



PRIVATE PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für Primarstufe

**Die Mischung macht's –
Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen**

vorgelegt von

Franziska Braumann, BEd

Betreuung

Dr. ^(phil) Ursula Dopplinger, MA Prof.
(*Allgemeine Bildungswissenschaften*)

Matrikelnummer:

01682131

Wortanzahl:

18417

Linz, 14. November 2021

Vorwort

Ich kam in meinem ersten Dienstjahr in eine Kleinschule mit nur zwei Klassen. Einer meiner ersten Gedanken war, wie das funktionieren soll? Frisch von der pädagogischen Hochschule kommend, hatte ich keinen Plan, wie ein jahrgangsgemischter Unterricht organisiert werden soll. Mit den Wochen kam eine gewisse Routine. Dinge erklärten sich von selbst, die Organisation bekam einen Ablauf und das Lehren in diesen zwei Klassen machte unheimlich viel Spaß. Für mich stellte sich aber schnell die Frage, wie geht es Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen. Unterrichten sie gerne auf diese Art und Weise oder nehmen sie es als Belastung wahr? Welche Chancen bietet ein jahrgangsgemischter Unterricht und wie gehen die Lehrpersonen mit der großen Heterogenität in der Klasse um? All diese Fragen bewegten mich dazu, meine Masterarbeit zu diesem Thema zu schreiben. Spannend ist für mich auch die Tatsache, dass vor allem in Österreich das Alter der Kinder bestimmt, welche Klasse sie besuchen und was sie lernen sollen. Dient das Konzept der Jahrgangsmischung dazu, den Horizont der Kinder zu erweitern? Ein Zitat von Kathy Walker begleitete mich während meiner Arbeit stetig: „Nicht alle Kinder lernen das Gleiche zur gleichen Zeit auf die gleiche Weise.“ Für mich ist von Interesse, ob die Jahrgangsmischung ein geeignetes Konzept ist, um auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes einzugehen.

Einen Dank möchte ich an meine Betreuerin Frau Dr.^(phil) Ursula Dopplinger MA Prof. aussprechen, die ein sehr korrektes und rasches Zusammenarbeiten gewährleistete und mich bei meiner Arbeit unterstützte. Außerdem gilt ein Dank an Frau Eva Trattlehner BEd, Frau Stefanie Kalchgruber BEd und Frau Sabine Pilcher BEd für ihre Zeit und Bemühungen zum Korrekturlesen.

Neukirchen am Walde, November 2021

Franziska Braumann

Abstract

Lehrpersonen sind in der heutigen Zeit immer öfter mit Schüler/-innen konfrontiert, die mit sehr heterogenen Lernvoraussetzungen in die Schule kommen. Diese Kinder sollen alle miteinander in einer Klasse unterrichtet werden. Jahrgangsübergreifender Unterricht stellt eine Möglichkeit dar, von dieser Heterogenität in der Klasse zu profitieren. Dabei fordert es von den Lehrer/-innen die Bereitschaft zur Differenzierung von Lernprozessen und einen erweiterten Blick auf die Gemeinschaft in der Klasse.

Wie es Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen geht, welche Herausforderungen sie bewältigen müssen, wie sie die Organisation und das Zusammenleben in dieser Klasse erleben, gilt es in dieser Arbeit zu evaluieren. Dabei wird zu Beginn ein allgemeiner Blick auf den Begriff der Heterogenität geworfen, um anschließend die Thematik des jahrgangsübergreifenden Lernens aufzugreifen und näher zu beschreiben.

Mithilfe von leitfadengestützten Experteninterviews werden Daten gewonnen, die in nächster Folge mit den theoretischen Inhalten dieser Arbeit verglichen werden. Es wird abschließend darauf eingegangen, ob Lehrpersonen ihren Unterricht individualisierter gestalten müssen als in altershomogenen Klassen und ob sie das Zusammenleben als bereichernd erleben. Dabei wird verstärkt auf die persönlichen Eindrücke der Befragten Rücksicht genommen. Es hat sich herausgestellt, dass vor allem die Bereitschaft der Lehrpersonen maßgeblich zum Gelingen beiträgt. Weiters ergeben sich als Hindernisse fehlender Platz und zu wenig Personal, aber auch die Tatsache, dass kein Kind übersehen werden darf. Als enorme Chance für diese Unterrichtsform gaben die Befragten an, dass die Kinder eine sehr große soziale Kompetenz entwickeln, die auch im späteren Leben bedeutsam erscheint.

Abstract

In today's world, teachers are increasingly confronted with students who come to school with very heterogeneous learning backgrounds. These children should all be taught together in one class. Inter-grade teaching is one way to benefit from this heterogeneity in the classroom. In doing so, it requires teachers to be willing to differentiate learning processes and to take a broader view of the community in the class.

How teachers feel in mixed-grade classes, which challenges they have to cope with, how they experience the organization and the living together in this class, is to be evaluated in this work. To begin with, a general look at the concept of heterogeneity is taken, and then the topic of cross-year learning is addressed and described in more detail.

With the help of guided interviews with experts, data will be obtained that will then be compared with the theoretical content of this paper. Finally, it will be discussed whether teachers have to design their lessons more individualized than in age-homogeneous classes and whether they experience living together as enriching. In doing so, the personal impressions of the interviewees will be taken into account. It turned out that above all the readiness of the teachers contributes significantly to the success, in addition, as obstacles lack of space and too few staff, but also the fact that no child may be overlooked. As an enormous opportunity for this form of teaching, the interviewees stated that the children develop a very high level of social competence, which also appears to be significant in later life.

Inhalt

Einleitung	9
Theoretischer Teil	11
1) Homogenität und Heterogenität im Schulwesen	11
2) Heterogenität im Klassenzimmer	12
2.1. Begriffsdefinition	13
2.2. Dimensionen von Heterogenität.....	14
2.2.1. Familiärer Hintergrund.....	15
2.2.2. Individuelle Lernvoraussetzungen	16
2.2.3. Migration	17
2.2.4. Beeinträchtigung	18
2.2.5. Geschlechterspezifikum	19
2.3. Differenzierung	21
2.3.1 Arten der Differenzierung	22
2.3.2. Multiple Intelligenzen.....	23
3) Jahrgangsübergreifendes Lernen	24
3.1. Begriffsdefinition	24
3.2. Gründe für jahrgangsübergreifende Klassen	25
3.3. Jahrgangsklassen.....	26
3.4. Kritik an der Jahrgangsklasse.....	29
3.5. Reformpädagogische Gedanken zur Jahrgangsmischung	30
3.5.1. Maria Montessori.....	30
3.5.2. Peter Petersen	31
3.6. Klein- und Kleinstschulen.....	34

3.7. Modelle der Jahrgangsmischung	35
3.7.1. Eingangsstufe.....	35
3.7.2. Vollständige Jahrgangsmischung.....	35
3.7.3. Zweistufenmodell.....	36
3.7.4. Dreijährige Altersmischung mit Jahrgangsklasse 4	36
3.8. Möglichkeiten der Jahrgangsmischung	37
3.8.1 Lernen als Interaktionsprozess.....	37
3.8.2. Öffnung des Unterrichts.....	37
3.8.3. Soziale Kompetenz.....	39
3.8.4. Kooperatives Lernen	41
3.8.5. Helfen im Unterricht.....	43
3.9. Lehrperson sein in Kleinschulen	45
4) Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfrage	48
Empirischer Teil	50
5) Methodisches Vorgehen.....	50
5.1 Ziel der Forschung	50
5.2 Zentrale Forschungsfrage	50
6) Datenerhebungsmethode	51
6.1 Beschreibung der Teilnehmer/-innen	52
6.2 Erstellung des Interviewleitfadens.....	53
6.3 Durchführung der Interviews	55
6.4 Transkript	55
6.5 Datenanalyse	56
7) Ergebnisse	59
7.1 Heterogenität im Klassenzimmer	63
7.2 Gestaltung von JÜL	65

7.3. Möglichkeiten von JÜL.....	69
7.4 Grenzen und Schwierigkeiten von JÜL.....	71
7.5 Differenzierung und Material.....	74
7.6 Resultate.....	76
8) Diskussion.....	77
Quellen	84
Abbildungsverzeichnis	90
Eidesstattliche Erklärung	91

Einleitung

Vor allem im ländlichen Raum stehen viele Schule vor der Schließung, da die Kinderzahlen mancherorts sinken. Jahrgangsübergreifender Unterricht ist eine Möglichkeit, wie Schulen in ländlichen Gegenden erhalten bleiben können. In der heutigen Zeit wird auch immer wieder der Ruf nach reformpädagogischen Ansätzen in der Schulentwicklung laut. Dazu zählen das jahrgangsübergreifende Lernen und die Organisation von Lerngruppen unterschiedlichen Alters. Der Wunsch, eine neue Lern- und Lehrkultur in den Schulen zu entwickeln, hängt eng damit zusammen, dass sich die Lebenswelten der Kinder verändert haben. Jahrgangsübergreifendes Lernen unterliegt der Bereitschaft der Differenzierung von Lernprozessen und dem Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer. Wie auch Klippert (2010) beschreibt, sollte das „oberste“ Gebot für einen guten Lehrer sein, die Potentiale der Schüler/-innen herauszufinden und weiterzuentwickeln. Deshalb richtet diese Masterarbeit den Blick auf die Organisation, die Herausforderungen und die Möglichkeiten, die jahrgangsübergreifendes Lernen bietet. Die generelle Forschungsfrage lautet daher: „Vor welche Herausforderungen Lehrpersonen durch das Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen gestellt werden?“

Es gibt zahlreiche theoretische und aktuelle Forschungen, die sich mit der Entwicklung und Umsetzung von jahrgangsübergreifendem Lernen beschäftigen. Dabei gilt es in dieser Arbeit herauszufinden, wie Lehrpersonen das Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen wahrnehmen. Ihre persönlichen Eindrücke und Empfindungen sollten zum Ausdruck kommen. Es gilt Erkenntnisse zu gewinnen, mit welchen Herausforderungen Lehrpersonen in jahrgangsübergreifenden Klassen konfrontiert werden. Indem das Erleben aus Sicht der Lehrenden erforscht wird, kann ein Einblick in die Unterrichtsform ermöglicht werden.

Um in die Thematik einzusteigen wird geklärt, was unter Heterogenität zu verstehen ist. Es werden einige unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen näher beschrieben, welche Einfluss auf die

Zusammensetzung der Klasse nehmen. Des Weiteren wird auf die Differenzierung, und was genau darunter zu verstehen ist, eingegangen.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich darauffolgend mit dem jahrgangsübergreifenden Lernen. Zunächst wird der Begriff genauer definiert und anschließend wird auf die Gründe eingegangen, die für eine Jahrgangsmischung sprechen. Es wird historisch betrachtet, wie es zu der heute verbreiteten Jahrgangsklasse gekommen ist, welche reformpädagogischen Ansätze es gibt und die Bedeutung von Klein- bzw. Kleinstschulen wird beleuchtet. Danach werden die Modelle näher beschrieben und es wird auf die Möglichkeiten der Jahrgangsmischung eingegangen. Außerdem wird die Rolle der Lehrpersonen in Kleinschulen angesprochen. Der vierte Teil fasst die Erkenntnisse der Theorie kurz zusammen und stellt die Hypothesen dar.

Im Anschluss folgt der empirische Teil dieser Masterarbeit, auf den in Kapitel fünf eingegangen wird. Dabei wird das methodische Vorgehen erläutert. Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrenden, die in jahrgangsübergreifenden Klassen unterrichten, durchgeführt. Die Lehrenden sollen über ihre persönlichen Empfindungen und Erlebnisse berichten. Die Interviews werden anschließend analysiert und nach Mayring (2015) ausgewertet. Daraus folgt eine genaue Erläuterung der Resultate in Kapitel sieben. Abschließend sollen im Kapitel acht in der Diskussion folgende Hypothesen beantwortet werden:

H1: Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann muss der Unterricht individualisierter organisiert werden als in altersheterogenen Klassen.

H2: Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann erleben sie das Zusammenleben als bereichernd.

Theoretischer Teil

1) Homogenität und Heterogenität im Schulwesen

Typisch für unser Schulwesen ist die angestrebte „Homogenisierung“ der Schülerschaft. Die Verschiedenheit der Schüler/-innen wird als Belastung wahrgenommen, die es zu minimieren gilt. Das gängige Streben nach Homogenität ist deshalb zweifelhaft, weil ein Schüler der kognitiv sehr leistungsstark ist, nicht gleichzeitig auch verhaltensschwierig sein kann. Ebenso kann eine leistungsschwache Schülerin oder ein leistungsschwacher Schüler sehr kreativ und sozial arbeiten. (Klippert, 2010)

Ein produktives Eingehen auf die bestehende Vielfalt in unseren Schulen ist nötig und nützlich zugleich. Es ist nötig, weil es Respekt vor der Würde jedes Einzelnen ausdrückt, wie in der modernen Demokratie postuliert wird. Nützlich ist ein produktiver Umgang mit der Heterogenität dadurch, als er die Integrations- und Förderarbeit, die erforderlich ist, gewährleistet. Dadurch erhalten viele Schüler/-innen erst die Möglichkeit, den späteren Anforderungen in der Wirtschaft, der Gesellschaft und dem Beruf erfolgreich gerecht zu werden. Wichtig wäre es deshalb, eine „produktive Heterogenität“ anzustreben, die unterschiedliche Begabungen, Interessen, sowie Stärken und Schwächen sehr bewusst und gezielt zusammenführt, damit wirksames Lernen möglich wird. Wird dieser Umgang nicht gelebt, wirkt sich dies zwangsläufig auf die Belastungsgrenze der Lehrpersonen, aber auch der Gesellschaft insgesamt aus. (Klippert, 2010)

Ein großer Schritt liegt zwischen der Erkenntnis, dass es eine Vielfalt im Klassenzimmer gibt, und der Entscheidung, diese Vielfalt nicht als negativ zu empfinden, sondern als Chance zur gegenseitigen Bereicherung wahrzunehmen. Durch das Bekenntnis zur Heterogenität eröffnet sich eine Sicht, in der die Schüler/-innen als verschieden und trotzdem gleichwertig wahrnehmbar werden. Eine Pädagogik der Vielfalt strebt die Förderung des Individuums im Rahmen einer heterogenen Gemeinschaft

an, akzeptiert die Besonderheiten jedes Einzelnen und verwehrt sich gegen jede Art der Selektion. (Holub, 2018)

Graumann (2002, S.7) setzt sich mit einem gemeinsamen Unterricht in heterogenen Lerngruppen auseinander und postuliert dazu folgende Aussage:

Die Schule spiegelt die Gesellschaft wider und hat den gesellschaftlichen Auftrag, die Menschen in ihr zu bilden und auf das Leben in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft vorzubereiten. Wo könnte sie das besser als in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe.

Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen besteht nun darin, Unterricht so zu verändern, dass die Vielfalt nicht zum Problem, sondern zu einer Herausforderung wird, die es zu bewältigen gilt. (Holub, 2018)

Das nächste Kapitel befasst sich mit der genauen Definition des Begriffes „Heterogenität“ und geht des Weiteren auf die Differenzierung genauer ein.

2) Heterogenität im Klassenzimmer

Klippert (2010) schreibt, dass uns die ausgeprägte Begabungs-, Verhaltens- und Interessensvielfalt, die in unseren Klassenzimmern derzeit vorherrscht, nicht nur weiter begleitet wird, sondern auch größer werden wird. Menschen sind alle verschieden, daher sind sie auch alle unterschiedlich Entwicklungsfähig und Entwicklungsbedürftig. Die Schüler/-innen besitzen bemerkenswerte kreative, intellektuelle, soziale, affektive, sprachliche und auch psychomotorische Fähigkeiten, die ihnen eine gute Teilhabe am späteren Lebensweg eröffnen. Das „oberste“ Gebot für einen guten Lehrer sollte daher sein, diese Potenziale herauszufinden und zu entwickeln. Im folgenden Kapitel wird eine genaue Beschreibung des Begriffes „Heterogenität“ vorgenommen und es wird auf die Besonderheiten der Kinder eingegangen.

2.1. Begriffsdefinition

Um klarzustellen was genau der Begriff der „Heterogenität“ bedeutet, werden nun verschiedene Definitionen näher beschrieben.

Ursprünglich stammt der Begriff „heterogen“ aus dem Griechischen und setzt sich aus den Wörtern „heteros“ (anders, abweichend) und „genos“ (Art, Gattung, Geschlecht) zusammen. Es bedeutet also „uneinheitlich“ oder „andersartig“ oder es besagt, dass „etwas aus Ungleichartigem zusammengesetzt“ ist. (Sievers & Padrock, 2012)

Heinzel und Prengel (2002) erläutern den Begriff der Heterogenität, indem sie verschiedene Interpretationen darlegen. Sie gehen auf den Begriff der Verschiedenheit ein, der eben das Andere und Verschiedene in den Blickpunkt rückt. Wenn nun Aspekte wie Sprache, Kultur oder auch Begabungen als verschieden betrachtet werden, dann bildet sich eine Gleichheitsaussage. Wenn Menschen nun eine Sprache haben, gleichen sich diese verschieden sprechenden Personen. In der Grundschule soll herausgefunden werden, wie mannigfaltig die Kinder sind und wie sie als Einzelne, in Gruppen oder im Unterschied zu Erwachsenen leben und lernen.

Heinzel et al. (2002) sprechen in ihrer zweiten Interpretation von der Veränderlichkeit. Hier wird Heterogenität als etwas dynamisch sich Entwickelndes, Prozesshaftes, etwas, das in Bewegung ist, interpretiert. Im pädagogischen Kontext kommt die Deutung der Heterogenität als veränderbar in der entwicklungsbezogenen Lerndiagnostik zum Ausdruck. Hier wird davon ausgegangen, dass der Unterricht für die Entwicklungsprozesse der Kinder geöffnet wird und so auch die Grundlage für individuelle Entwicklung schafft.

Als dritte Interpretation wird Heterogenität mit den Begriffen unbegreiflich, unvorhersehbar und unsagbar assoziiert. Diese Interpretation soll deutlich machen, dass wir nie die Realität abbilden können. Es wird der Frage nachgegangen, wie jede Aussage zum Beispiel über Kinder und

die Kindheit begrenzt, unvollständig, fehlbar und nur vorläufig ist. Für das pädagogische Handeln folgt daraus, dass es unmöglich ist, einen Menschen genau zu diagnostizieren, daher braucht es Offenheit für das Unbestimmte, für Spontaneität, für Unvorhergesehenes und eine vehemente Kritik an Zuschreibungen von Persönlichkeitsmerkmalen.

Eine weitere Beschreibung des Begriffs liefert Klippert (2010). Er sagt, dass zur Heterogenität im Klassenzimmer Alters-, Leistungs- und Verhaltensheterogenität, wie auch soziokulturelle, sprachliche, gesundheitliche, geschlechterspezifische oder migrationsbedingte Heterogenität zählen. Heterogenität selbst ist nichts Statisches, sondern unterliegt einer ständigen Entwicklung. Schülerleistungen sind demnach höchst veränderbar und dynamisch.

Der gleichen Ansicht sind Krainz-Dürr und Schratz (2003, S.4), die Heterogenität folgendermaßen definieren:

Heterogenität ist das, was wir als unterschiedlich wahrnehmen. Ob Geschlecht, Alters, Hautfarbe, Muttersprache, Herkunftskultur, Leistungsstand oder Einkommen der Eltern – entscheidend ist, welches Kriterium wir als relevant erachten, eine konstruierte Einheit zu stören. Eine Schulklasse, in der Schüler/innen verschiedenen Alters, verschiedener Kulturen oder verschiedener Leistungsstandards gemeinsam unterrichtet werden, bezeichnen wir als ´heterogen´.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Heterogenität von vielen Faktoren beeinflusst wird und ein Begriff ist, der die Unterschiede stark in den Mittelpunkt rückt.

2.2. Dimensionen von Heterogenität

Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich Schüler/-innen in vielen Merkmalen voneinander. Die Kinder bringen ihre eigene Persönlichkeit, ihre individuelle Biografie und ihre familiären Lebensumstände mit. Aus den oft sehr verschiedenen Merkmalskonstellationen ergeben sich sehr individuelle Bedürfnisse der Kinder, die in der Schule zum Tragen kommen. (Vock & Gronostaj, 2017)

Holub (2018) spricht von Unterschieden der Lernenden in Bezug auf ihren Erfahrungshintergrund (sozialer, kultureller, nationaler Art), Vorerfahrungen und Kenntnisse, Begabungen und allgemeine Fähigkeiten (z.B. im kreativen und kognitiven Bereich), Arbeitshaltung, Persönlichkeitsmerkmale, Arbeitstechniken, Arbeits- und Lerntempo, Motivation und Leistungen. Im folgenden Teil werden verschiedene Dimensionen von Heterogenität näher beschrieben, mit dem Vermerk auf Unvollständigkeit.

2.2.1. Familiärer Hintergrund

In einer Schulklasse kommen die Kinder aus unterschiedlichen Familien. Es gibt mannigfache Familienformen, in denen die Kinder groß werden, unterschiedliche Werte, Sprachen, Rituale. Auch die Unterstützung, die Kinder erfahren, ist sehr individuell. Der familiäre Hintergrund und der Bildungserfolg hängen in unseren Breiten eng zusammen. Vock et al. (2017) unterscheiden zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten.

Primäre Herkunftseinflüsse beschreiben die Einflüsse der Familie, die sich auf die schulische Leistung bzw. die Kompetenzentwicklung auswirken. Unter primären Herkunftseffekten werden die Ressourcen bezeichnet, welche für die Bildung der Kinder eingesetzt werden. Dazu zählen beispielsweise die Anzahl der Bücher in der Familie, ob Theaterbesuche stattfinden, ob spezielle Förderung, wie Musikunterricht, genutzt wird, welche Sprachkultur vermittelt wird und auch welchen Wert Bildung hat. Das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital einer Familie beeinflusst also die schulischen Leistungen eines Kindes.

Als sekundäre Herkunftseffekte werden Bildungsbenachteiligungen bezeichnet, die sich nicht durch schulische Leistungen erklären lassen. Sekundäre Einflüsse beschreiben den Einfluss der Herkunft auf familiäre Bildungsentscheidungen oder Schullaufbahnentscheidungen und -empfehlungen. Es geht dabei also darum, welche Wünsche und

Vorstellungen Eltern von der schulischen und beruflichen Laufbahn ihrer Kinder haben und welche Handlungen daraus resultieren. Maaz und Nagy (2010, S. 154) fassen zusammen, dass:

Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien im Vergleich zu Kindern aus sozial privilegierten Elternhäusern (1) über niedrigere schulische Kompetenzen verfügen, (2) bei gleichen Leistungen von den Lehrkräften schlechter bewertet werden, (3) auch unter Kontrolle der Schulleistungen und Noten geringere Chancen auf den Erhalt einer Gymnasialempfehlung haben und (4) Eltern ihr Kind schließlich bei Kontrolle von Leistungen seltener auf ein Gymnasium schicken.

Für den Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen bedeutet das, dass man sich als Lehrperson sehr gut reflektieren muss, um alle Kinder gerecht zu behandeln. Außerdem muss man sich mit den individuellen familiären Situationen der Kinder intensiv auseinandersetzen und auf eventuelle Bedürfnisse eingehen.

2.2.2. Individuelle Lernvoraussetzungen

Mit welchem Erfolg und in welcher Form Schüler im Unterricht lernen, ist unter anderem auch auf die individuellen Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Schülers zurückzuführen. Zum einen können Lernvoraussetzung die zur Verfügung stehenden Materialien, die Gestaltung des Klassenzimmers oder auch der Geräuschpegel sein. Zum anderen können auch aktuelle Emotionen, das momentane Verstehen der Unterrichtsinhalte oder auch die Motivationslage gemeint sein. (Barth, 2010)

Klein und Reutter (2016) beschreiben, dass zu den individuellen Lernvoraussetzungen all das gehört, was Schüler/-innen an Fertigkeiten und Kenntnissen, an Einstellungen, Motiven und Denkmustern sowie auch an Verhaltensstrategien in einer Lehr- und Lernsituation mitbringen. Dabei unterscheiden sie zwischen drei Bereichen:

Individuelle Lernvoraussetzungen	
Kognitive	Intelligenz, Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen (Anwenden können von Kenntnissen und

	Fertigkeiten), Vorwissen, Konzentration, Verstehens- und Merkfähigkeit, Lernstrategien
Emotionale	(Lern-) Leistungsängste, Schüchternheit, Freude, Sicherheitsbewusstsein, Risikofreude, Erfolgshoffnung, Misserfolgsbefürchtung, Denkmuster
Motivationale	Beweggründe für Lernen wie Neugierde, Interesse, Bedarf und Bedürfnisse, aber auch Einstellungen, Denkmuster und Haltungen

Abbildung 1: Individuelle Lernvoraussetzungen (eigene Abbildung nach Klein, R. und Reutter, G. 2008)

Der Bedeutung der individuellen Lernvoraussetzungen kommt in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle zu, da sie das schulische Lernen und die schulische Leistung maßgeblich bestimmen. Es ist davon auszugehen, dass Lernvoraussetzungen die individuellen Verarbeitungsprozesse der Schüler/-innen beeinflussen, wie etwa die Aufmerksamkeit, die aktive Lernzeit, die Anstrengung, die Lernstrategien, die Handlungskontrolle und auch die Emotionen. Den individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/-innen wird also ein bedeutender Faktor auf das Lernen und die Leistung in der Schule zugeschrieben, welche von den Lehrkräften berücksichtigt werden sollen. (Barth, 2010)

2.2.3. Migration

Migrationsbedingte Heterogenität wird auch häufig als „kulturelle Heterogenität“ bezeichnet. Menschen, die in ein Land einwandern, bringen neue Erfahrungen, neue Sprachen, Wissensstrukturen, Erwartungen, Perspektiven und Praktiken mit. Diese werden in alle soziale Kontexte hineingetragen, in denen sie unmittelbar teilhaben. Die von Migration geprägten Milieus werden auf der Ebene der kulturellen Repräsentationen häufig durch Unterscheidungen in ethischer, kultureller und nationaler Hinsicht als anders bzw. different beschrieben. (Sturm, 2016)

Im Bericht der Statistik Austria betrug im Schuljahr 2019/20 der Anteil der Schüler/-innen mit nicht-deutscher Muttersprache 26,8%. (Statistik Austria, 2019/20) Daraus lässt sich schließen, dass in den Schulklassen vermehrt mit anderen Muttersprachen als Deutsch zu rechnen ist. Es ergibt

sich für die Lehrpersonen ein weiterer Aspekt der Heterogenität im Klassenraum.

2.2.4. Beeinträchtigung

Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonventionen erkennt das Recht behinderter Menschen auf Bildung an. Der Staat Österreich hat sich durch die Beteiligung an diesen Konventionen dazu verpflichtet sicherzustellen, dass behinderte Menschen am allgemeinen Bildungssystem teilnehmen können. Der Besuch einer Volksschule oder weiterführenden Schule darf Kindern aufgrund ihrer Behinderung nicht verwehrt werden. Ein hochwertiger und unentgeltlicher Unterricht mit anderen – nichtbehinderten- Kindern sollte ermöglicht werden.

Auszug aus Artikel 24:

Artikel 24 – Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- 1. die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;*
- 2. Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;*
- 3. Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.*

In Österreich kann ein Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf gestellt werden, wenn Kindern im Zuge einer körperlichen, psychischen oder geistigen Beeinträchtigung die Teilhabe am Unterricht nicht möglich

ist. Im BG §8 (1) wird genau beschrieben, wie es zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf kommt und welche Voraussetzungen dafür erfüllt werden müssen. Aus Sicht der Heterogenität im Klassenzimmer ergibt sich dadurch natürlich eine weitere Herausforderung. Lehrer/-innen unterrichten also Kinder mit körperlichen und auch kognitiven Beeinträchtigungen gemeinsam mit Kinder ohne anerkannte Behinderungen.

2.2.5. Geschlechterspezifikum

Die Kategorie Geschlecht im Kontext von Unterricht und Schule gilt in allen Klassen als Heterogenitätsmerkmal. Dabei geht es um die Frage, ob und unter welcher Voraussetzung Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet werden können. Dabei werden geschlechtstypische Merkmale in den Mittelpunkt gerückt. Unter geschlechtstypischen Merkmalen versteht man Merkmale, die bei einem Geschlecht durchschnittlich häufiger und in stärkerer Ausprägung auftreten, aber auch bei dem anderen Geschlecht vorkommen können. Hingegen spricht man von geschlechtsspezifischen Merkmalen, wenn sie nur bei einem Geschlecht vorkommen können z.B. die Schwangerschaft bei Frauen oder das Zeugen eines Kindes bei Männern. (Scholz, 2012)

Die Gegenüberstellung in der folgenden Tabelle zeigt, dass Mädchen/Frauen und Jungen/Männer statistisch im Durchschnitt unterschiedliche Interessen, Neigungen und Begabungen haben und ausbilden. Dabei ist es besonders wichtig, dass die im Anschluss genannten Merkmale nicht dazu führen, neue stereotype Deutungsmuster oder fälschliche Annahmen zu erzeugen. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Merkmale nicht bei allen Mädchen und Jungen in gleichem Maße auftreten und auf manche Personen nicht zutreffen.

Mädchen/Frauen		Jungen/Männer
Bessere Feinmotorik	Motorik	Bessere Grobmotorik
Schwächer ausgeprägt	Räumlich-abstraktes Vorstellungsvermögen	Stärker ausgeprägt

Stärker ausgeprägt	Sprachliche Fähigkeiten	Schwächer ausgeprägt
Eher prädikativ (Mädchen wollen Probleme zunächst durchschauen und durchdringen, bevor sie mit der Arbeit beginnen)	Denkstil	Eher funktional und explorativ (Jungen beginnen sofort damit, etwas auszuprobieren)
Vorliebe für Puppen, Stofftiere und Objekte, die eine pflegerische Aktivität ermöglichen; stärker personenorientierte Interessen und Berufswünsche (Erzieherin, Ärztin, Lehrerin)	Spielverhalten, Interessen und Berufswunsch in der Kindheit	Vorliebe für Fußball, Toben, Raufen und technisches Spielzeug, stärker sachorientierte Interessen und Berufswünsche (Formel-1-Rennfahrer, Pilot, Weltraumforscher, Erfinder)

Abbildung 2: Geschlechtstypische Merkmale von Mädchen und Jungen (eigene Abbildung nach Scholz, 2012, S. 78)

Die angeführten geschlechtstypischen Merkmale sollten auf keinen Fall mit Unveränderlichkeit gleichgesetzt werden – mit der Folge, pädagogische Bemühungen zu reduzieren oder aufzugeben. Durch die Plastizität bietet das menschliche Gehirn die hirnbioologische Voraussetzung dafür, bestehende Geschlechterunterschiede ausgleichen zu können. Die tabellarische Gegenüberstellung soll veranschaulichen, dass manche geschlechtstypische Verhaltensweisen aufgrund unterschiedlicher Veranlagungen durchschnittlicher mehr Freude machen oder leichter gelernt werden, während andere schwerer fallen können bzw. weniger Freude und Zufriedenheit bringen. Für den Unterricht bedeutet das nun, dass Lehrpersonen einen aufmerksamen Blick auf die geschlechtsbezogenen Entwicklungsaufgaben und Erwartungen haben sollen. Durch eine differenzierte Gestaltung sollen Mädchen und Jungen ihre Ressourcen und Stärken finden und weiterentwickeln. (Scholz, 2012)

2.3. Differenzierung

Laut Definition der Brockhaus Enzyklopädie (2021) wird unter „Differenzierung“ die schulorganisatorischen Maßnahmen zur Anpassung der Leistungsforderungen an das Lerntempo und schulischer Lernangebote, Lerninteressen und Leistungsfähigkeit der Schülergruppen mit dem Ziel, der Individualisierung von Bildungsgängen, verstanden.

Es geht also bei der Differenzierung im Kontext Schule um die Bemühung, durch organisatorische und methodische Herangehensweisen den unterschiedlichen Begabungen, Interessen, Fähigkeiten und Neigungen unserer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Die Schule soll den Kindern optimale Lernchancen ermöglichen, ohne dabei auf fachliche oder erlernende Kompetenzen verzichten zu müssen. Hier wird deutlich sichtbar, wie sehr die Begriffe Differenzierung und Heterogenität zusammenhängen. In der Schule gibt es nun also Kriterien der Differenzierung, die zum einen leicht erkennbar und messbar sind, wie das Alter, das Geschlecht oder auch die Religionszugehörigkeit, aber es gibt zum anderen auch Kriterien, die nur schwer erfassbar und messbar sind, wie Neigungen, Interessen und Begabungen.

In jeder Schulklasse gibt es Schülerinnen und Schüler mit höchst unterschiedlichen Fähigkeiten. Der herkömmliche Unterricht richtet sich meist an den anonymen Durchschnittsschüler und gleichzeitig an den verbindlichen Lehrplan, den kein Lerner selbst repräsentieren kann. Das bedeutet für die Lehrenden, dass Differenzierung gefragter ist denn je. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen den leistungsstarken, wie auch den leistungsschwachen Schülern gleichermaßen gerecht werden. (Müller, 2018) Durch differenzierende Maßnahmen auf der didaktischen, inhaltlichen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebene sollen sich die Pädagoginnen und Pädagogen nicht am fiktiven Durchschnittsschüler ausrichten, sondern sich der Heterogenität bewusst werden. (Scholz, 2010)

2.3.1 Arten der Differenzierung

Das Ziel der äußeren und inneren Differenzierung ist es, eine möglichst große Übereinstimmung zwischen der Umwelt und dem Individuum bzw. zwischen Schüler/-innen und Unterricht herzustellen. Das Optimum der erreichbaren Lernfortschritte soll bei den Schüler/-innen dadurch bewirkt werden. (Scholz, 2010)

Wie die Unterschiede nun genau aussehen, wird nachfolgend näher beschrieben.

Äußere Differenzierung

In der Regel versteht man unter äußerer Differenzierung die dauerhafte Einteilung von Schüler/innen in Lerngruppen nach bestimmten Kriterien, mit dem Ziel, eine größtmögliche Homogenität in der Klasse zu erreichen. (QUA-LIS, 2021)

Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung

Unter diesen zwei Begriffen werden vielfältige Methoden und Lernarrangements dargestellt, die einer heterogenen Lerngruppe differenzierte Lernwege anbieten, um einen optimalen Lernerfolg zu ermöglichen. (QUA-LIS, 2021)

Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung im Überblick:

Innere Differenzierung	Äußere Differenzierung	
	Interschulische Differenzierung	Intraschulische Differenzierung
Differenzierende Aufgabenstellungen: z.B. im Hinblick auf Inhalte, Anforderungsniveaus, Lernwege, Interessen, ...	Allgemeinbildende Schulformen: z.B. Volks-, Mittel-, Sonderschule, Gymnasium, ...	Leistungshomogene Lerngruppen
Differenzierende Sozialformen: Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit	Berufsbildende Schulformen: Berufsschule, HTL, HAK, HLW, ...	Geschlechtshomogene Lerngruppen z.B. Sport oder Sexualerziehung
	Schulformen mit speziellem Profil z.B.	Neigungshomogene Lerngruppen

	Sportschulen, Musikschulen,...	
	Reformpädagogisch orientierte Schulformen z.B. Montessorischule, Waldorfschule, Peter-Petersen-Schule,...	Differenzierung nach Entwicklungsstand und Leistungsstand z.B. Förderkurse

Abbildung 3: Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung (eigene Abbildung nach Scholz, 2010, S. 15)

Scholz (2010) empfiehlt für Unterricht und Schule, so viel äußere Differenzierung wie nötig und so viel innere Differenzierung wie möglich zu praktizieren.

2.3.2. Multiple Intelligenzen

Der Psychologe Howard Gardner hat 1988 eine Theorie publiziert, dass der Mensch aus verschiedenen Intelligenzen besteht. Der Grundgedanke dabei ist, dass es mindestens acht verschiedene Intelligenzbereiche gibt, die zusammen menschlich kompetentes Handeln ausmachen.

Zu diesen Intelligenzen zählen:

- Linguistische Intelligenz
- Logisch-mathematische Intelligenz
- Visuell-räumliche Intelligenz
- Kinästhetische Intelligenz
- Musikalische Intelligenz
- Interpersonale Intelligenz
- Intrapersonale Intelligenz
- Naturbezogene Intelligenz

Man muss im Zusammenhang mit der Heterogenität von Lerngruppen darauf eingehen, welche multiplen Intelligenzen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und wie man mit diesen verschiedenen Lerntypen umgeht. (Müller, 2018)

Auch der Ansatz der multiplen Intelligenzen bestätigt, dass die Schüler/-innen mannigfaltige Lerner sind. Als Konsequenz dieser Erkenntnisse wird im nächsten Kapitel darauf eingegangen, wie das Prinzip des

jahrgangsübergreifenden Lernens für diese Unterschiedlichkeiten der Schüler/-innen ein geeignetes Konzept darstellt.

3) Jahrgangsübergreifendes Lernen

3.1. Begriffsdefinition

Um in das Thema einzusteigen, muss zu Beginn geklärt werden, was unter dem Begriff „Jahrgangsübergreifendes Lernen“ (JÜL) verstanden wird. Schüler/-innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen lernen dabei gemeinsam in einer Lerngruppe oder Klasse. Die Fokussierung auf die Heterogenität innerhalb der Klasse ist dabei ein wesentliches Merkmal bei der jahrgangsübergreifenden Organisation. Ein produktiver Umgang mit Heterogenität stellt ein wichtiges Ziel von JÜL dar. Die gezielte Vergrößerung der Altersheterogenität innerhalb einer Klasse verbindet die Idee, die Notwendigkeit der Individualisierung von Lernprozessen zu verwirklichen. Außerdem soll ein Umfeld geschaffen werden, in der die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit ihrer unterschiedlichen Lernniveaus jeweils geeignete Partner finden, die ihre weitere Entwicklung optimal unterstützen. Beispielsweise sollen durch die bewusste Erhöhung der Altersheterogenität Kinder, die in ihrer Lernentwicklung altersnormiert sehr weit entwickelt sind, Lernpartner finden, die in ihrer Lernentwicklung schon vorangeschritten sind, aber auch in umgekehrter Weise, dass entwicklungschwache Kinder geeignete Interaktionspartner finden, die sie unterstützen. (Thoren, Hannover & Brunner, 2019)

Man spricht von Jahrgangsmischung bzw. Altersmischung, wenn in einer Klasse verschiedene Schülerjahrgänge unterrichtet werden. Diese jahrgangsgemischten Klassen sind im deutschsprachigen Raum eher selten und drohen durch die Schließung von Kleinschulen im ländlichen Raum immer weiter abzunehmen. (Hascher, 2012)

Carle und Metzen (2014) beschreiben, dass sich JÜL vordergründig dadurch von jahrgangshomogenem Lernen unterscheidet, dass Kinder unterschiedlichen Alters zusammen lernen. Für die Lehrpersonen ergibt

sich aus der erhöhten Heterogenität hinsichtlich des schulischen Könnens der Kinder eine Notwendigkeit, ihre professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Das betrifft sowohl das Unterrichten, das Beobachten und Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen, als auch das Beraten der Eltern und Kinder im Hinblick auf die veränderte Didaktik und Leistungsbewertung.

3.2. Gründe für jahrgangsübergreifende Klassen

Nach Siller und Hascher (2012) lassen sich zwei Hauptmotive für Jahrgangsmischung festlegen. Einerseits realisiert sich die Jahrgangsmischung aus einer bildungspolitischen Praxis, dass sogenannte Kleinschulen erhalten bleiben. Jahrgangshomogene Klassen sind aufgrund der geringen Schülerzahlen nicht mehr möglich, daher fungiert die Jahrgangsmischung als organisationale Sonderregelung. Andererseits ist nach Maria Montessori oder Peter Petersen die Jahrgangsmischung das Kernelement von Schulen mit reformpädagogischer Orientierung.

Holub (2018) argumentiert mit weiteren Aspekten, die für die Jahrgangsmischung sprechen. Hier wird die Veränderung der Kindheit angesprochen, die Gründe für eine Altersmischung bietet. Vier Beweggründe für die Altersmischung werden genannt:

- In der heutigen Zeit gibt es innerhalb der Familie veränderte Lebensbedingungen der Kinder z.B. als Einzelkind in der Kleinfamilie.
- Veränderte gesellschaftliche Anforderungen, die eine Gleichschaltung und Anpassung verlangen und so Erfolgsdruck entstehen lassen.
- Auch die Veränderung der Wohnumgebungen von Kindern, die das spontane Zusammentreffen von Verschiedenaltrigen kaum ermöglichen.

- Als letzten Punkt werden die Auswirkungen der Medienkultur auf den Freizeitbereich der Kinder angesprochen (Informationsflut bei gleichzeitiger Vereinsamung).

Laging (2003, S.17) spricht sich in diesem Zusammenhang dafür aus, dass durch das Zulassen von Kindern unterschiedlichen Alters in einer Lerngruppe diesen Problemen entgegengewirkt werden kann:

Weil Kinder heute Gefahr laufen, einem defizitären sozialen Erfahrungsraum ausgesetzt zu sein, brauchen wir die Schule als Gegenpol, wo Kinder mit anderen, vor allem auch andersaltrigen Kindern, den sozialen Umgang miteinander erproben.

Zu betonen ist allerdings auch, dass nicht die Organisationsform alleine den Unterschied ausmacht. Es braucht unterrichtliche Konzepte und Rahmenbedingungen von Lehrkräften, die es ermöglichen, die Heterogenität der Schüler/-innen aufzugreifen und durch die Binnendifferenzierung eine geeignete Förderung im Unterricht umzusetzen. (Holub, 2018)

3.3. Jahrgangsklassen

Im folgenden Teil wird historisch beleuchtet, wie es zu den für unser Schulsystem typischen Jahrgangsklassen gekommen ist. Die ersten Versuche Lerngruppen zu homogenisieren, waren schon sehr früh zu finden. (Hausen, 2015)

Burk (2007) beschreibt, dass in unserem Denken, wenn von „Klasse“ gesprochen wird, immer die „Jahrgangsklasse“ gemeint ist. Zu dieser Gleichsetzung kam es im 20. Jahrhundert und sie ist mittlerweile so selbstverständlich geworden, dass sich kaum jemand Gedanken darüber macht. Um die Entstehung nachzuverfolgen, ist es sinnvoll, sich der Vielfalt der Organisationsformen, die sich im Laufe der Schulgeschichte herausgebildet haben, bewusst zu werden und deren pädagogische Implikationen zu erkennen.

Die Vielfalt der Organisationsformen wurde in Burk (2007) mithilfe der Untersuchung von Carlo Jenker im Jahr 1991 zur historisch-

systematischen Untersuchung genauer betrachtet. Die Entwicklung dieser Organisationsformen soll nun näher dargestellt werden.

Kollektiver Einzelunterricht

Vom 16. bis ins 19. Jahrhundert war der Unterricht in Gruppen meist Einzelunterricht. Ein Schüler kam an die Reihe und die anderen mussten warten, bis sie unterrichtet wurden. Die Kinder saßen dabei an langen Tischen und mussten über das Buch gebeugt lernen. Die Kinder gingen damals zum Schulmeister (Lehrer), der oben an seinem Tisch saß. Es wurde selten mit der ganzen Klasse gesprochen, die Kinder hatten individuellen Unterricht. Ein Problem stellten die unregelmäßigen Besuche der Schülerinnen und Schüler in der Schule dar, da die Dauer des Schulbesuchs nicht festgelegt war. Das vorgesehene Pensum wurde meist in sehr unterschiedlichen Zeiten absolviert. Der Aufstieg von einer Lernstufe in die andere war nicht formalisiert, das heißt, die Schüler wechselten von einer in die andere Lernstufe, wenn sie das entsprechende Pensum erfüllt hatten. Noten gab es damals noch keine, alleine Visitatoren sollten die Leistungsentwicklung feststellen. Von Bedeutung war für die Leistungsbeurteilung die kriterielle Bezugsnorm, wie weit der einzelne Schüler bezogen auf das Unterrichtsziel der Schule gekommen war. Festzustellen ist, dass im kollektiven Einzelunterricht aktuelle pädagogische Forderungen systemimmanent waren. So wurde jedem Kind die nötige Anleitung und Hilfe geboten. Die Kinder lernten in ihrem individuellen Tempo. Die Schule wurde erst verlassen, wenn sie die Ziele erreicht hatten. Es gab kein Sitzenbleiben, keine Noten und keine Versetzungen. Die Kinder lernten mit Älteren und Jüngeren zusammen.

Wechselseitiger Unterricht

Der wechselseitige Unterricht verbreitete sich um 1800 in ganz Europa. Er kennzeichnet sich durch drei bestimmte Merkmale aus. Zum einen war es möglich, eine große Anzahl an Schüler von nur einem Lehrer zu unterrichten, da dieser sogenannte „Monitoren“, also ältere und

fortgeschrittene Schüler, als Helfer hatte. Das auffälligste Merkmal dieser Organisationsform war: „Schüler unterrichten Schüler.“ Der Lehrer selbst unterrichtete die Monitoren, die nach den Anweisungen des Lehrers Gruppen von sieben bis zehn Kindern unterrichteten. Als zweites Merkmal ist der didaktische Aufbau zu nennen. Zwar gliederte nun ein Lehrplan das ganze Pensum, um die Schüler gruppieren zu können. Von Jahrgangsklassen kann man in diesem Fall aber nicht sprechen, da man in die Klasse ein oder aussteigen konnte, sobald die Ziele der betreffenden Klasse erreicht wurden. Als drittes Merkmal ist zu erwähnen, dass durch die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler nach dem Leistungsstand, eine homogene Gruppe gleichzeitig das Gleiche lernt. Der wechselseitige Unterricht ist für die Befürworter effizienter, schneller, billiger und rationaler.

Vom Klassenunterricht zur Jahrgangsklasse

Comenius forderte bereits im 17. Jahrhundert eine Einteilung der Schüler nach Altersstufen. Er wollte einen Unterricht in Jahresklassen. Für ihn war eine Schulklasse eine Versammlung von Schülern, die gleichzeitig dieselben Regeln lernten und die gleichen Übungen machten. Innerhalb einer Lernklasse wurden zwischen Anfängern, Fortgeschrittenen und Fertigen unterschieden. Es sollten 100 Schüler in einer Klasse sein, die wiederum in Gruppen zu je zehn Schülern unterteilt wurden und von einem Aufseher überwacht wurden. Ein Jahr sollte eine Klasse zusammen unterrichtet werden und so zur nächsten Stufe gebracht werden. Die Idee, dass alle Menschen zum gleichen Ziel gebracht werden, ohne zu straucheln, ist revolutionär. Bis ins 19. Jahrhundert ist die Dauer des Verbleibs und auch das Alter der Schüler belanglos. Das Lehrpensum wird Schritt für Schritt in Abschnitte zerlegt und vermittelt. Sobald ein Abschnitt durchlaufen wurde, konnte man in die nächste Stufe aufsteigen. Der Klassenunterricht verbreitete sich im ganzen Land. Mit der allgemeinen Schulpflicht kam es zur altersbezogenen Aufnahme der Kinder in die Schule. (Burk, 2007)

In Österreich kam es im Jahr 1774 zur sechsjährigen Schulpflicht unter Kaiserin Maria Theresia. 1869 wurde das Reichsvolksschulgesetz erlassen, das das gesamte Pflichtschulwesen auf eine einheitliche Basis brachte und die Schulpflicht von sechs auf acht Jahre erhöhte. Erst im Jahr 1918 wurde vom Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, Otto Glöckel, eine bis heute wirkende Schulreform durchgeführt. Seit damals können alle Kinder, egal welches Geschlecht sie haben oder aus welchem sozialen Umfeld sie kommen, eine Zusicherung der optimalen Bildungsentfaltung bekommen. (BMBWF, 2019)

3.4. Kritik an der Jahrgangsklasse

Man ging bei der Einführung der Jahrgangsklasse von einer relativ homogenen Lerngruppe aus, bei der die Kinder auf einem Entwicklungsstand und einer Leistungsfähigkeit erfasst wurden und so gleichschrittiges Vorgehen ermöglicht wird. Kritik an diesem System wurde im Jahr 1969 von Ingekamp laut, der im Buch „Problematik der Jahrgangsklasse“ auf die große Variationsbreite an Leistungsfähigkeit in altershomogenen Klassen aufmerksam machte, die im Jahrgangsklassensystem weitgehend übersehen wird. Durch die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre und deren Einfluss auf die Kindheit geht man heute eher von einer Fiktion der nahezu homogenen Lerngruppen aus. Nicht einmal die Altershomogenität kann heute gewährleistet werden, da das Sitzenbleiben, das freiwillige Wiederholen einer Klasse oder auch das Überspringen einer Klasse bereits zu einer verstärkten Altersheterogenität in Jahrgangsklassen führen. (Hausen, 2019) Das Hauptargument gegen die Jahrgangsklassen ist also, dass eine Homogenität postuliert wird, die in der Realität nicht existiert. (Hascher und Ellinger, 2012)

Die Kritik richtet sich in erster Linie an die Nichtanerkennung von Heterogenität, auf die Homogenisierungsbestrebungen und auf die mit dem Jahrgangsklassensystem verbundene Praxis der Versetzungen. Zeitgleich wurde auch festgestellt, dass in der Lehrerschaft nur ein geringer Teil die Heterogenität in der eigenen Klasse wahrnimmt und auf sie mit

differenzierten Aufgaben reagiert. Die Jahrgangsklasse suggeriert quasi mehr Homogenität als tatsächlich vorhanden ist oder dient, wie bereits schon genannt, dem gleichschrittigen Vorgehen trotz vorhandener Heterogenität. Wenn Lehrer/-innen nun davon ausgehen, dass das Unterrichten in leistungshomogenen Gruppen besonders effizient ist, dann werden sie auch in den jahrgangsübergreifenden Klassen ihre Konzepte entsprechend weiterführen und die Klasse in leistungshomogene Gruppen einteilen. Daraus entsteht der sogenannte „*monograde*“ Abteilungsunterricht. (Carle et al., 2014)

Beim Abteilungsunterricht bestellt die Lehrperson einzelne Jahrganggruppen zu sich und unterrichtet diese, während sich die anderen Gruppen in der Stillarbeit beschäftigen. Diese Unterrichtsform ist letztendlich die Fortführung des herkömmlichen Unterrichts und wird vor allem dann durchgeführt, wenn die Jahrgangsmischung aus wenigen Jahrgängen besteht z.B. 1. + 2. Klasse oder 3. + 4. Klasse. (Peschel, 2007)

Die Forderung nach Differenzierung ist nicht neu. Bereits Maria Montessori und Peter Petersen haben im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts schon Kritik an den Jahrgangsklassen geäußert und entsprechende Konzepte entwickelt.

3.5. Reformpädagogische Gedanken zur Jahrgangsmischung

Die Konzepte von zwei Reformpädagogen werden im nächsten Teil näher beschrieben.

3.5.1. Maria Montessori

Laut Maria Montessori gelingt in der altersgemischten Gruppe der Aufbau eines guten Arbeits- und Lernverhaltens am besten. Sie stellt ihrer Meinung nach die natürlichste Form einer menschlichen Gemeinschaft dar (wie die Familie), in der Menschen unterschiedlichen Alters zusammenleben. Die Unterschiede werden umso deutlicher und sie können eher voneinander lernen, je zahlreicher die Kinder in der Gruppe sind. Heterogenität ist das Band des sozialen Lernens. Nach Montessori

finden Kinder in altersgemischten Gruppen leichter einen Weg, soziale Konflikte zu lösen, ohne dabei die Hilfe von Erwachsenen in Anspruch zu nehmen. (Montessori Landesverband Bayern e.V., 2014)

Aust (2008) beschreibt die Pädagogik nach Maria Montessori in der Weise, dass sie durch Beobachtung und Erfahrung feststellte, dass Menschen am besten leben, lernen und arbeiten, wenn dies in mehreren Altersgruppen geschieht. Die Bedeutung des sozialen Gefüges einer alters- und geschlechtsgemischten Gruppe findet große Wichtigkeit. Ihrer Ansicht nach sollen die Gruppen über drei Altersjahrgänge gehen, da so der Unterschied zwischen den Schüler/-innen groß genug sei, dass sie sich gegenseitig als hilfsbedürftig und hilfegebend wahrnehmen. Das Lernkonzept sieht vor, dass die Kinder eine vorbereitete Umgebung vorfinden, in der sie mit Materialien (eigens für die Freiarbeit hergestellt) arbeiten. Dadurch soll es zu einer Differenzierung bis zur Individualisierung nach Motivation, Lernfähigkeit, Leistungsvermögen und Rhythmus kommen. Durch offen zugängliche Materialien soll es zu einer intensiven Beschäftigung kommen und die Eigenaktivität wird angeregt. Besonders das gegenseitige Helfen der Kinder unterschiedlichen Alters spielt in ihrer Pädagogik eine tragende Rolle.

„Für uns muss gerade die Umgebung dem Kind angepasst werden, und nicht das Kind soll sich einer vorgepassten Umgebung anpassen.“ (Maria Montessori)

3.5.2. Peter Petersen

Petersen ist ein Reformpädagoge, der von 1884 bis 1952 lebte. Er entwickelte 1925 sein Konzept des Jena-Plans für altersgemischten Unterricht. Seiner Ansicht nach werden die Lernziele von der Mehrheit der Schüler/-innen nicht erreicht, aufgrund einer großen Zahl von Sitzenbleibern, festgefahrener Lehrpläne, einem hohen Selektionsdruck und dem reinen Abarbeiten von Pensen. Ebenfalls gibt er zu bedenken, dass die Gruppeneinteilung rein nach dem Alter nur versucht, einen möglichst

homogenen Lernkörper zu kreieren. Die Lösung dieser Probleme gelingt seiner Meinung nach nur durch die Mischung von Schüler/-innen nach Geschlecht und Alter. Er fordert, dass die Jahrgangsklassen durch natürliche Altersgruppen ersetzt werden und dass zeitgleich eine Schule eingeführt wird, die bis zu zehn Jahre umfasst und sogar bis zur Matura führen kann.

Schuljahr	Stammgruppe	Lebensalter
(10.) 11. – 12.	Jugendlichengruppe II	16-17
	↑	
(8.) 9. – 10.	Jugendlichengruppe I	14-15
	↑	
(6.) 7. – 8.	Obergruppe	12-13
	↑	
4. – 6.	Mittelgruppe	9-11
	↑	
1. – 3.	Untergruppe	6-8

Abbildung 4: Altersgemischte Stammgruppen nach Petersen (eigene Abbildung nach Hoff, 2006, S.21)

Wie bei Montessori finden sich im Konzept von Petersen auch drei Jahrgänge zu einer Stammgruppe zusammen. Diese Anzahl der Klassen ist nicht frei gewählt, sondern beruht auf seinen Forschungen, die Petersen in Jena ab 1925 durchgeführt hat. Petersen hat herausgefunden, dass Kinder in solchen Phasen von durchschnittlich drei Jahren seelisch und allgemeinmenschlich enger zusammengehören, füreinander große Bedeutung haben und sich auch gegenseitig viel geben. Als Beispiel sieht er in der Untergruppe, dass hier „die Stufe der spielenden Beschäftigung und des gestalterischen-experimentierenden Werkens“ vorherrschend ist.

Der Unterricht nach Petersen sieht vor, dass es einen Wochenrhythmus gibt, der den Kindern Arbeitsphasen ermöglicht. Anstelle von Fächern gibt es Lernbereiche, die in weiterer Folge auch das Wochenende mit einbeziehen und so eine Gemeinschafts- und Arbeitskultur entstehen lassen. Durch diverse Feiern werden die einzelnen Gruppen miteinander vertraut. Im Kernunterricht findet der bedeutendste Anteil der Arbeit einer Stammgruppe statt. Hier kommt es zum freien Spiel der Kräfte der Gruppe. Petersen beschreibt, dass es in einer Gruppe zu einem Verhalten von Lehrling, Gesellen und Meister kommt, daraus entsteht eine Innergliederung jeder Gruppe. Es lässt sich vermuten, dass dies nicht auf das Alter der Schüler bezogen ist, sondern auf das Arbeitsverhalten der einzelnen Schüler/-innen. In Bezug auf die Größe einer Stammgruppe gibt Petersen vor, dass die Untergruppe und Mittelgruppe aus höchstens 40 Kindern bestehen soll. In der Obergruppe sollen nicht mehr als 35 Kinder unterrichtet werden. (Hausen, 2015)

Auch Burk (2007) stellt nach Petersen dar, dass innerhalb einer Gruppe Möglichkeiten des gegenseitigen Unterrichtens geschaffen werden, so dass es zu einer gegenseitigen Hilfe kommt und eine Vorbildwirkung entsteht. Petersen betrachtet es als pädagogisch wertvoll, wenn jedes Jahr ein Drittel jeder Gruppe in die nächsthöhere Gruppe aufsteigt. Jeder ist dadurch in der Lage, in der Gruppe einmal der im fortgeschrittenen Alter zu sein und den nachgerückten Jüngeren helfen zu können.

Dieses Modell steht zu Recht auch unter Ideologieverdacht im Zusammenhang mit der „Gemeinschaftserziehung“ des Dritten Reiches. Gerade der Begriff, den Petersen unter „Gemeinschaft“ versteht, lässt sich nur schwer mit der demokratischen und offenen Gesellschaft verbinden. Nach seinen Vorstellungen von Gemeinschaft muss man sich dem „Gesetz der Gruppe“ unterordnen. Zusätzlich forcierte er das Prinzip der „Gruppenführer“. Auch das Prinzip der Gleichberechtigung der Schüler lässt sich mit der Aussage von Lehrling, Geselle und Meister nicht durchführen. (Burk, 2007)

Zusammenfassend lässt sich sowohl über Montessori als auch über Petersen sagen, dass in der reformpädagogischen Konzeption das Kind in seiner sozialen und individuellen Entwicklung im Zentrum steht. Ein berühmter Grundgedanke der Reformpädagogen ist „Schule ist mehr als Unterricht“. Er erinnert daran, dass Schule eine Lebensstätte ist und nicht nur ein Ort von Unterricht. Schule ist ein Ort des Lernens im sozialen Kontext. Jahrgangsgemischte Klassen eröffnen Möglichkeiten für kognitives und soziales Lernen. (Burk, 2007)

3.6. Klein- und Kleinstschulen

Dieses Unterkapitel soll einen Überblick darüber schaffen, wie in Österreich die Strukturen für Kleinschulen bzw. Kleinstschulen aussehen.

Als Kleinschulen werden Schulen bezeichnet, die mehr als eine Schulstufe in einer Klasse führen. Als Kleinstschule werden jene Schulen bezeichnet, die alle Schülerinnen und Schüler in nur eine Klasse gemeinsam führen. (Freunberger, Mayrhofer & Sauerwein, 2019) Einhergehend mit der Klassengröße ist auch die Anzahl der Lehrpersonen, die an einer Schule unterrichten, sehr beschränkt. Manchmal kann es vorkommen, dass das Lehrpersonal aus nur einer Klassenlehrperson besteht. (Raggl & Smit, 2015)

Es gibt ein weltweites Bestreben für den Erhalt oder die Errichtung von wohnortnahen Schulen. 2006 gab es laut einer Studie von Little etwa 370 Millionen Kinder zwischen 5-12 Jahren, die in jahrgangsübergreifenden Klassen an „kleinen Schulen“ unterrichtet wurden. Kleinschulen sind in besonderem Maße mit der Geschichte und dem Leben im Ort verbunden. Daher ist die Entwicklung kreativer Unterrichtsformen viel stärker auf die persönliche Akzeptanz der Bewohner/-innen angewiesen, als in Gebieten mit höherer Fluktuation. Es lässt sich feststellen, dass die Schule für die Dorfbevölkerung eine nach wie vor hohe Bedeutung hat und dass der Bezug der Kinder zu ihrem Wohnumfeld bewusst in den Unterricht miteinfließt. Mit dem Erhalt von Kleinschulen stellt sich nun jedoch die

Frage, wie der Abteilungsunterricht durch einen zeitgemäßen jahrgangsübergreifenden Unterricht ersetzt bzw. erweitert werden kann. (Carle et. al, 2014)

3.7. Modelle der Jahrgangsmischung

JÜL wird im Volksschulbereich sehr unterschiedlich organisiert. Dabei lassen sich einige Modelle voneinander unterscheiden. Jedes Modell bietet Vor- und Nachteile, die von der jeweiligen Schule abgewogen werden müssen. Die Entscheidung, welches Modell angewendet wird, hängt sowohl von den pädagogischen Überlegungen, als auch vom Schulstandort ab. (Hoff, 2006)

3.7.1. Eingangsstufe

In diesem Organisationsmodell wird die Vorschulklasse mit den ersten und zweiten Jahrgängen gemischt. Anschließend werden ab der dritten Klasse die Kinder in Jahrgangsklassen unterrichtet. An deutschen Grundschulen findet dieses Modell oft in der Schuleingangsphase große Bedeutung und wird von vielen Bundesländern auch aktiv durchgeführt. (Sonntag, 2013) Ein Vorteil dieses Modells ist, dass in der ersten Stufe ausreichend Kinder, die gleichaltrig sind, vorhanden sind, die für die Entwicklung bedeutsam sind. Für die Kinder der 3. Klasse kann es als große Umstellung wahrgenommen werden, wenn sie von der gemischten Form auf die Jahrgangsklasse wechseln. (Hoff, 2006)

3.7.2. Vollständige Jahrgangsmischung

Wie der Name bereits sagt, kommt es bei diesem Konzept zu einer Zusammenlegung aller Klassen von der 1. Klasse bis zur 4. Klasse. Jährlich findet also ein Wechsel von etwa 6-7 Kindern statt, indem Kinder der vierten Klasse ausscheiden und Erstklässler neu dazukommen. (Sonntag, 2013) In diesem Modell erleben die Kinder große Kontinuität, da sich die Gruppe jährlich nur leicht verändert. Sowohl der Lehrer/die Lehrerin, als auch der Raum bleiben die ganze Volksschulzeit über gleich. Durch die vollständige Mischung der Jahrgänge sind viele pädagogische

Möglichkeiten der Jahrgangsmischung auszuschöpfen. Die Lehrpersonen stellt dieses Modell vor enorme Anforderungen, da auf sehr unterschiedliche Bedürfnisse eingegangen werden muss und sie den unterschiedlichen Ansprüchen der Schüler/-innen gerecht werden müssen. Einher kann die Problematik gehen, dass die geringe Anzahl von Gleichaltrigen Einschränkungen an sozialen Erfahrungen mit sich bringt. (Hoff, 2006)

3.7.3. Zweistufenmodell

Hierbei werden die Jahrgänge 1-2 (Eingangsstufe) und 3-4 (Aufbaustufe) zusammen unterrichtet. Auch in diesem Modell kommt es nach zwei bis drei Jahren zu einem Lehrerwechsel und zu einer Neuzusammensetzung der Gruppe. Der Übergang in die Aufbaustufe kann sowohl positiv, als auch negativ bewertet werden. Durch die Veränderung der Gruppenstruktur führt dies zum Einnehmen neuer Rollen und kann neue Anregungen mit sich bringen. Es kann jedoch auch zu Unruhen und zum Verlust von Arbeits- und Gruppenstrukturen kommen, die erst wieder neu entstehen müssen. (Hoff, 2006)

3.7.4. Dreijährige Altersmischung mit Jahrgangsklasse 4

In den Konzepten von Montessori und Petersen ist klar ersichtlich, dass immer drei Jahrgänge miteinander unterrichtet werden. Da nun aber die Volksschulzeit in Österreich auf vier Schulstufen beschränkt ist, hat man sich ein Modell überlegt, welches trotzdem die Jahrgangsmischung zulässt. Bei diesem Modell werden die ersten drei Klassen zu einer altersgemischten Klasse zusammengefasst werden und die 4. Klasse wird altershomogen unterrichtet. In der Jahrgangsmischung finden die Kinder die optimale Mischung der Jahrgänge (siehe Montessori und Petersen) vor. Von der Organisation ist dieses Modell am ungeeignetsten und stellt vor allem die Schulleiter vor große Herausforderungen, was die Schüleranzahl und die Führung der Klassen betrifft. (Hoff, 2006)

3.8. Möglichkeiten der Jahrgangsmischung

Im folgenden Teil werden verschiedene Inhalte und Methoden dargestellt, die eine Jahrgangsmischung ermöglichen.

3.8.1 Lernen als Interaktionsprozess

Gemeinsames jahrgangsübergreifendes Lernen wird als Zukunftsentwurf und pädagogische Antwort auf die gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Veränderungen angesehen. Das Ziel der Bildung sollte es sein, dass autonomere Persönlichkeiten gebildet werden. Sie sollten in der Lage sein, in Teams arbeiten zu können und dort verschiedene Positionen einnehmen zu können. Weiters sollten sie sich Wissen selbst beschaffen und in der Lage sein, in demokratischen Strukturen in gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung tätig zu werden. Dies erfordert von der Schule, dass die Potentiale der Schüler/-innen besser angesprochen werden und sie dahingehend gefördert werden, eigenständigen Wissenserwerb, Kooperationsfähigkeit, prosoziale und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Hier scheint das jahrgangsübergreifende Lernen eine besonders geeignete Grundlage zu bieten. Im nachfolgenden Teil werden die verschiedenen Möglichkeiten, die JÜL bietet, differenzierter dargestellt. (Carle et al., 2014)

3.8.2. Öffnung des Unterrichts

Als Voraussetzung für jahrgangsübergreifendes Lernen wird die Öffnung des Unterrichts genannt. Carle et al. (2014, S.20) sprechen davon, dass der Unterricht von der Zentrierung der Lehrperson weg muss, so fordern sie: *„Vieles muss auf die Kinder übergehen. Sie müssen lernen, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.“* Dazu muss die Lehrperson geeignete Aufgabenformate für die Schüler/-innen zur Verfügung stellen. Differenzierung bleibt besonders im JÜL unerlässlich. Jedoch muss sie offen sein für das Unvorhergesehene und die Ideen der Kinder. Das zentralste Merkmal von JÜL ist bekanntlich, dass Kinder unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichem Können und Vorwissen

gemeinsam arbeiten und die Lernprozesse von der Unterschiedlichkeit profitieren. Folglich ist eine Differenzierung nach Jahrgängen im jahrgangsübergreifenden Unterricht nicht das Mittel der Wahl. Settings, in denen die Kinder eigene Zugänge finden, gemeinsame und eigene Interessen verfolgen und ein Austausch über Lernprozesse stattfindet, sind gefragt. In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit einer stärkeren Öffnung der Lehrpersonen gegenüber den Lernbedürfnissen, Lernvoraussetzungen, Interessen der Kinder und der Art wie sich Kinder Lerninhalten nähern, erforderlich.

Der Begriff „offener Unterricht“ wird häufig schon inflationär benutzt. Eine eindeutige Definition dieses Begriffs gibt es in der Literatur nicht. Zum einen wird davon gesprochen, dass die Lernenden selbst das Lernziel, die Lernform und den Lerninhalt bestimmen und bei Bedarf Lernberatung anfordern. Sie entscheiden selbst über ihren Lernprozess und sprechen daher einen hohen Grad der Öffnung an. Offener Unterricht wird aber auch so definiert, dass es sich dabei um Unterricht handelt, der im Vergleich zum Frontalunterricht offener ist. Ziel dieser Unterrichtsform sollte sein, dass die Schülerzentrierung und die Selbstbestimmung im Vordergrund stehen. Wenn der Unterricht gut angeleitet und begleitet wird, führt die hohe Selbstständigkeit zu guten Lernerfolgen. (Longhino, 2018)

Formen des offenen Unterrichts sind nach Loghino (2018) unter anderem die Freiarbeit, das Stationenlernen, Lernwerkstätten, Wochenplanarbeit oder auch Projektunterricht. Alle diese Unterrichtskonzepte weisen einen unterschiedlichen Grad der Öffnung auf. Zu bedenken ist, dass der Erfolg der Öffnung immer stark mit der Persönlichkeit der Lehrperson zusammenhängt. Diese ist maßgeblich für das Gelingen von Unterrichtsprozessen und damit verbundenen Lernerfolgen verantwortlich. (Hattie, 2009)

3.8.3. Soziale Kompetenz

Menschen sind zutiefst soziale Wesen. Sie verfügen über ein äußerst differenziertes Sozialverhalten und komplexe Wertvorstellungen. Ihr Wohlbefinden hängt in einem hohen Maß von der Qualität der Beziehung ab, die sie untereinander pflegen. Mehr noch: Menschen können nur für eine beschränkte Zeit allein leben; sie sind auf die Gemeinschaft angewiesen, um zu überleben. (Largo, 2016, S. 30)

Mit dieser Aussage wird deutlich, wie sehr die Menschheit auf soziale Kontakte ausgerichtet ist. Die Frage, wie ein Zusammenleben in einer Gemeinschaft funktioniert, hängt eng mit sozialen Fähigkeiten der Beteiligten zusammen.

Die vier Grundbausteine des Sozialverhaltens sind das Bindungsverhalten, die nonverbale Kommunikation, die soziale Kognition und das soziale Lernen. Damit es Kindern gelingt diese Fähigkeiten auszubilden, müssen ausgedehnte zwischenmenschliche Erfahrungen gemacht werden. Kinder brauchen als Vorbilder unterschiedliche Bezugspersonen. Nur so lernen sie mit unterschiedlichen Verhaltensweisen umzugehen. Vieles von dem, was Erwachsene oder Lehrkräfte glauben den Kinder vermitteln zu müssen, gelingt viel rascher und besser, wenn die Kinder voneinander lernen. Die Fähigkeit, sein Fühlen und Handeln zu verstehen, auf einen anderen Menschen einzugehen, wird von Kind zu Kind häufig viel unmittelbarer und entwicklungsgerechter vermittelt, als von einem Erwachsenen. Die Schule ist ein Ort, wo Kinder zwangsläufig sozialisiert werden. (Largo, 2016)

Was genau versteht man nun unter dem Begriff der „sozialen Kompetenz“? Auf diese Frage wird im folgenden Teil näher eingegangen und unter dem Gesichtspunkt des jahrgangsübergreifenden Lernens betrachtet.

Allgemein wird unter Kompetenz die Fähigkeit verstanden, eine Verbindung zwischen Können und Wissen herzustellen, um unterschiedliche

Situationen bewältigen zu können. Da es keine eindeutige Definition gibt, werden im Folgenden verschiedene Erklärungsansätze vorgestellt.

De Boer (2008) führt an, dass Grob und Maag Merki eine Unterscheidung in Komponenten sozialer Kompetenzen, welche einen konkreten Verhaltensbezug aufweisen und solchen, die einen erklärende Funktion für das sozial kompetente Verhalten zukommen. Aspekte wie die Kooperations- und Koordinationsfähigkeit, die Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit werden dem konkreten Verhaltensbezug zugeordnet. Sensibilität, Empathie, Durchsetzungsfähigkeit und interpersonale Flexibilität werden dem sozial kompetenten Verhalten zugeordnet. Sie beschreiben soziale Kompetenz als einen Sammelbegriff, der unterschiedliche Aspekte bündelt. Es wird also nicht von sozialer Kompetenz gesprochen, sondern von sozialen Kompetenzen. Auch nach Oerter (1994) handelt es sich um eine Vielzahl von Einzelleistungen, die kognitive und affektive Handlungskomponenten enthalten. Für de Boer (2008, S.21) zeigt sich sozial kompetentes Handeln in der Fähigkeit, Konflikte konstruktiv lösen zu können, in der Durchführung von Kooperationen und eigene Interessen vertreten zu können. Sie stellt dar: *„Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungskompetenzen ist Voraussetzung für Kommunikation und Interaktion mit anderen, doch ohne kollektive Aushandlungsprozesse gibt es keine individuelle Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz.“*

Es ist unumstritten, dass man heute davon ausgeht, dass nachhaltiges Lernen durch das Lernen im sozialen Kontext stattfindet und die Kommunikation mit- und untereinander bedeutende Verstehensprozesse nach sich zieht. Es wird als Beispiel der Klassenrat genannt. So stellt de Boer (2008) in einer mehrjährigen Untersuchung fest, dass soziales Lernen im Klassenrat zu einer kommunikativen Auseinandersetzung führt, in der sich die Gruppenmitglieder gegenseitig vermitteln, wie und als was sie wahrgenommen werden und zu besprechende Probleme und Handlungen deuten und zu welchen Ergebnissen sie gelangen. Dies führt zu

wesentlichen Erkenntnisprozessen und kommunikativen Kompetenzen. De Boer führt auch eine Untersuchung von Wiesemann (2002) an, die altersheterogene Gruppen und deren Lernformen untersucht. Sie konnte beobachten, dass im sorgfältigen Zuschauen und Zuhören, im schrittweisen Ausarbeiten von Konflikten und im Lernen von Spielregeln das soziale Miteinander entsteht. Sie gibt vor allem Gesprächssituationen eine zentrale Bedeutung als spezifische Lernsituation. (de Boer, 2008)

Nach Hausen (2015) fordert die jahrgangsgemischte Klasse durch die natürliche Zusammensetzung von unterschiedlich alten Kindern ein besonderes Maß an Toleranz, Achtung und Rücksichtnahme, dadurch wird das Sozialverhalten der Kinder gefördert. Durch die Mischung von Kindern werden soziale Werte im Miteinander und auch Verantwortungsbewusstsein füreinander entwickelt. Als Beispiel kann hier das Einhalten und Absprechen von Regeln genannt werden.

3.8.4. Kooperatives Lernen

Unter dem Begriff des kooperativen Lernens versteht man, dass Schülergruppen gemeinsam – ohne die direkte Kontrolle durch Lehrpersonen – eine Aufgabe bearbeiten und dies zu einem bestimmten Zeitpunkt. Schüler/-innen und Lehrer/-innen planen gemeinsam und sind auch gemeinsam für den Lernerfolg verantwortlich. Die Lehrperson ist in dieser Form des Unterrichts als Berater aktiv und greift nur bei fachlichen Schwierigkeiten oder Störungen des Gruppenklimas in die Arbeit ein. Die Lernprozesse werden überwiegend selbst strukturiert. Kooperativer Unterricht kann dabei in Partnerarbeit oder in Kleingruppenarbeit stattfinden. Beim kooperativen Lernen stehen alle Beteiligten beim Bearbeiten von Aufgaben in Interaktion. (Naase, 2013)

Kooperatives Lernen darf aber nicht mit der weitverbreiteten und seit langem bekannten Gruppenarbeit verwechselt werden. Es handelt sich beim kooperativen Lernen um eine konzeptionelle Weiterentwicklung, welche durch einen methodisch reflektierten und systematischen

Umgang mit der Gruppenarbeit erzeugt wird. Wie bereits erwähnt, ist für effektives kooperatives Lernen das interaktive Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder besonders bedeutsam. Auch die individuelle Verantwortung, ein angemessenes soziales Verhalten und das *group processing* (Diskussionen in der eigenen Gruppe über lernrelevante Prozesse) spielen eine wichtige Rolle. (Gläser, 2007)

Zu den Vorteilen von kooperativen Lernformen zählt, dass sich die Schüler/-innen besser kennenlernen. Sie müssen sich für ein Gruppenziel einsetzen und agieren im Dialog über ihre eigenen Interessen hinaus. Es gelingt eine soziale Teilhabe durch das gemeinschaftliche Lernen, bei der sich Schüler/-innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten (z.B. fehlende Sprachkenntnisse oder Lernschwierigkeiten) gegenseitig helfen. In der aktiven Auseinandersetzung mit den Aufgaben trägt jedes Gruppenmitglied zur Problemlösung bei. Es wird auf dem Vorwissen aufgebaut und an einer lösungsorientierten Kommunikation gearbeitet. Dabei werden in der gemeinsamen Arbeit Lern- und Denkprozesse vertieft. Im geschützten Rahmen finden leistungsschwache Schüler/-innen eher den Mut sich einzubringen und können von den anderen Kindern dabei lernen. Leistungsstärkere Kinder trainieren ihre fachlichen, kognitiven und didaktischen Kompetenzen und setzen sich intensiv mit den Inhalten auseinander. Auch die Lehrkraft gewinnt durch die kooperative Lernform Zeit für Beobachtungen von Schüler/-innen bzw. kann einzelne Kinder gezielt unterstützen. (Bayer, 2020)

Erschwerend für das kooperative Lernen werden zwei Effekte genannt. Zum einen tritt der „free-rider Effekt“ auf, der aussagt, dass sich nicht alle Mitglieder der Gruppe in gleichem Ausmaß an der Arbeit beteiligen. Oft lassen leistungsschwächere Kinder die Arbeit von den leistungsstärkeren Kindern machen. Da es bei der Bewertung der Gruppenarbeit häufig nicht zur Bewertung von Einzelleistungen kommt, wird dieser Effekt verstärkt, z.B. der Schüler XY wird die Aufgabe schon machen. Der zweite Effekt, der zu beobachten ist, ist der sogenannte „sucker – Effekt“, der

den Motivationsverlust der aktiven Mitglieder beschreibt („Ich bin der Depp“ Phänomen). Zu einer Minderung dieser beiden Effekte kann es kommen, wenn die Schüler/-innen selbst die Aufgaben wählen.

Es zeigt sich, dass das kooperative Lernen nicht automatisch lernfördernd ist. Die Lehrperson muss unterstützende Maßnahmen setzen:

- Gruppenarbeit muss erst gelernt werden, die Gruppenmitglieder müssen den Austausch und die Diskussion eingangs erst üben.
- Die Entwicklung von Lösungsansätzen wird mit der Zeit trainiert.
- Die Wahl der Aufgaben soll in kooperativer Form gelöst werden können.
- Der organisatorische Rahmen muss geboten werden.

Das kooperative Lernen sollte nicht als einzige Lern- und Lehrmethode verwendet werden. Sie sollte von den Schüler/-innen immer wieder im Unterricht erlebt werden, soll aber ergänzend zum Unterricht angesehen werden. (Gläser, 2007)

Beispiele für kooperative Lernformen können das Gruppenpuzzle, das Partnerpuzzle oder auch das Lerntempoduell darstellen. (Riecke-Baulecke, o.J.)

3.8.5. Helfen im Unterricht

Helfen wird als prosoziales Verhalten verstanden, das durch das freiwillige Handeln das Ziel hat, einer anderen Person etwas Gutes zu tun. Durch das Helfen wird eine änderungswürdige Situation verbessert und ein Mangel beseitigt. Helfen kann also im Unterricht als Teil der Unterrichts- und Lernkultur angesehen werden, welches explizit angeleitet wird, oder als implizit wünschenswerte Verhaltensnorm definiert wird. Aus wissenschaftlicher Sicht steckt im gegenseitigen Helfen in altersgemischten Gruppen ein herausragendes Lernpotential. Ausgehend von der Altersdifferenz haben die Kinder vielfältige Möglichkeiten, voneinander und miteinander zu lernen. Jedes Kind ist einmal hilfegebendes und

hilfenehrendes Kind, da es einmal jüngstes und einmal ältestes Kind ist. (Wagener, 2007)

Dabei entwickeln sich nach Carle et al. (2014) vielfältige Kompetenzen. Die Kinder lernen Toleranz, Achtung vor der Andersartigkeit der anderen Kinder und Rücksichtnahme. Außerdem werden Fürsorge, solidarisches Handeln und Empathie in besonderem Maße geübt.

Helfen findet immer in sozialer Interaktion statt, daher können Hilfestellungen von unterschiedlichen Qualitäten sein. Je nachdem, wie sich die Beziehungsstruktur der Beteiligten darstellt, können Hilfestellungen als bereichernd angesehen werden oder eben nicht. Wie Wagener (2014, S. 52) in einer Aussage angibt:

Gegenseitiges Helfen kann sich auch problematisch gestalten, wenn in einer Hilfestellung eine einseitige Überlegenheit des Helfers und somit ungleich verteilte Einflusschancen auf die Situation gegeben sind. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn einem Kind Hilfe aufgedrängt wird und es sich nicht dagegen wehren kann.

Im jahrgangsgemischten Unterricht stehen den Kindern Peers (Gleichaltrige) als auch kompetentere Personen wie Lehrkräfte oder andere Mitschüler/-innen als Ansprechpartner zur Verfügung. Lernen kann also in einem entsprechenden Unterrichtskontext in wechselseitigem Austausch durch gegenseitiges Helfen stattfinden. (Wagener, 2014) Beim Helfen zentrieren sich beide Partner auf ein und dasselbe Ziel, nämlich dass das Kind, dem geholfen wird, lernt, diese Aufgabe zu lösen. In diesem Prozess übernehmen beide Verantwortung für den Erfolg. In gelungenen Hilfesituationen profitieren beide Kinder davon, da die Hilfe leistungsfördernd ist. Für effektives kooperatives Lernen ist das Erkennen, wo man Hilfe bekommen kann und wo man Hilfe geben kann, eine wesentliche Voraussetzung. Durch die Jahrgangsunterschiede werden die Hilfeleistungen und Hilfebedürftigkeit als natürlich wahrgenommen und sind ein normaler Bestandteil des Unterrichts. (Carle et al. 2014)

Wagener (2007) postuliert, dass Helfen dann erfolgreich verläuft, wenn es von der um Hilfe gebetenen Person akzeptiert wird und sie es gewährt. Hilfestellungen so zu geben, dass eine eigenständige Weiterarbeit möglich ist, erfordert vom helfenden Kind sehr hohe Anforderungen. Zum einen braucht es die aufgabenrelevante Überlegenheit und zum anderen die Fähigkeit, die Problemlage des Hilfesuchenden zu erfassen und darauf einzugehen. Außerdem kommt hinzu, dass sich der Helfer die Zeit zum Erklären nehmen muss und die eigene Arbeit unterbrechen muss. Um diese Kompetenzen zu entwickeln wird ein Unterricht vorausgesetzt, in dem Möglichkeiten der Hilfestellung auch zugelassen und erwünscht sind. Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit, Werkstatt- und Projektunterricht oder das freie Arbeiten lassen solche sozialen Interaktionen zu. *„Da die Kompetenz, sinnvoll zu helfen, nicht vorausgesetzt werden kann, ist es notwendig, das Helfen im Unterricht zu thematisieren.“* (Wagener, 2007, S.132) Das bedeutet, es muss geklärt werden, wie der Prozess des Helfens aussehen soll, um erfolgreich zu sein.

3.9. Lehrperson sein in Kleinschulen

Was heißt es überhaupt eine Lehrperson zu sein? Und was zeichnet einen guten Lehrer aus? Richard David Precht (2013), formuliert die These, dass ein guter Lehrer auch aus vermeintlich schlechten Schülern das Beste herausholen kann. Für ihn ist ein guter Lehrer nicht nur der, der mit dem Stoff durchkommt und von den Schüler/-innen gemocht wird. Für Precht muss ein Lehrer/ eine Lehrerin bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Erstens muss es eine Person sein, die Kinder liebt. Zweitens muss es eine Person sein, der man gerne zuhört. Beides kann man bedauerlicherweise jedoch nur schwer erlernen. Er spricht davon, dass der Beruf des Lehrers oder der Lehrerin kein Ausbildungsberuf ist, vielmehr ist es ein künstlerischer, der besondere Talente voraussetzt, nämlich zu begeistern, zu motivieren und zu befähigen. *„Gute Lehrer sind Artisten im Sozialen, sie sind Darstellungs- und Vermittlungskünstler. Und ein guter Unterricht ist ein Kunststück, das jeder Lehrer gemeinsam mit seinen*

Schülern versuchen sollte zu schaffen.“ (Precht, 2013, S. 141) Was es nun heißt, in einer Kleinschule als Lehrer/in tätig zu sein, wird nachfolgend beschrieben.

Lehrkräfte, die in Kleinschulen unterrichten, stehen oft vor Herausforderungen, mit denen Schulen, die mehrere Klassen führen, nicht konfrontiert werden. Im anschließenden Teil sollen die spezifischen Arbeitsbedingungen, mit denen Lehrer/-innen umgehen müssen, detailliert betrachtet werden. Ein paar Aspekte können auch auf jahrgangsgemischte Klassen übertragen werden, die in größeren Schulen eingebunden sind. (Engeli, 2015)

Teamgröße

Wie schon erwähnt wurde, ist die Anzahl der Lehrpersonen in Kleinschulen oft sehr gering. Im Extremfall hat eine Schule nur eine Klassenlehrkraft, die von weiteren Lehrern, wie z.B. Religion oder Sonderpädagogik, für ein paar Stunden unterstützt wird. Aus der Größe des Lehrerkollegiums ergeben sich sowohl Chancen, als auch Herausforderungen. Eine mögliche Folge kann sein, dass es zu wenig Austauschmöglichkeiten mit Kollegen gibt. Dieser Mangel an Austauschmöglichkeiten kann von der einen Lehrperson als belastend betrachtet werden, von der anderen jedoch als bereichernd im Sinne von großer Autonomie und Freiheit gesehen werden. Weiters kommt bei der geringen Teamgröße noch die höhere Arbeitsbelastung dazu. Das Bereitstellen von Materialien für jahrgangsgemischte Klassen ist größer als für eine Jahrgangsklasse. In kleinen Schulen muss eine Lehrperson alle Vorbereitungen alleine machen, während in größeren Teams die Vorbereitungsaufgaben auf mehrere Lehrpersonen pro Stufe verteilt werden. Auch dies ist eine Herausforderung, der sich speziell die Lehrer/innen in jahrgangsgemischten Klassen stellen müssen.

Lernräume

Zu den allseits bekannten Lernräumen zählen das Klassenzimmer, die Turnhalle, der Werk-, Handarbeits- und evtl. auch der Computerraum. Zusätzlich kommen noch die Gänge hinzu, die auch als Lernraum genutzt werden können. Als Lehrkraft hat man meistens nur wenig Einfluss auf die Ausgestaltung der Lernräume. Man muss sich auf die Gegebenheiten, die sich beispielsweise durch schwankende Schülerzahlen ergeben, einlassen. Dabei kann es dazu kommen, dass improvisierte und provisorische Räume genutzt werden müssen. (Engeli, 2015)

Dem Raum kommt eine große Bedeutung zu (Raum als „Dritter Erzieher“), wobei die räumlichen Bedingungen von Lehrpersonen im Unterricht als Belastung wahrgenommen werden können. Die Zufriedenheit mit der räumlichen Situation in der Schule wird laut einer Studie von Raggl (2012), „Schulen im alpinen Raum 1“, im Raum Vorarlberg eher als hoch gewertet. Der Großteil der Lehrer/innen als auch Schüler/innen ist zufrieden mit den Räumen. (Engeli, 2015)

Carle et al. (2014) empfinden einen Raum geeignet für JÜL, wenn es genug mobile und variable Möbel gibt, die schnell für unterschiedliche Lerngruppen adaptiert werden können und wenn es möglich ist, dass die Kinder Bewegungsraum haben, um unterschiedlichen Aktivitäten einfach nachgehen zu können. Da beim jahrgangsübergreifenden Lernen die Schüler/innen unterschiedlich groß sind, benötigen sie auch unterschiedliche Sitzhöhen bei den Sesseln. Der Unterricht spielt sich oft in Gruppen ab, daher muss man Vorkehrungen treffen, um einen hohen Lärmpegel zu verhindern. Neben den vereinbarten Regeln mit den Schüler/innen können auch alle raumakustischen Möglichkeiten ausgeschöpft werden, um den Hall zu minimieren z.B. Filzgleiter auf den Stühlen, Pflanzen, Vorhänge, etc., die den Schall schlucken. Aber auch die Organisation von Materialien soll so gestaltet werden, dass es durch eine gute Ordnung und klar organisierte Abläufe zu keiner weiteren Lärmbelästigung kommt. Hierbei kann man mit Farben arbeiten, die das Material klar strukturieren.

Weil differenzierter gearbeitet wird, erzeugt JÜL mehr Bewegung im Raum. Ein Raum bietet daher Möglichkeiten oder verhindert sie.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrperson besonders darauf achten muss, dass ein geringer Hall entsteht, dass alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden, um den Grundlärm zu reduzieren, und dass der Arbeitsplatz der Kinder funktional eingerichtet ist.

Schulleitung

Eine weitere Arbeitsbedingung, die Engeli (2015) aufgreift, ist die Tatsache, dass an kleinen Schulen die Schulleitung meist mehrere Schulen zu betreuen hat und daher nur gewisse Zeiten in den jeweiligen Schulen anwesend ist. Dies kann dazu führen, dass die Kommunikationswege weniger unmittelbar sind und komplizierter werden. Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass nicht mehr jede Schule eine Schulleitung vor Ort hat.

4) Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfrage

Die Definition von Heterogenität und die damit zusammenhängenden Dimensionen, sowie die Formen der Differenzierung wurden zu Beginn erläutert. Anschließend ergab sich in der Auseinandersetzung mit der Theorie ein Einblick in das jahrgangsübergreifende Lernen, wie es dazu kam und welche Ansätze JÜL vertritt, welche Modelle es gibt und welche Möglichkeiten JÜL bietet. Im Theorieteil wird geschildert, wie und worauf man beim jahrgangsgemischten Unterricht achten soll. Dabei wird in den meisten Literaturbeiträgen die Sichtweise der Pädagoginnen und Pädagogen vernachlässigt. Im empirischen Teil dieser Masterarbeit soll explizit darauf eingegangen werden, wie Lehrpersonen das Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen wahrnehmen. Es sollte ein Blick darauf geworfen werden, was sie unter dem Begriff „Heterogenität“ verstehen, wie bei ihnen das JÜL durchgeführt wird, welche Möglichkeiten sich

dadurch eröffnen, aber auch welche Grenzen und Herausforderungen entstehen. Dabei werden die im Theorieteil dargelegten Forschungsergebnisse mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung verglichen und es wird festgestellt, welche Zusammenhänge vorhanden sind. Um diese Herausforderungen, aber auch Chancen, die das Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen mit sich bringen, näher zu erforschen, wurden für die Masterarbeit zwei Hypothesen entwickelt:

H1: Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann muss der Unterricht individualisierter organisiert werden als in altersheterogenen Klassen.

H2: Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann erleben sie das Zusammenleben als bereichernd.

Empirischer Teil

5) Methodisches Vorgehen

Nach dem Studium relevanter Literatur sowie der Auseinandersetzung bedeutender Forschungsarbeiten wird im folgenden Teil der Masterarbeit auf die Situation von Lehrpersonen, die in jahrgangsübergreifenden Klassen unterrichten, näher eingegangen. Nachfolgend ist das methodische Vorgehen beschrieben. Es wird zuerst geklärt, was das zentrale Ziel der Forschung ist und welchen Hypothesen nachgegangen wird. Im Zusammenhang damit werden die angewandte Methode und der dazugehörige Leitfaden detailliert dargestellt. Weiters werden die einzelnen Schritte von der Durchführung der Interviews bis hin zu den Resultaten der Forschungsergebnisse erläutert. Abschließend folgt die Diskussion mit Verknüpfung zur Literatur.

5.1 Ziel der Forschung

Dass die Klassenzusammensetzung der Schüler/-innen sehr verschieden ist und dass die Schüler/-innen sehr unterschiedlich sind, wird am Anfang der Arbeit beschrieben. Weiters wird auf die Thematik des jahrgangsübergreifenden Lernens eingegangen und geschildert, welche Möglichkeiten JÜL bietet. Dabei wird jedoch nicht besprochen, wie es Lehrpersonen konkret mit der Gestaltung von Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klasse geht. Im empirischen Teil dieser Masterarbeit soll daher erforscht werden, vor welche Herausforderungen Lehrpersonen durch das Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen gestellt werden. Es soll ein Blick darauf geworfen werden, wie Lehrpersonen JÜL einschätzen, welche Vorteile sie in diesem Konzept sehen und wie genau sie den Unterricht wahrnehmen und organisieren.

5.2 Zentrale Forschungsfrage

Vordergründig stellt sich die Frage, wie bereits erwähnt, vor welche Herausforderungen Lehrpersonen durch das Unterrichten in

jahrgangsgemischten Klassen gestellt werden. Um die Frage präzisieren zu können, wurden zwei Hypothesen aufgestellt:

H1: Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann muss der Unterricht individualisierter organisiert werden als in altersheterogenen Klassen.

H2: Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann erleben sie das Zusammenleben als bereichernd.

Diese Hypothesen sollen überprüfen, wie Lehrpersonen das Unterrichtsgeschehen aus ihrer Sichtweise beurteilen. Dabei liegt der Fokus auf der Organisation des Unterrichts, dem sozialen Zusammenleben und den Chancen und Herausforderungen, die JÜL mit sich bringt.

6) Datenerhebungsmethode

Für diese Masterarbeit wurde als Datenerhebungsmethode die qualitative Forschung herangezogen. Da hier die persönlichen Eindrücke von unterschiedlichen Lehrkräften gesammelt und analysiert werden, stellt sich die qualitative Forschung in dieser Arbeit als am besten geeignet heraus. Qualitative Forschung zeichnet sich laut Mayring (2002) durch fünf Grundsätze aus:

Die Forderung stärkerer *Subjektbezogenheit* der Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungssubjekte, die Forderung, Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*.

Die qualitative Sozialforschung ist prinzipiell offen für unterschiedlichste Techniken und Methoden der Erhebung verbaler und visueller Daten. (Egger, 2005) Flick (2019) beschreibt die Kennzeichen qualitativer Forschung so, dass sie von anderen Leitgedanken als die quantitative Forschung bestimmt wird. Für ihn sind die wesentlichsten Merkmale die Gegenstandsangemessenheit von Methode und Theorie, die Analyse und Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und die Reflexion der

Forschenden über die Forschung als Teil des Erkenntnisgewinns. Geprägt ist sie daher von der Offenheit gegenüber dem Gegenstand, der Gestaltung von Beziehung zwischen Gegenstand und Methode, sowie auch der angestrebten Kommunikation zwischen Forschendem und dem Feld.

Da sich in der qualitativ orientierten Sozialforschung eine große Anzahl an Formen unterschiedlicher Interviewarten findet, wird in dieser Arbeit das Experteninterview als Herangehensweise genutzt. (Egger, 2005) Es wird durch einen Interviewleitfaden gestützt, der durch relativ offene Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen der Befragten eher zur Geltung kommen lässt. (Flick, 2019) Es handelt sich also um ein leitfadengestütztes Experteninterview. Dabei stellt der Leitfaden die Grundlage für die Durchführung und Gestaltung der jeweiligen Interviews dar. Unter einem Experten versteht Kruse (2015) einen Spezialisten/eine Spezialistin bzgl. eines Forschungsgegenstandes, welcher in diesem Zusammenhang über ein Sonderwissen verfügt.

6.1 Beschreibung der Teilnehmer/-innen

Für die Interviews wurden willkürlich Lehrer/-innen aus Teilen Oberösterreichs befragt, die in jahrgangsübergreifenden Klassen unterrichten, sie gelten daher als Expertinnen und Experten. Da sie selbst täglich für die Gestaltung von Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen verantwortlich sind, besitzen sie ein spezielles Expertenwissen auf diesem Gebiet der Unterrichtsgestaltung. Von besonderer Bedeutung war bei der Auswahl der Befragten, dass die Lehrpersonen an unterschiedlich organisierten Schulen unterrichten, sowohl in Kleinschulen am Land, als auch in Volksschulen in der Stadt mit einer größeren Anzahl an Klassen. So hat sich ergeben, dass es sich um vier unterschiedliche Volksschulen handelt. Wichtig war auch mit Blick auf das Ergebnis, dass die befragten Personen unterschiedliche Formen von Jahrgangsmischung praktizieren. Die Stichprobe umfasst daher sieben Lehrpersonen aus vier verschiedenen Volksschulen, die unterschiedliche Formen des

jahrgangsübergreifenden Unterrichts praktizieren, allesamt sind dabei weiblich. Das Alter der beteiligten Interviewpartnerinnen geht von 28-65 Jahren und hat daher zur Folge, dass die Berufserfahrung der Lehrpersonen auch sehr unterschiedlich ist. Die Spanne beträgt zwischen vier und 40 Jahren im Beruf. Eine beteiligte Person ist dabei schon in Pension und eine andere befindet sich derzeit im Sabbatical. Die befragten Personen zeigten großes Interesse an der Befragung und schilderten ihre Wahrnehmungen sehr detailliert, sodass ein umfassendes Bild der jeweiligen Schul- bzw. Klassensituation ersichtlich wurde.

6.2 Erstellung des Interviewleitfadens

Die Erstellung des Leitfadens ermöglicht es, die inhaltliche Struktur der Erzählungen leichter auszuwerten und Unterthemen durch alle Interviews zu verfolgen. Es gilt dabei die Devise, so flexibel und offen (mit der Generierung monologischer Phasen) wie möglich, so strukturiert wie aufgrund der Forschungsthematik notwendig. Der nachfolgende Leitfaden wurde auf Basis des SPSS-Prinzips erstellt. Es dient dem Explizieren und Vergegenwärtigen des eigenen theoretischen Vorwissens und der implizierten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen. Unter der Abkürzung SPSS wird das „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren“ verstanden. (Hellferich, 2011)

Leitfaden für das Interview

Heterogenität im Klassenzimmer

- 1) Als Erstes interessiert mich, was du unter dem Begriff „Heterogenität“ verstehst?
- 2) Wie würdest du deine Klasse mit Blick auf die Heterogenität beschreiben?
- 3) Wie erlebst du den Unterricht mit einer sehr heterogenen Lerngruppe?
- 4) Was ist deine Meinung dazu, wenn Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, geistig und körperlich, miteinander unterrichtet werden? Gelingt es in deiner Klasse?

Jahrgangsübergreifendes Lernen

- 5) Erzähl mir doch mal, wie bei dir jahrgangsübergreifend unterrichtet wird.
- 6) Wie sieht deine Organisation aus?
- 7) Was zeichnet für dich jahrgangsgemischte Klassen aus?
- 8) Welche Kompetenzen lernen Kinder in jahrgangsgemischten Klassen?
- 9) Welche Chancen siehst du im jahrgangsgemischtem Unterricht?

Möglichkeiten der Jahrgangsmischung

- 10) Kannst du mir beschreiben, wie du die Gemeinschaft in jahrgangsgemischten Klassen wahrnimmst?
- 11) Was erlebst du in altersheterogenen Klassen anders als in Klassen, die altershomogen geführt werden?
- 12) Was sind deiner Meinung nach die wichtigsten Fähigkeiten, die Kinder in jahrgangsgemischten Klassen lernen?

Grenzen der Jahrgangsmischung

- 13) Was braucht es deiner Meinung nach, um jahrgangsübergreifendes Lernen zu realisieren?
- 14) Mit welchen Schwierigkeiten bist du im Schulalltag konfrontiert?
- 15) Worin liegen für dich die größten Hindernisse beim JÜL?

Differenzierung

- 16) Welche Arten von Differenzierung gibt es in deiner Klasse?
- 17) Worauf musst du bei der Planung des Unterrichts besonders Rücksicht nehmen?
- 18) Auf welche Art und Weise sind bei dir Materialien für die Kinder organisiert?
- 19) Wie sieht deine Rolle als Lehrerin aus?

6.3 Durchführung der Interviews

Den Interviewteilnehmerinnen wurde zur Wahl gestellt, ob sie die Interviews persönlich oder online über ein Videokonferenztool machen wollten. Die Beteiligten sollten aufgrund der immer noch aktuellen Corona-Situation selbst entscheiden, welche Vorgehensweise sie bevorzugen. Eine von sieben Befragten wählte den Weg per Video-Chat, die anderen sechs Interviews wurden persönlich abgehalten. Alle Interviewpartner wurden im Vorhinein über das Anliegen und die Thematik der Masterarbeit informiert. Außerdem wurde ihnen näher gebracht, dass weder Namen noch die Schule bzw. Klasse erwähnt werden und so Anonymität und eine Vertrauensbasis gewährleistet sind. Als Grundlage für das Gespräch diente der bereits erwähnte Interviewleitfaden, welcher aus 19 Fragen bestand. Die Dauer der Interviews wurde mit etwa 30-45 Minuten geplant. Die Fragen wurden aus der Literatur generiert und zielten darauf ab, so viel wie möglich von den einzelnen Befragten über ihre Unterrichtssituation in jahrgangsgemischten Klassen zu erfahren. Während des Gesprächs wurden spontan weitere Fragen gestellt, die dazu führten, ein noch ausführlicheres Bild der Klassensituation zu erwerben. Alle Fragen beziehen sich auf den Theorieteil dieser Masterarbeit. Es soll herausgefunden werden, vor welchen Herausforderungen Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen stehen und wie sie den Unterricht wahrnehmen. Die Interviews wurden aufgezeichnet und mithilfe des Datenanalysetools MAX-QDA transkribiert und anschließend codiert.

6.4 Transkript

Ein Grundgedanke für die Verwendung von Transkripten ist, dass aus einer vollständigen Textfassung verbal erhobenes Material hergestellt wird, welches die Basis bietet für eine ausführliche und interpretative Auswertung. (Mayring, 2016, S. 89)

Für eine ausführliche Auswertung der Sprachaufnahmen werden die Aufnahmen semantisch-inhaltlich transkribiert. Um eine bessere Lesbarkeit herzustellen, werden alle Ausdrücke, die im Dialekt verfasst wurden, ins

Hochdeutsche übertragen. Grundsätzlich werden alle verbalen Äußerungen wörtlich niedergeschrieben. Lückenfüller werden weggelassen und auch Wortverdoppelungen werden nicht genannt. Daraus entsteht ein gut leserlicher Text. Des Weiteren werden Satz- und Wortabbrüche geglättet. Wenn sie relevant für die Beantwortung der Fragen sind, werden „Hm“ , „Äh“ oder dergleichen genannt. Betonungen werden im Transkript groß geschrieben. Außerdem werden Pausen mit ... gekennzeichnet. Auslassungen von nicht relevanten Äußerungen werden durch (...) signalisiert. Die nonverbalen Äußerungen wie (lacht) oder (überlegt) werden nur niedergeschrieben, wenn sie für den Inhalt des Interviews von Bedeutung sind. Der Interviewende wird mit dem Buchstaben „I“ gekennzeichnet. Für die jeweiligen Befragten ergibt sich aus der Abfolge der Interviewaufnahmen eine Reihenfolge von B1 (Befragte 1) bis B7 (Befragte 7). Die Transkripte sind mit Zeitmarken visualisiert, damit eine schnellere Einordnung der Aussagen möglich ist. Namen von Schulen, Lehrern oder auch Kindern werden nicht genannt bzw. mit XY abgekürzt, um die notwendige Anonymität gewährleisten zu können.

6.5 Datenanalyse

Für die Analyse der Daten wurde die Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring durchgeführt und die Technik der Strukturierung angewendet. Im folgenden Teil wird die allgemeine Vorgehensweise der strukturierenden Inhaltsanalyse näher beschrieben und auch grafisch mithilfe einer Tabelle dargestellt. Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sie systematisch den Text analysieren will, indem sie das Material Schritt für Schritt, mit theoriegeleitet am Material entwickeltem Kategoriensystem, bearbeitet. (Mayring, 2002)

Zu Beginn wurden die Analyseeinheiten aus den Transkripten bestimmt. Es wurde das computergestützte Programm MAXQDA für die Analyse verwendet. MAX steht dabei für den deutschen Soziologen Max Weber und QDA bedeutet „Qualitative Datenanalyse“. Mithilfe von MAXQDA konnten Textabschnitte, die für die Forschungsfrage relevant sind, durch

Drag & Drop in die vorher bestimmten „Codes“ eingeordnet werden. Unter „Codes“ sind die Hauptkategorien und die Unterkategorien zu verstehen, diese Codes unterscheiden sich farblich voneinander und ermöglichen es, die Textabschnitte besser unterscheiden zu können, da so eine bessere Übersicht der Daten erzeugt wird. Zunächst wurden die Kategorien, worunter Mayring (2015) Strukturierungsdimensionen versteht, entwickelt. Bereits bei der Erstellung des Leitfadens wurden in dieser Arbeit die Kategorien deduktiv festgelegt. Anschließend wurde ein Kodierleitfaden entworfen, welcher Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln genau bestimmt. Darauffolgend wurde ein erster Materialdurchlauf vorgenommen, wobei überprüft wurde, ob die Analyseeinheiten den festgelegten Kategorien auch zugeordnet werden können. Die jeweiligen Interviewpassagen wurden schließlich den passenden Kategorien zugeordnet. Die Grafik nachfolgend zeigt die erstellten Kategorien und Unterkategorien, die im Programm MAXQDA erstellt wurden. Im nächsten Schritt wurden die Analyseeinheiten extrahiert und bearbeitet. Das nach Kategorien bestimmte Material wurde dabei aus dem Text herausgeschrieben und der Kodierleitfaden wurde nochmals überarbeitet und verändert. Mit dem Klick auf das Fenster „Liste der Codes“ und weiterführend „Übersicht Codings“ ergab sich eine Übersicht über die einzelnen Codes und die dazugehörenden Codings oder eben Textpassagen.

☐ Liste der Codes

- ▼ ● ☐ Codesystem
 - ▼ ● ☐ Heterogenität im Klassenzimmer
 - ☐ Erleben von heterogenen Lerngruppen
 - ☐ Inklusiver Unterricht
 - ☐ Beschreibung der eigenen Klasse mit Blick auf Heterogenität
 - ☐ Definition Heterogenität
 - ▼ ● ☐ Gestaltung von jahrgangsübergreifendem Lernen
 - ☐ Kompetenzen und Fähigkeiten
 - ☐ Chancen von JÜL
 - ☐ warum JÜL
 - ☐ Gestaltung und Organisation
 - ▼ ● ☐ Möglichkeiten von JÜL
 - ☐ Unterschied zwischen gemischten und nicht gemischten Klassen
 - ☐ Klassengemeinschaft
 - ▼ ● ☐ Grenzen und Schwierigkeiten von JÜL
 - ☐ Schwierigkeiten und Hindernisse
 - ☐ Realisierung von JÜL
 - ▼ ● ☐ Differenzierung und Material
 - ☐ Rolle der Lehrperson
 - ☐ Material
 - ☐ Art und Weise der Differenzierung

Abbildung 5: Darstellung der Kategorien in MAXQDA (eigene Abbildung)

Durch MAXQDA wird in dieser Arbeit eine einfache und klare Vorgehensweise ermöglicht. Die Liste der Codes wurde als EXCEL-Datei gespeichert, so konnten die entstandenen Kategorien und die dazu passenden Codings (herausgefilterte Daten) klar dargestellt werden. Zuletzt wurden die Ergebnisse mit dem Ziel aufbereitet, bestimmte Inhalte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. (Mayring, 2015)

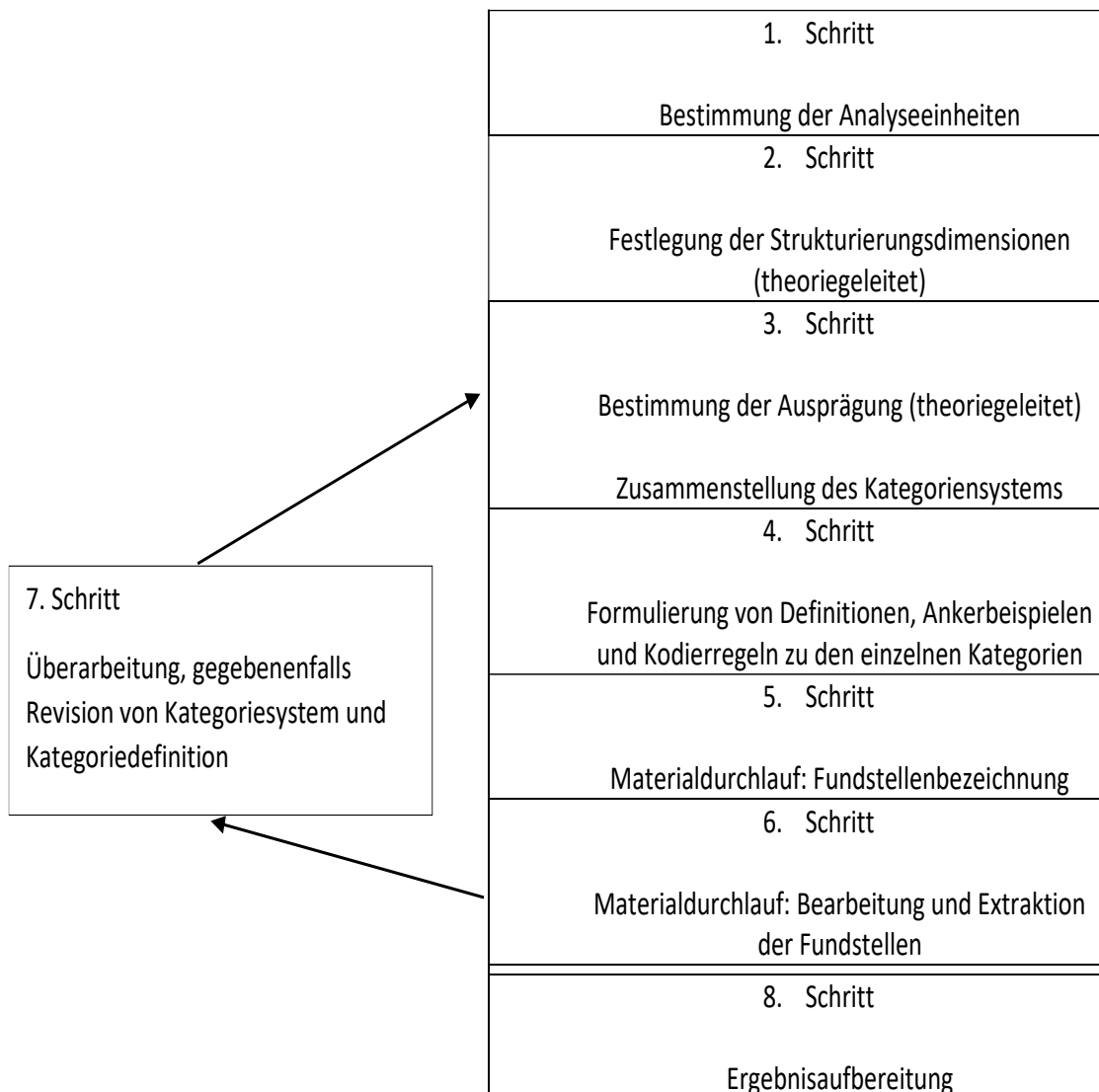


Abbildung 6: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (eigene Abbildung nach Mayring, 2015, S.98)

7) Ergebnisse

Im Anschluss ist der Kodierleitfaden ersichtlich, welcher nach Mayring (2015) die Grundlage der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse darstellt. Die Tabelle gliedert sich in vier Spalten. Die erste Spalte benennt die jeweilige Kategorie. In der zweiten Spalte ist exakt definiert, was man unter der jeweiligen Kategorie versteht und welche Aussagen demnach zu berücksichtigen sind. Die dritte Spalte gibt Ankerbeispiele, hier

werden beispielhaft konkrete Aussagen aus den Interviews zu den Kategorien angeführt. Um eine klare Zuordnung und Abgrenzung der Analyseeinheiten nachvollziehen zu können, werden in der letzten Spalte zu den Kategorien Kodierregeln formuliert. (Mayring, 2015)

Kategorie	K1: Heterogenität im Klassenzimmer
Definition	Meinungen, die sich auf das persönliche Verständnis von Heterogenität beziehen, aber auch das eigene Erleben von Heterogenität in der Klasse und von heterogenen Lerngruppen beschreiben.
Ankerbeispiele	„Heterogen ist für mich, dass unterschiedlichste Leute, Menschen in einer Gruppe sind. Das kann jetzt unterschiedlich vom Charakter her, von der Leistung, von den Interessen, von einfach allem sein.“ (B3)
Kodierregel	Die persönliche Wahrnehmung des Begriffs „Heterogenität“, als auch die Beschreibung von eigenen Zusammenstellungen in den Klassen und was die Lehrpersonen unter heterogen verstehen

Kategorie	K2: Gestaltung von JÜL
Definition	Textstellen, die über die Gestaltung und Organisation von JÜL – Klassen berichten, welche Chancen LP im JÜL sehen und welche Kompetenzen und Fähigkeiten Schüler/-innen in diesen Klassen entwickeln.
Ankerbeispiele	„Die Kinder in den jahrgangsübergreifenden Klassen sind zu einem ganz großen Maß selbstständig und haben eine ganz große soziale Kompetenz.“ (B3) „ ...Da machen wir vielleicht eine gemeinsame Einführung, wo die dritte Klasse mithorcht, wo die im Kreis sitzen und sich das anschauen, aber das Tatsächliche, wie man es anschreibt, wie man es alles macht, das mache ich alleine mit der vierten.“ (B5)

	„Man muss es immer schon koordinieren, dass man quasi genau zu dem Zeitpunkt die Selbständigkeit der anderen nutzt, damit man für die anderen wieder Zeit hat.“ (B5)
Kodierregel	Beschreibung der Organisationsformen in den jeweiligen Schulen und Klassen, sowie auch eine genaue Erläuterung der erlernten Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler/-innen und warum JÜL zukünftig forciert werden soll.

Kategorie	K3: Möglichkeiten von JÜL
Definition	Textbausteine, die über das wahrgenommene Zusammenleben in der Klasse berichten und die den Unterschied zwischen altershomogenen und altersgemischten Klassen aufzeigen.
Ankerbeispiele	„Gemeinschaft habe ich echt eine gute gehabt, also der Zusammenhalt war sehr gut. (...)“ (B7) „Das Interesse ist oft (...) sie haben weniger Interesse an dem, was kommt irgendwie. Also, sie gehen so brav ihren Weg in einer homogenen Klasse, sie gehen ihren Weg und es wird nicht weitergeschaut, was da noch so kommen würde, weil sie es ja nicht sehen.“ (B5)
Kodierregel	Aussagen, die das soziale Zusammenleben und die Klassengemeinschaft in jahrgangsgemischten Klassen beschreiben, Gegenüberstellungen von Klassen, die altersgemischt und altershomogen unterrichtet werden und welche Unterschiede sichtbar werden

Kategorie	K4: Grenzen und Schwierigkeiten von JÜL
Definition	Aussagen darüber, was es für eine Realisierung von JÜL in Schulklassen braucht und mit welchen Schwierigkeiten und Hindernissen LP in jahrgangsgemischten Klassen konfrontiert sind.
Ankerbeispiele	<p>„Material, Raum und Zeit muss man ihnen geben (...).“ (B7)</p> <p>„Nicht viel. Einen Lehrer, der sich darauf einlässt. Es liegt hundertprozentig nur am Lehrer, weil die Vorbereitung ganz eine andere ist, als wenn ich in einer scheinbar homogenen Klasse bin.“ (B3)</p> <p>„Man kann da nicht einfach in den Unterricht hineingehen und machts, sondern man braucht wirklich eine gute Vorbereitung.“ (B1)</p> <p>„Ja schon und überhaupt extremst viel Planung, da brauchst du einfach lange. Es ist schon zeitaufwendiger, als wenn du für eine Schulstufe planst.“ (B7)</p>
Kodierregel	Allgemeine Schwierigkeiten und Hindernisse, die JÜL mit sich bringt, aber auch alle Aspekte, die JÜL erst ermöglichen und die es unbedingt braucht bzw. brauchen würde.

Kategorie	K5: Differenzierung und Material
Definition	Textstellen, die Informationen über die Art und Weise der Differenzierung in Schulklassen liefern, die Rolle, die das Lernmaterial spielt, und wie LP ihre Rolle in jahrgangsgemischten Klassen wahrnehmen bzw. beschreiben.

Ankerbeispiele	<p>„Ich denke nicht nur an die jahrgangsübergreifende Klasse, denn ich sehe meine Rolle als Lehrerin auch, als Mentor.“ (B3)</p> <p>„Also es wird geschaut, dass möglichst viel verschränkt ist, wo die miteinander sind und es wird halt immer runterdifferenziert bis zur Ersten.“ (B5)</p> <p>„(...)Also sie müssen nicht immer frei auswählen aus dem Ganzen, denn das wäre eine viel zu große Flut, die die Kinder nicht überschauen könnten. Sie würden sich dann Sachen nehmen, wo man sagt, das passt einfach jetzt noch nicht (...).“ (B5)</p>
Kodierregel	<p>Gesichtspunkte, die die Differenzierung in den jeweiligen Klassen beschreiben, die Erläuterungen bzgl. des Lernmaterials und die Rolle, die eine Lehrperson in solchen Klassen einnimmt bzw. wie die Lehrperson sich wahrnimmt.</p>

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse zusammenfassend zu den jeweiligen Kategorien dargestellt.

7.1 Heterogenität im Klassenzimmer

Die erste Kategorie beschreibt die persönlichen Wahrnehmungen der LP mit Blick auf die Heterogenität und wie sie ihre Klasse beschreiben. Dabei lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte den Begriff „Heterogenität“ sehr ähnlich beschreiben. „Heterogenität ist einfach, dass jeder unterschiedlich ist, dass jeder auf seine eigene Art einzigartig ist und dass man „nie eine Schiene“ fahren kann, die für alle passt, denn jeder will und braucht eine andere Behandlung oder hat einen anderen Lernzugang.“ (B7)

„Heterogenität ist für mich, dass die Kinder unterschiedliche Anforderungen haben. Das heißt, es muss für mich nicht unbedingt sein, dass sie unterschiedlich alt sind, sondern dass sie einen anderen Stand haben, nicht am gleichen Stand sind.“ (B1)

Der Umgang mit der Heterogenität in den jeweiligen Klassen wird jedoch sehr kontrovers dargestellt. Die Mehrheit der Befragten gibt an, dass sie die Heterogenität in ihrer Klasse als sehr bereichernd erleben, eine Befragte hingegen empfindet diese Unterschiedlichkeit als sehr herausfordernd: „Sehr, sehr schwierig ist es, weil man extrem viel Zeit braucht.“ (B7)

Auf die Frage, wie sie den Unterricht mit einer sehr heterogenen Gruppe wahrnimmt, antwortete eine Befragte: „Das mag ich am allerliebsten. Weil da sieht man einfach, ich sehe am meisten, was die Kinder können. Wenn sie heterogen sind, kann ich automatisch nicht frontal unterrichten und muss irgend eine andere Unterrichtsform finden, wo ich jedem... jedem wird man nicht gerecht, aber annähernd gerecht werde.“ (B3)

Außerdem gaben mehrere Befragte an, dass nicht nur in jahrgangsgemischten Klassen eine große Heterogenität vorhanden ist, sondern auch in einer normalen Volksschulklasse: „Und ich sage, wenn du nur eine Schulstufe in der Klasse hast, hast du trotzdem sehr viel Heterogenität drinnen, find ich. Und du musst trotzdem differenzieren. Von bis. Ich finde, das wird immer mehr, dass es auseinander geht.“ (B2)

„(...) sind die auch wieder alle sehr heterogen von dem was sie können. Also zum Teil Kinder, wo ich sage "Wahnsinn", die könnten im Grunde eigentlich in der Vierten mitmachen oder schauen sich da schon viel ab, wo ein anderer gerade noch bei der Zweiten irgendwie noch ein bisschen drinnen ist eigentlich. Also selbst in dem gleichen Alter sind sie noch total heterogen.“ (B5)

„Die vermeintliche Gruppe, nur weil die Kinder ein gleiches Alter haben, hat trotzdem jeder seine eigenen Interessen, seine eigenen Fähigkeiten.“ (B3)

Ein weiterer Punkt, der in der Befragung Platz fand, war, ob und wie sich die Befragten einen inklusiven Unterricht mit Kindern, die eine Beeinträchtigung haben, vorstellen können. Alle Befragten geben an, dass sie

es sich prinzipiell schon vorstellen könnten, aber dass dafür einige Voraussetzungen geschaffen werden müssten, vor allem aus struktureller Sichtweise. Auch pädagogisch kommen den Befragten Bedenken, wenn die Größe der Klasse und der Personalschlüssel nicht angemessen berücksichtigt werden.

„(...) genug Lehrpersonal. Und auch natürlich die Räumlichkeiten, denn wenn ich ein Kind mit einem Rollstuhl habe, kann es nicht im 3.Stock unterrichtet werden. Also das muss irgendwie alles schon ein bisschen zusammenpassen (...)“ (B5)

„Aber ich sage einmal, wenn die Voraussetzungen passen, die Rahmenbedingungen, dann ist es sicher okay.“ (B1)

7.2 Gestaltung von JÜL

Die zweite Kategorie behandelt nun spezifisch das Thema Jahrgangsmischung. Zu Beginn wurden die Interviewpartner befragt, wie sie jahrgangsübergreifend unterrichten. Dabei gab es von Schule zu Schule unterschiedliche Organisationsformen der Jahrgangsmischung. Nur eine Schule hatte eine Mischung aller vier Volksschulklassen. Eine Schule gilt als Kleinschule mit offiziell nur einer Klasse, in der aber in den Hauptfächern immer 1.+2. Klasse und 3.+4. Klasse getrennt unterrichtet werden. Die restlichen Stunden werden jahrgangsgemischt unterrichtet. Alle anderen Schulen haben eine Mischung von jeweils 1.+2. Klasse bzw. 3.+4. Klasse. Es stellte sich jedoch bei allen Schulen heraus, dass, auch wenn die Klassen gemischt sind, immer im Stundenplan fixe Stunden verankert sind, in denen die Erarbeitung neuer Themen geschlossen für die jeweilige Jahrgangsstufe durchgeführt wird.

„Ja, wir haben ja ein paar Teilungsstunden gehabt.“ (B7)

„Ich nehme sie schon richtig raus und sage: So wir haben jetzt Schularbeitenvorbereitung oder wir machen jetzt die Sachaufgaben zum Thema Fläche, denn das betrifft jetzt keinen anderen in der Zeit.“ (B5)

„Naja, ich habe heuer z.B. geschaut, dass ich die Erarbeitung in den Stunden mache, in denen die Kinder geteilt sind.“ (B2)

„Dann hat man mit der ersten Klasse etwas erarbeitet und die zweite Klasse hat etwas alleine machen müssen.“ (B6)

Eine LP gab an, dass sie schon darauf achtet, dass vor allem in den Nebenfächern sehr viel gemeinsam erarbeitet wird: „Also, es wird geschaut, dass möglichst viel verschränkt ist, wo die miteinander sind und es wird halt immer runterdifferenziert bis zur Ersten.“(B5)

Einigen Befragten war dabei wichtig zu erwähnen, dass sie auf diese gemeinsamen Stunden zur Erarbeitung nicht verzichten möchten.

„Aber ich möchte diese Frontalstunden nicht weglassen, weil ich finde die sind auch wichtig. Ich kann mir nicht alles selbst aneignen, das tut ein Erwachsener auch nicht. (...)“ (B1)

Die Organisationsformen der jeweiligen Klassen unterscheiden sich auch voneinander. In einer Schule gibt es fix zwei Lehrpersonen in der Klasse, eine Lehrerin ist der Klassenvorstand, die andere Lehrerin ist der Teamlehrer. In allen anderen Klassen gibt es nur einen Klassenvorstand und vereinzelt werden Stunden von anderen Lehrern übernommen. Auch die Art und Weise wie die Lehrer ihren Unterricht organisieren, ist unterschiedlich. Die meisten Befragten (6 von 7) geben an, mit einem Plan zu arbeiten.

„Wir haben Planarbeit, wir arbeiten 14 Tage mit demselben Plan.“ (B5)

„Ich mache Pläne. (...) weil es für mich die einzige Möglichkeit ist, wo ich genau das machen kann, wo ich zu einem Kind gehen kann und mit dem 1:1 das machen kann.“ (B3)

„Dass ich in der Woche fixe Planarbeitstage habe, wo nach Plan gearbeitet wird, denn dann komme ich auch zusammen und kann den Gruppen helfen, die noch meine Hilfe brauchen.“ (B1)

Als Herausforderung nannten die Befragten, dass, wenn die Kinder alle in einer Klasse zusammen sind, es schwierig ist, Erarbeitungen durchzuführen, weil der Rest der Klasse auch beschäftigt werden muss und Aufgaben erledigen muss.

„(...)was schon sehr, sehr wichtig ist, weil es geht anders fast gar nicht, alleine schon mit der Schreibrift, wie es bei uns war.“ (B7)

„Man muss es immer schön koordinieren, dass man quasi genau zu dem Zeitpunkt die Selbstständigkeit der anderen nutzt, damit man für die anderen wieder Zeit hat.“ (B5)

Auf die Frage, welche Chancen sie im jahrgangsübergreifenden Lernen sehen, haben die LP sehr ähnlich geantwortet. Eine Teilnehmerin (B5) gibt an, dass sie den Eindruck hat, dass die Schülerinnen und Schüler vom Lehrstoff einfach mehr mitbekommen, schon von den anderen Schulstufen. Außerdem sieht sie in dieser Unterrichtsform die Möglichkeit sehr individuell zu arbeiten. Bei den anderen Befragten wurde vor allem die Selbstständigkeit der Kinder für die spätere Lern- bzw. Berufslaufbahn genannt. „Ich glaube, dass diese Selbstständigkeit für die spätere Laufbahn ganz wichtig ist. Egal, ob es jetzt im Beruf oder in den weiterführenden Schulen ist (...).“ (B3) „Der große Vorteil ist, ich muss mich nicht immer auf andere verlassen, sondern ich plane meinen Weg selbst (...).“ (B1)

B6 sagt, dass sie sozial sowieso weiter vorne sind als altershomogene Klassen und: „ (...) ich denke mir, die Kreativität wird mehr gefördert, weil mehr eigenständiges Lernen gefördert wird.

In diesem Zusammenhang wurde auch der Frage nachgegangen, was für die LP jahrgangsgemischte Klassen auszeichnet. Hier nennen die Befragten sehr eindeutig die sozialen Kompetenzen, welche die Schüler/-innen in diesen Klassen erwerben. Auch der Umgang miteinander wird genannt und als sehr positiv von allen Befragten wahrgenommen. Eine Lehrperson vergleicht ihre Schulklasse mit der Situation in einer Familie

bzw. vor allem den Geschwistern: „Das Lernen voneinander und nicht nur von einer Person. So wie Geschwister. (...) Was sich die voneinander anschauen, das ist unglaublich, das kann man als Mutter alleine gar nicht schaffen. Und das passiert in heterogenen Klassen genauso.“ (B1)

Es wird auch der Aspekt genannt, dass sich jedes Jahr die Karten neu mischen und jeder Schüler in der Schullaufbahn unterschiedliche Rollen innerhalb der Klasse einnimmt: „Dass man jedes Jahr eine neue Position in der Klasse bekommt. Also es mischen sich die Karten immer wieder neu, jedes Jahr.“ (B5)

In Bezug auf die Kompetenzen und Fähigkeiten, die die Kinder in jahrgangübergreifenden Klassen erlernen, sind die Antworten sehr ähnlich. Bei allen Befragten fällt das Wort „Selbstständigkeit“. Jede der sieben Lehrpersonen geht davon aus, dass die Schüler/-innen durch den Unterricht in einer jahrgangsgemischten Klasse sehr selbstständig werden. Die Befragten sprechen davon, dass die Kinder Geduld erlernen müssen, dass sie hilfsbereit sind, dass sie sich gegenseitig helfen, die Rücksichtnahme, dass es mehrere Lösungsansätze für ein Problem gibt, die Eigenständigkeit, die Selbstverantwortlichkeit und immer wieder wird von der Selbstständigkeit der Schüler/-innen gesprochen. „Ich finde, dass die Kinder irrsinnig selbstständig arbeiten lernen.“ (B2) „(...) Und die Selbstständigkeit. Das lernen sie auch sehr.“ (B5) „Ja Selbstständigkeit auf alle Fälle (...)“ (B7)

Außerdem wird von allen LP die Sozialkompetenz erwähnt, welche in jahrgangsgemischten Klassen sehr gefördert und beobachtet werden kann.

„Also, ich finde die Sozialkompetenz spielt bei mir bei der Mehrstufenklasse echt eine große Rolle.“ (B5)

„Es war selbstverständlich, wenn ein Kind etwas nicht kann, dann helfen wir ihm. Und das ist, glaube ich, einfach für das Leben ganz eine wichtige Erfahrung.“ (B4)

„Das ist dann wieder die soziale Kompetenz, dass ich zu einem anderen Kind hingehen kann, fragen kann, das andere Kind kann dem Kind das so erklären, dass es es versteht, dass es lieb ist, dass es wertschätzend dem Kind gegenüber ist (...)“ (B3)

„Und der soziale Faktor. Dieses gegenseitige Helfen.“ (B2)

7.3. Möglichkeiten von JÜL

Diese Kategorie befasst sich mit den Möglichkeiten des jahrgangsübergreifenden Lernens. Einige Aspekte, die von den Lehrpersonen als wichtig empfunden werden, sind bereits schon dargeboten worden. In dieser Kategorie geht es vor allem darum, welche Möglichkeiten diese Unterrichtsform mit sich bringt, aber auch darum, ob es Unterschiede zum Unterrichten in einer altershomogenen Klasse gibt. Zusätzlich wird die Komponente der Gemeinschaft in jahrgangsgemischten Klassen von den Befragten näher dargestellt.

Zum Thema, welche Unterschiede es zwischen altershomogenen Klassen und altersheterogenen Klassen gibt, betont B3, dass für sie der einzige Unterschied sie selbst ist: „Der Unterschied bin ich, dass ich augenblicklich in einen Frontalunterricht gehe.“ Sie spricht hier die Thematik der Unterrichtsgestaltung an. Auch B1 spricht davon, dass sich der Anspruch auf die Gleichheit der Schüler/-innen schnell auflöst: „Als Lehrer tendiert man gleich dazu, alle sollen gleich sein, alle müssen den gleichen Stand haben. Das passiert automatisch, dass man so arbeitet. (...) davon kommt man schnell weg.“ Sie wiederum gibt aber auch zu, dass es sehr schwierig ist, von diesem Denken als Lehrer wegzukommen: „(...) und da kann man ganz schwer dagegen arbeiten als Lehrer. Dass man wegkommt von dem Fokus... alle müssen alles zum gleichen Zeitpunkt können.“

Weitere Unterschiede sind für B4 auch die Vorbereitung und persönliche Einstellung in jahrgangsgemischten Klassen: „Also, man muss viel flexibler sein als in einer homogenen Klasse. Ist aber auch viel lustiger. Weil

man situationselastisch sein muss. Es bleibt immer spannend, egal wie lange man im Dienst ist.“

B4 spricht davon, dass sie einen Unterschied bei den Kindern wahrnimmt, indem sie die Schüler/-innen als offener für Neues sehe. „ Dass die Kinder einfach nicht so engstirnig sind, dass sie sehen, es gibt so viele verschiedene Charaktere oder eben auch, der eine kann das besser, der andere das und sie lernen es auch schätzen.“

Drei Befragte geben vor allem an, dass die Vorbereitung in altersgemischten Klassen viel höher als in einer Regelklasse ist. „Ja, die Vorbereitung ist aufwendiger. Weil ich ja wirklich wissen muss, zu jeder Zeit, was tue ich wann.“ (B2) Eine Interviewte spricht davon, dass sie bei der Planung auf Hindernisse gestoßen ist, die sie in einer Regelklasse nicht gehabt hätte. Für sie war es schwierig, Inhalte aus den jeweiligen Schulbüchern zu vertiefen bzw. fächerübergreifend zu unterrichten, weil die anderen Kinder wieder andere Schulbücher hatten und sie das Thema nicht berührte: „(...)und dann solles auch für alle passen und da habe ich oft das Gefühl gehabt, ich schließe die anderen aus. (...)“ (B7)

Eine LP (B5) spricht davon, dass sie beobachtet, dass Kinder in altersgemischten Klassen mehr Interesse daran zeigen, was lernstoffmäßig noch kommt. Wie sie beschreibt, ist das in einer Regelklasse selten zu beobachten: „(...) sie haben weniger Interesse an dem, was kommt irgendwie. Also, sie gehen so brav ihren Weg in einer homogenen Klasse, sie gehen ihren Weg und es wird nicht weitergeschaut, was da noch so kommen würde, weil sie es ja nicht sehen.“ Sie thematisiert auch, dass vor allem die Rivalitäten zwischen Schülern in altersheterogenen Klassen weniger zu beobachten sind: „Mir fällt auf, dass, obwohl zum Teil Potential von den Buben da wäre, das Aggressionspotential zwischen den Buben aber sehr gering ist. Da die Großen oft die Vorbildrolle haben, leben die das nicht so aus.“ (B5)

In diesem Zusammenhang wurden Fragen zu der Wahrnehmung der Klassengemeinschaft gestellt. Alle Beteiligten gaben an, dass sie ihre Klassengemeinschaft als sehr gut wahrnehmen. Dabei wird stark betont, dass es für eine gute Klassengemeinschaft wichtig ist, auch als LP engagiert zu sein. Es wurden verschiedene Möglichkeiten genannt, wie man die Klassengemeinschaft stärken kann:

- Abhaltung eines Klassenrates
- Schülerparlament
- Projektarbeit
- Lehrausgänge
- Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft (auch der Eltern)
- Durchführung von gruppendynamischen Spielen wie z.B. die warme Dusche
- Theater spielen
- Gemeinsame Pausen

B 6 schildert ihren Ablauf am Montag wie folgt: „Wir hatten es so, dass wir oft im Morgenkreis, am Montag zumindest, dass wir im Turnsaal zusammen gekommen sind oder dass wir oft, wie schon erwähnt, Schulparlament hatten. Dann haben wir auch immer Schulveranstaltungen gehabt wie z.B. das Martinsfest.“ Sie spricht an, dass nicht nur die Schule einen Beitrag zu einer gelungenen Gemeinschaft leistet, sondern auch die Eltern, die Gemeinde und andere außerschulische Partner.

7.4 Grenzen und Schwierigkeiten von JÜL

Dies nächste Kategorie befasst sich damit, mit welchen Hindernissen LP in jahrgangsübergreifenden Klassen konfrontiert sind und was es zur Realisierung von JÜL braucht.

Allgemein kann basierend auf den Antworten der Befragten gesagt werden, dass sie mit wenig Schwierigkeiten konfrontiert sind. Alle Beteiligten

geben an, dass die Schwierigkeiten minimal zu bewerten sind. Es wird hier auf den Mehraufwand eingegangen, der die Vorbereitung des Unterrichts mit sich bringt. B7 gibt Folgendes an: „(...)verschiedene Voraussetzungen sind für eine Lehrerin immer extrem schwierig, weil man extrem viel Vorbereitung braucht (...)“ oder „Ja schon und überhaupt extremst viel Planung, wirklich, da brauchst du einfach lange. Es ist schon zeitaufwendiger, als wenn du für eine Schulstufe planst.“

B4 gab an, dass für sie eine Herausforderung ist, dass sie sich immer wieder neu auf die Kinder einstellen muss: „Einfach die Herausforderung, dass man geistig viel mehr umschalten muss.“

Weitere Schwierigkeiten, mit denen LP umgehen müssen, sind der Zeitmangel und auch der Platzmangel. Eine Lehrperson gibt an, dass es für sie beispielsweise in Bewegung und Sport sehr schwierig ist, alle miteinander zu unterrichten, da die Kinder sehr unterschiedliche körperliche Voraussetzungen, die auch vom Alter abhängig sind, aufweisen. „Da gibt es schon Hindernisse, weil sie weder körperlich so weit wie die Großen sind, noch geistig.“ (B1)

B5 gab an, dass es ihrer Meinung nach manchmal schwierig ist, Anknüpfungspunkte zwischen Gleichaltrigen zu finden, wenn nur wenige Kinder in der Klasse sind: „Das ist natürlich dann vielleicht ein bisschen schwieriger, wenn nur ein einziges Mädchen in deinem Alter ist.“

Die Realisierung von JÜL hängt laut den Befragten von vielen verschiedenen Aspekten ab. Zum einen kristallisiert sich in allen Gesprächen heraus, dass es vor allem auf den Lehrer bzw. die Lehrerin ankommt, die in einer jahrgangsgemischten Klasse unterrichtet.

„Einen Lehrer, der sich darauf einlässt. Es liegt hundertprozentig nur am Lehrer, weil die Vorbereitung ganz eine andere ist, als wenn ich in einer scheinbar homogenen Klasse bin.“ (B3)

„Lehrer, die es zulassen können, dass Kinder bei manchen Sachen ihre eigenen Wege gehen.“ (B5)

„Eine Konstante. Immer den gleichen Lehrer. Der einfach wirklich weiß wo stehen die Schüler. Das ist für mich das Wichtigste.“ (B1)

Weiters werden von mehreren Befragten das Platzangebot in der Klasse und auch der Personalschlüssel thematisiert. Der Großteil der Befragten spricht sich eindeutig dafür aus, in jahrgangsgemischten Klassen auch zu zweit zu unterrichten. Das Teamteaching wird von zwei Befragten als absolut notwendig erachtet: „Ja, das Wichtigste ist eigentlich die Teamarbeit.“ (B5) „Ich bin sehr für zwei Lehrer in einer Klasse. Ich hätte lieber 40 Schüler und wir sind drei Lehrer, das wäre für mich der Traum.“ (B1) Eine andere Befragte spricht sich gegen einen zweiten Lehrer aus, da sie davon ausgeht, sobald ein zweiter Lehrer in der Klasse ist, wieder in den Frontalunterricht zurückzufallen. Dabei fallen auch Aussagen darüber, dass es im Beruf des Lehrers immer noch sehr schwierig ist, auf Teamarbeit zu setzen. Einige Befragte äußern dabei ihre Vermutung, dass es vielen Lehrer/-innen unangenehm ist, zu zweit in der Klasse zu stehen.

Zum Thema Raum und Platz werden folgende Aussagen getätigt: „Viel Raum, also wirklich viel Platz, das ist auch extremst wichtig, weil jedes Kind etwas anderes braucht und darum es so wichtig ist, dass sich jeder den Ort suchen kann, wo er am besten lernen kann und Material einfach.“ (B7)

„Ich finde Platz. Der Raum, dass ich Sozialformen wechseln kann, Aufbewahrungsmöglichkeiten für das Material.“ (B2)

Als weiteren Punkt für die Realisierung gibt eine Befragte an, dass es für sie wichtig ist, eine reformpädagogische Ausbildung absolviert zu haben. „Für mich ist sehr wichtig gewesen, eine reformpädagogische Ausbildung zu haben, es ist ein guter Ansatz für so etwas. Sei es Freinet oder ich

habe die Montessori-Diplomausbildung gemacht. So eine Ausbildung in diese Richtung würde ich wichtig finden.“ (B5)

Der letzte Aspekt, der noch genannte wird, war die Vorbereitung. Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass mit der Vorbereitung der ganze Unterricht steht und fällt. „Viel Vorbereitung. Viele Methoden, die sie kennen und können.“ (B1) „Und vor allem, du musst dir ein Konzept sehr genau überlegen, (...)“ (B5) „Je besser ich mich vorbereite, desto mehr bin ich in der Stunde freigespielt und darum geht es.“ (B3)

Damit verbunden sind auch Aussagen darüber, dass einige Lehrpersonen das Gefühl haben, dass es schwierig ist, den tatsächlichen Lernstand der Kinder zu beobachten. Sie äußern sich dazu, dass man bei jahrgangsgemischten Klassen sehr darauf achten muss, dass sich kein Schüler „durchschummelt“.

„Es ist die Schwierigkeit als Lehrer, du darfst es nie aus dem Blick verlieren, dass einer für den anderen die Arbeit macht, dass du es übersiehst, der kennt sich da ja gar nicht aus.“ (B6)

„Das ist das Hauptproblem, dass man wirklich niemanden übersieht. Auch nicht die Guten, dass man die auch gut kontrolliert. Und auch die Ruhigen, die nie aufzeigen.“ (B1)

7.5 Differenzierung und Material

Die letzte Kategorie befasst sich mit dem Umgang mit Differenzierung im jahrgangsgemischten Unterricht und dem Umgang mit dem Material. Zum Schluss wurden noch Antworten auf die Frage gesucht, wie die Lehrkräfte ihre Rolle als Lehrerinnen sehen.

Die Differenzierung sieht bei den meisten der Befragten ähnlich aus. Sie geben an, dass sie in der Art und Weise differenzieren, dass die Schwierigkeitsgrade der Aufgabenstellungen unterschiedlich gestalten und dass auch in der Menge der Aufgaben unterschieden wird. Viele LP nutzen also für die sehr guten Schüler Zusatzmaterial. „Die Basis müssen alle

schaffen und es gibt dann Zusatzaufgaben, die aber dann knifflig werden.“ (B1)

Zum Thema Material geben alle Beteiligten an, dass sie es für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler schon vorauswählen und vorbereiten. Das heißt, dass die Schüler/-innen aus dem Material auswählen können, das auch wirklich geeignet ist. „Also grundsätzlich sind die Sachen im Kasten und das, was sie brauchen tu ich ihnen raus. (...)“ (B3)

B6 gibt an, dass sie für die Kinder sehr viele Lernspiele zur Verfügung stellt oder auch in den Plan einbaut. Sie erläutert auch, dass sie besonders für die guten Schüler/-innen mit Zusatzmaterial gearbeitet hat bzw. die Kinder, die schon früher fertig waren, als Helfer agiert haben.

Schlussendlich werden die Beteiligten noch dazu befragt, wie sie ihre Rolle in der jahrgangsgemischten Klasse wahrnehmen. Zwei der sieben Befragten geben an, sich als Mentor wahrzunehmen. „Es ist so: Rein Begleiter bin ich auch nicht, denn ich habe schon ein Ziel vor Augen, wo ich sage, ich muss alle hinführen. Vielleicht Mentor. Könnte man gut sagen.“ (B1)

Eine Befragte (B5) gab an: „Also ich finde, der Lehrer hat schon eine Kontrollfunktion. Helfer, Kontrolleur, der schon auch dahinter ist. Und man muss, wenn man das macht, sich wirklich damit auseinander gesetzt haben.“ Weiters machte eine Befragte einen Vergleich: „Ich sehe mich als Krake (lacht)! Wo ich überall ein bisschen bin. Man muss wirklich multitaskingfähig sein, weil ja, jeder braucht irgendwie was anderes noch, aber das trifft es irgendwie ganz gut (lacht).“ (B7)

Auf die Frage, ob sie sich in der jahrgangsgemischten Klasse als Mittelpunkt sehen würden, geben sechs von sieben Befragten an, dass sie es schon so wahrnehmen. „Darum glaub ich schon, dass man als Lehrerin Großteils der Mittelpunkt ist. Der Halt, wo alle hingehen können. Die Basis.“ (B7) Eine Befragte sah sich selbst nicht so sehr im Mittelpunkt.

7.6 Resultate

Für die Beantwortung der beiden Hypothesen „Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann muss der Unterricht individualisierter organisiert werden als in altershomogenen Klassen“ und „Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann erleben sie das Zusammenleben als bereichernd“ beinhalten diese fünf Kategorien wesentliche Aspekte, welche von zentraler Bedeutung sind.

Um in jahrgangsgemischten Klassen zu unterrichten, braucht es laut den Befragten vor allem die Bereitschaft der Lehrperson. Die Lehrperson muss sich auf diese Form der Zusammenstellung der Klasse einlassen und bereit sein, den Unterricht auf eine andere Art und Weise zu gestalten. Die Mehrheit der Befragten gibt an, dass Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen eine gute Vorbereitung braucht. Die didaktische Gestaltung des Unterrichts wird von allen Beteiligten mit der Planarbeit umgesetzt. Dabei ist aber auch zu beachten, dass es immer wieder Phasen der gemeinsamen Erarbeitung gibt, die nur für einen Jahrgang vorgesehen sind. Die Befragten geben an, dass man auf die Kinder persönlich eingehen muss, dass man niemanden übersehen darf. Als Lehrperson fordert dies eine sehr genaue Beobachtung der Kinder und Reflexion der Arbeitsweisen. Herausfordernd ist für die Jahrgangsmischung, dass es oft zu wenig Platz gibt oder auch das Personal knapp bemessen ist. Einige der Befragten gaben an, dass es für sie schwierig ist, den Unterricht so zu koordinieren, dass immer alle Schüler beschäftigt sind. Eine weitere Anmerkung ist, dass vor allem der Mehraufwand für die Lehrpersonen nicht zu unterschätzen ist, da von einer Lehrperson mehrere Planungen ausgearbeitet werden müssen.

Die zweite Hypothese wurde von den Befragten eindeutig bestätigt. So gaben sie an, dass vor allem die Sozialkompetenz in jahrgangsgemischten Klassen eine sehr hohe ist. Die Lehrpersonen empfinden die Zusammenarbeit zwischen den Kindern als sehr hilfreich. Sie beschrieben die

Kinder als rücksichtsvoll, hilfsbereit, offen für andere Ideen. Dies äußerte sich in Unterrichtssituationen, in denen sie sich gegenseitig helfen oder in denen sie, egal in welchem Alter, voneinander lernen. Die Befragten erlebten das Zusammenleben meist wie in einer kleinen Familie, in der jeder auf jeden achtet und so angenommen wird, wie er ist.

Im folgenden Kapitel werden die beschriebenen Resultate noch einmal aufgegriffen und mit den theoretischen Inhalten dieser Masterarbeit verknüpft und verglichen. Dabei sollen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede herausgefunden werden, um schließlich die Forschungsfrage zu beantworten.

8) Diskussion

Ziel dieser Masterarbeit ist es herauszufinden, wie Lehrpersonen das Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen wahrnehmen und wie sie mit der Heterogenität in der Klasse umgehen, aber auch wie sie ihren Unterricht organisieren. Aus der Theorie ließen sich zwei Hypothesen ableiten: „Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann muss der Unterricht individualisierter organisiert werden als in altershomogenen Klassen.“ und „Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann erleben sie das Zusammenleben als bereichernd.“ Dazu wurden anschließend leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrerinnen aus der Primarstufe, die in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geführt. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring wurden diese Interviews ausgewertet. Die Ergebnisse wurden genau dargelegt und im Anschluss werden diese nun mit den theoretischen Inhalten dieser Arbeit in Verbindung gesetzt.

Ein Merkmal, das in den Interviews sehr eindeutig hervorstach, ist die Tatsache, dass die Lehrpersonen einen sehr offenen Umgang mit Heterogenität leben. Sie geben allesamt an, dass eine Schulklasse von der Verschiedenheit lebt und sich so ein spannendes Arbeitsfeld ergibt. Es wird von den Lehrpersonen als herausfordernd bezeichnet, auf all diese

Unterschiede der Kinder einzugehen. Dabei wird der Begriff „Heterogenität“ sehr ähnlich beschrieben, wie ihn auch Klippert (2010) in der Theorie formuliert. Er und auch die Befragten sprechen nicht nur die Alters-, Leistungs- und Verhaltensheterogenität an, sondern eben auch die persönlichen Merkmale wie Sprache, Sozialisation, Migration, usw. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass vor allem die individuellen Lernvoraussetzungen für die Lehrkräfte mit viel Vorbereitung und Arbeitsaufwand verbunden sind. Die individuellen Lernvoraussetzungen werden jedoch sehr gut beobachtet und reflektiert bzw. wird versucht, auf die Bedürfnisse einzugehen. Barth (2010) beschreibt, welchen Einfluss die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/-innen auf das Lernen nehmen und wie wichtig Lehrpersonen sind, die diese berücksichtigen. Auch laut Scholz (2010) soll sich die Lehrperson nicht am fiktiven Durchschnittsschüler ausrichten, sondern soll sich der Heterogenität jeder Klasse bewusst werden.

Die befragten Lehrpersonen geben an, dass sie ihren Unterricht differenziert aufbauen und hauptsächlich mit einem Plan arbeiten. Diese Unterrichtsform eröffnet ihnen vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung. Wie auch Müller (2018) schreibt, können sie dadurch auf die leistungsstarken, aber auch leistungsschwachen Kinder eingehen. Hier wird in den Schulen meist die innere Differenzierung fokussiert, die laut Scholz (2010) durch differenzierende Aufgabenstellungen und die Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen geprägt ist.

Das jahrgangsübergreifende Lernen wird von den Befragten aus unterschiedlichen Gründen durchgeführt. Ein Teil der Lehrer unterrichtet in Kleinschulen, die eine Jahrgangsmischung nötig machen. Eine Schule hingegen hat sich bewusst für eine Jahrgangsmischung entschieden, da sie einen reformpädagogischen Ansatz vertritt. Laut Thoren et. al (2019) sollen Kinder in jahrgangsgemischten Klassen Lernpartner finden, die ihren Entwicklungsstand am besten unterstützen. Auch die Lehrkräfte sprechen eindeutig davon, dass die Schüler/-innen sehr stark

voneinander profitieren. So geben sie an, dass jeder einzelne Schüler als wertvoller Teil der Klasse betrachtet wird und jeder als Anlaufstelle dient. Ebenfalls wird gezeigt, dass die Kinder sehr davon profitieren, Kinder unterschiedlichen Alters in der Klasse zu haben. Es ergeben sich dadurch Spielkameraden, die den gleichen Interessen nachgehen, jedoch nicht zwangsläufig gleich alt sind. So entstehen in diesen Klassen vielfältige soziale Erfahrungsräume, die wie auch Laging (2013) erwähnt, den sozialen Umgang miteinander erproben.

Zur Kritik an den Jahrgangsklassen, die eine vermeintliche Homogenität postulieren (Haschen et al., 2012), ergibt sich aus der Forschung, dass den Lehrpersonen durchaus bewusst ist, dass es eine homogene Klasse nicht gibt. Auch wenn nur ein Jahrgang unterrichtet wird, sind diese Klassen von der Heterogenität der Schüler/-innen geprägt. Dabei wird in der Befragung aber auch ersichtlich, dass in jahrgangsgemischten Klassen, immer wieder das Bestreben nach Homogenisierung hervorkommt. Daher nützen alle Beteiligten eine Art des Abteilungsunterrichts. Wie Peschel (2007) erwähnt, wird dabei eine Lerngruppe einzeln unterrichtet, während die andere Gruppe sich still beschäftigt. Diese Art des Unterrichts wird von den LP darum durchgeführt, weil sie vor allem bei Erarbeitungen neuer Themen die Gruppe gerne für sich haben. Sie wollen sichergehen, dass alle Kinder eine Einführung in die Thematik erhalten. Erst durch die gemeinsame Erarbeitung können die Kinder anschließend selbstständig an ihrem Plan arbeiten.

Im Zusammenhang mit der Organisation von Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen hat sich aus den Interviews ergeben, dass die Lehrenden ihren Unterricht nicht frontal abhalten. In ihren Klassen gibt es immer wieder Phasen der Einführung und gemeinsamen Erarbeitung, welche anschließend von offenen Phasen ergänzt werden. Das heißt, die Kinder arbeiten alle an einem Thema und je nach Schulstufe werden die Aufgabenstellungen für die Kinder differenziert gestaltet. Dabei können die jüngeren Kinder sehr viel von den älteren Schüler/-innen lernen und können

so bereits ihren Horizont erweitern. Die älteren Schüler/-innen dienen als Ansprechpartner und bieten Hilfestellungen an. In solchen Phasen können Kinder unterschiedlichen Alters ihr Expertenwissen zu bestimmten Themen bereichernd einsetzen. Durch diese Öffnung der Unterrichtsform sollen die Kinder lernen, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Hier ist zu erwähnen, dass die Lehrpersonen einen maßgeblichen Beitrag dazu leisten, ihren Unterricht neu zu gestalten, und für das Gelingen der Unterrichtsprozesse verantwortlich sind. (Hattie, 2009)

Hinsichtlich der sozialen Kompetenz der Schüler/-innen in jahrgangsgemischten Klassen ist das Ergebnis der Befragung eindeutig. Alle Befragten geben an, dass die Kinder eine enorme Sozialkompetenz entwickeln. Wie auch Hausen (2015) beschreibt, sind die Kinder in einem hohen Maß tolerant, sie achten das Gegenüber und nehmen Rücksicht aufeinander. Sie erleben unterschiedliche soziale Werte und entwickeln Verantwortungsbewusstsein füreinander. Die Klassengemeinschaft wird von den Lehrern als sehr gut wahrgenommen und durch die Mischung entstehen jedes Jahr wieder neue Konstellationen und Rollenbilder der einzelnen Schüler. Wer in der ersten Klasse beginnt, kann im nächsten Jahr schon seine Erfahrungen an die anderen Kinder weitergeben.

Zweifellos kann gesagt werden, dass die Jahrgangsmischung auf das Helfen im Unterricht angewiesen ist. Dabei wird davon ausgegangen, dass durch das Helfen ein Mangel beseitigt wird und eine änderungswürdige Situation verbessert wird. (Wagener, 2007) Wie eben erwähnt, ist jedes Kind einmal hilfegebende und hilfenehmende Person, da es einmal jüngstes und einmal ältestes Kind ist. In den Klassen der Befragten wird das gegenseitige Helfen als einer der zentralsten Aspekte des JÜL gesehen. Sie gehen davon aus, dass alle Beteiligten von der Hilfssituation profitieren. So arbeiten zwei Kinder gemeinsam auf eine Lösung eines Problems hin. Durch die Jahrgangsmischung werden Hilfestellungen und Hilfsbedürftigkeit als natürlich wahrgenommen. (Carle et al., 2014) Es wird aber auch erwähnt, dass mit den Kindern sorgfältig erarbeitet

werden muss, wie eine zielführende Hilfestellung aussehen soll und worauf man beim Helfen Acht geben muss. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Hilfestellung immer effektiv und wünschenswert abläuft.

Zur Rolle der Lehrperson und zum Unterricht in Kleinschulen gibt es viele ähnliche Antworten. Ein Großteil der Befragten gibt an, dass sie sich in jahrgangsgemischten Klassen als Mentoren wahrnehmen. Sie sind immer noch der zentrale Punkt in der Klasse, sind aber sowohl Vortragende, Unterstützer, Beobachter und Wegbegleiter. Sie haben vielfältige Aufgaben zu erledigen und müssen allen Kindern entsprechen und sich auf die jeweiligen Lernsituationen und Lebenssituationen schnell einstellen. Dies wird von einigen als herausfordernd wahrgenommen, da jedes Kind seine individuelle Behandlung braucht und einfordert.

Ein weiterer Aspekt, der sich als herausfordernd darstellte, ist das Platzangebot in den Schulen. Eines der häufigsten Probleme mit denen Lehrpersonen konfrontiert sind, ist die Platznot. Die Lehrpersonen geben an, zu wenig Platz für die diversen Lehrmittel zur Verfügung zu haben, dass auch das Raumangebot in den Schulen sehr begrenzt ist und dass diese beiden Punkte die Unterrichtsorganisation sehr erschweren. Vor allem, wenn sehr viele Kinder in einer Klasse sind und es zu wenig Möglichkeiten der räumlichen Verteilung der Schüler/-innen gibt, ist es für die Lehrenden sehr herausfordernd. Sie beklagen sich über zu wenig flexible Möbel, über eine Enge und zu wenig Möglichkeiten, in unterschiedlichen Sozialformen arbeiten zu können. Dabei spricht Carle et al. (2014) davon, wie wichtig für es für JÜL sei, Bewegungsraum für unterschiedliche Aktivitäten zu besitzen und mobile und variable Möbel in der Klasse nutzen zu können.

Um die erste Hypothese „Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann muss der Unterricht individualisierter organisiert werden als in altershomogenen Klassen.“ zu beantworten, werden nun wesentliche Aspekte zusammengefasst. Jahrgangsgemischter Unterricht geht von einer selbstverständlichen Heterogenität in der Klasse

aus. Dabei wird deutlich, dass jedes Kind unterschiedliches Vorwissen, Lernfähigkeiten und individuelle Lernvoraussetzungen mitbringt. Dies führt im JÜL dazu, dass die Lehrpersonen durch eine offene Unterrichtsgestaltung mithilfe der Planarbeit auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler/-innen eingehen. Sie organisieren ihren Unterricht so, dass sie Zeit haben, um sich mit einzelnen Kindern intensiv zu beschäftigen. Durch die Abwendung vom Frontalunterricht entstehen vielfältige Lernsituationen, in denen auch die Kinder ihren Beitrag zur Bewältigung von Problemen leisten. Es ist jedoch immer der Lehrende, der den Überblick über alle Kinder behält und auf die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler eingeht. Die zweite Hypothese „Wenn Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, dann erleben sie das Zusammenleben als bereichernd.“ soll nun beantwortet werden, indem wesentliche Chancen und Perspektiven, die das JÜL bietet, beschrieben werden. Die Befragung hat ein eindeutiges Ergebnis gebracht. Dabei werden von allen Befragten die Klassengemeinschaft und das Zusammenleben in der jahrgangsgemischten Klasse als etwas empfunden, das für alle Beteiligten vorteilhaft erscheint. So wird deutlich, dass Kinder in solchen Klassen ein enormes Potential an Sozialkompetenzen entwickeln. Das gegenseitige Helfen, die Rücksichtnahme auf jüngere bzw. ältere Kinder, die gemeinsame Arbeit an Projekten oder auch das Lernen voneinander sind alles Aspekte, die zu einem bereichernden Zusammenleben beitragen. Die Befragten geben an, dass sie vor allem die sozialen Fähigkeiten, die die Kinder in jahrgangsübergreifenden Klassen entwickeln, für die spätere Lebenslaufbahn als unwahrscheinlich wertvoll erachten. Sie erlernen Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Motivation, die auch in den weiterführenden Schulen bzw. im späteren Leben unverzichtbar erscheinen. Sie geben an, dass durch die Mischung der Jahrgänge eine selbstverständliche Heterogenität entsteht, die von allen Kindern akzeptiert und wertgeschätzt wird. Sie erleben sich als wertvollen Teil der Klassengemeinschaft.

Es lässt sich nun sagen, dass die Herausforderungen, vor denen die Lehrpersonen in jahrgangsgemischten Klassen stehen, sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Es ist allerdings zu betonen, dass vor allem die Organisation von Unterricht und die Vorbereitung des Unterrichts die größten Herausforderungen darstellen. In den Interviews stellt sich heraus, dass die Lehrpersonen den wesentlichsten Teil zur erfolgreichen Gestaltung von JÜL beitragen und dass ihre Einstellung und Haltung erst ein Gelingen ermöglichen. Daraus ergibt sich, dass es hier bereits in der Ausbildung fehlende Einsicht in diese Unterrichtsform gibt.

Dabei ist anzumerken, dass JÜL in vielfältigen Formen möglich ist. Als Limitation lässt sich darlegen, dass es sich bei der Befragung hauptsächlich um Kleinschulen handelt, die eine Jahrgangsmischung erforderlich machen. Zusätzlich lässt sich sagen, dass die Lehrenden, die in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, die Herausforderungen als eher gering bewerten.

In weiterer Folge könnten daher Lehrpersonen befragt werden, die nicht in jahrgangsübergreifenden Klassen unterrichten, wie sie zu dieser Unterrichtsform stehen und welche Bedenken sie äußern und ob sich diese mit den Erlebnissen der hier Befragten decken. Interessant wäre, dann diese Lehrkräfte einen Einblick in eine jahrgangsgemischte Klasse erhalten könnten.

Quellen

Aust, T. (2008). *Altersgemischtes Lernen – Schulanfang auf neuen Wegen*. <https://www.grin.com/document/148042>

Barth, C. (2010). *Kompetentes Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in Unterrichtssituationen. Eine theoretische Betrachtung zur Identifikation bedeutsamer Voraussetzungen*. https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/50/file/Dissertation_Barth_Veroeffentlichung.pdf

Bayer, S. (2020). *Kooperatives Lernen: mehr als Gruppenarbeit*. <https://magazin.sofatutor.com/lehrer/kooperatives-lernen/>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Geschichte des österreichischen Schulwesens*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html

Burk, H. (2007). Schulklasse und Jahrgangsprinzip. In H. de Boer., K. Burk. & F. Heinzl (Hrsg.), *Lehren und Lernen im jahrgangsgemischten Klassen* (S.18–31). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Carle, U. & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie*. https://www.pe-docs.de/volltexte/2020/18829/pdf/Carle-Metzen_2014_Jahrgangsuuebergreifendes_Lernen.pdf

de Boer, H. (2008). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 23–38). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Differenzierung (Pädagogik). In Brockhaus. <http://brockhaus.at/ecs/enzy/article/differenzierung-paedagogik>

Egger, R. (2005). Qualitative Sozialforschung in den Erziehungswissenschaften. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 105–118). Innsbruck: Studien Verlag.

Engeli, E. (2015). Arbeiten als Lehrperson in einer kleinen Schule. In A. Raggl., R. Smit. & U. Kerle (Hrsg.), *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. (S. 33-50). Innsbruck: Studienverlag.

Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9.Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freunberger, R., Mayrhofer, L. & Sauerwein, J. (2019). Die Situation von Klein- und Kleinstschulen in der Volksschule. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich: Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 89–102). Münster: Waxmann.

Gläser, E. (2007). Individuelles und gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen. In H. de Boer., K. Burk. & F. Heinzl (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S.115–123). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen*. Rieden: Klinkhardt.

Hascher, T. & Ellinger B. (2012). Jahrgangsgemischter Unterricht. Balancieren zwischen Spannungsfeldern aus der Sicht von Lehrpersonen. In C. Neroski, T. Hascher, M. Lunkenbein, & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit pädagogischen Spannungsfeldern* (S. 97-112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. Abingdon: Routledge.

- Hausen, S. (2015). *Jahrgangsgemischte Klassen. Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Heinzel, F. & Prengel A. (Hrsg.). (2002). *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6*. Opladen: Leske+Budrich.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4.Aufl.)* Wiesbaden: Springer.
- Hoff, S. (2006). *Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen*. Norderstedt: Grin.
- Holub, B. (2018). Akzeptanz der Heterogenität im Klassenraum. In H. Braun & R. Beer (Hrsg.), *Erziehung & Unterricht. Theorie und Praxis in Korrespondenz. Jahrgangsübergreifendes Lernen – JÜL*. (S. 848- 850). Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Klein, R. & Reutter, G. (2016). *Lernvoraussetzungen von Teilnehmenden. Es gilt, sie zu identifizieren und zu entwickeln*. <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/lernvoraussetzungen.html>
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz.
- Krainz-Dürr, M. & Schratz, M. (2003). *Heterogenität. 4/2003. 7.Jahrgang*. Innsbruck: Studienverlag.
- Kurse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2.Aufl.)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Laging, R. (Hrsg.). (2003). *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen der Schulpädagogik*. Band 28. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Largo, R. (2016). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken (5.Aufl.)*. München: Piper.

- Longhino, D. (2018). *Offener Unterricht. Qualitätsmerkmale, Dimensionen und Unterrichtskonzepte*. https://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Schule%20im%20Aufbruch_Publication%201_Longhino_04%2001%2018.pdf
- Maaz, K. & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. Mc Elvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 151-180). Bonn: BMBF.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meisen, S. (o.J.). *Bildung*. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>
- Montessori Landesverband Bayern. (2014). *Die Altersmischung*. <https://www.montessoribayern.de/landesverband/paedagogik/m-paedagogik-die-bereiche/altersmischung>
- Müller, F. (2018). *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität. Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Naase, M. (2013). *Kooperatives Lernen als Instrument individueller Förderung in altersgemischten Lerngruppen*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Oerter, R. (1994). Die Entwicklung sozialer Kompetenz im Schulalter. In: G. E. Schäfer, (Hrsg.), *Soziale Erziehung in der Grundschule* (27-49). Weinheim: Juventa.

Peschel, F. (2007). Vom Abteilungsunterricht zum Offenen Unterricht. In H. de Boer., K. Burk. & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S.104–114). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Precht, R. D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW. (2021). *Differenzierung*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusive-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/differenzierung/differenzierung.html#:~:text=Die%20%C3%A4u%C3%9Fere%20Differenzierung%20bezieht%20sich,Begriff%20der%20inneren%20Differenzierung%20bzw.>

Raggl, A., Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.). (2015). *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: Studienverlag.

Riecke-Baulecke, T. (o.J.) *Kooperative Lernformen*. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gestaltlehrlern/projekte/sol/fb1/03_grundlagen/lernformen/

Scholz, I. (2010). *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Scholz, I. (2012). *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schulpflichtgesetz (2019). *Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1985/76/P8/NOR40212194>

Siller, C. & Hascher, T. (2012). *Lern- und Kooperationsprozesse im jahrgangsgemischten Unterricht in der Grundschule – Eine Analyse mittels Lerntagebüchern*.

https://www.researchgate.net/publication/278024380_Lern-_und_Kooperationsprozesse_im_jahrgangsgemischten_Unterricht_in_der_Grundschule_-_Eine_Analyse_mittels_Lerntagebuchern

Sievers, J. & Padrock, P. (2012). *heterogen*. <https://neueswort.de/heterogen/>

Sonntag, M. (2013). *Jahrgangsübergreifendes Lernen*. http://www.inklusion-lexikon.de/JahrgangsuebergreifendesLernen_Sonntag.pdf

Statistik Austria (2019). *Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.

Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. (2.Aufl.) München: Ernst Reinhardt.

Thoren, K., Hannover, B. & Brunner, M. (2019). *Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL): Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in ethnisch heterogenen Schulen*. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17794/pdf/Fickermann_Weisshaupt_2019_Bildungsforschung_mit_Daten_8_Thoren_Hannover_Brunner_Jahrgangsuebergreifendes_Lernen.pdf

Vock, M. & Gronostaj A. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>

Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht*. Wiesbaden: Springer.

Wagener, M. (2007). Gegenseitiges Helfen im altersgemischten Unterricht. In H. de Boer., K. Burk. & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S.124–133). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Individuelle Lernvoraussetzungen.....	17
Abbildung 2: Geschlechtstypische Merkmale von Mädchen und Jungen	20
Abbildung 3: Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung.	23
Abbildung 4: Altersgemischte Stammgruppen nach Petersen	32
Abbildung 5: Darstellung der Kategorien in MAXQDA.	58
Abbildung 6: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse	59

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

Neukirchen am Walde, 14.11.2021

Ort, Datum

Braumann Franziska

Unterschrift