klassen – mehr als eine Notlösung. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Pädagogische Welt, 38 Nr. 3, S. 144–152.
- Knörzer, W. (1985): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Köberlein, P. (1963): Landschule in Bayern. München: Bayerischer Landwirtschaftsverlag.
- Kohler, B. (2005): Rezeption internationaler Schulleistungsstudien. Wie gehen Lehrkräfte Eltern und die Schulaufsicht mit Ergebnissen schulischer Evaluationsstudien um? Münster/München: Waxmann.
- König, S. & Rehling, M. (2012): Organisationsentwicklung. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 466–467.
- Königer, L. (1977): Volksschulgesetz Bayern (VoSchG). Kommentar. 3. Auflage. München: Gemeinde- und Schulverlag Bavaria.
- Kost, S. (1997): Kleine Grundschulen in der Schulpolitik insbesondere Sachsens. In: Sandfuchs, U.; Stange, E.-M. & Kost, S. (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171–183.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2008): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 437–447.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2013): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 437–447.
- Krack-Roberg, E.; Krieger, S. & Weinmann, J. (2011): Familie, Lebensformen und Kinder. In: Statistisches Bundesamt & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Zentrales Datenmanagement (Hrsg.): Datenreport 2011. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 25–48.
- Kraft, V. (2016): Das „Pädagogische“? In: Meseth, W. et al. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–240.
- Krainz-Dürr, M. (2006): Die Rolle von Lehrer/innen und Schulleiter/innen in Schulentwicklungsprozessen. In: Boenicke, R. et al. (Hrsg.): Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen. Heidelberg: Mattes, S. 48–64.
- Krappmann, L. (2002): Untersuchungen zum sozialen Lernen. In: Petillon, H. (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen: Leske + Budrich, S. 79–102.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995): Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 94–102.
- Kricke, M. & Reich, K. (2016): Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim/Basel: Beltz.
- Krippendorff, K. (1970): Bivariate Agreement Coefficients for Reliability of Data. In: Sociological Methodology, 2, S. 139–150.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2017): Sozialkonstruktivismus. In: Wirtz, M. A. (Hrsg.): Dorsch - Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe. URL: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/sozialkonstruktivismus/> – Zugriff am 07.03.2020.
- Kruse, O. (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 12. Auflage. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Krüsen, J. (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 (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006. Berlin-Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien, S. 47–100.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2005): Helfen und andere um Hilfe bitten. Lernverhalten im jahrgangsgemischten Anfangsunterricht. In: Grundschule, 37 Nr. 1, 16–18.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2007): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider.

- Kucharz, D. & Wagener, M. (2009): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Grunenberg, H. (2013): Qualitative Daten computergestützt auswerten. Methoden, Techniken, Software. In: Frieberthäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 501–514.
- Kuhl, J.; Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107–120.
- Kuhl, P. et al. (2013): Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand: Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Becker, R. & Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Wiesbaden: Springer, S. 299–324.
- Kühnl, I. (2008): Lernberatung in der Grundschule. Grundlagen und konzeptionelle Gestaltung der Vermittlung von Lernstrategien. In: Esslinger-Hinz, I. & Hahn, H. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Baltmannsweiler: Schneider, S. 94–100.
- Kunter, M. et al. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/München: Waxmann.
- Kunze, I. & Mayer, M. A. (1999): Das Schulporträt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Kunze Ingrid (Hrsg.): Schulporträts didaktischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz, S. 9–40.
- Kurz, G. & Weiß, S. (2016): Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses. Modelle – Begleitung – Akteure. In: Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.): Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 30–55.
- Laging, R. (1993): Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform. In: Die Deutsche Schule, 85 Nr. 3, S. 364–382.
- Laging, R. (1995a): Altersgemischte Gruppen in der Grundschule. Untersuchungen zur Veränderung sozialer Beziehungen. In: Eberwein, H. & Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 117–136.
- Laging, R. (1995b): Altersgemischtes Lernen. In: Die Grundschulzeitschrift, 9 Nr. 84, S. 7–13.
- Laging, R. (1997): Jahrgangsübergreifendes Lernen – Opas Pädagogik oder zukunftsorientierter Reformansatz? In: Sandfuchs, U.; Stange, E.-M. & Kost, S. (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schüllerrückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–39.
- Lämmerhirt, M. (2012): Schulleitung und Schulentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Rolle und Funktion von Schulleitungen bei der Initiierung und Implementierung von Innovationen am Beispiel der Schulprogrammarbeit. Hamburg: Kovač.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2003): Flexhandbücher. Ludwigsfelde. URL: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flexhandbuecher> – Zugriff am 23.02.2021.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: Biometrics, 33 Nr. 1, S. 159–174.
- Lang, E. et al. (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–331.
- Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Frieberthäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 515–526.
- Largo, R. H. & Beglinger, M. (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper.
- Larson, M. S. (1977): The rise of professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Lenzen, K.-D. (2007): In jahrgangsgemischten Gruppen unterrichten – ein neues Lehrerbild in einer veränderten Unterrichtskultur. In: Burk, K.; Boer, H. de & Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 271–285.

- Lenzen, K.-D. (2008): Das Unterrichten in jahrgangsgemischten Gruppen lernen. In: Die Grundschulzeitschrift, 22 Nr. 220, S. 28.
- Lettenbauer, S. (2012): Kurze Beine, kurze Wege. Boom der Zwergschulen im ländlichen Raum Bayern. URL: https://www.deutschlandfunk.de/kurze-beine-kurze-wege.680.de.html?dram:article_id=39263 – Zugriff am 23.02.2021.
- Liebers, K. (Hrsg.) (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). Brandenburg. URL: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/flex/ABericht1.pdf> – Zugriff am 23.02.2021.
- Liebers, K. (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebers, K.; Prengel, A. & Bieber, G. (Hrsg.) (2008): Die flexible Schuleingangsphase: Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz.
- Liedtke, M. (Hrsg.) (1991): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Band I: Geschichte der Schule in Bayern – Von den Anfängen bis 1800, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liedtke, M. (Hrsg.) (1993): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Band II: Von 1800 bis 1918, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liedtke, M. (Hrsg.) (1997a): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Band III: Von 1918 bis 1990, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liedtke, M. (Hrsg.) (1997b): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Band IV: Epochenübergreifende Spezialuntersuchungen. Geschichte der Universitäten, der Hochschulen, der vorschulischen Einrichtungen und der Erwachsenenbildung in Bayern, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liegle, L. (2008): Hat sich Kindheit verändert oder ist sie gar im Begriff zu verwinden? In: Hartinger, A.; Bauer, R. & Hitzler, R. (Hrsg.): Veränderte Kindheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23–31.
- Lindau-Bank, D. (2018): Mit Konflikten und Widerständen umgehen. In: Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 179–202.
- Lindemann, H. (2013): Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Budrich, S. 267–281.
- Lindner, G. (2009): Jahrgangskombinierte Klassen bringen Neusässer Eltern auf. In: Augsburger Allgemeine vom 17.06.2009. URL: <https://www.augsburger-allgemeine.de/augsburg-land/Jahrgangskombinierte-Klassen-bringen-Neusaesser-Eltern-auf-id5940841.html> – Zugriff am 23.02.2021.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015): Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In: Mehlhorn, G.; Schöppe, K. & Schulz, F. (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed, S. 155–219.
- Little, A. (2006): Education for all: multigrade realities and histories. In: Little, A. (Hrsg.): Education for all and multigrade teaching. Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer, S. 1–26.
- Lloyd, L. (1999): Multi-Age Classes and High Ability Students. In: Review of educational research, 69 Nr. 2, S. 187–212.
- Lortie, D. C. (1972): Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team teaching in der Schule. München: Piper, S. 37–76.
- Lüders, C. (2011): Gütekriterien. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen u.a.: Budrich, S. 80–83.
- Lüders, M. (2012): Unterricht. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 342–343.
- Luhmann, N. (1982): Funktion der Religion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundgreen, P. (2011): Pädagogische Profession. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 9–39.
- Maier, K. E. (1991): Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung. Gesamtdarstellung. In: Liedtke, M. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 349–383.
- Maindök, H. (2003): Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Interviewtraining: Bedarf, Stand und Perspektiven. Herbolzheim: Centaurus.

- Mang, B. & Paulus, A. (2012): Schulentwicklung mitgestalten. Methoden für die Praxis. München: Oldenbourg.
- Martinek, D. (2007): Die Ungewissheit im Lehrberuf. Orientierungsstil, Motivationsstrategie und Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrer/innen. Hamburg: Kovač.
- Martschinke, S. (2015): Facetten adaptiven Unterrichts aus Sicht der Unterrichtsforschung. In: Liebers, K. et al. (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–32.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2018): Neuere Ansätze der Schuleingangskonzeption in ausgewählten Bundesländern. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.): Schuleingangsdagnostik. Göttingen: Hogrefe, S. 35–62.
- Mason, D. A. & Burns, R. B. (1995): Teachers' Views of Combination Classes. In: The Journal of Educational Research, 89 Nr. 1, S. 36–45.
- Mason, D. A. & Burns, R. B. (1996): "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: a critique a Veenman's conclusion about multigrade classes. In: Review of educational research, 66 Nr. 3, S. 307–322.
- Matter, B. (2017): Lernen in heterogenen Lerngruppen. Erprobung und Evaluation eines Konzepts für den jahrgangsgemischten Mathematikunterricht. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Matz, S. & Knauf, T. (2010): Altersmischung in der Praxis einer Montessori-Schule – eine Beobachtungsstudie zur Auftretenswahrscheinlichkeit ausgewählter Aspekte altersgemischter Lerngruppen. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 72–79.
- Mayr, J. (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/Basel: Beltz, S. 149–163.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1 Nr. 2, Art. 20 URL: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0002204 – Zugriff am 23.02.2021.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 20 Nr. 3, Art. 16. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/3343/4444> – Zugriff am 23.02.2021.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 323–333.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 543–556.
- Meiers, K. (2004): Die altersgemischte Lerngruppe. Eine Bereicherung der Schule in methodischer und sozialer Hinsicht. In: Sache, Wort, Zahl, 32 Nr. 64, S. 52–54.
- Meister, G. (2010): Partizipation von Eltern im Schulentwicklungsprozess. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–280.
- Meister, G. (2012): Kooperation in fusionierten Kollegien. In: Baum, E.; Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–181.
- Merkens, H. (1995): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Eberwein, H. & Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21–37.
- Merkt, H. & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1952): Dokumente zur Schulreform in Bayern. Band 15, Schriftreihe Kultur und Politik. München: Richard Pflaum Verlag.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18 Nr. 2, S. 157–171.
- Mett, B. & Schmidt, H. J. (2002): Kleine Grundschule – Reformprojekt oder Notbehelf? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung. In: Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske + Budrich, S. 148–159.

- Meuser, M. & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005): ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–93.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Frieberthäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 457–471.
- Meyer, C. & Meier, C. z. V. (2014): Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 245–257.
- Meyer, H. (2001): *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2011): Schulentwicklung. In: Kiper, H.; Meyer, H. & Topsch, W. (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 183–192.
- Meyer, H. (2019): *Was ist guter Unterricht?* 14. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, M.; Meyer, M. & Jansen, C. (2018): *Unterrichten mit Lernlandkarten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Miethe, I. (2013): Forschungsethik. In: Frieberthäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 927–937.
- Miller, B. A. (1991): A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. In: *Journal of Research in Rural Education*, 7 Nr. 2, S. 3–12.
- Miller, S. et al. (2019): Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In: Donie, C. et al. (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer, S. 22–33.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): Oettinger und Rau: „Schulanfang auf neuen Wegen“ ist ein Erfolgsprojekt. URL: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS_Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/ID-E_April_2006.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Montessori, M. (1972): *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg: Herder.
- Mortazavizadeh, S. H. et al. (2017): Teachers' Lived Experiences about Teaching-Learning Process in Multi-Grade Classes. In: *Journal of Education and Learning*, 6 Nr. 4, S. 354–363.
- Moser, U. & Bayer, N. (2010): EDK-Ost 4 bis 8, Projektschlussbericht. *Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone (Projekt EDB-Ost 4 bis 8)*. Bern: Schulverlag plus.
- Müller, F. X. (1802): *Ein aufrichtiger Blick in das Innere der deutschen Stadt- und Landschulen in meinem Vaterlande Baiern. Von einem wahren (jungen) Vaterlands- und Jugend-Freunde*. München.
- Müller, R. A. (1991): Regionalgeschichtliche Ergänzungen. Altbayern. In: Liedtke, M. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 385–394.
- Müller, R. et al. (Hrsg.) (2011): *Schule im alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Munser-Kiefer, M.; Martschinke, S. & Hartinger, A. (2017a): Adaptive Unterrichtsgestaltung und Überzeugungen von Lehrpersonen in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10 Nr. 1, S. 147–161.
- Munser-Kiefer, M.; Martschinke, S. & Hartinger, A. (2017b): Selbstbestimmtes Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht der 3. und 4. Klasse – erste Ergebnisse aus einer Evaluationsstudie. In: Heinzel, F. & Koch, K. (Hrsg.): *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken*. Wiesbaden: Springer, S. 87–91.
- Munser-Kiefer, M.; Martschinke, S. & Hartinger, A. (2018): Subjektive Arbeitsbelastung von Lehrkräften in jahrgangsgemischten dritten und vierten Klassen. In: Miller, S. et al. (Hrsg.): *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer, S. 114–120.
- Nägeli, A. (2011): Adaptive Schulmodelle am Beispiel innovativer Kleinschulen. In: Müller, R. et al. (Hrsg.): *Schule im alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 377–415.
- Neuhaus-Siemon, E. (1995): Die Gründungszeit der Grundschule. In: Wittenbruch, W. (Hrsg.): *Grundschule*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 79–93.
- Nickel, H. (1981): Schulreife und Schulversagen. Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28 Nr. 3, S. 19–37.
- Nickel, H. (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37 Nr. 3, S. 217–227.
- Nohl, A.-M. (2019): *AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik*. Opladen/Toronto: Budrich.

- o. A. (1996): „Überlebensstrategien“ für kleine Grundschulen - BLK-Modellversuch. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin, 6 Nr. 1, S. 23.
- o. A. (2018): Gemeinsam gegen die Kombiklasse. Drohende Zusammenlegung zweier Jahrgangsstufen in der Grundschule abgewendet – Ausschuss tagt. In: Passauer Neue Presse vom 01.11.2018, Lokales Pfarrkirchen, S. 27.
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse (Band I). Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M.; Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–64.
- Oevermann, U. (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 14 Nr. 1, S. 15–51.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–77.
- Oja, S. N. (1989): Teachers: Ages and Stages of Adult Development. In: Holly, M. L. & McLoughlin, C. S. (Hrsg.): Perspectives on Teacher Professional Development. Falmer Press: London, S. 119–154.
- Olesch, K. (2007): Jahrgangskombinierte Klassen – ein aktuelles pädagogisches Thema. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. URL: <https://www.isb.bayern.de/download/1536/jb06-07-51-80.pdf> – Zugriff am 23.02.2021.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 Nr. 1, S. 26–37.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 Nr. 4, S. 415–420.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger.
- Oswald, F. (2007): Die Mehrstufenklasse. Die Lernorganisation für einen der Entwicklungsstufe entsprechenden Unterricht. In: news & science, Nr. 15, S. 36–37.
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.) (1995): Wege entstehen beim Gehen. Kleine Grundschulen entwickeln ein Konzept. Ludwigsfelde: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.) (1999): Qualität von Unterricht und Schulleben in (kleinen) Grundschulen. Ergebnisse aus der Schulentwicklung. Band 61, Werkstatthefte / PLIB. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Pajares, F. M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of educational research, 62 Nr. 3, S. 307–332.
- Pant, H. A. et al. (2008): Offenheit für Innovationen: Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 Nr. 6, S. 827–845.
- Pape, M. (2016): Didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen. Eine qualitative Studie zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (1951): The social system. Glencoe: Free Press.
- Paseka, A.; Schratz, M. & Schrittemser, I. (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Paseka, A.; Schratz, M. & Schrittemser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Wien: Facultas Wuv Universitäts-Verlag, S. 8–45.
- Paulsen, F. (1919): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 3. Auflage. Leipzig: Veit.
- Paulston, R. G. (1976): Conflicting theories of social and educational change. A typological review. Pittsburgh: University Center for International Studies.
- Pavan, B. N. (1992): The Benefits of Nongraded Schools. In: Educational Leadership, 50 Nr. 2, S. 22–25.
- Perez, K. D. (2012): The co-teaching book of lists. San Francisco: Jossey-Bass.

- Peschel, F. (2012): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. 7. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2018): Lernen. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Petersen, P. (1927/2014): Der kleine Jena-Plan. 66. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Petzina, D.; Abelshauser, W. & Faust, A. (1978): Materialien zur Statistik des Deutschen Reiches 1914-1945. München: Verlag C. H. Beck.
- Pfadenhauer, M. (2005): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–130.
- Pfeiffer, H. (2010): Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–26.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg i. Breisgau: Walter-Verlag.
- Pilz, S. (2018): Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Plank, K. E. (2019): Arena für alle? Zielstellungen, Anforderungen und Merkmale demokratisch-inklusive Schule. Berlin: LIT.
- Pollak, G. (2013): Professionalisierung (in) der Lehrer/innenbildung – Vielzahl und Vielheit eines offenen Konzepts. In: Schenz, C.; Pollak, G. & Schenz, A. (Hrsg.): Perspektiven der (Grund)Schule: Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule. Berlin und Münster: LIT, S. 75–99.
- Pratt, D. (1986): On the Merits of Multiage Classrooms. In: Research in Rural Education, 3 Nr. 3, S. 111–115.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–107.
- Prenzel, A. (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Priebe, B. (2006): Schul- und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive der Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Boenicke, R. et al. (Hrsg.): Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen. Heidelberg: Mattes, S. 20–79.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014a): Forschungsdesigns für qualitative Forschung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 117–133.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014b): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. Oldenbourg: De Gruyter.
- Rabauer, F. (2019): Jahrgangsmischung in 1/2 und 3/4 – Realisierung, Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte vor dem Hintergrund der Übergänge im Bildungssystem. Schriftliche Hausarbeit gemäß § 29 LPO I. Universität Regensburg.
- Rachbauer, T. (2019): E-Portfolios als Instrument für Selbstreflexionsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine empirische Untersuchung zur Implementierung von E-Portfolios in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: LIT.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer.
- Raggl, A. (2011): Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im alpinen Raum. In: Müller, R. et al. (Hrsg.): Schule im alpinen Raum. Innsbruck: StudienVerlag, S. 231–305.
- Raggl, A. (2012): Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im ländlichen Raum. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 34 Nr. 2, S. 285–301.
- Raggl, A. (2015a): Besonderheiten kleiner Schulen im ländlichen Raum. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum. Innsbruck: StudienVerlag, S. 15–21.
- Raggl, A. (2015b): Umsetzung des jahrgangsgemischten Unterrichts in kleinen Schulen. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum. Innsbruck: StudienVerlag, S. 57–76.
- Raggl, A. (2019): Small Rural Schools in Austria: Potentials and Challenges. In: Jahnke, H.; Kramer, C. & Meusburger, P. (Hrsg.): Geographies of Schooling. Cham: Springer, S. 251–263.

- Raggl, A. & Smit, R. (2015): Jahrgangsgemischte Klassen und jahrgangsgemischter Unterricht in kleinen Schulen – allgemeine Überlegungen. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 51–55.
- Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.) (2015): *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (2015): Potentiale und Herausforderungen kleiner Schulen – ein Resümee. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 203–206.
- Rahm, S. & Schley, W. (2005a): Editorial. In: *Journal für Schulentwicklung*, 9 Nr. 3, S. 4–8.
- Rahm, S. & Schley, W. (2005b): Von der Kraft der Paradoxien. In: *Journal für Schulentwicklung*, 9 Nr. 3, S. 9–21.
- Rakoczy, K. & Klieme, E. (2016): Unterrichtsqualität aus Sicht der Forschung. In: Seifried, K.; Drewes, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 331–340.
- Reh, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? In: *Die Deutsche Schule*, 97 Nr. 1, S. 76–86.
- Rehle, C. et al. (2014): *Einführung in grundschulpädagogisches Denken*. Donauwörth: Auer.
- Rehling, M. & König, S. (2012): Personalentwicklung. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 500–501.
- Reichen, J. (1991): *Sachunterricht und Sachbegegnung. Grundlagen zur Lehrmittelreihe „Menschen und Umwelt“*. Zürich: Sabe.
- Reike, E. (1901/1971): *Magister und Scholaren*. Düsseldorf: Diederichs Verlag.
- Renkl, A. (2010): Träges Wissen. In: Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 854–857.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 642–661.
- Reusser, K.; Pauli, C. & Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 478–495.
- Rolff, H.-G. (1994): Schulentwicklung durch Schulleitung. In: Marsolek, T. (Hrsg.): *Schulleitung im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Gestalten und organisatorischem Verwalten*. Berlin: Pädagogisches Zentrum, S. 16–39.
- Rolff, H.-G. (1999): Pädagogisches Qualitätsmanagement: Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung vor neuen Herausforderungen. Einleitungsvortrag zur 25-Jahr-Feier des IFS. In: Rösner, E. (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998*. Dortmund: IFS-Verlag, S. 15–34.
- Rolff, H.-G. (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–36.
- Rolff, H.-G. (2012a): Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In: Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 203–221.
- Rolff, H.-G. (2012b): Steuergruppen und interne Begleitung. In: Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 71–89.
- Rolff, H.-G. (2014): Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg von Unterrichtsentwicklung? In: Holzapfel, H. G. (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann, S. 195–217.
- Rolff, H.-G. (2016): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2018a): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 12–36.
- Rolff, H.-G. (2018b): Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In: Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 203–221.
- Rolff, H.-G. (2018c): Steuergruppen und interne Begleitung. In: Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 71–89.

- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (2009): Schulentwicklungsforschung – theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: Berkemeyer, N.; Bensen, M. & Harazd, B. (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16–49.
- Rosemann, B. (2014): Führungstheorien. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln u. a.: Carl Link, S. 210–215.
- Rosenbusch, H. (1999): Schulleitung und Schulaufsicht. In: Rösner, E. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998. Dortmund: IFS-Verlag, S. 243–258.
- Roßbach, H.-G. (2010): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 80–91.
- Roßbach, H.-G. & Wellenreuther, M. (2002): Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In: Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske + Budrich, S. 44–57.
- Rössler, P. (2017): Inhaltsanalyse. 3. Auflage. Konstanz/München: UVK.
- Rübenach, S. (2018): Kinderbetreuung. In: Bundeszentrale für politische Bildung; Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin & Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (Hrsg.): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 66–68.
- Russell, J.; Rowe, K. J. & Hill, P. W. (1998): Effects of multigrade classes on student progress in literacy and numeracy. Quantitative evidence and perceptions of teachers and school leaders. Paper presented at the 1998 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Adelaide, 29 November - 3 December, 1998. Adelaide. URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/1998/rus98154.pdf> – Zugriff am 23.02.2021.
- Saalfrank, W.-T. (2016): Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze. In: Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.): Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 16–29.
- Saqlain, N. (2015): A Comprehensive Look at Multi-Age Education. In: Journal of Educational and Social Research, 5 Nr. 2, S. 285–290.
- Schäfer, C. D. (2015): Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur. Köln: Link.
- Schelle, C. (2010): Unterrichtsentwicklung als Konzept. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 315–318.
- Schenz, C. (2009): Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrberuf. In: Schrittemer, I. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 37–59.
- Schenz, C. (2011a): Bildung und pädagogische Professionalität. Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In: Paseka, A.; Schratz, M. & Schrittemer, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Wien: Facultas Wuv Universitäts-Verlag, S. 187–217.
- Schenz, C. (2011b): Ist schulische Begabungsförderung „professionalisierbar“? Von der „Hochbegabtenpädagogik“ zum Anspruch pädagogischer Professionalität in der Begabungsförderung. In: Schenz, C.; Rosebrock, S. & Soff, M. (Hrsg.): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Münster: LIT, S. 97–113.
- Schenz, C. (2011c): LehrerInnenexpertise im Umgang mit Heterogenität. In: Schenz, C.; Rosebrock, S. & Soff, M. (Hrsg.): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Münster: LIT, S. 11–25.
- Schenz, C. (2011d): Pädagogische Diagnostik als ein Kernelement der Begabungsförderung – Begabungen erkennen und anerkennen. In: Steenbuck, O. (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 119–124.
- Schenz, C. (2011e): Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In: Schenz, C.; Rosebrock, S. & Soff, M. (Hrsg.): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Münster: LIT, S. 45–62.
- Schenz, C. (2012): LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person. München: Utz.
- Schenz, C. (2014): Spannungsfelder der demokratisch-inklusive Schule. In: Schenz, C. & Pollak, G. (Hrsg.): Verschieden und doch gemeinsam? Schulmodelle und Unterrichtskonzepte zur demokratisch-inklusive (Grund)Schule. Münster: LIT, S. 7–28.

- Schenz, C. & Esser, P. (2011): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Begabungsförderung. In: Steenbuck, O. (Hrsg.): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 105–112.
- Schiller, U. (2010): Wenn man Altersmischung nur organisatorisch begreift, dann ist das zu wenig. In: Berthold, B. & Hahn, H. (Hrsg.): *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 34–44.
- Schlee, J. (2014): *Schulentwicklung gescheitert!* Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, C. (2013): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 448–456.
- Schmidt, H. J. (1999): *Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Auswertung einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. Rostock: Universität Rostock.
- Schmidt, J. & Rieß, M. (2012): Für 82 kleine Grundschulen wird es eng. URL: https://www.volksstimme.de/nachrichten/sachsen_anhalt/825492_Fuer-82-kleine-Grundschulen-wird-es-eng.html – Zugriff am 23.02.2021.
- Schmidt-Stein, G. (1963): *Die Jahresklasse in der Volksschule. Untersuchung – Kritik – Lösungsvorschläge*. Stuttgart: Klett.
- Schmitz, K. (1980): *Geschichte der Schule. Ein Grundriß ihrer historischen Entwicklung und ihrer künftigen Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnell, H. (2010): Funktion und Aufgaben der Schulaufsicht. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 196–199.
- Schnell, I. (Hrsg.) (2015): *Für uns kommt nur 1–13 in Frage. Entwicklungsimpulse aus und für PRIMUS Berg Fidel*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schnellenbach-Zell, J. (2009): *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation. Bergische Universität Wuppertal. URL: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahhbz%3A468-20090756> – Zugriff am 23.02.2021.
- Schoenfeld, A. H. (2010): *How we think. A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schönknecht, G. (1997): *Innovative LehrerInnen – berufsbiographische Entwicklung und Berufsalltag. Eine qualitative Studie*. Weinheim: Beltz.
- Schorch, G. (2007): *Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012): *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster/München: Waxmann.
- Schratz, M. (1999): *Bildungsmanagement und Steuerung, Globalisierung als Herausforderung für das Schulwesen*. In: Rösner, E. (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998*. Dortmund: IFS-Verlag, S. 219–241.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 Nr. 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2043/3636> – Zugriff am 23.02.2021.
- Schrittesser, I. (2011): Professionelle Kompetenzen: systematische und empirische Annäherungen. In: Paseka, A.; Schratz, M. & Schrittesser, I. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken*. Wien: Facultas Wuv Universitäts-Verlag, S. 95–122.
- Schrittmatter, A. (1998): Zeit „machen“ für Entwicklungsarbeit. In: *Journal für Schulentwicklung*, 2 Nr. 2, S. 83–87.
- Schröder, H. (2001): *Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von Abbilddidaktik bis Zugpferd-Effekt*. 3. Auflage. München: Oldenbourg.
- Schulte zu Berge, S. (2005): *Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Erkennen – Verstehen – im Unterricht berücksichtigen*. 2. Auflage. Münster: LIT.
- Schulz-Benesch, G. (1995): Nach dem Zweiten Weltkrieg: Restauration oder Reform? In: Wittenbruch, W. (Hrsg.): *Grundschule*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 146–161.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–171.

- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–275.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1 Nr. 1, S. 49–97.
- Schütze, F. et al. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H. & Wenzel, H. (Hrsg.): Schule im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 333–377.
- Schütze, S. (2014): Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht von 1854 – Standards für die Lehrerbildung? In: Die Deutsche Schule, 106 Nr. 4, S. 324–343.
- Schwanenberg, J.; Klein, E. D. & Walpusik, M. (2018): Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. Essen. URL: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=47202> – Zugriff am 23.02.2021.
- Schwer, C.; Solzbacher, C. & Behrens, B. (2014): Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“. Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47–77.
- Scott, W. A. (1955): Reliability of Content Analysis. The Case of Nominal Scale Coding. In: Public Opinion Quarterly, 19 Nr. 3, S. 321–325.
- Seashore, K. R.; Bryk, A. & Camburn, E. (1999): Promoting school improvement through professional communities. An analysis of Chicago elementary schools. In: Educational Administration Quarterly, 35 Nr. 5, S. 707–750.
- Seehofer, H. (2013): Bayern. Die Zukunft. Regierungserklärung des Bayerischen Ministerpräsidenten Horst Seehofer, MdL, am 12. November 2013 im Bayerischen Landtag. München. URL: <https://www.bayern.de/bayern-die-zukunft/> – Zugriff am 02.03.2020.
- Seifert, R. (2019): Kombi-Klasse für Erst- und Zweitklässler. In: Passauer Neue Presse vom 20./21. Juli 2019. Trostberger Tagblatt, Traunreuter Anzeiger.
- Seitz, S. (2008): Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis? Hamburg: Kovač.
- Seitz, S. (2013): Schulleitung – Anspruch und Wirklichkeit. Zum Rollenverständnis und beruflichen Selbstbild von Schulleitungen an bayerischen Grund- und Mittelschulen. Hamburg: Kovač.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 Nr. 2, S. 280–290.
- Shulman, L. S. (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15 Nr. 2, S. 4–14.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, 57 Nr. 1, S. 1–22.
- Shulman, L. S. & Wilson, S. M. (2004): The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siebel, F. (2009): Wie reagiert der Schulbuchmarkt auf Jahrgangsmischung? Vorträge auf der 43. Tagung für Didaktik der Mathematik. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 02.03. bis 06.03.2008 in Oldenburg. Oldenburg. URL: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31511/1/210.pdf> – Zugriff am 23.02.2021.
- Sikes, P. J.; Measor, L. & Woods, P. (1985): Teacher Careers. Crises and Continuities. London: Falmer Press.
- Siml, K. (1998): Programm „Kleine Grundschule auf dem Lande“: Mehr als eine Notlösung. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin, 8 Nr. 2, S. 64/65.
- Siml, K. (2000): Kleine Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin, Nr. 2, S. 72.
- Slavin, R. E. (1993): Kooperatives Lernen und Leistung. Eine empirisch fundierte Theorie. In: Huber, G. L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 151–170.
- Smit, R. (2015a): Bedeutung der Schulleitung und des Schulteams für die Entwicklung des jahrgangsgemischten Unterrichts. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum. Innsbruck: StudienVerlag, S. 173–178.

- Smit, R. (2015b): Individuelle Förderung und Differenzierung in jahrgangsgemischten Klassen. In: Raggl, A.; Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.): *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 77–86.
- Smit, R. & Engeli, E. (2015): An empirical model of mixed-age teaching. In: *International Journal of Educational Research*, 74, S. 136–145.
- Smit, R. & Engeli, E. (2017): Formative Beurteilung im jahrgangsübergreifenden Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 Nr. 2, S. 279–303.
- Smit, R. & Humpert, W. (2012a): Die Sicht der Eltern zum altersgemischten Lernen im St. Galler Schulentwicklungsprojekt zu „Schule im alpinen Raum“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34 Nr. 2, S. 323–344.
- Smit, R. & Humpert, W. (2012b): Zum Einfluss der Teamkultur auf Differenzierung und Schülerlernen in kleinen Schulen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 Nr. 3, S. 209–228.
- Söll, F. (2002): Was denken LehrerInnen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Weinheim: Beltz.
- Sommer-Sutter, B. (2016): Schulentwicklung an kleinen Schulen im alpinen Raum. Eine Studie zur Bedeutung von Schulentwicklung in vier verschiedenen Regionen im alpinen Raum (Graubünden, St. Gallen, Wallis und Vorarlberg). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sonnleitner, M. (2014): Miteinander und Voneinander Lernen – Jahrgangsmischung als Element einer demokratisch-inklusive Unterrichtskultur? Eine Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Herausforderungen jahrgangsgemischten Lernens für die Veränderung der Unterrichtskultur. In: Schenz, C. & Pollak, G. (Hrsg.): *Verschieden und doch gemeinsam? Schulmodelle und Unterrichtskonzepte zur demokratisch-inklusive (Grund)Schule*. Münster: LIT, S. 59–112.
- Sonntag, M. (2012): Jahrgangsübergreifender und inklusiver Unterricht in der Praxis. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1-2. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/153/145> – Zugriff am 23.02.2021.
- Sosnowsky-Waschek, N. (2013): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–136.
- Spindler, K. (1991): Wissensvermehrung und Wissensvermittlung in der Vorzeit Bayerns (Paläolithikum bis Latènezeit). In: Liedtke, M. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43–54.
- Spörl, A. (1977): Die Entwicklung der deutschen Schule im Königreich Bayern unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung. München.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2012): *Bildungsbericht Bayern 2012*. München. URL: https://www.isb.bayern.de/download/11654/bildungsbericht_2012.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2014a): *Flexible Grundschule – Aufgabenbeispiele Deutsch*. München. URL: https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/Flexible_GS_Deutsch-20-1-15.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2014b): *Flexible Grundschule – Aufgabenbeispiele Mathematik*. München. URL: https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/Flexible_GS_Mathematik-20-1-15.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2014c): *Flexible Grundschule. Lerndokumentation und Leistungserhebung*. München. URL: https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/Flexible_GS_Lerndoku_Leistung-20-01-15.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017): *Flexible Grundschule. Praxisbeispiele für Unterricht und Lernstandserhebung*. 3. Auflage. München.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (o. J.): *Schulversuch Jahrgangsgemischte Eingangsklassen*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Stachowiak, H. (1973): *Allgemeine Modelltheorie*. Wien/New York: Springer.
- Stähling, R. (2006): Teamarbeit inklusive. In: Christiani, R. (Hrsg.): *Jahrgangsübergreifend unterrichten*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 48–53.
- Stähling, R. (2010): Altersmischung und Inklusion – Beobachtungen in der Praxis. In: *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung*, 18 Nr. 4, S. 243–252.
- Statistik des Deutschen Reichs (1933): *Das Schulwesen im Deutschen Reich. Schuljahr 1931/32. Band 438, Deutschland: Statistik des Deutschen Reichs*. Berlin: Hobbing.

- Statistisches Bundesamt (2013): Geburtstrends und Familiensituation in Deutschland 2012. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Publikationen/Downloads-Haushalte/geburstrends-5122203129004.pdf?__blob=publicationFile – Zugriff am 23.02.2021.
- Statistisches Bundesamt (2016a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Zusammenfassende Übersichten Eheschließungen, Geborene und Gestorbene (1946-2015). Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Eheschliessungen-Ehescheidungen-Lebenspartnerschaften/Publikationen/Downloads-Eheschliessungen/zusammen-eheschliessungen-geborene-gestorbene-5126102157004.pdf?__blob=publicationFile – Zugriff am 23.02.2021.
- Statistisches Bundesamt (2016b): Geburtenziffer 2015: Erstmals seit 33 Jahren bei 1,50 Kindern je Frau. Pressemitteilung Nr. 373 vom 17.10.2016. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2016/10/PD16_373_126.html – Zugriff am 23.02.2021.
- Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Zusammenfassende Übersichten: Eheschließungen, Geborene und Gestorbene (1946-2018). Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Eheschliessungen-Ehescheidungen-Lebenspartnerschaften/Publikationen/Downloads-Eheschliessungen/zusammen-eheschliessungen-geborene-gestorbene-5126102187004.pdf?__blob=publicationFile – Zugriff am 23.02.2021.
- Steiner, E. et al. (2011): Aufwachsen in alpin-ländlichem Umfeld – zum Stellenwert von Schule und anderen Bildungsorten aus Sicht der Akteure. In: Müller, R. et al. (Hrsg.): Schule im alpinen Raum. Innsbruck: StudienVerlag, S. 75–141.
- Steinhaus, H. (1995): Die Grundschule in der nationalsozialistischen Zeit (1933–1945). In: Wittenbruch, W. (Hrsg.): Grundschule. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 121–145.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim/München: Juventa.
- Steinke, I. (2007): Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, U.; Grunenberg, H. & Dresing, T. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 176–187.
- Steinke, I. (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331.
- Stern, C.; Ebel, C. & Müncher, A. (Hrsg.) (2006): Bessere Qualität in allen Schulen. Praxisleitfaden zur Einführung des Selbstevaluationsinstruments SEIS in Schulen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Steuerwald, C. & Hradil, S. (2016): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49–69.
- Stichweh, R. (2000): Professionen im System der modernen Gesellschaft. In: Merten, R. (Hrsg.): Systemtheorie sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–38.
- Stone, S. J. (1996): Creating the multiage classroom. Tucson, AZ: Good Year Books.
- Strauss, A. (1985): Work and the division of Labor. In: The sociological Quarterly, 26 Nr. 1, S. 1–20.
- Strauss, A. L. (1987): Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sundell, K. (1994): Comparative research on mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. In: European Early Childhood Education Research Journal, 2 Nr. 2, S. 49–62.
- Sutter, B. & Kerle, U. (2011): Kleine Schulen im alpinen Raum suchen neue Wege. In: Müller, R. et al. (Hrsg.): Schule im alpinen Raum. Innsbruck: StudienVerlag, S. 307–376.
- Taole, M. J. (2014): Multi-grade Teaching: A Daunting Challenge for Rural Teachers. In: Studies of Tribes and Tribals, 12 Nr. 1, S. 95–102.
- Tarelli, I. et al. (2012): Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen in internationalen Vergleich. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 137–173.
- Terhart, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 Nr. 2, S. 275–279.

- Terhart, E. (2010a): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer. Ansprüche und Widersprüche. In: Ellger-Rüttgardt, S. L. & Wachtel, G. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, S. 89–104.
- Terhart, E. (2010b): Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237–241.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Wandel der Begrifflichkeit – Neue Steuerung als Herausforderung (unveröff. Manuskript, Langfassung des Artikels). In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 202–224.
- Terhart, E. (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster u. a.: Waxmann.
- Terhart, E. et al. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Thoren, K.; Hannover, B. & Brunner, M. (2019): Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL): Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in ethnisch heterogenen Schulen. In: Fickermann, D. & Weishaupt, H. (Hrsg.): Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. Münster/New York: Waxmann, Die deutsche Schule, 14. Beiheft, S. 140–155.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011): Laborschule – Schule der Zukunft. Band 5, Impuls Laborschule. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2007): Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. Vortrag auf dem Symposium des VdS auf der DIDACTA am 1.03.2007. Köln. URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230__1_.pdf – Zugriff am 23.02.2021.
- Tillmann, K.-J. (2011): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 232–240.
- Tillmann, K.-J. (2017): Heterogenität – ein Grundproblem der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Paseska, A. et al. (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie: Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung. Münster: Waxmann, S. 72–83.
- Trachsler, E. (2008): Altersdurchmischte Klassen in der Thurgauer Volksschule. Eine explorative Studie zu einer vielversprechenden Schulform zwischen Tradition und Innovation. URL: <http://edudoc.ch/record/30727/files/PHTGtextunderscoreFBtextunderscore08.pdf> – Zugriff am 23.02.2021.
- Trapp, E. C. (1787/1964): Vom Unterricht überhaupt. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, T. (2002): Soziale Lernfelder in altersgemischten Lerngruppen. In: Petillon, H. (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen: Leske + Budrich, S. 130–137.
- Trautmann, T. (2011): Jahrgangsgemischte Lerngruppen: Flexibilisierung der Fördermöglichkeiten. In: Steenbuck, O. (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 92–104.
- UNESCO (2015): Educational for all 2000–2015: achievements and challenges. Paris: UNESCO Publishing, EFA Global Monitoring Report 2015.
- Unger, H. von (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Unger, H. von; Narimani, P. & M'Bayo, R. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–39.
- Veenman, S. (1995): Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes. A best-evidence synthesis. In: Review of educational research, 65 Nr. 4, S. 319–381.
- Veenman, S. (1996): Effects of Multigrade and Multi-Age Classes Reconsidered. In: Review of educational research, 66 Nr. 3, S. 323–340.
- Vogel, B. (1995): „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt ...“. Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In: Brinkmann, C.; Deeke, A. & Völkel, B. (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Nürnberg, S. 73–83.
- Vogt, F. et al. (2010): Schlussbericht der formativen Evaluation: Grund-/Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone (Projekt EDK-Ost 4bis8). Bern: Schulverlag plus.
- Vorsmann, N. (1995): Die Grundschule zwischen 1923 und 1933. In: Wittenbruch, W. (Hrsg.): Grundschule. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 94–120.

- Vygotsky, L. S. (1966/2016): Play and its role in the mental development of the child. In: *International Research in Early Childhood Education*, 7 Nr. 2, S. 3–25.
- Wagener, M. (2007): Altersgemischter Unterricht aus Sicht von Kindern, Eltern und einer Lehrerin. Interviews. In: *Grundschulunterricht*, 54 Nr. 11, S. 7–8.
- Wagener, M. (2010): Zur Lernförderlichkeit des gegenseitigen Helfens. In: Berthold, B. & Hahn, H. (Hrsg.): *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 70–83.
- Wagener, M. (2014): *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, M. (2017): Gemeinsam lernen in Stammgruppen – Lernpotenziale gegenseitigen Helfens. In: Jacobs, T. & Herker, S. (Hrsg.): *Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 78–90.
- Wagner, R. F. (2016): Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walde, A. (2019): *Schulpolitik in Städten mit Schülerrückgang*. Wiesbaden: Springer.
- Waldmann, E.; Sommer, D. & Schulz, B. (1998): Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Modellversuch „Kleine Grundschule“ im Land Brandenburg. In: Biesdorf, C.; Buring, L. & Daue, B. (Hrsg.): *Kleine Grundschulen machen Schule. Erfahrungen und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „Kleine Grundschule“*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, Werkstatthefte / PLIB, S. 7–17.
- Waldmann, E.; Sommer, D. & Schulz, B. (2010): Das altersgemischte Lernen im Modellversuch „Kleine Grundschule“ des Landes Brandenburg – Erfahrungen und Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung. In: Laging, R. (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 92–108.
- Walgenbach, K. (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Walgenbach, P. (2006): Strukturierungstheorie. In: Kieser, A. & Ebers, M. (Hrsg.): *Organisationstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 403–426.
- Weigert, B. (2019): Ärger an der Schule in Train. Mittelbayerische Zeitung vom 16. Juli 2019, Region Kelheim. URL: <https://www.mittelbayerische.de/region/kelheim-nachrichten/aerger-an-der-schule-in-train-21029-art1805455.html> – Zugriff am 23.02.2021.
- Weinert, F. E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 1–48.
- Weinert, F. E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: *Friedrich Jahresheft*, Nr. XV: Lernmethoden, Lehrmethoden, S. 50–52.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31.
- Weishaupt, H. (2006): Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem. Beiträge zum wissenschaftlichen Kolloquium am 18. und 19. November 2004 in Wiesbaden*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, S. 26–44.
- Wendt, P. (2007): Auf dem Weg zum jahrgangsübergreifenden Unterrichten. Fünf Maximen zu Schulentwicklung, Strukturen und Qualität. In: *Praxis Grundschule*, 30 Nr. 6, S. 4–5.
- Wenzel, H. (2010): Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263–266.
- Whitehead, A. N. (1929): The aims of education. In: Whitehead, A. N. (Hrsg.): *The aims of education and other essays*. New York: Macmillan, S. 1–23.
- Wiater, W. (2016): *Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. 6. Auflage. Augsburg: Auer.
- Wildt, J. (1999): Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung. In: Rösner, E. (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998*. Dortmund: IFS-Verlag, S. 121–141.
- Wilensky, H. L. (1972): Jeder Beruf eine Profession? Im Original: *The Professionalization of Everyone?* (...) entnommen aus: *American Journal of Sociology* 70 (1964), S. 137–158. Übersetzt von Walter M. Spondel. In: Luckmann, T. & Spondel, W. M. (Hrsg.): *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 198–215.

- Wilhelm, M. (2011): Die Flexible Grundschule. Ein Modellversuch an bayerischen Grundschulen. In: Schulverwaltung Bayern, 34 Nr. 10, S. 266–268.
- Wimmer, B. & Altrichter, H. (2017): Heterogenität als Thema der Einzelschulentwicklung. In: Bohl, T.; Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207–221.
- Wischer, B. (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, S.; Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, S. 32–41.
- Wischer, B. (2009): Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. URL: <https://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> – Zugriff am 23.02.2021.
- Wissinger, J. (2019): Schulleitung. In: Harring, M.; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York: Waxmann, S. 341–357.
- Wittenbruch, W. (1995): Sieben Jahrzehnte deutsche Grundschule - „Lernbare Lektionen“ aus der Schulgeschichte? In: Wittenbruch, W. (Hrsg.): Grundschule. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 9–78.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1 Nr. 1, Art. 22. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> – Zugriff am 23.02.2021.
- Wolff, S. (2013): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U.; Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502–513.
- Wunderer, R. (2011): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 9. Auflage. Köln: Luchterhand.
- Xochellis, P. (1965): Das Jahresklassensystem – Versuche zur Überwindung des Klassenschematismus. In: Welt der Schule, 18 Nr. 11, S. 481–488.
- Xochellis, P. (1967): Jahresklassen oder nicht? Die Überwindung des Klassenschematismus in der Schule. München: Ehrenwirth.
- Zymek, B. (1989): Schulen. In: Berg, C. et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Verlag C. H. Beck, S. 155–208.
- Zymek, B. (2011): Der Stellenwert des Grundschulgesetzes von 1920 in der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts oder Warum ist die Grundschule kein deutscher Erinnerungsort? In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–71.

Abbildungsverzeichnis

1.1	Schematischer Überblick über den Untersuchungsgang	22
2.1	Entwicklung der Zahl der Lebendgeborenen in Deutschland, differenziert nach Bundesgebiet, von 1946 bis 2018; eigene Darstellung auf der Basis von Statistisches Bundesamt, 2020	43
2.2	Entwicklung der Schüler/innenzahlen an der Schulart Grundschule im Freistaat Bayern; eigene Darstellung auf der Datengrundlage von Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b, S. 20	44
2.3	Minderjährige Kinder nach Familienform und Anzahl der Geschwister 2017; Baumann, Hochgürtel & Sommer, 2018, S. 62	49
2.4	Minderjährige Kinder nach Familienform; Baumann, Hochgürtel & Sommer, 2018, S. 61	49
2.5	Prozentualer Anteil der Grundschulen mit Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase auf Basis der Befragung der Bundesländer durch den Grundschulverband (2013) mit Korrektur der prozentualen Angaben; Carle & Metzen, 2014, S. 48	58
2.6	Zahlenmäßige Entwicklung jahrgangsgemischter Grundschulklassen insgesamt und an öffentlichen Grundschulen in Bayern von 2002/2003 bis 2019/2020; eigene Darstellung auf der Basis von Bayerisches Landesamt für Statistik (und Datenverarbeitung), 2003-2020	59
2.7	Zusammensetzung der jahrgangsgemischten Klassen an öffentlichen Grundschulen in Bayern im Schuljahr 2017/2018 nach kombinierten Jahrgangsstufen; eigene Darstellung auf der Basis von Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2018, S. 20	60
2.8	Quantitative Entwicklung jahrgangsgemischter Grundschulklassen insgesamt nach Art der Klasse von 2011/2012 bis 2018/2019; eigene Darstellung auf der Basis von Bayerisches Landesamt für Statistik (und Datenverarbeitung), 2012-2019	61
2.9	Verteilung jahrgangsgemischter Grundschulklassen auf die bayerischen Regierungsbezirke; eigene Darstellung auf der Basis von Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2012, S. 16, sowie Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 18	62
2.10	Überblick über die Verlaufsphasen eines Schul- bzw. Organisationsentwicklungsprozesses; eigene Darstellung auf der Grundlage von Giacquinta, 1973, S. 197/198	71
2.11	Schematische Darstellung der Stadien der Implementierungsphase; Darstellung in Anlehnung an Bauer & Rolff, 1978, S. 253	74
2.12	Verortung der Steuergruppe in der Innenarchitektur der Einzelschule; Rolff, 2016, S. 48	77
2.13	Systemzusammenhang der Einzelschulentwicklung im Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung; eigene Darstellung auf der Grundlage von Rolff, 2018a	79
2.14	Bedingungen und Zielsetzungen für das jahrgangsgemischte Lernen auf verschiedenen Ebenen der Schulentwicklung	81

2.15	Teamteaching-Formen; Vogt et al., 2010, S. 52	103
2.16	Entwicklungsbereiche für die jahrgangsübergreifende Organisationsentwicklung (Carle, 2004)	106
2.17	Einflussfaktoren auf die Implementation von Innovationen an Einzelschulen; Zusammenschau auf der Basis von Altrichter & Wiesinger, 2004, Goldenbaum, 2013, Gräsel, 2010, sowie Lindemann, 2013	110
2.18	(Begründungs-)Zusammenhänge der metatheoretischen Modellbasis	149
2.19	Schematische Darstellung der Strukturlogik professionellen Handelns in Anlehnung an Oevermann, 1996	153
2.20	Zusammenspiel von Organisation, Subjekt und professionellem Handeln in Anlehnung an Giddens Theorie der Strukturation	156
2.21	Prozessmodell der Übersetzung von professioneller Kompetenz in Performanz; Blömeke, Gustafsson und Shavelson, 2015, S. 7	157
2.22	Kompetenzmodell mit einer Spezifikation von Professionswissen und professionellen Überzeugungen, Werthaltungen und Vorstellungen im Aufgabenfeld Schulentwicklung als Voraussetzung für professionelles Handeln	158
2.23	Empirischer Zusammenhang zwischen pädagogischer Schulleitung, Teamarbeit und der pädagogisch-didaktischen Umsetzung jahrgangsgemischten Lernens unter Berücksichtigung von Haltung und Selbsteinschätzung der Kompetenz im Bereich Heterogenität. Abbildung der standardisierten Zusammenhangsmaße; Darstellung in Anlehnung an Smit, 2015a, S. 174	165
2.24	Prozessphasen der Reflexion als integraler Bestandteil der Strukturlogik professionellen Handelns	167
2.25	Entwicklung von Einzelschule und pädagogischer Professionalität durch professionelles Handeln	168
4.1	Überblick über die methodologischen Grundlagen und das methodische Design der Studie	180
4.2	Auszug aus einem Transkript	204
4.3	Schritte der Auswertung des Interviewmaterials; eigene Darstellung auf der inhaltlichen Basis von Kuckartz, 2018, sowie Mayring, 2010	207
4.4	Einordnung der induktiv gebildeten Oberkategorien zur Systematisierung von Herausforderungen und professionellem Handeln in Schulentwicklung	213
4.5	Auszug aus dem finalen Kategoriensystem der Schulleitungen für die Forschungsfragen 1 und 2, endgültige Haupt- sowie erste Ebene der Subkategorien	214
4.6	Auszug aus dem finalen Kategoriensystem für die Forschungsfrage 3, endgültige Haupt- sowie erste und exemplarische Ausschnitte der zweiten Ebene der Subkategorien	215
4.7	Auszug aus dem finalen Kategoriensystem für die Forschungsfrage 4, endgültige Haupt- sowie erste Ebene der Subkategorien	215
5.1	Einordnung der Vorbereitungsstrategien in den Theorie-Praxis-Kontext	241
5.2	Von Schulleitungen in Deutschland für verschiedene Aufgaben verwendete Zeit – IGLU 2001, 2006 und 2011 im Vergleich; Tarelli et al., 2012, S. 148	244
5.3	Zusammenfassende Darstellung der sich in der Steuerung des Implementationsprozesses der Jahrgangsmischung ergebenden Spannungsfelder	258

5.4	Zusammenfassende Darstellung der sich in der Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts ergebenden Spannungsfelder	295
5.5	Anzahl der doppelt besetzten Unterrichtsstunden pro Kombi-Klasse im Sample; eigene Darstellung auf der Basis der Stundenplananalyse sowie der Angaben in den Interviews	300
5.6	Anzahl der Lehrkräfte in der Kombi-Klasse (inkl. der Fachlehrkräfte); eigene Darstellung auf der Basis der Stundenplananalyse sowie der Angaben in den Interviews	304
5.7	Teamteaching-Formen 2 und 3; Ausschnitt aus Vogt et al., 2010, S. 52	335
5.8	Anzahl der Schüler/innen pro Kombi-Klasse im Sample; eigene Darstellung auf der Grundlage der Analyse der von den Schulen zur Verfügung gestellten Dokumente	379
5.9	Zusammenfassung der Gelingensbedingungen sowie Professionalitätsanforderungen für die intraprofessionelle Zusammenarbeit im Team	383
5.10	Bedeutsame Einflussfaktoren auf eine erfolgreiche Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen aus Sicht von betroffenen Schulleitungen und Lehrkräften	398
6.1	Schematische Darstellung der Struktur professionellen Handelns vor dem Hintergrund der schulentwicklungsspezifischen Handlungsfelder	408
6.2	Vorgehensweise bei der Durchführung der Evaluation eines Schulentwicklungsprozesses im Überblick	418
6.3	Schulentwicklungsspezifische Handlungsfelder im Überblick	419

Tabellenverzeichnis

2.1 Exemplarische Darstellung der Konsequenzen der Jahrgangsmischung für die Personalressourcen im Schulamtsbezirk	47
2.2 Systematisierung der Ebenen der Zusammenarbeit von professionell Handelnden	84
2.3 Reaktionsformen auf die Heterogenität der Schüler/innenschaft im Überblick; eigene Darstellung auf der Grundlage von Weinert, 1997, S. 51/52	90
2.4 Systematisierung klassischer und aktueller theoretischer Zugänge zum Professionsbegriff	139
3.1 Systematisierung der Bezüge zwischen Fragestellungen, Forschungsdesideraten und Theorie der Arbeit	178
4.1 Erfüllung des Gütekriteriums „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ in der vorliegenden Arbeit entsprechend der von Steinke, 1999, gestellten Anforderungen	183
4.2 Erfüllung des Gütekriteriums „Indikation“ in der vorliegenden Arbeit	185
4.3 Zusammenhang von interessierendem Experten/innenwissen für die zugrunde liegenden Fragestellungen und dem Typ des Experten/inneninterviews	189
4.4 Statistische Angaben zu den Fällen des Samples	199
4.5 Transkriptionsregeln adaptiert nach Kallmeyer & Schütze, 1976, S. 6/7	203
4.6 Exemplarischer Auszug aus dem Codierleitfaden, Hauptkategorie (5) Entwicklungsunterstützende und -hemmende Bedingungen, Subkategorie (5.1) Ebene des einzelschulischen Umfelds	209
4.7 Ergebnisse für die Intercoder-Reliabilität ausgewählter Interviews	218
5.1 Rollenbild der befragten Lehrkräfte in Bezug auf eine Kooperation im Team; eigene Darstellung auf der Basis des Datenmaterials	314

Anhang

Kategoriensystem und Codierhäufigkeiten: Schulleitungen

Forschungsfrage 1: Herausforderungen in verschiedenen Handlungsfeldern

(Sub-)Kategorien*	Anzahl Codier- urteile (CU)	Anzahl Interview- personen (IP)
Handlungsfeld I: Aushandeln und Planen		
Mangelnde Mitsprache und Gestaltungsmöglichkeiten	12	5
Zeitdruck bei der Vorbereitung	9	3
weitere Schulentwicklungsaufgaben	10	3
Entscheidung zwischen mehreren Alternativen	13	4
Vermittlung der Neuerung an die Elternschaft	38	8
Auswahl der Schüler/innen für die Kombi-Klasse	5	3
Handlungsfeld II: Führen und Steuern		
Aufgabenvielfalt von Schulleitungen kleiner Schulen	14	4
Personelle Besetzung der Klassenleitung	17	6
unzureichende Professionsressourcen zur Umsetzung	27	5
organisatorische vs. pädagogische Begründung von Jahrgangsmischung	18	7
Innovation vs. Überforderung und Mehrbelastung des Kollegiums	41	7
Handlungsfeld III: Organisieren und Umsetzen		
Stundenplanerstellung	4	3
unzureichende Lernvoraussetzungen der Zweitjährigen	11	6
Organisation der Differenzierungsstunden	11	5
höherer Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte	10	4
Unterrichtsplanung und Umgang mit Heterogenität	5	4
Nachwirkungen der Elternbedenken	2	1

Forschungsfrage 2: Professionelles Handeln und Handlungsbegründungen

(Sub-)Kategorien*	Anzahl CU	Anzahl IP
Handlungsfeld I: Aushandeln und Planen		
Umgang mit Hierarchien	9	4
Eigene Vorbereitung auf die Implementierung	20	6
Umgang mit Entscheidungssituation	19	5
Elternarbeit	53	8
Auswahl der Schüler/innen für die Kombi-Klasse	16	4
Handlungsfeld II: Führen und Steuern		
Personelle Besetzung der Klassenleitung	24	7
Grundsätze im Umgang mit dem Kollegium	41	8
Unterstützung der Lehrkräfte	53	8

Handlungsfeld III: Organisieren und Umsetzen		
Organisation der Differenzierungsstunden	12	6
Teamarbeit	1	1

Forschungsfrage 3: Innovationsspezifische Vorstellungen

(Sub-)Kategorien*	Anzahl CU	Anzahl IP
Veränderungen Jahrgangsklasse – Jahrgangsmischung	21	7
Ansprüche an „guten“ Kombi-Klassen-Unterricht	26	8
Eigene Meinung zur Jahrgangsmischung: Vor- und Nachteile	40	8
Gemeinsamkeiten und Differenzen Jahrgangsmischung früher und heute	10	4
Ziele für das erste Implementierungsjahr	6	5

Forschungsfrage 4: Entwicklungsfördernde und -hemmende Bedingungen

(Sub-)Kategorien*	Anzahl CU	Anzahl IP
Einzel Schulisches Umfeld		
Bildungspolitik	3	2
Unterstützung durch die Eltern	18	5
Zeitliche Perspektive	8	4
Austausch mit anderen	6	4
Personelle Ressourcen	16	8
Unterstützung durch Schulträger	9	4
Verfügbare Lehr-Lernmittel	3	2
Professionalisierungsmöglichkeiten	15	8
Ebene der Einzelschule		
Klassengröße und -zusammensetzung	3	2
Differenzierungsstunden	12	5
Räumliche Ausstattung	9	7
Zusammenarbeit und Absprachen im Team	2	1
Professionelle Akteure/innen		
Professionelle Überzeugungen	32	8
Professionswissen	4	4
Handlungskompetenzen	21	8
Dienstalter	8	4

* Aus Platzgründen beschränkt sich die Darstellung in der Tabelle auf die Hauptkategorien sowie die erste Ebene der Subkategorien.

Kategoriensystem und Codierhäufigkeiten: Lehrkräfte

Forschungsfrage 1: Herausforderungen in verschiedenen Handlungsfeldern

(Sub-)Kategorien*	Anzahl CU	Anzahl IP
Handlungsfeld I: Aushandeln und Planen		
Mangelnde Mitsprache und Gestaltungsmöglichkeiten	7	4
Zeitdruck bei der Vorbereitung	12	5
weitere Schulentwicklungsaufgaben	2	1
Elternbedenken und Vermittlung der Neuerung an die Elternschaft	44	14
Handlungsfeld III: Organisieren und Umsetzen		
Nachwirkungen der Elternbedenken	18	8
zeitlicher und organisatorischer Aufwand/Belastung	62	14
unzureichende Lernvoraussetzungen der Zweitjährigen	19	8
fehlende Unterrichtserfahrung in 1/2	8	3
Der vergrößerten Heterogenität gerecht werden	64	16
Anspruch der Individualisierung	36	13
Unruhe während des Unterrichts	12	9
Organisation der Differenzierungsstunden	27	9
Teamarbeit	6	2

Forschungsfrage 2: Professionelles Handeln und Handlungsbegründungen

(Sub-)Kategorien*	Anzahl CU	Anzahl IP
Handlungsfeld I: Aushandeln und Planen		
Eigene Vorbereitung auf die Implementierung	22	11
Elternarbeit	51	16
Handlungsfeld II: Führen und Steuern		
Personelle Besetzung der Klassenleitung	36	11
Handlungsfeld III: Organisieren und Umsetzen		
Didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung in der Jahrgangsmischung	150	16
Unruhe während des Unterrichts	3	2
gemeinsames Lernen	25	14
Einstellung zum Helfer/innensystem	22	10
Grundsätze im Umgang mit den Schülern/innen	41	14
Gestaltung und Nutzung der Differenzierungsstunden inkl. Vor- und Nachbereitung	51	13
Unterricht evaluieren	2	2
eigenes Rollenverständnis	46	14
Teamarbeit	82	16

Forschungsfrage 3: Innovationsspezifische Vorstellungen

(Sub-)Kategorien*	Anzahl CU	Anzahl IP
Veränderungen Jahrgangsklasse – Jahrgangsmischung	95	15
Ansprüche an „guten“ Kombi-Klassen-Unterricht	72	15
Eigene Meinung zur Jahrgangsmischung: Vor- und Nachteile	85	16
Gemeinsamkeiten und Differenzen Jahrgangsmischung früher und heute	14	5
Ziele für das erste Implementierungsjahr	38	14

Forschungsfrage 4: Entwicklungsfördernde und -hemmende Bedingungen

(Sub-)Kategorien*	Anzahl CU	Anzahl IP
Einzel Schulisches Umfeld		
Bildungspolitik	4	4
Unterstützung durch die Eltern	6	6
Zeitliche Perspektive	7	4
Personelle Ressourcen	51	16
Finanzielle, materielle und räumliche Ressourcen	53	14
Professionalisierungsmöglichkeiten	38	10
Ebene der Einzelschule		
Klassengröße und -zusammensetzung	23	12
Unterstützung durch die Schulleitung	17	8
Lernvoraussetzungen und Vorbereitung der Zweitjährigen	4	2
Zusammenarbeit und Absprachen im Team	18	10
Professionelle Akteure/innen		
Professionelle Überzeugungen	13	9
Professionswissen	2	2
Handlungskompetenzen	32	11

* Aus Platzgründen beschränkt sich die Darstellung in der Tabelle auf die Hauptkategorien sowie die erste Ebene der Subkategorien.

Neben pädagogischen Gründen erlebt die Jahrgangsmischung in der gegenwärtigen deutschen Bildungslandschaft vor allem unter dem Motto „kurze Beine, kurze Wege“ sowie aufgrund von schulorganisatorischen Anlässen eine Renaissance.

Vor dem theoretischen Hintergrund der innovationsspezifischen Implikationen der Jahrgangsmischung, des Phasenverlaufs und der Bedingungen von Schulentwicklung sowie der Struktur professionellen Handelns im Aufgabenfeld Schulentwicklung geht die qualitative Interviewstudie der übergeordneten Frage nach, wie jahrgangsübergreifendes Lernen aus pragmatischen Gründen an Grundschulen initiiert und implementiert wird.

Die Arbeit gibt einen Einblick in die einzelschulischen Entwicklungsprozesse sowie die Umstände demografie- und ressourcenbedingter, von den Schulbehörden verordneter Jahrgangsmischung. Es wird deutlich, wie herausfordernd es für Schulleitungen und Lehrkräfte ist, den jahrgangsbezogenen (homogenisierenden) Blick zu weiten. Die Daten zeigen aber auch einen Professionalisierungsschub durch diesen Schulentwicklungsprozess, sodass Jahrgangsmischung – trotz der Verordnung „von oben“ – dennoch als Motor für einen veränderten Umgang mit Heterogenität fungieren kann.

Die Autorin



Magdalena Sonnleitner, Jahrgang 1987, hat Lehramt an Grundschulen studiert. Von 2010 bis 2015 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Passau. Seit 2015 arbeitet die Autorin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Professionalisierungs- und Schulentwicklungsforschung sowie in Fragen des Umgangs mit Heterogenität.

978-3-7815-2460-6



9 783781 524606