

Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe

Eine mehrperspektivische Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung
der Rekonstruktion des Erlebens von Kindern in der jahrgangsgemischten
Schuleingangsstufe



Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln

vorgelegt von
Marcel Klaas

Für die Veröffentlichung überarbeitete Fassung
Köln, Februar 2013

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Oktober 2011 angenommen.

Gutachterinnen:

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Gisela Wegener-Spöhring

Zweitgutachterin: Univ.Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou

Tag der mündlichen Prüfung: 07.Dezember 2011

INHALT

A	EINLEITUNG	10
B	ZUR ENTWICKLUNG UND GESCHICHTE DER JAHRGANGSGEMISCHTEN SCHULEINGANGSSTUFE	16
1	ORGANISATIONSFORMEN DES UNTERRICHTS	16
1.1	Die Organisation von Schulklassen vor der Einführung der Jahrgangsklasse	17
1.1.1	Der kollektive Einzelunterricht	18
1.1.2	Erste Vorläufer der Jahrgangsklasse – die kursächsische Schulordnung	19
1.1.3	Zur Konzeption von Jahrgangsklassen bei Comenius	20
1.1.4	Das Fachklassensystem nach Francke	24
1.1.5	Der wechselseitige Unterricht	24
1.2	Die Einrichtung von Jahrgangsklassen	25
1.3	Kritik an der Jahrgangsklasse	26
1.3.1	Die Phase der Reformpädagogik	28
1.3.1.1	Der Gesamtunterricht nach Berthold Otto	28
1.3.1.2	Die Jahrgangsmischung bei Maria Montessori	30
1.3.1.3	Peter Petersens Jena-Plan-Schule	33
1.3.1.4	Ergebnissicherung aus den reformpädagogischen Ansätzen	35
1.3.2	Überlegungen zu Organisationsformen in der Bundesrepublik	36
1.3.2.1	Ingenkamps Kritik an der Jahrgangsklasse	36
1.3.2.2	Die Debatte um die Gesamtschule und ein modernes Schulwesen	39
1.3.2.3	Fragen der Differenzierung im Kontext von Organisationsformen	43
1.3.2.4	Kleine Grundschulen und Chancengleichheit	44
1.4	Aktuelle Perspektiven auf Organisationsformen in der Grundschule	46
1.5	Zusammenfassung und Diskussion	50
2	DIE SCHULEINGANGSSTUFE	53
2.1	Die ‚alte‘ Schuleingangsstufe im Kontext bildungspolitischer Programmatik	53
2.1.1	Der Deutsche Bildungsrat und der Strukturplan für das Bildungswesen	54
2.1.2	Der Bildungsbericht '70	63
2.1.3	Der Bildungsgesamtplan	66
2.1.4	Debatten um Bildungspolitik, Bildungsplanung und Öffentlichkeit	69

2.1.5	Die Modellversuche zur alten Schuleingangsstufe	76
2.1.5.1	Empirischer Ertrag – die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen	78
2.1.5.2	Zusammenfassung durch die Projektgruppe und Folgerungen	83
2.1.6	Diskussion und Zusammenfassung	85
2.1.6.1	Alte Schuleingangsstufe und Altersmischung	85
2.1.6.2	Bildungspolitische Kernfragen	86
2.1.6.3	Schlussfolgerungen	88
2.2	Die ‚neue‘ Schuleingangsstufe	89
2.2.1	Zu den Motiven für die neue Schuleingangsstufe	89
2.2.1.1	Zur Lage der Einschulung, Rückstellungen und vorzeitigen Einschulungen	90
2.2.1.2	Pädagogisch-didaktische Motive	94
2.2.1.3	Schulorganisatorisch-formale Motive	95
2.2.1.4	Ökonomisch-volkswirtschaftliche Motive	96
2.2.2	Zum Stand der neuen Schuleingangsstufe	97
2.2.3	Merkmale der neuen Schuleingangsstufe	100
2.2.4	Zum Stand der Forschung zur neuen Schuleingangsstufe	104
2.2.4.1	Einschulungen und Zurückstellungen	105
2.2.4.2	Flexible Verweildauer	108
2.2.4.3	Schulleistungen	111
2.2.4.4	Lernentwicklungen	113
2.2.4.5	Kognitive, motivationale und soziale Entwicklung	116
2.2.4.6	Akzeptanz bei Kindern	119
2.2.4.7	Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern	120
2.2.4.8	Merkmale der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung	124
2.2.4.9	Kooperationen	127
2.2.4.10	Akzeptanz bei Eltern	128
2.2.4.11	Sonderpädagogische Förderung	129
2.2.4.12	Schulversuch in der Schweiz	131
2.2.4.13	Ergebnissicherung	133
2.3	Zusammenfassung und Diskussion	136
2.3.1	Diskussion von Merkmalen der neuen Schuleingangsstufe	136
2.3.2	Alte und neue Schuleingangsstufe im Blick	138
C	PÄDAGOGISCHE IMPLIKATIONEN DER JAHRGANGSGEMISCHTEN SCHULEINGANGSSTUFE	141
1	DIE SCHULKLASSE ALS ORT GEMEINSAMER GRUNDLAGEN	141
1.1	Zum Gemeinschaftsbegriff in der Schule	142

1.1.1	Geister in der Schulklasse	143
1.1.2	Empirische Untersuchungen zur Klassengemeinschaft	145
1.2	Die Schulklasse im Strukturfunktionalismus	148
1.2.1	Die Schulklasse als soziales System - Parsons	149
1.2.2	Die Systemerweiterung bei Gordon	151
1.2.3	Die dynamische Struktur bei Getzels/Thelen	152
1.2.4	Ulrichs Konflikt-Theorie der Schulklasse	153
1.3	Zu Funktionen von Schule bei Fend	154
1.3.1	Die Altersgruppe in der Schule als Sozialisationsinstanz	154
1.3.2	Die Sozialisationsfunktion von Schule	156
1.3.3	Zu sozialisatorischen Bedingungen in Sozialisationsinstanzen	159
1.4	Erziehung zur Mündigkeit?	160
1.5	Fazit	163
2	DIE SCHULKLASSE ALS ORT FÜR VERSCHIEDENE KINDER	164
2.1	Komparative Kriterien	165
2.1.1	Schulleistungen	166
2.1.2	Lebensalter	169
2.1.3	Familiale Merkmale und sozioökonomischer Hintergrund	170
2.1.4	Kinder mit Zuwanderungsgeschichte	172
2.1.5	Geschlechtsheterogenität	172
2.1.6	Zusammenfassung	173
2.2	Konjunktur der Verschiedenheitsdebatte	174
2.3	Zur Kritik an der inflationären Verwendung des Begriffs der Heterogenität	175
2.4	Die Theorie der Pädagogik der Vielfalt	178
2.5	Vielfalt und gute Ordnung in der Grundschule	183
2.6	Kritik am Konzept der Einzigartigkeit	189
2.7	Heterogenität und Grundschulpädagogik	191
3	SCHULEINGANGSSTUFE ALS ORT DES ÜBERGANGS IN DIE SCHULE	193
3.1	Übergänge	194

3.2	Der Übergang in die Grundschule	196
3.2.1	Erwartungen im Bereich des Übergangs – Schulreife und -fähigkeit	198
3.2.2	Der Transitionsansatz	200
3.3	Zum Forschungsstand	201
3.3.1	Kontextuelle Ebene	202
3.3.2	Interaktionale Ebene	204
3.3.3	Individuelle Ebene	205
3.3.4	Zusammenfassend	209
D	DIE JAHRGANGSGEMISCHTE SCHULEINGANGSSTUFE IM ERLEBEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER	211
1	METHODOLOGISCHE DISKUSSION UND REFLEXION	211
1.1	... der Fragestellung	211
1.1.1	Zum Begriff des Erlebens: Erziehungswissenschaftliche und methodologische Annäherungen und Deutungen	212
1.1.1.1	Erleben im Umfeld der Erziehungswissenschaft	213
1.1.1.2	Erleben in der Perspektive der Erziehungswissenschaft: Erlebnispädagogik	215
1.1.1.3	Zum Verhältnis von Erleben und Erlebnis	218
1.1.1.4	Erleben in der Methodologie der Gruppendiskussion	219
1.1.1.5	Der Erlebensbegriff in dieser Arbeit	221
1.2	... zu Datenerhebung und Datenauswertung	224
1.2.1	Die Perspektive von Kindern auf Schule	224
1.2.2	Kinder als Experten	224
1.2.3	Datenmaterial aus Gesprächen	226
1.2.4	Gruppeninterviews vs. Gruppendiskussionen	227
1.2.5	Die Grounded Theory als treffende methodische Rahmung	230
1.3	... der Untersuchung	236
1.3.1	Datenerhebung	236
1.3.2	Gruppendiskussionen	237
1.3.3	Weitere Erhebungen	238
1.3.4	Datenauswertung	239
2	KINDER WERDEN SCHÜLER – ZUR EINFÜHRUNG IN DIE INTERPRETATION	244
3	SCHULE ALS FUNKTIONALER ORT – SCHULE ALS ORT DES LERNENS	246

3.1	Lernen als Funktion der Schule und als Dienstaufgabe vom Schüler	246
3.2	Schule als strukturierter Ort	251
3.2.1	Strukturen in der Schule	251
3.2.1.1	Die soziale Struktur – die Gruppenzusammensetzung	251
3.2.1.2	Sozialräumliche Strukturierung – die Sitzordnung	252
3.2.1.3	Die zeitliche Struktur	254
3.2.2	Auseinandersetzung mit der Struktur von Schule – Kinder als Experten	259
3.2.2.1	Expertenwissen	260
3.2.2.2	Umgang mit Unklarheiten	262
3.2.2.3	Das fand ich komisch – lernen, gut informiert zu sein	264
3.2.2.4	Festhalten an Strukturen	265
3.3	Schule als Ort der Dienstleistung – Einrichtungen und Kümmerer	266
3.3.1	Schule als Dienstleister	266
3.3.1.1	Dienstleistungseinrichtungen	266
3.3.1.2	Personen in der Dienstleistung – Kümmerer	267
3.3.2	Schülerinnen und Schüler als Dienstleister – Kinder als Teil der Institution	271
3.3.2.1	Hilfslehrer – Kinder in der Pflicht	271
3.3.2.2	Kinder erwarten Hilfe von Kindern	273
3.3.2.3	Sich Austauschen	274
3.3.2.4	Kinder übernehmen Verantwortung	275
3.3.2.5	Kinder entlasten Lehrer (und Kinder)	278
3.4	Schule als Dienstort	280
3.4.1	Schülerjobs	280
3.4.1.1	Lernen als Tätigkeit	281
3.4.1.2	Arbeiten	283
3.4.1.2.1	„Wir arbeiten das einfach so runter“ – Abarbeiten	284
3.4.1.2.2	eigenverantwortliches Arbeiten	285
3.4.1.3	Helfen	286
3.4.2	Lehrerjob	288
3.5	Schule als privater Ort	290
3.5.1	Freundschaften	290
3.5.2	Die Pause als Zwischenraum	293
3.5.3	Wohlbefinden – Zur Balancierung zwischen dem privatem und dienstlichem Ort	295
3.5.3.1	Vermischung von privatem und dienstlichem Ort	296
3.5.3.2	Funktionalisierte Beziehungen	297
3.6	Schule als Ort der Auseinandersetzung mit Anderen	299
3.6.1	Forderung nach Gerechtigkeit	299

3.6.2	Ich und Wir – zur Identität von Schülern	301
3.6.3	Leistung und Konkurrenz	306
3.6.4	Angemessenes Verhalten des Schülers	312
3.7	Schule als Ort der eigenen Entwicklung	315
3.7.1	Abgrenzung und Anpassung: Schüler werden gute Schüler	315
3.7.2	Zur Gleichzeitigkeit von Schülersein und Schülerwerden	317
4	IRRITATIONEN, WIDERSPRÜCHE UND IHRE BEARBEITUNG	319
4.1	Ordnung und Durcheinander	319
4.2	Schüler als Störfaktoren	324
4.3	Positivierungen	325
4.4	Ambivalente Beziehung zur Lehrerin	326
4.5	Rituale – Ambivalenzen im Umgang mit Regeln	328
4.6	Kritik	329
5	DIE KLEINE SCHULTHEORIE ODER: DIE SUCHE NACH DEM SCHÜLER	331
E	RÜCKBINDUNG DER ERGEBNISSE AN DIE THEORIE – FAZIT UND AUSBLICK	336
1	ZUM ZUSAMMENHANG VON ENTWICKLUNG UND GESCHICHTE DER JAHRGANGSGEMISCHTEN EINGANGSSTUFE UND DEN PÄDAGOGISCHEN IMPLIKATIONEN	336
2	ZUM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEN ÜBERLEGUNGEN ZUR ENTWICKLUNG UND GESCHICHTE SOWIE DEN PÄDAGOGISCHEN IMPLIKATIONEN DER JAHRGANGSGEMISCHTEN SCHULEINGANGSSTUFE UND DEM ERLEBEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN IN DERSELBEN	338
2.1	Kinder als Teil der Gesellschaft: Kinder zwischen sein und werden	339
2.1.1	Exkurs: Kinder werden Schüler: die Konstruktion des Schülers im Arbeitsbündnis	340
2.1.2	Einbindung in den Diskurs	343
2.2	Inhaltliche Überschneidungen und Anknüpfungspunkte	347
2.3	Ganz zum Schluss	354

F LITERATUR 355

DANKSAGUNG 389

A Einleitung

Seit den frühen 1990er Jahren haben in der großen Mehrzahl der Bundesländer etliche Versuche zur Erprobung einer neuen Schuleingangsstufe an der Grundschule stattgefunden. Dabei wurden verschiedenste Ansätze erprobt, wissenschaftlich begleitet und entsprechend dokumentiert. Die Modelle und deren Begründungen wurden ebenso wie veröffentlichte Ergebnisse in erziehungswissenschaftlichen Kontexten breit diskutiert. Wichtige Ziele aus Sicht des Grundschulverbandes sind dabei die Abschaffung der Zurückstellungen, der „die Logik eines selektionsorientierten Schulwesens zugrunde [liegt], das die ‚Normaleinrichtungen‘ schon am Anfang, noch bevor die Kinder überhaupt die Chance hatten, die Anforderungen zu bewältigen, von bestimmten Schülern entlasten will“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 143) und eine integrative Förderung der SchulanfängerInnen (ebd.).

Damit schließt die neue Schuleingangsstufe an eine Entwicklung aus den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts an. Im Jahr 1970 veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat einen Plan zur Umstrukturierung des Bildungswesens, der unter anderem die Einrichtung einer Schuleingangsstufe vorsah. In diese sollten alle Kinder eines Jahrgangs ohne Feststellung ihrer Schulfähigkeit eingeschult und entsprechend ihrer Vorerfahrungen individuell gefördert werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 126ff.). Begründet wurde die Notwendigkeit zur Einrichtung einer Eingangsstufe mit der Forderung nach Chancengleichheit in Verbindung mit dem Verständnis des dynamischen Begabungsbegriffs. Es wurde als notwendig erachtet, alle Kinder bereits zu Schulbeginn gezielt im Hinblick auf ihre individuellen Lernvoraussetzungen zu fördern. Der Deutsche Bildungsrat formuliert hierzu das „Prinzip, dass die Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden müssen“ (ebd., 128).

Dabei gibt es kaum zu übersehende Gemeinsamkeiten, aber auch zahlreiche Unterschiede in den Entwicklungen. Der sicher bedeutsamste Unterschied lässt sich an der Realisierung der Eingangsstufe festmachen: In den 1970er Jahren kam es in Folge der Erprobung von Eingangsstufen nicht zu einer Regeleinrichtung, im Zusammenhang mit der neuen Schuleingangsstufe wurden unterdessen in mehreren

Bundesländern Eingangsstufen als Regeleinrichtungen umgesetzt, die sich bezüglich ihrer Reichweite, wie auch in ihren Merkmalen deutlich unterscheiden. Entsprechend wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der neuen Schuleingangsstufe dann auch ein Befund dauerhaft deutlich: es ist sehr aufwändig, die Eingangsstufen in den einzelnen Bundesländern in Bezug auf Ziele, Bedingungen, Ressourcen, wissenschaftliche Begleituntersuchungen u.ä.m. miteinander zu vergleichen.

Als gemeinsames Ziel der neuen Eingangsstufe gibt Götz an, „den Übergang zwischen dem Kindergarten als vorschulischer Regeleinrichtung und der Grundschule so zu optimieren, dass allen schulpflichtigen Kindern ein erfolgreicher Start ihrer Schullaufbahn ermöglicht wird“ (Götz 2005, 82). Für NRW gibt das Ministerium für Schule und Weiterbildung die Zielrichtung vor, „den Start in der Grundschule durch eine neue Schuleingangsstufe erfolgreicher zu gestalten“ (MSJK 2004, 2). Entsprechend sollen alle schulpflichtigen Kinder eines Jahrgangs eingeschult und dem Grad ihrer Schulfähigkeit entsprechend gefördert werden (vgl. ebd., 3).

Damit stellt sich die Frage, wann Schule, wann ein Schulstart erfolgreich zu nennen ist. Dazu drei Ansätze:

- In Anlehnung an Artur Kern, der mit einer Veröffentlichung von 1951 maßgeblich zu einer Theorie der Schulreife beigetragen hatte, ließe sich der Erfolg durch das Ausbleiben des Misserfolgs definieren, der sich im Sitzenbleiben, später auch in der Zurückstellung oder in der Zuweisung an eine Sonder- oder Förderschule zeigte. In dieser Perspektive zeigt sich Schulversagen dann, wenn Schülerinnen oder Schüler die Ziele der Schule/des Schuljahrs nicht erreichen (vgl. Kern 1951). Dabei werden die SchülerInnen einseitig zu Leistungserbringern. Dieser Erfolg ist für die neue Schuleingangsstufe absehbar, ist doch mit ihrer Einführung die Abschaffung von Zurückstellungen sowie die Flexibilisierung der Verweildauer in der Eingangsstufe intendiert.
- Mit Bezug auf den Transitionsansatz lässt sich von der erfolgreichen Bewältigung des Übergangs sprechen. Nach Griebel und Niesel wurde der Übergang in die Grundschule durch das Kind dann erfolgreich bewältigt, wenn es

sich dort „emotional, psychisch, physisch und intellektuell angemessen [...] präsentiert“ (2003, 143). Dabei zeigt sich die angemessene Präsentation als Ergebnis einer gelungenen Kommunikation aller am Übergang Beteiligter sowie in der Schulfähigkeit als Gegenstand der Ko-Konstruktion unter den jeweiligen Bedingungen der Institution (vgl. Griebel/Niesel 2004, 134).

- Erfolg kann in Anlehnung an Carle (vgl. 2000, 44) als das Erreichen von gesetzten Zielen (unter Berücksichtigung von Inhalten, Bedingungen und konkreten Verläufen) angesehen werden. Die Ziele der Grundschule sind in den Bundesländern festgeschrieben. NRW hat jüngst in den *Grundsätzen zur Bildungsförderung* „gesellschaftliche Teilhabe“ als übergeordnetes Ziel formuliert (vgl. MSW 2010, 8). In dieser Perspektive wäre die Schule in die Pflicht genommen, zu belegen, warum ein Ziel nicht erreicht wurde.

Alle drei Perspektiven orientieren sich an übergeordneten Bildungszielen von Schule. In Bezug zur alten Schuleingangsstufe sah Retter diese darin, dass Lehrer sich mit der Frage beschäftigen, wie sie dem Kind Selbstvertrauen vermitteln, Entscheidungsfreiheit gewähren, den Erwerb sozialer Grundqualifikationen ermöglichen und emotionale Bedürfnisse befriedigen kann (vgl. 1975, 9).

Nach Götz haben alle Modelle der neuen Schuleingangsstufe gemein, dass Schulfähigkeit in der Schule hergestellt wird (vgl. 2005, 88). Dazu ist „Unterricht so zu arrangieren, dass er in seinen Zielen, Inhalten und Vermittlungsformen für die Entwicklungs- und Lernbiographie jedes Schulanfängers anschlussfähig ist“ (ebd.). Durch die Allgemeingültigkeit, mit der Ziele für alle Schülerinnen und Schüler zu Schulbeginn zu formulieren sind, befinden sie sich im Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung (vgl. Tenorth 2004, 106f.). Es besteht in Anlehnung an die Betrachtung schulischer Sozialisationsprozesse das Problem der Einseitigkeit durch eine entweder gesellschaftliche Positionierung oder Positionierung im Sinne der Persönlichkeitsentfaltung (vgl. Grundmann 2006, 225).¹

¹ Entsprechend formuliert Kunze in ihren Überlegungen zur individuellen Förderung sehr unterschiedliche und teilweise konträre Ziele, wie etwa das „Menschenrecht auf Bildung und freie Entfaltung der Persönlichkeit“, die „Orientierung auf praktische Tauglichkeit“, die „Verbesserung von Selektionsentscheidungen“, eine Kompensation, um Heterogenität zu minimieren, sowie eine „Zunahme von Heterogenität“. (vgl. Kunze 2010, 17f.).

Im bislang mittlerweile seit 50 Jahren stattfindenden Diskurs um die Schuleingangsstufe lässt sich feststellen, dass sowohl die gesellschaftliche Position wie auch die Position der Persönlichkeitsentfaltung im Diskurs einseitig durch Beteiligung von Erwachsenen vertreten wird.² Die Beteiligung von Kindern wurde bislang weder eingefordert noch eingebracht.

Einen entscheidenden Hinweis im Hinblick auf diesen Umstand entnehme ich einem Text von Wegener-Spöhring, die sich 1998 im Rahmen einer Antrittsvorlesung aus der Perspektive der Grundschulpädagogik mit (seinerzeit) „kontemporären pädagogischen Positionen“ auseinandersetzt, diese darstellt, strukturiert, analysiert und hinterfragt. Dabei ist es ihr ein Anliegen, Grundschule mitsamt den damit einhergehenden Paradoxien als gesellschaftliche Institution wahrzunehmen. Dabei stellt sie mit Bezugnahme auf Hentig und einem Verweis auf Heydorn deutlich heraus: „Natürlich sind Bildungsfragen Machtfragen. Mit dem ‚Widerspruch von Bildung und Herrschaft‘, dem Widerspruch also zwischen der Selbstbestimmtheit von Bildung und ihrer notwendigen Institutionalisierung im Sinne der Mächtigen, hat Heydorn eine unhintergehbare Dimension herausgearbeitet.“ (Wegener-Spöhring 1998, 336) Sie beendet Ihren Text mit einem Plädoyer für eine politische Pädagogik im Sinne Heydorns: ‚Es ist das Ziel aller Bildung, Macht aufzuheben, den freigewordenen Menschen an ihre Stelle zu setzen (Heydorn 1979, 336).‘ (Wegener-Spöhring 1998, 343) In diesem Sinne mag auch die Teilhabe am Diskurs als Machtfrage im Raum stehen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Perspektive von Kindern anhand der Fragestellung: „Wie erleben Schülerinnen und Schüler die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe?“ eingeholt und neben die der Erwachsenen gestellt. Dabei geht es vordergründig nicht um die Frage nach einem erfolgreichen Schulanfang, aber um das, was für Kinder in der Situation des Schulanfangs bedeutsam ist.

Die Bearbeitung und Auswahl der Literatur, die für die Teile zur Entwicklung und Geschichte und der pädagogischen Implikationen erfolgte, ist durch die Ergebnisse der Auswertung der Daten zu dieser Fragestellung beeinflusst. Eine Strukturierung der Perspektive der Erwachsenen wurde erst vorgenommen, nachdem die Perspektive der Kinder eingeholt und systematisiert wurde. Dies führt an einigen Stel-

² Dabei ist, insbesondere im Hinblick auf individuelle Förderung, davon auszugehen, dass in der Schule die Beteiligung von Kindern sehr wohl zum Tragen kommt.

len zu Darstellungen, die den Eindruck erwecken können, hinter aktuelle Entwicklungen zurückgefallen zu sein. Insbesondere im Zusammenhang mit der Sozialisation in der Schule erscheint dieser Vorwurf zunächst naheliegend. Dieser Vorwurf sei zunächst durch Tillmann dargestellt. Tillmann geht in einer jüngeren Veröffentlichung der Kritik am Konzept der Sozialisation nach und berichtet, dass diese in den Augen ihrer Kritiker „Kinder und Jugendliche stets als unfertige Wesen auf dem Weg zum Erwachsensein“ betrachte. Hier seien „nicht die aktuellen Handlungsweisen der Kinder, sondern nur die Erträge für den künftigen ‚fertigen‘ Erwachsenen [...] für die Sozialisationsforschung interessant. Damit werde der Blick auf das Kind durch einen ‚Adultismus‘ geprägt, der keinen Raum lasse für eine Rekonstruktion kindlicher Lebensweisen und Weltansichten.“ (Tillmann 2006, 464) Dem steht allerdings die Perspektive der Kinder in dieser Untersuchung entgegen, die sich selbst sehr deutlich als *Werdende* präsentieren und sich dabei auch stark an einem normativen Bild von Schule orientieren.

Die Arbeit gliedert sich im Anschluss an diese Einleitung in drei große Teile:

In **Teil B** werden Geschichte und Entwicklung von schulischen Organisationsformen und der Schuleingangsstufe dargestellt. Dabei folge ich zunächst der Systematik Jenzers zur Schulklasse. Die Etablierung der Jahrgangsklasse setzte auch eine im Lauf der Zeit zunehmend besser dokumentierte Kritik frei, so dass wesentliche Motivlagen für jahrgangsbezogene und jahrgangsübergreifende Organisationsformen vorgelegt werden können. Bemerkenswert ist, dass in diesem Zusammenhang relativ wenige pädagogisch-didaktische Argumentationen durchgehalten werden. Ebenfalls erstaunt, dass relativ konsequent von der Organisationsform auf die Didaktik geschlossen wird.

Zur Schuleingangsstufe werden, ausgehend von den Überlegungen des *Deutschen Bildungsrats* bis hin zur aktuell stattfindenden Realisierung, die Argumentationen, Motive, Merkmale sowie der Forschungsstand zur alten und zur neuen Schuleingangsstufe dargelegt, zusammengeführt und diskutiert.

Die pädagogischen Implikationen im Zusammenhang mit der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe werden in **Teil C** bearbeitet. Ausgehend von dem Argument, die Jahrgangsklasse sei pädagogisch durch den Auftrag an Schule zu begründen,

bei Schülerinnen und Schülern Grundlagen für das Zusammenleben und Zusammenarbeiten zu legen. Diese Betrachtung führt zu Überlegungen zu den Funktionen von Schule. Insbesondere die Sozialisationsfunktion und die Spannung zwischen Individualisierung und Egalisierung erfährt hier eine kritische Würdigung.

Da die Schuleingangsstufe alle Kinder in die Grundschule aufnehmen und neben der individuellen Förderung die Verschiedenheit der Kinder als Ressource nutzen soll, erfolgt im Anschluss eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Pädagogik der Vielfalt und ihrer Bezugsetzung zur Grundschulpädagogik.

Schuleingangsstufe als schulstruktureller Ort des Übergangs in die Grundschule verlangt eine Bearbeitung dieses Teils. Die aktuell im Diskurs um den Übergang am deutlichsten hervortretende Konzeption des Transitionsansatzes eröffnet dabei die Möglichkeit einer stärkeren Fokussierung auf das Kind als Akteur im Übergang. So soll ausgehend von der Sozialisation in der Schule über die Verschiedenheit der Kinder hin zum Übergang in die Schule die Perspektive auf Kinder und Schule immer stärker von einer gesellschaftlichen in eine individuelle umschwenken.

Im **Teil D** werden anschließend an Ausführungen zur Fragestellung, zu methodologischen und methodischen Überlegungen die Ergebnisse der empirisch-qualitativen Untersuchung zum Erleben von Schülerinnen und Schülern in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe präsentiert. Im Resümee erfolgt eine Verschränkung dieser Ergebnisse an die theoretischen Ausführungen des ersten Teils mit einem Ausblick.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich nicht ohne weiteres Verallgemeinern. Der Zeitpunkt der Datenerhebung hat jahrgangsgemischte Eingangsstufen vorgesehen, die im gleichen Jahr eingerichtet wurden. Damit lassen sich die Ergebnisse zunächst nur beziehen auf die Situation massiver struktureller Veränderungen.

B Zur Entwicklung und Geschichte der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe

Diese Arbeit sowie die in diesem Rahmen durchgeführte Untersuchung legen den Fokus auf die jahrgangsübergreifende Form der Schuleingangsstufe, wie sie etwa in NRW seit 2005 realisiert wird. In diesem Kapitel soll die jahrgangsübergreifende Schuleingangsstufe in den Kontext erziehungswissenschaftlicher und schulpädagogischer Diskussion gestellt werden, ihre Entwicklung nachgezeichnet und die theoretische Einbindung verdeutlicht werden. Dabei sollen zunächst die Organisationsformen von Lerngruppen in der Schule in den Blick genommen werden, daran anschließend die Schuleingangsstufe.

1 Organisationsformen des Unterrichts

Die Diskussion um jahrgangsübergreifende Lerngruppen ist im Zusammenhang Überlegungen zur Einrichtung der Neuen Schuleingangsstufe an Grundschulen in den 90er Jahren wieder in Gang gekommen³. Mittlerweile ist die jahrgangsübergreifende Organisationsform in einigen Bundesländern etabliert und stellt eine Alternative zur bislang nahezu obligatorischen Organisation der Jahrgangsklassen dar, auf die etliche Elemente unseres Schulsystems zugeschnitten sind, wie etwa Schulbücher und Lehrpläne (vgl. Burk/de Boer/Heinzel 2007, 10). Insbesondere die Frage der Organisationsform erweist sich in diesem Zusammenhang als besonders heikel. So wurde etwa die Schuleingangsstufe in NRW als Regeleinrichtung zunächst als obligatorisch jahrgangsübergreifende Eingangsstufe geplant, wovon das Ministerium aber mehr und mehr abrückte (vgl. MSJK 2004; SchulG 2011). Inzwischen ist die Eingangsstufe in NRW flächendeckend eingeführt und den Schulen ist es freigestellt, wie sie ihre Lerngruppen organisieren. Die Frage der Organisationsform wird auch zwischen den Bundesländern unterschiedlich gesehen. Schmidt weist darauf hin, dass Ende der 1990er Jahre in Sachsen der jahrgangs-

³ Die 1996 im Grundschulverband von Karlheinz Burk herausgegebene Schrift „Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule“ lässt sich als Auslöser für eine breitere Debatte um jahrgangsübergreifende Organisationsformen heranziehen. Mit Bezug auf die Schulpraxis wurde dieser Gedanke Anfang der 2000er Jahre verstärkt aufgegriffen. Mehrere Bundesländer hatten Gesetzentwürfe formuliert, die jahrgangsübergreifende Organisationsformen zumindest im Unterricht der Schuleingangsstufe fakultativ oder obligatorisch vorsahen.

übergreifende Unterricht als Rückschritt betrachtet wurde, während er in Baden-Württemberg aus pädagogischen Gründen befürwortet wurde (vgl. Schmidt 1998, 187).

In den Blick genommen wird die Entwicklung von Organisationsformen von Lerngruppen. Da es in der Geschichte der Schulklasse immer wieder veränderte Organisationsformen, diesbezügliche Begründungsansätze und Kritik gegeben hat, die in ihrer historischen Eingebundenheit Bedeutung gewinnen, soll dieses Kapitel chronologisch geordnet sein.

Obwohl die Jahrgangsklasse als Organisationsform von Schulklassen bis zur Debatte um die Schuleingangsstufe zwar als obligatorische Form angesehen wurde (vgl. Kucharz 2009, 339)⁴, ist sie im Vergleich mit anderen Formen, die jahrgangsgemischt waren oder bei denen das Alter der Schülerinnen und Schüler gar keine Rolle spielte, aber eigentlich recht jung. Jenzer hebt heraus, dass erst im 20. Jahrhundert „die immer klarere Umschreibung der Klasse als Jahrgangsklasse“ (1991, 26) erfolgte und hierdurch andere Organisationsformen zunehmend verdrängt wurden. Jahrgangsgemischte Klassen existierten zwar fort, wurden allerdings stark marginalisiert und in die schulpädagogische Diskussion lediglich entweder im Kontext von Reformpädagogik oder als Indiz für Rückständigkeit an nicht vollständig ausgebauten Schulen eingebracht.

Die vorliegende Arbeit ist in ihren historischen Ausführungen sicherlich zu begrenzen, insofern erfolgt hier ein kurzes Referat, um wenigstens Bezugspunkte für wesentliche Implikationen der von Organisationsformen des Unterrichts liefern zu können.

1.1 Die Organisation von Schulklassen vor der Einführung der Jahrgangsklasse

In der Literatur findet sich recht übereinstimmend die Darstellung, dass die Jahrgangsklasse auf die theoretischen Ausführungen aus der „Didactica magna“ von Comenius zurückzuführen ist (vgl. etwa Ingenkamp 1969, 16ff.; Burk 2007, 21;

⁴ Laut Wörterbuch Schulpädagogik ist die *Schulklasse* der Verband von Schülerinnen und Schülern, die mit Eintritt eines neuen Jahrgangs gebildet wird. Da der Jahrgang das Hauptmerkmal für die Zusammensetzung ist, „spricht man in diesem Zusammenhang auch von Jahrgangsklasse“ (Feige 2004, 406). In seinem Beitrag zur *Schulklasse* im Handbuch Unterricht führt von Saldern aus, dass die Organisation von Schulklassen in Deutschland „konzeptuell dadurch eingeschränkt [sei, MK], dass bei ihrer Zusammensetzung von einer Parallelität zwischen Lebensalter und Schulleistung bzw. von einem in den Altersjahrgängen annähernd gleichen Lernzeitbedarf für das schulische Curriculum ausgegangen wird“ (v.Saldern 2009, 106).

Laging 2003a, 7; Apel 1978, 7). Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Jahrgangsklasse nicht zur Zeit des Comenius, sondern rund 200 Jahre später zur Einführung kam, nachdem die allgemeine Schulpflicht⁵ zumindest teilweise umgesetzt worden war (vgl. Apel 1978, 9; Ingenkamp 1969, 22; Jenzer 1991, 362ff.). Durch den Zusammenhang mit der Großen Didaktik von Comenius und der Schulpflicht werden schon wesentliche Argumentationslinien um die Jahrgangsklasse angedeutet: die pädagogisch-didaktische Konzeption eines allgemeinen Unterrichts für alle Schüler und die organisatorische Herausforderung, große Schülermengen gleichzeitig zu unterrichten. Offenbar gab der steigende Bedarf an gemeinschaftlichem Unterricht durch die fortschreitende Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht hier den entscheidenden Anstoß.

1.1.1 Der kollektive Einzelunterricht

Allerdings war Unterricht auch vor der allgemeinen Schulpflicht schon längst eine gemeinschaftliche Veranstaltung, wenn auch stark individualisiert: nach Jenzer etablierten sich Schulklassen im 16. Jh. und der Unterricht wurde hier organisiert als Einzel- oder als kollektiver Einzelunterricht (Jenzer 1991, 26f.). Die Situation des Schulsystems der damaligen Zeit lässt sich kaum mit der heutigen vergleichen

⁵ Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht war mit einigen Schwierigkeiten verbunden, von denen hier nur einige wenige angedeutet werden können. Zunächst lässt sich bezüglich der Lebensbedingungen im 17. und 18. Jahrhundert festhalten, dass ein großer Teil der Menschen aus wirtschaftlich armen Verhältnissen kam, die meisten Menschen lebten auf dem Land und verdienten sich ihren Lebensunterhalt durch Landarbeit. Zudem waren die Familien häufig kinderreich, und die Kinder mussten versorgt werden. Insofern waren viele Familien darauf angewiesen, dass ihre Kinder durch Arbeit zu ihrem Lebensunterhalt beitrugen (vgl. Herrlitz u.a. 2005, 51f.; Nave-Herz 1994, 8f.). Einen weiteren Grund für eine schlechte Akzeptanz in der Bevölkerung nennt Nipperdey: „Die allgemeine Schulpflicht wird [...] zu einer der Grundpflichten des modernen Bürgers. Es ist der Staat, der diese Pflicht setzt und die Schulen organisiert und damit wie nie zuvor in Leben und Lebensweg des Einzelnen eingreift.“ (Nipperdey 1993, 451) Auch lässt sich die Datierung der allgemeinen Schulpflicht nicht präzise vornehmen, weil Einführung und Durchsetzung der Schulpflicht zwei verschiedene Angelegenheiten waren. Zwar war es verwaltungstechnisch leicht möglich, die Schulpflicht in Gesetzen und Verordnungen zu regeln, schwer war es jedoch sie gegen den Protest der Bevölkerung umzusetzen, zumal der Umstand festzuhalten ist, dass es zu keiner Zeit der Einführung der Schulpflicht genügend Schulen in irgendeinem deutschen Staat gegeben hat, um diese auch von staatlicher Seite zu realisieren (vgl. Nipperdey 1993, 465). Laut Bennack (vgl. 2004b, 426) und Kühnel (vgl. 1976, 139f.) wurde die Schulpflicht erstmalig in der Weimarischen Schulordnung von 1619 verankert und 1642 in Gotha verlangt. In Württemberg wurde sie im Jahr 1649 eingeführt, 1717 in Brandenburg-Preußen. Sehr spät, erst um 1763, wurde die Schulpflicht auch in Sachsen verordnet. 1763 wurde die Schulpflicht in Preußen durch ein General-Landschulreglement, welches alle Kinder vom fünften bis zum vierzehnten Lebensjahr verpflichtete, erneut betont (vgl. Dietrich/Klink 1972, 141ff.; Kühnel a.a.O.; Schmitz 1980, 61), sie konnte aber laut Bennack erst 1825, laut Herrlitz u.a. zwischen 1816 und 1846 (vgl. Herrlitz u.a. 2005, 51), umgesetzt werden. Herrlitz u.a. beurteilen die Sachlage folgendermaßen: „In Wirklichkeit handelt es sich bei den zahlreichen Schul-Edikten des 18. Jahrhunderts bestenfalls um wohlgemeinere Absichtserklärungen der absolutistischen Landesherren, ja es ist zu bezweifeln, ob sie überhaupt bereit gewesen wären, die finanziellen Voraussetzungen für einen auch nur bescheidenen Ausbau des öffentlichen Elementarschulwesens zu schaffen.“ (Herrlitz u.a. 2005, 50)

– es gab eine erheblich geringere Bevölkerungsdichte, keine Verpflichtung eine Schule zu besuchen und auch keine verbindlichen Einschulungs- oder Aufnahme-terme⁶. Das weniger stark ausgebaute Schulwesen war entsprechend auch weniger stark administrativ geregelt. Kollektiver Einzelunterricht gestaltete sich nach Jenzer wie folgt: „Ein Lehrer unterrichtete einen Schüler. Waren mehrere Schüler da, mussten die anderen warten, bis die Reihe an sie kam. Unterricht war auch in der Gruppe immer Einzelunterricht. Darum sprechen wir vom kollektiven Einzelunterricht.“ (Jenzer 1991, 29) Folgt man der Darstellung in der Literatur, hat sich die Organisation der Lerngruppen offenbar vor allem an den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten orientiert (vgl. etwa Jenzer 1991, 43ff.). Jenzer weist dabei aber auch darauf hin, dass die fehlende Dokumentation die Quellenlage für historische Arbeiten deutlich einschränkt (ebd., 21f.). Der kollektive Einzelunterricht findet sich nach Jenzer vom Mittelalter bis ins 18. Jahrhundert (vgl. ebd., 43ff.).

1.1.2 Erste Vorläufer der Jahrgangsklasse – die kursächsische Schulordnung

Als Vorläufer der Jahresklasse wird in der Literatur mehrfach auf die auf Melancthon zurückgehende kursächsische Schulordnung von 1528 hingewiesen (insbes. Ingenkamp 1969, 15; Kruckenberg 1978, 19), derzufolge Schüler den „drei Hauptstufen des Unterrichts“ (Paulsen, zit.n. Ingenkamp 1969, 15) zugeordnet wurden – der Unterstufe (Lesen und Schreiben), der Mittelstufe (Anfänge lateinischer Grammatik) und der Oberstufe (humanistische Philosophie und klassische Literatur). Kruckenberg weist weiter darauf hin, dass die Schulordnung in erster Linie auf kleinere Städte abzielte und Schulen mit größeren Schülerzahlen im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Zahl der Klassenstufen auf fünf erhöhten und dazu die Mittel- und Oberstufe unterteilten (vgl. Kruckenberg 1978, 19).

In der Interpretation der Unterrichtsorganisation widersprechen sich Kruckenberg und Ingenkamp allerdings deutlich. Während Kruckenberg konstatiert, die stärkere Unterteilung sei dem Jahreskursus als letztes Ziel schon sehr nahe gekommen und dabei noch einmal die zehnstufige Klasseneinteilung in der Schule Johannes Sturms in Straßburg heraushebt (vgl. Kruckenberg, a.a.O.) und so den

⁶ Jenzer führt noch eine Reihe weiterer Unterschiede zum heutigen Schulwesen aus. So war etwa das Alter für den Eintritt in die Schule nicht festgelegt, einige Eltern gaben ihre Kinder mit drei Jahren in die Schule, andere mit acht Jahren. Es war auch nicht geregelt, wie lange ein Schüler zur Schule gehen soll. Der Schulbesuch war zudem sehr unregelmäßig, häufig blieben Schüler aus verschiedenen Gründen dem Unterricht fern, oft um zu arbeiten. Der Lehrplan, die Lehrmittel und das Fortschreiten im Unterricht beschreibt Jenzer als individuell (vgl. Jenzer 1991, 30ff.).

vorbereitenden Charakter der gestuften Einteilung für die Organisation von Jahrgangsklassen hervorhebt, weist Ingenkamp mehrfach darauf hin, der kursächsische Schulplan sei nicht auf Jahreskurse abgestimmt, sondern ausdrücklich auf individuelles Lerntempo eingestellt gewesen (vgl. Ingenkamp 1969, 15). Laut Ingenkamp zeigt sich hier genau das Gegenteil, nicht eine Vorbereitung auf eine Einteilung in leistungshomogene Gruppen, sondern eine strukturierte Individualisierung. Ingenkamp führt aus, das Fortschreiten innerhalb der Stufen habe sich am Stoff orientiert. Die Schüler bekamen jeweils individuelle Aufgaben zur Bearbeitung und nach einer Überprüfung durch den Lehrer dann je neue Aufgaben – bis das Pensum abgearbeitet war (vgl. ebd., 16). Die Darstellung deckt sich mit den Ausführungen von Jenzer in Bezug auf den kollektiven Einzelunterricht (vgl. Jenzer 1991, 43ff.). Einige Prinzipien des späteren Jahrgangsunterrichts sind hier aber offenbar schon eingeführt, insbesondere im Gymnasium findet sich „die Idee, dass der Unterricht eine wohl organisierte, gestufte Progression aufzuweisen habe, dass die Schüler einer jeden Stufe (eben einer Klasse) gemeinsam zu unterrichten seien“ (Jenzer 1991, 141). In der unterschiedlichen Interpretation von Kruckenberger und Ingenkamp zeigt sich eine Schwierigkeit, die im weiteren Verlauf des Kapitels immer mitschwingt: aus der Organisation von Lerngruppen wird oftmals auf didaktische Konzeptionen geschlossen, ohne dass hierzu ausreichende Daten vorliegen⁷.

1.1.3 Zur Konzeption von Jahrgangsklassen bei Comenius

Zu einem Paradigmenwechsel in der Organisation von Lerngruppen in der Schule führte langfristig schließlich die Veröffentlichung der Großen Didaktik von Comenius. Didaktik ist nach Comenius die „Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ (Comenius, zit.n. Ingenkamp 1969, 16). Comenius hebt dabei auf die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ab, was die Zielgruppe schulischer Bildung schlagartig vervielfachte – besuchten bislang doch nur wenige Menschen eine Schule, vornehmlich junge Männer. Sein Ziel war es, allerorts „Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses

⁷ siehe hierzu unten: Forschungsstand zum Vergleich von jahrgangsgemischten und jahrgangsbezogenen Lerngruppen.

und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann“ (Comenius, zit.n. Ingenkamp 1969, 16)⁸. Jenzer hebt heraus, dass Comenius in der Geschichte der Schulklasse aus drei Gründen bedeutsam ist:

„erstens, weil er für den Unterricht in abgestuften Klassen ein theoretisches Fundament gelegt hat, zweitens weil er (wahrscheinlich als Erster) eine Einteilung der Schüler gemäß ihrem Alter (Altersstufung) verlangte und drittens, weil er forderte, dass die Schüler eine Klasse zusammen beginnen und zusammen aufhören und dass jede Klasse ein Jahr dauere (Jahresklasse)“ (Jenzer 1991, 192; Herv. i. O.).

Sowohl Ingenkamp wie Jenzer heben hervor, dass die theoretischen Ausführungen bei Comenius in ihrer Historizität betrachtet und interpretiert werden müssen. Insofern scheint es geboten, zunächst das Weltbild des Comenius ansatzweise zu beleuchten.

Furck betont grundsätzlich, dass „bei Comenius die Gleichheit aller Menschen vor Gott den Ausgangspunkt seiner pädagogischen Überlegungen darstellte“ (1998, 328). Flitner verweist darauf, für Comenius und seine Zeitgenossen sei „die Welt [...] durch rationale Gesetze geordnet“ und alles auf logische Art und Weise miteinander verknüpft. Das Kind sei in diesen „rationalen Zusammenhang“ einzuführen und „dem Zufall zu entziehen“ (Flitner 1993, 236ff.). Erst durch diese Voraussetzungen sei eine „vollständige gedankliche Durchformung des Erziehungsgeschäfts, eine umfassende rationale Theorie der Erziehung, ein pädagogisches System geistesgeschichtlich erst möglich gewesen“ (ebd.). Die Arbeit des Comenius fußt demnach auf einem Gleichheitsgrundsatz, basierend auf einer göttlichen Ordnung: „bei Gott gebe es kein Ansehen der Person“ (Jenzer 1991, 196). Neben der Ordnung sei die Natur der zweite zentrale Begriff in der Denkweise von Comenius, so Jenzer (1991, 205).

„Nach seiner Auffassung besteht die Kunst des Lehrens darin, dass man die göttliche Ordnung in der Natur erkennt und sie nachahmt. Mehr als das. [...] Der Mensch ist der Garant dieser Ordnung! Es ist die Aufgabe des Menschen, die Schöpfung Gottes zu vollenden. Darum muss der Mensch ja auch den ‚Grundplan der Sachenwelt‘, die Ratio dieser Welt kennen und selbst fest in ihr stehen, damit er als Sachverwalter Gottes immer wieder neu für die Herstellung der gottgewollten Ordnung sorgen kann.“ (ebd.)

⁸ Alle Zitate wurden in der neuen Rechtschreibung gesetzt. An Stellen, wo sich dadurch Unterschiede im Sinn ergeben hätten, wurden Zitate in der alten Rechtschreibung belassen.

In der Rezeption der Arbeit des Comenius mit dem Fokus auf die Schulklasse zeigen sich aber bei Ingenkamp und Jenzer sehr unterschiedliche Lesarten. Während Jenzer klar die mildtätige Zugewandtheit des Lehrers bei Comenius hervorhebt, der die Schüler ohne Zwang und ohne Züchtigungen belehre (vgl. Jenzer 1991, 204), zeichnet sich bei Ingenkamp ein anderes Bild ab. Dieser betont, dass bei Comenius nicht nur alle Menschen den gleichen Zielen zuzuführen seien, sondern dass der Gleichheitsgrundsatz des Comenius auch die Natur des Menschen mit einschlieÙe. „Jede Verschiedenheit der geistigen Anlagen ist nichts anderes als eine Anomalie und ein Mangel der natürlichen Harmonie, ebenso wie die Krankheiten des Körpers Anomalien ... sind“ (Comenius zit.n. Ingenkamp 1969, 16). Diese Anomalien seien auszugleichen, da sich in der göttlichen Ordnung alles bei allen Menschen in gleicher Weise vollziehe und darum auch eine für alle gleiche Methode, mit den gleichen Übungen in der gleichen Weise, zu wählen sei, um die Jugend nicht zu verwirren und die Studien nicht zu verwickeln (vgl. ebd., 17). Diese Methode sei demnach auch insbesondere an die mittleren Begabungen angepasst, da diese ja die Häufigsten seien. Für die „Scharfsinnigen“ seien deshalb „Hindernisse“, bei den „Langsamen [...] Sporen und Stacheln“ angeraten (Ingenkamp 1969., 16f.). Wie die Methode des Unterrichts aussehen solle, illustriert Comenius durch eine Analogie zum Militär, wo Offiziere die Übungen auch nicht mit allen Rekruten einzeln durchnehmen, sondern mit allen gemeinsam. Um diesem Bild zu entsprechen sei es notwendig, dass Schulen nur einmal im Jahr beginnen und jedes Jahr, jeder Monat, jede Woche, jeder Tag und sogar jede Stunde ein eigenes Pensum habe. Auf diese Weise könne der Lehrer eine große Zahl – bis zu 100 – Schülerinnen und Schüler gleichzeitig unterrichten. Die große Zahl an Schülerinnen und Schülern sei zudem von Vorteil, da der Lehrer sich in keinem Fall Einzelnen zuwenden solle und auch zu verhindern habe, dass Einzelne an ihn herantreten. Die Lehrer werden in ihrem Unterricht durch etwa zehn Aufseher unterstützt, also durch Schüler, die sich durch besonders schnelles Fortkommen auszeichnen und die anderen beaufsichtigen und anleiten sollen. Damit finden wir bei Comenius nach dem Einzel- oder auch kollektiven Einzelunterricht eine der ersten Konzeptionen von gemeinschaftlichem Klassenunterricht, der gleichzeitig durch die Aufseher aber auch einen Bezug zum wechselseitigen Unterricht aufweist. Der Gleichheitsgrundsatz korrespondiert auch mit Vereinheitlichungen auf der organisatorischen Ebene, etwa dem festgelegten gemeinsamen Termin für den Schuleintritt.

Insgesamt legt Ingenkamp den Schwerpunkt in seiner Rezeption der Großen Didaktik auf der Annahme relativ gleich verlaufender geistiger Entwicklung bei allen Menschen und dem Ziel, die vorliegenden Unterschiede nach Möglichkeit zu egalisieren und unterstreicht damit einen Kritikpunkt, den er auch in Bezug auf die Jahrgangsklasse der 60er Jahre stark macht. Diese fuße nämlich immer noch auf dem Grundsatz der Homogenisierung (ebd., 32ff.). Ein direkter Vergleich mit der Schule des 20. Jh.s findet sich auch bei Jenzer, Comenius entwerfe einen sehr lehrerzentrierten Unterricht (vgl. Jenzer 1991, 202).

Bei der Rezeption der *Großen Didaktik* sollte sicher nicht übersehen werden, dass Comenius dabei nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrer und deren Entlastung und in diesem Zusammenhang eine Ökonomisierung des Unterrichts im Blick hatte.

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; [...]“,

heißt es auf der ersten Seite (Comenius 1657/1993, 1). In seinem „Gruß an den Leser“ verspricht er

„die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren; und zwar zuverlässig zu lehren, so dass der Erfolg nicht ausbleiben kann; und rasch zu lehren, ohne Beschwerde und Verdruss für Lehrer oder Schüler, vielmehr zu beider größtem Vergnügen; [...]“ (ebd., 3).

An einer Begründung der Didaktik sollten deshalb auch Lehrer interessiert sein, denn diese „hatten meistens keine Ahnung von der Kunst des Unterrichtens. Sie rieben sich darum auf, wenn sie doch ihrer Pflicht genügen wollten, und zermürbten ihre Kräfte durch Anstrengung und Fleiß“ (ebd., 19). Und schließlich heißt es „dass ein einziger Lehrer für die gleichzeitige Belehrung von hundert Schülern genügt und dabei doch zehnmal weniger Mühe hat, als man heute an jeden einzelnen zu wenden pflegt“ (ebd., 64 (Kap. XII, 2)).

Ingenkamp, der selbst anmerkt, Comenius könne nur in seinem historischen Bezug verstanden werden, überträgt die Grundsätze des Comenius in seiner Rezeption auf die Ende der 60er Jahre aktuell stattfindende Debatte. Betrachtet man die Vorstellung der göttlichen Ordnung, also den Grundsatz der Gleichheit der Menschen, das Bestreben, Verschiedenheiten zu egalisieren, die daraus resultierende Einheit-

lichkeit der Methoden für alle Fächer und alle Schülerinnen und Schüler, die Zuordnung bestimmter Pensen an einzelne Jahrgänge, so findet man sich tatsächlich im Nahbereich der Kritikpunkte Ingenkamps an der modernen Jahrgangsklasse wieder. Berechtigt ist sicher eine Kritik, die darauf abzielt, dass die Argumentation des Comenius übernommen wurde, obwohl diese eng an ein bestimmtes Weltbild gekoppelt war, das lange überwunden wurde.

1.1.4 Das Fachklassensystem nach Francke

So bedeutend Comenius' Arbeit rückblickend erscheint, durchgesetzt hat sich die Jahrgangsklasse erst rund 150 Jahre später. Zunächst wurden Schulen weiterhin nicht nach Jahrgängen organisiert.

Als weiteres bedeutendes Beispiel für die Organisation von Lerngruppen vor der Jahrgangsklasse gilt Franckes Fachklassensystem, das 1696 am Pädagogium in Halle an der Saale eingeführt wurde und etliche Nachahmer gefunden hat – unter anderem auch in Volksschulen (vgl. Jenzer 1991, 212). Im Fachklassensystem wurden Schüler in verschiedenen Fächern unterrichtet und in den einzelnen Fächern unterschiedlichen Niveaus zugeordnet. So konnten Schüler in Latein eine Klasse für Anfänger, in Mathematik aber durchaus eine für Fortgeschrittene besuchen. Schülerinnen und Schüler sollten nie mehr als drei Fächer gleichzeitig besuchen. In regelmäßigen Abständen wurde das Gelernte überprüft, außerdem gab es ein breites Angebot an Repetitionsstunden, um Lernerfolge sicherzustellen. Die Unterschiede zum Prinzip des Comenius fasst Ingenkamp wie folgt zusammen: Das Fachklassensystem

„geht davon aus, dass die Schüler ‚von ganz unterschiedlichen Jahren Ingeniis und Profectibus‘ sind und dass die individuellen Unterschiede nicht durch eine Methode ausgeglichen werden können⁹. Es kennt keine Jahres- und Altersbildung und keine Wiederholung eines Jahrespensums“ (Ingenkamp 1969, 21).

Wie auch bei Comenius ist der Unterricht am Pädagogium zu Halle als gemeinschaftlicher Unterricht geplant, es wird also die Klasse – oder besser die Fachklasse – gemeinsam unterrichtet.

1.1.5 Der wechselseitige Unterricht

Bevor Jahrgangsklassen in Schulen flächendeckend eingerichtet wurden, kam mit dem wechselseitigen Unterricht eine andere Organisationsform auf, die sich eben-

⁹ Demnach werden Schülerinnen und Schüler bei Francke anhand dreier Merkmale unterschieden: nach dem Alter, der Begabung und dem Lernstand.

falls auf Comenius berufen kann. Da der kollektive Einzelunterricht ineffizient war¹⁰, teilweise eine große Zahl von Schülern auf eine kleine Zahl von Lehrern stieß, wurde der wechselseitige Unterricht entwickelt (vgl. Jenzer 1991, 315). Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass der „Lehrer selber nur noch die Gruppe der fortgeschrittensten Schüler [unterrichtet, MK], alle übrigen Schüler erhalten ihren Unterricht von Kameraden, die sich an die Anweisungen des Lehrers halten“ (ebd., 303). Diese Organisationsform findet sich in der Zeit zwischen dem 16. und frühen 19. Jahrhundert in ganz Europa, die Klassengröße schwankt dabei zwischen 100 und 1000 Schülern (vgl. ebd.).

1.2 Die Einrichtung von Jahrgangsklassen

Als einen, der mit einer Begutachtung beauftragt wurde, um die Einrichtung von Jahrgangsklassen zu prüfen und der hierin die Vor- und Nachteile der Fach- und Jahrgangsklassen gegeneinander abwägt, führt Ingenkamp Herbart ein. Sein „Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung“ von 1818 weist auf große Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Jahrgangsklasse hin. Unter anderem sieht dieser in der Jahrgangsklasse die Gefahr gegeben, dass sie Lehrer dazu verleite, die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler zu missachten und despotisch „alles nach einer Schnur zu hobeln“ (Herbart, zit.n. Ingenkamp 1969, 21). Probleme sieht Herbart Ingenkamp zufolge aber auch im Fachklassensystem, hier seien die „Lehrkurse aneinander anzupassen“, so dass alle Schüler die Möglichkeit haben „die ihnen dargebotene Bildung wirklich zu erreichen“ (ebd.). Herbart empfiehlt darüber hinaus Repetitorien für Schüler, die „langsam fortgekommen waren und doch den redlichen Wunsch hegen ..., die ihnen dargebotene Bildung wirklich zu erreichen“ (Herbart zit.n. Ingenkamp, 21). Er betont in seinen Schriften immer wieder die Notwendigkeit der Berücksichtigung von individuellen Unterschieden bei Schülerinnen und Schülern, geht aber gleichzeitig von einem Pensum aus, das für langsam Lernende in Repetitionsstunden wiederholt werden soll. Für ihn ist die Untergliederung des Schulwesens in verschiedene Schulformen das adäquate Mittel, um der Verschiedenheit der Köpfe gerecht zu werden. Immer wieder betont Herbart, dass es neben dem Gymnasium zumindest

¹⁰ Jenzer führt dies recht plastisch aus: „Die Schüler saßen zu lange unbeschäftigt an ihrem Platz, nur darauf wartend, dass sie wieder an die Reihe kamen. Überall klagte man über die Misere in den Schulen: über die Lernunlust, über die Unfähigkeit der Lehrer, über den schlechten Schulbesuch, über die schlechte Disziplin, über die mageren Schulerfolge“ (Jenzer 1991, 259).

mit der Hauptschule eine andere Schulform geben müsse, die zwar nicht zum Studium führe, aber doch dem Hauptschüler eine „Gesamtbildung“ ermöglicht, die der des gleich alten Gymnasiasten mindestens gleich kommt (vgl. Herbart 1818/1965, 120) und ihm ermöglicht, „unter irgendeiner Form akademische Bürger zu werden“ (Herbart 1818/1965, 118). Auch Herbart zeichnet übrigens das Bild eines gemeinschaftlichen und im gemeinsamen Gespräch verhafteten Unterrichts weiter (vgl. Herbart 1818/1965, 91).

Die Idee einer Jahrgangsklasse schreitet im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts mit großen Schritten voran. Ingenkamp erwähnt die Braunschweiger Schulordnung von 1828, das erste Dokument, das die jährliche Versetzung in die nächste Klasse aufgrund von Fortschritten in allen Lernbereichen festlegt (vgl. Ingenkamp 1969, 22). Neun Jahre später gibt es eine entsprechende Regelung auch in der Rheinprovinz. Im gleichen Zeitraum wurden in Preußen verbindliche Lehrpläne eingeführt, die zu sämtlichen Unterrichtsgegenständen auch die entsprechenden Lehrerinstruktionen enthielten. 1837 wurden schließlich in Preußen Stundentafeln verabschiedet, die regelten, wie viele Stunden in der Woche welche Fächer zu unterrichten waren. Ingenkamp fasst zusammen, dass

„mit der Einführung der jahrgangsweisen Einschulung, der jährlichen Versetzung nach dem Leistungsstand in allen Fächern, des verbindlichen Fächerkanons, der Wochenstundenzahlen und der detaillierten Stoffverteilung [...] in den höheren Schulen Preußens um diese Zeit das Jahrgangsklassensystem eingeführt [war]“ (Ingenkamp 1969, 24).

Wohlgemerkt fanden die Regelungen allesamt keine Anwendung auf das niedere Schulwesen. Dennoch übernahmen die größeren Volksschulen in den Städten weite Teile der Verordnungen für sich, auf dem Land gab es aber sehr häufig noch die ungegliederte Schule mit anderen Organisationsformen.

1.3 Kritik an der Jahrgangsklasse

Ingenkamp merkt an, dass die Einrichtung der Jahrgangsklassen durchaus auch auf Kritik gestoßen ist. Als Beispiel dienen ihm die Schlesischen Stände, die in einer Petition forderten, zur fachspezifischen Versetzung zurückzukehren. Diese Forderung wurde abgelehnt, interessant ist die Begründung der Ablehnung: es sollte eine gleichmäßige Bildung gewährleistet werden und die Schüler durch das System angespornt werden, in Hinsicht auf Ordnung und Disziplin in keinem Fach zurück zu bleiben. Dass Schule hier die staatlichen Interessen vertritt, belegt Ingen-

kamp auch mit dem Verweis auf eine Verordnung von 1824, die die Einsetzung von Klassenordinarien damit begründet, dass dem „Geist einer zügellosen Freiheit und Frechheit“ durch strenge Disziplin entgegen zu treten sei. Die Ordinarien sollten darauf achten, dass “die Jugend schon früh an Gehorsam und Unterwerfung unter die Gesetze gewöhnt werde“ (Ingenkamp 1969, 23).

Der Trend zur Jahrgangsklasse war offenbar nicht international einheitlich. In Frankreich wurde 30 Jahre zuvor, zurzeit der französischen Revolution, ein ganz anderer Weg beschritten, der maßgeblich mit Condorcet in Verbindung gebracht wird. In seinem Entwurf einer Verordnung über die Organisation des Unterrichtswesens wurden die „Gleichheit der geistigen Fähigkeiten und [...] des Unterrichts [als] Hirngespinnste“ abgetan und stattdessen eine Nutzbarmachung der „unumgänglichen Ungleichheit“ eingefordert (vgl. ebd.). Condorcet will den Unterricht in Kurse aufteilen und hier bei Bedarf Verbindungen und Alleinstellungen ermöglichen.

Auch in Preußen gab es zahlreiche Versuche, das Jahrgangsklassensystem zu modifizieren. Besonders herausgehoben wird in der Literatur das Mannheimer Modell von Sickinger, das eine noch stärkere Untergliederung vorsah. Nach Ingenkamp greift Sickinger dabei auf das angesprochene Gutachten von Herbart zurück und schafft unter anderem ein System aus Haupt-, Förder- und Hilfsklassen für unterschiedlich leistungsfähige Schülerinnen und Schüler, Vorbereitungsklassen für höhere Schulen und Schulkindergärten und weiteres mehr. Als Leitgedanke dieses Systems formuliert Ingenkamp die Homogenisierung der Schulklasse nach der Leistungsfähigkeit. Auch für dieses System fanden sich Kritiker. Es wird Geißler erwähnt, der das System mit dem pädagogischen Großbetrieb verglich und das Streben nach einer Effektivitätssteigerung kritisiert (vgl. Ingenkamp 1969, 26).

Jenzer konstatiert, dass die Jahrgangsklasse in der Schweiz etwa um das Jahr 1870 so weit etabliert war, dass sie eine monopolistische Stellung eingenommen und andere Organisationsformen zunehmend zurückgedrängt hat (vgl. Jenzer 1991, 362ff.). Als Beleg werden u.a. die Schulbücher angeführt, die sich seitdem fast ausschließlich nur noch einem Jahrgang zuwenden. Ingenkamp beklagt für Deutschland, dass die Einrichtung der Jahrgangsklasse ohne jede theoretische Grundlegung geschieht, einem Verwaltungsschematismus folgend (vgl. Ingenkamp 1969, 281). Jenzer schließt sich dieser Einschätzung für die Schweiz an (vgl. Jenzer 1991, 365).

1.3.1 Die Phase der Reformpädagogik

Jenzer schließt seinen Überblick im Wesentlichen mit dem Monopol der Jahrgangsklasse 1870 ab. Zwar verweist er noch darauf, dass es in der Folge unzählige Veränderungen an der Organisation des Klassenunterrichts kam, und räumt „einen ersten Höhepunkt mit der Reformpädagogik der 20er und 30er Jahre [... und] einen zweiten in der Zeit kurz vor und vor allem nach 1968 [ein, aber; MK] zu grundsätzlichen Kursänderungen kam es in der Praxis trotz guten Ansätzen nicht“ (Jenzer 1991, 400). Jenzer schreibt, dass 1991 etwa 80% der Primarlehrer in der Schweiz in Jahrgangsklassen unterrichten. Wenngleich dieser Darstellung im Grunde nicht zu widersprechen ist, so bleibt zumindest für die Grundschulpädagogik doch der große Einfluss der Reformpädagogik zu beachten. Für die Organisation von Lerngruppen in der Grundschule des 20. Jahrhunderts sind zwei gegenläufige Argumentationsstränge festzuhalten: einerseits die reformpädagogischen Bestrebungen und andererseits die Modernisierungstendenzen.

Seit der Einrichtung der Jahrgangsklassen im 19. Jahrhundert gab es im ersten Drittel des 20. Jh.s zurzeit der Reformpädagogik erstmals wieder Bestrebungen, Schülerinnen und Schüler in jahrgangsgemischten Klassen zu unterrichten. Darauf sei hier noch in der gebotenen Kürze eingegangen und die wesentlichen Merkmale an drei Beispielen aufgezeigt.

1.3.1.1 Der Gesamtunterricht nach Berthold Otto

Das Konzept des Gesamtunterrichts erscheint sowohl aus heutiger Sicht ungewöhnlich und stellt zu Beginn des 20. Jh.s einen so radikalen Bruch mit dem etablierten Jahrgangsklassensystem dar, dass es kurz dargestellt werden sollte. Die Grundidee des Gesamtunterrichts entstammt Ottos Hauslehrerschule. In einem Text von 1913 schildert er den Gesamtunterricht in Analogie zum gemeinsamen Tisch im Familienkreis:

„Der Gesamtunterricht [...] bezieht sich auf das Zusammensein der ganzen Schule, wo 6jährige bis 17jährige zusammen sind. Gerade daran liegt es mir außerordentlich viel, an der geistigen Gemeinschaft verschiedener Lebensalter. Es ist das auch, wodurch die Familie in der geistigen Ausbildung der Kinder den bisherigen Schulen entschieden überlegen ist. Ich möchte an jeden einzelnen der Anwesenden appellieren, an seine Jugendzeit zurückzudenken, ob er nicht sehr vieles von den wichtigsten Erkenntnissen, von dem wirklichen Verstehen der Welt mindestens ebenso sehr, vielleicht mehr, den Gesprächen am häuslichen Tisch, am Elterntisch verdankt, als auch sehr geschickten Bemühungen

der Lehrer in der Schule. Jedenfalls muss ich von mir sagen, dass es so ist [...] Das liegt eben daran, dass ganz verschiedene geistige Entwicklungsstadien dort sich aneinander anpassen. Man muss am Familientisch so sprechen, dass die Kinder es schließlich alle verstehen, und ebenso müssen wir hier, wenn wir uns vom 6jährigen bis 17jährigen hinauf verständigen wollen, die Verständigungsmittel in der Sprache und in der ganzen Darstellungsweise dessen, was wir gesehen, gedacht und erlebt haben, so einrichten, dass wir zu einer gegenseitigen Verständigung gelangen. Wir haben dadurch mehr, als es bei einer rein gleichaltrigen Klasse der Fall sein kann, ein Abbild der Art und Weise, wie die Menschen selbst bei der Erforschung der Welt geistig miteinander verkehren; denn die verschiedenen Menschen, die auf verschiedenen Gebieten tätig sind, stehen selbstverständlich auf recht verschiedenen Standpunkten, und die gegenseitige Verständigung fällt mitunter recht schwer. Gerade darauf bereitet unsere Art des Gesamtunterrichts, der Gesamtschule von vornherein vor. Sie bereitet auch darauf vor, dass die Menschen verschiedene Interessen haben und dass eine gewisse Toleranz, eine gegenseitige Achtung und Duldung geübt und, wo sie nicht vorhanden sein sollte, gelernt wird. Darin erziehen die Kinder sich hier in der Gesamtunterrichtsstunde gegenseitig.“ (Otto 1913, 7f.)

In einer Fußnote ergänzt Otto noch, dass es wesentlich sei, „dass man die Kinder fragen lässt und ihnen auf ihre Fragen in möglichst verständlicher Weise antwortet. Das lässt sich gleich beim Beginn im ersten Schuljahr durchführen. Und ehe man sich versieht, kommt man auf diese natürliche Weise zu allen ‚Fächern‘, die der Lehrplan vorschreibt“ (ebd., 8).

Ottos Schule sieht keinen ununterbrochenen Gesamtunterricht vor, ein großer Teil des Unterrichts wird auch hier in Stufen oder Neigungskursen durchgeführt. Ein radikaler Umbruch zum Organisationsprinzip der Jahrgangsklasse zeigt sich hier dennoch. Der Vergleich mit dem Familientisch ist offensichtlich, Otto vergleicht den Gesamtunterricht aber darüber hinaus auch noch mit einem Abbild wissenschaftlicher Praxis. Damit verweist er auf das neugierige und wissbegierige Kind, welches durch die verschiedenen Anderen nicht am Lernen gehindert, sondern im Gegenteil durch die Verschiedenheit angeregt wird und neuen und erweiterten Impulsen ausgesetzt ist. Darüber hinaus expliziert er, dass der Umgang mit den Verschiedenheiten „gegenseitige Achtung und Duldung“ übt, also die soziale Kompetenz fördert. Unterrichtszeit war in der Hauslehrerschule nicht ins Detail verplant, sondern wurde offen je nach Bedarf angelegt (vgl. Oelkers 1989, 113). Dabei sieht er offensichtlich eine Berücksichtigung des Lehrplans auf natürliche Weise gewährleistet, auf der anderen Seite setzt er seine Schule damit deutlich von der

systematischen Verfasstheit von Schule ab. „Otto greift das Apriori des Lehrplans an, seine sachlogisch begründete Existenz, die den Vorgaben der wissenschaftlichen Diskussion folgt, ohne an die Lernweisen der Kinder gebunden zu sein.“ (Oelkers 1989, 126) Zwang und Lernen waren bei Otto nicht vereinbar, also wurde niemand zum lernen oder arbeiten gezwungen (vgl. Oelkers 1989, 112). Ottos pädagogisches Weltbild unterscheidet sich enorm vom damaligen Zeitgeist, geht er doch vom interessierten und wissbegierigen Kind aus, das eigene Entscheidungen zu treffen in der Lage ist. „Die ‚Hauslehrerschule‘ setzt auf die Freiheit des Kindes, weil sie für das Lernen des Geistes die Voraussetzung ist“ (Oelkers 1989, 112). Im jahrgangsübergreifenden Gesamtunterricht steht nicht das gegenseitige Helfen im Vordergrund, sondern mehr eine Horizonterweiterung am Familientisch, die wir später in ähnlicher Weise auch bei Maria Montessori finden.

1.3.1.2 Die Jahrgangsmischung bei Maria Montessori

Maria Montessori betrachtet jahrgangsgemischte Klassen als eine Form natürlicher Umgebung, wie die Familie eine darstellt (vgl. Montessori 1972, 202f.). In mehreren Texten hebt Montessori heraus, dass eine Altersmischung in der Klasse, sie spricht hier von der „Kindergesellschaft“ (ebd.), ein sehr natürlicher Umstand sei, der aber in den Schulen eine Besonderheit darstelle:

„Sie [die Kindergesellschaft; MK] wurde durch Zufall gebildet, aber für einen weisen Zweck. Die Kinder, die sich in einer geschlossenen Umwelt vereinigt hatten, waren aus verschiedenen Altersgruppen (von drei bis sechs Jahre). Normalerweise wird das in den Schulen nicht so gehandhabt, so lange zumindest nicht, als die Älteren nicht geistig zurückgeblieben sind. Die Kinder werden immer altersmäßig in Klassen zusammengefasst[...].

Als einige unserer Lehrerinnen das Kriterium der Gleichaltrigkeit in den Klassen anwenden wollten, zeigten die Kinder selbst die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten auf. In der Familie ist es schließlich das gleiche. Eine Mutter kann sechs Kinder haben und doch den Haushalt leicht führen. Die Schwierigkeiten beginnen bei Zwillingen oder bei Gruppen gleichaltriger Kinder, denn es ist mühsam kleine Kinder zu betreuen, die alle dasselbe benötigen. Die Mutter, die sechs Kinder verschiedenen Alters hat, ist viel besser dran als die mit nur einem Kind. [...] Die Familien haben oft mit den erstgeborenen Schwierigkeiten, nicht mit den darauffolgenden Kindern. Die Eltern glauben, das liege an ihrer größeren Erfahrung, aber der wahre Grund ist, dass die Kinder Gefährten haben.

Das Interessante an der Gesellschaft sind die verschiedenen Typen.“ (Montessori 1972, 202f.)

Vieles an diesem Abschnitt könnte diskutiert werden. Akzeptieren wir den Ausschnitt aber als historisches Zeugnis, sehen wir mit der Analogie zur Familie eine erste deutliche Parallele zu Ottos Konzeption. Dabei steht die Familie nicht ausschließlich für einen Ort der Geborgenheit, sondern zeigt sich sowohl bei Otto wie auch bei Montessori ein Verständnis der Familie als Bildungsinstitution. Montessori führt in der Folge aus, warum die verschiedenen Typen so wichtig sind. Zunächst kommt sie auf das gegenseitige Helfen zu sprechen: „Unsere Schulen haben bewiesen, dass sich die Kinder verschiedenen Alters untereinander helfen; die Kleinen sehen, was die Größeren tun, und bitten sie um Erklärungen, die diese ihnen gern geben. Es ist ein regelrechter Unterricht [...]“ (Montessori 1972, 203). Auch bei Montessori geht das Lernen der Kinder voneinander von den Fragen der Kinder aus. Die Erziehung beruht hier nicht auf der „Geschicklichkeit des Lehrers“, sondern vollzieht sich als „Selbsterziehung des Kindes“ nach einem „natürlichen Bauplan“ (vgl. Oelkers 1989, 127f.). Zentral wird dieser Gedanke bei Montessori in der Idee des geistigen Spaziergangs. Montessori führt dazu aus, dass es zwar Klassen unterschiedlicher Jahrgänge in ihren Schulen gäbe, die der Altersgruppe von 3-6jährigen und die der Kinder von 7-9 Jahren, allerdings wären die Klassen nicht streng voneinander getrennt, so dass die Altersgruppen durchaus miteinander Kontakt hätten. „Es gibt also Begrenzungen, aber keine Trennungen, und alle Gruppen stehen miteinander in Verbindung. Jede Gruppe hat ihre Umgebung, aber ist nicht isoliert. Es besteht immer die Möglichkeit zu einem geistigen Spaziergang“ (Montessori 1972, 204). An anderer Stelle nennt sie dieses Phänomen auch „intellektuellen Besuch“ oder „intellektuelle Wanderung“ (Montessori 1967, 98). Es

„kann ein Dreijähriges schauen, wie ein Neunjähriges die Quadratwurzel zieht. Es fragt, was es tut. Gibt ihm die Antwort keine Inspiration, geht es in seine Klasse zurück, der Sechsjährige aber schaut mit Interesse zu und wird vielleicht inspiriert werden. Durch diese Freiheit sieht man die Intelligenzgrenzen jedes Lebensalters. So entdeckten wir, dass Kinder von acht und neun Jahren das Wurzelziehen verstanden, das zu der Zeit zwölf- bis vierzehnjährige Kinder lernten. So begriffen wir auch, dass das Kind im Alter von acht Jahren Interesse für Algebra hat und dann gerne daran arbeitet. So macht man nicht allein durch das Lebensalter Fortschritte, sondern auch durch die Freiheit, zu gehen, wohin man will. [...] Der Jüngere ist begeistert, weil er weiß, was der Ältere tut, und der Ältere ist begeistert, weil er einen anderen lehren kann, was er selber weiß“ (ebd.).

Der Vergleich mit der natürlichen Situation der Familie und die Möglichkeit zu einem „geistigen Spaziergang“ stellen die Hauptargumente für die Altersmischung in der Montessoripädagogik dar. Den Kindern wird auf diese Weise die Freiheit eingeräumt, Interessen zu entwickeln und diesen nachzugehen. Während Otto in seinem Gesamtunterricht ganz auf ein natürliches Verhältnis von Lehren und Lernen setzt und einen abstrakten didaktischen Zusammenhang ausschließt (vgl. Oelkers 1989, 125f.), wird dieser didaktische Zusammenhang bei Montessori doch zumindest stark reduziert – auf die vorbereitete Umgebung (vgl. ebd., 129). Wie Otto betont auch Montessori die Förderung sozialer Kompetenz durch die Altersmischung. Sehr deutlich führt sie aus, wie Kinder auf die Einhaltung der Regeln achten, gleichzeitig aber ein Verständnis füreinander aufbringen, die zu gegenseitiger Bewunderung gereicht (vgl. Montessori 1972, 206ff.).

So stark hier auch die Parallelen zu Berthold Otto ins Auge springen, so unübersehbar sind auch die Unterschiede. Bei Otto bleibt der Gesamtunterricht zunächst auf das Gespräch als Medium beschränkt, während bei Montessori Elemente der Aktion und Interaktion stärker betont werden – die Kinder sehen, was andere *tun*. Montessori mischt drei Jahrgänge miteinander, begründet dies aber nicht explizit. Es ist aber naheliegend und zu vermuten, dass Montessori von einer Vervielfältigung der Interessen und Kooperationsmöglichkeiten ausging und die Unterschiede bei drei Jahrgängen dennoch nicht zu groß seien, als dass sich die Kinder nicht mehr für die Auseinandersetzung mit den Anderen interessierten (vgl. Stein 2003, 9ff.). Ein weiterer Grund besteht bei Montessori in der Bedeutung der Gleichaltrigen. Kinder wählen ihre Freunde häufig aus der Gruppe der Kinder gleichen Alters. Da Freundschaften sehr wichtig sind, müssen die Gruppen gleichen Alters groß genug sein, um auch eine Wahl der Freunde überhaupt noch zu ermöglichen (vgl. Stein 2003, 13).

Montessori betont noch einen weiteren Vorteil der Altersmischung, der bei Otto ebenfalls anklingt.

„Die Hauptsache ist, dass die Gruppen verschiedene Altersstufen umfassen, weil das großen Einfluss auf die Bildungsentwicklung des Kindes hat. [...] Sie können sich kaum vorstellen, wie gut ein kleines Kind von einem älteren Kind lernt; wie geduldig das ältere Kind mit den Schwierigkeiten des jüngeren ist. Es sieht beinahe aus, als ob das jüngere Kind für das ältere einen Arbeitsstoff darstellte. Ich habe oft aufgehört, sie zu beobachten und gedacht: Ist das für das ältere Kind nicht eine Vergeudung von Zeit? Aber dann wurde mir klar, dass,

wenn man etwas lehrt, einem selbst der Gegenstand klarer wird. Durch nichts lernen sie mehr als durch das Lehren anderer, besonders wenn sie den Gegenstand nicht sehr gut beherrschen. Denn die Anstrengungen der anderen wirken wie eine Fehlerkontrolle für sie selbst und regen sie an, mehr Kenntnis zu erwerben, um dem anderen zu vermitteln, was er braucht“ (Montessori 1979, 87).

Dieses Argument wird auch heute häufig zur Begründung einer Jahrgangsmischung angeführt (vgl. Hinz/Sommerfeld 2004, 172; Laging 2003a, 18).

1.3.1.3 Peter Petersens Jena-Plan-Schule

Auch Peter Petersen lieferte ein bekanntes Modell jahrgangsübergreifenden Lernens. Im kleinen Jena-Plan bescheinigt Petersen der Jahrgangsklasse den Bankrott und listet überregionale und internationale Daten dazu auf, wie hoch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler ist, die das Schulsystem planmäßig durchlaufen haben. Dabei wird deutlich, dass in etwa 50% eines jeden Jahrgangs ihre Schullaufbahn auf der Volksschule durch Sitzenbleiben verspätet beenden und von diesen wiederum ein nicht unerheblicher Teil zudem ganz ohne Abschluss mitten im Schuljahr aus der Schule austritt. An den höheren Schulen zeigt sich ein ähnliches Bild (vgl. Petersen 1996, 22f.).

Die Schülerinnen und Schüler werden an der Jena-Plan-Schule in jahrgangsübergreifenden Stammgruppen aufgeteilt, jede Stammgruppe umfasst drei Jahrgänge.

„In allen Schulen, auch in ein- und zweiklassigen Schulen, sollte die Stammgruppenbildung folgendermaßen erfolgen:

Die *Untergruppe* vereine die Kinder des 1.-3. Schuljahres. Auf keinen Fall sollte man die Kinder des 4. Schuljahres mit hineinnehmen, auch nicht um der rein schulpolitischen, unpädagogischen vierjährigen „Grundschule“ ein Opfer zu bringen. [...] Die *Mittelgruppe* besteht aus Kindern des 4.-6. Schuljahres, die *Obergruppe* aus Schülern des 6./7. bis 8. Schuljahres, die *Jugendlichengruppe* aus solchen des 8./9. bis 10. Schuljahres“ (Petersen 1996, 41f.).

Schraut und Gronert konstatieren, die Bildung altersgemischter Lerngruppen an Jena-Plan-Schulen erfolge „um den Wissensunterschied, die Entwicklungsdisparität, das Bildungsgefälle, allgemein die Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe noch zu *vergrößern*, also pädagogisch gesehen die ‚Spannung‘ zu erhöhen“ (Schraut/Gronert 2009, 391; Herv. i.O.). Allerdings steht hier keine didaktische Struktur im Hinblick auf den (Fach)-Unterricht im Vordergrund, sondern die Bildung einer „Schulgemeinde“. Der Begriff der Gruppe hebt sich für Petersen vom Begriff der Klasse deutlich ab. Er versteht unter der Stammgruppe „eine Sozial-

form, die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll gestaltet, absichtlich Mittel der geistigen Gemeinschaft sein will und unabhängig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als *bloßes* Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen“ (Petersen 1996, 43f.). Der höchste Zweck liege, so weiter, in der „umfangenden Idee der Schulgemeinde“ (ebd.). Die Begriff der Gemeinschaft wiederum grenzt sich vom Begriff der Gesellschaft dadurch ab, dass letztere ein „Kampfverband“ sei, durch Notlagen entstanden und solange zusammenhaltend, wie der Zusammenhalt zur Beseitigung der Notlage dienlich sei. In einer Gesellschaft seien immer „Machtinteressen [...] zur Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, um dessentwillen diese Sozialform gebildet wurde“ (Petersen 1996, 14) festzustellen. Gemeinschaft dagegen zeichnet sich bei Petersen durch freie Dynamik aus, „die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein oder einer geistigen Idee unter. In der Gemeinschaft gäbe es keine Machtinteressen und keinerlei soziale Rangordnung (vgl. ebd.). Zwar gibt es in der Gemeinschaft „Führer“ – und in der Schule bei Petersen gibt es diese auch auf mehreren Ebenen sowohl bei Lehrern wie auch bei Schülern – Führung sei aber als „Gnadengabe“ verliehen und diese stünden deshalb außerhalb der sozialen Ordnung.

In der Jena-Plan-Schule wird die Schule demnach als Gemeinschaft verstanden und die Schulgemeinde in Stammgruppen unterteilt. Schule als Lebensgemeinschaft soll hier wirken „als pädagogisch gestalteter Zusammenhang. Unterricht ist eine Funktion des gelingenden Schullebens, nicht etwa umgekehrt“ (Oelkers 1989, 118). Bei Petersen ist also die Organisation der Lerngruppen ein Mittel zur zentralen Gemeinschaftsfunktion von Schule und unterscheidet sich damit deutlich von den Konzeptionen, die Montessori und Otto vorgelegt haben und in denen die familiären – und damit auch gemeinschaftlichen – Strukturen der Lerngruppen ein Mittel zur zentralen Funktion des Unterrichts und des Lernens in der Schule waren.

Anzumerken ist hier sicherlich, dass der pädagogische Ansatz Petersens politisch nicht als unproblematisch eingeordnet werden kann. Die Gemeinschaft steht in dieser Konzeption konträr zu einer liberalen Staatsauffassung und „lässt sich nur schwer mit einer Erziehung in einer demokratischen und offenen Gesellschaft verbinden“ (Burk 2007, 30). Es sind nicht allein fragwürdige Bezeichnungen, wie die des Führers in der Schule, auch die Einschränkungen, die für den vielfach bei Pe-

tersen verwendeten Begriff der Freiheit gelten sollen. Petersen behauptet zwar, in seiner Schulgemeinschaft, die sich durch unterschiedliche Positionen unter Lehrern und Schülern, die sich eben auch durch bestimmte Rechte und Pflichten auszeichnen, zusammensetzt, gäbe es weder Machtinteressen noch auch nur soziale Rangordnungen. Plausibel wird das nur in einer Lesart, „die individuelle Autonomie mit den Entfremdungstendenzen der „Gesellschaft“ zusammenbringt und als gleichsam physikalische Vereinzelung“ (Oelkers 1989, 168) ansieht. Individualität als bedeutungsvolles Moment menschlicher Identität wird hier mehr oder weniger ausgespart. Gleichwohl hält Oelkers Petersens Schulmodell zugute, dass auf der Ebene der theoretischen Auseinandersetzung keine Übertragung der pädagogischen Weltanschauung auf die Schule stattgefunden habe (vgl. Oelkers 1989, 120).

1.3.1.4 Ergebnissicherung aus den reformpädagogischen Ansätzen

Es bleibt noch festzuhalten, dass an dieser Stelle stellvertretend drei Positionen der Reformpädagogik angeführt wurden – allesamt im Hinblick auf die Organisation von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen in der Schule und der jeweiligen Argumentationen. Alle drei Positionen sind recht populär und in der Literatur gut dargestellt. Ottos Ansatz des Gesamtunterrichts war einer der ersten und radikalsten Gegenentwürfe zur Jahrgangsklasse seit ihrer Einführung im 19.Jh. Auch die Ansätze Montessoris und Petersens sind durchaus als Gegenentwürfe zur Jahrgangsklasse zu lesen, setzen sie sich doch explizit von ihr ab. Zudem konnten sich beide Ansätze in der Grundschulpädagogik in Deutschland (teilweise auch international und über die Grundschule hinaus) etablieren, setzten vor allem in der Praxis des Grundschulunterrichts deutliche Impulse, die auch weit über das reformpädagogische Kapitel hinaus einflussreich waren¹¹. Außerdem sorgten sie trotz der flächendeckenden Einrichtung von Jahrgangsklassen dafür, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht in den Grundschulen durchaus immer ein – wenn auch zeitweise randständiges – Thema war (vgl. etwa die Praxisberichte aus Burk 1996 oder Laging 2003). Die Tatsache, dass diese drei Positionen lediglich unter dem Gesichtspunkt der Organisation von Lerngruppen betrachtet werden, bringt eine gezwungenermaßen ausschnittshafte Betrachtung mit sich, die jede der Positionen unvermeidlich verkürzt und ein Stück weit auch aus dem historischen wie theoretischen Zusammenhang herauslöst. Damit kann die Arbeit den reformpädagogischen

¹¹ Etwa in der Diskussion um den Offenen Unterricht wird darauf hingewiesen, dass er seine Wurzeln in der Reformpädagogik hat (vgl. etwa Knauf 2001, 106f.).

schen Überlegungen keineswegs gerecht werden, allerdings muss sie an dieser Stelle auch eine Begrenzung erfahren.

1.3.2 Überlegungen zu Organisationsformen in der Bundesrepublik

Nach der Blütezeit der Reformpädagogik gibt es zunächst wenig über klare Positionen zu schulischen Organisationsformen zu berichten. In der Zeit des NS-Regimes wurden Schulen mehr oder weniger egalisiert, in der Nachkriegszeit setzten sich, nach anfänglichen Bestrebungen der Siegermächte in Deutschland ein an das amerikanische *comprehensive educational system* angelehntes Bildungssystem zu realisieren (vgl. Herrlitz u.a. 2005, 158), doch konservativ-konfessionelle Positionen durch (vgl. ebd., 162). Neben der Normalschule existierten die reformpädagogisch orientierten Schulen vor allem im Grundschulbereich weiter. Die Jena-Plan-Schule beispielsweise überdauerte die Weimarer Republik, die NS-Zeit und die SBZ und wurde 1950 in der ehemaligen DDR aufgelöst. 1952 wurde in Köln die erste Peter-Petersen-Schule in der Bundesrepublik gegründet (vgl. Rosenmaarschule 2011; Traub 2003, 122)¹².

1.3.2.1 Ingenkamps Kritik an der Jahrgangsklasse

Erst im Rahmen der Bildungsreformdebatte der 1960er und 1970er Jahre wurde die Jahrgangsklasse erneut diskutiert. 1969 legt Ingenkamp mit seiner Habilitationsschrift eine umfangreiche Studie zur Jahrgangsklasse vor, deren Ausführungen zum historischen Abriss in der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach als Quellen herangezogen wurden.

Ingenkamp weist in seiner Arbeit sehr deutlich auf die Probleme der Jahrgangsklasse hin und konstatiert, dass offenbar unhinterfragt angenommen werde, in Zeiten des Massenunterrichts sei keine andere Organisationsform als die Jahrgangsklasse praktikabel (vgl. 1969, 29). Nach seiner Ansicht würde aber die Jahrgangsklasse eine angemessene und frühzeitig einsetzende Förderung von Kindern durch den festgesetzten Einschulungstermin verhindern. Dieser führe dazu, dass Kinder immer später eingeschult werden und eine institutionalisierte Förderung erst mit der Aufnahme in die Schule greife, obwohl durch Untersuchungen die Bedeutung frühkindlichen Lernens längst geklärt sei. In den USA beispielsweise wür-

¹² Traub schreibt von einer Gründung in den 1980er Jahren, aus der Chronik der Rosenmaarschule geht allerdings eine intensive Auseinandersetzung und Orientierung mit dem Jenaplan ab dem Jahr 1952 hervor.

den Kinder in einem Alter besonders gefördert, das bei uns „bestenfalls bewahren- den Einrichtungen“ überlassen bliebe (vgl. Ingenkamp 1969, 30f.). Auch würde dieser Umstand dazu führen, dass an einer vermeintlich homogenen psychischen Entwicklung von Kindern gleichen Alters festgehalten werde (vgl. ebd., 32f.), eben- so wie an der Vorstellung der potentiellen Gewährleistung gleichmäßiger Lern- fortschritte aller Kinder in allen Unterrichtsfächern (vgl. ebd., 34f.). Diese Vorstel- lung wiederum führe zu der Idee gleicher Leistungsniveaus und der Vergleichbar- keit von Zensuren (vgl. ebd., 36f.). Daneben sei ein stets aufs neue vorgetragenes Argument für die Einführung der Jahrgangsklasse der Anstieg der Schülerzahlen gewesen und mit dem Hinweis auf eine hohe Schülerzahl würde auch an der Jahr- gangsklasse festgehalten. Aber „solange es die Jahrgangsklasse gibt, taucht auch die Forderung nach Senkung der Klassenfrequenzen auf. Daraus folgt, dass das System doch nicht so gut für den Massenunterricht geeignet ist, für den es ange- blich die beste Lösung darstellen soll.“ (ebd., 39) Schließlich setzt sich Ingenkamp noch mit dem staatlichen Interesse an der Jahrgangsklasse auseinander. Das einzi- ge, überhaupt pädagogische Argument für die Jahrgangsklasse sei der Hinweis auf die Gemeinschaftsbildung durch die Klassengemeinschaft, die für ein Bestehen in der Erwachsenenwelt bedeutsam sei. Die Klassengemeinschaft sei, so die Argu- mentation weiter, in den durch Individualisierung partikularisierenden reformpä- dagogisch orientierten Schulen vermeintlich deutlich weniger stark ausgeprägt. Betrachte man aber die Arbeitswelt der Erwachsenen, so lassen sich sehr hetero- gene Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse und die Notwendigkeit zur Herstel- lung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte zu Personen aus sehr unterschiedli- chen Gruppen festzustellen. Hier würden aber wohl eher differenzierte Formen gemeinsamen Unterrichts helfen, in der Erwachsenenwelt auszukommen (vgl. ebd., 40f.).

Die Ergebnisse seiner Untersuchung zu „Fragen der Jahrgangsklasse“ (ebd., 46) stützen die Argumentation. Ingenkamp wird nicht müde zu erwähnen, dass die Jahrgangsklasse eingerichtet und aufrecht erhalten wurde, ohne sich auf eine pä- dagogische Theorie berufen zu können. Sehr wohl würden sie aber die Schuladmi- nistration und damit die staatliche Kontrolle über die Schulen erleichtern (vgl. Ingenkamp 1969, 281).

- Jahrgangsklassen sind der Untersuchung zufolge weder alters- noch leistungshomogen. Die Maßnahmen der Homogenisierung, Zurückstellungen und Sitzenbleiben, bleiben diesbezüglich auch ohne Effekt. Durch Zurückstellungen wird im Untersuchungszeitraum ein „erheblicher Anteil“ an schulreifen Kindern von der Schule zurückgehalten. Das Problem verschärft sich insbesondere, da die zurückgestellten Kinder keine Förderung erfahren (vgl. ebd.).
- Das Prinzip der Altershomogenität wird unterbrochen, um leistungshomogene Gruppen zu gewährleisten. Leistungshomogenität lässt sich aber nicht herstellen, da diese sich an allen Fächern gleichermaßen orientieren müsste, da es keine fachspezifischen Gruppen gibt (vgl. ebd., 283ff.).
- Verteilung auf verschiedene Sekundarschultypen: die Heterogenität verschärft sich im Laufe der Grundschulzeit, deshalb lassen sich die drei Schulformen weiterführender Schulen begründen. Es lassen sich aber auch nicht drei leistungshomogene Gruppen ausmachen, angemessene Lenkung und Förderung des Begabungspotenzials erfolgt aber ebenso wenig (vgl. ebd., 286ff.).
- Wirkung von Unterrichtssituation: es zeigt sich, dass die Situation erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg eines Schülers hat und Ingenkamp verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Schulschicksal“. Insbesondere an Grundschulen sei das Schicksal von wenigen Parametern bestimmt und tendenziell festgeschrieben, da es in der Regel kein Fachlehrersystem gäbe (vgl. ebd., 291ff.)
- Beurteilungswesen: Schule bleibt eine bürokratische Zuteilungsapparatur von Lebenschancen und erfüllt keines der Kriterien für ein dem System angemessenes Beurteilungswesen (vgl. ebd., 294).

Die Studie – veröffentlicht 1969 – hatte damals großen Einfluss und wird bis heute rezipiert und als Referenz angeführt, wenn es um die Jahrgangsklasse geht. Apel bescheinigt ihr noch 2002 eine hohe Relevanz und unterstreicht die aufgeführten Kritikpunkte an der Jahrgangsklasse, „die in erster Linie aus organisatorischen Gründen eingerichtet wurde“ (Apel 2002, 56). Er führt in diesem Zusammenhang allerdings auch an, dass Ingenkamp offenbar übersehen oder ausgespart habe, „dass das gemeinsame Lernen mit anderen auch sinnvoll ist, weil die Orientierung

an anderen und die Einfügung in einen sozialen Kontext verlangt wird“ (Apel 2002, 56). Dieser Einwand übersieht aber offenbar, dass alternative Organisationsformen gemeinsames Lernen nicht ausschließen und ähnelt sehr stark der bei Ingenkamp referierten Kritik an den reformpädagogisch orientierten Schulen, dass dort wegen der Individualisierung keine Klassengemeinschaften existierten (vgl. Ingenkamp 1969, 40).

1.3.2.2 Die Debatte um die Gesamtschule und ein modernes Schulwesen

In der Folge gab es eine kurze Auseinandersetzung um die Jahrgangsklasse, die sich in einem Spannungsfeld rund um Differenzierung bewegte: einerseits wollte man etwa im Kontext der Gesamtschuldebatte Möglichkeiten stärkerer Individualisierung und Differenzierung schaffen, andererseits sah man gerade das stark gegliederte Schulwesen als modern an und versuchte, wenig gegliederte Schulen abzuschaffen bzw. umzustrukturieren, zu denen auch kleine Schulen zählten, in denen aus Gründen einer geringen Anzahl an Schülerinnen und Schülern wenige jahrgangsgemischte Klassen gebildet wurden.

1964 hat der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* mit den „Empfehlungen für den Aufbau der Hauptschule“ (1966, 366ff.; bzw. 1964) die Ausgliederung von Grund- und Hauptschule aus der Volksschule in Gang gesetzt. Dieser Prozess sollte allerdings über Jahre dauern, da zunächst die entsprechende Infrastruktur für zwei neue Schulformen geschaffen werden musste¹³. Vor allem auf dem Land blieb die wenig gegliederte Volksschule weiterhin der Normalfall. „Noch 1967 waren 30 Prozent aller Volksschulen ein- bis dreiklassig.“ (Meyer-Lüttge 1997, 36) Bildungspolitisch wurde die gegliederte Schule zum Symbol einer modernen Schule. Außerdem geriet man unter Druck, als unter dem Stichwort der „Bildungskatastrophe“ (vgl. Picht 1964) ökonomische Defizite des Bildungswesens (vgl. Herrlitz u.a. 2005, 171) nicht nur offenbar, sondern zugleich höchst öffentlich wurden.

1970 legt die Bundesregierung in ihrem Bildungsbericht fest, dass sie mindestens durch Jahrgangsklassen gegliederte Grundschulen (vgl. Bundesminister 1970, 43) und Hauptschulen (ebd., 48) erreichen will. Trotz der Konzipierung des Primarbe-

¹³ Dazu wurden in dem Zusammenhang weitere Entwicklungen angestoßen. So wurden in Nordrhein-Westfalen Schulversuche eingerichtet, die neue Lehrpläne erproben sollten, es wurden Schulreifeuntersuchungen in den Blick genommen und sollten der Mathematik- und der Deutschunterricht reformiert werden (vgl. Kultusminister 1972; Muth/Topsch 1973).

reichs als zweistufige Schulform (mit der Eingangs- und der Grundstufe), spricht sich der Deutsche Bildungsrat im *Strukturplan für das Bildungswesen* ebenfalls „bis auf weiteres“ für die Jahrgangsklasse aus (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 131). Allerdings weist der Bildungsrat in dem Zusammenhang deutlich darauf hin, dass keine leistungshomogenen Klassen angestrebt werden dürfen, sondern durch leistungsheterogene Gruppen anregungsreiche Zusammensetzungen geschaffen werden sollen (vgl. ebd., 72f.). Für die Sekundarstufe legt der *Strukturplan* eine fachspezifische Differenzierung in Leistungsgruppen nahe, und schränkt somit gleichzeitig die Bedeutung der Schulformen ein (ebd., 74). Womit sich die Debatte in den Bereich der Gesamtschuldiskussion verlagert hat, wo es anfangs durchaus Überlegungen für jahrgangsübergreifende Lerngruppen gegeben hat (vgl. Keim 1978, 101). Mit der Einrichtung von Gesamtschulen erhoffte man sich, ein höheres Maß an Chancengleichheit im Bildungssystem zu implementieren. Dies sollte erreicht werden durch die Vermeidung einer frühen Entscheidung hinsichtlich zu erwartender Schulabschlüsse und durch eine Einteilung der Lerngruppen in Fachleistungskurse, die durch jahrgangshomogene Gruppen ergänzt wurde.

„Endlich hofft man, dass durch das Zusammensein der Schüler eines Altersjahrgangs in Kernklassen von besseren Schülern und Schülern mit hohen Schulabschlusserwartungen auf Schüler mit schwächeren Leistungen und niederen Schulabschlusserwartungen Modellwirkungen ausgehen, die in einem segregierten Schulsystem unmöglich oder zumindest sehr erschwert wären“ (Fend u.a. 1976, 68f.).

Die Vergleichsstudie, die im Auftrag des Deutschen Bildungsrates durchgeführt wurde, bestätigte im übrigen, dass sich diese Hoffnung erfüllte (vgl. ebd. 87ff.).

Einen Überblick über die Organisationsformen von Lerngruppen in Bezug auf die Gesamtschule liefert Wolfgang Keim in einem Aufsatz von 1978¹⁴. Er lehnt sich dabei an die Systematik von Ingenkamp an und arbeitet die dort vorgelegten Probleme der Jahrgangsklassen an der mittlerweile gut zehnjährigen Erfahrung in Gesamtschulen ab und bezieht die Untersuchung zum Schulversuch der Gesamtschule von Fend mit ein¹⁵.

¹⁴ Zuerst veröffentlicht 1977.

¹⁵ Einen konkreten Einblick zu Organisationsformen an Gesamtschulen liefert etwa Schmidt. Hier finden sich im Kern genau die von Keim herausgestellten Aspekte am Beispiel einer Gesamtschule aus Nordrhein-Westfalen wieder (vgl. Schmidt 1973). Weitere Forschungsergebnisse finden sich beispielsweise bei Fend (1976) und bei Keim (1975).

Zu den Kritikpunkten: (1) verbindlicher Fächerkanon und einheitliche Leistungsanforderungen vs. Wahlfreiheit und Leistungsdifferenzierung: Die Möglichkeiten der Kern- und Kurssysteme der Gesamtschule wurden tatsächlich wahrgenommen. In der Untersuchung von Fend zeigte sich, dass nur etwa ein Drittel der Jahrgangsklasse in allen Fächern gleiche Niveaus besuchten (vgl. Keim 1978, 104). Besonders deutlich waren die Unterschiede vom untersten Niveau der Gesamtschule zur Hauptschule. Die Gesamtschule zeigte hier, dass das System der Niveaustufen eine erhebliche Durchlässigkeit ermöglichte und Sitzenbleiben nahezu ausschloss. Trotzdem nennt Keim die Ergebnisse suboptimal, was an den gesellschaftlichen Bedingungen liege, denn solange etwa bestimmte Leistungen für einen Abschluss benötigt werden, ist eine vollkommene Wahlfreiheit nicht gewährleistet (vgl. Keim 1978, 104).

(2) homogene vs. heterogene Altersgruppen: heterogene Altersgruppen brechen mit dem Prinzip der Altersorientierung, da sich gezeigt hat, dass die entwicklungspsychologischen Modelle, die Lebensaltern bestimmte Entwicklungsstufen zuordnen, überholt sind. In heterogenen Altersgruppen sollten dann leistungsfähigere mit älteren und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler mit jüngeren zusammen lernen – was allerdings immer noch eine Orientierung am Alter bedeutet hätte. Hierzu gab es zwar Pläne, die aber nicht umgesetzt wurden, weil man hier die „Gefahr einer ‚Herabsetzung der Durchlässigkeit‘ zwischen verschiedenen Niveaugruppen“ fürchtete. Es wurde auch an Gesamtschulen am Jahrgangsprinzip festgehalten (vgl. ebd., 106).

(3) subjektive Zensurengebung vs. objektive Leistungsmessung: es wurde keine objektive Leistungsmessung erreicht. Man betrachtete das Ziel der objektiven Leistungsmessung aber auch kritisch, da sie standardisierte Tests mit sich gebracht hätte. Bezüglich standardisierter Tests zur Leistungsmessung war man der Auffassung, diese würden lediglich der Selektion und nicht der Förderung dienen (vgl. ebd., 107ff.).

(4) starres Jahrgangssystem vs. flexible Differenzierung: die praktizierten Formen werden als unbefriedigend bezeichnet, da einerseits zu viele Standards herrschen, die Wahlmöglichkeiten einschränken und die Wahlmöglichkeiten insgesamt zu partiell sind. Motive zur Wahl eines Faches sind auch die Schulabschlusswünsche und nicht allein Interesse und Neigung. Es lässt sich aber eine Tendenz zur Differenzierung feststellen (siehe auch (1)). Diese bringt aber auch Nachteile mit sich,

etwa eine hohe Mobilität der Schüler und erschwerte Aufnahmen sozialer Beziehungen (vgl. ebd., 109ff.).

(5) Klassengemeinschaft vs. soziale Integration und soziales Lernen: Keim hebt heraus, dass die Klassengemeinschaft in der Literatur als das positivste Moment der Jahrgangsklasse herausgestellt wird, dieser aber Zwangsgemeinschaft entgegengehalten werden kann. Akzeptable Modelle bilden nach Keim nicht Kern- und Kursgruppen, sondern für alle Fächer Stammgruppen, die dann wiederum in Kleingruppen leistungs- oder schichtspezifisch unterteilt werden. Mit dem Fokus auf die Rolle des Lehrers wird hervorgehoben, dass das Fachlehrersystem eingeschränkt wird und stattdessen Lehrerteams bestimmten Kerngruppen zugeordnet werden (vgl. Keim 1978, 112f.).

Keim kommt zu folgendem Schluss: Das Kern-Kurssystem der Gesamtschulen kann nicht alle Schwachstellen des Jahrgangsprinzips ausräumen, liefert aber dennoch mit einer verstärkten Individualisierung, einer erhöhten Durchlässigkeit und dem fast vollständigen Ausräumen des Problems des Sitzenbleibens einige Vorteile. Dennoch erscheint es zu starr und unflexibel und immer noch zu sehr am System und zu wenig am Schüler orientiert (vgl. Keim 1978, 114f.).

In der Folge ist die Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem eingeführt worden, ist aber in ihrer Bedeutung, allein durch die geringe Zahl an Gesamtschulen, recht eingeschränkt. In der Sekundarstufe I finden wir in der Gesamtschule eine Kombination aus Jahrgangsklassen und Niveauekursen, die in ähnlicher Form auch in der Sekundarstufe II an Gesamtschulen und auch an Gymnasien eingerichtet wurde (vgl. Fend 1980, 77f.). In seiner Schultheorie kommt Fend noch einmal auf die Jahrgangsklasse zurück. Er unterscheidet zwischen dem geschichteten Schulsystem und dem differenzierten (vgl. Fend 1980, 77). Er weist das deutsche Schulsystem dem geschichteten stratifizierten zu, da das einzige Merkmal für eine Zuweisung in eine Lerngruppe das Alter sei. Dies habe zwei Konsequenzen: einmal die sehr grobe Erfassung der Lernvoraussetzungen und in der Folge das Problem der Sitzenbleiber, zum anderen die Konsequenz, dass der Unterricht auf die durchschnittlichen Lernvoraussetzungen anzupassen sei. Weiter sieht das Schulsystem vor, dass ein Aufstieg in die nächsthöhere Klasse von den Leistungen in allen Fächern abhängt und nicht jedes Fach einzeln betrachtet wird. Demgegenüber stellt er die Gesamtschule als differenziertes Schulmodell (vgl. ebd., 79).

1.3.2.3 Fragen der Differenzierung im Kontext von Organisationsformen

Auch über die Gesamtschuldebatte hinaus sind Fragen der Organisation von Lerngruppen diskutiert worden. Mit Klafki und Heckhausen spiegeln zwei Texte aus der Zeit der Bildungsreformdebatte zwei unterschiedliche Ansatzpunkte wider¹⁶. Klafki beschreibt 1972 die Schwierigkeiten der Curriculumentwicklung in Bezug auf bildungsgerechte Differenzierungsformen. Es werden mehrere Grundformen von Differenzierung unterschieden. Klafki spricht sich aus Gründen der „Wahrung des Prinzips der Gleichheit der Bildungschancen“ (Klafki 1972, 70) dafür aus, heterogene Schulklassen einzurichten, die nicht in Niveaustufen untergliedert werden. Hierzu führt er zahlreiche internationale Untersuchungen an. Grundsätzlich seien Formen der äußeren Differenzierung als letzter Schritt zu unternehmen, sondern zunächst die Möglichkeiten innerer Differenzierung auszuschöpfen (71ff.).

Auch Heckhausen diskutiert in einer Untersuchung aus dem Kontext der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates das Für und Wider von innerer und äußerer Differenzierung. Zwei Forderungen an das Schulsystem sind Anlass zu den Überlegungen: die Pluralität der Gesamtgesellschaft soll innerhalb der Schule abgebildet werden¹⁷ und Chancenungleichheit durch Herkunft und soziokulturellen Status der Schülerinnen und Schüler auszugleichen versuchen (vgl. Heckhausen 1970, 210f.). Grundsätzlich spricht er sich für die Beibehaltung der Jahrgangsklasse aus, da diese Form der Gruppierung einer Stammklasse „nicht nur administrative Vorteile“ habe, sie homogenisiere die Kinder „nach vielen intellektuellen und nicht intellektuellen Entwicklungscharakteristika, die eine Fülle wichtiger Randbedingungen des Unterrichts gewährleisten (wie Interessen, Einstellungen, Sozialbeziehungen, Ich-Entwicklung). Das Lebensalter ist deshalb ein kaum ersetzbarer Gruppierungsfaktor für den Globalentwicklungsstand, weil die umweltspezifischen Entwicklungsanreize in einem hohen Maße auf tradierte sozio-kulturelle Altersnormen festgelegt sind“ (Heckhausen 1970, 217). Andererseits führt er aber auch plausible Argumente gegen eine zu frühe äußere Differenzierung nach Lernvoraussetzungen an: es habe in England Untersuchungen geben, die zeigen, dass dies

¹⁶ Dabei entstammen die Texte unterschiedlichen Diskussionssträngen. Wolfgang Klafki bezog sich in seinem Text auf die Debatte um die Curriculumentwicklung. Er war der Meinung, dass hier auch strukturelle Probleme thematisiert werden sollten. Der Text von Heckhausen kommt aus dem Gutachtenband zu Begabung und Lernen.

¹⁷ Der Klassengemeinschaft und ihren Funktionen wird im entsprechenden Kapitel zu den pädagogischen Implikationen nachgegangen (C.1).

der Chancengleichheit widerspräche, da sehr schnell Klassen aus unteren Milieuschichten und Klassen aus oberen Milieuschichten gebildet würden (vgl. ebd., 216). Über einen längeren Zeitraum lässt sich eine relativ einheitliche und zeittypische Begrifflichkeit ausmachen, mit der bestimmte Organisationsformen beschrieben wurden. Die Schulen, in denen die Klassen nicht durchgängig als Jahrgangsklassen geführt wurden, bezeichnete man als wenig gegliederte oder nicht voll ausgebaute Schulen. Damit kommt zum Ausdruck, dass man diese Schulen – oft kleine Schulen und deshalb zeitweise auch als Zwergschulen bezeichnet –, die häufig auf dem Land anzutreffen waren, als rückständig betrachtete gegenüber den modernen ausgebauten Grund- oder Volksschulen (vgl. Ipfling 2007, 62; Heilig/Knörzer 1985, 3ff.). In den 80er Jahren wurden Schulen und Schulverwaltung mit dem Problem konfrontiert, dass regional ein dauerhafter Bevölkerungsrückgang dazu führte, dass Schulen nicht voll ausgebaut werden konnten, bzw. sogar wieder zurückgeführt werden mussten, um eine Schule vor Ort überhaupt halten zu können. Das Problem tauchte später in vergleichbarer Weise auch in anderen Bundesländern auf¹⁸.

1.3.2.4 Kleine Grundschulen und Chancengleichheit

Die Problematik kulminiert in der symbolischen Kunstfigur der katholischen Arbeitertochter vom Lande, 1965 durch Dahrendorf in einem Plädoyer gegen sozialstrukturelle Bildungsungleichheiten postuliert (vgl. Dahrendorf 1965, 48).

„Eine Fülle von Untersuchungen dokumentierte unwiderlegbar, dass Kinder aus niederen Sozialschichten, Kinder aus ländlichen Gebieten und Mädchen in höheren Schulen unterrepräsentiert waren, die Gymnasien bei aufkommenden Schwierigkeiten rascher verließen, seltener das Abitur machten und seltener studierten. [...] Es galt, das Grundgesetz auch für die Schule einzulösen. Kinder etwa, die auf dem Land wohnten, durften nicht aufgrund des Wohnorts und vorhandener Schullaufbahntraditionen benachteiligt sein“ (Knörzer 1985b, 22).

Entsprechend wurde in einer Studie von Knörzer untersucht, ob Kinder in jahrgangsgemischten Klassen Benachteiligungen erfahren. In der Untersuchung von Knörzer u.a. wurden Kinder aus jahrgangskombinierten Klassen und regulären Jahrgangsklassen hinsichtlich der Schulleistungen, der Einstellung zur Schule, der

¹⁸ In mehreren Bundesländern gab es in den 1990er Jahren ein Programm „Kleine Grundschulen“, mit dem Ziel, in Regionen, die von Bevölkerungsrückgang betroffen waren, Grundschulen vor Ort zu erhalten. Eine Möglichkeit, kleine Grundschulen zu halten, bestand darin, jahrgangsübergreifende Klassen einzurichten, um dadurch Lehrerstellen einzusparen (vgl. etwa Sandfuchs 1997 oder Schmidt/Mett 2002, 148ff.).

Selbsteinschätzung, der Leistungsmotivation, ihrem Verhalten im Unterricht und weiterem mehr miteinander verglichen.

Schulleistungen: Schülerinnen und Schüler des vierten Schuljahres aus jahrgangskombinierten Klassen unterscheiden sich kaum von denen aus Jahrgangsklassen. In kombinierten Klassen zeigen die Kinder signifikant kompetenteren Umgang mit Hilfsmitteln. In dritten Klassen zeigen die Kinder aus Jahrgangsklassen mit Ausnahme des Umgangs mit Hilfsmitteln etwas bessere Leistungen, ohne dass signifikante Unterschiede ausgemacht werden können (vgl. Knörzer 1985a, 14ff.).

Übergang zur weiterführenden Schule: Aus den Grundschulempfehlungen der untersuchten Klassen geht hervor, dass Kinder aus jahrgangskombinierten Klassen deutlich häufiger eine Empfehlung für den Besuch eines Gymnasiums erhalten (vgl. Knörzer 1985b, 25). Es wurden weiterhin noch Übertrittsängste untersucht, die bei Kindern aus jahrgangskombinierten Klassen deutlich häufiger auftreten, als bei denen aus Jahrgangsklassen.

Einstellungen zur Schule: Kinder aus jahrgangskombinierten Klassen gehen „lieber in die Schule, haben eine positivere Einstellung zum Lernen, sehen ihre Lehrer[Innen] und Klassenkamerad[Inn]en in einem günstigeren Licht und registrieren in ihren Klassen mehr Hilfsbereitschaft als dies bei Schüler[Inne]n in Jahrgangsklassen der Fall ist.“ (Knörzer 1985c, 33) Allerdings rekurrieren diese – fast durchweg signifikanten – Unterschiede fast ausschließlich auf die Ergebnisse aus den vierten Schuljahren. Im dritten Schuljahr finden sich zwischen den Organisationsformen kaum Unterschiede. Knörzer interpretiert die Ergebnisse dahingehend, dass jüngere Kinder in kombinierten Klassen in der ungünstigeren, ältere in der günstigeren Rolle seien. Es sei „eben schön, zu den weiter Fortgeschrittenen zu gehören und dies täglich zu erleben.“ (ebd., 35)

Selbsteinschätzung und Leistungsmotivation: Schülerinnen und Schüler in kombinierten Klassen schätzen sich selbst besser ein, als die Vergleichsgruppe aus Jahrgangsklassen. Dies trifft wieder insbesondere auf die vierten Schuljahre zu (vgl. Knörzer 1985d, 39ff.).

ViertklässlerInnen aus kombinierten Klassen sind erfolgsoversichtlicher als Kinder aus Jahrgangsklassen. Bei DrittklässlerInnen zeigt sich ein umgekehrter Trend (vgl. Knörzer 1985e, 49f.).

Unterrichtsstunden: Die Schülerinnen und Schüler aus beiden Organisationsformen unterschieden sich in ihrem Verhalten in den untersuchten Unterrichtsstun-

den kaum voneinander. Die Autoren sehen hier deutliche Zusammenhänge zu dem Umstand, dass sich auch der Unterricht in beiden Organisationsformen kaum voneinander unterschied. Allerdings ließ sich feststellen, dass die Kinder aus kombinierten Klassen bei den Lösungen der Aufgaben signifikant besser abschnitten, als die in den Jahrgangsklassen und auch eine signifikant deutlichere Leistungssteigerung von den Einzel- zu den Gruppenarbeitsphasen bei diesen Kindern zu verzeichnen war (vgl. Grass/Hole 1985, 81ff.).

Unterrichtsorganisation: Die Untersuchung ergab, dass in beiden Organisationsformen die Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung bei weitem nicht ausgeschöpft werden. Die kombinierten Klassen werden meist gemeinsam unterrichtet, Differenzierungsmaßnahmen – erst recht denkbare flexible Differenzierungen nach einzelnen Unterrichtssituationen – waren kaum festzustellen. Die Lehrerinnen und Lehrer praktizierten unabhängig von der Organisationsform vorwiegend Einzel- und Stillarbeit, in jahrgangsgemischten Klassen wurde fast durchgängig ein Helfersystem eingerichtet, das leistungsstarke ältere Kinder mit der Betreuung leistungsschwächerer jüngerer Kinder beauftragt (vgl. Kolb 1985, 108ff.).

Durch die Ergebnisse der Untersuchung Knörzers wird eines deutlich. Die Organisationsform und die didaktische Ausrichtung des Unterrichts sind nicht miteinander zu verwechseln. Aus der Organisationsform der Klasse lässt sich nicht auf die didaktische Umsetzung schließen. Sicher gibt es trotz des seit ihrer Einführung bestehenden Kritikpunktes an der Jahrgangsklasse, diese laufe der Vielfalt von Unterrichtsformen zuwider und habe für die Schülerinnen und Schüler einen stark egalisierenden Effekt (vgl. Feige 2004, 408), auch in Jahrgangsklassen hoch differenzierenden und individualisierenden Unterricht. Wie Knörzer zeigt, gibt es auch in jahrgangsgemischten Klassen egalisierende Unterrichtsformen (vgl. Kolb 1985, 110f.).

1.4 Aktuelle Perspektiven auf Organisationsformen in der Grundschule

Die Unterscheidung zwischen Organisationsform und didaktischer Umsetzung gerät auch im Forschungsüberblick den Roßbach (1996, 2003) mit dem Fokus auf einen Vergleich von jahrgangsübergreifenden und jahrgangsbezogenen Organisationsformen des Unterrichts liefert, in den Blick. Die Datenlage ist allerdings insge-

samt recht schmal, es werden lediglich drei Untersuchungen aus Deutschland und sechs internationale Untersuchungen angeführt. Die Untersuchung von Knörzer stellt dabei die aktuellste deutsche Untersuchung dar. In früheren Arbeiten von Fippinger (1967) und Furch-Krafft (1979) wurden keine Unterschiede im Leistungsbereich von jahrgangsgemischten und jahrgangsbezogenen Klassen festgestellt (vgl. Roßbach 2003, 82). Im internationalen Bereich bestätigt die Untersuchung von Veenman (1995), die in einer Meta-Analyse 56 Untersuchungen einbezieht, dieses Ergebnis – auch hier werden im Leistungsbereich keine Unterschiede festgestellt. Im sozial-emotionalen Bereich zeigen sich „bestenfalls sehr niedrige Tendenzen zugunsten des Unterrichts in jahrgangskombinierten und altersgemischten Gruppen“ (Roßbach 2003, 86). Pratt (1983), Cotton (1993) und Katz, Evangelou und Hartmann (1989) finden in ihren Untersuchungen jeweils keine Unterschiede im Bereich von Schulleistungen zwischen altersgemischten und Jahrgangsklassen und positive Effekte im Bereich sozialer und emotionaler Entwicklung bei den altersgemischten Klassen (vgl. ebd., 85). Die Untersuchung von Sundell (1994), bei der ausschließlich der Mathematikunterricht in den Blick genommen wurde, zeigt wiederum keine Auswirkungen im sozial-emotionalen Bereich, im Bereich der Leistungen allerdings positive Effekte des jahrgangshomogenen Unterrichts (vgl. Roßbach 2003, 86). Gutierrez und Slavin (1992) haben den Unterricht in altersgemischten Klassen noch einmal differenziert. In Klassen, in denen altersgemischte, aber leistungshomogene Gruppen gebildet wurden, zeigten sich positive Auswirkungen auf die Leistungen. In Klassen, die altersgemischt organisiert waren und in denen individualisierend unterrichtet wurde, zeigten sich keine Leistungsunterschiede zu jahrgangshomogenen Klassen (vgl. Roßbach 2003, 84f.). Roßbach zieht daraufhin den Schluss, dass die Ergebnisse keine sehr dramatische Diskussion in Bezug auf die Jahrgangsmischung in Deutschland rechtfertigen (vgl. ebd., 87).

Interessant an diesem Überblick erscheint zudem die Perspektive auf die didaktische Konzeption des jeweils untersuchten Unterrichts. So unterscheidet beispielsweise Veenman (1995) zwischen multi-aged und multi-graded classes. Als multi-age classes werden Klassen bezeichnet, bei denen Heterogenität ganz bewusst herbeigeführt wird, als multi-graded classes entsprechend Klassen, in denen überwiegend aus pragmatischen Gründen lediglich unterschiedliche Jahrgänge zusammengefasst werden. Diese Unterscheidung findet sich entsprechend auch in

der Diskussion um das jahrgangsgemischte Lernen in Deutschland. Die Unterscheidung deutet darauf hin, dass nicht nur die Organisation der Lerngruppen und die Ergebnisse des Unterrichts, sondern auch die didaktische Umsetzung des Unterrichts in den Blick zu nehmen ist. Diesbezüglich haben die Untersuchungen von Gutierrez und Slavin (1992), von Sundell (1994) und von Veenman übereinstimmend Schwächen eines individualisierten Unterrichts ausgemacht. Dieser führe nämlich zu vermehrten Phasen von Stillarbeit und zum vermehrten Umgang mit unterschiedlichen aber vor allem schriftlichen Arbeitsmaterialien und gleichzeitig zu einer Reduktion der direkten Zuwendung durch die Lehrpersonen. Damit werden die Implikationen zu einem jahrgangsgemischtem Unterricht, der sich als Gegenentwurf zur Jahrgangsklasse sieht, deutlich in Frage gestellt.

Als Gegenentwurf zur Jahrgangsklasse wird jahrgangsgemischter Unterricht auch im Kontext der Neuen Schuleingangsstufe verstanden. Hanke verweist etwa auf zwei grundsätzliche Argumentationen für jahrgangsgemischte Lerngruppen: pragmatische und pädagogische (vgl. Hanke 2007b, 309). Während die pragmatischen Gründe in der Regel strukturell bedingt sind und jahrgangsgemischte Gruppen gebildet werden, um etwa kleine Grundschulen als Standorte zu erhalten, stehen die pädagogischen Argumente in direkter Konkurrenz zur Jahrgangsklasse: hier soll „die Heterogenität der Kinder bewusster“ wahrgenommen, gezielter gefördert werden und eine „Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis im Sinne einer stärkeren Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts“ forciert werden (Eckerth/Hanke 2009, 8). In einer anderen Veröffentlichung führt Hanke explizit fünf Vorteile jahrgangsübergreifender Lerngruppen gegenüber Jahrgangsklassen aus:

„Im Unterschied zum jahrgangsbezogenen Unterricht knüpft der jahrgangsübergreifende Unterricht zu Schulbeginn an die altersgemischten Gruppenerfahrungen aus den Kindertagesstätten sowie aus vielfältigen alltäglichen Lebenssituationen an. [...] Im Unterschied zur Jahrgangsklasse [...] sind die Kinder [...] zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeschult worden. Durch diese Unterschiedlichkeit im Einschulungszeitpunkt und in den damit verbundenen unterschiedlichen Schulerfahrungen kann die Heterogenität der Kinder und die Notwendigkeit zur Individualisierung und Differenzierung bewusster und damit Vielfalt in der Lerngruppe möglicherweise auch eher als gleichwertig akzeptiert werden.“ (Hanke 2007b, 310)

Weitere Vorteile ergeben sich aus der Möglichkeit, dass Kinder mit einem Jahr Schulerfahrung ihre jüngeren Mitschülerinnen und Mitschüler „in das Schulleben [...] sowie in grundlegende Organisations- und Arbeitsformen im Unterricht [...] einführen“ (ebd., 311). Außerdem könnten Kinder durch die sich ergebenden Veränderungen in der Lerngruppe wichtige soziale Erfahrungen machen, etwa durch veränderte Positionen und Rangplätze, die in der Jahrgangsklasse recht stabil bleiben (vgl. Petillon 1993, 177). Abschließend wird noch auf die Vorteile durch den Verbleib in „einer bekannten Halbgruppe“ im „Falle der Wiederholung eines Schuljahres“ hingewiesen.

Auch Kucharz stellt den jahrgangsgemischten Unterricht der Jahrgangsklasse gegenüber. Pädagogische Vorteile werden hier in erster Linie im Zusammenhang mit der heterogenen Lerngruppe gesehen (vgl. Kucharz 2009, 340f.). Allerdings findet sich hier auch der Hinweis auf den Umstand, dass die jahrgangsgemischte Klasse als „besonders heterogen zusammengesetzte[.] Lerngruppe“ (Kucharz 2009, 340) angesehen werden kann¹⁹.

Heinzel dagegen sieht in der Jahrgangsmischung eine Möglichkeit, zum einen die „Vorstellung des ‚Aufsteigens‘ von Kindern“ (Heinzel 2007, 38) zu irritieren und zum anderen Entwicklungsunterschiede als etwas Normales anzusehen. Die Altersmischung entstandardisiere und individualisiere kindliche Lebensläufe (vgl. ebd.).²⁰

Allerdings geht Heinzel auch davon aus, dass die Organisationsform des Unterrichts auf eine entsprechende didaktische Entgegnung schließen lässt²¹. Sie unterstellt nämlich dem jahrgangsgemischten Unterricht, dass er entsprechend durch Formen offenen Unterrichts auf die Organisationsform reagiert (und analog der Jahrgangsklasse, dass diese genau das nicht mache): „Während in der Jahrgangsklasse Schülerinnen und Schüler durch Instruktionen von Erwachsenen lernen, muss in einer altersgemischten Lerngruppe stärker auf kooperatives Lernen gesetzt werden.“ (ebd.) Das wäre zwar wünschenswert, ebenso ist es aber unwahrscheinlich und müsste dringend empirisch geprüft werden. Dazu fehlen aber bis-

¹⁹ Weitere Ausführungen zur Begrifflichkeit von Heterogenität und Verschiedenheit finden sich im Kapitel zu den pädagogischen Implikationen der Schuleingangsstufe.

²⁰ Diese Vorstellung würde dann allerdings ausschließen, dass es so etwas wie mehr oder weniger heterogen zusammengesetzte Klassen überhaupt gibt, da nicht mehr von einer Norm auszugehen wäre.

²¹ Diese Sichtweise hat Tradition in der deutschen Schulpädagogik. Neuhaus-Siemon schlägt 1993 im Rahmen der Frühleser-Untersuchung vor, leistungsheterogene Gruppen in jahrgangsübergreifenden Klassen zu unterrichten, „da hier eine innere Differenzierung des Unterrichts unumgänglich ist“ (Neuhaus-Siemon 1993, 154).

lang Untersuchungen. In der Schul- und Unterrichtsforschung wird diesbezüglich gelegentlich von einem black-box-Problem des Unterrichts, insbesondere des Lernens im Unterricht gesprochen. Es wird darauf verwiesen, die Vorgänge des Unterrichts seien einerseits zu komplex, um komplett erfasst zu werden, andererseits bleiben sie in der Forschung aber auch einfach häufig ganz außen vor (vgl. Wiesemann/Amann 2002, 134; Helmke 2009, 48f.; Benner 2009, 59ff.; Köller 2009a, 129ff.).

1.5 Zusammenfassung und Diskussion

Es wird deutlich, dass jahrgangsübergreifende und jahrgangsbezogene Lerngruppen einen gemeinsamen Ursprung im kollektiven Einzelunterricht haben, der ab dem Mittelalter bis ins 18. Jh. hinein umgesetzt wurde. Die Vorläufer der Jahrgangsklasse zeichnen sich zunächst durch eine immer stärkere Strukturierung des Lernstoffs aus, die in der Folge verstärkt zunächst leistungs-, später entwicklungs-homogene Lerngruppen hervorbrachten. Die didaktische Prämisse des Comenius, alle Menschen alles lehren zu wollen, die auf einer Vorstellung gottgewollter Ordnung basiert, aus der der Grundplan der Sachenwelt und das Prinzip der Gleichheit aller Menschen hervorgingen, forcierte diese Entwicklung augenscheinlich. Unterricht wurde zunehmend ökonomisiert und immer mehr Schülerinnen und Schüler wurden gleichzeitig, teilweise durch andere Schülerinnen und Schüler die im Lernstoff bereits weiter fortgeschritten waren, unterrichtet.

Die Jahrgangsklasse wird letztlich auf zwei Umstände zurückgeführt. Einerseits mussten durch die Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht im 18./19. Jh. deutlich mehr Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilnehmen, der sie zu gleichmäßiger Bildung und strenger Disziplin führen sollte. Gleichzeitig wurden aber auch immer wieder Stimmen laut, die differenzierte oder individualisierende Unterrichtsverfahren forderten.

Einzelne Reformpädagogen führten alternative didaktische Konzeptionen und Organisationsformen in der Schule ein. So wird etwa bei Otto die wissenschaftliche Ordnung der Sachen teilweise aufgelöst und demgegenüber die Fragen der Schülerinnen und Schüler an den Anfang gestellt. Gleichzeitig werden die sozialen Erfahrungen in der altersgemischten Gruppe stark in den Vordergrund gerückt.

Im Grunde wird allerdings die flächendeckende Einführung der Jahrgangsklasse nie zu Ende geführt. Die letzten wenig gegliederten Schulen waren Volks- und

Grundschulen auf dem Lande, die bildungspolitisch als rückständig angesehen waren und in moderne, stärker gegliederte Schulen überführt werden sollten. In den 1980er und 1990er Jahren führte dann aber regionaler Bevölkerungsrückgang dazu, dass, zunächst mehr aus strukturellen Gründen, jahrgangsgemischte Klassen beibehalten oder sogar neu eingerichtet wurden. In diesem Zusammenhang zeigt die Debatte um die Gesamtschule, dass die Organisationsformen von Lerngruppen hier mit Blick auf die Qualifikations- und Sozialisationsfunktion von Schule verhandelt wurde und auch das Spannungsfeld von Individualisierung bei gleichzeitiger Standardisierung bedeutsam war. Das Kern-Kurssystem kann dabei als Versuch gedeutet werden, die unterschiedlichen Funktionen und Anforderungen einzuholen. Dabei wird auch deutlich, dass pädagogische und strukturelle Argumente vermischt wurden.

Die Diskussion um die Schuleingangsstufe führte schließlich ab den 1990er Jahren zu einer zunehmend pädagogisch geführten Debatte um den jahrgangsgemischten Unterricht. Dabei haben mehrere Untersuchungen gezeigt, dass nicht übersehen werden darf, dass jahrgangsgemischte Organisationsformen nicht gleichzusetzen sind mit einem individualisierenden Unterricht, der Heterogenität als Ressource nutzt, und umgekehrt. Zwar wird die Kritik an der Jahrgangsklasse an mehreren Stellen durch die Argumentation gestützt, dass Entwicklungs- und Interessenunterschiede bei den Schülerinnen und Schülern durch Schule nicht negiert werden dürfen, sondern im Gegenteil aufgegriffen werden müssen. Dies ist allerdings kein Automatismus und aus der Kritik von Herbart, Francke, Condorcet, Sickinger, Montessori, Petersen und Otto, die allesamt recht konkrete didaktische Konzeptionen vorgelegt haben, darf nicht darauf geschlossen werden, die Überlegungen zur Organisation der Lerngruppen inkludierten eine Didaktik. Verschiedene Untersuchungen zeigen aber auch, dass die Jahrgangsklasse eine Vorstellung von Leistungs- und Entwicklungshomogenität sehr stark stützt.

Mit Blick auf die Perspektive der Kinder lässt sich festhalten, dass die Jahrgangsklasse vor allem auf bildungspolitische Entscheidungen des 19. Jahrhunderts zurückgeht, die eine Erziehung und Sozialisation im Sinne von Zucht und Ordnung und „Unterwerfung unter die Gesetze“ im Blick hatten. Daneben gab es Ökonomisierungsbegründungen: durch die steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern wurde es notwendig, größere Schülergruppen gleichzeitig zu unterrichten und dies zu organisieren. Auch bei Comenius, auf den die Organisation der Jahrgangs-

klasse zurückgeführt wird, argumentiert über die Ökonomisierung in der Schule und nebenbei auch über die Entlastung des Lehrpersonals. Es lassen sich unterschiedliche Perspektiven auf die Schülerinnen und Schüler festhalten²², auf die Perspektive der Kinder selbst wird lediglich ansatzweise in der Zeit der reformpädagogischen Ansätze abgehoben, etwa durch die *Kindergesellschaft* bei Montessori oder das *neugierige und wissbegierige Kind* bei Otto, das in der Schule auf einen für seine Fragen und Interessen offenen Unterricht trifft.

²² Etwa der Glaube an die Bildsamkeit aller Schülerinnen und Schüler bei Comenius, die Perspektiven auf die Verschiedenheit der Kinder bei Comenius, Herbart, Condorcet, Sickinger, Otto, Petersen und Montessori, die Fragen der Kinder bei Otto, die die Sachlogik des Lehrplans auflöst und die Sorge um allzu große Freiheitsbestrebungen und Disziplinlosigkeit von staatlicher Seite.

2 Die Schuleingangsstufe

Seit Anfang der 1990er Jahre werden in nahezu allen Bundesländern Schulversuche zu einer neuen Schuleingangsstufe durchgeführt, die in fast allen Fällen unterdessen abgeschlossen wurden. Der Begriff neue Schuleingangsstufe hat sich in erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen etabliert. Hiermit knüpft man merklich an die Schulversuche der 1970er Jahre an, die mittlerweile unter dem Begriff der alten Schuleingangsstufe Erwähnung finden (vgl. Götz 2005, 82). In beiden Fällen bezeichnet die Schuleingangsstufe die ersten Schuljahre innerhalb der Grundschule, die als pädagogische und curriculare, oft auch als organisatorische Einheit betrachtet werden. In den Schulversuchen der alten Schuleingangsstufe waren dazu in vielen Fällen auch vorschulische Einrichtungen inkludiert. Der Begriff geht zurück auf den *Strukturplan für das Bildungswesen*, in dem der *Deutsche Bildungsrat* 1970 sein Konzept für die Eingangsstufe der Grundschule dargelegt hat (vgl. 1970, 128ff.).

Im Folgenden sollen zunächst die alte und die neue Schuleingangsstufe beschrieben, deren Implikationen und Merkmale herausgearbeitet sowie eine Auswahl der vielfältigen Forschungsergebnisse dargestellt werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann an dieser Stelle nicht erhoben werden, da eine Vielzahl der Abschlussberichte zu den Schulversuchen und wissenschaftlichen Begleituntersuchungen lediglich als graue Papiere veröffentlicht und oftmals nicht oder nicht mehr zugänglich sind.

2.1 Die ‚alte‘ Schuleingangsstufe im Kontext bildungspolitischer Programmatik

Für eine genaue Betrachtung der Neuen Schuleingangsstufe ist es notwendig, zunächst ihr historisches Gewordensein in den Blick zu nehmen. Die in den 1990er Jahren auf bildungspolitischer Ebene auf den Weg gebrachte Schuleingangsstufe hat ihre Vorläufer zum einen in der Reformpädagogik²³, zum anderen gab es in der

²³ Im engeren Sinne kann man bei Petersen und bei Montessori sogar von einer tatsächlichen Eingangsstufe sprechen, denn diese zeichnet sich heute im Grunde dadurch aus, dass alle Kinder in die Schule aufgenommen werden und dort entsprechende Förderung erfahren und sich also im Verhältnis Schule-SchülerIn Schulfähigkeit entwickelt, wie später ausgeführt wird (Kap. B.2.3.1). Genau das beschreiben sowohl Montessori wie Petersen. Petersen beschreibt eindrücklich, wie wichtig es für die Schule und für

Zeit großer Bildungsreformansätze in der BRD von etwa Ende der 60er bis Mitte der 70er Jahre eine rege Debatte zur Reformierung des bundesdeutschen Bildungswesens und in diesem Zusammenhang über die Bundesrepublik verteilt unter anderem zahlreiche Modellversuche, mit dem Ziel eine möglichst effektive schulvorbereitende Förderung der 5jährigen zu ermitteln (vgl. Kochansky 1975, 19f.). Diese gehen zurück auf den *Strukturplan für das Bildungswesen*, den *Bildungsbericht '70* und den *Bildungsgesamtplan*. Die Situation, in der diese Modellversuche zum Tragen kamen, ist gekennzeichnet durch Aktionsreichtum und ideologiegefärbte Debatten in Fragen der Bildungsplanung, durch die Verquickung von Bildungs- und Staatspolitik sowie ökonomische Fragestellungen. Darüber hinaus ist die in diese Situation eingebundene Debatte der Bildungswissenschaften zu betrachten. Die komplexe (bildungs-)politische Situation im Zusammenhang mit den Nachwirkungen der Streitigkeiten um die empirische Wende innerhalb der Erziehungswissenschaft haben hier zu einem Diskurs geführt, der im Nachhinein schwer zu überblicken und zu systematisieren ist.

2.1.1 Der Deutsche Bildungsrat und der Strukturplan für das Bildungswesen

Als bedeutender Zeitpunkt in der Entwicklung der Eingangsstufe, aber auch schulstruktureller Absichten weit darüber hinaus, muss das Jahr 1970 angesehen werden. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates veröffentlicht im Frühjahr den *Strukturplan für das Bildungswesen* und kommt damit zum Ende ihrer ersten Legislaturperiode ihrem planmäßigen Auftrag nach.

Kommissionen und Zielsetzung

die SchülerInnen ist, dass, mit Ausnahme der pathologischen, alle Kinder in der Schule gemeinsam lernen, von den sogenannten „Hilfsschülern“ bis zu den „Begabten“ (vgl. Petersen 1927/1996, 25ff.). Eine „allgemeine Schule“ ist Schule „insofern, als sie Kinder beider Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als möglich, am liebsten zehn Schuljahre“ (ebd., 19). Montessori wiederum sieht in jedem Kind die Anlage der inneren Bildung als spontane Entwicklung des freien Kindes (vgl. Montessori 1976, 70f.). Es gibt bei ihr gar keine Vorstellung von Schulfähigkeit, allerdings den Auftrag an die Schule, die Umgebung so zu gestalten, dass sich Entwicklung vollziehen kann. Entsprechend gibt es auch keine starre Trennung zwischen Kindergarten und Schule und keine starre Regelung, ab welchem Alter ein Kind in die Schule darf. Sie beschreibt immer wieder, dass sich sehr junge Kinder von den Themen der älteren Kinder anregen lassen (vgl. Montessori 1972, 204). „Es wäre keine Freiheit in der Entwicklung vorstellbar, wenn das Kind nicht von Natur aus zu einer spontanen organischen Entwicklung fähig wäre, wenn es das Suchen nach Kraft, die Eroberung der notwendigen Mittel zu einer natürlichen harmonischen Entwicklung nicht gäbe. Um diese Entfaltung zu begünstigen, muss das in seiner Tätigkeit frei gelassene Kind in seiner Umgebung etwas vorfinden, das organisiert wurde in direktem Verhältnis zu seiner sich nach Naturgesetzen abwickelnden inneren Organisation“ (Montessori 1976, 71f.). An anderer Stelle beschreibt Montessori, wie förderlich heterogene Lerngruppen für die Kinder sind (vgl. Montessori 1972, 202ff.). Da hier sehr ausgeprägt das Denken in normierten Entwicklungsschritten vorherrscht, wird Heterogenität vor allem als Altersheterogenität verstanden.

Der Deutsche Bildungsrat war 5 Jahre zuvor in einem Abkommen des Bundes mit den Ländern initiiert worden - kurz nach Auflösung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen - und konstituierte sich im Jahr 1966. Das Abkommen über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrats beschreibt die Aufgaben mit dem Entwurf von aktuell und zukünftig tragfähigen Bedarfs- und Entwicklungsplänen, Formulieren von Vorschlägen zur Struktur des Bildungswesens und Berechnungen darauf bezogener Finanzbedarfe sowie der Anfertigung von „Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens“ (Bulletin 1965, 982).

Nachdem der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen aufgrund seiner sehr eingeschränkten politischen Einflussmöglichkeiten²⁴ (vgl. Robinsohn 1970, 254f.; Roth 1971, 288) in die Kritik geraten war, wurde der Deutsche Bildungsrat nach dem Vorbild des 1957 gegründeten Wissenschaftsrats aufgebaut, die Überzeugung zum Ausdruck bringend, „dass in einem demokratischen Bundesstaat Bildungsplanung nur in einer steten Wechselwirkung zwischen den Ländern und dem Bund erfolgen könne“ (Fränz/Schulz-Hardt 1998, 198). In ihm kamen zwei Kommissionen zum Tragen: die Regierungskommission, die sich mit 11 Vertretern der Kultusministerien, 4 Vertretern des Bundes und 3 Vertretern der Kommunen aus der Administrative zusammensetzte, und die Bildungskommission, in der 4 vom Bund und 14 von den Ländern ernannte Mitglieder vertreten waren. Als breit angelegtes Expertengremium sollte er die Entscheidungsfindung in bildungspolitischen Fragen unterstützen. Bei der Betrachtung der Bildungskommission, so schildert Hüfner in seiner deutschen Herausgabe des OECD Berichts von 1973, „muss beachtet [werden], dass die Bildungskommission im Gegensatz zur Wissenschaftlichen Kommission des WR [=Wissenschaftsrates] nicht einfach eine Gruppe von Sachverständigen ist, sondern dass hier verschiedene Experten (Wissenschaftler) und Vertreter von Interessengruppen (zum Beispiel Gewerkschaften, Kirchen) zusammenkommen“ (Hüfner 1973, 47; Herv. i. O.). Durch die Zusammensetzung des Deutschen Bildungsrates sollte eine engere Anbindung

²⁴ Der Deutsche Ausschuss war weder dem Bund noch den Ländern zugeordnet und wurde „als erste[.] gemeinsame[.] kulturpolitische[.] Maßnahme von beiden eingesetzt, „damit er innerhalb der verfassungsmäßigen Grenzen frei von allen politischen Bindungen ganz für das eine in Bund und Ländern lebende Volk wirken könne“ (Deutscher Ausschuss zit.n. Hüfner/Naumann 1977, 62). Hüfner und Naumann werten diese Formulierung gleichermaßen als Aussage zur Unabhängigkeit wie zur Unverbindlichkeit der satzungsgemäßen Empfehlungen zu Entwicklungen im deutschen Erziehungs- und Bildungswesen (vgl. ebd., 62f.).

an die politisch handelnde Ebene der Bildungspolitik gewährleistet werden, als dies im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen möglich war, in dem keine Vertreter der Exekutive mitarbeiteten (vgl. Neuhaus 1977, 162). Darüber hinaus ist er durch seine Zusammensetzung und Grundlegung eine Einrichtung, die sowohl die Interessen der Länder als auch die des Bundes vertritt (vgl. Hübner/Naumann 1977, 69ff., ebd., 174ff).

Der Strukturplan

Am 13. Februar 1970 verabschiedete die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates den *Strukturplan für das Bildungswesen* und legt mit dieser Veröffentlichung eine weitreichende Neufassung des Deutschen Bildungswesens vor. Man beschränkte sich dabei nicht darauf, das bisherige Bildungswesen umzustrukturieren, sondern erweiterte den Bildungsbereich mit der vorschulischen Erziehung und der außerschulischen Jugendarbeit um zwei bedeutende Aspekte. Seine allgemeinen Ziele definiert der *Strukturplan* im Umfeld von Grundrechten und Chancengleichheit sowie Bildungsstreben und Gesellschaft und beruft sich dabei auf das Grundgesetz und die Länderverfassungen:

„Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des Einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als eine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt. [...] Jeden Staatsbürger zur Wahrnehmung seiner Rechte und zur Erfüllung seiner Pflichten zu befähigen, muss deshalb das allgemeine Ziel der Bildung sein, für die nächst den Eltern der Staat sorgen muss. [...]

Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, dass er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen. Der Strukturplan will deshalb darauf hinwirken, dass bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen so weit wie möglich abgebaut werden. Dem Bildungssystem soll eine Verfassung gegeben werden, die niemanden durch Zwang zu nicht korrigierbaren Entscheidungen von bestimmten Chancen ausschließt oder auf andere Weise benachteiligt. [...]

Individuelles Bildungsstreben und gesellschaftliche Forderungen können vielfach zusammen bestehen; sie können aber auch in Gegensatz zueinander treten und zu Konflikten führen. Die Ansprüche auf schulische Bildung und freie Entfaltung der Persönlichkeit führen zu dem Grundsatz, dass jeder Einzelne so weit wie möglich zu fördern ist. [...] Der Strukturplan kann nicht darauf ausgelegt sein, einen vollen Ausgleich von persönlichem und gesellschaftlichem An-

spruch herbei zu führen. Er zielt vielmehr darauf ab, den möglichen Konflikt offenzulegen und ihn durch eine Anpassung des Bildungsangebots an veränderte Verhältnisse in angemessenen Grenzen zu halten“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 29ff.).

Weiterhin werden Ziele in Bezug auf Lernen und die Organisation von Bildung formuliert.

Lernen soll demnach, den Erfordernissen einer modernen Gesellschaft entsprechend, wissenschaftsorientiert sein, was bedeutet, „dass die Bildungsgegenstände [aus allen Bereichen, M.K.] in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (ebd., 33).

Die Bildungsgänge sollen neben Kenntnissen und Fertigkeiten auch die Fähigkeit vermitteln, immer wieder neu zu lernen. Lernen soll sich auf allgemeines und berufliches beziehen, sowohl theoretisch als auch praktisch orientiert sein, individuelle Interessen, Motivationen und Fähigkeiten berücksichtigen und im Hinblick auf eine Vorbereitung „auf das Leben in einer offenen Gesellschaft und in einem demokratischen Staat“ als soziales Lernen mündiges Verhalten üben und erproben (vgl. ebd., 33ff.).

Das Bildungswesen soll so organisiert sein, dass keine Entscheidung hinsichtlich eines Bildungsganges nicht nachträglich korrigiert werden könne und es Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen verantwortlich partizipieren lasse. Schließlich solle es in sich beständig, aber so wandlungsfähig sein, dass es an sich verändernde gesamtgesellschaftliche Verhältnisse angepasst werden könne (vgl. ebd., 38f.).

Völlig neu und für die Betrachtung der Eingangsstufe sehr bedeutsam, war hier der Ansatz, auch Einrichtungen des Elementarbereichs²⁵ als Bildungseinrichtungen zu verstehen. Dies geht zurück auf die damals relativ neuen Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, wonach die frühkindliche Entwicklung nicht allein durch Anlage, sondern auch massiv durch Umweltbedingungen beeinflusst ist. Diese Erkenntnis warf ein völlig neues Licht auf die Bildungslandschaft und das Bildungsverständnis und führte zu einem Paradigmenwechsel: sozial unterprivilegierte Teile der Bevölkerung konnten nicht länger als durch defizitäre Anlage am

²⁵ Die Begrifflichkeit um Institutionen des Elementarbereichs wie den Kindergarten hat sich in ihrer Geschichte mehrfach verändert. An dieser Stelle wird der Begriff des Kindergartens verwendet, da erst im Kontext um die Rezeption des Strukturplans ein Verständnis von vorschulischen Einrichtungen als Teile des Bildungswesens aufgekommen ist.

unteren Rand der Gesellschaft sich verfestigte Gruppe betrachtet werden. Vielmehr erwuchs aus dieser Erkenntnis die Verantwortung eines demokratischen Staates, die ungünstigen sozialen Umweltbedingungen durch beispielsweise entsprechende Förderung in seiner Entwicklung zu unterstützen, um so soziale Benachteiligung nach Möglichkeit auszugleichen. Während nach den bisherigen Annahmen eine Förderung vor Eintritt in die Schule als wirkungslos betrachtet wurde, ergab sich nun schlicht die Notwendigkeit derselben. Insofern war es nur konsequent vom Deutschen Bildungsrat, den Bereich der vorschulischen Erziehung dem Bildungswesen zuzuschlagen.

Im Folgenden werden die vom Deutschen Bildungsrat formulierten strukturellen Vorschläge im Zusammenhang mit der Einrichtung einer Schuleingangsstufe dargestellt.

„Der **Elementarbereich** wird als ein Teil des künftigen Bildungssystems verstanden“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 102). Seine Aufgaben werden in zwei Bereichen gesehen: Zum einen soll er als Betreuungsinstitution die Familien - in erster Linie die Mütter - im Hinblick auf ihre vielfältigen Verpflichtungen entlasten. Darüber hinaus soll er aber auch die ihm zugeführten Kinder pädagogisch fördern. Vor allem der zuletzt genannten Aufgabe wurde aus der Perspektive des Deutschen Bildungsrates von Seiten der Erziehungswissenschaft bis dato zu wenig Beachtung geschenkt (vgl. ebd., 102f.). Der Kindergarten soll sowohl in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht deutlich ausgebaut werden. Der *Strukturplan* führt an, dass es in der Bundesrepublik etwa eine Million Plätze in Kindergärten gäbe, denen drei Millionen Kinder der zugeordneten Jahrgänge gegenüber stünden (vgl. ebd., 104f.). Das Verhältnis verschlechterte sich noch, beachtet man, „dass ein erheblicher Teil der Plätze durch Kinder im Alter von sechs oder sogar sieben Jahren belegt ist, die infolge der gegenwärtigen Einschulungspraxis wegen mangelnder Schulreife vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, ohne dass sie von den wenigen Schulkindergärten in der Bundesrepublik aufgenommen werden konnten“ (ebd., 105). Nach den Vorstellungen des Bildungsrates sollte die Zahl der in Kindergärten tätigen pädagogischen Fachkräfte massiv ausgeweitet werden. Mit 45% der in Kindergärten pädagogisch Handelnden liegt der Anteil pädagogischer Fachkräfte nicht einmal bei der Hälfte aller Mitarbeiter. Hinzu kommt mit 1:50 ein ungünstiges Verhältnis in Bezug auf die Plätze der Kinder (vgl. ebd.). Verbessert werden sollte auch

die ärztliche Betreuungssituation in Verbindung mit dem Kindergarten, um etwa Wahrnehmungsstörungen frühzeitig erkennen und eine entsprechende Förderung veranlassen zu können.

Die derzeitigen pädagogischen Verfahren und Leitlinien werden als auf die Theorie des selbsttätig reifenden Kindes bezogen beschrieben. Damit bliebe der pädagogische Erfolg weit hinter dem zurück, „was von einer modernen Kleinkindpädagogik [...] erwartet wird und [...] auch erwartet werden darf“ (ebd., 104).

Als zu „unsystematisch“ werden die Curricula des Kindergartens abgetan, als eher „zufallsbestimmt“ und „ohne konkrete Zielvorstellung“. Hier liege Deutschland im Verhältnis zu anderen Staaten weit zurück. Zwar seien einzelne Ansätze nach Fröbel weiterentwickelt worden, insgesamt seien diese aber, wie auch andere positiv hervorgehobene Verfahren, marginal in ihren pädagogischen wie bildungspolitischen Wirkungsbereichen (vgl. ebd., 103f.).

Als Ziel des Elementarbereichs wird die Förderung aller Kinder unter besonderer Berücksichtigung der kompensatorischen Förderung benachteiligter Kinder genannt (vgl. 110). Dazu sei, wie auch im Primarbereich, auf das Grundprinzip der Individualisierung zu setzen und Lernprozesse „in Gang zu setzen, die einerseits seine Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit fördern und es andererseits den in diesem Alter besonders wichtigen sozialen Kontext bewusst erleben lassen, durch den kooperatives und soziales Handeln erst ermöglicht wird“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 111). Neben der Förderung von kognitiver und sozialer Entwicklung muss sich nach Ansicht des Bildungsrats eine erneuerte Elementarpädagogik im verstärkten Maße der emotionalen Entwicklung und dem Problem emotionaler Störungen²⁶, die „häufig als Folge von Erziehungsschäden entstehen“, zuwenden (vgl. ebd., 114). Dazu seien Curricula und Programme zu entwickeln und der gesamte Bereich neu auszubauen (vgl. ebd., 113ff.).

Die Vorstellungen des Strukturplans sehen umfangreiche Veränderungen im Bereich der Grundschule vor. Die reformierte Grundschule soll dann auch begrifflich durch die Bezeichnung **Primarbereich** neu gefasst werden. Die Gliederung in

²⁶ Die damalige Aktualität dieses Aspekts verdeutlicht sich auch durch eine im Jahr vor der Veröffentlichung des Strukturplans erscheinende Arbeit von Brezinka, in der er sich damit auseinandersetzt, welche unerwünschten Nebenwirkungen Erziehung auch hat und das „Kinder und Jugendliche vieles von dem, was sie lernen sollen, weitgehend unabhängig von den erzieherisch gemeinten Proberhandlungen ihrer Eltern und Lehrer von selbst zu lernen vermögen“ (Brezinka 1969, 246).

Jahrgangsklassen, die flächendeckend auch in den ländlich weniger besiedelten Gebieten erst kurze Zeit zuvor geleistet wurde, sollte durch 2-3 Stufen abgelöst werden. „Eingangsstufe, Grundstufe und gegebenenfalls Orientierungsstufe [...] sind Einheiten mit besonderer pädagogischer Zielsetzung und gleichzeitig im Rahmen des kontinuierlichen Verlaufs der Bildungsprozesse aufeinander bezogen²⁷“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 123). Vorgeschlagen wird ebenfalls als längerfristige Perspektive eine frühere Einschulung mit 5 Jahren und in diesem Zusammenhang eine Überarbeitung der curricularen Rahmung, um einer Ausdehnung lediglich nach unten vorzubeugen.

Der *Strukturplan* beschreibt die Situation der Grundschule wie folgt: in der Weimarer Republik wurde sie gegründet und dokumentiert zum einen zwar den grundsätzlich demokratischen Charakter der neuen Republik, andererseits auch den Kompromisscharakter dieser Einigung, durch die die Selektion auf verschiedene Schulformen lediglich um 4 Jahre nach hinten verschoben wurde. Eine dringend erforderliche Individualisierung in der Schule wurde hier zu wenig berücksichtigt. Die in den ersten 4-6 Schuljahren zum Tragen kommende Chancengleichheit, die das deutsche Schulsystem hier vorsieht, solle in eine über die gesamte Schullaufbahn Andauernde überführt werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 124).

Auch seien die Lehrpläne der Grundschule veraltet. In den 50er Jahren, als diese konzipiert wurden, war noch nicht klar, wie groß die Bedeutung der vor- und außerschulischen Erfahrungswelt für die Kinder ist. Den Lernbedürfnissen der Kinder wird die Grundschule bislang nicht gerecht. Die Lehrpläne bedürften einer dringenden Überarbeitung. Auch seien die einzelnen Schulen kaum in der Lage individuelle Versuche zu unternehmen und Initiativen von Lehrern aufzugreifen. Diesen müsse aber Raum gegeben werden (vgl. ebd.).

Die Grundschule, als bislang erfolgreiche erste Schule der Kinder, zeichnet sich derzeit vor allem dadurch aus, „dass ihr fast alle Voraussetzungen fehlen, um die notwendigen Reformen in Gang zu bringen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 125). Die Klassen sind zu groß, da zu wenige Lehrer eingestellt sind, das Budget reicht nicht, um die entsprechenden Materialien, die einem modernen Unterricht ent-

²⁷ Die Eingangsstufe der Grundschule umfasst im Sinne des Strukturplans die ersten beiden Jahrgangsstufen, die Grundstufe entsprechend die Jahrgangsstufen 3 und 4 und die Orientierungsstufe die Jahrgangsstufen 5 und 6.

sprechen, vorzuhalten (vgl. ebd.). Die Kooperation mit den Eltern solle verstärkt werden.

Der *Strukturplan* schlägt eine Vorverlegung der Einschulung um ein Jahr vor. Hierzu sei aber eine Überarbeitung der Lehrpläne dringend erforderlich, denn es soll nicht das Ziel verfolgt werden, lediglich ein Jahr früher mit den Inhalten der Schule zu beginnen, sondern vielmehr sollen die 5jährigen in der Schule selbst auf diese vorbereitet werden. Es soll also eine entsprechende pädagogische Gestaltung der Eingangsstufe erfolgen. Es werden Modelle auf verpflichtender und auf freiwilliger Basis diskutiert, die sich um eine gezielte und individuelle Förderung der 5jährigen drehen. Da die Lernvoraussetzungen der Schulanfänger naturgemäß sehr stark divergieren, da sie unter unterschiedlichen Bedingungen aufgewachsen sind (vgl. ebd., 126ff.), solle in der Eingangsstufe eine „wirksame Abstimmung“ (ebd., 127) auf diese erfolgen und entsprechend auch für schwierige Kinder nach Formen der Integration gesucht werden (vgl. ebd., 128). Die verbreiteten Verfahren zur Feststellung der Schuleignung dürfen nach Ansicht des Deutschen Bildungsrates „keinesfalls [...] mehr zur Begründung einer Zurückweisung vom Schulbesuch der ihrem Alter nach schulpflichtigen Kinder“ dienen, sondern lediglich zur Ermittlung gezielter Förderungen verwendet werden (vgl. ebd., 127).

Damit vertritt der Deutsche Bildungsrat schon 1970 eine sehr fortschrittliche Argumentation, die später an unterschiedlichen Stellen wieder aufgegriffen wird, etwa bei der Diskussion um die Begriffe Schulreife und Schulfähigkeit. Im Kapitel *Übergänge und Kontinuität der Stufen* wird dieser Gedanke auf den Punkt gebracht: Der Grundschule „lag [...] doch der Gedanke zugrunde, dass das „schulreife“ Kind aus sich heraus bereits in der Lage sei, sich an vorgegebene Anforderungen anzupassen. Im Gegensatz dazu geht der *Strukturplan* von der Vorstellung aus, dass es Aufgabe der Schule ist, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft durch eine an die individuellen Entwicklungsschritte des Kindes anknüpfende und die fortführende Lernumwelt zu entwickeln“ (ebd., 132). Eine halbjährliche Einschulung wird zwar als sinnvoll erachtet und mit in die Diskussion aufgenommen, allerdings aufgrund der zu erwartenden organisatorischen Schwierigkeiten nicht sehr in den Vordergrund gerückt (vgl. ebd., 128).

Für die Grundstufe entwirft der *Strukturplan* drei Ziele. Alle Kinder sollen ein gemeinsames „Grundprogramm“ absolvieren, darüber hinaus in Bereichen ihrer persönlichen „Neigungen angesprochen und [...] weiter angeregt werden“ und bei ei-

nem Bedarf an besonderen „Lernhilfen [...] in dafür geeigneten Kursen die notwendige Unterstützung erfahren“ (ebd., 129). Nach den der „Empfehlung zur Neugestaltung der Abschlüsse in der Sekundarstufe“ folgenden Veränderungen im Bereich der Sekundarstufe I, auf die sich der *Strukturplan* bezieht (vgl. ebd., 147), kommt dem Primarbereich auch nicht länger die Aufgabe zu, die Kinder im Hinblick auf verschiedene Bildungswege hin zu selektieren (vgl. ebd., 130).

Sowohl die Eingangs- wie auch die Grundstufe des Primarbereichs sind nach dem Strukturplan weiterhin als System von Jahrgangsklassen geplant. Gleichzeitig soll aber eine teilweise Auflösung dieser Organisationsform versucht werden, klassenübergreifend oder innerhalb einer Klasse, etwa für bestimmte Aufgaben (vgl. ebd., 131). Übergänge zwischen den Stufen und in die weiterführenden Schulen sollten durch die präzise Formulierung von „Abschlussbedingungen und Eingangsvoraussetzungen der Lernprozesse [...] gezielt curricular vorbereitet werden“ (ebd.).

In der Folge werden einzelne darüber hinausgehende Aspekte angesprochen, wie die wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse, eine gewandelte Lehrerrolle sowie die Bedeutung und Umsetzung von Individualisierungsprozessen (vgl. ebd., 132ff.). Den curricularen Bedingungen wird noch einmal ein eigener Abschnitt gewidmet. Hier werden recht konkrete Bereiche genannt, die in den einzelnen Schulstufen als bedeutsam angesehen werden. Für das erste Schuljahr wird ein offenes und anregungsreiches Programm dargestellt, mit dem Ziel, Voraussetzungen für späteres Lernen zu schaffen und eine auch auf Schule und Lernen gerichtete positive emotionale Einstellung bei den Kindern grundzulegen. Ab dem zweiten Schuljahr, insbesondere aber ab der Grundstufe soll eine merkliche Akzentuierung auf sachbestimmte Leistungen erfolgen (vgl. ebd., 138). Die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechtschreiben soll in einzelnen Lehrgängen ausgegliedert werden, während das Rechnen in einen wissenschaftlich orientierten Mathematikunterricht integriert werden soll. Der Gesamtunterricht soll abgelöst werden durch einen Sachunterricht, Sprache soll verstärkt und neu geordnet werden, Kunst-, Musik- und Werkunterricht sollen eine Aufwertung als Fachunterricht erfahren und neue Lernbereiche, etwa eine erste Fremdsprache, sollen eingeführt werden (vgl. ebd., 138).

Abschließend werden Ziele formuliert. Kurzfristig umzusetzen sei die Vermeidung einer weiteren Heraufsetzung des Schuleintrittsalters, insbesondere durch Aufgabe der Praxis von Zurückstellungen. Diese seien nur noch in einer Übergangszeit

und bei garantierter Aufnahme in einen Schulkindergarten zu vollziehen. Darüber hinaus sollen vorzugsweise in Regionen, die stark durch soziale und kulturelle Benachteiligung geprägt sind, Vorschulklassen eingerichtet werden, die später als Eingangsstufen in die Grundschulen integriert werden sollen. Ebenso müsse begonnen werden, die Curricula für den gesamten Primarbereich zu überarbeiten. Versuchsweise solle die Orientierungsstufe an die Grundschule angebunden und eine Planstudie zur halbjährlichen Einschulung durchgeführt werden.

Mittelfristig sollen alle Kinder mit 5 Jahren unter Verzicht auf Schulreife-tests in die Schule aufgenommen und die sich aus den strukturellen Veränderung ableitenden Anforderungen an die Lehrerbildung entsprechend aufgegriffen werden²⁸.

Mit dem Strukturplan wurde ein Konzept vorgelegt, das weitreichende bildungspolitische Richtungsentscheidungen vorsah. Grundlage für die Konzeption war der Anspruch, ein auf Chancengleichheit gerichtetes Schulsystem zu schaffen.

2.1.2 Der Bildungsbericht '70

Vier Monate nach Verabschiedung des Strukturplans veröffentlicht die damalige Bundesregierung den *Bildungsbericht '70*. Es war der erste Bericht einer Bundesregierung, in den das Schulwesen in einer Gesamtschau über Ländergrenzen hinweg aufgenommen wurde. Der *Bildungsbericht '70* berücksichtigt die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (vgl. Bundesminister 1970, 15) und übernimmt über weite Strecken deren Argumentation. Er wird dargestellt als ein Versuch, Bildungspolitik als gesamtstaatliche Aufgabe von Bund und Ländern zu betrachten (ebd., 17). Eine Grundgesetzänderung vom 12.5.69 räumte dem Bund Mitwirkungsrechte beim Aus- und Neubau von Hochschulen ein, darüber hinaus ermöglichte sie Vereinbarungen zu Kooperationen von Bund und Ländern in Fragen der Bildungsplanung, womit eine gängige Praxis nun legalisiert wurde (vgl. Fränz/Schulz-Hardt 1998, 199). Zu den ersten Auswirkungen dieser Grundgesetzänderung gehörte die Einrichtung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, in der der Bund genauso viele Stimmen hatte, wie die Länder zusammen. Unübersehbar ist der Wunsch der Bundesregierung nach der Rahmenkompetenz für das gesamte Bildungswesen. Schon die Aufnahme des Schulwesens in den *Bildungsbericht '70* war hierbei bemerkenswert, da der Bundesregierung

²⁸ Im Grunde plant der Deutsche Bildungsrat damit die neue Schuleingangsstufe. Die unmittelbar darauf erprobte alte Schuleingangsstufe ist strukturell ganz anders verortet.

„auf diesem Gebiet keine Kompetenzen zukamen. Ihr besonderes bildungspolitisches Engagement hatte die neue Bundesregierung auch dadurch unterstrichen, dass sie das Bundesforschungsministerium in ein Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft umbenannte“ (Fränz/Schulz-Hardt 1998, 200).

Der Bildungsbericht schildert die Lage des Bildungswesens in Deutschland, stellt es in einen Zusammenhang mit internationalen Entwicklungen und formuliert Ziele zur Verbesserung desselben. Er umfasst den gesamten Bildungsbereich, also das Schulwesen, die Universitäten und die Weiterbildungsmaßnahmen und bezieht damit als erster Bildungsbericht einer Bundesregierung das Schulwesen, das sich durch die Kulturhoheit der Länder dem Einfluss des Bundes weitgehend entzieht, mit ein.

Die die Eingangsstufe betreffenden Bereiche werden im Folgenden kurz dargestellt.

Für den **Elementarbereich** wird konstatiert, dass die Nachfrage das Angebot bei weitem überschreitet. Auf drei Millionen Kinder im Alter von 3-6 kommen eine Million Plätze. Die Wartelisten in den Einrichtungen zeigen deutlich, dass der Bedarf viel höher ist. Daneben sei die pädagogische Versorgung unzureichend. Nur etwa 45% der Mitarbeiter im Elementarbereich haben eine entsprechende Ausbildung, was ein Verhältnis von einer ausgebildeten Fachkraft für etwa 50 Kinder bedeutet. Die Ausstattung der Einrichtungen wird ebenfalls als unzureichend dargestellt.

Es werden Ergebnisse der Begabungsforschung angeführt, die belegen, dass Begabung und Lernfähigkeit von der sozialen Umwelt und den Angeboten, die dem Kind gemacht werden, abhängig sind. Es sei nach Ansicht der Bundesregierung eine Aufgabe eines demokratischen Staates, Benachteiligungen durch ungünstige soziale Umweltbedingungen auszugleichen. Insofern soll der Elementarbereich ausgebaut werden um eine Chancengleichheit im Bildungsbereich herzustellen (vgl. Bundesminister 1970, 36f.).

Als konkrete Ziele formuliert die Bundesregierung unter dem Aspekt der „Priorität der Elementarerziehung“ (ebd., 38):

- Elementarerziehung soll als besonders wichtige und vordringliche Aufgabe betrachtet, der Kindergarten „soll als Elementarbereich in das Bildungssystem einbezogen und ausgebaut werden“ (ebd.);
- die Plätze sollen massiv ausgebaut werden, wobei der Besuch auf freiwilliger Basis fortgeführt werden soll (vgl. ebd., 39);
- Gruppengröße soll auf ein vertretbares Maß gesenkt werden (vgl. ebd., 39f.);
- Entwicklung von Curricula (vgl. ebd., 40);
- Abstimmung mit dem Primarbereich (vgl. ebd., 40f.).

Zur **Grundschule** wird zunächst die Bedeutung ihrer Konstituierung in der Weimarer Republik als der „bis heute [...] konsequenteste Schritt zur organisatorischen Demokratisierung der Schule“ (Bundesminister 1970, 42) hervorgehoben. Insgesamt habe aber die Lehr- Lern und Begabungsforschung gezeigt, dass „die innere Struktur der Grundschule, ihre Lehrpläne und Arbeitsmethoden reformiert werden müssen“ (ebd.). Die Bundesregierung betont weiterhin ihre Bedeutung in Bezug auf das gesamte Bildungswesen, es habe sich „erst in jüngster Zeit [...] auch in der Öffentlichkeit die Erkenntnis durch[gesetzt], dass Bildungsreformen von der Grundschule ausgehen müssen“ (ebd.).

Als Problemfelder werden ausgemacht: die Reproduktion sozialer Schichten und dadurch erfolgende Produktion sozialer Ungleichheit durch die „formal egalitäre Grundschule“ (ebd.), veraltete „Lehrinhalte, Lernmittel und Formen des Grundschulunterrichts“ und hierdurch bedingte Vernachlässigung der besonderen Entwicklungsfähigkeit von Begabung und Lernfähigkeit der Grundschul Kinder durch fehlende individuelle Förderung.

Als Ziele werden der Ausbau und die Aufrechterhaltung von Jahrgangsklassen²⁹, eine frühere Einschulung mit 5 Jahren bei gleichzeitiger Neukonzipierung der Eingangsstufe der Grundschule und Überarbeitung der Lernziele, -inhalte und -formen insgesamt ausgewiesen (vgl. ebd., 43).

Einer gesonderten Betrachtung werden Schulreife, Schulkindergärten und Sonderschulen unterzogen. Die Bundesregierung stellt fest, dass Zurückstellungen aus der

²⁹ Damit positioniert sich die Bundesregierung klar gegen die Einrichtung jahrgangsübergreifender Lerngruppen und für den Ausbau der sogenannten nicht voll ausgebauten Grundschulen (s.o.: Zur Entwicklung und Geschichte von Organisationsformen des Lernens).

Perspektive der Kinder den Zeitraum, bis entsprechende kompensatorische Förderung einsetzt, in den meisten Fällen schlicht erhöht und hierdurch das Problem sozialer Ungleichheit verschärft (vgl. ebd., 44f.). Als Ziele werden eine möglichst weitgehende Vermeidung von Zurückstellungen und eine langfristige Abschaffung der Schulkindergärten formuliert. Die Aufgaben der Schulkindergärten sollten von den vorschulischen Einrichtungen sowie von der Grundschule übernommen werden (vgl. ebd., 45).

2.1.3 Der Bildungsgesamtplan

Nachdem im Jahr 1970 der Strukturplan für das Bildungswesen und der *Bildungsbericht '70* vorgelegt wurden, beschloss man im gleichen Jahr durch ein Abkommen zwischen Bund und Ländern, eine gemeinsame Kommission für Bildungsplanung zu errichten (vgl. BLK 1974, VIII). Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) hatte den Auftrag, einen langfristigen Rahmenplan für die Entwicklung des gesamten Bildungswesens in allen Bundesländern – den *Bildungsgesamtplan* – zu entwickeln. Dieser wurde 1973 von allen verantwortlichen Gremien verabschiedet und veröffentlicht (vgl. ebd.). In ihm werden die Grundzüge des bestehenden Bildungswesens skizziert und die notwendigen Reformmaßnahmen dargestellt. Darüber hinaus liefert er die Berechnungen für den finanziellen Aufwand zur Reformierung des Bildungswesens und ordnet die Reformmaßnahmen in den gesamtwirtschaftlichen Rahmen (Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftswachstum, Arbeitsmarktsituation, etc.) ein.

Die Ergebnisse, die im Nahbereich der Schuleingangsstufe liegen, sollen im Folgenden zur Darstellung kommen.

Zur bestehenden Situation merkt der *Bildungsgesamtplan* an:

„Die *Kindergärten* für die Drei- bis Fünfjährigen waren bisher dem Bildungswesen nicht unmittelbar zugeordnet. Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig, das Angebot an Plätzen bleibt hinter der Nachfrage zurück.

Die *allgemeine Schulpflicht* beginnt nach Vollendung des sechsten Lebensjahres. [...]

Die erste Pflichtschule ist die für alle Kinder gemeinsame *Grundschule*. Die Grundschule dauert in der Regel vier, in Stadtstaaten auch sechs Jahre. Aufgrund einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom Juli 1970 werden die Lehrpläne

und Arbeitsformen der Grundschule in Richtung auf eine an wissenschaftlichen Ergebnissen orientierte Grundbildung reformiert. In einzelnen Ländern wurde bereits damit begonnen – teils in Zusammenhang mit Kindergärten, teils in Anlehnung an die Grundschule – Modelle für die vorschulische Erziehung zu entwickeln. In *Schulkindergärten*, deren regionale Verteilung und Ausgestaltung unterschiedliche ist, werden in der Regel Kinder aufgenommen, die dem Alter nach schulpflichtig, aber noch nicht schulreif sind. Schulkindergärten sind in den meisten Ländern der Grundschule zugeordnet.“ (BLK 1974, 3)

Die geplanten strukturellen Veränderungen im Bereich des Übergangs von vorschulischen zu schulischen Einrichtungen werden umrissen. Grundsätzlich soll das Bildungswesen „nach neuem Verständnis“ auch die „Elementarerziehung, eine systematisierte Weiterbildung und die Außerschulische Jugendbildung“ umfassen (vgl. ebd., 6). „Zum Elementarbereich gehören alle Einrichtungen familienergänzender Bildung und Erziehung nach Vollendung des dritten Lebensjahres bis zum Beginn der Schule.“ (ebd., 9) Es wird darauf verwiesen, dass Kindern ein Bildungsangebot gemacht werden soll, „das ihre Entwicklungsfähigkeit erhöht und umweltbedingte Benachteiligungen frühzeitig auszugleichen sucht. Das pädagogische Angebot für die fünfjährigen soll so gestaltet werden, dass sich in Verbindung mit darauf aufbauenden veränderten Curricula des Primarbereichs ein gleitender Übergang in das schulische Lernen ergibt.“ (ebd., 10)

Insbesondere wird angemerkt, dass die „Frage der organisatorischen Verknüpfung der Einrichtungen für Fünfjährige“ erst nach der Phase der Erprobung durch Modellversuche, die teilweise bereits angelaufen waren, entschieden werden kann (vgl. ebd., 10).

Als Ziel wird formuliert, dass im Elementarbereich Kindern ein „pädagogisches Angebot gemacht werden [soll; MK], das dem Alter angemessen ist“. Dabei soll ein „Ausgleich individueller Benachteiligungen aller Art auch bei körperlich und geistig Behinderten“ angestrebt werden (ebd., 18).

Als Maßnahmen sollen ein größeres Angebot an Plätzen im Elementarbereich bereitgestellt, die Personalsituation qualitativ und quantitativ verbessert, die materielle Ausstattung ausgebaut und Curricula entwickelt werden (vgl. ebd., 18f.).

Zu den Einrichtungen für 5-jährige, die in der aktuelleren Literatur auch als alte Schuleingangsstufe bezeichnet werden, finden sich hier erste Ausführungen. Als Ziele werden formuliert, dass den Fünfjährigen ein Angebot gemacht werden soll, das von möglichst allen genutzt werden kann. Es soll ein gleitender Übergang in die Schule ermöglicht werden, ohne dabei die Schule um ein Jahr vorzuverlegen. Entsprechend sei ein Curriculum zu entwickeln, das einen allmählichen Übergang von den Angeboten für 4-jährige und anschließend in die Schule ermöglicht. Dabei sei von bereits bestehenden Angeboten auszugehen. Dabei wird ausdrücklich herausgehoben, dass sowohl die organisatorische Zuordnung wie auch die Frage der Verpflichtung zunächst offen bleibt und letztlich durch die Kultusminister zu entscheiden sein wird (vgl. ebd., 20f.).

Als Maßnahmen werden auch hier die Bereitstellung zusätzlicher Plätze, die qualitative wie quantitative Verbesserung im Bereich des Personals und ein angemessenes pädagogisches Angebot in Aussicht gestellt (vgl. ebd., 21f.).

Für den Bereich der Primarstufe werden als Ziele die Hinführung an Formen schulischen Arbeitens, die Revision der Lehrpläne, die verstärkt entdeckendes, selbständiges und kooperatives Lernen berücksichtigen sollen, sowie die Anpassung des schulischen Angebots an individuelle Lerndispositionen, durch etwa Differenzierungsmaßnahmen, festgehalten (vgl. ebd., 23f.).

Die entsprechenden Maßnahmen umfassen dann die Schaffung möglichst mehrzügiger Grundschulen, wobei zumindest einzügige Grundschulen auch in ländlichen Gebieten verfügbar sein sollen, Verbesserung der Schüler-Lehrer-Relation, die Entwicklung und Erprobung von Lehrplänen für den gesamten Primarbereich, die gleitende Übergänge aus dem Elementarbereich heraus oder in den Sekundarbereich hinein berücksichtigen sollen. Auch sollen die Voraussetzungen für individuelles Lernen verbessert werden. Für den letztgenannten Punkt sollen spezielle Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten werden, die sich besonders diesem Bereich widmen (vgl. ebd., 23f.).

2.1.4 Debatten um Bildungspolitik, Bildungsplanung und Öffentlichkeit

Die in den programmatischen Schriften in Aussicht gestellten Veränderungen im Bereich institutionalisierter Bildung führten auch innerhalb der Erziehungswissenschaft zu einer regen Auseinandersetzung³⁰. Hatte sich der erste Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bollnow, im Jahr 1966 noch dafür ausgesprochen, nicht „durch Resolutionen oder andere Verlautbarungen unmittelbar in die Schul- und Bildungspolitik einzugreifen“ (zit.n. Berg/Herrlitz/Horn 2004, 161), wurde ab 1968 ein Kongress mit dem Titel „Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Schulreform“ vorbereitet, der 1970 in Berlin ausgerichtet wurde.

„Damit war im vierten Jahr nach ihrer Gründung als DGfE auch die Erziehungswissenschaft – ganz gegen ihre ursprünglichen Absichten [...] – an dem allgemeinen Politisierungsprozess von Gesellschaft und Wissenschaft aktiv beteiligt. Die DGfE wollte und musste Flagge zeigen, was einschloss, auch ihr eigenes Verhältnis zur Politik, namentlich zur Bildungs- und Schulpolitik zu klären und offensiv zu vertreten.“ (Berg/Herrlitz/Horn 2004, 162)

Werden *Strukturplan* und *Bildungsbericht '70* zunächst in der Regel in Rubriken wie der in der Deutschen Schule installierten Reihe *Bildungspolitische Aspekte* besprochen, in denen das aktuelle bildungspolitische Geschehen, etwa öffentliche Debatten in politischen Gremien, Gesetzentwürfe, Aktivitäten der KMK u.a.m. geschildert und – zumeist recht verhalten – kommentiert werden, greifen nach und nach auch wissenschaftliche Aufsätze die Aktivitäten aus der Bildungspolitik auf. Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeit wird zum beherrschenden Thema in den Periodika der frühen 1970er Jahre. Die Auseinandersetzung fand in unterschiedlichen, aber angrenzenden Kontexten statt. Wiederkehrende Fragen beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik³¹, Erziehungswissenschaft und Öffentlichkeit, Bil-

³⁰ Und auch innerhalb der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ist die Diskussion mit der Veröffentlichung des Strukturplans nicht beendet. 1971 erscheint in zweiter Auflage (leider wird nicht angegeben, wann die Erstauflage erschien) der Band „Kritische Bemerkungen zum Strukturplan für das Bildungswesen“, in dem sich Wilhelm Arnold, selbst Mitglied der Bildungskommission, stark vom Strukturplan distanziert. Er hebt darauf ab, dass etwa der Begabungsbegriff, der dem Strukturplan zugrunde liegt, viel zu einseitig „Vererbungstatsachen“ negiere (Arnold 1971, 13ff.) und ebenfalls zu einseitig von einem stark idealisierten Persönlichkeitsbild ausgegangen werde (ebd., 41ff.).

³¹ Diese werden bereits Mitte der 60er Jahre immer wieder in den Blick genommen, etwa in der Reihe *Defensive Pädagogik*, in der Heinrich Roth das Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft im Bildungsbereich kommentiert. Darüber hinaus fand 1970, im Jahr der Veröffentlichung von *Strukturplan* und *Bildungsbericht '70*, der Kongress „Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Schulreform“ der DGfE statt.

dung und Bildungsplanung sowie der Bedeutung von Bildung als Marktfaktor³², wobei all diese Verhältnisse miteinander verknüpft sind. Quer dazu zieht sich seit 1967 die Debatte um die Curriculumrevision, die zu Beginn der 1970er Jahre ihren Höhepunkt erreicht, weil sie als grundlegend für alle Entwicklungen im Bereich institutionalisierter Bildung angesehen wurde. An dieser Stelle sollen nicht die einzelnen Stränge der Debatte nachgezeichnet werden – dies würde sicher eine eigene Arbeit beanspruchen –, vielmehr soll mit einigen Beispielen beleuchtet werden, wo die Zusammenhänge und Schwierigkeiten gesehen wurden.

Im Jahr der Veröffentlichung des *Strukturplans* und des *Bildungsberichts*'70 findet sich in der *Deutschen Schule* eine dreiteilige Analyse und Kritik beider Schriften von Gottfried Preissler. Im Wesentlichen werden hier die Aussagen der beiden Veröffentlichungen zusammengefasst und nebeneinander gestellt. Bemerkenswert ist, dass in der umfangreichen Analyse die Aspekte der strukturellen Änderungen der vorschulischen wie der schulischen Einrichtungen völlig ausgespart bleiben. Die Vorverlegung des Einschulungsalters, die Eingangsstufe der Grundschule, der Ausbau der vorschulischen Einrichtungen und die Veränderungen im Bereich der Sekundarstufen I und II bleiben hier vollkommen unkommentiert. Es scheint zumindest so, dass die von der Bundesregierung herausgestellte Bedeutung der Grundschule für eine Reformierung des Bildungswesens (vgl. Bundesminister 1970, 42) hier nicht geteilt wird. Zum zweiten Teil des Strukturplans „Aufriß des Schulwesens“ erfolgt eine Kritik lediglich zu den Vorschlägen in Bezug auf die Curricula. Preissler betont, dass vor der Reformierung des Schulwesens eine Revision der Curricula erfolgen müsse (vgl. Preissler 1970a, 755; ders. 1970b, 838ff.). Überdies bedürfe „einer kritischen Überprüfung [...] der im Strukturplan zwar ausgewiesene, aber thematisch nicht durchgeführte Zusammenhang zwischen ‚individuellen Bildungsstreben‘ und ‚gesellschaftlicher Forderungen‘ in seiner Dialektik“ (ebd., 760). Insgesamt werden die Bedeutung und die Zielsetzung beider Schriften deutlich in Frage gestellt. Preissler konstatiert, dass

„mit Strukturplan und Bericht noch keine Konzeption vorliegt, die auf dem Felde von Legislative und Administrative in Bund und Ländern rasch verwirklicht wer-

³² Die Curriculumdebatte wurde über einen langen Zeitraum geführt. Ihren Anfang nahm sie mit Robinsohns theoretischem Exkurs zu „Bildungsreform als Revision des Curriculum“, in der er eine allgemeine Curriculumtheorie vorlegte. Der Band erschien bereits 1971 in der dritten Auflage. Nachdem eine Einigung über die Grundsätze nicht erreicht werden konnte, wurden Curricula in der Folge zunehmend schulform- und schulstufenspezifisch diskutiert. Hierdurch verlagerte sich die Debatte auf etliche Felder, unter anderem kamen der Elementar- und der Primarbereich erneut in den Blick. Einigungen konnten auch hier nicht erzielt werden.

den kann. Vorläufig liegt lediglich die Zustimmung des Bundes [...] vor. Dagegen fehlen entsprechende Erklärungen der Bundesländer, die über die Kulturhoheit verfügen“ (Preissler 1970a, 751).³³

Robinson analysiert die nebeneinander ablaufenden und aufeinander wirkenden Prozesse von Bildungspolitik, Bildungswissenschaft und Öffentlichkeitsarbeit in mehreren Texten und äußert sich wenig optimistisch in Bezug auf die Impulskraft, die vom Strukturplan ausgehen wird, wenngleich er dem Deutschen Bildungsrat für seine Arbeit günstige Voraussetzungen attestiert (vgl. Robinson 1970, 254ff.). Robinson konstatiert ein großes Interesse der Öffentlichkeit an Bildung und plädiert für eine Legitimierung von Entwicklungen in diesem Bereich in einem demokratischen Verständnis über eben diese Öffentlichkeit (vgl. Robinson 1970, 241). Er äußert Zweifel daran, dass in der Bildungskommission Öffentlichkeit und Wissenschaft ausreichend repräsentiert seien und fragt: „Ist es berechtigt zu sagen, das Gremium habe ‚Politik und Verwaltung, wissenschaftlichen Sachverstand und Öffentlichkeit in einem gemeinsamen Entscheidungsprozess zusammengeführt? Ist Öffentlichkeit durch ‚Vertreter sozialer Bereiche‘, ist Wissenschaft als solche repräsentiert? Wie wird Wissenschaft ‚repräsentiert?‘“ (ebd., 255). Er resümiert unterschiedliche Modelle politischer Entscheidungsfindung im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Expertise und kommt zu dem vorläufigen Ergebnis, dass die Herstellung von Öffentlichkeit schon Aufgabe von Bildungsforschung ist. Demnach „gehört die aktive Vermittlung, die Transmission von Innovationsimpulsen ebenso zu den Aufgaben einer solchen praktisch-politisch orientierten Forschung wie die Klärung von Bedingungen und Möglichkeiten der Bildungsprozesse selbst“ (ebd., 244). Bedingungen für nachhaltige Schulreform seien: Breite des gesellschaftlich-politischen Konsens, Zusammenspiel zentralstaatlicher und regionaler sowie außerstaatlicher Initiative, Ausgleich von wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen, intensive Kommunikation von Entscheidungsinstanz, Wissenschaft und Öffentlichkeit (vgl. ebd., 250). Insgesamt wird nicht klar, welche Form von Öffentlichkeit Robinson einbezogen sehen will. So rekurriert er auf die „pädagogi-

³³ Das Verhältnis von Bund und Ländern in der Bildungspolitik – bis heute immer wieder neu thematisiert – war damals ein zentrales Thema. Der Bund wollte in Entscheidungen zur Bildungspolitik eingebunden sein, was sich in der Zusammensetzung von Deutschem Bildungsrat, in der Installierung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und an der Grundgesetzänderung der Art. 91 und 104 vom 12.5.1969 zeigte. Im *Bildungsbericht '70* heißt es entsprechend „der Bericht ist ein erster Beitrag der Bundesregierung zur gemeinsamen Bildungsplanung mit den Ländern im Rahmen des Art. 91b GG. [...] [Sie] bekräftigt erneut ihre Überzeugung, dass die dringend erforderlichen bildungspolitischen Reformen in gesamtstaatlicher Verantwortung von Bund und Ländern gemeinsam gestaltet werden müssen. Der hierzu erforderliche [...] Prozess muss unverzüglich beginnen [...]“ (Bundesminister 1970, 9).

sche Öffentlichkeit“ (ebd., 244), die „aufgeklärte Öffentlichkeit“ (ebd., 253), die „interessierte Öffentlichkeit“ (ebd., 254). Diese verortet er deutlich im Nahbereich erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Berufsgruppen und hebt „den Teil von Öffentlichkeit der in Forschung und Lehre das Bildungswesen vornehmlich trägt“ (ebd., 255) hervor. Andererseits mahnt er gerade die Einbeziehung einer „breiteren Öffentlichkeit“ (ebd., 254) an und fragt, ob „Öffentlichkeit durch ‚Vertreter sozialer Bereiche‘ wie es heißt [...] repräsentiert“ sei (ebd., 255).

Neben der Frage nach der Rolle der Öffentlichkeit hebt Robinsohn auch auf die Beteiligung der Erziehungswissenschaft im Reformprozess ab. „Ist Wissenschaft als solche [in den Gremien des Deutschen Bildungsrates; MK] repräsentiert?“ (Robinsohn 1970, 255) fragt er und kritisiert die seinerseits selbstkritische Darstellung der „Bildungsplanung als Lernprozess“ von Hellmut Becker (vgl. Becker 1970, 1) vehement. Roth hält dagegen, ihm sei „nur eine Stimme aus der Erziehungswissenschaft bekannt, nämlich die von Wilhelm Flitner, der als einziger mit Recht den Protest der Erziehungswissenschaft angemeldet hat, dass sich in diesem Gremium [der Bildungskommission; MK] nur ein Erziehungswissenschaftler befinde“ (Roth 1971, 288). Die Darstellung von Becker nennt er „aufschlussreich“, die Konzeption von „Bildungsplanung als Lernprozess“ eine „bewusst angetrebte[.] Konsequenz“ (ebd.) und er weist zudem darauf hin, dass Robinsohn selbst als „Sachverstand“ mit dabei war (vgl. ebd., 290). Die Auseinandersetzungen sind heftig, die unterschiedlichen Ideologien schimmern häufig nur knapp unter der Oberfläche.

Ideologisch aufgeladen erscheint auch die Auseinandersetzung um Chancengleichheit³⁴. Diese herzustellen weist der Strukturplan als eines seiner Ziele aus: „das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, dass er die Voraussetzungen besitzt die Chancen tatsächlich wahrzunehmen.“ (Deutscher Bil-

³⁴ Chancengleichheit, so Müller und Mayer im Gutachten für den Deutschen Bildungsrat, ist als Begriff „so vage, dass sich etwa alle politischen Parteien darauf berufen“ (Müller/Mayer 1976, 25). Sie führen in der Folge unterschiedliche politische und auch statistische Verständnisse von Chancengleichheit aus. Eng verkoppelt ist der Begriff mit dem der Begabung, da Lebenschancen aufgrund von „Fähigkeiten von Individuen“ zugewiesen werden, die aufgrund von Begabungen erlangt werden. Geht man nun von einem statischen Begabungsbegriff aus, soll das Schulsystem hochselektiv sein, da hierdurch frühzeitig „das knappe Gut besonderer Talente“ optimal gefördert werden kann. Im Fall des dynamischen Begabungsbegriffs dagegen erfordert Chancengleichheit, dass „ökonomische, geographische und institutionelle Barrieren beseitigt werden, die begabten Kindern aus unteren Schichten den Zugang zu Bildung erschweren“. Chancengleichheit als bildungspolitisches Ziel der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre konnte bekanntermaßen nicht umgesetzt werden und wird aktuell immer noch, etwa im Zusammenhang mit ‚institutioneller Diskriminierung‘ diskutiert.

dungsrat 1970, 30) Als leitendes Prinzip des Strukturplans arbeitet Scholz das Konzept der Chancengleichheit heraus (vgl. Scholz 1972, 57ff.). Etwas allgemeiner formuliert es der Bildungsbericht der Bundesregierung, aber auch hier wird Chancengleichheit als eines der obersten Ziele genannt (vgl. Bundesminister 1970, 18). Und für Robinsohn liegt auf der Hand, dass „Ungleichheit der Bildungschancen nur durch aktive Änderungen im gesamten Bildungswesen, seinem Aufbau und seinen Veranstaltungen behoben werden kann!“ (Robinsohn 1971, 7). Nach seiner Auffassung stellen Änderungen am bestehenden System mittels Eingangsstufen und Ähnlichem „Hilfskonstruktionen“ dar, auf dem Weg Chancengleichheit verfassungsmäßig zu garantieren.

„Ohne eine gleichzeitige Umfunktionierung der Institutionen endet eine solche Öffnung einmal mit mehr oder weniger raschen individuellen Misserfolgen, kann doch der ‚garantierte Anspruch des jungen Menschen auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung‘ so lange nicht wirklich erfüllt werden, als Begabungen selbst vornehmlich am Erfolg in bestehenden Institutionen gemessen werden, deren Adäquatheit ja gerade in Frage gestellt ist.“
(ebd.)

1976 veröffentlicht der Deutsche Bildungsrat ein Gutachten zur Chancengleichheit, das als Ergebnis herausstellt, dass in der Gesellschaft der BRD „der Zugang zu Lebenschancen in einem hohen Maße durch die Ungleichheit zwischen Familien bestimmt wird, und das Bildungssystem im wesentlichen als Vollstrecker dieser Zuschreibung fungiert“ (Müller/Mayer 1976, 56). Dieses Gutachten, zum Ende der Phase der Bildungsreform veröffentlicht, mahnt davor, dass der Nachweis, „dass die halbherzigen Bildungsreformen in der Bundesrepublik wohl kaum die Chancenstruktur in der Gesellschaft insgesamt in ihrem Ergebnis verändern werden, [...] keine Begründung für die Einmottung gesellschaftspolitischer Zielsetzungen für die Struktur des Bildungssystems selbst geben [kann]“ (ebd., 71). Chancenungleichheit war im übrigen der zentrale Begriff, an dem die OECD die in ihrem 1971 in Deutschland durchgeführten Länderexamen herausgestellten Mängel des deutschen Schulsystems festmachte (vgl. Hüfner 1973, 64ff.).

Bildungsplanung wird Ende der 1960er Jahre als relativ neuer Begriff in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen. In seiner großes öffentliches Interesse weckenden Aufsatzreihe „Die Bildungskatastrophe“ beschreibt Picht 1964 Bildungsplanung noch als unentdeckte Welt (vgl. Picht 1964, 46ff.). Lassahn berichtet, dass im Jahr darauf Bundestagsabgeordnete diesen Begriff noch als „schrecklich“ abtaten, aller-

dings „2 Tage nach dieser Debatte [...] die Ständige Konferenz der Kultusminister [ihn] in ihren offiziellen Wortschatz [aufnahm]“ (Lassahn 1969, 655). Er selbst, aber auch andere diskutieren das Verhältnis von Bildung und Bildungsplanung und problematisieren damit noch vor der Veröffentlichung des Strukturplans den grundsätzlichen Auftrag des Bildungsrats. Lassahn konstatiert, dass sich Bildung „verstanden als kultiviertes, mündiges und in Reflexionen seiner selbst gewisses Menschentum jedem planenden Zugriff“ (ebd., 656) entziehe und auch weder das neuhumanistische Gymnasium noch die Universität Bildung garantieren konnten, „sondern [diese] lediglich als individuelle Leistung ermöglichen“ (ebd.). „Planung kann sich immer nur auf die Institutionen und manifesten Ordnungen erstrecken, die den Raum freihalten, in dem sich Bildung entfalten kann“ (ebd.). Furck nimmt den Begriff hin und weist Vorurteile eine Planung im Allgemeinen betreffend als in der Gesellschaft vorhandenen „Anti-Kommunismus“ zurück (Furck 1969, 273). Der Ansicht, Bildung und Planung seien einander ausschließende Größen, begegnet er mit dem Hinweis „Die Institution Schule wird aber dadurch konstituiert, dass in ihr die Erziehung junger Menschen planvoll, d.h. durch zielgerichtetes Handeln im Rahmen einer genau vorgegebenen Organisation geschieht“ (ebd.). Bezogen auf das Schulsystem stellt er heraus, dass dieses „weder organisch noch geschichtlich gewachsen [sei], sondern das Produkt absichtsvoller Organisation“ (ebd., 274) und demzufolge immer schon geplant, nach Picht, auf den sich Furck hier bezieht, in Deutschland seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. ebd.). Damit liegt hier eine begriffliche Klärung vor, die weitgehend geteilt wird. Bildungsplanung bezieht sich demnach nicht auf Bildung, sondern auf den Ort, an dem Bildung planmäßig stattfinden soll. Menck entgegnet allerdings drei Jahre später, man dürfe es sich nicht so leicht machen wie Furck und Lassahn, sondern müsse das Argument ernst nehmen, das er wie folgt formuliert: „globale Planung verhindert die Freiheit der eigenen Entscheidung und der eigenen Planung der betroffenen Individuen und damit die Entfaltung ihrer Individualität“ (Menck 1972, 75).

Eng verwoben mit der Problematik von Bildungsplanung ist die von Bildung als Marktfaktor³⁵. Dieser Bezug wird dementsprechend auch in zahlreichen Aufsätzen

³⁵ Auch zum *Bildungsgesamtplan* finden sich kritische Darstellungen. An dieser Stelle sei auf die Veröffentlichung von Paul Kellermann hingewiesen, der herausarbeitet, dass der *Bildungsgesamtplan* demokratie-politisch problematisch ist, weil dort etwa unter dem Gesichtspunkt von Bildung als Marktfaktor inhumane Praktiken des Arbeitsmarktes gar nicht diskutiert werden. Kellermann führt etwa aus, dass laut *Bildungsgesamtplan* die gängige Praxis, „einheimische Arbeitskräfte auf der Grundlage der Sklavenarbeit

deutlich, ebenso in den hier im Zentrum stehenden Aufsätzen von Menck, Furck und Lassahn. Furck konstatiert, „die Schule als eine zum Zwecke der Erziehung organisierte Institution steht in einem Verhältnis der Interdependenz zu Wirtschaft und Gesellschaft. Diese, gewiss als lapidar anmutende Feststellung, wurde und wird zum großen Teil von Pädagogen auch heute noch nicht beachtet oder negiert“ (Furck 1969, 275). Diesen Zusammenhang in Frage zu stellen wirkt aus heutiger Sicht zumindest befremdend und es ist nahe liegend Furck zuzustimmen, wenn er für die politische Ebene proklamiert, „Bildungspolitik, Wirtschaftspolitik und Sozialpolitik dürfen nicht isoliert, sondern nur integriert betrieben werden“ (a.a.O., 277). Dies scheint ein starkes Argument für den Deutschen Bildungsrat zu sein, in dessen Bildungskommission ausgewiesene Experten u.a. aus den Bereichen Soziologie, Politikwissenschaft, Ökonomie und Erziehungswissenschaft gemeinsam die Planung für eine Reformierung des Schulsystems vornehmen. In Bezug auf die Planung müssen, so Lassahn, diese Interdependenzen „als konstitutiv anerkannt“ und somit bei der Planung berücksichtigt werden. Im Gegensatz zu einzelnen Bereichen der Industrie sei nun das Bildungssystem relativ unflexibel, weshalb sich eine Planung auf einen Zeitraum von mindestens 15 Jahren erstrecken müsse (vgl. Furck 1969, 279).

In der Folge entwirft er ein bürokratisches Planungsmodell, welches er einem technokratischen gegenüber stellt. Das Ziel dieser Ausführungen ist der Zusammenhang von Wissenschaft und Politik und in der Zuspitzung die Einbeziehung von Öffentlichkeit in die Planung, Themen, die sich über den gesamten Prozess der Rezeption der Programmatik erstrecken. Die Planungsmodelle ermöglichen eine theoretische Trennung von Wissenschaft und Politik. Das bürokratische Modell ist nach Furck „noch heute, ungeachtet veränderter gesellschaftlicher Bedingungen nicht nur Grundlage der Organisation und der Entscheidungsfindung in den genannten Bereichen [die Finanzverwaltung, das Schulwesen und das Militär, M.K.], sondern weithin auch die vorgegebene Form für den Bereich der Wissenschaft selbst“ (vgl. Furck 1969, 289). Furck beklagt die Manipulation der Wissenschaft durch die Politik und das Fehlen jeder „Entscheidungsbefugnis über Zielbestimmung sowie Planzielsetzung“ (ebd., 291) im bürokratischen Modell. Demgegenüber steht das technokratische Modell, in dem die Wissenschaft dominiert und „die

von ausländischen Arbeitern höher zu qualifizieren“ (Kellermann 1974, 9) aufgegeben werden soll, weil es ökonomischer sei, einheimische Frauen am Arbeitsmarkt zu beteiligen (vgl. ebd. 10).

„Politiker den Technokraten unterworfen werden“ (ebd.). Die Gegenüberstellung, es wird noch ein weiteres, das emanzipatorische oder demokratische Modell nach Habermas, hinzugezogen, dient hier der Veranschaulichung von Planungsprozessen im Sinne von Planspielen. Wesentlich erscheint der Hinweis auf den Ausschluss der Öffentlichkeit (vgl. ebd.) in beiden erstgenannten Modellen.

In der gesamten Debatte fällt auf, dass die auf die Grundschule und den Elementarbereich bezogenen Planungen fast vollständig unberücksichtigt bleiben. Dies ist umso erstaunlicher, als die Bedeutung der früh einsetzenden Förderung und der grundlegenden Bildung durch eben diese programmatischen Schriften wiederholt herausgestellt werden (vgl. Bildungsrat 1970, 40ff.; Bundesminister 1970, 38f.). Die erziehungswissenschaftliche Debatte um die Bildungsreform wirkt insgesamt irritiert und verhalten, abwartend und distanziert. Es klingt ein Teil Verärgerung darüber mit, nicht ausreichend an den Planungen beteiligt und in die Rolle der interessierten Öffentlichkeit gedrängt worden zu sein.

2.1.5 Die Modellversuche zur alten Schuleingangsstufe

Im Kontext von „Einrichtungen für Fünfjährige“, so der Name der Projektgruppe der BLK, sind in allen elf Bundesländern der damaligen BRD Modellversuche durchgeführt worden. In eine Gesamtübersicht über die Ergebnisse sind 50 Auswertungen aus 46 Modellversuchen aufgenommen worden.

Die Versuche werden in drei Typen kategorisiert: vierzehn Modellversuche im Bereich des Kindergartens mit altersgemischten Gruppen, sieben Modellversuche mit Vorklassen an Grundschulen und sieben Modellversuche mit Eingangsstufen an Grundschulen (vgl. BLK 1976, 16ff.). Die weiteren achtzehn Versuche befassten sich größtenteils mit speziellen Fragestellungen und ließen sich den vorgenannten Typen nicht einwandfrei zuordnen (vgl. BLK 1976, 14).

In den Modellversuchen in Kindergärten wurden Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Übertritt in die Schule aufgenommen. Die Gruppen waren altersgemischt, teilweise gab es aber eine besondere pädagogische Betreuung der 5jährigen³⁶. Die Betreuungssituation in den Modellversuchen war gegenüber den Einrichtungen, die nicht an Modellversuchen teilnahmen, ausgesprochen vorteilhaft, der Bericht

³⁶ Die BLK merkt hierzu an, dass in den Fällen, in denen die 5jährigen einer besonderen Förderung zugeführt wurden, mit der altersgemischten Gruppe ein „Hauptanliegen des Kindergartens“ aufgegeben wurde (BLK 1976, 17).

nennt eine Kinder-Erzieher-Relation von 13:1, während der *Strukturplan* im Jahr 1970 eine Relation von 50:1 harsch kritisiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 105). Die Sicherung eines gleitenden Übergangs sollte in diesen Versuchen über „individuelle Förderung und [...] Stabilisierung der kindlichen Persönlichkeit“ (BLK 1976, 17) gewährleistet werden, eine engere Beziehung zur Schule, über „Inhalte[.], Arbeitsweisen und Organisationsformen“ (ebd.) wurde lediglich in einem Versuch hergestellt, in zwei Versuchen wurden Lehrer an der Arbeit beteiligt.

Die Modellversuche in Vorklassen waren allesamt Grundschulen zugeordnet und die Vorklassen jeweils der ersten Klasse vorgeschaltet. Als einjährige Einrichtungen nahmen sie Kinder auf, die im nächsten Schuljahr schulpflichtig werden sollten. In den Vorklassen war ebenfalls eine gute Betreuungssituation zu verzeichnen, es wird von Gruppengrößen von 20-25 Kindern berichtet³⁷. Die Vorklassen sind insofern als Sonderwege zu bezeichnen, als sie an Grundschulen verortet sind, aber der Besuch vor dem Beginn der Schulpflicht liegt und freiwillig ist. Das besondere Ziel war der „gleitende Übergang“ in die Schule, der hier über „Formen des spielenden Lernens [...] schwerpunktmäßig betont [wurde, mit der; MK] Hinführung zum aufgabenbezogenen Lernen“, bei dem „strukturierte Lernsequenzen“ vorgesehen waren“ (BLK 1976, 18).

Versuche mit Eingangsstufen sollten ebenfalls insbesondere einen gleitenden Übergang für die 5jährigen vom spielerischen zum aufgabenorientierten Lernen ermöglichen. Die Eingangsstufe ist hier eine „zweijährige Einheit unter Einbeziehung des 1. Schuljahres“ (BLK 1976, 18) als zweites Jahr der Eingangsstufe. Der Bericht formuliert eine organisatorische sowie pädagogische Einheit in der Eingangsstufe mit der ersten Klasse der Grundschule, eine Altersmischung wird aber nicht expliziert. Der Übergang in das zweite Jahr soll „weder inhaltlich noch in der Arbeitsweise durch eine Zäsur gekennzeichnet“ (ebd., 19) sein. In der Eingangsstufe soll individuelle Förderung im Vordergrund stehen. Lehrgangsbezogenes Lernen startet demnach nicht mit dem Beginn der ersten Klasse, sondern „zu einem individuellen Zeitpunkt für einzelne Kinder“ (BLK 1976, 19). In der Eingangsstufe ko-

³⁷ während der *Bildungsbericht* 70 für die Volksschule für das Jahr 1968 Klassengrößen von 35,1 angibt (Bundesminister 1970, 27) und der *Bildungsgesamtplan* in seinen Berechnungen für das Jahr 1970 Klassengrößen von 37 Schülerinnen und Schülern veranschlagt (BLK 1974, 23).

operieren SozialpädagogInnen und LehrerInnen miteinander. Der Besuch des ersten Jahres der Eingangsstufe ist freiwillig.

2.1.5.1 Empirischer Ertrag – die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen

Mit den Modellversuchen werden diverse Zielvorstellungen verknüpft. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder sollen gefördert werden in Bezug auf den sensomotorischen, sozial-emotionalen und kognitiven Bereich und in Bezug auf spezielle Fertigkeiten im Vorfeld der Kulturtechniken. Lehrpläne und Curricula sowie Organisations- und Kooperationsformen sollen entwickelt und erprobt werden. Ein wesentliches Ziel war es, den Übergang in die Grundschule zu erleichtern. Darüber hinaus dienten die Versuche aber auch dazu, die Institutionen miteinander zu vergleichen (vgl. BLK 1976, 21f.).

Schmidt vergleicht in einem Artikel die Richtlinien von Vorschulklassen und Eingangsstufen aus den Bundesländern hinsichtlich der Motive und Zielsetzungen. Häufigstes Motiv ist demnach die Förderung der Kinder aufgrund des dynamischen Begabungsbegriffs, weniger häufig wird eine Kompensation von Chancenungleichheit genannt (vgl. Schmidt 1972, 2). Daneben wird aber auch eine Effektivitätssteigerung der Grundschule angestrebt, die sich in einzelnen Ländern durch eine starke Orientierung am Leistungsprinzip ausweist und für die Schmidt festhält, dass sie auf politischer Bühne entschieden wurde und sich nicht aus den pädagogischen Konzeptionen ergebe (vgl. Schmidt 1972, 3f.).

In zahlreichen Texten zur alten Schuleingangsstufe finden sich kritische Stimmen zum Verhältnis von Politik und Wissenschaft. Nagel und Preuss-Lausitz etwa stellen das gesamte Vorgehen der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen in Frage, bei denen Auftragsarbeiten entstehen, die „politische Entscheidungen quasi-objektiv legitimieren“ (Nagel/Preuss-Lausitz 1971, 453). In mehreren Berichten werden die Ergebnisse mit dem Verweis auf das schwierige Verhältnis zur Politik eingeschränkt. Dollase etwa weist einerseits darauf hin, dass aufgrund der Vorbedingungen wissenschaftliche Kriterien nur eingeschränkt zur Anwendung kamen. Einerseits seien die Möglichkeiten, eine Stichprobe zu ziehen, sehr eingeschränkt gewesen, andererseits sei Wissenschaft auf die Rolle eines Zeitnehmers in einen Wettkampf festgelegt worden (vgl. Dollase 1978, 412f.). Auch sei zum Ende des Versuchs in NRW eine politische Entscheidung ohne Abstimmung mit der Wissen-

schaft, aber mit dem Verweis auf die durch Wissenschaft ermittelten Ergebnisse getroffen worden, die sich aus den Ergebnissen gar nicht legitimieren ließe (vgl. Dollase 1978, 422f.). So zeigen auch laut Schmalohr u.a. die Ergebnisse „in ihrer Differenziertheit auf, dass die Frage ‚Vorklasse oder Kindergarten?‘ nicht global zu beantworten ist, sondern einer weiteren Aufschlüsselung bedarf. Die Beantwortung hängt ganz entscheidend von den bildungspolitischen und pädagogischen Zielvorstellungen ab, mit denen man an die Institutionenfrage herangeht“ (Schmalohr u.a. 1974, 278).

Den Hinweis auf die Stichprobe liefern auch Kroj, in Hessen seien Kinder aus der „Unterschicht“ unterrepräsentiert (vgl. Kroj 1972a, 31f.) und Bauer, der in einer Befragung von Eltern ermittelt, dass durch die Modellversuche vor allem besonders ehrgeizige Eltern, Eltern, die Entlastung in der Erziehungssituation erhofften, und solche, bei denen die Sorge vor Überforderung der Kinder und Hoffnung auf Entlastung in der Erziehungssituation zusammen kommen, zur Teilnahme bewegt wurden. Besonders gehemmt waren offenbar Eltern, die sich um eine Überforderung ihrer Kinder sorgten (vgl. Bauer 1978, 427ff.).

Die Übersicht der Ergebnisse schränkt auch die Projektgruppe „Einrichtungen für Fünfjährige“ der BLK selbst ein, mit dem Hinweis:

„Eine Gesamtbetrachtung der unterschiedlichen Zielvorstellungen der Modellversuche lässt ihre Einheitlichkeit und damit ihre Vergleichbarkeit in einem noch größeren Umfang auseinanderfallen, als es bei der Einrichtung dieser Modelle beabsichtigt sein konnte. Dadurch wird auch die Beantwortung der Frage einer institutionellen Zuordnung der Fünfjährigen erschwert.“ (BLK 1976, 23)

Die Ergebnisse aus den ausgewerteten Modellversuchen werden in zwei Schritten dargestellt. Zunächst werden Ergebnisse zu einzelnen Fragestellungen aufgeführt, in einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse hinsichtlich einer Aussage über eine künftige Zuordnung der 5jährigen dargestellt (vgl. ebd., 69ff.).

Zu curricularen Fragen

Es versteht sich von selbst, dass in den einzelnen Ländern und in den verschiedenen Organisationsformen je unterschiedliche Curricula zum Tragen kommen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Inhalte, der Zielsetzungen und der Konzeptionen. Allerdings gewinnt in der Eingangsstufe eine Orientierung an Lernbereichen besondere Bedeutung. In den Curricula für die Eingangsstufe findet sich auch eine zeitliche und qualitative Zunahme lehrgangsbezogenen Lernens, was bei einer

Konzeption mit dem Ziel eines gleitenden Übergangs von den eher spielerischen zu den schulischen Formen des Lernens nahe liegt. Insgesamt überwiegen offene Curricula, wobei sich für das zweite Jahr der Eingangsstufe eine zunehmende Schließung der curricularen Vorgaben feststellen lässt (vgl. BLK 1976, 35ff.). Braun berichtet aus NRW über Ansätze von Unterrichtsentwicklung, die durch den Modellversuch in Gang gesetzt wurden. Alle Lehrer, die sie in ihrer Studie befragt hatte, gaben an, dass sie ihren Unterricht in den ersten Schuljahren, denen Vorklassen vorgeschaltet waren, verändern mussten (vgl. Braun 1972, 46f.).

Fragen des Übergangs

Da die Vorklassen und Eingangsstufen institutionell den Grundschulen zugeordnet waren, konnte in diesen Bereichen eine weitgehende Kontinuität gesichert werden, da Gruppen aus Vorklassen oder der Eingangsstufe im Allgemeinen geschlossen in die erste Klasse übergangen. Dies ließ sich bei den Kindergartengruppen nicht gewährleisten, deshalb zeigten sich Schwierigkeiten insbesondere beim Übergang aus dem Kindergarten. Ähnlich verhält es sich mit dem Personal, hier wird Kontinuität in Vorklassen und Eingangsstufen über die Beteiligung des Personals in beiden Bereichen – oder zumindest der Lehrer in der Vorklasse, bzw. im ersten Jahr der Eingangsstufe – gesichert. Beim Übergang aus dem Kindergarten ist dies aus nahe liegenden Gründen nicht gelungen (vgl. BLK 1976, 38ff.). Dollase berichtet aus NRW über einen gegenteiligen Effekt: „An den Ergebnissen [...] in NRW ist frappant, das ausgerechnet das weniger in Kontinuität zur Schule stehende Modell bessere [...] Resultate erzielt“ (Dollase 1978, 421). Dabei kommt er zu einer für die Diskussion interessanten Überlegung: „Denkbar ist, dass die 5jährigen mit der Gewöhnung an Schule auch den Verschleiß von Lernfreude mitlernen (Lernhemmungen aufbauen), möglich auch, dass Diskontinuitäten [...] für den Durchschnitt der Kinder keine ‚neuralgischen Punkte‘, sondern eher anregende Veränderungen im schulischen Laufbahnsystem darstellen.“ (ebd.)

Zur Personalsituation

In erster Linie wird ein erhöhter Fortbildungsbedarf vor allem im Hinblick auf die Übergangssituation bei Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern festgestellt. Darüber hinaus haben sich in allen Versuchstypen Probleme bei

der Kooperation der unterschiedlichen beteiligten Professionen ergeben (vgl. BLK 1976, 44f.).

Zur Kooperation mit Erziehungsberechtigten

Die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten bei der Erstellung pädagogischer Konzeptionen und Mitarbeit in pädagogischen Situationen wird in Kindergärten deutlich häufiger berichtet. Eine besondere Bedeutung wird der Kooperation mit den Erziehungsberechtigten von besonders benachteiligten Kindern beigemessen, diese gestaltet sich allerdings in sozial schwachem Umfeld besonders schwierig (vgl. BLK 1976, 51ff.).

Zur Förderung besonders benachteiligter Kinder

Dieser Aspekt wurde nur in einzelnen Modellversuchen betrachtet. Er findet sich aber zu etwa gleichen Teilen in Schulen und in Kindergärten. In den Versuchen wurden lediglich Behinderungen berücksichtigt, die „mit präventiven Maßnahmen besonders wirksam angegangen werden können“ (BLK 1976, 59), unberücksichtigt blieben Formen von Behinderungen, die eine ausschließlich rehabilitativ Behandlung erforderten. Diagnosen wurden in allen Einrichtungsarten in gleichem Maße durchgeführt, allerdings waren diese auch in gleichem Maße defizitär. Es wird darauf hingewiesen, dass der Einsatz von Sonderpädagogen oder anderweitig besonders qualifiziertem Personal nicht die Erziehungskontinuität gefährdet. Die Vernetzung der Einrichtung in die Gemeinwesenarbeit ist dazu geeignet, Förderung besonders benachteiligter Kinder voranzubringen (vgl. BLK 1976, 54ff.).

Kognitive Entwicklung

Kroj berichtet aus dem Versuch mit Eingangsstufen in Hessen, dass die Lehrer eine verbesserte sprachliche Gewandtheit und Ausdrucksfähigkeit feststellen (vgl. Kroj 1972a, 30). Aus Schleswig-Holstein berichtet Kochansky über ein höheres Sprachniveau und bessere Leistungen im Lesen, Rechnen und Rechtschreiben bei Kindern, die eine Vorklasse besucht haben (vgl. Kochansky 1971, 113). Im Bereich der Intelligenzentwicklung zeigten sich in mehreren Versuchen unabhängig vom Förderort positive Auswirkungen durch die besondere Förderung. Andererseits gab es auch Versuche, die dieses Ergebnis nicht stützen (vgl. BLK 1976, 61).

Im Bereich der Kulturtechniken wurden ebenfalls widersprüchliche Ergebnisse ermittelt. So zeigten sich Vorteile für die Sprachentwicklung in Bremen, keine Vorteile für die Bereiche Lesen und Rechnen wurden in Hessen nachgewiesen (vgl. ebd., 62).

In Bezug auf die Schulfähigkeit erbrachten die Versuche aus Rheinland-Pfalz günstige Ergebnisse für die Eingangsstufe. In Bayern konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden (vgl. ebd., 62).

Es zeigt sich, dass der Übergang teilweise immer noch problembehaftet ist, was auf eine mangelnde Abstimmung der Institutionen zurückgeführt wird. Weniger große Schwierigkeiten zeigen sich beim Übergang aus Vorklassen oder Eingangsstufen - also den Bereichen die bereits institutionell und organisatorisch dem Primarbereich zugeordnet wurden. Schwierigkeiten zeigen sich durch unterschiedliche Voraussetzungen bei Kindern, die am Versuch in Eingangsstufen oder Vorklassen teilgenommen hatten und denen, die nicht daran teilgenommen hatten (vgl. BLK 1976, 61ff.)

Emotionale und soziale Entwicklung

Mehrere Versuche an Kindergärten und in Eingangsstufen und Vorklassen zeigen deutliche Vorteile in diesem Bereich. Die geförderten Kinder wurden insgesamt als selbstständiger, selbstbewusster, fragefreudiger und lernbereiter wahrgenommen (vgl. BLK 1976, 63). Das bestätigen auch Kroj für die Eingangsstufe in Hessen (vgl. Kroj 1972a, 30), Dollase aus NRW für die Kinder aus den Modellkindergärten (vgl. Dollase 1978, 417; 419) und Braun, ebenfalls NRW, aber hier für die Vorklassen (vgl. Braun 1972, 36). Dollase, der Modellkindergärten und Vorklassen untersucht hat, gibt an, dass sich die Kinder in beiden Institutionen wohl fühlen (vgl. Dollase 1978, 417). Für den Bereich der Konzentration berichtet die BLK, es haben keine eindeutigen Ergebnisse ermittelt werden können. Das gilt ebenso für den sensorischen Bereich (vgl. BLK 1976, 63f.).

Bei besonders benachteiligten Kindern zeigten sich generell positive Auswirkungen durch die gezielte Förderung, insbesondere bei besonders schwachen Kindern, die große Fortschritte machten (vgl. ebd., 64f.). Dieses Ergebnis wird auch bei Kroj bestätigt (vgl. Kroj 1972a, 32). In NRW ermittelt man, dass die Grundschule nicht in der Lage ist, „die Sozialisationsdominanz der oberen Schichten abzubauen. Es ist

festzustellen, dass die sich bei Eintritt in den Primarbereich ergebenden schichten-spezifischen Unterschiede über die gesamte Dauer von 4 Jahren Grundschule aufrechterhalten werden“ (Kultusminister NRW 1978, 106).

Vereinzelt wurden auch Langzeitwirkungen festgestellt, die aber nur in Vorschulen untersucht wurden. Bei Kindern, die die Vorschule besucht hatten, ließen sich sehr günstige Intelligenzentwicklungen in den ersten zwei Schuljahren feststellen. Ebenso zeigten Kinder aus Vorschulen besonders häufig überdurchschnittliche Leistungen zum Ende der Grundschulzeit. Darüber hinaus zeigten sich hier Vorteile in sozialen Verhaltensweisen, größere Kontaktbereitschaft und Selbständigkeit. Ebenso waren diese Kinder weniger gestresst in Leistungssituationen (vgl. ebd. 65ff.).

2.1.5.2 Zusammenfassung durch die Projektgruppe und Folgerungen

Alle 46 ausgewerteten Modelversuche haben ihre Ziele erreicht. Als Problem werden die unterschiedliche Zielsetzung und Anlage der Versuche herausgestellt.

Im Bereich der Intelligenzentwicklung hält die Projektgruppe fest, dass vorschulgeforderte Kinder gegenüber nicht vorschulgeforderten Kindern eine signifikant höhere sprachfreie Intelligenz aufweisen und hier insbesondere die Kinder aus sozial schwachen Bereichen enorm profitieren. Bei den geförderten Kindern zeigen sich eine günstige motorische Entwicklung und ein günstiger Einfluss auf die Gesamtpersönlichkeit. Allerdings kann die vorschulische Förderung soziokulturelle Benachteiligung auch nicht in vollem Umfang ausgleichen.

Es wird festgehalten, dass es eine zentrale Aufgabe darstellen wird, Curricula zu entwickeln und erproben, die dem *Bildungsgesamtplan* entsprechend Kontinuität sichern.

Als weiteres Arbeitsfeld erweist sich die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Für den Ausgleich von Benachteiligungen können alle Varianten hilfreich sein (vgl. ebd. 69ff.).

Kaum in den Blick genommen wurde offenbar der Bereich des Unterrichts und der Unterrichtsentwicklung. In der Veröffentlichung des BLK wird dieser Bereich gar nicht angesprochen. Bei Braun findet sich immerhin eine kleine Studie. Sie hat neun Lehrerinnen und Lehrer in teilstrukturierten Interviews befragt, die den Un-

terricht in einer Vorklasse übernommen hatten und diese Vorklasse zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Schuljahr weitergeführt. „Alle befragten Lehrer haben die ihnen geläufige Unterrichtsform in ersten Klassen mit Vorklassenkindern modifizieren müssen.“ (Braun 1972, 46)

Die Ergebnisse der Modellversuche resümierend, stellt die Projektgruppe zunächst den Vorteil heraus. Durch die Anstrengungen im Zusammenhang mit den Modellversuchen dürfte nämlich der große Nachholbedarf an Kindergartenplätzen bei günstiger Entwicklung in wenigen Jahren aufgeholt sein wodurch dann für praktisch alle Fünfjährigen ein institutionelles pädagogisches Angebot zur Verfügung stünde (vgl. BLK 1976, 75).

Die Projektgruppe macht aber auch aus ihren Bedenken keinen Hehl. Aus ihrer Sicht lässt sich aufgrund der Ergebnisse aus den verschiedenen Modellversuchen und der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen keine der erprobten Möglichkeiten für die Förderung der Fünfjährigen den anderen gegenüber durchsetzen (vgl. ebd.). Ebenso ist sie skeptisch, dass eine Bildungspflicht für Fünfjährige oder eine Vorverlegung der Schulpflicht politisch durchsetzbar wäre. Insofern weist sie darauf hin, dass beim Übergang in die Schule insbesondere die „Kontinuität der Inhalte und Vermittlungsformen“, „Kontinuität im Personalbereich“ und „Kontinuität durch Eltern und Gemeinwesenarbeit“, gesichert werden sollten (ebd.). Weitere Modellversuche werden wichtig sein. Insgesamt zeichnet sich laut Projektgruppe aber ab,

„dass der Besuch einer vorschulischen Einrichtung für die Förderung der Gesamtpersönlichkeit bedeutsamer ist als der Besuch einer bestimmten Art vorschulischer Einrichtungen. Während der Bildungsgesamtplan eine Entscheidung über die Zuordnung entweder zum Elementarbereich oder zum Primarbereich anstrebt, zeigen die Ergebnisse der Auswertung, dass eine verbesserte pädagogische Förderung sowohl im Elementarbereich als auch im Primarbereich möglich ist.“ (BLK 1976, 7)

Götz bestätigt, dass die Modellversuche zwar die Problemlagen im Bereich des Übergangs erhellen, aber dabei nicht zu einer Lösung führen konnten. In der Folge sei dann zwar Kooperation zwischen den Institutionen als Regelung eingeführt worden, damit aber faktisch in die Abhängigkeit sozialräumlicher Bedingungen und das Engagement und die Initiative einzelner beteiligter ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen gestellt worden (vgl. Götz 2004a, 261). Fthenakis liefert

1979 einen Überblick über die Aktivitäten der Länder im Anschluss an die Modellversuche. Dabei zeigt sich, dass in den Bundesländern institutionell keine deutlichen Veränderungen vollzogen und die Schwerpunkte in den einzelnen Bundesländern in der Gestaltung des Übergangs (By, He) und vor allem in der Kooperation (BW, By, HB, NI, RP, SL) gesehen wurden (vgl. Fthenakis 1979, 159ff.)

2.1.6 Diskussion und Zusammenfassung

2.1.6.1 Alte Schuleingangsstufe und Altersmischung

Eine jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe war bei der alten Eingangsstufe vermutlich nicht intendiert, wird aber durch einige wenige Formulierungen in den Schriften vom Deutschen Bildungsrat und der Bund-Länder-Kommission auch nicht ausgeschlossen³⁸. Konkrete und explizite Angaben oder Vorgaben finden sich keine. Der Deutsche Bildungsrat plädiert im *Strukturplan* dafür, in der Eingangs- und Grundstufe das Jahrgangsklassensystem „vorläufig“ zu erhalten. „Es muss aber gleichzeitig mit neuen Gruppierungsformen experimentiert werden [...]“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 131). Dies kann als mögliche Öffnung hin zu jahrgangsübergreifenden Organisationsformen gelesen werden, allerdings wird diese im nächsten Satz sogleich wieder zurück genommen. „Ein höheres Maß an Beweglichkeit bei der Einteilung der Schüler sollte auch dadurch gewährleistet sein, dass der Lehrer die Möglichkeit erhält, [...] innerhalb eines Jahrgangs, aber klassenübergreifend, für spezielle Aufgaben Gruppen bilden und wieder auflösen zu können.“ (ebd.) In ähnlicher Weise ist im *Bildungsbericht '70* der Bundesregierung von einer „mindestens in Jahrgangsklassen gegliederten Grundschule“ (Bundesminister 1970, 43) die Rede.

Andererseits finden sich auch Textstellen, die eine Altersmischung nahe legen. Der Bericht des Deutschen Bildungsrates dazu: „Die Eingangsstufe [...] umfasst die Altersstufe der Fünf- bis Sechsjährigen. [...] Innerhalb der Eingangsstufe darf keine Versetzung stattfinden, so dass sie als pädagogische Einheit bestehen kann.“ (Deutscher Bildungsrat 1975, 75) Auch der Modellbericht der Bund-Länder-Kommission berichtet über eine zweijährige Eingangsstufe, die „inhaltlich wie organisatorisch als eine Einheit zu betrachten“ ist und bei der der Übergang zum zweiten Jahr nicht „durch eine Zäsur gekennzeichnet“ ist (BLK 1976, 19). Explizit

³⁸ Diese Betrachtung wurde durch eine angeregte Diskussion mit Margarete Götz angestoßen und bereichert.

spricht der Bericht der BLK die Frage der Altersmischung nur in Bezug auf die Förderung im Kindergarten an. Auch in Zukunft soll dort die „altersgemischte Gruppe der Drei- bis Fünfjährigen die vorherrschende Organisationsform“ sein (BLK 1976, 77). Darüber hinaus findet sich lediglich in einem Text ein Hinweis auf die Modellversuche in der Eingangsstufe, trotz der Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre stattfindenden Diskussion der Jahrgangsklasse. „Bemerkenswerterweise wird die Möglichkeit vertikaler Differenzierung (mit dem Ziel der Überwindung des Jahrgangsklassen-Systems) gar nicht erwogen. Lediglich He[ssen] votiert zögernd für die Altersheterogenität: ‚Im zweiten Versuchsjahr sind auch jahrgangsübergreifende Gruppenzusammensetzungen vorsichtig zu erproben‘“ (Schmidt 1972,18f.).

Bei Kroj wird jedoch deutlich, dass die Vorstellung einer altersgemischten Eingangsstufe auch in Hessen nicht der derzeit realisierten Form entspricht: „Im Prinzip sollte eine zweijährige Eingangsstufe das Vorschuljahr und das bisherige 1. Schuljahr umfassen“ (Kroj 1972b, 15).

2.1.6.2 Bildungspolitische Kernfragen

Die Modellversuche um die alte Schuleingangsstufe sind in einer Phase großer bildungspolitischer Umbrüche durchgeführt worden. In den 60er Jahren führten die Erkenntnisse um den dynamischen Begabungsbegriff in Kombination mit auf den Sputnikschock reagierenden Bildungs-Katastrophenszenarien dazu, die institutionalisierte Bildung grundsätzlich umzuplanen (vgl. etwa Hüfner u.a. 1986, 19ff.). Dabei stieß der neue Begriff der Bildungsplanung zunächst auf Ablehnung, mit der Begründung, Bildung sei nicht planbar und die Umformung von Bildung zu einem Marktfaktor, die sie zweckrationalem Handeln unterwerfe, sei ausgesprochen problematisch. Andererseits offenbarte sich zunehmend, dass der ökonomische Wert von Bildungsabschlüssen bedeutend und somit Bildung als Marktfaktor nicht zu unterschätzen ist. Die Ambivalenz, die der gesellschaftlichen Perspektive auf Bildung inhärent ist, wurde offenbar auch von der Bundesregierung erkannt und beide Lesarten im *Bildungsbericht '70* betont. Die Regierung eines modernen demokratischen Staates steht dabei vor dem Problem, die Gesellschaft als Ganzes zu entwickeln ohne dabei die Rechte des Einzelnen zu verletzen. Sie muss individuelle Bildungszugänge und -verläufe ermöglichen, dabei gleichzeitig aber hochwertige Bildungsabschlüsse in großer Zahl hervorbringen.

Dabei sind zwei Ebenen auseinander zu halten. Auf einer Realisierungsebene wurden mit der Gesamtschule und den Modellversuchen für Fünfjährige neue und zukunftsweisende Ausgestaltungen institutionalisierter Bildung auf den Weg gebracht. Auf einer grundsätzlicheren Planungsebene wurden vorrangig zwei Fragen bearbeitet: Zum einen wurde die Frage, was Schule soll, in der Curriculumdebatte verhandelt. Überlagert wurde diese Frage aber von einer weiteren: Wer ist für Schule zuständig? In dieser Situation wurde auch das Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Verwaltung neu ausgelotet. Bildungspolitik beauftragte zu diesem Zeitpunkt erstmalig im großen Stil Sachverständige mit Expertisen und wissenschaftlichen Begleituntersuchungen für Modellversuche, um eine Entscheidungsgrundlage zu erhalten. Dabei wurde Wissenschaft damit konfrontiert, dass sie zwar zur Erörterung bedeutender Fragen herangezogen, schließlich aber nicht in die Entscheidung³⁹ einbezogen wurde (vgl. Habermaß 1968, 127). Den Veröffentlichungen zu den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen lässt sich die Irritation und teilweise auch eine gewisse Verärgerung über diesen Umstand entnehmen.

Die Frage, wer für Schule zuständig ist wurde als Machtfrage verhandelt und zwar hauptsächlich auf einer bildungspolitischen Ebene. Zwar waren mit der Bundesregierung, den Regierungen der elf Bundesländer, der KMK, der BLK und dem Deutschen Bildungsrat eine Vielzahl an Gremien mit der Bildungspolitik in den 60er und 70er Jahren beschäftigt, wenn man sich bei der Betrachtung nur auf den Bereich der Schule beschränkt. Letztlich ging es aber um die Frage, ob der Bund oder die Länder für die Bildungs- und damit vor allem für die Schulpolitik zuständig sein soll⁴⁰.

³⁹ Die Verhältnisse zwischen Wissenschaft und Politik, zwischen den Funktionen von Entscheidung und Beratung werden von Habermaß in mehreren Schriften bearbeitet. Er entwickelt ein pragmatistisches, technokratisches und dezisionistisches Modell für das Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Auch Furck (1969) bezieht sich auf die Ausführungen von Habermaß. Dabei wird auch die Einbindung von Öffentlichkeit problematisiert sowie die schwierige Rolle der Wissenschaft bei der Legitimation politischen Handelns.

⁴⁰ Kurt Frey, der damalige Generalsekretär der KMK, bearbeitet in einer Veröffentlichung die Schwierigkeiten in diesem Prozess. Neben der Vielzahl an Regierungen und Parlamenten führt er die Probleme zu einer Einigung zu gelangen, darauf zurück, dass es „bisher noch nicht zu gemeinsam akzeptierten und allgemein-bindenden Grundüberzeugungen über das Bild des zu Erziehenden, des heranwachsenden Staatsbürgers gekommen [ist], es besteht mithin noch keine Übereinstimmung über das Erziehungsziel und damit erst recht nicht über Erziehungsmethoden und über den Inhalt des zu Tradierenden“ (Frey 1970, 21). Heinemann konstatiert, im Übrigen in der gleichen Ausgabe der Zeitschrift *Bildung und Erziehung*, dass pragmatische Zweckmäßigkeit das Ziel einer durch Verwaltung gelenkten Schule sei, und hierbei Erziehungsziele zurückstehen. „Der Nutzen, die Effizienz haben, auch wenn in der öffentlichen Diskussion nur selten darauf hingewiesen wird, Vorrang vor den Fragen nach den gesetzten Erziehungszielen“ (Heinemann 1970, 42).

Die Erziehungswissenschaft hält sich, nach einer kurzen Debatte um das Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeit und einigem Beklagen ob des subjektiv geringen Einflusses im Deutschen Bildungsrat, fast vollständig aus den bildungspolitischen Entwicklungen raus. Mit den Fragen zur Bildungsplanung will man sich offensichtlich nicht auseinandersetzen. Fend sieht die Ursache dafür darin, dass die Erziehungswissenschaft auf die Entwicklungen nicht vorbereitet war, da die „Anstöße zur Bildungsreform [...] nicht aus dem engeren Kreis der vorherrschenden pädagogischen Richtung [kamen], der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (Fend 2009, 19). Fend weist in dem Zusammenhang auch auf die Kritik an der quantitativen Bildungsforschung und deren Nutzbarmachung für die Herrschenden hin, was zum Anlass genommen wurde, „das Verhältnis von Wissenschaft und Politik zu reflektieren“ (ebd., 23). Gut in dieses Verhältnis passt das große Engagement für die Curriculumentwicklung, lässt sich doch über die Frage, wozu Schule da ist, der Bereich von Bildungspolitik inhaltlich mitgestalten. Darüber hinaus beteiligt man sich mit großer Zahl an den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu den Modellversuchen zur Förderung der Fünfjährigen – und an den Versuchen im Zusammenhang mit der Gesamtschule –, obwohl man diesen Bereich in der vorangehenden Debatte weitgehend ausgeblendet hatte.

2.1.6.3 Schlussfolgerungen

In der Zeit bedeutender Bildungsreformen ist die Entwicklung im Grundschulbereich auf die Realisierungsebene beschränkt und wird in der wissenschaftlichen Debatte annähernd ausgeklammert. Im Bereich der Modellversuche um die Förderung der Fünfjährigen wird unter anderem eine Eingangsstufe erprobt, schließlich aber, aufgrund von Schwierigkeiten zu einer Einigung im Bereich institutionalisierter Bildung zu gelangen, nicht weiter verfolgt.

Spannend bleibt aber, dass die alte Schuleingangsstufe eine tatsächliche Vorgängerin der neuen Schuleingangsstufe ist, zumal diese so wenig Alleinstellungsmerkmale aufweist, dass sie sich nicht mehr von der alten unterscheidet. Nach Retter weist nämlich die alte Eingangsstufe das Merkmal auf, dass alle Kinder ohne Überprüfung einer Schulfähigkeit allein aufgrund des Alters aufgenommen werden und in der Schule gefördert werden sollen (vgl. Retter 1975, 37). Interessant ist auch, dass dieser Umstand in der Regel nicht weiter herausgehoben wird, vielleicht auch, weil die Entwicklung damals gezeigt hat, dass bildungspolitische Entscheidungen

nicht zwangsläufig aufgrund erziehungswissenschaftlicher Argumente getroffen werden.

Weiterhin fällt auf, dass nicht die Förderung der Fünfjährigen in den Blick genommen wurde, sondern lediglich Wirkungen und Auswirkungen institutioneller Zuordnung. Wie nämlich die Fünfjährigen in den Vorklassen, Kindergärten und Eingangsstufen tatsächlich gefördert wurden, wurde kaum dokumentiert und in den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen auch entsprechend nicht thematisiert.

2.2 Die ‚neue‘ Schuleingangsstufe

Der erste Schulversuch zur neuen Schuleingangsstufe wurde 1992 in Brandenburg eingerichtet. Dieser startete mit 2 Schulen und wurde konsequent ausgeweitet. Im Schuljahr 2007/08 nahmen 150 Schulen am Schulversuch teil (vgl. Liebers/Prenzel/Bieber 2008, 7). 1993 richtete Bremen einen Schulversuch ein und ein Jahr später Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. 1997 folgte mit „Empfehlungen zum Schulanfang“ ein Beschluss der KMK (vgl. Prenzel 1999, 245f.; Sekretariat 1997). Damit wurde das Hamburger Abkommen von 1964 abgelöst, in dem das Einschulungsalter und der Stichtag für die Einschulung bundesweit festgelegt waren. Der bislang letzte Schulversuch wurde 2010 in Bayern eingerichtet, dieser läuft voraussichtlich bis 2012 (vgl. Bildungspakt 2011).

Die „Empfehlungen für den Schulanfang“ von 1997 flexibilisierten den Stichtag, indem sie hierfür den Zeitraum vom 30.6. bis zum 30.9. vorsahen, stellten den Ländern frei, mehr als einen Termin im Jahr für Einschulungen einzurichten, dehnten den Zeitraum für vorzeitige Einschulungen für begründete Ausnahmefälle aus und schränkten Zurückstellungen auf Ausnahmefälle ein. Begründet wurde der Beschluss durch Schieflagen bei der Einschulung. So seien erhebliche Schwankungen bei den Zurückstellungen zwischen den Ländern, aber auch innerhalb der Länder festzustellen, die Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit nicht hinreichend zuverlässig und unterschiedliche Verfahrensweisen im Zusammenhang mit dem Stichtag in den Ländern realisiert (vgl. Prenzel 1999, 245f.). Damit steht die Frage nach den Motiven im Raum.

2.2.1 Zu den Motiven für die neue Schuleingangsstufe

Bei der Betrachtung der Motivlage im Zusammenhang mit der Einrichtung einer neuen Schuleingangsstufe überwiegen bildungspolitische Argumentationen, die sich mit bildungswissenschaftlichen vermischen, da die Ministerien der Länder

diese gegenüber der Öffentlichkeit vertreten müssen. Dabei lassen sich im Wesentlichen drei Argumentationslinien unterscheiden: eine pädagogisch-didaktische, eine schulorganisatorisch-formale und eine ökonomisch-volkswirtschaftliche. Ausgangslage für alle drei Argumentationslinien ist die Entwicklung um die Situation der Einschulung.

2.2.1.1 Zur Lage der Einschulung, Rückstellungen und vorzeitigen Einschulungen

Nach Götz ist die neue Schuleingangsstufe ein Instrument zur statistischen Herabsetzung des Einschulungsalters ohne den Stichtag vorzuverlegen (vgl. Götz 2005, 86). Tatsächlich bringt die neue Schuleingangsstufe das Merkmal der Abschaffung - oder zumindest der Reduktion - von Zurückstellungen mit sich. Eine große Zahl an Zurückstellungen stellt nicht nur in volkswirtschaftlicher Perspektive ein Problem dar, sondern weist auch auf das Problem der Selektion zu Schulbeginn hin (vgl. Götz 2005, 86). Zudem wird immer wieder darauf verwiesen, dass Zurückstellungen Krisen in individuellen kindlichen Biographien hervorrufen (vgl. Prenzel/Geiling/Carle 1999, 9ff.). Richter hebt hervor, ein „Kind, dem mangelnde Schulfähigkeit bescheinigt und das deshalb zurückgestellt wird, beginnt seine Schullaufbahn mit dem Scheitern, bevor es überhaupt in die Institution aufgenommen wird“ (Richter 1999, 13), verweist aber in dem Zusammenhang auf ein Forschungsdesiderat. Die aktuellere empirische Schulforschung weist unterschiedliche Befunde zu den Auswirkungen von Zurückstellungen aus. Lehmann, Peek (vgl. 1997, 77f.) und auch Bellenberg (vgl. 1999, 45ff.) belegen in ihren Untersuchungen, dass zurückgestellte Kinder weniger häufig Klassen wiederholen müssen, „obwohl es sich bei den zurückgestellten Kindern um eine eher leistungsschwächere Gruppe handelt.“ (Bellenberg u.a. 2004, 23) Nach Bellenberg besuchen zurückgestellte Kinder häufiger niedrigere Schulformen der weiterführenden Schulen, nach Lehmann und Peek entwickeln sie ein besseres Leistungsbild als die Kinder, die im Laufe ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholen (Lehmann/Peek 1997, 78). Nach Mader, Roßbach und Tietze kann die Zurückstellung unter Umständen eine spätere Klassenwiederholung vermeiden (vgl. 1991, 27f.).

Seit den 1970er Jahren lässt sich ein bundesweiter Trend der schleichenden Heraufsetzung des faktischen Einschulungsalters feststellen (vgl. Götz 2004a, 262). Als schleichend lässt er sich deshalb bezeichnen, weil nicht die Kinder immer später zur Schule angemeldet werden, sondern immer häufiger schulpflichtige Kinder

aufgrund von Entwicklungsverzögerungen vom Schulbesuch zurückgestellt und in der Folge in spezielle vorschulische Einrichtungen⁴¹ verwiesen wurden und dadurch das Durchschnittsalter der eingeschulter Kinder ansteigt. Götz hebt hervor, dass das faktische Schuleintrittsalter seit Mitte der 70er Jahre bis Mitte der 90er Jahre in Westdeutschland anstieg und „seit mehr als 20 Jahren mit länderspezifischen Schwankungen auf einem anhaltend hohen Niveau [stagnierte; MK]. In Ostdeutschland lässt sich dieselbe Entwicklung seit Beginn der 1990er Jahre beobachten“ (Götz 2004a, 262). Ein Problem bei der Beurteilung des Einschulungsalters ist allerdings, dass es in Deutschland nicht erhoben wird⁴². Da, etwa im Rahmen der jährlichen schulstatistischen Erhebungen, keine Erhebung zum Alter der Kinder bei der Einschulung durchgeführt wird, beruhen die Daten hinsichtlich des Einschulungsalters in der Regel auf statistischen Mittelwerten aus den seit den 80er Jahren durchgeführten Erhebungen des statistischen Bundesamtes und der entsprechenden Landesbehörden hinsichtlich des Anteils fristgerecht, verspätet und vorzeitig eingeschulter Kinder. Diesen Daten lässt sich entnehmen, dass in Deutschland der Anteil verspätet eingeschulter Kinder von 1985 bis 1995 von unter 5,5% auf 8,4% relativ stark anstieg, bis 2000 insgesamt wieder auf etwa 7% abfiel und tendenziell weiter absenkte bis auf 4,8% in den Jahren 2005 und 2006. Für 2007 und 2008 lässt sich allerdings wieder ein Ansteigen auf zuletzt 6,0% verzeichnen. Der Anteil vorzeitig eingeschulter Kinder stagnierte im Zeitraum von 1985 bis 1997 um etwa 3%, stieg aber seit 1998 kontinuierlich und zunehmend stark bis auf 9,1% im Jahre 2004 an. Ab 2005 geht der Anteil bundesweit wieder zurück von 7,8% im Jahr 2005 auf 5,4% in 2008 (vgl. Statistisches Bundesamt 2000, 49; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 244). Dies lässt zunächst einmal den Schluss zu, dass tendenziell zunehmend weniger Kinder verspätet, aber mehr Kinder vorzeitig eingeschult werden, was dazu führt, dass das faktische Schuleintrittsalter sinkt. Fragen wirft der Anstieg des statistischen Schuleintrittsalters ab etwa 2005 auf. Im *Bildungsbericht 2010* wurden die Anteile der vorzeitig und verspätet eingeschulter Kinder noch einmal im Verhältnis zur Stichtags-

⁴¹ Gemeint sind hier Einrichtungen zur Förderung schulpflichtiger Kinder, die nicht aufgrund sonderpädagogischen Förderbedarfs sondern allgemeiner Entwicklungsdefizite vom Schulbesuch zurückgestellt wurden. Diese Einrichtungen, die es in jedem Bundesland gab oder gibt, wurden regional unterschiedlich bezeichnet (etwa: in Baden-Württemberg Grundschulförderklasse, in NRW Schulkindergarten) und hatten auch entsprechend etwas unterschiedliche Konzeptionen.

⁴² Auch nicht erhoben werden der Anteil der Zurückstellungen und die entsprechenden Begründungen. Die zurückgestellten Kinder werden im nächsten Jahr verspätet eingeschult und tauchen dann in der Statistik auf.

regelung der Bundesländer betrachtet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 58). Hier zeigt sich, dass die Vorverlegung der Stichtage zu einer Reduktion vorzeitiger Einschulungen und offenbar auch zu einem Ansteigen des Anteils verspätet eingeschulter Kinder führt. Dennoch finden wir immer noch einen Anstieg verspätet eingeschulter Kinder, wenn die Daten aus 1985 mit denen aus 2008 verglichen werden. Hierbei zeigt sich, dass der Anteil verspätet eingeschulter Kinder von 5,42% auf 6,0% angestiegen ist. In den meisten Bundesländern findet sich eine regional begrenzte, ähnliche Entwicklung. Beispielsweise gibt Burk für Hessen eine beständige Zunahme an Zurückstellungen an: 1970: 5,0%; 1980: 9,1%; 1990: 9,6%; 1995: 11,6% (Burk u.a. 1998, 11). Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind groß, insbesondere sind aber vor allem auf der Ebene von Einzelschulen immense Schwankungen auszumachen. In Bezug auf die Untersuchung von Roßbach und Tietze merken die Autoren an: „Im Hinblick auf die Zurückstellungsquoten lässt sich feststellen, dass – bezogen auf ein einzelnes Schuljahr [...] – bei gut jeder fünften Schule [...] keine Zurückstellungen vorkommen. Auf der anderen Seite gibt es Schulen, an denen fast jedes vierte schulpflichtige Kind [...] zurückgestellt wurde.“ (Roßbach/Tietze 1996, 149) Es wird aber auch festgestellt, dass die Quote der Schulen ohne Zurückstellungen über einen Zeitraum von 4 Jahren auf 3,1% absinkt.

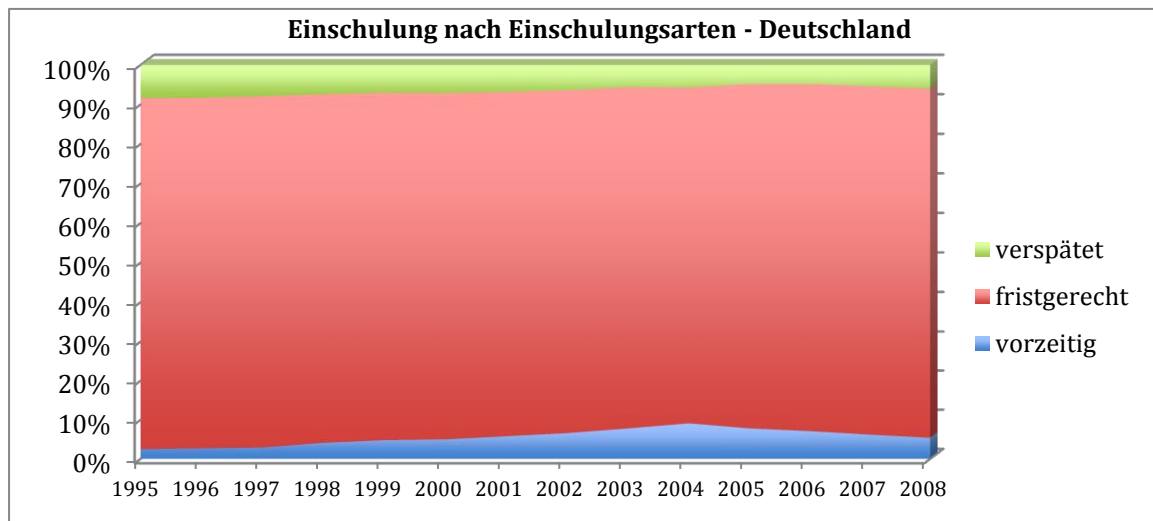


Abb. 1: Einschulung nach Einschulungsarten – Deutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 244); Anteile bezogen auf je 100% der im entsprechenden Jahr eingeschulter Kinder.

Bezogen auf das Land NRW zeigt sich eine erheblich deutlichere Tendenz, hier steigt der Anteil vorzeitig eingeschulter Kinder von 1992 bis 2006 von 1,85% auf 9,27% an und gleichzeitig sinkt der Anteil verspätet eingeschulter Kinder von

7,6% auf 0,91%. Besonders auffällig deshalb, da hier 2004 noch 4,38% der Kinder verspätet eingeschult wurden. Diese Entwicklung erklärt sich in der Hauptsache durch die Abschaffung der Schulkindergärten bei gleichzeitiger Einrichtung der Schuleingangsphase zum Schuljahr 2005/2006. Auch in NRW nehmen die vorzeitigen Einschulungen seit 2006 wieder deutlich ab, während sich die verspäteten Einschulungen auf einem sehr niedrigen Niveau halten⁴³.

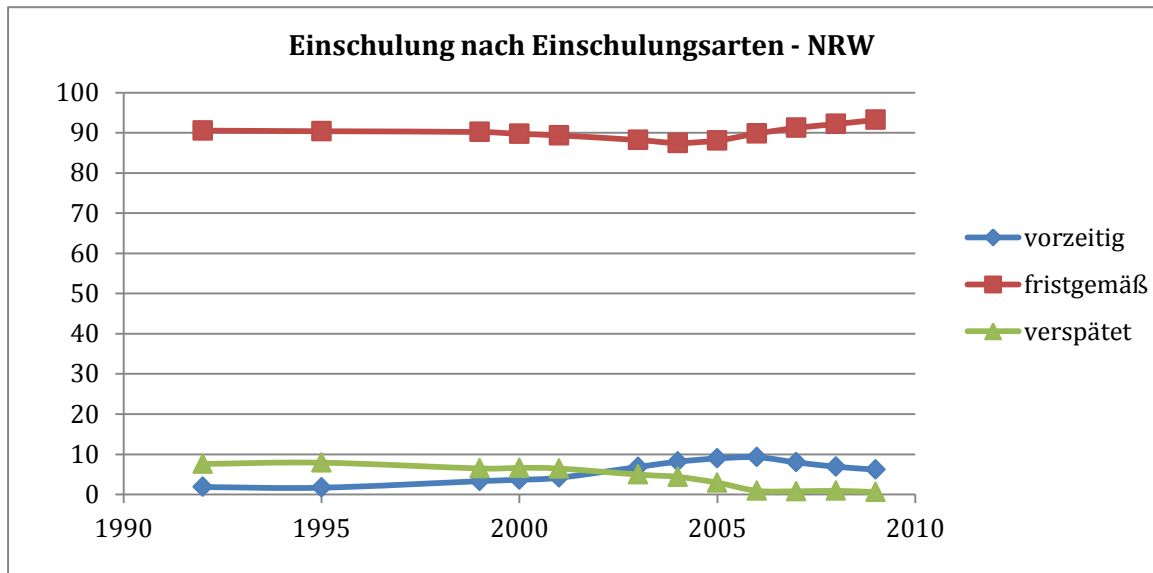


Abb. 2: Einschulung nach Einschulungsarten – Nordrhein-Westfalen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011⁴⁴; Statistisches Bundesamt 2010, 246ff.); Anteile bezogen auf je 100% der im entsprechenden Jahr eingeschulten Kinder. Darstellung als Punktdiagramm, da nicht für alle Jahre aus NRW Daten vorliegen.

Als Bezugsgröße für verspätete und vorzeitige Einschulung dient hier der jeweilige in der Schulgesetzgebung der Länder festgelegte Beginn der Schulpflicht. Dieser lag bis zum Beginn des Schuljahres 2006/07 beim 30.6.⁴⁵ Der Trend der vorzeitigen Einschulungen konnte bis 2003 die verspäteten Einschulungen nie ausgleichen. Erst 2003 wurden im Bundesschnitt mehr Kinder vorzeitig als verspätet eingeschult. Da die neue Eingangsstufe seit 1992 in einzelnen Bundesländern erprobt wird (vgl. Faust 2006b, 19), liegt es Nahe, diese als Ursache für die Entwicklung der Zurückstellungsquoten heranzuziehen.

⁴³ Die Daten des Statistischen Bundesamtes und der Landesämter weichen u.U. deutlich voneinander ab. So zeigte die Recherche für die hier verwendeten Daten, dass in NRW Einschulungen auch gezählt werden, wenn in den Schulkindergarten eingeschult wird, während das Bundesamt die Kinder erst zählt, wenn sie einer Schule zuzuordnen sind. So gibt das Bundesamt für 1999 für das Land NRW eine Zahl von 13129 verspäteter Einschulungen an, während das Landesamt diese mit 940 beziffert.

⁴⁴ Tabelle: 21111-0009, Zeitraum 1999-2009, Land NRW, Abruf am 30.3.2011

⁴⁵ Der Stichtag wurde jüngst in etlichen Bundesländern verschoben. In NRW wurden bis zum Beginn des Schuljahres 2006/07 die Kinder, die bis zum 30.6. das sechste Lebensjahr vollendet hatten zum 1.8. desselben Jahres schulpflichtig. Bis 2012/13 sollte der Stichtag schrittweise bis auf den 31.12. verlegt werden, was aber aktuell durch die neue Landesregierung wieder in Frage gestellt wird.

2.2.1.2 Pädagogisch-didaktische Motive

Im Zusammenhang mit der Einrichtung einer Schuleingangsstufe wird üblicherweise darauf verwiesen, dass Kinder hinsichtlich verschiedener Eigenschaften verschieden sind (vgl. Götz 2005, 87). Da Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen zur Schule kommen und sich die Inhalte der Grundschule in je eigenem Tempo aneignen, sollen Kinder in der Schuleingangsstufe (und darüber hinaus) individuell gefördert werden. Die Schulgesetze der Länder sehen unterdessen ein Recht auf individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Schulsystem vor⁴⁶.

Diese Argumentation rekurriert im Kern auf den dynamischen Begabungsbegriff aus den 60er Jahren und erkennt Heterogenität in der Lerngruppe an (vgl. Carle 2008, 32ff.). Darüber hinaus wird Heterogenität in der Regel unterdessen als Ressource für den Unterricht betrachtet (vgl. Burk u.a. 1998, 51ff.). Die Heterogenität von Kindern wird an anderer Stelle in dieser Arbeit theoretisch entfaltet, insofern sei an dieser Stelle darauf verwiesen (vgl. Kap. C.2). Angemerkt sei noch, dass der *Deutsche Bildungsrat* im *Strukturplan für das Bildungswesen* beide Perspektiven auf Heterogenität in der Lerngruppe bereits 1970 deutlich herausgestellt hat (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 72f.).

Eine Abwandlung erfährt diese Argumentation, wenn die Abschaffung der Zurückstellungen als Gegeben vorausgesetzt wird. Damit verschärft sich die Heterogenität in der Schulklasse, da somit Kinder in die Schule aufgenommen werden, die als noch nicht schulfähig gelten (vgl. Burk u.a. 1998, 51). Hierbei ergibt sich dann auch aus bildungspolitischer Perspektive eine besondere Notwendigkeit für individuelle Förderung und einen differenzierten und individualisierten Anfangsunterricht (vgl. Faust 2006a, 332).

Als anschlussfähig erweist sich hier das bildungspolitische Ziel der Chancengerechtigkeit (vgl. Hanke 2006, 8; Bos u.a. 2006, 28). Dieses bildungspolitische Ziel ist schon bei der Einrichtung der Grundschule in der Weimarer Republik inhärent. Wurde zunächst die Grundschule eingerichtet, um allen Kindern Zugang zum institutionalisierten Bildungswesen zu gewähren, zeigte sich im Laufe der Zeit, dass dieses selbst Ungleichheiten produziert (vgl. Watermann/Maaz/Szczesny 2009, 94ff.). Zunächst bezogen auf das segregative Schulsystem, bei dem der Grundschu-

⁴⁶ Ein Vergleich der Schulgesetze zeigt, dass in BB, NI, NW, RP, SN, SH und TH individuelle Förderung aller Schüler im Schulgesetz verankert ist, darüber hinaus BE, HB, HE, HH, MV und ST zumindest indirekt. Allein BW, BY und SL haben individuelle Förderung (oder ähnliche Formulierungen) im Schulgesetz bislang gar nicht verankert (vgl. Sekretariat 2011; 4.5.2011).

le durch die Zuteilung auf die verschiedenen Schulformen eine besondere Rolle in der Segregation zufällt, zeigte sich später zunehmend, dass schon die Verfahrensweisen zur Aufnahme in die Schule einer Chancengerechtigkeit zuwiderlaufen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 126ff.). In dieser Perspektive ist die Schuleingangsstufe ein Instrument um systembedingte Ungleichheiten abzubauen (vgl. Prengel 1999, 128ff.).

2.2.1.3 Schulorganisatorisch-formale Motive

Im föderalistischen Deutschland, in dem die Kulturpolitik, und damit auch die Schulpolitik in die Hoheit der Bundesländer fällt, war es immer auch eine Aufgabe der KMK, bei den unterschiedlichen Wegen der Länder Anpassungsfähigkeit zu gewährleisten. In ihrer ersten Sitzung beschließen die Kultusminister der Länder 1948, das „gesamte Schulwesen bildet eine organische Einheit“ und weiter: „[b]ei aller Verschiedenheit des äußeren Bildungsweges müssen die Unterrichtsziele in den deutschen Ländern einander angeglichen werden“ (EntschlieÙung 1948, 231). Insofern ist es plausibel, dass die KMK 1997 in ihren „Empfehlungen für den Schulanfang“ veränderte Verfahrensweisen vorschlägt und so auf die unterschiedlichen Regelungen und Realisierungsformen zum Schulanfang in den Ländern reagiert. Dabei stellt dieser Beschluss von 1997 nicht den Anfang der Diskussion um die neue Schuleingangsstufe dar, sondern ist schon ein Ergebnis eines Prozesses der Auseinandersetzung um den Schulanfang (vgl. Faust 2006a, 330).

Darüber hinaus ist die Tatsache, dass Brandenburg als erstes Bundesland einen Schulversuch zur neuen Schuleingangsstufe startet, kein Zufall. Der Prozess der Wiedervereinigung Deutschlands im Jahr 1990 veränderte Schule und vorschulische Einrichtungen und damit auch diese Institutionen betreffende Regelungen und Verfahrensweisen gravierend.

In der ehemaligen DDR gab es eine flächendeckende Versorgung mit Kindergartenplätzen in altershomogenen Gruppen (vgl. Faust 2008a, 24). Der Kindergarten wurde im Übrigen als unterste Stufe des Bildungswesens verstanden (vgl. Geiling 1999, 168). Dieser stellte eine Vorbereitung auf die Schule sicher, mehr und mehr wurden auch Aufgaben aus der Schule in den Kindergarten verlagert (vgl. ebd., 169). In der DDR wurden zum 1.9. die Kinder eingeschult, die bis zum 31.5. das sechste Lebensjahr vollendet hatten. Von den Möglichkeiten zur vorzeitigen Einschulung wurde kaum Gebrauch gemacht (vgl. ebd., 186). Als nach der Wiederver-

einigung die Regelungen der alten Bundesländer übernommen wurden, wurden einerseits die Regelung im Zusammenhang mit der Schulpflicht verändert, andererseits fielen mit den altershomogenen Gruppen in den Kindergärten die schulvorbereitenden Maßnahmen weg (vgl. Faust 2006a, 331). In der Folge hat sich in den Bundesländern der ehemaligen DDR das Problem der schleichenden Heraufsetzung des Einschulungsalters mit Beginn der 1990er Jahre ergeben. Insofern ist es plausibel, nach neuen Wegen in der Frage des Schulanfangs zu suchen.

2.2.1.4 Ökonomisch-volkswirtschaftliche Motive

Die mit der Einrichtung der neuen Schuleingangsstufe erzielte Herabsetzung des Schuleintrittsalters kann als eines von mehreren Instrumenten gesehen werden, nachfolgende Generationen früher dem Beschäftigungssystem zuzuführen. Der Bildungsbericht von 2003 befasst sich in einem Schwerpunktbericht mit der Expansion von Bildungszeit (vgl. Avenarius u.a. 2003, 72ff.; vgl. auch Rauschenbach 2009, 27). Es wird ausgeführt, dass im 20. Jahrhundert die Pflichtschulzeit auf zumindest neun Jahre angehoben wurde und immer mehr junge Menschen zunehmend längere Bildungswege im Gymnasium und im Bereich der Hochschulen oder einer Berufsausbildung in Vollzeitschulen oder im dualen System absolvieren. Zur Kritik an diesem Prozess werden drei Argumente angeführt. Zum ersten steht die Zeit im Bildungssystem der Selbständigkeit entgegen, da diese Zeit auch „eine Zeit der Disziplinierung und der ökonomischen Abhängigkeit ist“ (Avenarius u.a. 2003, 73). Zweitens führt die demographische Entwicklung mit der Verringerung des Anteils junger Menschen in Deutschland dazu, dass sich „der hohe zeitliche Aufwand für Schul- und Erstausbildung ökonomisch kaum mehr durchhalten lassen“ (ebd.) wird, da diese Menschen im Beschäftigungssystem gebraucht werden. Schließlich führt das Bildungssystem zu einer einseitigen Anhäufung von Vorratswissen, das an den sich dauernd verändernden Kompetenzanforderungen vorbei geht (vgl. ebd.). In der sich anschließenden Zustandbeschreibung wird deutlich, dass die Probleme in einer zu späten Einschulung, einer zeitlich zu aufwändigen Schulzeit, die zum einen im Bildungssystem grundsätzlich verankert ist, sich aber durch relativ große Raten an Klassenwiederholungen zusätzlich verschärft (vgl. ebd., 74), lange Ausbildungszeiten im dualen System oder vergleichsweise noch längere Studienzeiten an Hochschulen (vgl. ebd., 75).

Klemm macht darauf aufmerksam, dass in der Folge in fast allen Bundesländern die Einschulung vorgezogen, die „Schulzeit bis zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife um ein Jahr von dreizehn auf zwölf Schuljahre verkürzt“ (Klemm 2008, 25) wurde und durch die Einführung der BA/MA Studiengänge weitere Bildungszeit eingespart werden soll. Im Übrigen sind aktuell auch verstärkt Bemühungen festzustellen, die Klassenwiederholungen abzuschaffen (vgl. Peek/Darge 2009, 4). Klemm zeigt auch, dass sich die Erziehungswissenschaft zwar immer schon damit auseinandersetzt, welche Bedeutung Zeit in der Bildung zukommt, aber in den aktuellen Entwicklungen, die in hohem Maße außengesteuert sind, wenig bis keinen fundierten eigenständigen Beitrag leistet (vgl. Klemm 2008, 29).

2.2.2 Zum Stand der neuen Schuleingangsstufe

Als erstes Bundesland hat Brandenburg 1992 mit der Einrichtung eines zwei Schulen umfassenden Schulversuchs zur Neuen Schuleingangsstufe begonnen. Bis heute haben mittlerweile 15 Bundesländer mindestens einen Schulversuch eingerichtet, der letzte Modellversuch – „Flexible Grundschule“ – startete 2010 in Bayern (vgl. Bildungspakt 2011). Allein das Saarland ist dieser Entwicklung bislang nicht gefolgt. In nahezu allen Bundesländern wurde der Schulversuch inzwischen abgeschlossen. Allerdings lassen sich genaue und vor allem einen gewissen Zeitraum überdauernde Angaben hierzu kaum verlässlich machen.

Zum Stand der Neuen Schuleingangsphase finden sich in der Literatur unterdessen aus den letzten Jahren etliche Übersichten zu verschiedenen Schwerpunkten, die auf unterschiedlichen Daten beruhen (etwa: Faust-Siehl 2001; Faust 2006a; 2006b; Berthold 2005; 2008; Liebers 2008a). So beruft sich Faust in ihren Übersichten auf die Angaben der Grundschulreferenten aus den jeweiligen Landesministerien (vgl. Faust 2006a, 335; Faust 2006b, 181), Berthold hat für ihre Synopse offen zugängliche, offizielle Dokumente aus dem Internetangebot der Länder zugrunde gelegt (vgl. Berthold 2008, 27). Beide Autorinnen haben die Daten gegebenenfalls kommunikativ validiert. Beide Methoden der Datenerhebung sind sicherlich als solide zu bezeichnen. Bei der genauen Betrachtung zeigen sich aber inhaltlich bedeutende Unterschiede zwischen den Daten⁴⁷. Dies ist insofern nachvollziehbar, als die Daten von Berthold aktuelleren Datums sind, dies spiegelt aber

⁴⁷ So werden für Sachsen bei Berthold zusätzliche Ressourcen angegeben, die bei Faust fehlen, für Sachsen-Anhalt gibt Faust an, dass jahrgangsübergreifende Lerngruppen geplant sind, die bei Berthold lediglich als Option vorgesehen sind, etc.

auch den Umstand wider, dass die Thematik des Schulanfangs aktuellen bildungs- und auch parteipolitischen Entwicklungen unterworfen ist.⁴⁸

Dass die Daten teilweise an Aktualität einbüßen ist das eine, dass sie darüber hinaus zu irritierenden Befunden führen, wenn Realisierungsformen der Schuleingangsstufe in der Bundesrepublik abgefragt werden, zeigen die im Rahmen von IGLU-E erhobenen Daten zur neuen Schuleingangsstufe. Mit dem Schulfragebogen von IGLU-E wurden Bedingungen an den Schulen und einzelne Aspekte im Kontext der neuen Schuleingangsstufe abgefragt. Dabei wurden in jedem Bundesland 25 Schulen befragt, mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen mit 35 Schulen. Die Daten beruhen auf den Angaben der Schulleitungen (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 232). Bei der Auswertung der Daten zeigen sich deutliche Unstimmigkeiten mit den über die Ministerien erhobenen Daten. Obwohl mit Ausnahme des Saarlandes in allen Ländern zumindest Schulversuche zur neuen Schuleingangsstufe durchgeführt wurden, finden sich bei der Erhebung von IGLU-E nur in 11 Ländern überhaupt Schulen mit der neuen Schuleingangsstufe. Davon in Baden-Württemberg und Niedersachsen in so geringer Anzahl, dass die beiden Länder in der Auswertung nicht weiter berücksichtigt wurden. Die mit Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen verbleibenden 9 Länder decken sich wiederum auch nicht mit den bei Faust und bei Berthold ermittelten Ländern.

Folgt man Faust 2006, haben ebenfalls neun Bundesländer die Schuleingangsstufe zumindest teilweise zur Regeleinrichtung⁴⁹ gemacht (vgl. Faust 2006a, 334f.). Bei Berthold waren es fünf Bundesländer mit zusätzlich weiteren sechs, die eine optionale Einführung kommunizierten (vgl. Berthold 2008, 17ff.).

⁴⁸ Dies zeigt die Entwicklung um die Einrichtung der Schuleingangsstufe in NRW um das Schulrechtsänderungsgesetz 2003. In den ersten Planungen war in NRW die Schuleingangsstufe als obligatorisch jahrgangübergreifend organisiert konzipiert und wurde schon durch die SPD-Regierung, erst recht aber nach dem Regierungswechsel im Jahr 2005 durch die Regierungskoalition von CDU und FDP, mehrfach verändert, so dass eine jahrgangübergreifende Organisationsform letztlich eher die Ausnahme darstellte (vgl. Beutel/Hinz 2008, 14).

Aktuell ergeben sich für die Situation der Grundschule in NRW (3/2011) Veränderungen im Bereich der Eingangsstufe, in Bezug auf die Grundschulbezirke, bei der Stichtagsregelung und bei den Grundschulempfehlungen für den Übergang auf weiterführende Schulen. Erneute Wahlen und damit weitere Änderungen werden derzeit diskutiert und nicht ausgeschlossen. Für die tagesaktuellen Entwicklungen in weiteren Bundesländern verschließt sich mir leider der Blick.

⁴⁹ In Berlin, NRW, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein wurde die Schuleingangsstufe flächendeckend umgesetzt. Brandenburg, Bremen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz haben die Schuleingangsstufe neben anderen Formen eingerichtet, in Hessen besteht die Möglichkeit nach Prüfung durch die Schulaufsicht. Bayern und Baden-Württemberg haben diese Frage noch nicht abschließend geklärt.

Reichweite im Sinne einer Regeleinrichtung			
Land	Faust 2006a	Berthold 2008	IGLU-E 2010
Baden-Württemberg	noch unklar	optional	7,7%
Bayern	noch unklar	optional	-
Berlin	x	x	73,3%
Brandenburg	x (nicht überall)	optional	22,3%
Bremen	x (nicht überall)	x	26,9%
Hamburg	-	-	-
Hessen	möglich (Entscheidung im Einzelfall)	optional	-
Mecklenburg-Vorpommern	-	Zum Erhalt einzelner Standorte	18,8%
Niedersachsen	x (nicht überall)	optional	2,3%
Nordrhein-Westfalen	x	x	66%
Rheinland-Pfalz	x (nicht überall)	k.A.	-
Saarland	-	-	-
Sachsen	x	x	77,2%
Sachsen-Anhalt	x	k.A.	87%
Schleswig-Holstein	x	x	25,8%
Thüringen	-	optional	61,5%

Tabelle 1: Reichweite der Schuleingangsstufe im Sinne einer Regeleinrichtung

In der Übersicht fällt auf, dass eine Regeleinrichtung im besten Fall in etwas mehr als drei Viertel der Einrichtungen zur Umsetzung kommt. Die optionale Einrichtung führt zu einer immensen Schwankung in Quoten zwischen 0% und 61,5%. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei einer Stichprobengröße von 25 in allen Ländern außer NRW unter Umständen unzuverlässige Daten vorliegen. Darüber hinaus sind die Angaben an das Verständnis der Schulleitungen bezüglich der neuen Schuleingangsstufe gebunden. In Nordrhein-Westfalen wurde mit dem Schulgesetz von 2005 die Eingangsstufe in allen Grundschulen des Landes festgeschrieben. Insofern müsste die Quote bei 100% liegen. Wenn nun Schulleitungen bestimmte

Merkmale mit der neuen Eingangsstufe verbinden, die sie an ihren Schulen nicht umgesetzt sehen, ergeben sich daraus Diskrepanzen. Die Ergebnisse werfen Fragen aus, deren Beantwortung sich hier nur über Erklärungsversuche angenähert werden kann.

2.2.3 Merkmale der neuen Schuleingangsstufe

Die neue Schuleingangsstufe zeichnet sich durch eine Reihe Merkmale aus, bei der bislang von keiner Seite eine Festlegung erfolgt ist. So gibt es einerseits Forderungen aus der Grundschulpädagogik an eine neue Schuleingangsstufe und andererseits bildungspolitische Umsetzungen in den Ländern, die faktisch eine Eingangsstufe schaffen.

In den *Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe* spricht sich der Grundschulverband für eine Umstrukturierung der Phase des Schulanfangs aus, ohne dabei die Eingangsstufe explizit zu nennen. „Diese sollte in der für alle Kinder gemeinsamen Grundschule nach den Grundsätzen integrativer Pädagogik in der Schulanfangsklasse erfolgen.“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 143) Dort wird neben der Abschaffung des Konstrukts Schulfähigkeit (vgl. ebd., 140) eine kindgerechte Schule gefordert, mit den Merkmalen einer allein auf Förderung abzielenden Diagnostik (vgl. ebd., 142), einer Aufnahme aller schulpflichtigen Kinder in die Schule ohne der Möglichkeit einer Zurückstellung (vgl. ebd., 143ff.) sowie einer Kooperation auf der Basis „grundschul-, sonder- und sozialpädagogische[r] Kompetenzen“ (ebd., 144) zur integrativen und individuellen Förderung aller Kinder. Dazu werden kleinere Klassen gefordert. Die Autorinnen und Autoren sind überzeugt, „[d]ie wichtigste Voraussetzung dafür ist eine kleine Klasse. [...] Die sorgfältige Begleitung jedes Schulanfängers bei seinen ersten schulischen Lernprozessen setzt kleine Gruppengrößen voraus.“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 143) Es wird gefordert, dass jedes Kind die Eingangsstufe in der Zeit durchlaufen kann, die es dazu benötigt. Um dieses Ziel umzusetzen und um die individuelle Förderung jedes Kindes zu ermöglichen, wird vorgeschlagen, jahrgangsübergreifende Lerngruppen zu bilden (ebd., 144).

Bei Knörzer, Grass und Schumacher (vgl. 2007, 135) wird die neue Schuleingangsstufe recht ähnlich definiert und eine Auflistung von Kriterien geliefert, bei der die Einschulung aller schulpflichtigen Kinder unter Einbeziehung der Kinder, deren Eltern dies vorzeitig wünschen, der jahrgangsübergreifende Unterricht, die Aus-

weitung der Einschulungstermine, die flexible Verweildauer, Diagnostik im Verständnis einer Förderdiagnostik, Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften und vorschulischen Einrichtungen sowie Individualisierung des Lernangebots genannt werden. Dabei findet gegenüber den Vorstellungen des Grundschulverbandes die sonderpädagogische Förderung keine Erwähnung, die Merkmale werden aber um eine Flexibilisierung der Einschulungstermine ergänzt.

Davon abgesehen ist mit der auf den Ausführungen zur Pädagogik der Vielfalt beruhenden Veröffentlichung von Prengel zum Anfangsunterricht⁵⁰ (vgl. Prengel 1999) bislang lediglich eine weitere grundsätzliche grundschulpädagogische Perspektive auszumachen. Alle weiteren Texte zur Schuleingangsstufe beziehen sich in ihrer Begriffsklärung entweder direkt oder indirekt auf die Ausprägungen in den einzelnen Bundesländern⁵¹ und laufen somit zwangsläufig der teilweise sehr zügig voranschreitenden Entwicklung hinterher.

Die Diskussion hat sich unterdessen merklich weiterentwickelt. Faust widmet sich in mehreren Aufsätzen dem Reformprozess um den Schulanfang und arbeitet dabei die jeweils neuen Ansätze aus den Bundesländern auf (vgl. Faust-Siehl 2001; Faust 2006a; 2006b). Dabei wird auch die grundschulpädagogische Perspektive konkretisiert. In einer Darstellung listet sie zehn Merkmale der neuen Schuleingangsstufe auf. Es werden hier die jahrgangsübergreifende Lerngruppe, förderdiagnostische Maßnahmen, flexible Verweildauer, sozialpädagogische Förderung, ein hochdifferenzierter Unterricht, eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit sowie der Fortbildungs- und Beratungsbedarf der Lehrkräfte als verbindliche Merkmale genannt (vgl. Faust 2006b, 176f.). Weiterhin werden als Optionen zusätzliche Ressourcen für die Schulen (im Sinne etwa zusätzlicher Lehrerstunden oder kleinerer Klassen), eine Ausweitung des täglichen Unterrichts, die Einrichtung sonderpädagogischer Förderung sowie die Möglichkeit der halbjährigen Einschulung angesprochen (vgl. ebd.). Die Abschaffung von Zurückstellungen wird als Merkmal nicht einmal mehr genannt, dürfte aber bereits vorausgesetzt werden.

⁵⁰ Bei der es vordergründig gar nicht um eine Revision der Eingangsstufe geht, sondern die einen Standpunkt zur Heterogenität aus einer grundsätzlichen Perspektive auf Grundschule vertritt und auf die später zurückzukommen sein wird. Gleichwohl werden hier wesentliche Gesichtspunkte zum Schulanfang und damit auch zur Eingangsstufe aufgeworfen.

⁵¹ Es finden sich etliche Veröffentlichungen, in denen die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu den Schulversuchen dargestellt werden. Dort werden dann jeweils die Ziele des Schulversuchs beschrieben (etwa bei Burk u.a. 1998, 15ff.; Carle/Berthold 2004, 8f.; Ramseger u.a. 2004, 15f.).

Im Prozess um die grundschulpädagogischen Entwicklungslinien gewinnt die Schuleingangsstufe an Konturen, Merkmale werden konkreter ausgeführt und an den jeweiligen Realisierungen in den Bundesländern kontrastiert. Dabei scheint sich der Blickwinkel auch zunehmend an ökonomischen Gesichtspunkten zu schärfen. Kostenrelevante Merkmale werden zunehmend zu den optionalen Merkmalen gezählt und nur noch dann den obligatorischen zugerechnet, wenn sie zur Erfüllung eines Mindeststandards unvermeidlich erscheinen⁵².

Insgesamt ist nur eingeschränkte Konsistenz in der Perspektive der Grundschulpädagogik auf die neue Schuleingangsstufe auszumachen. Einerseits folgt man den bildungspolitischen Vorgaben, andererseits hat man eigene schulpädagogische Vorstellungen zur Grundschule und ihrem Auftrag. Es zeigt sich aber auch, dass die bildungspolitische Realität kritisch begleitet und reflektiert wird und dabei auf schulpädagogische Standpunkte Bezug genommen wird. So macht etwa Faust deutlich, dass aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen in Bezug auf ländervergleichende Evaluationen, „Schulklassen, die Schulanfänger/innen bei der Aufnahme auslesen oder Teile der Schülerschaft während der ersten beiden Klassen abgeben [...] nicht als neue Eingangsstufen eingestuft werden“ können (2006b, 182)⁵³.

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Realisierungsformen schlägt Faust mit der *„jahrgangsübergreifende[n] Lerngruppenbildung*, die die flexible Verweildauer ermöglicht“ und der *„Mitarbeit des sozialpädagogischen Fachpersonals mit der Aufgabe der gezielten Förderung von Kindern, insbesondere derjenigen, die unter herkömmlichen Bedingungen zurückgestellt worden wären“* (Faust 2006a, 333;

⁵² Während der Grundschulverband noch 1996 für die Schulanfangsklassen ein Team aus grundschul-, sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften forderte, sieht Faust 2006 die sonderpädagogischen Förderangebote als Option für den Fall, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Schule aufgenommen werden und die sozialpädagogische Förderung wird kostenneutral aus den Schulkindergärten in die Schule überführt. Auch die zusätzlichen Ressourcen, die 1996 noch als „wichtigste Voraussetzung“ für eine individuelle Förderung genannt werden, werden 2006 nur noch beispielsweise „zeitweise[.] Doppelbesetzungen, z.B. durch die stundenweise Mitarbeit einer Sozialpädagogin, für nötig gehalten“ (Faust 2006b, 176).

⁵³ Dabei scheint allerdings aus dem Blick zu geraten, dass (1.) Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohnehin in der Regel keine Grundschule besuchen dürfen, auch wenn diese schulpflichtig sind, (2.) auch schon die Zurückstellung aus gesundheitlichen Gründen, in besonders zu begründenden Ausnahmefällen u.ä. ebenfalls Ausleseprozesse darstellen, die in nahezu allen Schulgesetzen eröffnet werden und im Grunde lediglich auf eine Minimierung von Zurückstellungen abzielen.

Herv. i.O.) zwei zentrale Merkmale als Minimalanforderung vor, die zu einer Typisierung in vier unterschiedlichen Formen führen⁵⁴.

In der Erhebung im Rahmen von IGLU-E wurden der Umgang mit Zurückstellungen, Kooperationsbeziehungen, Organisationsformen, Rahmenbedingungen, Merkmale der Unterrichtsgestaltung, die Akzeptanz und die Auswirkungen auf die Verweildauer in den ersten beiden Jahren erfragt. Darüber hinaus wurde auch eine Typisierung in Anlehnung an die von Faust aufgestellten Kriterien vorgenommen. Hier wurden als Merkmale nun die Organisationsformen von Lerngruppen und die Bereitstellung zusätzlichen Personals (im Sinne zeitweiser Doppelbesetzungen und/oder des Einsatzes von sozialpädagogischem Personal) berücksichtigt. Als Typen ergeben sich hier: „

- Jahrgangsklasse, ohne Zusatzpersonal (Typ I);
- Jahrgangübergreifende Lerngruppe, ohne Zusatzpersonal (Typ II);
- Jahrgangsklasse, mit Zusatzpersonal (Typ III);
- Jahrgangübergreifende Lerngruppe, mit Zusatzpersonal (Typ IV).“
(Faust/Hanke/Dohe 2010, 244)

In der tabellarischen Übersicht zeigen sich in den Bundesländern folgende Anteile:

	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV
Berlin	-	-	59,9	40,1
Nordrhein-Westfalen	19,9	10,6	48,5	20,9
Sachsen	4,8	-	89,4	5,8
Sachsen-Anhalt	5,8	3,4	62,0	28,8
Thüringen	10,6	-	73,6	15,8
Brandenburg	-	-	-	100,0
Bremen	-	-	31,3	68,7
Mecklenburg-Vorpommern	24,1	-	75,9	-
Schleswig-Holstein	-	-	100,0	-

Tabelle 2: entnommen aus: Faust/Hanke/Dohe 2010, 244

Der Tabelle kann entnommen werden, dass alle Typen in der neuen Schuleingangsstufe vorkommen, insgesamt aber die Typen mit zusätzlichem Personal

⁵⁴ Jahrgangübergreifende Lerngruppen mit sozialpädagogischem Personal (Typ I) und ohne sozialpädagogisches Personal (Typ II) sowie die Jahrgangsklasse mit sozialpädagogischem Personal (Typ III) und ohne sozialpädagogisches Personal (Typ IV).

überwiegen. In Berlin, Bremen, Brandenburg und Schleswig-Holstein existiert die neue Eingangsstufe ausschließlich unter Einbezug zusätzlichen Personals. In Schleswig-Holstein und Brandenburg zeigt sich ein sehr konsistentes Bild unter Realisierung jeweils nur eines Typs. Insgesamt überwiegt die Organisationsform der Jahrgangsklassen, in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern existieren in der neuen Schuleingangsstufe gar keine jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, in Sachsen mit 5,8% nur in einem sehr geringen Anteil. Darüber hinaus in Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen nur in einem Anteil von unter 33% der Schulen. Dabei sei angemerkt, dass hier auch schon die Meldung, es gäbe sowohl jahrgangsübergreifende Lerngruppen wie auch Jahrgangsklassen an der Schule zu den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen hinzu gezählt wurde.

2.2.4 Zum Stand der Forschung zur neuen Schuleingangsstufe

Nach Faust werden die Schulversuche in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen von wissenschaftlichen Untersuchungen begleitet, deren Ergebnisse als Publikation oder graue Papiere vorliegen (vgl. Faust 2006b, 180f.). Teilweise wurden aus den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen mehrere Teilprojekte publiziert (vgl. etwa zur FLEX in Brandenburg LISUM 2007, LISUM 2004, Liebers 2008a, Liebers/Prengel/Bieber 2008). Darüber hinaus sind im Kontext der neuen Schuleingangsstufe unterdessen Forschungsergebnisse veröffentlicht worden, die nicht im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche durchgeführt wurden, sondern allgemeiner zur Erforschung von Aspekten der neuen Schuleingangsstufe (etwa Beutel/Hinz 2008 oder Kucharz/Wagener 2007). Dabei ist der größte Teil im Auftrag und/oder unter Mitfinanzierung durch die zuständigen Ministerien oder untergeordneten Behörden durchgeführt worden.

Carle systematisiert die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen nach Wirkungs- (BW, BB) und Machbarkeitsuntersuchungen (ST, BE, HB, HE), Untersuchungen zu Ressourcen, Rahmenbedingungen und Qualifikationen (NI), Untersuchungen zum Transfer und zur Ausdehnung im Land (BB, BE, TH) und schließlich zur Prozessqualität im Unterricht (BB) (vgl. Carle 2008, 75). Dabei wurden nicht immer streng an wissenschaftlichen Kriterien orientierte Forschungsstudien ver-

öffentlich, sondern auch Erfahrungsberichte „im Sinne einer Praxisforschung mit dem Ziel Wissen zu vertiefen und Handeln zu verbessern“ (ebd.).

In der Tat setzt sich ein großer Teil der in den 1990er und Anfang der 2000er Jahre erschienenen Forschungsbefunde mit Fragen um die Erörterung der Problemlagen des Schulanfangs und möglicher Alternativen zur Organisation von Schule und Unterricht auseinander (vgl. etwa Burk 1996; Burk u.a. 1998; Prengel/Geiling/Carle 2001; Laging 2003; Carle/Berthold 2004). Darüber hinaus wird in einem nächsten Schritt die Implementierung gelungener Modelle befragt (vgl. Carle/Berthold 2004; Carle 2003) oder in diesem Kontext entstehende spezielle Fragen, etwa zu Netzwerkstrukturen im Kontext von Schule erörtert (vgl. Buhren/Mauthe 2004). Da hier Fragen der Schulentwicklung nicht im Zentrum des Interesses stehen, sollen zum Stand der Forschung⁵⁵ in erster Linie Untersuchungen zur Wirkung und Auswirkung, zu Ressourcen und Rahmenbedingungen, zur Merkmalen des Unterrichts in und zur Akzeptanz der neuen Schuleingangsstufe dargestellt und Berichte und Befunde der Praxisforschung bedarfsweise hinzugezogen werden. Die Struktur folgt hier inhaltlichen Kriterien.

2.2.4.1 Einschulungen und Zurückstellungen

Der Erfolg der neuen Schuleingangsstufe wird in mehreren Ländern unter anderem daran gemessen, ob es durch sie gelingt, zumindest die Zahl der Zurückstellungen zu reduzieren. Entsprechend finden sich hierzu entsprechend viele Befunde.

So hatte auch die flexible Schuleingangsphase in **Brandenburg** u.a. das Ziel, Zurückstellungen von Kindern im schulpflichtigen Alter zu vermeiden und gleichzeitig eine vorzeitige Einschulung zu unterstützen (vgl. LISUM 2007, 129). Zurückstellungen blieben hier auch nach einer Neuformulierung des Schulgesetzes als alternative Möglichkeit erhalten.⁵⁶

⁵⁵ Einen Forschungsstand darzustellen dient der Klärung des Sachstandes und damit auch der Präzisierung des Themas. Allerdings lässt sich nur ein Ausschnitt der vorliegenden Ergebnisse liefern und kann hier nicht auf Vollständigkeit verwiesen werden. Dies gilt hier insbesondere bei Ergebnissen, die lediglich in Form grauer Papiere veröffentlicht wurden und eingeschränkt bei den Ergebnissen aus qualitativen Forschungsprozessen, bei denen durch Zusammenfassungen eine besondere Gefahr der Verkürzung besteht.

⁵⁶ Nach §51 (Aufnahme in die Grundschule) des Brandenburgischen Schulgesetzes http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.46497.de#51 (24.3.11) entscheidet die Schulleitung der Grundschule über die Aufnahme eines Kindes. „Im Ausnahmefall“ können Kinder auf Antrag der Eltern für ein Jahr zurückgestellt werden, wenn eine nicht erfolgreiche Teilnahme am Unterricht zu erwarten ist. Diese Möglichkeit besteht nach Abs. 3 in besonders begründeten Fällen auch noch bis zu drei Monaten nach Aufnahme in die Grundschule. Zurückgestellte

Ein Vergleich der Anteile zurückgestellter Kinder in FLEX-Schulen⁵⁷ und Regelschulen zeigt, dass zwar an den Schulen mit Neuer Schuleingangsstufe der Anteil zurückgestellter Kinder mit 7,7% nur knapp halb so groß ist, wie der an Regelschulen mit 16,6% (vgl. LISUM 2007, 136ff.), von einer Vermeidung von Zurückstellungen dennoch kaum die Rede sein kann. Zwei Aspekte sollen in dem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben. Zum einen divergiert der Anteil von Zurückstellungen in den einzelnen Schulamtsbezirken zwischen 1,5% und 15,5%, was bislang nur auf sozial-räumliche Unterschiede zurückgeführt wird (vgl. ebd.), zum anderen ist der Anteil an Zurückstellungen an allen Schulen nach einer Änderung der Stichtagsregelung⁵⁸ sprunghaft angestiegen.

Im Bereich der vorzeitigen Einschulungen sind die Daten schwer zu interpretieren. An Schulen ohne FLEX stieg der Anteil der vorzeitigen Einschulungen seit dem Schuljahr 2001/02 kontinuierlich von 4,0% auf 7,6% im Schuljahr 2004/05, um dann, nach Änderung der Stichtagsregelung im Jahr 2005/06 auf 2,1% zu fallen. Im Bereich der FLEX-Schulen stieg der Anteil der vorzeitigen Einschulungen in den Jahren 2001/02 bis 03/04 relativ schwach von 4,8% auf 5,9%, fiel dann aber bereits im Schuljahr 2004/05 auf 4,4% ab. Ähnlich dem Trend an den Regelschulen sank der Anteil vorzeitig eingeschulter Kinder im ersten Schuljahr, in dem die neue Stichtagsregelung greift, auf 3,5% (vgl. ebd., 146f.).

Ramseger u.a. haben für den Schulversuch *Verlässliche Halbtagsgrundschule* in **Berlin** (2004, 48f.) einen Rückgang der Rückstellungen und eine Zunahme vorzeitiger Einschulungen konstatiert, obwohl dies kein Ziel des Versuchs darstellte und die AutorInnen konstatieren, „[n]ur vereinzelt wurde versucht, auf Zurückstellungen ganz zu verzichten. Grundsätzlich alle Kinder einzuschulen, die nach ihrem Alter schulpflichtig sind, konnten sich die wenigsten Lehrerinnen und Vorklassenleiterinnen [...] vorstellen.“ (Ramseger u.a. 2004, 47) Leider werden hier nur die absoluten Zahlen angegeben, so dass nicht klar ist, ob es nicht auch demographische Veränderungen gegeben hat und die Verhältnisse unklar sind. In einem Zeit-

Kinder sollen entsprechend gefördert werden, nach Möglichkeit in einer Kindertagesstätte oder rehabilitativen Maßnahme.

⁵⁷ In Brandenburg wurde der Schulversuch als FLEX bezeichnet, wie aktuell üblich in vielen Bundesländern in unterschiedlichen Untersuchungen jeweils Abkürzungen, in der Regel in Form von Akronymen, Verwendung finden.

⁵⁸ Im Jahr 2005 wurde durch eine Änderung des Brandenburgischen Schulgesetzes der Stichtag für die Aufnahme in die Schule vom 30.6. auf den 30.9. verlegt, was zur Folge hat, dass ein Viertel der Kinder ein Jahr früher schulpflichtig wird als in den Jahren zuvor.

raum von 3 Jahren gehen an denen am Schulversuch beteiligten Grundschulen die Rückstellungen um 90 Fälle zurück während die vorzeitigen Einschulungen um 54 Fälle ansteigen.

Carle/Berthold (2004, 65ff.) stellen für **Thüringen** fest, dass im Schulversuch noch 6,5% der schulpflichtigen Kinder zurückgestellt werden. Sie bezeichnen diese Praxis als Sonderwege, Kinder werden nicht in die Grundschule aufgenommen, sondern in Kindertagesstätten oder im Fall von möglichem sonderpädagogischem Förderbedarf in Diagnoseklassen. Landesweit waren allerdings zum gleichen Zeitpunkt 15,5% Zurückstellungen zu verzeichnen. Im Bezug auf die Wirksamkeit der Eingangsstufe wird hier eine deutlich positive Entwicklung attestiert. Auch in Thüringen ist die Zurückstellung per Schulgesetz nach wie vor vorgesehen.

Auch in **Baden-Württemberg** stellt neben der Erhöhung der vorzeitigen Einschulungen ein Abbau der Zurückstellungen ein bildungspolitisches Ziel dar. Innerhalb des Schulversuchs wurde die Altersstruktur innerhalb der drei unterschiedlichen Modelle erhoben und verglichen. Dabei kommt es zu dem wenig überraschenden Ergebnis, dass die Kinder im Schulversuch, insbesondere in den Modellen, in die alle Kinder aufgenommen werden, signifikant jünger sind, als in den Vergleichsschulen, und zwar im Schnitt um 2,4 Monate (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2002, 58; 2006, 81).

Im Rahmen von **IGLU-E** wurde der Umgang mit Zurückstellungen im Bundesländervergleich betrachtet. Berücksichtigt werden hier nur die Daten der Länder, in denen sich eine Schuleingangsstufe in statistisch ausreichendem Maß feststellen ließ. Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund, dass die Abschaffung – oder zumindest Reduktion – von Zurückstellungen ein Ziel der neuen Eingangsstufe darstellt, verwundert schon, dass in drei Ländern Schulen mit neuer Eingangsstufe angeben, dass sie nicht nur in Ausnahmefällen zurückstellen. Neben Sachsen (9%) und Thüringen (7,8%) mit 34,7% erstaunlich viele dieser Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Dass Kinder *in Ausnahmefällen*⁵⁹ zurückgestellt werden, wird von Schulen in allen hier erfassten Bundesländern⁶⁰ angegeben, besonders

⁵⁹ Ausnahmefälle setzen den Antrag der Eltern oder eine ärztliche Entscheidung voraus.

⁶⁰ BE, NW, SN, ST, TH, BB, HB, MV, SH

häufig in Sachsen (91%), Thüringen (92,2%) und Brandenburg (100%). Eine Abschaffung von Zurückstellungen findet sich an 46% der Schulen mit neuer Eingangsstufe in Berlin. Diese Praxis wird aber auch von Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (45,8), Bremen (40,3), NRW (36,2), Schleswig-Holstein (31,7) und Sachsen-Anhalt (31,0) realisiert (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 235f.).

Eine Überprüfung der Schulfähigkeit bei der Einschulung wird von der überwiegenden Mehrheit der Schulen angegeben, in Berlin, Bremen und Thüringen allerdings nicht durch die Schule sondern ausschließlich durch den schulärztlichen Dienst, was auch überwiegend in NRW und Schleswig-Holstein so gehandhabt wird. Die Schulen selbst führen die Überprüfung mehrheitlich in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern durch. Ganz verzichten 31,6% der Schulen in Schleswig-Holstein und 27,5% der Schulen in Berlin auf die Überprüfung. Grob ein Zehntel der Schulen in Sachsen-Anhalt, Sachsen und NRW verzichtet darauf ebenfalls (vgl. ebd.).

2.2.4.2 Flexible Verweildauer

Die flexible Verweildauer ist nach Faust in konstitutives Merkmal der neuen Schulingangsstufe. In den meisten Schulgesetzen ist dies auch vorgesehen. Dass der Erfolg der neuen Eingangsstufe auch in einer Erhöhung des Anteils kürzer verweilender Kinder in der Eingangsstufe gesehen wird, zeigt eine Pressemeldung aus **Baden-Württemberg**, in der der Schulversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“ als „Erfolgsprojekt“ bezeichnet wird und u.a. darauf verwiesen wird, dass im Schuljahr 2003/04 16,3% der Kinder die Eingangsstufe in nur einem Jahr durchlaufen hätten (vgl. KM-BW 2006). Der Abschlussbericht verweist dagegen lediglich darauf, dass am Ende der vierten Klasse die Schülerinnen und Schüler aus den Eingangsstufenklassen signifikant und im Durchschnitt etwa 3 Monate jünger seien, als in den Vergleichsschulen (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, 81). Ein längeres Verweilen lässt sich nur der Pressemeldung entnehmen. Die Quote wird dort für das Schuljahr 2003/04 mit 8,7% beziffert (vgl. KM-BW 2006).

In den Einzeluntersuchungen finden sich hierzu auch Angaben im Kontext von FLEX aus **Brandenburg**. Der Abschlussbericht gibt an, dass hier im Mittel über die Laufzeit des Schulversuchs etwa 2% der Kinder nach einem Jahr in die dritte Klasse versetzt wurden, was im landesweiten Vergleich zum gleichen Zeitpunkt nur auf

0,3% der Kinder zutreffe (vgl. LISUM 2007, 17). Weitere 2% der Kinder aus FLEX-Schulen nehmen zeitweise in einzelnen Fächern am Unterricht der nächsthöheren Klasse teil (vgl. ebd.). in Kombination mit der frühzeitigen Einschulung konstatiert Liebers: „Insgesamt erreichen sechs bis acht Prozent der Kinder aus FLEX-Klassen eher die Jahrgangsstufe 3 durch eine vorzeitige Einschulung oder verkürzte Verweildauer von nur einem Jahr.“ (Liebers 2008a, 151) Eine längere Verweildauer in der Eingangsstufe wird von etwa 10% der Schülerinnen und Schüler in den Jahren 2003 bis 2005 in Anspruch genommen (vgl. LISUM 2007, 151).

In Bezug auf die lernbiographischen Merkmale stehen auch einige Ergebnisse aus der Elternbefragung. So geben die Eltern von kürzer in der Eingangsstufe verweilenden Kindern besonders häufig an, dass ihr Kind gerne zur Schule gehe (vgl. Liebers 2008a, 173). Dagegen fällt „die Zustimmung der Eltern von Kindern mit längerer Verweildauer in sechs von elf Items überzufällig geringer als das der anderen Eltern aus. [...] Dazu gehören alle Items, die das Lernen im engeren, akademischen Sinne betreffen“ (Liebers 2008a, 174). Allerdings gehen die Kinder mit längerer Verweildauer nach Auskunft der Eltern ebenso gern zur Schule wie die regulär verweilenden Kinder. Ebenso unterscheiden sich auch die Angaben zu Freundschaften, zur Anstrengungsbereitschaft und zur Selbständigkeit nicht. Am Ende des dritten Jahres geben 69% der Eltern an, „dass die Lernprobleme ihrer Kinder [...] weitgehend überwunden werden konnten und nahezu alle Eltern (98%) fanden die Entscheidung für ein drittes Verweiljahr ihrer Kinder in der FLEX gut.“ (Liebers 2008a, 175) Liebers gibt auch an, dass insbesondere die Daten zum kürzeren Verweilen relativ wenig Aussagekraft haben, da durch nur sieben Fälle eine sehr geringe Datenbasis bestehe (vgl. Liebers 2008a, 173).

Aus **Thüringen** werden widersprüchliche Angaben gemacht. Im Dritten Zwischenbericht zum Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ wird angegeben, dass 16% der Kinder in der Eingangsstufe ein drittes Jahr verweilen (vgl. Carle u.a. 2002, 74). Der Bericht aus Brandenburg gibt dagegen für Thüringen eine Quote von 8,7% an und verweist dabei auf den Abschlussbericht (THILLM 2004⁶¹) (vgl. LISUM 2007, 152).

⁶¹ Diese Quelle lag leider nicht vor. Aus diesem Grund kann leider auch keine Angabe zur großen Diskrepanz zwischen den angegebenen Daten gemacht werden.

Die Daten aus Thüringen decken sich auch mit den Angaben, die im Rahmen der Erhebung aus **IGLU-E** gemacht wurden. Dort geben alle Schulen übereinstimmend an, dass sich die Quoten der länger verweilenden Kinder durch die Einrichtung der Eingangsstufe nicht verringert haben. Die überwiegende Mehrzahl der Schulen aus anderen Bundesländern bestätigt diesen Befund. Nur aus Schleswig-Holstein vermelden die Schulen zu 50,5% geringere Raten länger verweilender Kinder (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 241). Auch geben die Schulen aus allen Bundesländern mehrheitlich an, dass die Raten kürzer verweilender Kinder in der Eingangsstufe nicht angestiegen seien. Dies bestätigen alle Schulen aus Mecklenburg-Vorpommern (vgl. ebd.). Zur Frage ob das Einschulungsalter gesunken sei äußern sich alle Schulen Berlins bestätigend, was auch nicht verwundert, da dort der Stichtag mit der Einführung der Schuleingangsstufe um sechs Monate vorgezogen wurde. Am ehesten bestätigt noch Schleswig-Holstein mit 57,6% diese Annahme, in den anderen Ländern gibt es mehrheitlich Angaben, die keine Herabsetzung des Einschulungsalters bestätigen (vgl. ebd.).

Einen Befund liefern hier auch Kucharz und Wagener aus **Berliner** Versuchsschulen. „Von der Möglichkeit des früheren Weitergehens oder längeren Verweilens in der Lerngruppe wurde Gebrauch gemacht. Aus den beobachteten sechs Klassen verblieben vier Kinder länger in ihrer Lerngruppe, drei Jungen wechselten früher in die dritte Klassenstufe.“ (Kucharz/Wagener 2007, 155)

Insgesamt kann man zunächst einmal angesichts der Befunde konstatieren, dass im Rahmen der Eingangsstufe mit der kürzeren, der längeren und der regulären Verweildauer alle Varianten genutzt werden und somit die Eingangsstufe tatsächlich dem unterschiedlichen Lern- und Entwicklungstempo von Kindern gerecht wird. Die Formulierung der Fragen aus der IGLU-E-Erhebung wirft die Frage auf, warum und in Bezug auf welchen Zeitraum sich denn im Rahmen der Eingangsstufe der Anteil kürzer verweilender Kinder vergrößern und der Anteil länger verweilender Kinder verringern sollte. Die Eingangsstufe ermöglicht zunächst einmal ein niedrighwelliges Angebot für flexibles Verweilen, das seinen Sinn verfehlte, wenn es nicht wahrgenommen werden würde. Für aussagekräftige Daten ist es in einigen Bundesländern auch schlicht noch zu früh.

2.2.4.3 Schulleistungen

In **Baden-Württemberg**⁶² zeigen sich in den A- und B-Modellen etwas bessere Ergebnisse im Lesetempo (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, 70). Im Bereich Mathematik zeigen alle Versuchsklassen bessere Ergebnisse als der bundesdeutsche Durchschnitt, wobei die B-Modelle am besten abschneiden (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, 72f.). Sogenannte Risikokinder und sogenannte potentiell leistungsfähige Kinder⁶³ werden im A-Modell am besten gefördert (vgl. ebd., 78). Bei den Zeugnisnoten zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede, allerdings bei der Empfehlung für den Übergang in die weiterführende Schule. Die Schulen aus dem Schulversuch empfehlen häufiger das Gymnasium und weniger häufig die Hauptschule (vgl. ebd., 80).

Im Kontext des Schulversuchs **FLEX** zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler aus den Eingangsstufen in den Vergleichsarbeiten im Leseverständnis keine schlechteren und in Mathematik etwas bessere Leistungen zeigen, als Schülerinnen und Schüler aus Vergleichsschulen (vgl. LISUM 2007, 100). An Schulen werden bessere Leistungen erzielt, wenn diese länger als zwei Jahre am Schulversuch teilnehmen (vgl. ebd.). Liebers konstatiert darüber hinaus, dass sowohl schnell lernende wie auch langsam lernende Kinder von der FLEX profitieren. Dabei zeigten die schnell lernenden Kinder bei den Vergleichsarbeiten die besten Leistungen und konnten ihren Vorsprung noch ausbauen. Lernschwächere Kinder schneiden in der FLEX tendenziell etwas besser ab als in regulären Klassen. Der Anteil von Kindern im unteren Leistungsbereich fällt kleiner aus, als in regulären Klassen (vgl. Liebers 2008a, 159). Auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (hier: unter förderdiagnostischer Beobachtung) finden in der FLEX „förderliche Rahmenbedingungen“ vor (ebd.).

⁶² In Baden-Württemberg wurden im Schulversuch drei Typen miteinander verglichen: A1-Klassen: Eingangsstufe mit variabler Verweildauer, A2-Klassen: wie A1, zuzüglich halbjähriger Einschulung, B-Klassen: enge Verzahnung zwischen der schulvorbereitenden Einrichtung Grundschulförderklasse und dem ersten Schuljahr.

⁶³ Der Arbeitskreis definiert die Risikokinder als diejenigen, die in zwei von vier wesentlichen Bereichen schulischer Leistungsentwicklung individuelle Leistungen im Rahmen von 15% der schlechtesten der Altersgruppe zeigen. Analog wurden Kinder, die Leistungen im Rahmen von 15% der besten Leistungen in zwei von vier Bereichen zeigten, zu den potentiell leistungsfähigen Kindern gezählt (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, 74f.)

Auch Kucharz und Wagener haben in **Berliner** Eingangsstufen einen Lese- und einen Mathematiktest an einer kleinen Stichprobe (ca. 40) zu zwei Zeitpunkten, am Ende des ersten und am Ende des zweiten Schuljahres, durchgeführt. Beim ersten Messzeitpunkt zeigt mehr als die Hälfte der Kinder sehr schwache Leistungen im Lesetest, etwa ein Zwanzigstel unterdurchschnittliche Leistungen und fast ein Viertel überdurchschnittliche Leistungen. 13,5% der Leistungen wurden als durchschnittlich eingestuft. Zum zweiten Messzeitpunkt konnte sich der Anteil der sehr schwachen Kinder auf etwas mehr als ein Drittel deutlich reduzieren, dagegen verdreifachte sich der Anteil (nur) unterdurchschnittlicher Leistungen und die Anteile durchschnittlicher (16,3%) und überdurchschnittlicher (25,6%) Leistungen wurden etwas ausgebaut (vgl. Kucharz/Wagener 2007, 140). Dabei sank die Leistung der überdurchschnittlichen Kinder etwas ab, während sich die in den anderen Kategorien etwas verbesserten (vgl. ebd., 141). In Mathematik zeigten sich weniger auffällige Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt. Hier verteilen sich die Leistungen auf relativ viele durchschnittliche, etwas weniger überdurchschnittliche und sehr schwache und einen minimalen Anteil unterdurchschnittliche Leistungen. Der zweite Messzeitpunkt liefert einen sehr großen durchschnittlichen Bereich bei sehr wenigen überdurchschnittlichen Leistungen, einer Zunahme von unterdurchschnittlichen Leistungen und einem leichten Rückgang sehr schwacher Leistungen. Die Leistungen fielen insgesamt zum zweiten Messzeitpunkt ab, abgesehen von einer minimalen Verbesserung der Leistungen im sehr schwachen Bereich (vgl. ebd. 142f.).

Die Autorinnen bewerten die Leistungsentwicklung entsprechend. Es zeigen sich vor allem bei den leistungsschwachen Kindern die größten Vorteile, während nicht bei allen leistungsstarken Kindern das hohe Niveau gehalten werden konnte (vgl. ebd. 154f.).

In **NRW** haben Beutel und Hinz die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in der Schuleingangsstufe getestet. Dabei wurden 223 Kinder zu vier Zeitpunkten befragt (vgl. Beutel/Hinz 2008, 80f.) und hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit und der Lesefertigkeit untersucht (vgl. 86ff.).

Zum ersten Zeitpunkt zu Beginn des schulischen Leselernprozesses zeigt sich eine insgesamt recht hoch ausgeprägte phonologische Bewusstheit, aber insgesamt

auch sehr unterschiedliche Ausprägungen bei den einzelnen Kindern (vgl. ebd., 151ff.).

Zum zweiten Zeitpunkt zeigt sich ein vertieftes Verständnis zur Struktur der Schriftsprache. Im Bereich phonologischer Bewusstheit ergibt sich ein Mittelwert von 3,58 auf einer Skala bis 4. Die Kinder aus jahrgangsübergreifenden Lerngruppen schneiden am wenigsten gut ab, aber alle Gruppen liegen sehr nah und nicht signifikant beieinander. Der Lesetest zeigt bei einem leichten Text überwiegend durchschnittliche und überdurchschnittliche Leistungen, bei einem mittleren Text eher unterdurchschnittliche und bei einem schweren Text wiederum eher mindestens durchschnittliche Ergebnisse (vgl. 161ff.).

Zu Beginn des zweiten Schuljahres zeigen die Ergebnisse gegenüber vorher eine deutliche Verbesserung. Auf Lesestufe 2 liegen über 60% im überdurchschnittlichen und weit über 80% im mindestens durchschnittlichen Bereich. Mitte des letzten Halbjahres im zweiten Jahr bestätigen sich die sehr positiven Ergebnisse im Bezug auf die Lesekompetenz. Im Bereich von Kompetenzstufe II liegen über 90% der Kinder im mindestens durchschnittlichen Bereich, fast drei Viertel im überdurchschnittlichen Bereich. Bei Kompetenzstufe III zeigen weniger als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler Kompetenzen unter dem Durchschnitt (vgl. ebd., 176f.).

2.2.4.4 Lernentwicklungen

Der Schwerpunkt der Untersuchung von Kucharz und Wagener lag eigentlich in einer qualitativen Studie zum jahrgangsübergreifenden Lernen. Mittels teilnehmender Beobachtung wurden unter anderem Daten zum Lernen und zur Lernentwicklung von Kindern ermittelt. Dabei lag ein besonderes Augenmerk auf besonders leistungsstarken und besonders leistungsschwachen Mädchen und Jungen sowie auf dem Helfen der Kinder untereinander.

Die teilnehmenden Beobachtungen wurden zu regelmäßigen Zeitpunkten durchgeführt (vgl. Kucharz/Wagener 2007, 23ff.), die Ergebnisse jeweils für ein Schuljahr (hier: Schulbesuchsjahr) zusammenfassend dargestellt. Im ersten Schulbesuchsjahr nutzten die Kinder die Lernzeit sachlich und fachlich. Die Autorinnen berichten über auffallend wenig Konkurrenzorientierung. Die Kinder führten in der Lernzeit kaum private Gespräche, tauschten sich aber häufig über die Arbeitsmaterialien aus. Die Tatsache, dass die Arbeit durch die Kinder kaum bewertet wurde,

führt die Autorinnen zu dem Schluss, dass die Tätigkeiten im Unterricht für die Kinder Selbstverständlichkeiten darstellen (vgl. ebd., 59). Zu Hilfestellungen der Kinder untereinander führen die Autorinnen aus, dass im ersten Jahr 192 diesbezügliche Interaktionen gezählt wurden. Dabei unterschieden sie zwischen direkter Hilfe (Lösung vorsagen) und indirekter Hilfe (Anregungen und Unterstützungen zur selbständigen Weiterarbeit), sowie zwischen Hilfe suchen, Hilfe geben und Hilfe bekommen (vgl. ebd., 69). Im ersten Schulbesuchsjahr bekamen die Kinder mehr Hilfe als sie gesucht hatten und gaben auch mehr Hilfe als sie selber suchten. Es wurde auch deutlich mehr indirekte Hilfe erteilt als direkte (vgl. ebd., 72). Im zweiten Jahr wurden 304 hilfebezogene Interaktionen gezählt, wobei im Verhältnis zu allen Interaktionen der Anteil des Helfens etwas abgesunken ist. Auffällig ist, dass sich bei der erteilten Hilfe der Anteil der direkten Hilfe fast verdoppelt hat (vgl. ebd., 73). Im zweiten Schulbesuchsjahr zeigt sich wieder in erster Linie aufgabenbezogenes Arbeiten. Private Gespräche nehmen noch weiter ab. Interaktionen zwischen den Kindern beziehen sich in der Regel auf das Arbeits- und Sozialverhalten im Unterricht. Arbeitsmaterialien sind seltener Gesprächsthema. Auch im zweiten Jahr äußern sich die Kinder kaum bewertend zum Unterricht (vgl. ebd. 62).

Bei den Fallbeobachtungen zu den leistungsstarken und leistungsschwachen Mädchen und Jungen beschreiben die Autorinnen die leistungsschwachen Jungen als besonders auffällig in ihrem Verhalten. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, sowie ihre Lehrerinnen schenken ihnen viel Aufmerksamkeit. Nicht immer wurde die dabei erteilte Hilfe auch angenommen. Die leistungsschwachen Jungen orientierten sich häufig an jüngeren Kindern. In Interaktionen darüber hinaus waren sie häufig auffällig.

Leistungsschwache Mädchen waren insgesamt viel unauffälliger, hielten sich im Hintergrund, fragten aber auch nicht um Hilfe. Sie arbeiteten in der Arbeitszeit in der Regel alleine an ihren Aufgaben. Gerne halfen sie jüngeren oder schwächeren Kindern (vgl. ebd. 126).

Leistungsstarke Jungen orientierten sich verstärkt an älteren Kindern. Jüngeren und leistungsschwächeren Kindern wurde nur selten geholfen. An Kreisgesprächen beteiligten sie sich häufig, mal weiterhelfend, mal kritisch distanziert.

Leistungsstarke Mädchen waren sehr engagiert und aufmerksam. Auch sie beteiligten sich häufig an Kreisgesprächen, die sie in der Regel unterstützten. Sie halfen

gern und wendeten dafür auch viel Zeit auf. Hatten sie selber Fragen, ließen sie erst nach, wenn sie selbst weiterarbeiten konnten (vgl. ebd. 127).

Zusammenfassend stellen Kucharz und Wagener dar, dass sich die Kinder im Unterricht vor allem über unterrichtsrelevante Themen austauschten, was über 90% der Kommunikation ausmachte (vgl. ebd., 151). Die Autorinnen widersprechen Bedenken, jahrgangsgemischte Gruppen mit starken Anteilen an selbstgesteuerten Lernprozessen brächten zu viel Ablenkung mit sich. Die beobachtete Kommunikation lässt sich fast durchgängig als erwünschte Kommunikation beschreiben, da man sich gerade in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe erhoffe, dass die Kinder untereinander interagieren und sich gegenseitig unterstützen. Ein großer Anteil fällt auch auf die regelbezogene Kommunikation ab. Kinder mahnen sich zu zügigerem Arbeiten und zu einer angemesseneren Lautstärke (vgl. 152). Bei den Fallbetrachtungen nutzen die leistungsstarken Kinder die Lernzeit stärker aufgabenbezogen als leistungsschwache, die mehr Zeit für die Orientierung benötigen. Aber auch leistungsschwache Kinder arbeiteten über lange Zeiträume konzentriert. Leistungsstarke Kinder waren aktiver in den Kreisgesprächen, mit zunehmender Zeit in der Schule auch noch immer zunehmend (vgl. Kucharz/Wagener 2007, 157f.).

Laging untersuchte in den 90er Jahren das Helfen und die Altersmischung in der Schuleingangsstufe der Reformschule Kassel in **Hessen**. In der aus drei Jahrgängen zusammengesetzten altersgemischten Gruppe zeigen sich vor allem die Kinder aus den mittleren und älteren Jahrgängen gut über die Altersstruktur der Lerngruppe informiert und sind dadurch in der Lage, „ihr Alter als Variable in die Gestaltung sozialer Beziehungen bis hin zur Bildung von Freundschaftsbeziehungen“ einzubringen (Laging 2003b, 57), was sie von Kindern aus Jahrgangsklassen unterscheidet (vgl. ebd., 58).

Laging berichtet auch von Unterschieden in Bezug auf das Aufgabenverständnis beim Helfen. So verstehen die älteren Kinder Helfen in erster Linie als anderen „Helfen und [für andere; MK] Sorgen“, während für die jüngeren Kinder vor allem das „Hilfe bekommen und versorgt werden“ im Vordergrund steht (vgl. Laging 2003b, 59f.). Kinder aus der mittleren Altersgruppe ordnen sich beiden Verständnissen im Wechsel zu. Unter anderem daran lässt sich zeigen, dass für die Kinder aller Altersstufen das „Groß-Werden“ eine Entwicklungsaufgabe darstellt. Wäh-

rend sich die jüngeren Kinder an den älteren orientieren und durch sie auch einen Zugewinn an Kontinuität und Stabilität erfahren, machen ältere Kinder in der Abgrenzung verstärkt die Erfahrung des Größer-Werdens (vgl. ebd., 60f.).

Im weiteren Verlauf differenziert Laging vier Formate des Helfens: „Helfen als Lehren“ (ist durch die Lehrer eingeplant), gegenseitiges Helfen (ist selbstorganisiert), organisierte Zusammenarbeit (Gruppenarbeit), Helfen als Sozialereignis (Beziehungsdimension) (vgl. ebd., 64ff.).

In NRW haben Beutel und Hinz die Leseentwicklung bei Kindern erfasst. Diese wird im folgenden Abschnitt dargestellt, da sich hier starke Überlappungen mit anderen Entwicklungsbereichen finden.

2.2.4.5 Kognitive, motivationale und soziale Entwicklung

Im Rahmen des Forschungsprojekts Der Übergang in die neue Eingangsphase – Untersuchung zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien und Lesekompetenzen in der neuen Schuleingangsphase in **NRW** wurde u.a. auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in der Eingangsstufe fokussiert. Hierfür wurden Kinder (n=223) aus der Schuleingangsstufe zu vier Zeitpunkten innerhalb der ersten beiden Jahre mit einem selbstentwickelten Instrumentarium befragt und getestet, davon etwa ein Viertel aus jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (vgl. Beutel/Hinz 2008, 80f.).

Zum ersten Zeitpunkt kurz nach Beginn des Schuljahrs geben 92% der Kinder an, sich auf die Schule zu freuen. Als Lerninhalte werden das Schreiben, Lesen und Rechnen genannt (vgl. Beutel/Hinz 2008, 148). Das Lesen dient aus der Perspektive der Kinder in erster Linie der Unterhaltung in der Freizeit, der Kommunikation und Informationsgewinnung. Befragt zu ihren sozialen Kontakten geben alle außer einem Kind an, in der Pause gerne mit anderen zu spielen. Etwa die Hälfte der Kinder betont, es sei leicht, in der Schule neue Freunde zu finden, ein Fünftel sagt aber auch, dies sei schwer (vgl. ebd., 150).

Zum Ende des ersten Schulhalbjahres stehen in Bezug auf das Lesen aus der Perspektive der Kinder vor allem der Informations- sowie der Unterhaltungsaspekt im Vordergrund (vgl. ebd., 154). 74% der Kinder geben zu diesem Zeitpunkt an, sie würden gerne zur Schule gehen, weitere 16% bestätigen dies einschränkend. Fast alle Kinder sagen, es sei nicht schwer gewesen, Freunde zu finden. Ein Viertel der

Kinder betont, es sei schwierig, viel Neues zu lernen, 50% sagen, das sei anstrengend. Das akademische Selbstkonzept rekuriert hier in erster Linie auf das Lesen und ist insgesamt mit 3,102 von 4 Punkten recht positiv ausgeprägt. Dabei unterscheiden sich die Kinder in jahrgangsgebunden und –übergreifenden Lerngruppen nicht signifikant (vgl. ebd., 156). Der Aspekt sozialen Selbstkonzepts ist mit 3,431 von 4 Punkten recht hoch, die Kinder geben hierzu an, viele Freunde zu haben und die Kinder in der eigenen Lerngruppe um Hilfe fragen zu können (vgl. ebd., 157f.). Bei der dritten Erhebung zu Beginn des zweiten Schuljahres steigt der Anteil der Kinder in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen durch Umstrukturierung in einzelnen Schulen auf 46,7% an. Das Lesen gewinnt weiter an Bedeutung für die Kinder, dabei am stärksten bei Kindern in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (vgl. ebd., 166). Der Wert des akademischen Selbstkonzeptes steigt ebenfalls weiter an (von 3,201 auf 3,417). Auch zum jetzigen Zeitpunkt unterscheiden sich die Kinder aus unterschiedlichen Organisationsformen nicht signifikant. Im Bereich des sozialen Selbstkonzepts liegen die Kinder aus jahrgangsgebundenen Lerngruppen etwas vorne (vgl. ebd., 166f.).

Beim abschließenden Zeitpunkt in der Mitte des vierten Schulhalbjahres zeigt sich, dass das Wohlbefinden etwa auf dem gleichen Level bleibt, aber das uneingeschränkte Wohlbefinden dagegen abgesunken ist (vgl. ebd., 170). Das akademische Selbstkonzept ist noch mal angestiegen und erweist sich in jahrgangsgebundenen Lerngruppen (3,611) leicht höher als in jahrgangsgemischten (3,502) (vgl. ebd., 172). Das soziale Selbstkonzept ist ebenfalls weiterhin gut ausgeprägt, hier erreichen die Kinder in jahrgangsgemischten Gruppen einen leicht höheren Wert (3,727 gegenüber 3,670).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im Bereich aller Skalen der Befragung zum Selbstkonzept Kinder aus jahrgangsübergreifenden und jahrgangsgebundenen Lerngruppen kaum unterschiedliche Ergebnisse liefern. Generell nehmen die Kinder positive bis sehr positive Einschätzungen vor.

Im Modellversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“ in **Baden-Württemberg** wurde die kognitive und motivationale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. In den Bereichen phonologische Bewusstheit, Aufmerksamkeit

und Arbeitsgedächtnis zeigen die Kinder aus den A-Modellen⁶⁴ schon bei der Einschulung schlechtere Ergebnisse und bestätigen diese auch nach zwei Schuljahren (vgl. Arbeitskreis, 30ff.). Im Bereich induktiven Denkens ließ sich nur in einem Teilbereich ein leichter Vorteil für das B-Modell zeigen, die anderen Bereiche lieferten keine Unterschiede (vgl. ebd., 33). Im Bereich der motivationalen Entwicklung präsentieren sich alle Kinder mit hohem Motivationsniveau, die Kinder aus den B-Klassen haben zum späteren Zeitpunkt eine höhere Motivation (vgl. ebd., 34ff.).

Im Bereich des sozialen Verhaltens zeigen alle Kinder im Versuch ein hohes durchschnittliches Einstellungsniveau, welches sie über die gesamte Zeit beibehalten. Befürchtungen, dass die soziale Einstellung unter bestimmten Modellen leidet, bestätigten sich nicht (vgl. ebd., 47).

Der FLEX-Abschlussbericht aus **Brandenburg** bescheinigt den Klassen im Schulversuch ein gutes soziales Klima. Es gelingt sowohl, die sozio-emotionalen Ziele des Anfangsunterrichts auf hohem Niveau zu erreichen, wie ein soziales Lernen auf hohem Niveau umzusetzen. So verfügen die Schülerinnen und Schüler aus den FLEX-Klassen über die Kompetenzen, ihr Lernen selbst zu gestalten. Noch zu wenig ausgeprägt ist es, Kinderinteressen in den Unterricht einzubeziehen (vgl. LISUM 2007, 18).

In der Untersuchung mit dem Instrument FEES 1-2 zur Erfassung sozialer und emotionaler Schulerfahrungen zeigten die Kinder ein hohes Wohlbefinden bei 11,8 von 14 Punkten (vgl. Liebers 2008b, 63f.) ein positives Selbstkonzept (12,8/15) eine hohe Lernfreude (11/13), eine überaus hohe Anstrengungsbereitschaft (7,2/8) und eine gute soziale Interaktion (8,8/11), die allerdings im Gegensatz zu den anderen Subtests von weniger Kindern als absolut uneingeschränkt angegeben wird (vgl. ebd., 64f.). Im Vergleich mit einer Untersuchung aus Hamburg und Schleswig-Holstein an Schulen ohne Eingangsstufe zeigen sich für die FLEX positive Befunde in Bezug auf das Wohlbefinden, die Anstrengungsbereitschaft und die Lernfreude. Die Lernfreude fällt nicht nur höher aus, sie nimmt auch nicht so

⁶⁴ In Baden-Württemberg wurden im Schulversuch drei Typen miteinander verglichen: A1-Klassen: Eingangsstufe mit variabler Verweildauer, A2-Klassen: wie A1, zuzüglich halbjähriger Einschulung, B-Klassen: enge Verzahnung zwischen der schulvorbereitenden Einrichtung Grundschulförderklasse und dem ersten Schuljahr.

schnell so stark ab, wie in anderen Untersuchungen nachgewiesen (vgl. Liebers 2008b, 66f.).

Nach Liebers lassen sich folgende Ergebnisse aus der FLEX festhalten. Die Kinder zeigen ein hohes Maß an Wohlbefinden, Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft (vgl. Liebers 2008a, 220). Das Maß übersteigt auch jeweils die Angaben der Kinder aus regulären Jahrgangsklassen in Hamburg und Schleswig-Holstein. Die Angaben sind für verschiedene Altersgruppen vergleichbar. Selbstkonzept, Lernbereitschaft und Anstrengungsbereitschaft nehmen über die Zeit kaum ab. Anders ist dies bei Kindern im dritten Verweiljahr und bei Kindern unter förderdiagnostischer Beobachtung (vgl. ebd., 221). Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen den Bereichen Wohlbefinden, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft, soziale Integration und Selbstkonzept. Es zeigt sich auch, dass der sozio-emotionale Bereich noch nicht so stark abhängig ist vom Urteil der Peers wie in späteren Jahren (vgl. ebd., 224). Beim Vergleich von Jungen und Mädchen fällt auf, dass sich die Jungen weniger wohl fühlen in der Schule. Dies deckt sich mit anderen Untersuchungen aus Hamburg und Schleswig-Holstein sowie der Schweiz (vgl. ebd., 223). Überdies lässt sich aus den Ergebnissen der Untersuchungen im Rahmen von FLEX kein Zusammenhang von Schulleistungen und positiver Schulerfahrung herleiten (vgl. ebd., 225).

2.2.4.6 Akzeptanz bei Kindern

Zur Akzeptanz bei Kindern finden sich wenige Befunde. Im Rahmen der Untersuchungen in **NRW** und **Brandenburg** wurden Kinder nach ihren Wohlbefinden befragt (vgl. Beutel/Hinz 2008, 148; Liebers 2008b, 63f.). Beide Ergebnisse zeigen zum einen, dass sich Kinder in der Eingangsstufe wohl fühlen und dieses sich auch erst etwas abschwächt, wenn sie ein drittes Jahr in der Eingangsstufe verweilen (vgl. Liebers 2008a, 220) und dass das schulische Wohlbefinden nicht abhängig von der Organisationsform ist. Die Kinder fühlen sich in jahrgangsgebundenen Klassen ebenso wohl wie in jahrgangsübergreifenden (vgl. Beutel/Hinz 2008, 170). Es ist auch naheliegend, dass hierfür nicht die Organisationsform ausschlaggebend ist.

In der Erhebung, die im Rahmen von **IGLU-E** stattgefunden hat, haben Schulleitungen aus NRW, Sachsen, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein zur Akzeptanz der Eingangsstufe angegeben, dass diese von

den Kindern absolut uneingeschränkt positiv angenommen wird. In Berlin, Sachsen-Anhalt und Thüringen finden sich dagegen minimale Einschränkungen (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 243).

2.2.4.7 Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern

Im Gegensatz zu den Kindern wurden Lehrerinnen und Lehrer häufiger dazu befragt, wie sie zur Eingangsstufe stehen. In der Anfangszeit der Debatte um die neue Schuleingangsstufe wurden deutschlandweit Lehrerinnen und Lehrer befragt, die jahrgangsübergreifend unterrichten. Schmidt will die Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte erfassen, nachdem die bildungspolitischen Standpunkte weit auseinander gehen. Während das Ministerium in Sachsen den jahrgangsübergreifenden Unterricht als Rückschritt betrachtet, wird dieser Schritt in Baden-Württemberg aus pädagogischen Gründen befürwortet (vgl. Schmidt 1998, 187). Der Forschungsbericht berichtet von einem Rücklauf aus 157 Schulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht aus allen Bundesländern (vgl. Schmidt 1999, 10). In einer ersten Erhebung zeigt sich eine skeptisch-negative Haltung zum jahrgangsübergreifenden Unterricht mit über 60% (vgl. Schmidt 1998, 189). Etwa 10% dieser Schulen ordnen sich einem reformpädagogischen Profil zu (vgl. ebd., 20). In einer offenen Frage werden die LehrerInnen aufgefordert, in eigenen Worten ihre Klassen zu charakterisieren. Hier äußern sich die Lehrpersonen zumeist recht positiv. Insbesondere die Mitarbeit, das Interesse, das Temperament der Kinder und das Klassenklima werden hervorgehoben (vgl. Schmidt 1999, 24). Negativ wird vor allem die Disziplin in den Klassen bewertet, aber auch das Sozialverhalten. Laut Schmidt zeichnen die Lehrerinnen vor allem das Bild einer heilen Welt in ihren Klassen (vgl. ebd., 25). Sich selbst präsentieren die Lehrerinnen und Lehrer als freundliche, engagierte, kindzugewandte, ideenreiche und um pädagogische Konsequenz bemühte Personen, die aktuellen Schulreformideen gegenüber aufgeschlossen seien, denen das Wohlergehen der Kinder und deren soziale Förderung mehr am Herzen lägen, als die kognitiven Fähigkeiten derselben (vgl. ebd., 45). In Bezug auf die Unterrichtsorganisation geben die Lehrerinnen und Lehrer an, dass sie in jahrgangsgemischten Lerngruppen den Abteilungsunterricht präferieren (vgl. ebd., 58). Bei der Frage nach dem realisierten Konzept geben mit 37,5% die meisten an, dass sie Abteilungsunterricht durchführen. Mit 28,2% geben aber auch recht viele an, dass sie die gewollte Heterogenität stark machen (vgl. ebd.). Mit

62,7% geben die Lehrer dem jahrgangsübergreifenden Unterricht den Vorzug (vgl. ebd., 62). Die Lehrerinnen und Lehrer sind davon überzeugt, dass die Kinder hier nicht weniger lernen und eher bessere Chancen haben, das Gymnasium zu besuchen. Allerdings hänge dies nach ihrer Meinung stark von anderen Faktoren ab (vgl. ebd., 65).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kombination von Jahrgängen fast durchgängig in zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen erfolgt. Als Unterrichtsform überwiegt der Abteilungsunterricht. Die Lehrer bejahen den jahrgangsübergreifenden Unterricht als sinnvoll und sehen ihren Schwerpunkt im sozialen Bereich. Sie sind reformfreudig und aufgeschlossen. Allerdings sei der Unterricht sehr anstrengend und belastend (vgl. ebd., 98). Schmidt zeichnet insgesamt ein eher kritisches Bild. Dagegen ist der jahrgangsübergreifende Unterricht zum Zeitpunkt der Befragung möglicherweise noch nicht ausreichend etabliert und entsprechende didaktische Konzepte den Lehrerinnen und Lehrern noch nicht hinreichend bekannt, so dass die Antworten der Lehrpersonen tendenziell unsicher wirken. Einseitig und fast tendenziös wirkt der Fragebogen auf die Lehrerinnen und Lehrer, die sich in zahlreichen Äußerungen kritisch damit auseinandersetzen (vgl. Schmidt 1999, 13ff.).

Ein zurückhaltender oder gar skeptischer Blick auf die neue Schuleingangsstufe aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern war in den ersten Jahren der Debatte bei weitem nichts Ungewöhnliches. Ramseger u.a. berichten aus dem ersten **Berliner** Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ zur neuen Schuleingangsstufe, dass dort Lehrerinnen und Lehrer begannen, sich bei großer Bereitschaft mit jahrgangsgemischtem Unterricht auseinanderzusetzen, obwohl kaum Erfahrungen dazu vorlagen. Zu einem allgemeinen Konzept zur Flexibilisierung des Schulanfangs, bei dem sich alle Versuchsschulen beteiligen, ist es nicht gekommen. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten sich schlicht nicht vorstellen, alle schulpflichtigen Kinder in die Schule aufzunehmen, und Zurückstellungen abzuschaffen (vgl. Ramseger u.a. 2004, 47).

Beutel und Hinz haben in ihrer zwischen 2005 und 2007 durchgeführten Untersuchung in **NRW** auch die Lehrerinnen und Lehrer zu vier Zeitpunkten in der Eingangsstufe befragt. Zu Beginn des ersten Schuljahres zeigt sich vor allem Vorfreude

auf die neue Schuleingangsstufe. Sie wird als ein hoher Anspruch verstanden, der aktiv angenommen wird. Die Lehrerinnen und Lehrer wollen einen Unterricht umsetzen, in dem Schülerinnen und Schüler einander helfen und sich um die anderen kümmern (vgl. Beutel/Hinz 2008, 101ff.). Zu Beginn des zweiten Halbjahres dominiert die Kritik an der Gruppengröße. LehrerInnen, die in einem Team unterrichten, stellen die Vorteile der Teamarbeit klar heraus. Ohne Team überwiegt die Kritik an der hohen Arbeitsbelastung und der Spannung zwischen dem Anspruch nach Individualisierung und Differenzierung und der Gruppengröße (vgl. ebd., 104ff.). Zu Beginn des zweiten Schuljahres lässt der Stress offenbar nach. In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen wird der Anfangsunterricht als stressfreier beschrieben, die neuen SchulanfängerInnen finden sich selbst rein. Die Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass sich die Investition in eine gute Organisation bezahlt macht und die Arbeit erleichtert. Es gibt auch kritische Stimmen: so seien zu wenig Ressourcen vorhanden (vgl. ebd., 106ff.). Zum Ende der Schuleingangsphase ziehen die Lehrerinnen und Lehrer einen positiven Befund. Als wichtigstes Ziel ihrer Arbeit nennen sie die individuelle Förderung. Kritik äußern sie an den Zensuren, diese bereits in der Schuleingangsphase zu erteilen, sei nicht gut (vgl. ebd., 110ff.). Insgesamt nehmen die Lehrerinnen und Lehrer die Herausforderung an, „jedem Kind einen gelungenen Schulstart zu bereiten“ (Beutel/Hinz 2008, 193).

Aus der **IGLU-E** Erhebung wird zur Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern bezüglich der Schuleingangsstufe lediglich vermeldet, dass sich in Bezug darauf in den Bundesländern eine sehr hohe Akzeptanz feststellen lässt (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 243). Uneingeschränkt wird dies aus Mecklenburg-Vorpommern geäußert, mit 97,4% ebenfalls sehr positiv fällt das Urteil in Sachsen aus, gefolgt von der Zustimmung in Brandenburg (89,4%). In NRW, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Bremen liegt die Zustimmung immerhin noch bei ca. 80%. Mit 56% findet sich am wenigsten Zustimmung in Schleswig-Holstein. Weiter auseinander fällt das Urteil der sozialpädagogischen Fachkräfte, die in weiten Teilen Deutschlands überwältigend positiv zur Schuleingangsstufe stehen und diese in der Regel auch noch positiver bewerten, als die Lehrerinnen und Lehrer. Nur in NRW liegt das Urteil mit 63,5% unter dem der Lehrpersonen. Besonders auffallend ist hier Schleswig-Holstein, von wo nur 18,7% Zustimmung mitgeteilt wird. Die Bewertungen wurden durch die Schulleitungen eingeschätzt (vgl. ebd., 242).

Die Untersuchung im Rahmen des Schulversuchs FLEX in **Brandenburg** erfasst die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern vor allem in Bezug auf die sonderpädagogische Förderung. Demnach fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer kompetent in diagnostischen Fragen, wünschen sich aber zu einem beträchtlichen Teil noch weitere Ressourcen im Sinne von Fort- und Weiterbildungen, von Möglichkeiten der Hospitation und des kollegialen Austauschs (vgl. LISUM 2007, 282). Hier zeigen sich widersprüchliche Angaben. Während die Ressourcen im Fragebogen sehr positiv bewertet werden, werden im qualitativen Teil sehr viele Anforderungen an zusätzliche Ressourcen deutlich. Die Lehrerinnen und Lehrer stehen in Bezug auf sonderpädagogische Aspekte dem jahrgangsübergreifenden Unterricht positiver gegenüber, als dass sie damit verbundene Risiken ablehnen (vgl. ebd., 300). Sie schreiben dem jahrgangsübergreifenden Unterricht bessere Möglichkeiten im sozialen Bereich als im Leistungsbereich zu.

Weit auseinander gehende Vorstellungen zeigen sich auch im Bereich inklusiver oder separierender Strukturen. Ein Teil von 30% der Lehrerinnen und Lehrer bevorzugt klar den inklusiven Ansatz, ein Teil von 40% dagegen den separierenden (vgl. ebd., 369). Es wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer inklusive Formen um so mehr befürworten, um so länger sie im jahrgangsübergreifenden Unterricht tätig sind.

In der **Berliner** Untersuchung von Kucharz und Wagener zeigt sich die enge Verbindung zwischen den Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Eingangsstufe und der entsprechenden Gestaltung und Organisation des Unterrichts.

Aus den Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern geht hervor, dass sie im Unterricht gemeinsame und individuelle Phasen planen (vgl. Kucharz/Wagener 2007, 155). Als gemeinsame Phasen werden ritualisierte Anfangs- und Abschlussphasen genannt, aber auch thematische Einführungen. Individuell sind vor allem Phasen in Anlehnung an Wochenplanarbeiten. Auch fachspezifische Unterschiede in Deutsch und Mathematik werden deutlich. Im Fach Deutsch kamen häufiger didaktische Konzepte zum Einsatz, die gemeinsame Phasen zumindest implizieren, in Mathematik wurde dagegen vermehrt auf individualisierte Lehrgänge gesetzt. Hier kam es seltener zu gemeinsamen Phasen (vgl. ebd., 156).

Die Lehrerinnen und Lehrer betonen die Bedeutung, die sie dem selbständigen Arbeiten beimessen, ohne dass ihnen dabei aus eigener Perspektive durchgängig gelänge, sich im Hintergrund zu halten. Dass die Kinder diese Möglichkeit nutzten zeigen die zahlreichen Interaktionen aus den Unterrichtsbeobachtungen. Die Lehrerinnen und Lehrer berichten darüber, dass die Arbeit im Team wichtig sei und dass ihnen diese dabei helfe, die „hohen Anforderungen an die differenzierte Gestaltung von Lernangeboten zu bewältigen“ (ebd., 157). Dabei wird auch deutlich, dass die Teamarbeit mitunter konfliktträchtig ist. In Beobachtungen zeigte sich in den Kreisgesprächen vor allem ein fragend-entwickelnder Unterricht. Insgesamt weisen die Beobachtungen aber einen durchgängig strukturierten Unterricht aus, den die Kinder auch selber mit strukturierten.

2.2.4.8 Merkmale der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung

Die ersten Veröffentlichungen aus dem Kontext von Schulversuchen stellten zunächst einmal mehr oder weniger Standortbestimmungen dar. Dabei wurde auf die Bedeutung der Unterrichtsentwicklung für die neue Schuleingangsstufe hingewiesen. So schlagen Burk u.a. vor, dass Unterricht stärker dahingehend verändert werden sollte, dass er besser auf die individuellen Voraussetzungen aller Lernenden abgestimmt werden kann.

Unter dem Aspekt didaktischer Konzepte werden hier dann zunächst Unterrichtsmethoden aus dem Kontext offenen Unterrichts zusammen getragen wie der Wochenplan, die Formen des Werkstatt- und Projektunterrichts sowie ähnliches mehr. Auch wird der Hinweis gegeben, es sei verstärkt an einer Didaktik für jahrgangsübergreifende Lerngruppen zu arbeiten, die Diagnostik und Förderung auszubauen, die sozial- und sonderpädagogische Arbeit einzugliedern (vgl. Burk u.a. 1998, 139ff.). Ähnliches findet sich auch bei Prengel, Geiling und Carle im Kontext der Schuleingangsstufe in Sachsen-Anhalt (vgl. Prengel/Geiling/Carle 2001, 20). Dass hierzu erste Schritte unternommen wurden gleichzeitig aber die Entwicklung immer noch ausbaufähig erscheint, zeigen die Ergebnisse aus den einzelnen Untersuchungen.

Die Untersuchung zur FLEX in **Brandenburg** zeigt, dass vielfältige Formen individualisierenden Lernens zur Anwendung kommen, hier aber noch Bedarf in der

Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer bestehe (vgl. LISUM 2007, 21).

In der Evaluation wurde erhoben, wie viele Wochenstunden tatsächlich jahrgangsübergreifend durchgeführt wurden. Laut den Vorgaben des Ministeriums sollten mindestens zwei Drittel der Unterrichtsstunden jahrgangsübergreifend erfolgen. Die Angaben der Schulen zeigen, dass dies in 59,3% der Unterrichtsstunden der Fall war. Dabei weichen einige wenige Klassen sehr stark nach unten ab (vgl. LISUM 2007, 248). Verteilt auf die Fächer zeigt sich der größte Anteil jahrgangsübergreifenden Unterrichts im fächerverbindenden Unterricht, gefolgt von den Fächern Sport, Deutsch und Sachunterricht. Geteilter Unterricht in einzelnen Jahrgängen, planmäßig vorgesehen sind hier 5 Stunden, wird hauptsächlich in Deutsch und Mathematik durchgeführt (vgl. ebd., 250). Noch ausgebaut werden könnte nach LISUM die Möglichkeit klassenübergreifender Gruppenbildung (vgl. ebd., 256).

Insgesamt folgt die Evaluation der Unterrichtsorganisation aber stark den quantitativen Erhebungsmustern. Es wird erhoben, was leicht gezählt werden kann, dabei wurden erteilte Unterrichtsstunden mit bestimmten vorgefassten Organisationsformen präferiert. Insgesamt zeigt die Untersuchung kaum, wie der Unterricht didaktisch konzeptioniert war.

Aus **Thüringen** berichten Carle und Berthold, dass die am Schulversuch teilnehmenden Schulen den Unterricht in allen Fällen altersgemischt organisieren und ihn dazu öffnen und individualisieren. Im Bereich der Entwicklung didaktischer Konzepte für entwicklungsunterschiedliche Kinder und dazu passender Formen der Leistungsdokumentation berichten die Autorinnen von schmerzhaften Umbrüchen (vgl. Carle/Berthold 2004, 35ff.), aber auch von einer deutlichen Unterrichtsentwicklung bis zu einem Anteil von 46% binnendifferenzierten Unterrichts und einem Anteil von 40% des Unterrichts mit anspruchsvollen geöffneten Aufgaben (vgl. ebd., 46). Die Autorinnen verweisen darauf, dass neben der Organisation der Lerngruppen und der Entwicklung eines didaktischen Konzeptes der Frage nachgegangen werden muss, ob der Unterricht sozial integrativ gestaltet wird und individuelles Arbeiten auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus zulässt. „Organisatorische, didaktische und pädagogische Aspekte müssen als System betrachtet werden.“ (Carle/Berthold 2004, 70)

Zur Unterrichtsgestaltung zeigt sich in **Baden-Württemberg**, dass sich in allen Modelltypen vergleichbare Anteile von nichtfachlichem Unterricht finden (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, 85ff.). In den Fächern Deutsch und Mathematik zeigen sich seltener frontale Phasen in den A-Klassen⁶⁵. Dagegen liefern die B-Klassen insgesamt die häufigsten Phasen von Frontalunterricht. Kreisformen und Gruppenarbeit finden sich in allen Formen vergleichbar häufig. Merkmale offenen Unterrichts zeigen sich in den A-Klassen am deutlichsten (vgl. ebd., 99). Insgesamt berichtet Götz darüber, dass die Phasen des Frontalunterrichts gewissermaßen durch Phasen der Freiarbeit ersetzt wurden (vgl. Götz 2006, 202).

Die Befragung von Lehrerinnen und Lehrern aus der Schuleingangsstufe in **NRW** über vier Zeitpunkte im Laufe der Eingangsstufe liefert folgende Ergebnisse. Zu Beginn planen die Lehrerinnen und Lehrer ein offenes Konzept, das stark individualisieren soll (vgl. Beutel/Hinz 2008, 101). Dieses wird auch umgesetzt, die Stichworte für die Lehrerinnen und Lehrer nach einem halben Jahr sind individuelles Lernen, eigenverantwortliches Arbeiten und Selbständigkeit der Kinder. Es werden Helfersysteme installiert und Patenschaften organisiert (vgl. ebd., 104ff.). Zu Beginn des zweiten Jahres zeigt sich ein klarer Schwerpunkt in der Selbständigkeit der Kinder. Die Einzelbetreuung und die Methodenkompetenz der Kinder soll erweitert werden. Den Lehrerinnen und Lehrern ist es wichtig, dass die Kinder ihren Arbeitsplatz strukturieren und die Motivation aufrecht halten (vgl. ebd., 106ff.). Zum Ende der Eingangsstufe ist die Notengebung ein großes Thema und in dem Zusammenhang der Anspruch, einerseits der Leistungsdifferenz entsprechend mit Noten zu beurteilen und trotzdem alle Leistungen zu würdigen. Die Arbeit im Team wird forciert (vgl. ebd., 110ff.).

Im Rahmen von **IGLU-E** wurden die Organisationsformen in den Klassen der Eingangsstufen abgefragt. Dabei zeigen sich große Unterschiede. In Brandenburg werden 82,2% der Klassen jahrgangsübergreifend organisiert, in Bremen 48,7%, in Berlin 19,3% und in Nordrhein-Westfalen 11,5%. In den anderen Bundeslän-

⁶⁵ In Baden-Württemberg wurden im Schulversuch drei Typen miteinander verglichen: A1-Klassen: Eingangsstufe mit variabler Verweildauer, A2-Klassen: wie A1, zuzüglich halbjähriger Einschulung, B-Klassen: enge Verzahnung zwischen der schulvorbereitenden Einrichtung Grundschulförderklasse und dem ersten Schuljahr.

dem beträgt der Anteil jahrgangsübergreifender Klassen in der Eingangsstufe weniger als 6%. Ausschließlich Jahrgangsklassen geben Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein an, Sachsen 94,2% (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 236f.).

Insgesamt ist durch die Untersuchungen wenig Konkretes über die Unterrichtsgestaltung in der neuen Schuleingangsstufe zu erfahren. Zumeist werden Differenzierung und Individualisierung in der Form abstrakter Begriffe verwendet, es werden Organisationsformen des Unterrichts erfasst. In der Perspektive der Lehrpersonen werden selbständiges Arbeiten und individuelles Lernen als Ziel der eigenen Unterrichtsentwicklung formuliert. Nichts dagegen erfahren wir über didaktische Konzepte eines Unterrichts in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen.

2.2.4.9 Kooperationen

Einen Einblick in Kooperationsformen zwischen Institutionen liefert lediglich die Erhebung aus IGLU-E, während aus anderen Untersuchungen lediglich verlautet, dass Kooperationen unter pädagogischem Fachpersonal umgesetzt werden. Dabei finden sich in **Thüringen** Kooperationen unter grundschulpädagogischen Fachkräften und zwischen grundschulpädagogischem und sozial- oder sonderpädagogischem Fachpersonal. Insgesamt wird die Arbeit im Team als zwar mitunter konfliktträchtig aber insgesamt gewinnbringend und entlastend wahrgenommen (etwa Carle/Berthold 2004, 80f.). Als besonders hilfreich bewertet das Lehrpersonal die Fachkompetenz der Förderschullehrerinnen und -lehrer sowie die Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen aus den dritten und vierten Schuljahren. „Der Kontinuität in der Personalstruktur kommt wichtige Bedeutung zu, jedoch nicht um jeden Preis.“ (Carle/Berthold 2004, 81) In erster Linie werden Lehrpersonen benötigt, die die Umstrukturierung mittragen.

In **Brandenburg** geraten die Kooperationsstrukturen in Bezug auf die sonderpädagogische Förderung in den Blick. Hier wird mitgeteilt, dass „sowohl die inner- als auch außerschulische Kooperation als wichtige Unterstützungsmechanismen wahrgenommen und gerade die Zusammenarbeit zwischen den Professionen [...] als ‚Motor‘ der Professionsentwicklung angesehen werden“ (LISUM 2007, 352).

Kooperationen mit vorschulischen Einrichtungen werden lediglich im Rahmen von **IGLU-E** erhoben. Dabei werden sehr positive Angaben gemacht, in vielen Ländern gibt die überwiegende Mehrzahl der Schulen eine existierende Kooperation mit den Einrichtungen des Elementarbereichs an (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 236).

2.2.4.10 Akzeptanz bei Eltern

Wie die Schuleingangsstufe von den Eltern der beschulten Kinder gesehen wird, erfahren wir aus NRW, Brandenburg und Baden-Württemberg. Gerade in Bezug auf die Übertragbarkeit eines Modells in die Breite wird die Einschätzung der Eltern als sehr bedeutsam eingeschätzt (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, 117). Im Rahmen der **IGLU-E** Studie wurde die Akzeptanz der Eltern aus der Einschätzung durch die Schulleitungen erfasst. Nach der Auffassung der Schulleitungen wird die neue Eingangsstufe in Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein, mit leichten Einbußen auch in Sachsen (97,4%), durch die Eltern uneingeschränkt positiv wahrgenommen. Mit einer Ablehnung von 32% findet sich die kritischste Haltung in Sachsen-Anhalt, gefolgt von Thüringen (26,8%), Berlin (18,8%) und NRW (16,4%). Eine kleine Einschränkung findet sich auch in Sachsen (2,6%) (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 242f.).

Beim Vergleich der Akzeptanz der einzelnen Modelle in **Baden-Württemberg** durch die Eltern schneiden die A-Modelle⁶⁶, mit leichtem Überhang für das Modell A1, am besten ab. Dieses stellt auch die gängige Variante der Eingangsstufe mit Jahrgangsmischung dar. 58,6% der Eltern würden ihr Kind wieder in eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe einschulen (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, 121). Das B-Modell wird zurückhaltender bewertet, allerdings immer noch positiver als die Vergleichsschulen (vgl. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung 2006, 119).

Im Rahmen der Untersuchung von Beutel und Hinz über vier Zeitpunkte in **NRW** zeigen sich sehr positive Einschätzungen durch die Eltern. Zu Beginn zeigen sich die Eltern sehr interessiert und zeigen durch präzise Nachfragen, dass sie sich mit

⁶⁶ In Baden-Württemberg wurden im Schulversuch drei Typen miteinander verglichen: A1-Klassen: Eingangsstufe mit variabler Verweildauer, A2-Klassen: wie A1, zuzüglich halbjähriger Einschulung, B-Klassen: enge Verzahnung zwischen der schulvorbereitenden Einrichtung Grundschulförderklasse und dem ersten Schuljahr.

der Thematik befassen. Nach einem halben Jahr wird vor allem deutlich, dass die Eltern an der Eingangsstufe die Maßnahmen zur Individualisierung und zur Unterstützung eigener Lerntempi der Kinder schätzen. Nach einem Jahr steigt die Akzeptanz insgesamt noch weiter an (vgl. Beutel/Hinz 2008, 114ff.). Die Eltern zeigen dabei, dass sie Eingangsstufe in erster Linie an den Lernfortschritten ihrer Kinder messen. Entsprechend werden diese ebenfalls sehr positiv wahrgenommen und gewürdigt (vgl. ebd., 129ff.).

Auch in **Brandenburg** wird der Zusammenhang zwischen der Leistungsentwicklung der Kinder und der Akzeptanz durch die Eltern deutlich.

Etwa vier Fünftel der Eltern sind von den guten Leistungen ihres Kindes im Lesen, Schreiben und Rechnen überzeugt (vgl. Liebers 2008a, 165). Zur Lernentwicklung zeigt sich bei insgesamt großer Zufriedenheit, dass einige Eltern ernsthaft besorgt sind. Etwa 20% geben an, sie hätten Sorge, ihr Kind würde in der FLEX nicht genug lernen (ebd.).

Der überwiegende Teil der Eltern gibt an, dass sich die Kinder in der Schule sehr wohl fühlen. 2% der Kinder würden dagegen gar nicht gerne zur Schule gehen. Auch die Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft der Kinder wird durch die Eltern ähnlich beurteilt. Zwei Drittel der Eltern geben im übrigen an, dass sie ein nächstes Kind wieder in eine FLEX-Klasse einschulen würden. Dabei haben sich insbesondere der Aufbau des Wissens, die Lernbereitschaft und das Lernen des Lernens als wichtige Argumente für die Eingangsstufe erwiesen (vgl. Liebers 2008a, 170f.).

2.2.4.11 Sonderpädagogische Förderung

Die neue Schuleingangsstufe wird vielfach als Möglichkeit des integrativen Schulbeginns beschrieben. Dabei fällt auf, dass die Möglichkeit der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen kaum aufgegriffen wurde. Zwar wird an einigen Stellen darauf verwiesen, dass die Förderung dieser Gruppe in der Eingangsstufe gelingt (vgl. etwa EDK Ost 2010, 12), konkreter werden die Ausführungen aber leider nicht.

Einen ausführlicheren Einblick liefert lediglich der Bericht zur FLEX aus **Brandenburg** zu Kindern unter förderdiagnostischer Beobachtung. Hierbei handelt es sich um ein Instrument zur Reduzierung der Selektionsquote zu Schulbeginn im Rah-

men des Schulversuchs, „wodurch auch ohne Feststellungsverfahren sonderpädagogische Ressourcen zugänglich sind. [...] Konkret ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung auf Prävention von Lernversagen, individuelle Förderung und weitmöglichstes Vermeiden von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren während der ersten beiden (drei [im Falle des längeren Verweilens; MK]) Schuljahre gerichtet.“ (Geiling u.a. 2008, 163). Hierzu sind pauschal jeder Klasse 5 Stunden sonderpädagogischer Einsatz zugewiesen.

Zu den Ressourcen äußern sich die befragten Lehrpersonen recht positiv. Handlungsbedarf wird hier neben einem Angebot an Fortbildung in einer klaren Zuordnung der sonderpädagogischen Fachkräfte zu einer Schule gesehen. Ein großer Teil der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen muss den Einsatz zwischen verschiedenen Schulen und unterschiedlichen Aufgabenfeldern ausgleichen (vgl. Geiling u.a. 2008, 239). Ein Teil der Lehrpersonen sieht in der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe nicht den optimalen Ort für einige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hier zeigt sich auch, dass dies besonders diejenigen anmerken, die noch mit einem Stundenkontingent an einer Förderschule tätig sind. Die Autorinnen äußern die Vermutung, dass aufgrund der unterschiedlichen Systeme in diesen Fällen schwerer fällt, sich auf jahrgangsübergreifendes Arbeiten einzulassen (vgl. ebd., 240). Hinsichtlich des Blicks auf die Schuleingangsstufe als präventive Maßnahme zeigt sich der folgende Befund. Im Verlauf eines Schuljahres sind an den Schulen im Schulversuch 72 Anträge auf sonderpädagogische Feststellungsverfahren gestellt worden. Demgegenüber steht die Zahl von 205 durch die KlassenlehrerInnen eigentlich für notwendig befundenen Fälle. Die AutorInnen geben hierzu an, dass hiermit die Anzahl derjenigen Fälle angegeben worden ist, die beantragt worden wäre, wenn nicht die besondere Situation der FLEX vorgelegen hätte. Damit kann vermutet werden, dass die FLEX sich hier massiv auf die Häufigkeit der Anträge auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgewirkt hat (vgl. Geiling u.a. 2008, 241). Im Unterricht wird nach dem Prinzip von möglichst viel Gemeinsamkeit im Unterricht und größtmöglicher Vermeidung von Separierungen verfahren. Kinder mit förderdiagnostischer Beobachtung werden zumeist in Kleingruppen unterrichtet (vgl. ebd., 242).

Die Eltern von Kindern mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung (FDL) geben insgesamt weniger gute Rückmeldungen zu den Schulleistungen und zur sozio-emotionalen Entwicklung. Die Kinder sind weniger zufrieden, machen in den Au-

gen ihrer Eltern weniger große Fortschritte und zeigen schlechtere Leistungen. Allerdings liegen diese Kinder in den Punkten Anstrengungs- und Lernbereitschaft mit denen ohne FDL gleichauf (Liebers 2008a, 176). Nach Liebers deutet dies darauf hin, dass diese Kinder in diesen Bereichen gut unterstützt werden. Die Eltern äußern insgesamt durchaus hohe Zufriedenheit mit der FLEX und finden ihre Kinder dort auch gut aufgehoben.

2.2.4.12 Schulversuch in der Schweiz

Auch in der Schweiz wurde ein Versuch zur Eingangsstufe durchgeführt und umfangreich evaluiert - *EDK-Ost 4-8*. Da dieser Versuch sich deutlich von den Versuchen aus den deutschen Bundesländern unterscheidet, wird er hier gesondert dargestellt.

Den Ausgangspunkt stellt hier eine ähnliche Problemlage wie in Deutschland dar. Der Übergang zwischen dem elementar- und dem Primarbereich wird durch die wechselnden Sozialgruppen und Bezugspersonen vielfach als Bruch wahrgenommen. Auch findet sich ein zunehmend verspäteter Eintritt in die Schule und das Problem der Rückstellungen (vgl. EDK Ost 2010, 11). Es wurden zwei Versuche mit einer Basis- und einer Grundstufe eingerichtet. Beide Stufen setzen jeweils im Kindergarten an und sehen vor, dass die letzten beiden Kindergartenjahre mit der ersten (Grundstufe) bzw. mit der ersten und zweiten Klasse (Basisstufe) der Primarschule zusammengefasst werden. Damit „wurden zwei Modelle entwickelt, deren flexible organisatorische Rahmenbedingungen und pädagogische Arrangements der Entwicklungs- und Leistungsheterogenität der Kinder im Alter zwischen vier und acht Jahren gerechter werden sollten“ (vgl. EDK Ost 2010, 11).

Dabei wurde auch hier der Verlauf flexibel gestaltet, die Grundstufe kann in zwei bis vier Jahren, die Basisstufe in drei bis fünf Jahren durchlaufen werden. In den Gruppen arbeiten zwei bis drei Personen aus Kindergarten und Grundschule gemeinsam mit einer Heilpädagogin vorwiegend im Teamteaching zusammen (vgl. ebd., 12).

Im Rahmen des Versuchs gab es in 10 Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein insgesamt 170 Versuchsklassen, davon 64 mit Basisstufen und 106 mit Grundstufen. Die Kantone wurden jeweils einzeln und zusammen evaluiert (vgl. ebd., 23f.). Es hat eine summative Evaluation des Lernstandes stattgefunden mit der Frage nach den Auswirkungen im Leistungsbereich (hierbei wurden 564 Kinder aus den

Stufen und 417 aus einer Kontrollgruppe untersucht) sowie eine formative Evaluation, die sich mit der Weiterentwicklung des Modells befasste (Lehrer, Eltern, Projektverantwortliche) (vgl. ebd., 90). Die Ziele des Versuchs konnten laut Bericht grundsätzlich erreicht werden. Die Modelle liefern allerdings kaum unterschiedliche Ergebnisse.

Zu den Schullaufbahnen: die Kinder wurden im Versuch weder zurückgestellt noch müssen sie im Lauf der Zeit die Lerngruppe wechseln. Die Kinder verbleiben in ihren jeweiligen Sozialgruppen. Es wird festgestellt, dass die Möglichkeiten der flexiblen Verweildauer etwas häufiger genutzt werden, als im Vergleich hierzu Kinder in traditionellen Settings Klassen wiederholen oder überspringen (vgl. ebd., 95).

Der Lernfortschritt in den ersten beiden Jahren der Stufen im Verhältnis zum Kindergarten wird als „statistisch signifikant und praktisch bedeutsam“ (EDK Ost 2010, 95) angegeben. Ein Fortschritt wird festgestellt in den Bereichen der phonologischen Bewusstheit, Lesen, Schreiben und Mathematik. Am deutlichsten ist der Vorsprung im Lesen. Kein Fortschritt dagegen zeigt sich in der Wortschatzentwicklung, im Wohlbefinden, in den Sozialbeziehungen und im Selbstvertrauen. Der Lernfortschritt ist gegenüber dem Kindergarten in den Kontrollgruppen am Ende des 2. Schuljahres wieder eingeholt.

Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verläuft die Lernentwicklung in den Modellen sehr ähnlich wie in der Kontrollgruppe. Auch hier sind dann entsprechend am Ende des 2. Schuljahres keine signifikanten Unterschiede mehr festzustellen. Es gelingt die Integration der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und es lassen sich keine Nachteile für leistungsstarke Kinder feststellen (vgl. ebd., 96f.).

Es wird festgestellt, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien durch die Schule eine zunehmende Benachteiligung erfahren. Dies ist unabhängig von den Modellen und der Kontrollgruppe evident. Somit schafft es weder die Basis- noch die Grundstufe, Ungleichheiten zu kompensieren (vgl. ebd., 97f.).

Der Bericht führt die fehlenden Anschlussstellen im Hinblick auf individuelle Förderung als mögliche Ursache für die Kompensation der Lernfortschritte durch die Kindergartenkinder an. Demnach nehmen die Evaluatoren an, dass die Vorteile ausgebaut werden könnten, wenn es entsprechende Fortführungen gäbe (vgl. ebd., 100f.).

Die Grundstufe/Basisstufe zeigt eine sehr hohe Akzeptanz bei den Lehrerinnen und Lehrern und bei den Eltern (vgl. ebd., 104f.). Die Lehrpersonen entwickeln den Unterricht mit großem Engagement. Dabei lässt sich keine einheitliche Didaktik vorfinden, sondern eine große Vielfalt. Zentral sind dabei die Verknüpfung von Prinzipien des Kindergartens und der Grundschule und ein fließender Übergang zwischen Spielen und aufgabenorientiertem Lernen. Individualisierende Unterrichtsformen werden häufiger eingesetzt, als in der Kontrollgruppe. Auch zur Lernzielkontrolle werden in den Modellversuchen häufiger unterschiedliche Formen eingesetzt, in der Kontrollgruppe dagegen häufiger Tests (vgl. ebd., 106ff.). Insgesamt kommen beide Evaluationsteams zum Ergebnis, dass in den Modellversuchen ein gelungener Übergang vom Spielen zum Lernen ermöglicht wird (vgl. ebd., 114). Es wird eine pädagogische Kontinuität gesichert und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder in Form von altersgemischtem Lernen und Teamteaching begegnet. Die Kinder erzielen gute Lernfortschritte, die vor allem in der ersten Zeit deutlich positiver verlaufen, als in den Kontrollgruppen. Die Modellversuche werden breit akzeptiert. Nicht gelingt es den Modellversuchen dagegen, den Schwierigkeiten von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien etwas entgegen zu setzen. Eine Entscheidung für die Grund- oder Basisstufe kann nicht getroffen werden, da die Unterschiede sich nicht für ein bestimmtes Modell auslegen lassen. (vgl. EDK Ost 2010, 115) Die Evaluationen zeigen aber auch, dass die herkömmlichen Modelle den Modellversuchen nicht entscheidend nachstehen. Die EvaluatorInnen sprechen sich insgesamt dafür aus, die Modellversuche weiterzuführen und auszubreiten, allein schon weil sich Schulen entwickeln möchten (vgl. ebd., 139ff.).

2.2.4.13 Ergebnissicherung

Beutel und Hinz weisen in ihrem Überblick über den Forschungsstand darauf hin, dass die einzelnen Ergebnisse, vor allem in Bezug auf die Wirkungen der Schuleingangsstufe, nicht gut miteinander zu vergleichen sind (vgl. Beutel/Hinz 2008, 27). Das stimmt insbesondere, da die einzelnen Länder sehr unterschiedliche Wege gehen und in unterschiedlichem Maße Ressourcen zur Verfügung stellen.

Irritierend ist zunächst einmal der Stand der Eingangsstufe in den einzelnen Bundesländern. Hier finden sich mit Baden-Württemberg und Brandenburg zwei Schulversuche, die über einen langen Zeitraum sehr detailreich und aufwändig,

noch dazu erfolgreich, evaluiert wurden. Während sich das in Brandenburg auch am Stand der Eingangsstufe abbildet, liefert Baden-Württemberg hier so geringe Anzahlen an Schulen mit Eingangsstufe, dass dieses Land bei der Erhebung im Rahmen von IGLU-E nicht weiter berücksichtigt werden konnte. Auch die Autorinnen zeigen sich überrascht: „Wenn die Gesamtzahl der baden-württembergischen Grundschulen betrachtet wird, sind diese Schulen [mit neuer Eingangsstufe, MK] wohl nach wie vor so selten, dass sie in einer repräsentativen Stichprobe nur mit verschwindend geringen Anteilen auftreten.“ (Faust/Hanke/Dohe 2010, 245)

Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, wie es in NRW zu einem Anteil von 66% von Schulen mit neuer Eingangsstufe kommt, wenn seit Inkrafttreten des Schulgesetzes 2005 alle Anfangsklassen der Grundschulen des Landes als Eingangsstufen geführt werden. Hier sind lediglich Vermutungen möglich. Eine Möglichkeit der Erklärung wäre, dass die Schulleitungen selbst bestimmte Rahmenbedingungen, die für sie konstitutive Merkmale der Eingangsstufe darstellen, als an ihrer Schule nicht gegeben ansehen. Das würde auch erklären, warum in mehreren Ländern die Angaben auseinanderfallen (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 244). Eventuell muss hier noch Überzeugungsarbeit geleistet werden. Anders sieht es offenbar in Brandenburg aus. Dem Abschlussbericht zur Evaluation der FLEX in Brandenburg ist zu entnehmen, dass sie offen und bereit ist für Kinder unterschiedlichster Leistungskapazitäten. Der Unterricht in der FLEX realisiert Individualisierung und unterstützt die Kinder bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts. Darüber hinaus ist es offenbar auch gelungen, das Modell in die Breite zu tragen und sich als Identifikationsfigur zu etablieren. Dies zeigt sich in den sehr übereinstimmenden Rückmeldungen aus Brandenburg im Rahmen der IGLU-E Erhebung. Kein anderes Land zeigt in ähnlicher Weise überzeugend übereinstimmende Angaben (einheitliches Vorgehen bei Zurückstellungen, Festlegung auf Typ IV der Eingangsstufe).

Wenig Konkretes lässt sich bislang über die Unterrichtsgestaltung in der neuen Schuleingangsstufe sagen. Zwar liegen aus einigen Ländern Daten zu Differenzierungsformen und zur Organisation des Unterrichts vor, aber Ansätze zu einer neuen Didaktik werden bislang nicht vermeldet. Auch wäre es wichtig zu überprüfen, ob und wie die in den meisten Schulgesetzen verankerte individuelle Förderung tatsächlich umgesetzt wird. Deutlich wird, dass Kinderinteressen im Unterricht

kaum Berücksichtigung finden, was einen Befund von Wegener-Spöhring aus dem Jahr 2004 bestätigt (vgl. Wegener-Spöhring 2004, 135ff.).

Auch fehlt ein noch präziserer Blick auf die Zurückstellungen. In vielen Ländern sind Zurückstellungen an ein schulmedizinisches Votum gebunden. Damit kommt dem schulmedizinischen Dienst eine bedeutende Rolle bei der Einschulung zu, die bislang nur ansatzweise in den Blick der (Grund-)Schulpädagogik geraten ist. So wird in einigen Bundesländern die Schulfähigkeit mittlerweile durch den schulärztlichen Dienst festgestellt, teilweise ohne die Schule über die ärztliche Untersuchung zu informieren (vgl. Kelle 2006, 24ff.). Hierüber eröffnen sich auch Möglichkeiten über wesentliche Aspekte zur Förderung von Kindern Aufschluss zu erhalten (vgl. Hold-Jagoda 2001, 314ff.). Dass schulärztliche Untersuchungen Hand in Hand gehen können mit einer auf die individuelle Förderung abzielenden Diagnostik, liegt im Grunde auf der Hand.

Insgesamt lässt sich allen Untersuchungen eine breite Akzeptanz der Eingangsstufe über alle an ihr beteiligten Gruppen entnehmen. Auch die Kinder – und deren Eltern – die Schwierigkeiten beim Lernen zeigen, schätzen die Eingangsstufe. Mit den Untersuchungen von Kucharz/Wagener und Beutel/Hinz wurden Einblicke in die sozialen Aspekte des Lernens und zur Lernentwicklung im Unterricht bereitgestellt. Darüber erhalten wir wichtige Informationen, etwa dass Kinder die Formen des geöffneten Unterrichts kaum für private Zwecke nutzen, sondern sich miteinander fast durchgängig auf den Unterricht bezogen auseinandersetzen.

Positiv stimmt auch die Rückmeldung durch die Lehrerinnen und Lehrer. Nicht nur, dass diese die Eingangsstufe ebenfalls in der großen Mehrzahl positiv beurteilen. Insbesondere zeigen die Untersuchungen, dass die Lehrpersonen die neuen Strukturen und die damit einhergehenden Schwierigkeiten als positive Herausforderung angenommen und bewältigt haben. Dass diese Entwicklung noch ausbaufähig ist, scheint bei der kurzen Zeit, die die Eingangsstufe in vielen Bundesländern erst eingerichtet ist, nicht verwunderlich.

Bereichernd sind auch die Eindrücke aus den kreativen Einzelwegen, etwa der Kombination des Primar- mit dem Elementarbereichs in der Schweiz oder die förderdiagnostische Lernbeobachtung aus Brandenburg.

Insgesamt zeichnet sich ein sehr positives Bild ab: die Lehrpersonen stellen sich in professioneller Weise den Herausforderungen der Institution, Kinder gehen früher erfolgreich zur Schule und liefern keine schlechteren Ergebnisse, als zuvor.

2.3 Zusammenfassung und Diskussion

Vor dem Hintergrund des zusammengetragenen Forschungsstandes soll ein kritischer Blick auf die Merkmale der Schuleingangsstufe geworfen und einzelne Aspekte der Entwicklung um die alte und neue Schuleingangsstufe herausgehoben werden.

2.3.1 Diskussion von Merkmalen der neuen Schuleingangsstufe

Betrachtet man die Realisierungsformen der neuen Schuleingangsstufe in den Bundesländern vor dem Hintergrund ihrer Motive, muss gefragt werden, ob sich die in grundschulpädagogischer Perspektive formulierten konstituierenden Merkmale durchhalten lassen. Zwar ist es durchaus plausibel, die flexible Verweildauer an die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen zu koppeln⁶⁷ (vgl. Faust 2006a, 331), weil diese Flexibilisierung anderenfalls doch nur eine Klassenwiederholung oder ein Überspringen von Klassen ermögliche, dass sich für die Schülerinnen und Schüler nicht von den entsprechenden Verfahren vor Einrichtung von neuen Schuleingangsstufen unterscheidet. Schon die Einbindung sozialpädagogischer Fachkräfte mit dem Ziel der Erarbeitung der Schulfähigkeit der Schulanfänger durch die Grundschule über das Maß der durch die Abschaffung der Schulkindergärten (oder entsprechender Einrichtungen anderer Bezeichnung) ohnehin zur Verfügung stehenden sozialpädagogischen Fachkräfte hinaus ist schwer zu begründen, da in grundschulpädagogischer Perspektive bereits mit Aufkommen des Verständnisses von Schulfähigkeit als interaktionistisches ökopsychologisches Konstrukt (vgl. Kammermeyer 2005, 298) die Schule an der Herstellung von Schulfähigkeit beteiligt war. Es stellt sich auch die Frage, ob mit der Forderung nach jahrgangsübergreifenden Lerngruppen nicht eine unglückliche Engführung stattfindet. Muss Grundschulpädagogik von Schule fordern, in welcher Weise sie ihre Lerngruppen organisiert? An dieser Stelle scheinen sich erziehungswissenschaftli-

⁶⁷ Konsequenz wäre dann allerdings die Forderung nach jahrgangsübergreifenden Lerngruppen über die gesamte Grundschulzeit, weil nur die auch den schneller lernenden Kindern im zweiten Schulbesuchsjahr ermöglicht, an den Inhalten der nächsthöheren Klassenstufe mitzuarbeiten, ohne die soziale Bezugsgruppe wechseln zu müssen. Denn sicherlich müssen wir davon ausgehen, dass es Kinder gibt, die später anfangen, schneller zu lernen.

che bzw. schulpädagogische Theorie und bildungspolitische Forderungen ungünstig zu vermischen.

So führt das Festhalten an den Merkmalen dazu, dass die Autorinnen den Schulanfang in Mecklenburg-Vorpommern nicht als neue Eingangsstufe bezeichnen (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 245). Alle als Beleg angeführten Merkmale finden sich, mit Ausnahme der sehr kleinen Klassen, auch in anderen Bundesländern. Sicherlich ist der Umgang mit Zurückstellungen ein konstituierendes Merkmal der Eingangsstufe, allerdings finden sich in Mecklenburg-Vorpommern auch mit über 45% Schulen, die angeben, dass sie gar nicht mehr zurückstellen, was annähernd an den Wert aus Berlin heranreicht (46%), dem Stadtstaat, in dem Zurückstellungen eigentlich grundsätzlich abgeschafft sein sollten.

Aus meiner Sicht scheinen sich zwei Merkmale aus der schulpädagogischen Theorie abzuzeichnen, die für die neue Schuleingangsstufe konstitutiv sind und dabei den Anschluss an eventuelle bildungspolitische Forderungen auch nicht verschließen. Im Kern muss es sich bei der neuen Schuleingangsstufe um eine integrative Schuleingangsstufe handeln, die sich durch die Abschaffung von Zurückstellungen, was den Umgang mit heterogenen Lerngruppen impliziert, sowie die Gewährleistung individueller Förderung auszeichnet. Individuelle Förderung meint dabei Förderung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Bereichen, die sich – mit Bezug auf die Grundschule – aus dem Begriff grundlegender Bildung ableiten, was nach Einsiedler „gemeinsame Bildung für alle“, einen „gemeinsamen Grundstock“, den „Beginn der Allgemeinbildung“ und eine „Stärkung der Persönlichkeit“ impliziert (vgl. Einsiedler 2005, 222ff.) und sich nicht verengt, und erst recht nicht ausschließlich, auf kognitive Kompetenzen bezieht. Mangels einer allgemein anerkannten Definition von individueller Förderung formuliert Kunze folgende Arbeitsdefinition:

„Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen, bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/ seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele, und -möglichkeiten zu unterstützen.“ (Kunze 2010, 19)

Damit wird auch die Subjektposition von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt und dem Recht auf gesellschaftliche Teilhabe Rechnung getragen.

Damit wäre die Grundschule auf dem Weg, institutionelle Benachteiligungen abzubauen, wenn sie alle Kinder aufnimmt, die schulpflichtig sind und deren Eltern dies vorzeitig wünschen und jedes Kind auf der Basis der jeweiligen Vorerfahrungen und Bedürfnisse im Verhältnis mit den durch den Lehrplan repräsentierten gesellschaftlichen Forderungen in individuell angemessener Weise förderte. Damit soll nicht bestritten werden, dass ein differenzierender und individualisierender Unterricht in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen mitunter besonders gut gelingen kann. Es ist aber auch an dieser Stelle davor zu warnen, vorschnell Organisationsformen und didaktische Konzepte miteinander zu verwechseln. Eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe macht allein noch keinen guten differenzierenden und individualisierenden Unterricht aus. Eine tatsächliche Individuelle Förderung dagegen wäre nicht auf eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe angewiesen, wenn sie mit der Verschiedenheit von Kindern konfrontiert wird.

2.3.2 Alte und neue Schuleingangsstufe im Blick

Trotz der vielfältigen Entwicklungen, die sich in den letzten Jahren in der Eingangsstufe der Grundschule vollzogen haben, sind die Befunde gleichermaßen bestürzend, wenn man sie im Zusammenhang mit den Entwicklungen der 1970er Jahre betrachtet. Nachdem Mitte der 70er Jahre die Entwicklungen um eine Bildungsplanung im Kontext des Bildungsgesamtplans gescheitert sind, wurde Anfang der 1990er Jahre in Bezug auf die Primarstufe (und auch auf den Elementarbereich) genau an dieser Stelle wieder angeknüpft. Die neue Schuleingangsstufe löst im Grunde genau die Forderungen ein, die der deutsche Bildungsrat bereits 1970 im *Strukturplan für das Bildungswesen* formuliert hat – die Abschaffung der Zurückstellungen bei gleichzeitiger Gewährleistung von individueller Förderung. Dazu sind in den letzten Jahren neue Lehrpläne entwickelt worden und diesen Kernlehrpläne und Bildungsstandards zur Seite gestellt worden. Damit sind sowohl auf der Realisierungs- wie auf der Planungsebene bedeutsame Schritte unternommen worden.

Es stimmt zumindest nachdenklich, wenn man sich vor Augen führt, dass die durch den Deutschen Bildungsrat 1970 vorgeschlagenen Veränderungen des Deutschen Bildungssystems, obwohl weithin bekannt und durchaus überzeugend begründet, in den folgenden 30 Jahren nur in vereinzelten Ansätzen kaum bis gar nicht umgesetzt wurden. Bewegung ist in das deutsche Bildungssystem im Kontext des Bolog-

na-Prozesses und der PISA-Studie gekommen, die durch die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)* durchgeführt wurde. Das hierbei in erster Linie ökonomische Interessen, im Hinblick auf eine Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft im Kontext der Wissensgesellschaft und der Theorie des Humankapitals im Spiel sind, sollte zumindest nicht unter den Tisch fallen (vgl. Ptak 2010, 102). Aus grundschulpädagogischer Perspektive besteht eine Neigung in Bezug auf die Eingangsstufe die vermeintlichen Vorteile wie die Ziele der Reduktion von Segregation und die Möglichkeiten des individualisierenden und differenzierenden Anfangsunterrichts einseitig herauszustellen. Bei Faust (2006a, 332) und Götz (2005, 86) finden sich aber auch mehr oder weniger deutliche Hinweise. Eine Parallele zwischen beiden Entwicklungen ist sicher eine gewisse Enthaltensamkeit zu bildungspolitischen Entwicklungen von Seiten der Erziehungswissenschaft. Wurden die ersten Entwicklungen in den 60er und 70er Jahren noch durch die Erziehungswissenschaft intensiv inhaltlich kritisch begleitet und reflektiert, verebbte das Interesse daran zusehends. Die Entwicklungen um die neue Schuleingangsstufe werden dagegen durch die Erziehungswissenschaft nur eingeschränkt inhaltlich in den Blick genommen. Dabei kommen einzelne inhaltliche, pädagogisch anschlussfähige Aspekte zum Tragen, wie der Übergang in die Grundschule oder die Grundschule als Schule für heterogene Lerngruppen, kaum aber eine kritische Perspektive auf die Schuleingangsstufe als Schulreformmaßnahme. Erziehungswissenschaft muss „den politischen Reformdiskurs nicht meiden. Sie kann darf und sollte nach sorgfältiger Prüfung ihrer Erkenntnis- und Datenlage auch Vorschläge zur Reform, zur Weiterentwicklung des Bildungswesens machen“ (Tillmann 2009, 62f.). Dabei kommt ihr eine wichtige Aufgabe und Verantwortung zu, die sie auch annehmen sollte, wenn sie Erziehung im Sinne Krons verstehen kann als „an den demokratischen Grundwerten der Emanzipation und Verantwortung für das Ganze [...] orientiert“ (Kron 1996, 58). Dabei wäre zu überdenken, ob Erziehungswissenschaft (Schul-)Reformprozesse nicht in diesem Sinne im Hinblick auf die Perspektive der Edukanden in den Blick zu nehmen habe.

Im Hinblick auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler lässt sich festhalten, dass diese in fast allen Bundesländern über ein – bisweilen auch (noch) eingeschränktes – Recht auf individuelle Förderung Berücksichtigung finden. Damit wird die Grundschule an ihren ursprünglichen Auftrag herangeführt: erste Schule für alle Kinder zu sein. Durch die individuelle Förderung haben Kinder das Recht

eine Schule zu besuchen, ohne zunächst durch bestimmte Eigenschaften in Vorleistung treten zu müssen.

Gleichzeitig räumt ihnen das Recht auf individuelle Förderung ein, das Leben und Lernen in Schule im ko-konstruktiven Prozess mitzugestalten und dadurch an Prozessen grundlegender Bildung zu partizipieren. So formuliert etwa das Schulgesetz aus Berlin in §4.1 (Grundsätze für die Verwirklichung): „Sie [die Schule; MK] ermöglicht den Schülerinnen und Schülern gemäß ihrem Alter und ihrer Entwicklung ein Höchstmaß an Mitwirkung in Unterricht und Erziehung, damit sie ihren Bildungsweg individuell und eigenverantwortlich gestalten und zur Selbstständigkeit gelangen können.“ (Senatsverwaltung 2010, 11)

C Pädagogische Implikationen der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe

Die Einrichtung von Schuleingangsstufen folgt nicht ausschließlich einer bildungspolitischen Programmatik. Sie lässt sich ebenso erziehungswissenschaftlich begründen und folgt Erkenntnissen aus Kindheits- und Schulforschung. Dies gilt insbesondere im Fall der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. Stellvertretend für die theoretischen Anknüpfungspunkte sollen drei herausgehoben werden, die in der langen Auseinandersetzung um die Jahrgangsklasse und die Schuleingangsstufe besondere Bedeutung erlangt haben: die Frage nach den Funktionen von Schulklasse als Ort der Sozialisation, die Überlegungen zur Verschiedenheit von Kindern und die Problematik des Übergangs in die Grundschule.

1 Die Schulklasse als Ort gemeinsamer Grundlagen

Ingenkamp stellt in seiner Arbeit zur Jahrgangsklasse mehrfach und deutlich heraus, die Organisationsform der Jahrgangsklasse könne sich auf keine pädagogische Theorie berufen und es komme – mit dem Verweis auf Geißler – auch nur eine pädagogische Argumentation für diese in Betracht: „gemeinsame Grundlagen für die Zusammenarbeit und das Zusammenleben zu schaffen“ (Geißler 1960, 65). Es wäre ein Leichtes, von hier aus, etwa über die Funktion der Sozialisation oder die Aufgabe der Integration (vgl. Zeinz 2009, 89ff.), abkürzend zur Theorie der Heterogenität zu kommen. Dieser Zusammenhang findet sich in der Literatur zur Grundschule zahlreich, beispielsweise bei Schorch in der Perspektive auf ‚Grundschule als gemeinsame Schule‘ (vgl. Schorch 2006). Wenn allerdings die Aufgabe von Schule zur Schaffung gemeinsamer Grundlagen für die Zusammenarbeit und das Zusammenleben in den Blick kommen, wird die sozialisatorische Funktion der Schulklasse angesprochen, die in unterschiedlichen theoretischen Traditionen betrachtet wurde. Dabei soll zunächst die Idee einer Klassengemeinschaft verfolgt werden, die einmündet in die Perspektive auf die Schulklasse als soziales System, bevor auf die gesellschaftlichen Funktionen der Schule eingegangen wird.

1.1 Zum Gemeinschaftsbegriff in der Schule

Ingenkamp bezieht sich in diesem Punkt auf einen Text von Geißler, der ebenfalls die Organisationsform der Jahrgangsklasse in den Blick nimmt. Dieser fordert deutliche Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht, um der Verschiedenheit der Schüler gerechter zu werden. Dabei betont er, dass damit nicht gemeint sei, den Klassenunterricht oder die Schulklasse abzuschaffen. „Die Schule hat gemeinsame Grundlagen für die Zusammenarbeit und das Zusammenleben zu schaffen, sie hat, um mit Schleiermacher zu reden, den ‚Gemeingeist‘ zu bilden, und der gemeinsame Unterricht ist dabei nicht zu entbehren. Außerdem würde die individualistische Auflösung des Klassenunterrichts die Grundlagen der modernen Schulorganisation, die eine Massenorganisation ist, notwendig zerstören. Aber die pädagogische Aufgabe der Schule verlangt auch das Eingehen auf die Verschiedenheit der Schüler und damit das Gegengewicht gegen die Uniformität. Damit sind differenzierte Unterrichtsformen unentbehrlich.“ (Geißler 1960, 65)

Betrachtet man die theoretischen Auseinandersetzungen mit Schulklasse, lässt sich festhalten, zumindest seit Bestehen der Jahrgangsklasse zunächst eine sehr uniformistische Perspektive erkennbar wird. Dies zeigt sich in den Ausführungen zum Klassengeist. In der Folge wurde die Klassengemeinschaft zunehmend relativiert und verstärkt als soziale Gruppe verstanden. Die Zusammenhänge zur Gesellschaft wurden dagegen vermehrt in der systemtheoretischen Perspektive verdeutlicht.

Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Rede von der Klassengemeinschaft durchaus problematisch ist. Ingenkamp verwendet den Begriff überhaupt nicht, weist aber darauf hin, dass die Vorstellungen von der Gemeinschaftsbildung bei genauer Betrachtung weitgehend irrational sind und der Begriff Gemeinschaft durchaus als so stark ideologisiert angesehen werden kann, dass „seine Verwendung in unserer Zeit auf erhebliche Bedenken stoße“ (Ingenkamp 1969, 40). Auch Röbe kommt in einem Beitrag zur Klassengemeinschaft darauf zu sprechen, warum gerade der Gemeinschaftsbegriff in der erziehungswissenschaftlichen Terminologie problematisch ist. Die Rede von der Gemeinschaft war gerade in der Reformpädagogik sehr populär und wurde als Gegenposition zum Individualismus verstanden, dabei aber affektiv aufgeladen und zwischen den Polen sozialer Geborgenheit und Führer-Gefolgschaftsideologie vermischt. Röbe verweist auf Oelkers, der den reformpädagogischen Gemeinschaftsbegriff als „totalitäres Konzept“

bezeichnet. Der Begriff orientiere sich an einem Ideal und nicht an der Realität, in ihm konkretisierten sich Volk und Nation (Oelkers, zit.n. Röbe 2005, 13).

1.1.1 Geister in der Schulklasse

Geißler spricht vom ‚**Gemeingeist**‘ und bezieht sich damit auf Schleiermacher. Dieser Bezug ist einerseits kaum zu ignorieren, kann aber hier andererseits auch nicht erschöpfend aufgearbeitet werden. Der Gemeingeist stellt bei Schleiermacher, um einen Versuch zu machen, dies in Kürze zu fassen, ein egalitäres gesellschaftliches Grundprinzip dar: die gemeinsame Gesinnung. Der Gedanke war, durch sittliche Gesinnungsbildung soziale Ungleichheit angemessen zu berücksichtigen (vgl. Langewand 2004, 682). So habe „Erziehung aktiv an der Abnahme von Differenzen des Gemeingeistes zu arbeiten“ (ebd.). Dabei werden diese nicht grundsätzlich ausgeblendet, aber es muss in der Entscheidung des Einzelnen liegen, im Laufe der Entwicklung eigene Differenzierungen in der Gesinnung aufzubauen (vgl. ebd, 681ff.). Dabei legt Schleiermacher offenbar eine gesellschaftliche Perspektive an, der eine bestimmte Form der Gemeinschaft zugrunde liegt. Sie setzte eine Einigung über gemeinsame Elemente voraus, etwa der gemeinsamen Gesinnung. Basis hierfür sind bei Schleiermacher die „sittliche[n] Lebensgemeinschaften, in denen immer schon allgemeine, intersubjektive und besondere, subjektive, Gesichtspunkte und Handlungsformen miteinander verschränkt sind, Kirche, Staat, Wissenschaft und Geselligkeit“ (Langewand 2004, 681).

Ob sich diese Perspektive aber auf Schule und Schulklassen einerseits und auf heutige Gesellschaftsformen andererseits übertragen lässt, wäre zu fragen. Mit großer Selbstverständlichkeit tat dies Kruckenber in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts.

Vom **Klassengeist** liest man bei Kruckenber. Dieser geht davon aus, dass die Klasse zur Gruppe wird und eine Art Wir-Gefühl entsteht. Bei Kruckenber vollzieht sich die Integration in die Gruppe sehr schnell und automatisch. Zwar berücksichtigt er durchaus, dass Schulklassen Organisationseinheiten von Schule sind und dass deren Zusammensetzung nicht von den Schülerinnen und Schülern selbst, sondern von außen bestimmt werden. Allerdings treten diese Umstände schnell hinter einem Gemeinschaftsaspekt zurück.

„In dem Augenblick, in dem die so gebildete Klasse, eine „Masse“ von Menschen, Gestalt gewinnt, ist sie nicht mehr eine bloße Sammlung von Individuen mit den verschiedensten Besonderheiten, sondern es entsteht ein Neues: aus der Masse von Menschen wird eine menschliche Masse [...]. Sie ist ein Kollektivwesen.“ (Kruckenberg 1926/1978, 20)

Kruckenberg ist überzeugt, dass in der Schulklasse das Individuum hinter das Wir der Schulklasse zurücktritt. Das Kollektivwesen bezeichnet er in Anbetracht gleichartigen und gleichzeitigen Handelns, der Orientierung am Verhalten der anderen und einer gemeinsamen Bewusstseinslage mit Bezug zur Soziologie als Gruppe (vgl. ebd., 21). Um die Gruppe wiederum zu beschreiben, orientiert sich Kruckenberg am „Durchschnittsschüler“ (ebd., 22) und blendet heterogene Aspekte bewusst aus. Er negiert sie nicht für die Wirklichkeit, aber argumentiert damit, dass einerseits „mit einer absoluten Heterogenität, wie die Wirklichkeit sie bietet“ (ebd.), nicht viel anzufangen sei, da aus methodischen Gründen zur wissenschaftlichen Beschreibung mehr oder weniger homogene Gruppen zusammengefasst werden müssen und andererseits in Schulklassen die Unterschiede ohnehin nicht so immens seien.

Die Klasse als Gruppe bezeichnet Kruckenberg dann in der Folge als Gemeinschaft. Sie sei keine ideale Form der Gemeinschaft, aber ein Gesinnungsverband, der sich durch „Ein-Verständnis“ auszeichnet (ebd., 26). Ähnlich wie Schleiermacher sieht Kruckenberg das pädagogische Handeln in der Schulklasse „darauf gerichtet, die bindenden Tendenzen zur Auswirkung gelangen zu lassen, die zersetzenden dagegen zurückzudrängen“ (Kruckenberg 1978, 25). So entsteht die „Gemeinschaft des Geistes“ (ebd.). „Als Träger des objektiven Geistes ist somit die Klasse eine Form des eigenen Lebens, die der Schüler mit erzeugt; zugleich ist sie aber auch eine Lebensform, in die er hineingestellt ist, die ihn ihrerseits formt und gestaltet.“ (vgl. ebd., 29) Kruckenberg führt einige Beispiele aus. So gäbe es Klassen, die an Mathematik interessiert seien und Klassen, die begabt seien, andere seien schlicht dumm (vgl. ebd., 28).

Aus heutiger Sicht erscheint diese egalisierende Perspektive ziemlich naiv. Wir wissen aus unterschiedlichen Untersuchungen, dass es diese Form der Klassengemeinschaft gar nicht gibt (vgl. Specht 1982, 507; Petillon 1980, 125ff.; zusammenfassend Hanke 2007a, 57ff.) und müssen trotzdem nicht davon abgehen, dass Lernen in der Schule vor allem soziales Lernen ist (vgl. Krappmann/Oswald 1995, 141ff.) und die Mitschülerinnen und Mitschüler für die Kinder von herausragender

Bedeutung sind (vgl. Petillon 1993). In aktuelleren Auseinandersetzungen steht deshalb auch nicht so sehr die Schulklasse als Ganzes im Fokus, sondern bestimmte Beziehungsformen oder deren Ausgestaltungen wie etwa das Helfen oder Freundschaft. Dennoch ist diesem Ansatz eine gewisse Bedeutung als Vorläufer der strukturfunktionalen soziologischen Perspektive auf Schulklassen, wie sie später von Parsons und anderen – dann auch im Systemfunktionalismus – stark gemacht wurde, zuzuschreiben.

1.1.2 Empirische Untersuchungen zur Klassengemeinschaft

Einen wichtigen Einblick in die soziale Struktur von Schulklassen liefern die vielfach durchgeführten soziometrischen Untersuchungen in unterschiedlichen Schulformen und -stufen. Soziometrische Untersuchungen in Schulklassen haben eine lange Tradition. Dabei werden die sozialen Beziehungen in Schulklassen durch Befragungen von Schülerinnen und Schülern untersucht (vgl. Petillon 1980, 82ff.; vgl. Cappel 1963). Mit den Arbeiten von Weiss aus den 1950er Jahren und Petillon aus den 1980er und 1990er Jahren sollen hier beispielhaft zwei herausgegriffen werden, weil sie die hier fokussierte Fragestellung erhellen können.⁶⁸

Weiss betrachtet die Schulklasse als von außen hergestelltes soziales Zwangsgregat. Allerdings tritt die Bedeutung dieses Umstandes in ähnlicher Weise wie schon bei Kruckenbergs hinter den Gemeinschaftsaspekt zurück. Er kommt auf den Klassengeist zu sprechen und begründet seine Ausführungen zu diesem Aspekt in einer Weise, die Anlass gibt, dies kurz in den Blick zu nehmen. Die Rede vom „Geist“ führt er auf die Zeit der Romantik zurück, in der die Vorstellung von einem mystischen Geist, der sich in einer Gruppe einnistet und von ihm Besitz ergreift, nichts ungewöhnliches war (vgl. Weiss 1957, 94). Als Beispiele führt Weiss an:

„Wir sprechen von „guten“ und von „schlechten“ Klassen und meinen damit die Leistungsfähigkeit einer Klasse, von „gesitteten“ und „ungebärdigen“ Klassen und meinen damit das Gesamtverhalten einer Klasse. [...] Alle diese Bezeichnungen zielen auf das Ganze der Klasse, auf den Gesamteindruck, auf das Atmosphärische, auf den sogenannten Klassengeist. [...] Dieser Eindruck entsteht, weil jede Gruppe dem Betrachter – obwohl sie aus lauter Einzelnen zu-

⁶⁸ Zur Kritik an soziometrischen Untersuchungen hebt Ulich heraus, dass Soziogramme unter Umständen keine tatsächlichen Beziehungen und Strukturen abbilden, sondern lediglich „individuelle Wünsche und Bevorzugungen“ (Ulich 1977, 58).

sammengesetzt ist – als ein geschlossenes Ganzes mit typischen Ganzheitsmerkmalen erscheint.“ (ebd.)

Welche diese Ganzheitsmerkmale nun sind, findet in der Folge dann leider keine Erwähnung. Aus heutiger Sicht scheint an dieser Stelle entscheidend, dass hier in Bezug auf die Wahrnehmung durch den Betrachter etwas unterschlagen wird.⁶⁹ In dieser Darstellung liegt es allein in der Hand der Klasse, wie sie wahrgenommen wird, während der Betrachter seinerseits keinerlei Einfluss darauf zu haben scheint. Selbstverständlich ist es aber sehr bedeutend, wie ich eine Sache betrachte, welche Vorannahmen ich dazu mitbringe, worauf ich das Augenmerk richte und nicht zuletzt auch, wie ich das wahrgenommene interpretiere.

Weiss entwickelt die Analyse der Schulklasse entscheidend weiter, durch die Ausführungen zur äußeren - institutionellen - und zur inneren - informellen - Ordnung. Leider wurde versäumt, die innere Ordnung in Beziehung zu setzen zu den Werthaltungen, Normen, Verhaltensweisen innerhalb der sozialen Gruppe Schulklasse, zu stark sind hier wohl noch normative Vorstellungen von der Schulklasse im Spiel. So geht Weiss beispielsweise auch davon aus, dass die innere Ordnung der Schulklasse ein Novum ist: „In der autoritären Landschule war alles Augenmerk auf den Unterricht gerichtet. Alle Anordnungen gingen vom Lehrer aus. Ein eigenständiges Ordnungsgefüge wurde dabei nicht entwickelt.“ (Weiss 1957, 99) Das scheint mir eine sehr gewagte Behauptung zu sein, es ist nicht davon auszugehen, dass Gruppen- und Cliquenbildung in Schulklassen erst im 20.Jh. festzustellen sind. Weiss stellt auch fest, dass ein eigenständiges Sozialleben unter Kindern erst mit dem 10./11. Lebensjahr beginnt (vgl. ebd., 101), also etwa im 4. oder 5. Schuljahr. Hier zeigen aktuellere Arbeiten etwa aus den 90er Jahren ganz andere Ergebnisse (vgl. Faust 2005, 269), z.B. die Untersuchungen von Petillon, die in den 80er und 90er Jahren auch mit großem Interesse aufgenommen wurden oder der ethnografische Zugang von Beck und Scholz, die sehr beeindruckende Szenen sozialer Interaktionen dokumentieren, die bereits zu Beginn der Schulzeit stattfinden (vgl. Beck/Scholz 1995a; 1995b).

⁶⁹ Rolff und Nunner-Winkler führen diesen Gedanken ebenfalls in Bezug auf die Schulklasse aus, ergänzen ihn aber um die Gegenperspektive, nämlich wie sich die Wahrnehmung einzelner Gruppenmitglieder in Abhängigkeit von der internen Rangordnung zueinander verschiebt, wenn sie verbalisiert werden. Hierzu wurden auch Versuche durchgeführt, etwa von Sherif, die belegen, dass sich tatsächlich die Wahrnehmung verändert und nicht lediglich die Explikation des Wahrgenommenen (Rolff/Nunner-Winkler 1967/1978, 84f.).

Ebenfalls einen auf empirischen Daten unterschiedlicher Untersuchungen beruhenden Beitrag zum sozialen Konstrukt der Schulklasse liefern **Rolff** und **Nunner-Winkler**, der insbesondere deshalb hier interessant erscheint, weil er deutliche Hinweise darauf liefert, dass sich in der Schulklasse aufgrund von schichtenspezifischen Cliquenbildungen so etwas wie eine Klassengemeinschaft gar nicht ergibt. Sie stellen fest, dass sich die Schulklasse sehr schnell nach ihrer Zusammensetzung zu strukturieren beginnt: es bilden sich Cliquen. Das bedeutet, innerhalb des Zwangsaggregats Schulklasse (vgl. Weiss 1957, 9), der formalen Ordnung, bildet sich eine informelle Gliederung aus (vgl. ebd. 37). Es bilden sich unter den gegebenen Bedingungen der zur Verfügung stehenden Interaktionspartner kleinere Gruppen, Freundschaften und Cliquen, weitgehend ohne Zutun der Schule. Es zeigt sich, „die Cliquenbildung in der Schule verläuft [...] streng schichtspezifisch“ (Rolff/Nunner-Winkler 1967/1978, 89). Sie verweisen weiterhin auf eine Analyse von Warner, der das Cliquensystem folgendermaßen charakterisiert: „Die Clique fungiert als Instrument der Sozialstruktur, das in den unteren sozialen Schichten geborene Personen von einer gemeinsamen Teilnahme mit solchen aus den höheren Schichten ausschließt.“ (zit. n. ebd., 91). Im übrigen wird auch festgestellt, dass die Cliquen nicht nur Einfluss auf die Situation in der Schule haben, sondern durchaus auch auf die der Freizeit. Von einer alle Mitschülerinnen und Mitschüler gleichermaßen integrierenden Gemeinschaft, kann demnach nicht ausgegangen werden.

Petillon belegt, dass sich auch bereits in den ersten Klassen der Grundschule frühzeitig informelle Strukturen herausbilden und diese von hoher Stabilität sind. Gleiches gilt für Status- und Rollenzuschreibungen einzelner Kinder (vgl. Petillon 1993, 181). Er bestätigt auch, dass Mitschülerinnen und Mitschüler für Schulanfänger von enormer Wichtigkeit sind (vgl. ebd., 173), was sich im Übrigen auch schon durch andere Untersuchungen andeutete (vgl. etwa Müller 1953). Normen und Werthaltungen der Gruppen liegen bei Petillon zwar nicht im Fokus der Untersuchung, es wird aber deutlich, dass schulische Normen in den Gruppen weitgehend übernommen werden. So wirken sich etwa Leistungsfähigkeit oder das schulische Verhalten deutlich auf die soziale Struktur aus (vgl. Petillon 1993, 182).

Schließlich scheint sich also für die Schulklasse im Allgemeinen und für die Grundschulklasse im Besonderen die Annahme, dass nur die Zugehörigkeit zur Schulklasse alle Mitglieder zu einer Klassengemeinschaft integriert, mit ausschließlich gemeinsam geteilten Normen und einem gemeinsamen Geist, nicht zu bestätigen. Wenn sich aber nicht bestätigt, dass eine Schulklasse automatisch eine Klassengemeinschaft ausbildet, sollte noch einmal zur Frage zurückgegangen werden, inwiefern eine Schulklasse ein Gruppe ist. Wie ist das Argument, das für die Jahrgangsklasse spricht, Schule habe eine Aufgabe als gemeinsame Schule, einzuordnen? Ein Großteil der Arbeiten zu Schulklassen dreht sich um die Ausgestaltung sozialer Beziehungen in der Gruppe, um Kinder, die Kontakt zu anderen Kindern suchen und wünschen. Hier werden Versuche unternommen, die Binnenperspektive auf Schulklassen einzunehmen. Im Zentrum der Argumentation vom Ingenkamp steht allerdings mehr das gesellschaftliche Interesse an der Klassengemeinschaft. In dieser Perspektive wird Schulklasse als Instanz angesehen die Schülerinnen und Schüler auf den Umgang mit Anderen im Erwachsenen- und vor allem im Berufsleben vorbereitet (vgl. Ingenkamp 1969, 40; vgl. Heimann 1957/1973, 78ff.).

1.2 Die Schulklasse im Strukturfunktionalismus

Eine umfangreiche strukturfunktionalistische Analyse liefert Ulich in den 70er Jahren. Die Idee der Klassengemeinschaft wurde abgelöst durch den Blick auf Schulklassen als soziale Systeme. In der Sozialpsychologie der Schulklasse fasst Ulich die Zusammenhänge in der Bezugsgruppe und im Bezugsfeld zusammen, die letztlich das Blickfeld über die Beziehungsmuster hinaus erweitern auf die Auswirkungen der Schulklasse bezüglich der Effekte und Folgen schulischer Sozialisation. Ulich gibt zu bedenken, dass eine Schulklasse unter Umständen von außen anders beurteilt wird als von innen: von außen unterliegt sie den gleichen Zielvorstellungen, innerhalb der Schulklasse können aber durchaus divergierende Zielvorstellungen und Interessen und Motive bei den Schülerinnen und Schülern auszumachen sein (vgl. Ulich 1977, 34f.). Eine Analyse der Schulklasse liege aber trotz ihrer Bedeutung für Lehrerinnen und Lehrer oder ihrer Relevanz für die Soziologie nicht vor.⁷⁰ Hierzu liegen mit Parsons, Gordon und Getzels/Thelen auch ältere Arbeiten vor,

⁷⁰ Das bestätigt aktuell auch von Saldern: „Es gibt keine Theorie der Schulklasse, sondern vielfältige theoretische Zugangsweisen über die Wirkung menschlichen Verhaltens in Schulklassen“ (v. Saldern 2009, 106).

die als Ausgangspunkte von Ulich aufgearbeitet wurden und deren Betrachtung hier mit aufgenommen werden soll.

1.2.1 Die Schulklasse als soziales System - Parsons

Parsons hat 1959 eine umfangreiche Studie zur Schulklasse als soziales System veröffentlicht. Durch die Bedeutung von Parsons, als Begründer der soziologischen Systemtheorie, wurde diese Arbeit breit rezipiert und es liegen mehrere kritische Auseinandersetzungen dazu vor, die bei Bedarf die Ausführungen Ulichs ergänzen sollen.

Die Schulklasse wird hier als Teil eines größeren Systems betrachtet, mit den ihr zufallenden Funktionen der Sozialisation und Selektion. Grundsätzlich geht Parsons von drei Systemen aus, die miteinander in Beziehung stehen: das organische, das psychische und das soziale System. Die Gesellschaft, die durch das soziale System repräsentiert wird, verfügt über universalistische Orientierungen (vgl. Tillmann 2007a, 119), die durch die Sozialisation in das psychische System des Individuums übergehen. Als Funktionen werden die dynamischen Aspekte angesehen, „womit der Beitrag des Systems für die Stabilität eines übergeordneten Gesamtsystems angesprochen wird“ (Hurrelmann 2006, 83). So werden in der Schulklasse als Sozialisationseinrichtung wichtige Fähigkeiten und Rollen an die nachkommende Generation weitergegeben, damit diese später ihre Aufgaben in der Gesellschaft im Sinne der bestehenden Gesellschaft einnehmen können. Diese sind teilweise sehr verschieden von denen in der Familie und somit handelt es sich hier nicht einfach nur um eine Weiterführung des in der Familie begonnenen (vgl. Ulich 1977, 36f.). In Bezug auf die Selektionsfunktion wird in der Schulklasse gelernt, mit der Zuweisung eines Status aufgrund von Leistung umzugehen.

Nach Parsons sind sich Kinder bei Eintritt in die Schule lediglich ihrer Geschlechtsrolle bewusst, alle weiteren Rollen und das Rollenverhalten müssen erst erlernt werden. Ebenfalls auf Parsons geht zurück, dass Kinder bereits mehr oder weniger unabhängig von den Einwirkungen Erwachsener in Bezug auf Motive, Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein sind, darin unterscheiden sie sich und das hat in seiner Theorie auch maßgeblichen Einfluss auf die Selektion in der Schule. In seiner Betrachtung kategorisiert Parsons Schülerinnen und Schüler in den Rollen künftiger Hochschulbesucher oder Arbeiter und es entscheidet sich anhand der Leistung, zu welcher Kategorie jemand zugehört. Leistung zeigt sich als Folge

kognitiver (empirischen Wissens, technischen Könnens, Sprach- und Abstraktionsfähigkeit) und moralischer (Achtung, Rücksichtnahme, Kooperationsfähigkeit) Fähigkeiten.

Nach Parsons müssen vier Bedingungen erfüllt sein, damit die Grundschule ihre Aufgaben erfüllen kann:

- eine teilweise Loslösung des Kindes aus der Einbettung in die Familie;
- es müssen soziale Werte und Normen verinnerlicht werden;
- differenzierte Bewertungen der Schülerleistungen müssen möglich sein;
- Rollenerwartungen und Rollenverhalten muss vorbereitet werden können (vgl. ebd., 38).

Als Problem zeichnet sich ab, dass ein Schulsystem in einem demokratischen Staat ein gewisses Maß an Chancengleichheit gewährleisten muss. Parsons bringt vier Argumente vor, warum die Selektion in der Schule trotzdem nicht nur nach dem Leistungsprinzip erfolge, das möglicherweise bestimmte Gruppen systematisch benachteilige:

- die Schulklasse ist nicht mit der Gesamtgesellschaft zu vergleichen, da die Kinder alle aus der Nachbarschaft stammen und sich sehr ähnlich sind, Unterschiede sind demnach nicht allzu groß;
- die Anforderungen an alle Schüler sind gleich und auch im gleichen Maße der Undifferenziertheit und den Zufällen ausgesetzt;
- sehr bald ergeben sich Fronten gegen den Lehrer, die Schüler werden zu einer Gruppe, werden zu Gleichen;
- der Prozess der Leistungsbewertung ist sehr komplex und es fließen hier auch viele Verwirklichungsmöglichkeiten der Schüler mit ein (vgl. Ulich 1977, 38).

Ulich bezweifelt diese Punkte und führt als Beispiel die mangelnden Möglichkeiten zu einer gerechten Benotung an. Davon abgesehen sei längst erwiesen, dass bestimmte schichtspezifische Nachteile durch die Schule nicht ausgeglichen werden (vgl. ebd. 39). Er wirft dem Ansatz von Parsons vor, voller Widersprüche zu stecken, die zum Einen aus einem unklaren Verhältnis von Familie und Schule und zum Anderen aus dem Versuch resultieren, die Chancengleichheit der Schule zu rechtfertigen. Das Bild der Gesellschaft sei ebenfalls verstellt, es werde hier lediglich aus einer Perspektive gespeist, nämlich aus der Perspektive der Einflussreichen. Daraus resultieren dann weitere Egalisierungen. Der heftigste Vorwurf an

den Parsonsschen Ansatz aber begründet sich durch die Tatsache, dass hier die gesellschaftlichen Forderungen unhinterfragt bleiben. Schule ist hier nur ausführendes Organ eines Staates, das keine eigene Perspektive hat und demzufolge auch keine Möglichkeiten eigener Zielvorstellungen. Es gibt hier schlicht keine pädagogischen Zielsetzungen. Schulklasse wird hier zu **dem** Anpassungsorgan der Gesellschaft (vgl. ebd.). Die Schulklasse als Gruppe ist bei Parsons ein „stabiles Gleichgewichtssystem, in dem [...] allzu individuelle und unkonventionelle Regungen automatisch dem Anpassungsdruck zum Opfer fallen.“ Schule ist einzig dem „Geschäft der formalen Bildung“ (ebd., 40) verpflichtet.

Mit Hurrelmann lässt sich sagen, dass am Anfang der Systemtheorie die Systeme noch etwas unterkomplex erfasst wurden⁷¹. Bei Parsons wird einerseits der Gesellschaft eine Uniformität unterstellt, was Strukturen und Normen anbelangt, die sich in der Realität so nicht abbildet. Dazu wird das Individuum in die Rolle passiver Anpassung gedrängt und die Perspektive auf den Akteur und Gestalter seiner Umwelt übersehen (vgl. Hurrelmann 2006, 87f.). Auch fehlt hier offenbar noch ein Konzept von der Rollendistanz (vgl. Abels 2007, 167), das sich hier in individuellen Interpretationen von Lehrpersonen zeigen würde.

1.2.2 Die Systemerweiterung bei Gordon

Ulich wendet sich dann mit Gordon einem anderen Zugriff zu, der die Schulklasse aus zwei ineinandergreifenden Systemen begreift. Es werden hier das äußere – formelle – System, das dem Leistungsbegriff folgt und der Gesellschaft als das größere System gegenüber verpflichtet bestimmte Rollenanforderungen formuliert und das innere – informelle – System, das auf sozialen Beziehungen basiert, unterschieden. In diesem Verständnis ist das äußere System starr, eine Soll-Organisation und das innere System flexibel und wird als Abwehr, Ulich spricht auch von „Notwehr“, der Gruppenmitglieder gegen die rationale Zwecksetzung des formellen Systems betrachtet. Aus dem informellen System entsteht nun ein „Kon-

⁷¹ Hurrelmann wirft der Systemtheorie der frühen 1970er Jahre insgesamt vor, er bezieht sich hier konkret auf Luhmann, diese sei zu grobmaschig und wäre dadurch zwar einerseits auf viele Bereiche anwendbar, andererseits aber bleibe „dieses konzeptionelle Raster unfähig, reale gesellschaftliche Macht-, Herrschafts- und Sozialstrukturen zu erkennen und zu benennen und ihre Auswirkungen auf die inter- und intrasystemischen Prozesse und Strukturen (etwa des Erziehungssystems) und die Einstellungs- und Bewusstseinsstrukturen der in diesen Systemen handelnden Subjekte konkret-inhaltlich zu beschreiben. [...] Die mittels der Systemtheorie möglichen universalistischen Generalaussagen werden immer erst dann für eine realsoziologische Analyse relevant, wenn sie im Bezugspunkt einer kritisch verstandenen Theorie der historisch und ökonomisch spezifischen Gesellschaftsformationen eingesetzt werden.“ (Hurrelmann 1975, 33)

glomerat informeller Gruppen“ sowie ein „strukturelles Normensystem, das vor allem eine hierarchische Ordnung der Gruppenmitglieder [...] enthält“ (Ulich 1977, 41). Bestimmt wird das durch „Alters- und Geschlechtsunterschiede, Freundschafts- und Cliquesbeziehungen, rassische, ethnische und religiöse Differenzierungen“, dem Isoliertheitsgrad und dem Rangsystem das diesen Differenzierungen folgt.

In der Schulklasse ist das innere System durch eine starke Abhängigkeit vom äußeren System gekennzeichnet, welches großen Einfluss auf die sozialen Beziehungen hat. Dies ist bei der Freizeitclique so nicht gegeben. Besonders deutlich wird das bei sehr leistungsorientierten Klassen, in denen sich ein enger Zusammenhang zwischen dem Ansehen der Schülerinnen und Schüler mit der Erfüllung der Leistungsanforderungen zeigt. Außerdem liegt dem inneren System ebenfalls eine normative Ordnung zugrunde, die sich mit der Zeit immer stärker etabliert und mindestens ebenso viel Druck auf ihre Mitglieder ausübt, wie die des äußeren Systems. Kritisch merkt Ulich hier an, dass beide Systeme als Gegensätze dargestellt werden und das soziale innere System lediglich als sozialer Freiraum verstanden wird, mit dem Zweck, die Anforderungen des äußeren Systems ertragbar zu halten und diesem letztlich zuarbeiten. Diese rein funktionalistische Perspektive übersehen den Eigenwert des inneren Systems, in dem sich eigenständige „Persönlichkeiten in ständiger Interaktion und sozialer Auseinandersetzung“ (Ulich 1977, 43) entwickelten.

Auch Fend diskutiert diese beiden Ansätze von Parsons und Gordon unter dem Aspekt kompensatorischer Funktionen der Altersgruppe (vgl. Fend 1980, 194).

1.2.3 Die dynamische Struktur bei Getzels/Thelen

Die dritte Perspektive, die Ulich einholt, ist die auf die Schulklasse als dynamische Struktur nach Getzels und Thelen. Hier wird der Ansatz um zwei Aspekte erweitert. Zum einen wird hier ein eigenständiges Verhalten in der Schulklasse angenommen. Dieses ist zwar nicht losgelöst von den Bedingungen der Institution, wird aber auch nicht ausschließlich als Reaktion verstanden. Das Gruppenverhalten wird als eine Vermengung miteinander in Beziehung stehender Einflüsse und Bedingungen dargestellt. Dabei bedingt die institutionelle Seite die der sozialen Beziehungen, es bleibt also umso mehr Raum für individuelle Bedürfnisse, wenn die institutionelle Seite diesen Raum auch zulässt (vgl. Ulich 1977, 46). Es werden ins-

besondere zwei unterschiedliche Ausprägungen auseinandergehalten: (1) die Anpassung der individuellen an die institutionell-normative Dimension, wobei sich das Verhältnis hier ungefähr vergleichbar zum Parsonsschen und Gordonschen Ansatz abzeichnet – die sozialen Beziehungen stehen hier der Anpassungsfunktion der Schulklasse nach – und (2) die Anpassung der institutionell-normativen an die individuelle Dimension, wobei hier die Interpretation der einzelnen Rolle im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten im Vordergrund steht. Ulich hebt heraus, dass hier ein Modell vorliegt, das viele Anknüpfungsmöglichkeiten bietet und durchaus mehrere Perspektiven zulässt. Allerdings weist er noch auf drei Leerstellen in diesem Modell hin: 1) nicht nur die Bedürfnisse der Individuen fließen in die Gruppe ein, sondern auch deren intellektuelle Fähigkeiten, 2) Wirkungen der Interaktionen unter den Gruppenmitgliedern sind überhaupt nicht bedacht, 3) der Einfluss der Situation scheint nicht bedacht zu sein, denn ein Verhalten wird immer als eine Funktion der Person und der Situation verstanden (vgl. Ulich 1977, 48).

1.2.4 Ulichs Konflikt-Theorie der Schulklasse

Vor dem Hintergrund eines unbefriedigenden Forschungs- und Theoriestandes zur Schulklasse setzt Ulich an, eine eigene Theorie zu formulieren. Zunächst definiert er selbst die Schulklasse als Gruppe und begründet dies, ausgehend von den Zwangsaggregaten nach Weiß, folgendermaßen: Zu Schulbeginn ist eine Schulklasse eine unverbundene Menge an Einzelwesen, spezifischer bestimmt durch das Zusammensein im gleichen Raum, durch das Gerichtetsein auf die Lehrperson und den Unterricht und durch die von außen angelegten Normen (vgl. Ulich 1977, 59). Aus dem Zwangsaggregat entwickelt sich mit der Zeit eine Gruppe durch die Kontaktaufnahme, die Erweiterung kleiner Beziehungsgeflechte und die Fixierung gemeinsamer Vorstellungen und Verhaltensweisen. Vorläufig wird die Gruppengene- se durch zwei Merkmale abgeschlossen: 1) die Gruppe ist für den Einzelnen ein Bezugssystem, das sein Handeln bestimmt, das Gefühl der Zugehörigkeit bestimmt sein Identitätsbewusstsein, es gibt ein Wir-Gefühl; 2) die Struktur der Gruppe hat einen gewissen Grad an Stabilität, es gibt eine selbstverständliche Aufgabenteilung und wirksame Normen. Die Schulklasse als Gruppe zeichnet aber aus, dass es in ihr eine Gleichzeitigkeit und vielfältige Verflechtungen von miteinander, nebeneinander und gegeneinander gibt (vgl. Ulich 1977, 63).

Insgesamt kommt Ulich am Ende zu einer neuen Theorie der Schulklasse – allerdings zu einer Konflikt-Theorie, da es hier um Wettbewerb vor Kooperation und um Konkurrenz vor Solidarität geht. Hier findet sich also wiederum keine Grundlage für einen Gemeingeist.

Um wieder bei Ingenkamp, bzw. Geißler anzuknüpfen würde das bedeuten, dass Schule in der Perspektive von *Schulklasse als soziales System* in erster Linie Interaktion und Kooperation zum Zwecke der Konkurrenz und des Wettbewerbs bedeutet (vgl. Ulich 1977, 89ff.).

1.3 Zu Funktionen von Schule bei Fend

Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Funktionen und Aufgaben von Schule hat Fend 1980 eine umfassende Analyse vorgelegt. An die Struktur seiner Theorie der Schule angelehnt, lässt sich eine Erhellung des Sachverhalts unter dem Aspekt der sozialisatorischen Funktion der Altersgruppe vornehmen.

1.3.1 Die Altersgruppe in der Schule als Sozialisationsinstanz

Fend blickt zunächst auf die Altersgruppe und auf folgende Fragen: Wie lässt sich die Beteiligung der Peers an der Sozialisation einordnen? Und: Lässt sich dabei eine Einübung von Rollen feststellen, die – um sich an Parsons anzulehnen – im Sinne der bestehenden Gesellschaft richtig und verantwortungsvoll angewendet werden können? Fend weist auf eine Untersuchung von Bronfenbrenner hin, die 1977 veröffentlicht wurde und gezeigt hat, dass Jugendliche in der UdSSR weitaus stärker erwachsenorientiert agieren und dieses Verhalten auch durch die Gleichaltrigen gestützt wird. Bronfenbrenner geht dabei davon aus, dass in westlichen Ländern wichtige Erziehungspotentiale verschenkt werden, weil seiner Meinung nach die Altersgruppe in den westlichen Ländern nicht systematisch einbezogen wird, obwohl diese nachgewiesenermaßen einen so großen Einfluss ausübt (vgl. Fend 1980, 195f.).

Fend verweist auf eigene Untersuchungen zu diesem Bereich. Dabei stehen die Inhalte von Altersgruppen-Normen im Verhältnis zur Institution Schule im Zentrum des Interesses. Fend gibt zu bedenken, dass zunächst zu fragen sei, wie der Einfluss von Schule einzuordnen sei, die ja bereits selber Interaktionsinhalte vorgibt und normativ bewertet, also bestimmte Interaktionen belohnt und andere sanktioniert (vgl. Fend 1980, 199f.). Eine Zuspitzung erfährt das Interesse hinsichtlich der – auch im Anschluss an Bronfenbrenner zu stellende – Frage, ob sich

Gruppen institutionskonform oder entgegengesetzt orientieren. Bekanntermaßen werden ja häufig etwa Streber in der sozialen Gruppe abgestraft und es wird vermutet, dass dies geschieht, um die Leistungsanforderungen nicht allzu sehr steigen zu lassen und im erträglichen Maß zu halten (vgl. ebd., 207). Dabei sei bislang ungeklärt, ob Schulleistungen überhaupt das soziale Ansehen beeinflussen. Es könnte nämlich sein und eine Studie von Coleman lässt das vermuten, dass es bei der sozialen Sanktionierung des Strebers gar nicht um die Schulleistungen geht, sondern vielmehr um das lehrerkonforme Verhalten der Streber (vgl. ebd., 207f.).

Mit Ausnahme der männlichen Hauptschüler stellte sich in der Untersuchung von Fend heraus, dass gute Leistungen das Ansehen in der Gruppe unter bestimmten Bedingungen tatsächlich deutlich beeinflussen, allerdings nur dann, wenn sie ohne große Anstrengungen erbracht werden. Dieses gilt insbesondere für das Gymnasium. An Haupt- und Realschulen ist es vor allem wichtig, sich nicht zu angepasst zu verhalten. Die Leistungen sind hier nicht so bedeutend. Fend hatte, um das Schulklima zu erfassen, vor allem die Schülerinnen und Schüler im Blick, die in der eigenen Gruppe einflussreich sind und demnach als Meinungsführer gelten können. Fend grenzt insgesamt vier Typen von Altersgruppen voneinander ab, wobei Einstellungen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle einnehmen. (1) Die schulkonvergente Altersgruppe ist vor allem in Gesamtschulen anzutreffen und zeichnet sich durch eine hohe Identifikation mit der Schule und entsprechend geringe Einbußen im Einfluss auf die Gruppe bei offen bezeugtem Wohlbefinden oder bei geringer Nonkonformität aus. (2) Die konforme Altersgruppe zeigt sich vor allem bei Mädchen an Real- und Hauptschulen mit hoher Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, die sich den Meinungen der Lehrer gegenüber neutral verhalten. (3) Die ambivalent-oppositionelle Gruppe findet sich an Gymnasien oder Realschulen. Beliebte Schüler sind hier oft gute Schüler, die dabei aber offen verkünden, schlecht vorbereitet zu sein und sich nicht anzustrengen. In erster Linie aus männlichen Hauptschülern setzt sich die (4) schulentfremdete Altersgruppe zusammen. Hier haben schulische Einflüsse so gut wie keine Relevanz. Opposition erscheint hier nicht reflektiert und zeichnet sich allein durch abweichendes Verhalten aus (vgl. Fend 1980, 214ff.).

Im Weiteren geht Fend der Frage nach, ob die großen Unterschiede zwischen den Altersgruppentypen rein zufällig bestimmt sind oder ob sich hierfür „identifizierbare Bedingungen“ zeigen (vgl. Fend 1980, 217f.). Es ließen sich integrierende wie

desintegrierende Bedingungen ermitteln. Umso größer die Leistungsstreuung in einer Schulklasse ist, umso eher finden sich Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Geflechten zusammen. Sympathie- und Kontaktwahlen sind durch soziale Herkunft beeinflusst. Das Bemühen der Lehrer um ein positives soziales Klima an der Schule geht auch mit einem positiveren Klima unter den Schülerinnen und Schülern einher. Auch scheint es Zusammenhänge zwischen der Organisationsform und dem sozialen Klima zu geben. Wenn Lehrer sich beispielsweise um eine Kompensation besonders stark differenzierender Organisationsstrukturen bemühen, führt das offenbar zu integrierenden Verhältnissen unter den Schülerinnen und Schülern.

Während Ulichs Perspektive auf die Schulklasse die enorme Bedeutung von Wettbewerb und Konkurrenz hervorhebt, erhellt Fend diesen Blickwinkel durch das Herausarbeiten bestimmter Bedingungen, die diese Verhältnisse beeinflussen. Dabei scheinen sowohl die unterschiedlich ausgeprägten heterogen zusammengesetzten Bedingungen eine Rolle zu spielen, und zwar in Bezug auf verschiedene Merkmale, wie Leistung, soziale Herkunft, als auch ein Bemühen der Schule durch integrierende Organisationsformen und Lehrerinnen und Lehrer, die ein positives soziales Klima im Blick haben.

1.3.2 Die Sozialisationsfunktion von Schule

Wenn nun die Aufgabe von Schule als gemeinsame Schule in der Sozialisation zu sehen ist und darin, dass Schule durch gemeinsamen Unterricht „gemeinsame Grundlagen für die Zusammenarbeit und das Zusammenleben“ schaffen soll (Geißler 1960, 65), dann stimmen die Ergebnisse doch nachdenklich. Schließlich finden sich bei Fend einerseits schulformspezifische Ausprägungen von Meinungen und Normen (vgl. Fend 1980, 223f.), die gesellschaftlich desintegrierend wirken können.

„Wenn wir unterstellen, dass die Schule zentrale Trägerin kultureller Traditionen ist und dass sich in ihren Bemühungen die offizielle Konzeption der freiheitlich-demokratischen Grundordnung spiegelt, so kann dieses Kontrastprogramm gerade im politischen Bereich zu einer Gefahr für die Stabilität eines freiheitlichen Rechtsstaates werden.“ (Fend 1980, 224)

Zum Anderen zeigen sich ebenfalls bei Fend die sozialisatorischen Bedingungen in der Institution Schule in hohem Maße abhängig davon, inwiefern diese Funktion an der einzelnen Schule bewusst wahrgenommen wird. Dieser Befund würde aber

der gesellschaftlichen Aufgabe einer Institution zuwider laufen, da Schule diese Aufgabe für die gesamte Gesellschaft in vergleichbarer Weise übernehmen müsste. Blicken wir in diesem Zusammenhang auf die Sozialisationsfunktion von Schule, die ebenfalls bei Fend unter dem Stichwort der Legitimation ausführlich bearbeitet wird. Bei Parsons findet sich zu Schule: „es handelt sich um eine Instanz, durch die einzelne Persönlichkeiten ausgebildet werden, um der Erfüllung von Erwachsenenrollen motivationsmäßig und technisch gewachsen zu sein.“(Parsons 1968/2008, 99)

Fend beginnt mit seinen Überlegungen bei Durkheim, der wiederum konstatiert, dass nur der Staat zur Wiederherstellung des moralischen Konsens in der nachkommenden Generation in der Lage ist, und zwar vor allem durch das Erziehungssystem. Wesentliche Bestandteile dieses Konsenses wären Respektierung der moralischen Autorität und Loyalität zum Staat. Während Durkheim einen normativen Konsens in der Gesellschaft sieht⁷², spricht Max Weber davon, dass Schule dazu diene, die Herrschaftsstrukturen in der Gesellschaft zu stabilisieren⁷³ (vgl. Fend 1980, 41). Beide Überlegungen kommen zu dem Schluss, dass Schule im Staat eine wichtige Aufgabe übernimmt, nämlich die Einstellungen und Haltungen zu erzeugen, die für Erhaltung und Unterstützung gesellschaftlicher Verhältnisse wichtig sind. Fend fasst zusammen, dass der Haupteffekt von Schule sei, adäquate Haltungen und Einstellungen für industrielle und kapitalistische Produktionsbedingungen zu garantieren (vgl. ebd., 42). Dabei stehen nicht die beruflichen Qualifikationen im Vordergrund, sondern eher allgemeine Arbeitstugenden und industrielle Loyalitäten. Blömeke und Herzig stellen dies ebenfalls heraus, stellen aber in ihrer Perspektive auf die Ambivalenz der Sozialisationsfunktion neben der „Reproduktion des Berufs- und Beschäftigungswesens“, die zielgerichtet explizit durch den Unterricht gesichert werden soll, gleichfalls die „Reproduktion des politischen Systems“ heraus, die implizit über die Vermittlung grundlegender Normen zum Zwe-

⁷² Gesellschaft ist bei Durkheim arbeitsteilige Gesellschaft und in hohem Maße moralische Institution. Gesellschaft besteht durch einen Respekt gegenüber der moralischen Autorität und der ihr entgegengebrachten Loyalität. So soll hier Gesellschaft vor allem reproduziert werden, der Konsens unterstellt eine herbeigeführte Einigung, die dann eine Reproduktion legitimiert (vgl. Durkheim 1902/2008, 45ff.).

⁷³ Im Gegensatz zu Durkheim geht es bei Max Weber nicht um eine inhaltliche Ausrichtung der Gesellschaft, sondern um das strukturelle Moment der Herrschaftsordnung. Dabei unterscheidet er etwa die traditionale und die bürokratische Gesellschaft. In der traditionellen wird die Gesellschaft durch eine kleine Gruppe beherrscht, Schule dient hier vor Allem dazu, dieses System zu erhalten. In einer bürokratischen Gesellschaft gewinnt Rationalität über Technologie und Wissenschaft an Bedeutung. Schule soll hier unabhängig von der sozialen Stellung Experten hervorbringen.

cke der Akzeptanz bestehender Hierarchiestrukturen erfolge (vgl. Blömeke/Herzig 2009, 18).

Die gesellschaftlichen Aufgaben von Schule sind selbstredend stark davon abhängig, wie eine Gesellschaft strukturiert ist.⁷⁴ Klar ist aber, dass der Staat gegenüber der Schule bestimmte Ansprüche formuliert⁷⁵. Schule hat dem Staat gegenüber einen Auftrag zu erfüllen und dieser liegt sicher auch darin, Kinder auf ihre Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten. Ob diese nun darin zu sehen ist, ob etwa eher bestehende Herrschaftsstrukturen legitimiert werden oder Schule im Sinne einer Weiterentwicklung der Gesellschaft quer zu bestehenden Strukturen Experten hervorzubringen hat, wird meine Arbeit nicht einholen können.

Dennoch sind aktuell Entwicklungen im Gang, die nicht übersehen werden können. Hurrelmann weist auf aktuelle Veränderungsprozesse im Bereich des Erziehungs- und Bildungssystems hin, die sich auch auf die sozialisatorische Funktion auswirken. Zunehmend an Bedeutung gewinnen nach seiner Ansicht, „einen Konsens an Grundwerten und gemeinsamen sozialen Umgangsformen in der [pluralistischen] Gesellschaft sicherzustellen“ und verstärkt Kompetenzen im Bereich der „Selbstorganisation“ herauszubilden, um einerseits den „Bestrebungen nach persönlicher Selbstverwirklichung [...] bis zu den individualisierten Konzepten für die Lebensführung, die heute charakteristisch sind“ und andererseits den schneller ablaufenden Prozessen gesellschaftlicher Veränderungen gerecht zu werden (Hurrelmann 2006, 214ff.). Auch Preuss-Lausitz postuliert veränderte Schlüsselkompetenzen für demokratisch-pluralistische Gesellschaften und beruft sich dabei auf die UNESCO:

„learn to know (lernen wie man lernt); learn to do (handlungsfähig zu werden); learn to be (Ich-Identität zu erwerben); learn to live together (demokratisches und tolerantes Verhalten zu praktizieren).“ (Preuss-Lausitz 2009, 95f.)

Im Zusammenhang mit weitreichenden Veränderungen von Schule, etwa einer Abschaffung von Ziffernnoten, einer Abstimmung von Lerninhalten mit Schülerinnen und Schülern, einem veränderten Verständnis von Fehlern, insgesamt einer Öffnung von Schule und ähnlichem mehr stellt Fölling-Albers eine Entscholarisie-

⁷⁴ Das gesellschaftliche System soll und kann an dieser Stelle nicht analysiert werden. Dazu sei, zumindest zum Verständnis der Fendtschen Ausführungen auf die Idee des Spätkapitalismus von Habermas verwiesen (vgl. Habermaß 1973).

⁷⁵ Dazu sei ebenfalls verwiesen auf die Ausführungen von Giesecke, der darlegt, dass die Gesellschaft, die Schule mit erheblichen finanziellen Mitteln bereitstellt, auch durchaus legitimiert ist, bestimmte Anforderungen an Schule zu formulieren (vgl. Giesecke 1996, 200ff.).

rung der Schule fest, allerdings gewissermaßen als Gegenbewegung auch eine Scholarisierung der Freizeit (vgl. Fölling-Albers 2000, 121ff.).

1.3.3 Zu sozialisatorischen Bedingungen in Sozialisationsinstanzen

Wenn nun Gesellschaft mit der Schule eine Sozialisationsinstanz einrichtet, sind auch die Strukturen der Institution sozialisationsrelevant, stellt Zeins sehr deutlich heraus (vgl. Zeins 2009, 89). Dies beginnt bei der Frage, ob und wie Schülerinnen und Schülern eigene Rechte und Möglichkeiten in Bezug zu ihrem Bildungsprozess, etwa über Partizipation, zugesprochen werden und reicht über die „Inhalte [...], die Methoden [... sowie] alle verbalen und nonverbalen Handlungen zwischen Lehrkräften und Heranwachsenden sowie innerhalb der Schülergruppe“ (ebd.) bis zur Organisation von Lerngruppen. Dass die Jahrgangsklasse ganz andere sozialisatorische Bedingungen liefert als eine jahrgangsübergreifende Schulklasse – und diese sich wiederum je nach der Form der Jahrgangsmischung ebenfalls unterscheiden – scheint selbstverständlich. Mischo stützt diese Anmerkungen unter Berufung auf den ökosystemischen Ansatz⁷⁶ von Bronfenbrenner (vgl. Mischo 2009, 433ff.).

Dabei müssten die mittlerweile sehr unterschiedlichen Formen der Organisation entsprechend analysiert werden. Interessant mag aber auch die Frage danach sein, welche Bedingungen die Gesellschaft/der Staat über die jeweils geltenden Schulgesetze überhaupt zulässt. Es wäre und bleibt ebenfalls zu fragen, inwieweit sich die Situation seit den Arbeiten von Fend und Ulich, seit der in den letzten Jahren zunehmenden Diversifizierung der schulischen Bedingungen und seit der Einrichtung der Schuleingangsstufe verändert haben. Hier liegt offenbar eine große und wichtige Aufgabe brach, die in den letzten Jahren aufgrund einer verstärkten Kompetenz- und Effizienzorientierung aus den Augen verloren wurde. Fend hat in seiner Neuen Theorie der Schule aus dem Jahr 2006 seine Perspektive auf das Verhältnis von Bildungs- und politischem System deutlich verändert. Heute steht für ihn Schule als Gesellschaftsvertrag, als Übungsstätte demokratischen Handelns und Ort reflektierter politischer Bildung im Mittelpunkt. Die Beziehungen von Schule und Herrschaft würden aktuell klarer und gelassener betrachtet, als noch 1980 (vgl. Fend 2006, 46f.). „Schülerinnen und Schüler werden an einen explizit

⁷⁶ Der ökosystemische Ansatz sieht ein System aus unterschiedlichen konzentrischen Ebenen vor, die miteinander in Beziehung stehen. Dabei wirkt sich eine Veränderung auf der Makroebene (z.B. Veränderung des Lehrplans) über Effekte der anderen Ebenen (institutionelle Veränderungen, um die Veränderungen im Lehrplan umsetzen zu können) auf das Individuum aus.

gerechtfertigten Rechtsrahmen gewöhnt und sie wissen, dass sie bei entsprechender Leistung und eigenem Verhalten auch recht bekommen“ (vgl. ebd., 47), so Fend. Es wäre aber zu fragen, ob hier nicht ausgeblendet wird, dass der Rechtsrahmen die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern massiv beeinflusst (etwa über die Mechanismen der schulischen Selektion, die immer noch stark mit der sozialen Herkunft korreliert oder über das Konzept institutioneller Diskriminierung). Fend gibt immerhin an, dass es sich bei dieser Darstellung um ein Ideal handelt, das noch empirischer geprüft werden müsse.

Einen durchaus erhellenden Beitrag liefert Röbe in einer Ausgabe der Grundschulzeitschrift. Sie hebt ebenfalls darauf ab, dass gesellschaftliche Bedingungen für so etwas wie eine Klassengemeinschaft grundlegend sind und verweist dabei auf Heinrich Roth, der klarstellt, dass in seinem Verständnis „Lernen [...] der für die ‚Menschwerdung‘ des Menschen entscheidende Prozess“ ist und „auch die freiheitlichen und zugleich verbindlichen Kooperationsformen in einer modernen Gesellschaft [...] nicht das Produkt glücklicher Instinkte rassisch oder ethnologisch bevorzugter Gruppen, sondern das Ergebnis von sozialen Lernprozessen“ (Roth, zit.n. Röbe 2005, 10) sind. An anderer Stelle fordert Roth energisch, dass die „Entwicklung der Sozialeinsichten durch Erziehung [...] zum Erziehungsauftrag aller Menschen wird“ (Roth, zit.n. ebd.). Roth spricht in diesem Zusammenhang auch von der Bedeutung einer Solidaritätsfähigkeit für die Gesellschaft, was darauf hinweist, was die Bedeutung ethisch/moralischer Wertmaßstäbe in der Erziehung – aber dann ja eben auch in der Sozialisationsinstanz Schule – hervorhebt. Röbe bezieht dies nun auf Weinert und die Erkenntnis, dass Menschen „nur das lernen, worauf sich ihre Aufmerksamkeit bewusst oder unbewusst richtet“ (Röbe ebd.). Dies wiederum bringt mit sich, dass die Aufmerksamkeit der Schulklasse auf die Klassengemeinschaft gerichtet werden müsste um Klassengemeinschaft als Produkt von Lernprozessen überhaupt zu ermöglichen, wenn eine Klassengemeinschaft gewollt ist (vgl. Röbe ebd., 9).

1.4 Erziehung zur Mündigkeit?

Die bislang zusammengetragenen theoretischen Bezüge zur Schulklasse stimmen nicht besonders optimistisch in Bezug auf die Aufgabe der Schule zur Schaffung gemeinsamer Grundlagen für die Zusammenarbeit und das Zusammenleben. Sie

weisen mehr darauf hin, dass die Schulklasse⁷⁷ einen Sozialverband darstellt, der geprägt ist von Konkurrenz und Wettbewerb, in Abhängigkeit von den gegebenen vorliegenden Bedingungen der Einzelschule.⁷⁸

Nun hat Schule neben der Sozialisationsfunktion gleichfalls eine Selektions- oder Allokationsfunktion. Die Zuweisung von Lebenschancen folgt eben genau den Ausprägungen der jeweils vorliegenden Legitimierungsnotwendigkeit. Soll Schule die nachkommende Generation auf ihre Rollen in der Gesellschaft vorbereiten, vergibt sie die besten Chancen an diejenigen, die den jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Anforderungen am ehesten gerecht werden. Neuere Untersuchungen kommen wie wir wissen zu Ergebnissen, die der Schule sowohl eine Vergabe von Chancen nach Kriterien der Leistung (Expertentum) wie nach sozialen Kriterien (bestehende Herrschaftsstrukturen) bescheinigen (vgl. Sacher 2004, 17f.). Da es keinen erkennbaren gesellschaftlichen Diskurs über die Vorstellungen gesellschaftlicher Reproduktion, über die Aufgaben und Funktionen von Schule gibt, lässt sich die Situation der Gesellschaft vielleicht am ehesten daran ablesen, welche Prozesse der Reproduktion in ihrem staatlich institutionalisierten Erziehungssystem ablaufen. Erziehung zur Brauchbarkeit und Erziehung zur Mündigkeit – in unseren Schulen wird offenbar beides bedient. Das ist allerdings genau so wenig neu wie erstaunlich. Das ist auch legitim, es wäre aber zu fragen, ob nicht eine Fokussierung auf eine Erziehung zur Mündigkeit eine Erziehung zur Brauchbarkeit unter dann ganz anderen Bedingungen implizieren würde und ob nicht eine Betrachtung, die diese Erziehungsziele als sich ergänzende Gegensätze aufgreift, zu kurz greift.⁷⁹

Die daraus erwachsenen Schwierigkeiten werden bei unterschiedlichen Autoren auf verschiedenen Ebenen aufgegriffen.⁸⁰ In einem Gespräch im Frankfurter Funk-

⁷⁷ und hier eben als Jahrgangsklasse bei Ulich und bei Fend

⁷⁸ Möglicherweise ist darin auch das Gemeinsame zu sehen, wenn dies auch kaum mit Schleiermachers Gemeingeist in Einklang zu bringen ist, der ja gerade die zersetzenden Tendenzen nicht durch das Erziehungssystem forciert wissen will.

⁷⁹ Man kann übrigens durchaus der Auffassung sein, dass sich bei Herbart mit seiner Vorstellung von Unterricht und Zucht genau dieser Gedanke wiederfindet (natürlich muss Herbart hier auch in seiner Historizität gelesen werden) (vgl. v. Hentig 2004, 49).

⁸⁰ So korrespondiert diese Problematik in hohem Maß mit unterschiedlichen Verständnissen des Bildungsbegriffs, der eine Auseinandersetzung von Ich und Welt ins Zentrum stellt. Zwei exponierte Beispiele wären die Allgemeinbildung nach Klafki, die mit der Selbstbestimmungs-, der Mitbestimmungs- und der Solidaritätsfähigkeit drei Grundfähigkeiten umfasst, die eine gesellschaftliche Perspektive mit einschließen, und der Bildungsbegriff Hentig'scher Prägung. Beiden Bildungsbegriffen ist ein normatives Verständnis von Schule und Gesellschaft eingeschrieben. Das Verständnis der Allgemeinbildung bei Klafki bezieht sich zudem unter anderem auf epochaltypische Schlüsselprobleme, was den Bildungsbegriff flexibilisiert.

haus, das als Radiosendung ausgestrahlt wurde, monieren Adorno und Becker eindringlich die durch das deutsche Bildungssystem reproduzierte Unmündigkeit. Gleichwohl stellen sie mit Bezug auf Kant auch fest, dass diese Unmündigkeit selbstverschuldet sei, wenn ihre Ursachen am Mangel „der Entschließung und des Mutes liegen, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Adorno 1971, 33). In einer aktuellen Veröffentlichung befasst sich Wiater mit Funktionen und Aufgaben der Schule und sieht Schule mit ambivalenten Aufgaben konfrontiert. Einerseits ist sie ein gesellschaftliches

„Subsystem und steht neben und in Beziehung zu anderen Subsystemen wie etwa dem Politischen System, dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem, dem Freizeitsystem, dem Wissenschafts- und Forschungssystem, dem kulturell-ästhetischen System, dem weltanschaulichen System. Die Subsysteme bilden zusammen das Sozialsystem Gesellschaft.“ (Wiater 2009, 66)

In diese Struktur eingebunden übernimmt die Schule wichtige Aufgaben in Bezug auf Ausbildung und Vermittlung von Grundwerten und Grundverhaltensweisen, im Sinne gesellschaftlicher Reproduktion. Andererseits ist Schule aber auch eine pädagogische Institution, die Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit erziehen soll und entsprechend emanzipativ zur Gesellschaft steht. Wiater:

„In der demokratischen Gesellschaft ist die Schule daher funktional und zugleich dysfunktional zum jeweils Bestehenden, weil es ihre Aufgabe ist, Kindern und Jugendlichen zur Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit und Reflexivität zu verhelfen. Unterrichten und Lernen, Schulorganisation, Schuladministration und Schulrecht müssen sich daher befragen lassen, ob sie in Funktionen und Aufgaben dieses Ziel der Schule realisieren helfen oder ob sie es eher behindern, welche Personalisationseffekte von den äußeren Rahmenbedingungen und den inneren Prozessen der Schule ausgehen. Denn organisationssoziologisch betrachtet bringt die Schule eine bestimmte Autoritäts-, Kommunikations- und Rollenstruktur mit sich, ist bürokratisiert mit einer Tendenz zur Entpersönlichung, Beharrung, Verrechtlichung und Formalisierung. Unter erzieherlichem Gesichtspunkt sollte die Schule aber als eine relativ selbständig funktionierende Institution Gestaltungs- und Handlungsfreiräume für die Entwicklung autonomen und kreativen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen nutzen können.“ (ebd., 67)⁸¹

⁸¹ Hier sind auch Parallelen zu den Antinomien des Lehrerhandelns von Helsper auszumachen, in denen etwa der Widerspruch von Fördern und Auslesen als spezifische Ausformung für die konstitutiven Antinomien verstanden wird (vgl. Helsper 2000, 152). Die Parallele tritt insbesondere in den Vordergrund, wenn Fördern in einem Sinne verwendet wird, wie dies im Kapitel zur Schuleingangsstufe skizziert wird (vgl. Kap. C.2.3.1) .

1.5 Fazit

Ausgeblendet wurde in diesem Kapitel das Feld aktueller Zugänge an Schulklassen, die sich sehr stark der Gleichaltrigenkultur oder ritueller Praxen in der Schule (vgl. Breidenstein/Kelle 1998; Breidenstein 2006; Wagner-Willi 2005; Kellermann 2008) zuwenden. Diese Studien erhellen zwar den Blick auf die soziale Strukturiertheit von Schulklassen immens, blenden aber andererseits die Funktionen von Schule bewusst aus.⁸² Genau diese aber setzen die Kinder in Schule selbst voraus, wie sich in meiner Untersuchung gezeigt hat.

In unterschiedlichen Betrachtungsweisen auf Schule und die Schulklasse konnten keine klaren Hinweise auf die Herausbildung einer Klassengemeinschaft gefunden werden. Mit dem Blick auf die sozialen Interaktionsformen zeigt sich, dass für Schülerinnen und Schüler die Mitschüler und Mitschülerinnen bedeutsame Bezugspersonen darstellen, allerdings nicht in der Form, dass sich eine Gruppe formieren würde, die durchgängig gemeinsame Normen und Werthaltungen teilt, was dann evtl. als Klassengeist zu bezeichnen wäre. Vielmehr zeigt sich aus dieser Perspektive, dass sich in Schulklassen – so auch in Grundschulen – kleinere soziale Geflechte und Cliques herausbilden und zentrale Figuren sowie Außenseiter auszumachen sind. Schulklassen stellen immer noch Zwangsaggregate dar, in denen – um die Perspektive auf Schule als Subsystem der Gesellschaft einzuholen – , bedingt durch unterschiedliche Mechanismen, unter die auch die Legitimations- oder Sozialisationsfunktion und die Selektionsfunktion der Schule fallen, Konkurrenz und Wettbewerb vor Interaktion und Kooperation gehen. Die Schulklasse als Zwangsaggregat erfüllt sicher auch die Funktion, sich in Zwangsaggregaten zu arrangieren und soziale Beziehungen herauszubilden.

Die Aufgabe von Schule, „gemeinsame Grundlagen für die Zusammenarbeit und das Zusammenleben zu schaffen“ (Geißler 1960, 65), kann durchaus auch in Beziehung gesehen werden zur Legitimations- und Sozialisationsfunktion der Schule. Hier zeigen sich ambivalente Strukturen, die einerseits emanzipativ auf eine kritische Reflektion und Weiterentwicklung der Gesellschaft, andererseits auf tradierende Reproduktion der gesellschaftlichen Strukturen gerichtet sind. Dies ist aller-

⁸² Auf einen Teil dieser Studien wird in anderen Zusammenhängen zurückzukommen sein, etwa im Kapitel zum Übergang in die Grundschule, bei dem die Perspektive der Kinder in der theoretischen Auseinandersetzung stärker eingeholt wird oder im Kapitel zur Rückbindung meiner eigenen Ergebnisse an die Theorie.

dings dem Bildungssystem immanent und läuft gemeinsamen Grundlagen zunächst nicht zuwider. Unter Einbeziehung älterer Forschungsergebnisse, die die Bedeutung der Schulform und der Einzelschule in Bezug auf diese Funktion herausstellen und andererseits die Problematik der Beziehung von Bildungskarrieren und sozialer Herkunft herausstellen sowie der Tatsache, dass sich keine aktuelleren Ergebnisse finden lassen, die das entkräften, müssen gemeinsame Grundlagen angezweifelt werden, wenn sich gemeinsam nicht nur auf eine Schulklasse, sondern auf das gesellschaftliche Subsystem der nachkommenden Generation bezieht. Schule müsste dann in Bezug auf die heterogene Gesellschaft ein schlüssiges Angebot machen können, das gemeinsame Grundlagen schafft.

Auf das Herausbilden gemeinsamer Grundlagen für das Zusammenleben und Zusammenarbeiten hat allerdings nicht die Jahrgangsklasse das Monopol. Im Gegenteil stellt gerade mit Ingenkamps Argumentation die jahrgangsübergreifende Lerngruppe die in dieser Perspektive bessere Alternative dar, wenn es darum geht, zu lernen, sich mit Verschiedenen zu arrangieren, da hier die Verschiedenheit zum Prinzip erklärt wird und „zum Motor vieler Lernprozesse“ (Laging 2003a, 22). Das gilt umso mehr für das Konzept einer jahrgangsübergreifenden Schuleingangsstufe, die ohne Zurückstellungen alle schulpflichtigen Kinder aufnimmt und allen Kindern ein schlüssiges Angebot machen muss. Um diese Überlegungen zu vertiefen soll im nächsten Kapitel der Fokus auf der Verschiedenheit der Kinder, auf der Heterogenität in Schulklassen, gelegt werden.

2 Die Schulklasse als Ort für verschiedene Kinder

Die Auseinandersetzung mit der Heterogenität innerhalb von Lerngruppen hat seit einiger Zeit Konjunktur in der Schulpädagogik. Wischer bezeichnet den Diskurs als „schulpädagogischen ‚Dauerbrenner‘“, der „zunächst einmal ein konstitutives Problem der modernen Schule“ darstellt und in jüngerer Vergangenheit „vor allem in den 1970er Jahren außerordentlich hohe Priorität besaß. [...] Eine neue, mit den 1970er Jahren durchaus vergleichbare schulpädagogische Relevanz zeichnet sich nun für die 2000er Jahre ab“ (2009, 70). Als ein konstitutives Merkmal von Schulklassen findet die Auseinandersetzung um die Verschiedenheit in der Lerngruppe

mit Comenius⁸³, Trapp oder Herbart in der Geschichte der Schule bekannte Vertreter (vgl. Tillmann 2007b, 25; s.o. Kap. B.1).

2.1 Komparative Kriterien

In der Schulpädagogik lassen sich unterschiedliche Zugänge an Heterogenität ausmachen. In mehreren Texten hat Prenzel mittlerweile mit der Veränderlichkeit, der Unbestimmtheit und der Verschiedenheit drei Bedeutungsebenen des Begriffs näher bestimmt⁸⁴. Für die Verschiedenheit, so Prenzel, sei immer ein komparatives Kriterium zu bestimmen, an dem die Unterschiede festgemacht werden können (vgl. Prenzel 2005, 21).

In einer Vielzahl von Texten zur Heterogenität von Schülerinnen und Schülern geschieht der Zugriff über eine Operationalisierung des Begriffs in Bezug auf einzelne Schülermerkmale. Um eine Aussage über Verschiedenheit treffen zu können, muss der unbestimmte Begriff an bestimmten Merkmalen festgemacht werden. Rossbach beschreibt „konkret gegebene Heterogenität auf der Basis empirischen Forschungswissens“ (Rossbach 2005, S. 176) und findet diese in den Indikatoren Leistung, Alter, familiale Merkmale und Herkunft. Opp/Speck-Hamdan betrachten (2001) Merkmale aus dem Kontext der Entwicklungspsychologie, allgemeine Entwicklungsrisiken (Armut, Geschlecht, Migrationshintergrund) und spezielle Störungsbilder (Gefühls- und Verhaltensstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen und weitergehende Störungsbilder) (vgl. Opp/Speck-Hamdan 2001, S. 175ff.). Es lassen sich zahlreiche weitere Beispiele für diese Methode wissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlicher Herangehensweise an Verschiedenheit von Kindern finden. Es werden bestimmte Merkmale festgelegt, in Bezug auf die sich Verschiedenheit zeigt und quantifizieren lässt.

⁸³ Comenius Ziel war es, Alle alles zu lehren, „so sehr sie sich auch in ihren Anlagen unterscheiden“ (Comenius 1657/1992, 70f.). In Comenius Perspektive stellte die Verschiedenheit „der geistigen Anlagen [...] eine Anomalie“ dar, „ebenso wie die Krankheiten eines Körpers Anomalien [...] sind“ (ebd.), die durch eine Methode auszugleichen ist.

⁸⁴ Heterogen wird von Prenzel mit dem Verweis auf die Kategorienlehre des Aristoteles in drei Bedeutungen aufgefächert: (1) Verschiedenheit meint anders oder inkommensurabel. Letzterer ist ein Begriff aus der Mathematik, der von Prenzel im Bezug auf die Pädagogik der Vielfalt ausführlich erläutert wird (vgl. Prenzel 1995, 31f.). Verschiedenheit benötigt eine Gleichheitsaussage (verschiedene Sprachen haben zum Beispiel gemein, dass es sich um Sprachen handelt). (2) Veränderlichkeit beschreibt Heterogenität als prozesshaft, dynamisch. Veränderlichkeit beschreibt etwa Veränderungen während der Lebensspanne oder entwicklungsbezogene Diagnostik, die nur vorläufig gültige Hypothesen formuliert. (3) Unbestimmtheit meint auch unsagbar, unbegreiflich und stellt heraus, dass Realität nicht abgebildet werden kann. (vgl. Prenzel 2005, 21)

Roßbach fasst dankenswerterweise in mehreren Aufsätzen den Stand der Forschung zusammen. Ich lehne mich hier an seine Systematik an und ergänze um wenige weitere Punkte, die relevant erscheinen (vgl. Roßbach 2005; 1996; auch 2003).

2.1.1 Schulleistungen

Fölling-Albers berichtet 1995 über die subjektive Zunahme von Heterogenität aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern in den Bereichen intellektueller, sozialer und emotionaler Entwicklung unter dem Begriff der Entwicklungsschere (vgl. 1995, 43f.).

In der SCHOLASTIK Studie zeigen sich auf interindividueller Ebene erhebliche Unterschiede in den Leistungen, vor allem im Lesen und Rechtschreiben (vgl. Schneider/Stefanek/Dotzler 1997, 117f.; Stern 1997, 170). Die Studie belegt für die untersuchten 54 Klassen aber darüber hinaus einen umgekehrten Schereneffekt, das heißt die Unterschiede zwischen den leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Kindern einer Klasse nehmen im Laufe der Grundschulzeit ab (vgl. Schneider/Stefanek/Dotzler 1997, 122). Prengel interpretiert dieses Ergebnis als einen Beleg dafür, dass die Grundschulen ihrem Auftrag allen Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln, nachkommen (vgl. Prengel 1999, 21).

Rabenstein, Schorch und Treinies haben Schulleistungen im Anfangsunterricht erhoben. Auch hier zeigen sich sehr divergente Leistungsbilder. Die Autoren veranschaulichen den Befund wie folgt: „Die schwachen Schüler geraten schon beim Basislernstoff an ihre Leistungsgrenzen, während Kinder der ‚Spitzengruppe‘ in erstaunlich hohem Grad auch Zusatzanforderungen bewältigen können“ (1989, 12). Auch zeigt sich in der Stichprobe, dass insgesamt leistungsschwächere Klassen heterogener seien, als insgesamt leistungsstarke.

Im Bereich sprachlicher Bildung weisen Martschinke und Kammermeyer ebenfalls auf große Unterschiede bei der phonologischen Bewusstheit hin (vgl. Martschinke/Kammermeyer 2003, 266ff.). Auch hier finden sich sowohl leistungsstarke wie leistungsschwache Klassen sowie Klassen mit mehr oder weniger großer Streuung. Bei einer maximal möglichen Punktzahl von 48 liegt in der Stichprobe die Klasse mit dem niedrigsten Mittelwert bei 21,5 und die mit dem höchsten Mittelwert bei 31,1 (vgl. Martschinke/Kammermeyer 2003, 267).

Brügelmann trägt zu Schrifterfahrungen vor der Schule folgende Ergebnisse zusammen:

„Je nach Region kommen 3-8 Prozent der Schulanfänger, also ein bis zwei Kinder pro Klasse, als LeserIn in die Schule, weitere 5-10 Prozent kennen mehr als 20 Buchstaben und können erste Wörter ohne Hilfe erlesen. Auf der anderen Seite kann fast die Hälfte der Schulanfänger kein Wort erlesen/wiedererkennen und höchstens 5 Buchstaben richtig benennen.“ (Brügelmann 1998a, 41)

Neuhaus-Siemon hat Anfang der 90er Jahre Kinder untersucht, die bereits bei Schulbeginn lesen können. Die Leseleistung der Frühleser erweist sich als sehr unterschiedlich und es zeigt sich, dass „die Streubreite zwischen dem besten und dem schlechtesten Leser sehr groß ist“ (Neuhaus-Siemon 1993, 66). Für die Autorin ist dies ein Zeichen dafür, dass auch Kinder, die bereits als Leser in die Schule kommen, im Anfangsunterricht individuell betreut werden müssen.

„Da Frühleser aufgrund ihrer interindividuell höchst unterschiedlichen Lesefer-tigkeit keine homogene Gruppe bilden, verbietet sich eine derartige Form äußerer Differenzierung, zumal weitere Kinder, die schon bald nach Schulbeginn eine den Frühlesern ebenbürtige Leseleistung aufweisen, bei einer solchen Lösung ausgeklammert blieben. Die jahrgangsgemischte Klasse ist eher geeignet, dem unterschiedlichen Lernstand der Frühleser wie insgesamt der Kinder eines Klassenverbandes gerecht zu werden, da hier eine innere Differenzierung des Unterrichts unumgänglich ist.“ (ebd., 153f.)

Für das Fach Mathematik lassen sich Hasemann, Schipper und Spiegel zitieren. Hasemann berichtet über große Unterschiede bei der Zahlbegriffsentwicklung. Während einige Kinder alle 40 Aufgaben des von ihm durchgeführten Tests richtig lösen konnten, können andere nur 5 Aufgaben korrekt bearbeiten (vgl. Hasemann 2007, 29). Auch Unterschiede zwischen Kindern aus Deutschland und den Niederlanden wurden von Hasemann festgestellt. Während es Kindern aus Deutschland sehr leicht fiel, einfache geometrische Figuren zu unterscheiden, fiel es Kindern aus den Niederlanden leichter, „Gegenstände aus ihrer täglichen Umwelt [zu; MK] klassifizieren“ (Hasemann 2007, 14).

„Beim Vergleich zweier Reihen [...] waren die deutschen Kinder im Durchschnitt deutlich besser als die niederländischen. Genau umgekehrt war das Ergebnis jedoch bei einer Aufgabe, in der die Kinder mehrere Stapel mit Brotscheiben in die richtige Reihenfolge bringen sollten. Diese Aufgabe war für fast alle deutschen Kinder unlösbar, während viele niederländische sie bewältigten.“ (ebd.)

Schipper weist ebenfalls auf eine „extrem große Leistungsheterogenität“ bei Schulanfängern im Bereich Mathematik hin und weist in einer Untersuchung einen Unterschied auf zwischen den Kindern einer Klasse, wie auch zwischen ganzen Klassen nach. Es wurden Klassen getestet, in denen alle Kinder alle Aufgaben eines arithmetischen Grundkompetenztests beantworten konnten und andere, in denen das maximal einem Drittel gelang (vgl. Schipper 1998, 128ff.). Spiegel interviewte für seine Untersuchung 1992 neunzehn Kinder. Er kam zu dem Schluss, dass bei fünfzehn dieser Kinder ein Arbeiten im Zahlenraum bis 20 angemessen erscheint (vgl. Spiegel 1992, 23). Hanke kommt in ihrer Übersicht zu dem Ergebnis, „dass sowohl große Unterschiede zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern in einer Klasse aber auch zwischen Schulklassen bestehen können“ (2007a, 93).

In der LAU-Studie von 1997 wurden die Leistungen von etwa 13.000 Schülerinnen und Schülern zu Beginn des fünften Schuljahres getestet. Überprüft wurden das Sprachverständnis, das Leseverständnis, passives Rechtschreibwissen, die Informationsentnahme aus Karten, Diagrammen und Tabellen, Mathematik, aktives Rechtschreibkönnen, Bildgestaltung und freies Schreiben und die schulbezogenen Einstellungen. Die Ergebnisse im einzelnen darzustellen würde den Rahmen an dieser Stelle sprengen. In allen Bereichen finden die Autoren recht breite Leistungsstreuungen. Am deutlichsten ist diese im Bereich Sprachverständnis, Informationsentnahme aus Karten, Diagrammen und Tabellen und Mathematik ausgeprägt (vgl. Lehmann/Peek 1997, 49). Zu den Bereichen des *kombinierten Schulleistungstest Hamburg* (KS HAM 4/5) (Sprachverständnis, Leseverständnis, passives Rechtschreibwissen, Informationen aus Karten, Diagrammen und Tabellen entnehmen und Mathematik) teilen die Autoren zu den Ergebnissen mit: „Die festgestellte Streuung ist sehr groß: Das leistungsschwächste Quartil hat von 130 Aufgaben 47 oder weniger richtig gelöst, das leistungsstärkste 84 oder mehr (Lehmann/Peek 1997, 37). Auch zwischen den „rekombinierten 485 Grundschulklassen“ (ebd., 60) zeigt sich erhebliche Varianz. Der Untersuchung lässt sich entnehmen, dass die schwächsten Schülerinnen und Schüler aus den leistungsstärksten Klassen noch bessere Leistungen zeigten als die besten Schülerinnen und Schüler aus den leistungsschwächsten Klassen (vgl. ebd., 57).

Roßbach und Tietze zeigen in ihrer Untersuchung in der Grundschule, dass

„Schulleistungen von Anfang bis Ende der untersuchten Schuljahre⁸⁵ weitgehend stabil bleiben. Dies gilt für die Individualebene ebenso wie für die Klassenebene [...]. Bezogen auf die gesamte Schülerschaft zeigen sich nur wenig Veränderungen in den relativen Positionen der Schüler während des Schuljahres. Ebenso sind in der Hierarchie am Schuljahresbeginn weiter oben stehende Klassen auch am Schuljahresende unter den Spitzenreitern zu finden.“ (Roßbach/Tietze 1996, 229)

Ein großer Teil dieser Ergebnisse wird auch bei Roßbach referiert, der den sich insgesamt abzeichnenden Befund als international unauffällig bezeichnet, da man der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung entnehmen kann, dass sich auch in anderen Ländern ähnliche Leistungsstreuungen zeigen (vgl. Roßbach 2005, 178).

2.1.2 Lebensalter

Das zweite Merkmal, das bei Roßbach betrachtet wird, ist das Lebensalter. Er führt aus, dass es alleine durch die Einschulungsregelungen bei den planmäßig eingeschulten Kindern bereits eine Streuung von etwa einem Jahr gibt. Diese wird durch Abweichungen, etwa vorzeitige Einschulungen und Zurückstellungen erweitert (vgl. 2005, 178f.). In einer eigenen Untersuchung finden Roßbach und Tietze in zweiten und vierten Jahrgangsstufen in NRW Standardabweichungen im Alter von etwa einem halben Jahr im Mittel, „d.h., ein Drittel der Kinder ist bis zu sechs Monate älter, ein anderes bis zu sechs Monate jünger als der Durchschnitt, und das verbleibende Drittel weicht noch stärker ab“ (1996, 231). Exakte Angaben zur individuellen Altersverteilung in der Stichprobe oder in den einzelnen Klassen finden sich in der Veröffentlichung leider nicht.

In der älteren Untersuchung von Ingenkamp ergibt sich dagegen für die 6. Klasse bei einer Stichprobengröße von 1277 eine Altersstreuung über fünf Jahrgänge (vgl. Ingenkamp 1969, 83f.).

Aus den aktuellen Daten des statistischen Landesamtes Information und Technik NRW lassen sich für die erste Jahrgangsstufe an Grundschulen Kinder aus den Geburtsjahren 2000 bis 2004 nachweisen, wobei der weitaus überwiegende Teil der Kinder in den Jahren 2002 (35,8%) und 2003 (62,6%) geboren wurde (vgl. Information und Technik 2010, 239).

⁸⁵ Die Untersuchung wurde mit 459 Schülerinnen und Schüler des 2. Schuljahres und 452 des 4. Schuljahres durchgeführt.

Für den Zeitpunkt der Einschulung ergibt sich bei der derzeitigen Einschulungspraxis nach Einrichtung der Schuleingangsstufe eine Streuung von einem Jahr bei der Regeleinschulung. Hinzu kommen dann die vorzeitig eingeschulerten Kinder. Für NRW gibt es keinen festgelegten frühestmöglichen Zeitpunkt. Dabei sind Zurückstellungen nur noch in Ausnahmefällen möglich.

Relativ einig ist man sich bei der Beurteilung dieser Sachlage. Zum einen ist bereits der Begriff der Jahrgangsklasse in Frage zu stellen, da dieser eine altershomogene Lerngruppe unterstellt. Zum anderen ist davon auszugehen, dass die Unterschiede im Alter der Kinder entsprechend schulrelevante Entwicklungs- und Interessensunterschiede mit sich bringen (vgl. Roßbach 2005, 178f.; Prengel 1999, 23; Ingenkamp 1969, 30ff.; Weinert 1998, 20ff.).

2.1.3 Familiäre Merkmale und sozioökonomischer Hintergrund

Roßbach und Tietze unterscheiden in diesem Segment vollständige und unvollständige Familien, den Bildungsabschluss der Mutter, den für das Kind angestrebten Schulabschluss und die Sozialschichtzugehörigkeit der Familie. In sämtlichen Bereichen weisen sie beträchtliche Streuungen aus. Bei der Sozialschichtzugehörigkeit zeigt sich eine „Spannbreite von mehr als zwei Standardabweichungen und damit eine ausgeprägte soziale Heterogenität zwischen den Klassen“ (1996, 238). Allerdings bleiben die restlichen Daten Erläuterungen und konkrete Ausführungen schuldig. Es erschließt sich nicht, warum (und wie) Abwesenheitszeiten der Mütter (und nicht (auch) der Väter) erfasst werden und was genau unter einer vollständigen oder unvollständigen Familie zu verstehen ist. Es wird aber auf große Unterschiede in den untersuchten Klassen bei der Vollständigkeit von Familien hingewiesen. So gibt es Klassen, in denen alle Kinder aus vollständigen Herkunftsfamilien stammen und Klassen, in denen dies bei über einem Viertel der Kinder nicht der Fall ist (vgl. ebd., 233ff.).

Dem Bildungsbericht 2010 lässt sich in dem Zusammenhang übrigens entnehmen, dass seit 1996 die Quote erwerbstätiger Frauen um 6% zugenommen hat. „Frauen mit Kindern sind zu 58% erwerbstätig.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 25)

Allerdings sagt eine oberflächliche Betrachtung der Zusammensetzung von Familien oder die Erfassung des Status der Erwerbstätigkeit von Müttern über die (pä-

dagogische) Qualität des Familiensettings nichts aus. Gerade aber die pädagogische Qualität erweist sich nach Tietze, Roßbach und Grenner als sehr bedeutsam für die Entwicklung von Kindern im Vorschulalter und für den Schulerfolg im zweiten Schuljahr (vgl. 2005, 258ff.).

Asbrand weist darauf hin, dass viele der „Qualitätsmerkmale [...] direkt oder indirekt mit den sozioökonomischen Ressourcen der Familie verkoppelt“ (Asbrand 2009a, 271) sind.

Auch Prenzel zeigt heterogene Familienformen bei Kindern zu Beginn der Schullaufbahn auf. Dabei bezieht sie sich auf die Untersuchung von Fölling-Albers, die unter dem Titel „Schulkinder heute“ Anfang der 90er Jahre veröffentlicht wurde und zieht folgendes Resümee: „Obwohl – mit starken regionalen Schwankungen – die Mehrzahl der Kinder in klassischen Familienkonstellationen aufwächst, Anfangsunterricht darf ein gemeinsames Modell ‚normalen Familienlebens‘ nicht mehr voraussetzen, wenn nicht eine Minderheit schmerzlichen Diskriminierungen ausgesetzt werden soll.“ (Prenzel 1999, 25)

Mit dem Verweis auf das Statistische Bundesamt führt Prenzel aus, dass das Armutsrisiko von Kindern „über dem Gesamtdurchschnitt liegt“, dass es um so höher ist, je jünger die Kinder sind“ und mit den Jahren zugenommen hat (Prenzel 1999, 24).

Aktuelle und umfangreiche Informationen zu diesem Aspekt lassen sich auch dem Bildungsbericht 2010 der Bundesregierung entnehmen. Dieser beschreibt drei Risikolagen, „durch die die Bildungschancen der Kinder beeinträchtigt sein können: wenn die Eltern nicht in das Erwerbsleben integriert sind (soziales Risiko), ein geringes Einkommen haben (finanzielles Risiko) oder über eine geringe Ausbildung verfügen (Risiko der Bildungsferne)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 27). Im Jahr 2008 „wuchsen 29% der 13,6 Millionen Kinder unter 18 Jahren mit mindestens einer Risikolage auf. Darunter waren 1,1 Millionen Kinder, die bei Alleinerziehenden lebten, d.h. in dieser Lebensform fast jedes zweite Kind. In Familien mit Migrationshintergrund waren es 1,7 Millionen Kinder (42,2%).“ (ebd.) Knapp 11% waren bedingt durch Erwerbslosigkeit der Eltern von einem sozialen Risiko betroffen, 25% der Kinder von einem finanziellen Risiko und 13% vom Risiko der Bildungsferne. Im Mittel 3,5% der Kinder – bei starken regionalen Schwankungen – waren gleichzeitig von allen drei Risiken betroffen, für NRW wird der Wert mit >9% lediglich in einer Grafik angezeigt (vgl. ebd.).

2.1.4 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte

In der IGLU-Studie von 2003 wurde für Deutschland ein Anteil von 20% Kindern mit Migrationshintergrund ermittelt. 75% dieser Kinder wurden in Deutschland geboren, fast 95% haben „als sie klein waren“ Deutsch gelernt (vgl. Schwipert/Bos/Lankes 2003, 278).

In einer Untersuchung von 1998 hat Roßbach noch 15,2% Ausländer in zweiten Klassen gefunden. Die Schwankungen zwischen einzelnen Klassen sind dabei beträchtlich. In 25% der Klassen gab es keine ausländischen Schüler, in 15% der Klassen einen Anteil von mindestens 33% ausländischer Schüler. Im Mittel ergeben sich 2,5 Nationen pro Klasse, in 9% der Klassen sind es 5 und mehr Nationen (vgl. Roßbach 2005, 179f.).

Die Frage nach dem Anteil von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte ist in Bezug auf Schule vor allem im Zusammenhang mit darüber hinausgehenden Fragen von Bedeutung, etwa der nach den Deutschkenntnissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Martschinke/Kammermeyer 2003, 269). Roßbach beziffert den Anteil ausländischer Schüler, denen es aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse schwer fällt, dem Unterricht zu folgen, mit 3,8%. Dabei gibt es in 55% der Klassen keine SchülerInnen in dieser Problemsituation, in jeder 12. Klasse beträgt deren Anteil aber 10% (vgl. Roßbach 2005, 180). Kammermeyer und Martschinke geben für ihre Untersuchung an, dass in 12 von 32 Klassen sehr viele Schülerinnen und Schüler mit großen Sprachschwierigkeiten sitzen, aber in 13 Klassen wiederum keine (vgl. Martschinke/Kammermeyer 2003, 269).

Es ist sicher wichtig darauf hinzuweisen, dass die komplexen Problemlagen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte sich nicht in Sprachschwierigkeiten im Unterricht erschöpfen. Dazu kommen häufig die Zugehörigkeit zu einer Minderheitengruppe mit den möglichen Auswirkungen von Marginalisierung und Diskriminierung, mögliche biographiebezogene Brüche (vgl. Opp/Speck-Hamdan 2001, 181; Asbrand 2009a, 272ff.).

2.1.5 Geschlechtsheterogenität

Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden in vielen Arbeiten herausgestellt. So konstatiert Asbrand:

„Jungen gelten heute als Risikogruppe in der Schule. Sie schneiden als 15jährige im Lesen tatsächlich schlechter ab als die gleichaltrigen Mädchen. Sie sind sowohl bei den Schulabbrechern als auch bei den Sitzenbleibern und den Sonderschülern überproportional hoch vertreten. Allerdings dominieren sie auch in der Spitzengruppe.“ (Asbrand 2009a, 265)

Diesem Abschnitt schließt sich nahtlos eine Passage von Prengel an. Sie bezieht sich auf Ergebnisse von Richter und Brügelmann – die Unterschiede in den Lese- und Rechtschreibkenntnissen untersucht haben – und hält fest, dass „die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts größer sind als die Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern – ein Gedanke der bei der Interpretation aller Daten über Mädchen und Jungen zu berücksichtigen ist“ (Prengel 1999, 26).

2.1.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend betont Roßbach, dass zwar in Lerngruppen eine große Heterogenität festzustellen ist, das Thema aber auch differenzierend zu betrachten sei. Es sei zwar unstrittig, dass der Heterogenität in Lerngruppen mit Differenzierung und Individualisierung zu begegnen sei⁸⁶, allerdings beurteilt er die Lernförderlichkeit von heterogenen Lerngruppen skeptisch (vgl. Roßbach 2005, 180). Er bezieht sich dabei auf eine kanadische Studie, die 1996 veröffentlicht wurde⁸⁷.

Mit der Betonung der Problematik zur Lernförderlichkeit von heterogenen Lerngruppen spielt Roßbach auf den Umstand an, dass heterogene Lerngruppen in den letzten Jahren zunehmend positiver beurteilt werden, hält aber offenbar noch an der „Homogenitäts-Sehnsucht“ (Tillmann 2007b, 25) fest. Denn es scheint offensichtlich: so wenig lernförderlich heterogene Lerngruppen auch sein mögen, die homogene Lerngruppe jedenfalls gibt es nicht. Es stellt sich nämlich primär gar nicht die Frage, ob homogene oder heterogene Lerngruppen förderlicher sind, da

⁸⁶ Auf diesen Punkt ist in Kap. C.2.5 noch einmal zurückzukommen.

⁸⁷ Diese Studie war als Meta-Analyse angelegt, es wurden zahlreiche Studien und kleinere Meta-Analysen berücksichtigt. Die Autoren selbst postulieren ebenfalls kleine Vorteile für homogene Lerngruppen und differenzieren diesen Befund in der Folge aus. Dabei relativieren sie auch das bei Roßbach referierte Ergebnis. Lou u.a. betonen, dass in erster Linie Schülerinnen und Schüler aus dem mittleren Leistungssegment von homogenen Lerngruppen profitieren. Schwache Schülerinnen und Schüler dagegen profitieren eher von heterogenen Lerngruppen und bei den Leistungsträgern zeigen sich weder bei homogenen noch bei heterogenen Lerngruppen signifikante Unterschiede (vgl. Lou u.a. 1996, 445f.). In der Studie von Lou u.a. geht es also gar nicht um homogene Klassen, sondern um die zeitweise Einrichtung von homogenen Subgruppen. Dafür werden unterschiedliche organisatorische Umsetzungen, divergierende Motive und didaktische Umgangsweisen angesprochen. In die Analyse gehen diese Unterschiede dann aber nicht mehr mit ein, sie beschränkt sich auf die Schaffung von heterogenen oder homogenen Lerngruppen.

die Möglichkeit für homogene Lerngruppen gar nicht gegeben ist. Jede Untersuchung in diesem Bereich betont nur immer wieder aufs Neue, wie heterogen in Bezug auf beliebige Aspekte Schulklassen sind.

Insgesamt muss wohl der Stand der Forschung zu heterogenen Lerngruppen um die Ergebnisse aus den Untersuchungen zur Schuleingangsstufe erweitert werden (siehe hierzu Kapitel B.2.2.4). Diese bieten einen recht vielschichtigen Eindruck sowie durchaus positive Befunde zu Schulleistungen und Lernentwicklungen in heterogenen Lerngruppen.

2.2 Konjunktur der Verschiedenheitsdebatte

Es zeichnet sich ab, was mit dem Verweis auf Wischer bereits angedeutete wurde: die Debatte um Heterogenität in der Schule hat Konjunktur in der Schulpädagogik⁸⁸. Auch lässt sich feststellen, dass die Auseinandersetzung um Heterogenität durch Reflexionsgewinne gekennzeichnet ist (vgl. Wischer 2009, 73ff.). Wischer beschreibt die Auseinandersetzung um die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern als konstitutives Merkmal der modernen Schule. Insofern ist eine lange Tradition um die Auseinandersetzung um diese Frage zu verzeichnen⁸⁹. Auffällig ist auch, dass „die Debatte um Heterogenität und Differenzierung zumeist überaus engagiert und kontrovers geführt wird“ (Wischer 2009, 71). War die Heterogenität von Lerngruppen bis in die 90er Jahre hinein noch als Problem der Schule wahrgenommen worden⁹⁰, wird sie heute – insbesondere in der Grundschule – zunehmend als Ressource oder Bereicherung verstanden (vgl. Prengel 2005, 21). Entsprechend ist zunächst einmal die Heterogenität von Lerngruppen als gegeben anzuerkennen und im nächsten Schritt sind die Chancen dieses Umstands hervorzuheben.

⁸⁸ Das gilt insbesondere auch für die Grundschulpädagogik. Alleine das Jahrbuch Grundschulpädagogik, als Publikation zu den jährlich stattfindenden Tagungen der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE, weist in den letzten Jahren Heterogenität als Tagungsthema (Heinzel/Prengel 2002) oder als einen von mehreren Schwerpunkten innerhalb der Tagung aus (Götz/Müller 2005; Ramseger/Wagener 2008).

⁸⁹ Wie die Darstellung um die Entwicklung von Organisationsformen von Lerngruppen zeigt, gibt es starke Homogenisierungstendenzen erst mit der Einführung der Jahrgangsklassen im 18./19. Jahrhundert. Im Einzelunterricht und auch im kollektiven Einzelunterricht ist die Verschiedenheit in der Schule kein Thema. Die Ausführungen zeigen, dass die Organisationsformen von Lerngruppen abgesehen von der Jahrgangsklasse stets ein individuelles Vorgehen anstrebten (vgl. Kapitel 1).

⁹⁰ Im Studienbuch Grundschulpädagogik wird das Kapitel um Heterogenität auch in der dritten Auflage von 2007 noch mit „Das Problem der Heterogenität“ überschrieben (vgl. Schorch 2007).

2.3 Zur Kritik an der inflationären Verwendung des Begriffs der Heterogenität

In mehreren Arbeiten zur Heterogenität von Lerngruppen werden weitere Aspekte von Verschiedenheit betont. Asbrand weist über das hier Angesprochene hinaus noch die Aspekte der Ethnizität und Kulturalität, der Sprache, der Religiosität und Weltanschauung sowie spezielle Bedürfnisse aus (vgl. 2009a, 272ff.). Opp und Speck-Hamdan listen spezifische Störungsbilder auf, etwa Verhaltensstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen und die Verknüpfung von verschiedenen Störungsbildern, bezeichnet als Ko-Morbidität (2001, 182ff.).

Betrachtet man weitere Veröffentlichungen, findet man auch weitere Auflistungen von Aspekten der Verschiedenheit. Somit stellt sich die Frage nach der Vollständigkeit der unterschiedlichen Darstellungen. Die vorliegenden Texte zur Heterogenität sind in unterschiedlicher Weise vielfältig. Sie knüpfen an verschiedenen Punkten an, in der Regel werden hier unterschiedliche Bedingungen des Aufwachens von Kindern und/oder unterschiedliche Aspekte von Lernvoraussetzungen auf der Individualebene betrachtet und in Gruppen zusammengefasst. Prengel weist darauf hin, dass die unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen von Kindern einzigartige Erfahrungen sind, bei denen es sich im Grunde verbietet, diese als Gruppenerfahrungen zusammenzufassen (vgl. Prengel 1999, 28f.).

Wischer bescheinigt dem Diskurs um Heterogenität einen enormen Reflexionsgewinn. Dieser geht aber mit einer zunehmenden Unsicherheit und Uneindeutigkeit einher. So konstatiert sie, dass man auf die „einfache und für den Akteur in der Praxis doch so entscheidende Frage, welche Merkmale nun eigentlich in den Blick zu nehmen sind (bzw. in den Blick genommen werden dürfen!), um heterogenen Ausgangslagen im Klassenzimmer gerecht zu werden, kaum noch eine eindeutige Antwort finden wird“ (Wischer 2009, 82).

Die Erfassung der Vielfalt der Verschiedenheit bereitet Schwierigkeiten. „Immer wenn man meint, im Besitz der Vielfalt zu sein, hat man sich schon getäuscht. Wir sind zwar fähig uns durch viele Perspektiven zu bewegen – das aber nicht unbegrenzt.“ (Prengel 2005, 25) Diese These trifft sicher auch auf die Darstellungen zur

Heterogenität in Lerngruppen zu. In der Regel wird hier nämlich nicht die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern betrachtet, sondern es werden lediglich ausschnitthaft einzelne Aspekte herausgestellt und in den Betrachtungen wiederum kleinere vermeintlich homogene Gruppen gebildet. Dies gilt umso mehr, als die Darstellungen auf vorliegende Daten Bezug nehmen, die in der Regel relativ großen quantitativen Studien entstammen, die aus methodischen Gründen in ihrer Systematik genau das zum Ziel haben, was hier inhaltlich problematisch ist – große Gruppen anhand von verschiedenen Aspekten in kleinere Gruppen aufzuteilen und dadurch eben wieder zu Homogenisieren.

Ein weiteres Problem stellt die Darstellung von Einzelaspekten unter der Etikette der Heterogenität dar. Dies zeigt sich insbesondere im Bereich der Leistungs heterogenität, zu der in der Regel keine fächerübergreifenden Daten vorliegen, sondern lediglich zu spezifischen Bereichen von Schulleistungen, etwa zur Rechtschreibung in bestimmten Klassenstufen. Eine solche Betrachtung lässt aber nur bedingt die Perspektive auf die gesamte Breite des Deutschunterrichts zu, geschweige denn auf die Leistungen in allen Fächern. Die dabei implizierte Forderung nach leistungshomogenen Gruppen muss sich aber der Frage stellen, wie denn eine leistungshomogene Gruppe aussehen soll, wenn Leistungen in einzelnen Fächern und in einzelnen Teilbereichen von Fächern höchst unterschiedlich sind. Zumal damit immer noch nur sehr eingeschränkt die Verschiedenheit von Kindern in Lerngruppen betrachtet wird.

Gerade in Bezug auf die Forschung zu den Unterschieden im Bereich von Schulleistungen besteht die Gefahr der Einseitigkeit. Die große Mehrzahl der Untersuchungen bezieht sich auf Leistungen im Fach Deutsch oder auf entsprechende Vorläuferfähigkeiten.

Darüber hinaus lassen sich noch zahlreiche Befunde aus dem Fach Mathematik anführen. Aus anderen Fachbereichen liegen für die Grundschule kaum Daten vor. Unbestritten ist die zentrale Rolle dieser Hauptfächer in der Schule, unbestritten auch in Bezug auf das, was die Kinder selbst vom Lernen in der Schule erwarten⁹¹.

⁹¹ In der Schule lernt man Lesen, Schreiben und Rechnen, erklärten die von Beutel und Hinz befragten Kinder auf die Frage, was sie wohl in der Schule lernen würden (vgl. Beutel/Hinz 2007, 148). Ebenso äußern sich die Kinder auch in der von Scholz und Combe interpretierten Begrüßungsrede der Klassenlehrerin zum Schulanfang 1990 (vgl. Combe/Helsper 1994, 12f.; vgl. Scholz 1994, 190f.).

Damit werden aber die Untersuchungen weder den individuellen Zugängen der Kinder gerecht⁹², noch dem Auftrag der Grundschule, eine grundlegende Bildung zu ermöglichen. Grundlegende Bildung zeigt sich nach Einsiedler in zumindest vier Grundlegungsaufgaben, der gemeinsamen Bildung für alle, einem gemeinsamen Grundstock, einem Beginn der Allgemeinbildung und einer Stärkung der Persönlichkeit (vgl. Einsiedler 2005, 222ff.). Keine dieser Aufgaben erschöpft sich in einer Beschränkung oder auch nur Heraushebung der Kulturtechniken. Zwar soll durch grundlegende Bildung auch ein Fundament für weiterführende Bildung (vgl. ebd., 222) gelegt werden, allerdings ohne frühzeitige Spezialisierung in allen Fächern (vgl. ebd., 224f.), so dass sich eine einseitige Betrachtung von Schülerleistungen in der Grundschule in den Fächern Deutsch und Mathematik dem Leistungsspektrum in anderen Fächern (oder fächerübergreifenden Konzepten) verschließt⁹³. Die Parallelen zur Jahrgangsklasse und der Praxis des Sitzenbleibens drängen sich förmlich auf⁹⁴. Dazu kommt noch, dass Forschung zu Schulleistungen oftmals an einer sozialen Bezugsnorm orientiert ist⁹⁵ (vgl. Sacher 2004, 199; vgl. Klemm 2009, 7). Es werden die Leistungen von Schülerinnen und Schülern bestimmter Altersgruppen miteinander in Beziehung gesetzt. Die beste Leistung markiert die Spitze und daran orientiert sich die Rangfolge der anderen. In günstigen Fällen finden wir eine Kombination von sozialer und kategorialer Bezugsnormierung, wenn die Anforderungen vorher geklärt werden. Was fast gänzlich fehlt ist eine an individuellen Maßstäben orientierte Forschung zu Schulleistungen (vgl. Klemm 2009, 7).

⁹² Brügelmann erläutert sehr anschaulich, wie Kinder auf dem Weg zur Schriftsprache eine Entwicklung durchlaufen, die Parallelen zur Entwicklung von Schrift aufzeigen. Orthografische Falschreibungen können dabei als kreative Leistungen verstanden und gewürdigt werden (vgl. Brügelmann 1998b, 45ff.).

⁹³ Köller argumentiert in Bezug auf internationale Schulleistungsstudien unter Berufung auf die Neubestimmung moderner Allgemein- und Grundbildung in Kontinentaleuropa, dass „im Sinne des Grundbildungskonzepts [...] die Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift sowie ein hinreichend sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen zum Kernbestand kultureller Literalität [gehören]“ (Köller 2009b, 145).

⁹⁴ Die Praxis des Sitzenbleibens rekurriert auf die Voraussetzung des gleichmäßigen Lernfortschritts in allen Fächern. Ingenkamp erläutert 1969 ausführlich den Zusammenhang und dass nur dadurch zu erklären ist, warum Schülerinnen und Schüler in allen Fächern den Stoff des letzten Schuljahres wiederholen müssen, wenn sie in 2 Fächern versagten (vgl. Ingenkamp 1969, 34ff.).

⁹⁵ Sacher führt in seinen Überlegungen zur Neuen Lern- und Prüfungskultur Argumente aus, die zeigen, warum eine Prüfungskultur, die sich an ländervergleichenden Leistungserhebungen wie PISA orientieren, mit einer neuen Lernkultur, in der das Lernen gekennzeichnet ist durch Selbststeuerung, Situiertheit, variierende Kontexte, Vernetzung, soziale Einbettung und vielfältige Anschlussmöglichkeiten, nicht gerecht wird. Beispielhaft sollen einige genannt werden, ausführlich dargelegt wird die Argumentation bei (Sacher 2004, 198ff.): Eingrenzung auf einzelne Fächer, Eingrenzung auf schriftliche Leistungen, keine Lernprozesse, pädagogisch bedenkliche soziale Bezugsnorm.

Brügelmann äußert sich kritisch zur vorliegenden empirisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Heterogenität (vgl. Brügelmann 2002, 36ff.). So seien etwa die Befunde von Roßbach u.a. zu Erträgen von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen zu hinterfragen. Zwar liefern die dort herangezogenen Untersuchungen in der Tat wenig eindeutige Vor- oder Nachteile von Organisationsformen, andererseits stehen diese Befunde im Gegensatz zu „informellen Beobachtungen, die aus vielen Klassen in Reformschulen positive Erfahrungen berichten“ (Brügelmann 2002, 37). Die Bedingungen der Heterogenität seien auch für die Forschung selbst konstitutiv. Entsprechend mahnt er zu einer größeren Vielfalt in der Forschung. Diese untersuche in der Regel in Form von Evaluationsforschung „mögliche Reformvarianten fast immer unter den Bedingungen des status quo, so dass deren Potential oft gar nicht zum Tragen kommt“ (Brügelmann 2002, 37). Sie solle weniger nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten suchen, sondern „bescheidener das konzept- und kontextspezifische ‚Potential‘ von Maßnahmen erkunden“ (ebd.).

Zwar lassen sich mit Wischer Reflexionsgewinne in Bezug auf Heterogenität verzeichnen, gleichwohl zeichnet sich aber auch ab, dass sich gerade in Bezug auf schulische Entgegnungen durch Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung keine eindeutigen deterministisch oder monokausal interpretierbare Konsequenzen und Ursachen ableiten lassen (vgl. Wischer 2009, 80). Wischer führt aus, dass sich heute „ – und zwar methodologisch gut begründbar – durchaus ganz grundsätzlich bezweifeln [lässt; MK], dass sich solche Prozesse und speziell deren Wirkungen überhaupt empirisch richtig ‚abbilden‘ lassen“ (ebd., 81).

2.4 Die Theorie der Pädagogik der Vielfalt

In ihren zahlreichen Arbeiten zu einer Pädagogik der Vielfalt hat Prenzel Heterogenität⁹⁶ theoretisch elaboriert. Ihr Ansatz aus der grundlegenden Arbeit soll hier den theoretischen Rahmen der Betrachtung liefern.

Prenzel hat nicht nur durch die Auseinandersetzung um die Fragen zu Gleichheit und Verschiedenheit Wege für eine Pädagogik der Vielfalt aufgezeigt, sondern auch deutlich herausgearbeitet, dass die Diskussion um Verschiedenheit durch drei pädagogische Bewegungen in Gang gesetzt wurde, die jeweils eine inferiorisierte

⁹⁶ Zu den Bedeutungen von heterogen, s.o. (Komparative Kriterien).

Gruppe von Benachteiligten im Blick haben: die Interkulturelle Pädagogik, die Feministische Pädagogik und die Integrative Pädagogik (vgl. Prengel 1995, 12). Dabei sind diese Ansätze unabhängig voneinander entwickelt worden. Prengel arbeitet den Zusammenhang heraus und blickt auf die Stärken und Gemeinsamkeiten ebenso, wie auf die jeweiligen Schwächen. Allen gemeinsam ist zunächst die Erfahrung der Etikettierung als Andere (vgl. ebd., 13f.). Das Andere kennzeichnet die Abweichung von der Norm und damit die Vorstellung von einer Normalität von Lebensformen. Prengel arbeitet diesen Gruppen in der Folge das gemeinsame Anliegen der Anerkennung heraus⁹⁷ (vgl. 60f.).

Gleichheit und Verschiedenheit

Um eine grundsätzliche Bestimmung von Gleichheit und Verschiedenheit vorzunehmen, bezieht sich Prengel auf Wilhelm Windelband: „Gleichheit ist ein Verhältnis worin Verschiedenes zueinander steht“ (Windelband 1910, zit.n. Prengel 1995, 29). Dieser Satz zeigt die Abhängigkeit der Begriffe voneinander auf: Gleichheit braucht Verschiedenheit, Gleichheit ohne Verschiedenheit wäre Identität. Genauer ausgeführt wird das Verhältnis in drei Punkten:

- (1) Gleichheit kann nicht für einen Gegenstand/eine Person gedacht werden, sondern beschreibt eine Beziehung von mehreren. Diese sind nie dieselben. Sie gleichen sich in verschiedener Hinsicht, unterscheiden sich aber in anderen. Dinge die sich gleichen, unterscheiden sich auch in bestimmten Punkten (vgl. Prengel 1995, 30).
- (2) Verschiedenheit impliziert Vergleichbarkeit. Es gibt immer zumindest ein Merkmal, das beiden gegeben ist. Verschiedenheit ist also ohne Gleichheit nicht zu denken (vgl. Prengel 1995, 31). Prengel führt dies am Beispiel der Inkommensurabilität weiter aus. Diese beschreibt in der Mathematik die Ungleichheit in Bezug auf die Länge von Strecken. Das Verhältnis dieser Strecken wäre eine irrationale Zahl. Es geht aber nicht um völlige Ungleichheit, sondern um ein Verhältnis zueinander und um das gleiche Merkmal: Strecke, Länge, Lage. Sie sind also nicht unvergleichbar, sondern gerade

⁹⁷ Das gemeinsame Anliegen der Anerkennung wird hier weniger als Merkmal der herausgehobenen Gruppen aufgezeigt, als vielmehr als grundsätzliches Bedürfnis eines jeden Menschen, in seiner Einzigartigkeit anerkannt zu werden (vgl. Prengel 1995, 59f.).

vergleichbar. Alles was Strecken ausmacht, weisen sie gemeinsam auf (vgl. ebd., 32).

- (3) Verschiedenheit meint also qualitative Differenzen und richtet sich gegen eine Hierarchisierung dieser Differenzen und im Sinne einer monistischen Denkweise (vgl. ebd., 32f.). Für den Vergleich benötigt wird ein komparatives Kriterium als Maßstab, um bestimmen zu können, in welcher Hinsicht sich zwei Dinge gleichen oder unterscheiden (vgl. ebd., 33).

Historische Betrachtung von Gleichheit und Verschiedenheit

Die „Pädagogik der Vielfalt ist zuallererst der Demokratie und dem emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit verpflichtet.“ (Prenzel 1995, 16) In der Vergangenheit, so zeigt Prenzel eindrücklich, wurde oftmals der Versuch unternommen, Gleichheit undemokratisch zu denken. Die Entwicklung der Begriffe Gleichheit und Verschiedenheit ist vor allem eine politische Entwicklung. Es geht um Unterdrückung und Hierarchie, um Emanzipation und Beteiligung. Auch um Selbstbestimmtheit und Gerechtigkeit. Unterschiede begründen hierarchische Strukturen, die Gleichheit bezieht sich dann nur auf eine bestimmte Gruppe (vgl. Prenzel 1995, 34f.). In der Demokratie wurde dagegen angegangen und oftmals eine universelle Gleichheit gedacht, die Unterschiede ausblendet (vgl. ebd.). Gleichzeitig findet sich eine Betonung von Unterschieden im konservativen Denken, dagegen aber kaum eine emanzipatorische Konzeption in der Demokratie (vgl. Prenzel 1995, 35). Auch die emanzipatorischen Bewegungen sind begrenzt und haben letztlich nur den Ausschnitt im Blick, der sie unmittelbar betrifft, wodurch wieder andere ausgeschlossen werden (ebd.).

Die unterschiedlichen Gleichheitsbegriffe bringen Prenzel dazu, diese auszuführen: einem konservativen Gleichheitsbegriff, der hierarchielegitimierend ist und sich nur auf eine bestimmte Gruppe bezieht, stellt sie den demokratischen Gleichheitsbegriff als hierarchieauflösenden und universellen Gleichheitsbegriff entgegen⁹⁸. In der Geschichte zeigt sich auch eine Mischform, insbesondere wenn eine Gruppe versucht, sich gegen ihre Unterdrückung aufzulehnen und Gleichheit in

⁹⁸ Biewer weist es als besondere Stärke der Arbeit aus, die Lücke zu füllen, die dadurch entsteht, dass im Gegensatz zum konservativen Denken in der demokratischen Denktradition im Grunde gar „kein emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit ausgebildet wurde“ (Biewer 2009, 191).

ihre Richtung ausdehnt, dabei aber gegen andere Gruppen verwendet (vgl. Prenzel 1995, 35).

Die historische Betrachtung führt Prenzel zu der Schlussfolgerung, dass es auch in demokratischen Gesellschaften eine Tradition von eingeschränkter Gleichheit gibt. Vielmehr gibt es nur wenige Gleichheitsvorstellungen, die Gleichheit als Gleichwertigkeit der Verschiedenen sehen (vgl. Prenzel 1995, 47).

Radikale Pluralität

Zur Ausführung des Heterogenitätsverständnisses der Pädagogik der Vielfalt fokussiert Prenzel auf verschiedene theoretische Ansätze, die einzelne Akzente des Verständnisses ausleuchten und präzisieren. Zunächst geht sie mit der radikalen Pluralität auf eine Konzeption aus der Philosophie ein. Die radikale Pluralität meint die „unhintergehbare[.] Eigenart differenter Lebensweisen und Wissens- und Denkformen“ (Prenzel 1995, 49), die jede hohe Wertschätzung genießen. Die Anerkennung der Verschiedenheit ist demnach unbedingte Voraussetzung. Radikale Pluralität geht von prinzipiell verschiedenen und unverbundenen Andersartigkeiten aus, ist ethisch motiviert und demokratisch verpflichtet. Sie richtet sich gegen jede monistische Sichtweise und ist entstanden aus der Erkenntnis um die Unmöglichkeit das Ganze zu denken (vgl. ebd.). Auf der Grundlage dieses Ansatzes kann niemand das Ganze überblicken und auch der Prozess der Anerkennung niemals abgeschlossen werden. Mit Bezug zu Lyotard wird das Konzept des Ganzen durch die Idee eines prinzipiell offenen Ganzen erweitert. Das offene Ganze schließt das Bewusstsein um die Begrenztheit (vgl. ebd., 50), die „Bewusstheit der Unvollständigkeit und Vorläufigkeit“ ein (ebd., 51). So kann auch „Anerkennung der Verschiedenheit auf der Basis gleicher Rechte [...] nie abgeschlossen“ werden (ebd.).

Eine weitere Konkretisierung der Anerkennung erfährt die Pädagogik der Vielfalt durch den Verweis auf Luce Irigaray und die Fokussierung auf die Heterogenität der Geschlechter. Irigaray macht deutlich, dass schon alle Theorien zur Heterogenität letztlich männliche Theorien seien und deshalb Weiblichkeit nicht nur nicht anerkennen sondern letztlich aberkennen (vgl. ebd., 54). Dieses wiederum erschließt eine wesentliche Erkenntnis für Heterogenität, weil jede Anerkennung von Verschiedenheit auf dem Standpunkt des Anerkennenden basiert und das An-

zuerkennende nur aus diesem notwendig eingeschränkten Blickwinkel kennt (vgl. ebd., 55). Schon die Bestimmung des Weiblichen durch Frauen in einer männlichen Welt ist bei Irigaray nicht möglich, weil die Terminologie eine männliche ist, weil die Kultur bestimmt wird durch männliche Normen und Begriffe und Sprache. Aus diesem Grund weigert sich Irigaray auch über viele Jahre, das zu tun (vgl. ebd., 55). Was fehlt ist eine Sprache der nicht-herrschenden Gruppe, eine Begrifflichkeit, die nicht dem herrschenden System entstammt.

Weiter wendet sich Prengel Ute Guzzoni zu und deren Begriff der Nicht-Identität. Nicht-Identität meint, das jedes einzelne nur ein bestimmtes Dieses ist und nur im Hier und Jetzt. Jedes andere ist dann nicht identifizierbar, sondern nur aspekthaft und perspektivisch erfassbar. Bei Guzzoni erwächst diesem Anderssein ein Wunsch nach Kommunikation und nach Austausch und Miteinander. Hier findet sich die Idee eines Gemeinsamen im Anders-Sein (vgl. Prengel 1995, 56). Der Austausch verändert wiederum alles miteinander in Beziehung stehende. Dadurch entsteht ein WIR.

Das Konzept des Miteinanders der Verschiedenen findet sich bei Prengel im Begriff der egalitären Differenz⁹⁹, der Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte.

Anerkennung

In der dialogisch angelegten Konzeption des Umgangs mit Heterogenität kommt Prengel schließlich auf die Anerkennung, die bei Guzzoni schon elementarer Bestandteil ist. Prengel erweitert ihre Perspektive um die Anerkennungstheorie Axel Honneths. Nach Honneth sind handlungsfähige Subjekte gekennzeichnet durch Erfahrungen wechselseitiger Anerkennung, zur Herausbildung einer positiven Selbst-Beziehung (vgl. Prengel 1995, 60). Bleibt soziale Zustimmung aus, reißt das in der Persönlichkeit eine Lücke, „die in den negativen Gefühlsreaktionen der Scham oder der Wut, der Kränkung oder der Verachtung nach Ausdruck sucht“ (Honneth, zit.n. Prengel 1995, 60). Bei Honneth finden sich mit Liebe, Recht und Solidarität drei Formen der Anerkennung. Prengel hebt insbesondere die Solidarität heraus, die als egalitäre Differenz bezeichnete „wechselseitige Anerkennung“¹⁰⁰

⁹⁹ siehe zu ausführlichen ergänzenden Darlegungen zur egalitären Differenz in der Bildung: Prengel 2002.

¹⁰⁰ Anerkennung nicht als Gleichartige, sondern als Gleichwertige (vgl. Prengel 1995, 62; Prengel 1999, 49f.).

zwischen soziokulturell unterschiedlich individuierten Personen“ (Prenzel 1993, 61). Nach Prenzel hat demokratische Gesellschaft in der Schule ein Instrument, dass einer Form der Anerkennung verpflichtet ist und diese Anerkennung auch bereitstellen und so gesellschaftliche Verantwortung übernehmen kann. „Das gesellschaftlich wertvolle Gut, dass Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt ‚intersubjektive Anerkennung‘ jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage.“ (Prenzel 1995, 61)

Blickt man mit dem Verweis auf soziale Disparitäten im Bereich institutionalisierter Bildung (vgl. Watermann/Maaz/Szczesny 2009, 94ff.), auf die Konstruktion ethnischer Differenz durch Schule (vgl. Fürstenau 2009, 105f.), auf die Selektionsfunktion der Schule (vgl. Fend 1980, 29ff.), auf die Homogenitätstendenz der Jahrgangsklasse (vgl. Ingenkamp 1969, 273ff.) auf die Schule, so wird deutlich, dass Schule genau das oft genug nicht tut. Demgegenüber konstatiert Prenzel: „Schule ist in der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation dazu herausgefordert, die vorherrschende Pädagogik der Missachtung dem leistungsschwächeren Drittel ihrer Klientel gegenüber aufzuheben und eine anerkennende Pädagogik für alle zu entwickeln.“ (Prenzel 1995, 61) Sicher ist hier die Frage nach dem Auftrag der Schule zu stellen. Spätestens aber seit der Gewährleistung einer individuellen Förderung für alle Schülerinnen und Schüler ist Schule aus dieser Verantwortung nicht mehr freizusprechen (vgl. Kap. B.2.2). Sicher ist in einer demokratischen Gesellschaft auch nach der demokratischen Schule zu fragen. Dazu reicht es sicher nicht, dass ihre Statuten, Bedingungen, Richtlinien und Lehrpläne in der parlamentarischen Demokratie durch demokratische Verfahren abgesichert sind. Auch im konkreten Umgang mit den konkreten Schülerinnen und Schülern ist nach den demokratischen Prinzipien der Anerkennung zu fragen¹⁰¹.

2.5 Vielfalt und gute Ordnung in der Grundschule

¹⁰¹ Nun steht Schule als hierarchisch strukturierte Institution und auch als häufig hierarchisch ausgestalteter Ort in einem Spannungsverhältnis zur demokratischen Sozialisation (vgl. Preuss-Lausitz 2003, 30ff.). Einerseits fällt ihr die Aufgabe politischer Bildung zu, andererseits kann die Frage gestellt werden: „Ist Schule ein rechtsfreier Raum, in dem das Grundgesetz nicht gilt? Es gibt beispielsweise keine Versammlungsfreiheit oder keine Freiheit, die eigene politische Meinung auszudrücken.“ (Wegener-Spöhring 2007, 171)

Die Grundschule steht nun immer schon in besonderer Weise zu Heterogenität. Schon durch ihre Konstituierung als erste gemeinsame Schule für alle Kinder ist Grundschule die Schule für heterogene Lerngruppen. Wie steht nun Grundschulpädagogik zur Verschiedenheit?

Im Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik wird das Stichwort Heterogenität lediglich für den Aufsatz von Einsiedler zur grundlegenden Bildung ausgewiesen (und merkwürdigerweise nicht für den Aufsatz, der mit *heterogene Lerngruppen* überschrieben ist). Einsiedler verweist darauf, dass einige Gruppen in der Heterogenität in der Grundschule eine Bereicherung sehen, andere wiederum „auf die mangelnde Erreichung der Mindestziele im kognitiven Bereich verweisen“ (Einsiedler 2005, 223).

Knörzer, Grass und Schumacher widmen der Heterogenität in Grundschulklassen ein Kapitel. Darin besprechen sie zu den im Bereich der Pädagogik der Vielfalt bearbeiteten Aspekten, geschlechtsspezifische Unterschiede, Kinder deutscher und nicht deutscher Herkunft und Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, Fragen von Hochbegabung und sozialer Ungleichheit. Einführend wird die Frage diskutiert, ob heterogene Lerngruppen in der Grundschule eher als Chance zu sehen sind oder als Risiko. Dabei machen Sie auf folgenden Punkt aufmerksam: „Der demokratische Auftrag, den die Schule in unserer Gesellschaft zu erfüllen hat, beinhaltet, dass Kinder und Jugendliche verschiedener nationaler Herkunft, unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher sozialer Herkunft, unterschiedlicher Religionszugehörigkeit sowie andersartiger divergenter persönlicher Voraussetzungen einander anerkennen. Anerkennen setzt aber Verstehen und Annäherung voraus. Die heterogene Grundschulklasse ist hierfür ein entscheidendes Lernfeld.“ (Knörzer/Grass/Schumacher 2007, 156)

Einzigartigkeit als Verschiedenheit

Im Einführungsband von Knauf überrascht, dass das Stichwort der Heterogenität hier nur am Rande genannt wird. Knauf erwähnt die Heterogenität der Kinder zwar, aber er erörtert sie nicht. Stattdessen verwendet er den Begriff der Individualität (vgl. Knauf 2001, 32; 203ff.). Damit stellt auch er nicht die Verschiedenheit ins Zentrum der Betrachtung, sondern die Einzigartigkeit. Der Einzigartigkeit lässt

sich über Identität¹⁰² auf die Spur kommen. Diese Gedanken sollen hier nur angerissen werden; eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff wäre an dieser Stelle sicher unverhältnismäßig.

Ein Überblick zum Identitätsbegriff in erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich bei Gudjons finden. Dieser entfaltet Identität im Kontext der Entwicklungspsychologie und Soziologie. Nach Erikson etwa, einem entwicklungspsychologischen Zugriff folgend, sei Entwicklung der Weg zur Identität, Identität die Summe der bislang gemachten Erfahrungen und der mehr oder weniger bewältigten Krisen (vgl. Gudjons 2008, 114ff.). Der Bezug zur Soziologie lässt sich über Mead finden. Nach diesem und damit aus der Perspektive des symbolischen Interaktionismus, setzt sich Identität aus dem I und dem Me zusammen, aus den bisherigen Erfahrungen und Erinnerungen (I) und der sozialen Komponente (Me), „welche die Vorstellung von dem Bild meint, das der andere von mir hat. [...] Weil ich aber mehreren bedeutsamen Bezugspersonen gegenüber trete, gewinne ich sozusagen mehrere ‚Me’s‘“ (ebd., 161). So verschieden diese Zugänge an Identität sind, gemeinsam ist ihnen die Auffassung von Identität als summativer Begriff, in dem sich die Einzigartigkeit gerade in der Zusammenschau der unterschiedlichen und vor allem unterschiedlich ausgeprägten Eigenschaften zeigt.

Auch Brügelmann hebt die Einzigartigkeit heraus, wenn er gegen den Normalitätsgedanken vor allem auch in der Schule spricht. Wenn man sich an einer Norm orientiert und diese Norm auf Häufigkeitsverteilungen oder einem gemessenen Mittelwert für eine große Gruppe beruht, dann orientiert sich Normalität an einem Wert, der zwangsläufig nur für eine bestimmte Gruppe zutrifft (vgl. Brügelmann 2002, 31). Es wird unterstellt, die homogene Gruppe könne man unter der Normalität zusammenfassen, die man als gegeben ansieht. Mit dem Verständnis von homogenen Lerngruppen werden Lerngruppen einer bestimmten Norm unterstellt und „Heterogenität als Streuung um oder als Differenz zu“ (ebd., 31f.) dieser Norm definiert. „Verstehen wir unter ‚Normalität‘ dagegen, dass jeder Mensch einzigartig [...] ist, dann meint Heterogenität schlicht ‚Unterschiedlichkeit‘“ (Brügelmann 2002, 32). Damit hebt Brügelmann auf die Person ab und wendet sich gegen ein Heterogenitätsverständnis, dass nur ein Merkmal in den Blick nimmt. Er postu-

¹⁰² Nach Oerter und Dreher ist Identität die „einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben“ (1995, 346).

liert: „Definierende Merkmale/Unterschiede werden situativ konstruiert – mit Bezug auf individuelle Konzepte und auf kulturelle Normen.“ (ebd.) Der subjektiven Wahrnehmung von Lehrpersonen, dass etwa Gruppen heute viel heterogener seien, als früher, hält er entgegen, dass vielmehr die Normen heterogener geworden seien und sich dadurch die Bedeutung von Unterschieden in Schulklassen verschoben habe. „Unsere pädagogische Sensibilität für Besonderheit ist gewachsen – und diesen Zuwachs sollten wir als Gewinn schätzen.“ (ebd.)

Mit Blick auf den Diskurs um Heterogenität merkt Wischer an, dass in der Entwicklung der letzten 30 Jahre zunehmend nicht mehr nur einzelne Dimensionen wahrgenommen, sondern ein generalisierter Blick auf das Problem geworfen werde. Sie hebt heraus, „die Fokussierung einzelner Heterogenitätsdimensionen hat rückblickend betrachtet die Sensibilität für einzelne Problemgruppen besonders schärfen können“ (2009, 75). Verstärkt werde nicht mehr nur auf einzelne Merkmale geschaut, „sondern die Einzigartigkeit jedes Einzelnen wird ins Zentrum der Überlegungen gestellt“ (ebd., 76). In der Zusammenschau mit pädagogischer Praxis wird diese Perspektive allerdings gebrochen durch konstitutive Dilemmata des schulischen Handlungsfeldes: „Für die Frage des angemessenen Umgangs mit Heterogenität geht es dabei besonders um die institutionell notwendige Vereinheitlichung und Normierung des Lernens, die mit dem Anspruch des Kindes auf individuelle Zuwendung und Förderung konfligiert. [...] Als zweite pädagogische ‚Störgröße‘ fungiert die Selektionsfunktion der Schule, die LehrerInnen entgegen allen Forderungen nach individueller Förderung und nach Anerkennung von Differenz dazu verpflichtet, Berechtigungen zu erteilen, Auslese vorzunehmen und SchülerInnen in einer sozialen Hierarchie zu platzieren.“ (Wischer 2009, 84)

Darüber hinaus fand eine Entwicklung im Theorieverständnis statt, die verstärkt zu etwa konstruktivistischen Modellen greift, die nahelegen, dass bestimmte Phänomene (etwa Lernbehinderung) gar nicht auf Merkmale im Kind zurückzuführen sind, sondern erst in der Interaktion konstruiert werden, bzw. als Kriterium überhaupt in Frage zu stellen sind (vgl. 2009, 76f.).

Vielfalt durch gute Ordnung

Prenzel selbst bezieht in die Auseinandersetzung um Heterogenität die grundschulpädagogische Perspektive ein und auch sie hebt auf die Einzigartigkeit ab.

Zunächst findet sich bei ihr aber auch eine Auflistung verschiedener Befunde zu Ausprägungen bestimmter komparativer Kriterien zu Schulbeginn: Leistung, Alter, soziokulturelle Herkunft, Familienformen, Geschlechterdifferenzen und Erfahrungen einzelner Kinder. Die Unterschiede in allen Bereichen sind wie zu erwarten erheblich (vgl. Prengel 1999, 20ff.). Für Prengel referieren diese Ergebnisse allerdings nicht, wie unterschiedlich die Kinder in einer Grundschulklasse sind, sondern wie unterschiedlich Kinder sein können. Sie konstatiert, Lehrpersonen in der Grundschule sehen sich nicht mit einer statistischen Mittelgrößenklasse konfrontiert und ein solcher Überblick zeigt nur, mit welchen Fähigkeiten, bzw. Unterschieden grundsätzlich gerechnet werden muss. Sie schließt daraus, die „Heterogenität der Erstklässler ist empirisch derart drastisch belegt, dass Pädagogik nicht umhin kommt, Antworten darauf zu entwickeln“ (ebd., 29).

In den Versuchen, Heterogenität zu fassen wird deutlich, dass hier eine Gefahr besteht, Verschiedenheit eingeschränkt nur in bestimmten Kategorien zu beschreiben und damit Homogenität nur auf einzelne Aspekte umzuschichten und die Einzigartigkeit letztlich doch nicht in den Blick zu bekommen. Der Blick in die Institutionen der Sonderpädagogik zeigt diese Gefahren deutlich auf: Selbst die 10 unterschiedlichen Formen von Sonderschulen reichen nicht aus, um den Unterschieden innerhalb dieser Kategorien, der Tatsache, dass manche Kinder mehreren Klassen angehören und der Kontextabhängigkeit von Behinderung gerecht zu werden (vgl. Prengel 1999, 44). Es wird aber, so Prengel, immer ein Problem geben, mit Begriffen zu versehen, was eigentlich nicht auf den Punkt zu bringen ist. Was man hier mit einem Begriff versieht, wird immer einiges offen lassen und damit außerhalb der Perspektive zu sein drohen. „Darum muss eine für Vielfältiges offene gute Ordnung ihre stets auch vorhandenen nicht offenen Aspekte offen legen.“ (Prengel 1999, 47)

Gute Ordnungen versteht Prengel als „freiheitliche, egalitäre, dynamische und plural-offene – kurz – demokratische Ordnungen“ (Prengel 1999, 31). Sie können sich verändern und wieder vergehen und werden mit dem Verweis auf Deleuze und Guattari mit dem Bild von Rhizomen und Geflechten illustriert (vgl. ebd., 52). Da immer danach zu fragen sei, „welche Pädagogik sich unter aktuellen Bedingungen als gut bewerten ließe“ (Prengel 1999, 32), werden fragile, dynamische, nicht-hierarchische Gebilde gewählt.

„So erinnert die Art wie Rhizome und Gefüge skizziert werden an das Bild, das eine heterogene Lerngruppe bietet, wenn sie sich der freien Arbeit widmet. An zahlreichen Stellen im Raum, der auch zum Flur hin geöffnet sein kann, arbeiten Kinder in verschiedenen größeren oder kleineren Arrangements. Sie liegen auf dem Bauch auf kleinen Teppichen, sitzen an Tischen oder stehen an Regalen und arbeiten, indem sie gerade neue Lernmaterialien kennenlernen, mitten in einem größeren Vorhaben stecken oder auch eine Arbeit zu einem Abschluss bringen. Das äußere Arrangement dient dem Aufbau innerer Ordnungen, lernen wird u.a. auch als selbstgesteuerte Konstruktion verstanden. Dieses unregelmäßige Gefüge aus heterogenen Einheiten wirkt zugleich wohlgeordnet. Die Kindergruppe verbindet eine von Intensität getragene Atmosphäre und ein flexibles Regelsystem, das auch innehalten, aussteigen und ausruhen einzelner Kinder einschließt.“ (Prenzel 1999, 53)

Eine Zuspitzung erfährt Heterogenität nach Prenzel in der Situation des Anfangsunterrichts durch das „Schlüsselproblem Individualisierung“ (ebd., 50). Wir alle leben unser Leben als eigenes Leben, dem selbst eine Richtung gegeben und selbst Entscheidungen getroffen werden müssen. Integrative Pädagogik hat hierfür im Feld Schule Lösungsvorschläge gemacht, etwa zieldifferentes Lernen: nicht ein Ziel für alle, sondern für jeden das passende Ziel. Integrationspädagogik wirkt auch der Gefahr des gesellschaftlichen Zerfalls entgegen, denn sie lässt die Einzelnen in verbindliche Beziehung zueinander treten. Integration und Individualisierung stehen hier in einem Zusammenhang und nicht gegeneinander. Gemeinsamkeit entsteht hier nicht dadurch, dass das Wir den Verschiedenen (Individuen) übergeordnet wird, sondern auch durch die Anerkennung der Verschiedenheit (vgl. Prenzel 1999, 50).

Prenzel konstatiert, die angemessene Schule unserer Zeit wäre

„die Schule, die von Anfang an alle Kinder in binnendifferenziert arbeitenden Lerngruppen integriert. Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht dieser Schule bedeutet, dass die institutionelle Ordnung der Schule sich den kognitiven und psychosozialen Ordnungen der Kinderpersönlichkeiten öffnet und dass dauernd an der Balance zwischen beiden gearbeitet wird. Die Schulordnung der Pädagogik der Vielfalt beabsichtigt so zu berücksichtigen, dass die Angehörigen der neuen Generation gezwungen sind, ihr eigenes Leben zu gestalten und dass Schule verpflichtet ist, den Kindern dazu eine Qualifikation zu ermöglichen, in der sich Kreativität und Können, Individualität und Gemeinsamkeit verbinden“ (vgl. ebd., 55).

Wichtig sei, dass Schule in einer guten Ordnung transparent mit Zwängen umginge, wie etwa der Schulpflicht, der Selektionsfunktion, den Verhaltens- und Leis-

tungsanforderungen. Diese Zwänge seien ambivalent, Schulpflicht bedeute Zwang und Recht auf Bildung für alle. Selektion bringt Ungleichheit, ermöglicht aber eine gerechtere Verteilung von Chancen, als eine ständische Zuweisung, Leistungs- und Verhaltensanforderungen ermöglichen Teilhabe an der hochtechnisierten Kultur (vgl. ebd., 55f.).

2.6 Kritik am Konzept der Einzigartigkeit

Kritik erfährt der Ansatz von Prengel wiederum aus der Sonderpädagogik. Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuchs zur Integration an Schulen in Hamburg setzt sich Katzenbach mit Prengels Entwurf einer Pädagogik der Vielfalt auseinander. Das Prinzip der egalitären Differenz, das in der Pädagogik der Vielfalt die Verschiedenheitsvorstellung vor normativen Zugriffen durch die herrschende Mehrheitskultur verwahrt, negiert alle allgemeingültigen „Entwicklungs- und Sozialisationstheorien¹⁰³, die, wie die Modelle Piagets, Habermas´ und auch der Psychoanalyse, ja immer die Figur einer Normalentwicklung entwerfen, gegenüber der Kinder mit Entwicklungsproblemen dann nur als defizitär in Erscheinung treten können“ (Katzenbach 2000, 238). Zwar sei es durchaus korrekt, etwa Lernbehinderungen nicht nur als Defizite anzusehen, sondern auch „als subjektiv sinnvolle Verarbeitungsform des Aufwachsens unter benachteiligten Bedingungen anzuerkennen“ (ebd.). Dennoch stellt sich die Frage, ob Lern- und Entwicklungsprobleme lediglich als Ausdruck der Vielfalt anzusehen seien oder ob diese nicht auch als Verzögerungen oder noch nicht ausgeschöpfte Potenziale gesehen werden müssten. Gegenüber was, fragt Katzenbach, sei die Entwicklung dieser Kinder dann überhaupt noch als problematisch einzuordnen. Allerdings wird darüber hinaus kein Argument genannt, dass dafür spräche, an dem Bild der Normalität festzuhalten. Aus ähnlicher Perspektive steigt Steenbeck in die Kritik ein,

¹⁰³ Es sei darauf verwiesen, dass die Aussagekraft dieser Modelle als Bild der Normalität durch mehrere Punkte in Frage gestellt ist. In Bezug auf die Theorien zur geistigen Entwicklung nach Piaget formuliert Montada die Grenzen durch die Verschiebung der Strukturniveaus unter motivationalen, situationsbezogenen oder problemspezifischen Bedingungen, für die Piaget keine Theorie vorgelegt habe. Auch die interindividuelle Unterschiede hinsichtlich des Tempos der Entwicklung und hinsichtlich der Anwendung von Strukturen wird durch Piaget nicht erklärt (vgl. Montada 1995, 560). Zur Grundsätzlichen Kritik an Stufenkonzepten, siehe auch Trautner (1991, 57f.), der sich mit dieser Kritik auch an Piagets Theorien wendet. Dazu sei bei Piaget eine „Übertypisierung der Entwicklung“ festzustellen, der innerhalb der Stufen eine größere Homogenität suggeriere, als tatsächlich gegeben sei (ebd., 223). Insgesamt seien auch die Altersnormen anzuzweifeln und würden kulturelle und erfahrungsmäßige Faktoren bei der Entwicklung des Denkens vernachlässigt (ebd., 224).

für die er sich auf Oevermann bezieht. Steenbuck argumentiert, dass die bei Katzenbach angeführten Lern- und Entwicklungstheorien mit Oevermann als Kompetenztheorien zu sehen seien (vgl. Steenbuck 2002, 2), da sie „die Ebene der universalen Ausstattungen [des Subjekts; MK] und [dessen; MK] Bewusstseinsstrukturen und die (quasi-universellen) Prozesse ihrer Entfaltung abdecken“ (Oevermann 1976, 38). So gesehen sind Entwicklungstheorien – wie etwa die Piagetsche –, Kompetenztheorien, da sie mit den universellen Prozessen der Sozialisation aller Individuen die Handlungspotentiale kennzeichnen¹⁰⁴.

Da die Kompetenztheorien auf das epistemische Subjekt¹⁰⁵ bezogen seien, liege hierin zwar naturgemäß Normativität, allerdings keine Hierarchisierung in Bezug auf die empirisch-konkrete Person, da in Bezug auf Kompetenztheorien nicht mit den Begriffen Gleichheit und Differenz, sondern Allgemeines und Besonderes zu arbeiten sei (vgl. Steenbuck 2002, 2).

„Ein Konflikt mit dem Anliegen einer „hierarchiefreien“, akzeptierenden Form des pädagogischen Umgangs mit dem Subjekt folgt hieraus allerdings dann, wenn die Ebene des epistemischen Subjekts bzw. des allgemeinen sozialisierten Gattungssubjekts, auf die sich Theorien dieses Typs beziehen, mit der Ebene der je historisch konkreten, sich in der Entwicklung befindlichen Subjekte, mit denen die Pädagogik es zu tun hat, kategorial vermischt werden.“
(Steenbuck 2002, 2)

Bezüglich der Lerngruppe in der Schule stellt sich die Frage, ob es nicht verkürzt ist, allein die Einzigartigkeit der Schülerinnen und Schüler herauszuheben. Es ist in der Tat nicht ohne Bedeutung, ob hinter der Verschiedenheit nicht ein weiterer Orientierungsrahmen zur Verfügung stehen muss. Wesentlich erscheint er tatsächlich schon deshalb, um nicht schon Potenziale unbefragt zu lassen, die mit dem Blick auf das Allgemeine im Besonderen freizusetzen wären. Da Schülerinnen und Schülern in der Schule in Lerngruppen zusammengefasst werden und dies nicht nur aus organisatorischen Gründen geschieht, ist auch nach dem Gemeinsamen zu fragen. Dagegen spricht sich aber auch die Pädagogik der Vielfalt gar nicht aus. Prengel selbst formuliert dazu, dass die individuelle Perspektive, auf das einzelne Kind etwa, sich nicht der kollektiven Perspektive, auf die Gruppe, verschließen darf (vgl. 2003, 33). „Begriffe, die Menschen zu Gruppierungen zusammenfassen,

¹⁰⁴ Im Gegensatz zu den Kompetenztheorien nehmen bei Oevermann die Performanztheorien die individuellen Abläufe der konkreten Lebensgeschichte in den Blick und markieren im Verhältnis mit den Kompetenztheorien die individuellen Differenzen (vgl. Oevermann 1976, 38).

¹⁰⁵ Mit Preuss-Lausitz lässt sich sagen, dass das normative Bild vom Kind ein abstraktes Bild ist, dagegen aber auch das konkrete Kind in seinen Lebensumständen zu sehen ist (vgl. Preuss-Lausitz 1993, 34).

können Vorurteile produzieren und verbreiten, das ist unstrittig, darin liegt das große Risiko, wenn man sie verwendet. Aber [...] solche Begriffe können auch helfen Wissen weiterzugeben und zu ordnen“ (ebd., 34). Sie bezieht sich dabei auf Oevermanns Theorie professionalisierten Handelns, die auf dem Zusammenspiel von generalisiertem Regelwissen und individualisiertem Fallverstehen basiert.

2.7 Heterogenität und Grundschulpädagogik

An mehreren Stellen deutete sich der Zusammenhang zwischen der Heterogenität von Lerngruppen und den didaktisch-methodischen Entgegnungen durch die Schule an. Dem Merkmal der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler begegnet Schule mit den Mitteln der Differenzierung und Individualisierung, die in diesem Kontext ebenfalls forschend in den Blick genommen werden. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch bei Wischer. Diese weist darauf hin, dass seit den 70er Jahren verstärkt empirische Forschungen im Feld von Heterogenität und Differenzierung durchgeführt worden sind, wodurch sich beträchtliche empirische Erträge verzeichnen lassen, allerdings kaum vergleichbare Ergebnisse, da etwa die isolierte Betrachtung der Differenzierungsvariable der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht annähernd gerecht wird (vgl. Wischer 2009, 80).

Brügelmann wendet sich gegen die Sichtweise, dass Homogenität durch organisatorische Differenzierung möglich ist. Es macht in seinen Augen keinen Sinn, Differenzierung, Integration usw. als Mittel der Homogenisierung einzusetzen (vgl. Brügelmann 2002, 33). Nach seiner Einschätzung wird in der Schule die Verschiedenheit einer Gruppe ohnehin maßgeblich unter Leistungsgesichtspunkten in den Blick genommen. Dies ändere sich aber auch nicht durch veränderte Gruppenzusammensetzungen. Vielmehr bilden sich in neu zusammengesetzten Gruppen neue Statusordnungen heraus. Er verweist hier auf den Umstand, dass auch in Sonderschulen noch 10-20% der Kinder sitzenbleiben (vgl. ebd., 34). Aber auch unter Leistungsgesichtspunkten sei die homogene Lerngruppe nicht erstrebenswert, da sich etwa zeige, dass sich etwa die Leistungen von Kindern mit Lernbehinderungen in Regelschulen besser entwickeln, als in Sonderschulen (vgl. ebd., 36).

Prenzel argumentiert vor dem Prinzip des Perspektivenwechsels gegen die dualistische Reduktion im Spannungsfeld pädagogischer Widersprüche (vgl. Prenzel 1999, 87). Die „dual entworfenen Prinzipien, wie zum Beispiel Offenheit und Struktur, Anleitung durch Lehrer und Selbsttätigkeit der Schüler“ (ebd., 86) stehen in ihrer Sicht eher Möglichkeiten im Weg, die sich durch Balancierungen in aufschlussreiche Erkenntnisse überführen lassen (vgl. ebd., 87). So ist in der Schule Platz für etwa persönliche Kreativität und kulturelle Traditionen (vgl. ebd., 95), für Wohlbefinden und Anstrengungen (vgl. ebd., 97). Prenzel sieht eine Möglichkeit darin, für den Anfangsunterricht beide „Perspektiven zusammenzudenken und die Emphase für die Einzigartigkeit jedes Kindes zu verbinden mit einer verantwortlichen humanen Nutzung des Wissens um seinen Entwicklungsstand im Verhältnis zum Konstrukt der Jahrgangsnorm“ (Prenzel 1999, 91). Prenzel will Klassifikationssysteme nicht ausschließen, sondern „sie als Orientierungs- und Verständigungsmittel nutzen, aber auch: Um die Gefahren identifizierenden Denkens wissen und sie reflektieren“ (Prenzel 2005, 27). Für die Schule gilt stets, dass für die Ordnungen der Kinder (z.B. freie Wahl und Gestaltung von Lernaktivitäten durch die Schüler) und die Ordnungen der Schule (z.B. lenkendes Lehren durch die Lehrkräfte) „nach einer angemessenen, ausgewogenen Beziehung gesucht wird“ (Prenzel 1999, 100). Dabei verpflichtet die gute Ordnung, dass alle Strukturen, Prozesse und Entscheidungen stets unabgeschlossen und offen für angemessene Anpassungen bleiben. Die gute Ordnung ist dabei als Arbeitsbündnis im Sinne Oevermanns umzusetzen¹⁰⁶ (vgl. Prenzel 1999, 130f.).

Damit erweist sich die Pädagogik der Vielfalt als überaus anschlussfähig an die inklusive Pädagogik, die durch ihre ebenfalls notwendig unabgeschlossene und offene Perspektive auf Kinder auf sehr ähnlichen Strukturen basiert (vgl. Hinz 2004, 58ff.). Auch Biewer sieht eine deutliche Nähe der beiden Ansätze zueinan-

¹⁰⁶ Nach Oevermann „deklariert sich das neugierige und wissensdurstige Kind auf der Folie dessen, was es über die Welt schon weiß, als ein Subjekt, das sehr vieles, was es wissen möchte und wissen sollte, noch nicht weiß“ (Oevermann 1996, 153). Die Lehrperson ihrerseits ist dann dazu verpflichtet, dem Kind, auf der Grundlage der Anerkennung des Nicht-Wissens und der „schon vorliegende[n] Einsicht des Kindes in das, was aus ihm werden soll“, ein „schlüssiges Angebot zu machen“, wie es diese Lücke schließen kann (vgl. ebd.). Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrperson die Folie des Kindes versteht, wofür er stellvertretende Deutungen vornehmen muss und „in detaillierter Beobachtung des Umgangs des Schülers mit einer Problemkonstellation“ zur Rekonstruktion dessen aufgefordert ist, „von welchen Konzepten und Überzeugungen diese sich naturwüchsig leiten lässt“ (157).

der. Ausgehend vom Begriffsgebrauch der UNESCO, liefert Biewer eine Beschreibung:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (Biewer 2009, 193)

Die Pädagogik der Vielfalt hat einen wichtigen Rahmen abgesteckt für pädagogisches Handeln, insbesondere für pädagogisches Handeln in Bezug auf Lerngruppen. Auch liefert sie eine Begründung für bewusst heterogene Gruppen und für die Bereicherung, die in der heterogenen Gruppe zu sehen ist. Durch die Verknüpfung mit dem pädagogischen Arbeitsbündnis wird sie zum Rahmen für professionelles pädagogisches Handeln auf Basis von Anerkennung der Anderen. Ein Unterricht, der auf der guten Ordnung beruht, ist notwendig ambivalent. Er wird immer offen und geschlossen sein in Bezug auf zeitliche, räumliche, soziale und Fachstrukturen und er wird sich dieser Strukturen stets bewusst sein müssen. Ein Unterricht, der auf den Prinzipien der guten Ordnung beruht, hat die Chance, zu einem Unterricht auf Augenhöhe zu werden. Ein Unterricht, an dem auch die Kinder partizipieren und der sie schützt. Offen muss dabei die Frage bleiben, ob ein solcher Unterricht auch ein guter Unterricht ist. Dies ließe sich allerdings nur über eine Klärung der Vorstellung von gutem Unterricht beantworten, woran sich wiederum sofort die Frage nach den Aufgaben und Funktionen der Schule, bzw. nach den Vorstellungen von Schule überhaupt, anschließt (vgl. Helmke 2007, 46f.; vgl. Meyer 2004, 11ff.).

3 Schuleingangsstufe als Ort des Übergangs in die Schule

In Texten die schulische Übergänge im Allgemeinen oder den Übergang in die Grundschule im Speziellen thematisieren, findet sich oftmals ein Hinweis darauf, dass Übergangssituationen im Bereich der Schule theoretisch wie empirisch vernachlässigt werden (vgl. Grotz 2005, 12; vgl. Faust 2008b, 225f.). Dabei ist hier in der Regel der deutschsprachige Raum im Blick, mit der Besonderheit, dass in Deutschland ein Schulsystem besteht, das besonders stark ausdifferenziert ist und das deshalb auch besonders viele Übergangssituationen provoziert. Dem Übergang

in die Grundschule, der hier thematisiert wird, wird dabei besondere Bedeutung beigemessen, da er als erster verbindlicher Übergang alle Kinder dem institutionalisierten Bildungssystem zuführt.

Andererseits wurden in den letzten Jahren verstärkt theoretische und empirische Arbeiten veröffentlicht, die sich mit schulischen Übergängen auseinandersetzen. Auch dies wird in mehreren Texten zur Kenntnis genommen (vgl. etwa Knörzer/Grass/Schumacher 2007, 72 oder Griebel/Niesel 2003, 136). Auch findet sich das Stichwort vermehrt in Handbüchern und Überblicksbänden (vgl. Blömeke/Bohl/ Haag/Lang-Wojtasik/Sacher 2009; Bartnitzky/Brügelmann/Hecker/Heinzel/ Schönknecht/Speck-Hamdan 2009; Keck/Sandfuchs/Feige 2004; Helsper/Böhme 2008). Umso mehr irritiert die Situation im breit wahrgenommenen Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, in dem zwar ein Text zum Übergang in die weiterführende Schule veröffentlicht ist, jedoch kein Text, der den Übergang in die Grundschule in den Blick nimmt. Thematisiert wird dieser Aspekt dann lediglich in einem Aufsatz zum Anfangsunterricht und zur Anschlussfähigkeit der Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule. Damit wird der Übergang hier primär mit Blick auf die Institutionen aufgegriffen, obwohl Hacker im Handbuch selbst die biographische Bedeutung des Übergangs in den Vordergrund rückt: „Der Eintritt in die Grundschule ist als Übergangsphänomen in der Biografie eines Kindes ein Ereignis von besonderer Bedeutung. Welche tatsächlichen Entwicklungsschübe bzw. Entwicklungsrisiken Übergangssituationen bewirken können, ist in der empirischen Sozialforschung lange vernachlässigt worden“ (Hacker 2005, 286).

3.1 Übergänge

Nach Asbrand markieren Übergänge Entwicklung und sind gekennzeichnet durch die Spannung zwischen Kontinuität und Diskontinuität (2009b, 82f.). Heinzel stellt dem Begriff des Übergangs den der Transition gegenüber (vgl. Heinzel 2009, 298). Der Übergang stellt demnach das „Lebensereignis“ in den Mittelpunkt, die Transition dagegen die Übergangsbewältigung. Dabei entsteht der Eindruck, bei Übergängen handele es sich um punktuelle Ereignisse, was durch den Hinweis, das „Transitionsmodell versteht Übergänge als prozesshaftes Geschehen“ (ebd., 299), verschärft wird.

Versucht man, den Begriff zu fassen und bemüht dabei zunächst ein allgemeines Lexikon, findet man (zunächst gar nichts und mit einiger Mühe immerhin) einen Verweis auf den Begriff in den Naturwissenschaften¹⁰⁷ (Meyers 1979, 70). In der Physik und in der Chemie etwa bezeichnen Übergänge den Prozess der Veränderung des Zustandes von Stoffen. Wenn etwa H₂O durch Erhitzen vom flüssigen in den gasförmigen Zustand wechselt, definiert man die Phase zwischen den beiden Zuständen als Übergang. Der Übergang beginnt genau dann, wenn das H₂O nicht mehr zu 100% flüssig ist und endet in dem Moment, da es vollständig gasförmig ist.

Enthebt man diese Begriffsbetrachtung aus dem naturwissenschaftlichen Kontext, lassen sich Übergänge definieren als Phase der Veränderung zwischen zwei Zuständen. In Analogie zu Übergängen im Bereich institutionalisierter Bildung erweisen sich zwei Aspekte als bedeutsam. Zum einen erscheint wichtig, dass Übergänge Prozesse beschreiben und keine punktuellen Ereignisse. Zum anderen wird deutlich, dass es ausgesprochen schwer ist festzumachen, wann genau die Phase des Übergangs beginnt und wann diese endet.

In der immer differenzierteren Betrachtung von schulischen Übergängen unterscheidet man auch vertikale von horizontalen Übergängen. Während horizontale Übergänge wechselnde Situationen im Tagesablauf thematisieren, werden bildungsbiographische Übergänge als vertikale Übergänge bezeichnet (vgl. Griebel 2004, 33), die hier im Vordergrund stehen.

Der Prozess von Übergängen im Lebenslauf und deren soziale Struktur wurden schon Anfang des 20. Jahrhunderts aus einer soziologischen Perspektive in den Blick genommen. Der Ethnologe van Gennep befasste sich mit der grundlegenden Struktur von Übergangsriten (*rites de passage*) und arbeitete als Ergebnis heraus, dass Übergänge nicht isoliert zu betrachten sind, sondern lediglich in ihrer kulturellen Eingebundenheit. Er differenzierte drei Segmente bei Übergangsriten, die *rites de separation*, *rites de marges* und die *rites d'agrégation*, also die Riten der

¹⁰⁷ Der Begriff *Übergang* wird in wenigen allgemeinen Lexika geführt. Der Verweis auf den Übergang von Aggregatzuständen findet sich in einer älteren Ausgabe von Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1979, 70). Die Bedeutung des Begriffs hat sich dabei offenbar in den letzten Jahren etwas verschoben. Die aktuelle Ausgabe der Brockhaus Enzyklopädie führt unter *Übergang* den Verweis auf Eisenbahnübergänge und auf Änderungen von energetischen Zuständen in der atomaren Physik (2006). Übergänge von Aggregatzuständen werden hier unter dem Begriff der *Phasenübergänge* geführt (2006).

Loslösung, der Schwellen und der Anpassung. Damit wird neben der Prozesshaftigkeit von Übergängen auch ihre Eingebundenheit in soziale Beziehungsstrukturen betont. Übergänge bringen den Wechsel von einer sozialen Rolle in eine andere mit sich. Heinzel verweist darauf, dass sich diese Rituale auch beim Schuleintritt finden (vgl. Heinzel 2009, 299).

Stauber und Walther merken an, dass durch die Arbeit van Genneps auf die Funktion von Übergängen als „Vermittlung zwischen individuellem menschlichem Leben und gesellschaftlicher Struktur“ (Stauber/Walther 2004, 47) verwiesen wird. Darauf verweisen auch Glaser und Strauß, die hierfür den Begriff der Statuspassage prägen. Statuspassagen „sind bestimmt von klaren Regeln bezüglich des Zeitpunktes, zu dem der Statuswechsel vollzogen werden sollte, von wem und durch wessen Vermittlung. Darüber hinaus existieren vorgeschriebene Sequenzen einzelner Schritte [...] sowie regulierte Handlungen“ (Glaser/Strauß 1971, 3). Nach Heinzel wird im Verständnis der Statuspassage sowohl die gesellschaftliche und institutionelle Dimension, wie auch die individuelle und biografische Dimension bedeutsam (vgl. Heinzel 2009, 298f.). Somit sind Übergänge durch ein Wechselspiel von Objektivität und Subjektivität gekennzeichnet. Objektiv wären die formalen Regelungen, subjektiv das Erleben des Übergangs und die biografische Bedeutung, die dem Übergang zugeschrieben wird.

Demnach sind Übergänge prozesshafte Ereignisse, die sich in verschiedene Phasen unterteilen lassen. Sie vermitteln zwischen individuellem Leben und gesellschaftlichen Strukturen, haben biographische Bedeutung und sind institutionell strukturiert. Es lassen sich objektive und subjektive Merkmale differenzieren. Sie sind eingebunden in soziale Verhältnisse und es gehen Rollenwechsel damit einher.

3.2 Der Übergang in die Grundschule

In der theoretischen Auseinandersetzung um den Übergang in die Grundschule innerhalb der Grundschulpädagogik wird auf unterschiedliche Perspektiven zurückgegriffen. In den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts standen vor allem die Institutionen im Blickfeld, demnach die objektiven Merkmale des Übergangs. In erster Linie war es Hacker, der diesen Aspekt systematisch aufgearbeitet hat. Eng

angebunden an die institutionelle Perspektive war dabei stets die Debatte um Schulreife und Schulfähigkeit.

Dabei stellt Hacker 1992 – in der ersten Auflage seiner Arbeit zum Übergang – heraus, dass der „Übergang als Problemzone“ erst als „Folgeproblem der gemeinsamen Grundschule“ entstanden ist. „Erst die Bildungssysteme demokratischer Industriegesellschaften bringen mit ihrer demokratischen Leistungsorientierung einen Anforderungskatalog, der schon zum Schuleintritt zu Schwierigkeiten führen kann“ (Hacker 1992, 11). Hier kommen zumindest zwei Problembereiche in den Blick. Einerseits ist es so, dass obwohl in Deutschland durch die Schulpflicht Kinder zum Schulbesuch verpflichtet sind, bestimmte Erwartungen im Hinblick auf Vorerfahrungen und Kompetenzen an Kinder herangetragen werden, um diese überhaupt zur Schule zuzulassen. Zum anderen hat die Grundschule durch ihre besondere Stellung im Bildungssystem immer auch den Charakter einer Vorbereitungsschule für die weiterführenden Schulen (Hacker 1992, 16) und ist als solche im besonderen Maße der Selektion verpflichtet.

Während der Übergang vorher zunächst aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive betrachtet wurde, so wurden hier die institutionenspezifischen Strukturen und Verhaltensanforderungen gegenüber gestellt (vgl. Hacker 1992, 35f.). Dabei wurden für den Übergang zunächst Brüche zwischen den Institutionen Familie, Kindergarten und Schule identifiziert. Während beispielsweise im Kindergarten das spielerische Lernen verortet wurde und affektive Verhaltensmuster als adäquat angesehen wurden, galten für die Grundschule systematisch wissenschaftsorientiertes Lernen und affektive Kontrolle bzw. affektive Neutralität (ebd.; auch Grotz 2005, 36ff.). Hacker hebt insbesondere die Bedeutung der Anschlussfähigkeit von im Bereich institutionalisierter Bildung durch vertikale Übergänge aufeinanderfolgenden Institutionen hervor. Hackers Arbeit läuft hinaus auf eine Kooperation zwischen den am Übergang beteiligten Institutionen Kindergarten und Grundschule, die in einer ökosystemischen Perspektive über ein enormes Potential verfügen, Übergänge mitzugestalten. Bis heute bleibt auch die Frage nach der Anschlussfähigkeit der im Bildungssystem aufeinanderfolgenden Institutionen wichtig (vgl. Hacker 2008).

3.2.1 Erwartungen im Bereich des Übergangs – Schulreife und -fähigkeit

Die angesprochenen Anforderungen kondensierten in der Nachkriegszeit der 1950er Jahre in dem auf die Reifungstheorie zurückgehenden Konzept der Schulreife nach Artur Kern. Kern untersuchte die Ursachen für Schulversagen und fand diese in der Aufnahme noch nicht schulreifer Kinder in die Schule. Nach Kern sollte sich das Problem des Sitzenbleibens vermeiden lassen, indem Kinder erst in die Grundschule aufgenommen werden, wenn ihnen attestiert werden konnte, eine Entwicklungsphase erreicht zu haben, „der jenes Leistungsgefüge zugeordnet ist, das Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule ist“ (Kern 1951, 67). Damit wurde die Grundlage geschaffen für bestimmte Bedingungen, die über das Alter hinaus an die Aufnahme in die Schule geknüpft wurden. Insbesondere durch die Formulierung von Einschulungsvoraussetzungen im Zusammenhang mit der Debatte um Schulreife und Schulfähigkeit hat die Einschulung zu einer Hürde werden lassen. Im Zusammenhang mit einem statischen Begabungsbegriff, der eine entsprechende und zielgerichtete vorschulische Förderung noch nicht in Aussicht stellte, blieb die Zurückstellung vom Schulbesuch die entsprechende Maßnahme¹⁰⁸. Zurückgestellte Kinder wurden ein Jahr später in die Schule aufgenommen, es wurde gewartet bis sich die entsprechende Reife für den Schulbesuch eingestellt hatte, ein Kind also in der Lage war, affektives Verhalten zu kontrollieren und sich dem systematischen Lernen zuzuwenden (vgl. Knörzer/Grass/Schumacher 2007, 177ff.; Kammermeyer 2000, 18f.). Damit hat man in Deutschland auch den besonderen Umstand geschaffen, Kinder einerseits zum Besuch einer Schule zu verpflichten und andererseits bestimmte Bedingungen an eine Aufnahme in die Schule zu knüpfen.

Ende der 60er Jahre wurde dann der dynamische Begabungsbegriff geprägt und die Reifungstheorie endgültig widerlegt (vgl. Roth 1970, 26ff.; Kemmler/Heckhausen 1962). Etliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Begabung nicht als angeborenes Merkmal anzusehen, sondern vielmehr durch entsprechende Förderung trainierbar ist (vgl. etwa Aebli 1970, 151ff.). Für das deutsche Bildungssystem wurde diese Erkenntnis in erster Linie durch Heinrich Roth und sei-

¹⁰⁸ Kerns Konzept der Schulreife basiert auf der Reifungstheorie, die sich an Stufen- und Phasenmodellen kindlicher Entwicklung orientieren. Damit verkoppelt ist ein statischer Begabungsbegriff, Begabung lässt sich hier also nicht beeinflussen, genau so wenig wie Schulreife (vgl. Knauf 2001, 21). Da die Reifungstheorie von einer gleichschrittigen Entwicklung aller Kompetenzbereiche ausgeht, wurde zur Überprüfung der Schulreife nach Kern lediglich die visuelle Gliederungsfähigkeit getestet (vgl. Kern 1969).

ne Arbeit für den Deutschen Bildungsrat präsentiert. Hierdurch entwickelte sich unter anderem die Vorstellung von Schulfähigkeit auf der Grundlage der Lerntheorie. Mit diesem Schritt wurde vorschulische Förderung ermöglicht, der Elementarbereich wurde gestärkt und diesem Kompetenzen der Förderung im vorschulischen Bereich zugesprochen¹⁰⁹.

Wenngleich der Gutachtenband *Begabung und Lernen* zunächst die Lerntheorie stark machte, wurde hier die darauf folgende Stufe der Entwicklung im Grunde schon angedeutet. Nicht nur verändern sich Begabung und Intelligenz durch Lernen, sie sind vielmehr abhängig von einer Reihe von Einflussfaktoren aus der Umwelt des Subjekts, in unserem Falle des einzuschulenden Kindes (vgl. Aebli 1970, 163; 166ff.). Diese Erkenntnis wurde in Deutschland in Bezug auf die Debatte um Schulreife und Schulfähigkeit erst in den 1980er Jahren durch die Arbeit Horst Nickels populär.

Nickel übertrug den entwicklungsökologischen Ansatz, der in erster Linie auf eine Arbeit Bronfenbrenners aus den USA von Anfang der 1960er Jahre zurückgeht, auf den Schulanfang. Dabei zeigte sich Schulreife nun als „interaktionistisches ökopsychologisches Konstrukt“ (Kammermeyer 2005, 298), in das umfassende Umweltbedingungen einfließen¹¹⁰.

In jüngerer Zeit stehen in der Debatte um Schulfähigkeit vor allem zwei unterschiedliche Vorstellungen gegenüber. Schulfähigkeit wird einerseits als Entwicklungsaufgabe verstanden. Dabei wird Schulfähigkeit durch die Tatsache, dass Kinder verpflichtet sind, sich institutionalisierter Erziehung auszusetzen, zur Anforderung, die an das Kind herangetragen wird (vgl. Kammermeyer 2000, 21f.). Ande-

¹⁰⁹ Vgl. Kap. 2.1.

¹¹⁰ Bronfenbrenner entwickelt das Modell der Ökologie menschlicher Entwicklung, die „sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche [befasst]. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind.“ (Bronfenbrenner 1981, 37) Durch die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt in Form transaktionaler Prozesse entwickelt sich nicht nur das Individuum, sondern ebenso auch die Umwelt. Als ökologische Systeme betrachtet er: das Mikrosystem, das sämtliche physische und psychische Aktivitäten, Tätigkeiten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen des Individuums in einem gegebenen Lebensbereich umfasst (z.B.: Kindergartengruppe, Schulklasse, Familie (aber auch in der Familie etwa die Beziehung Mutter-Tochter)); das Mesosystem, das die Wechselwirkungen zwischen den Mikrosystemen, an denen ein Individuum aktiv beteiligt ist, kennzeichnet (z.B.: die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule, Kindergarten und Schule, Elternhaus und Freundeskreis); das Exosystem, das Lebensbereiche umfasst, an denen das Individuum zwar nicht selbst aktiv beteiligt ist, die aber indirekt auf die Lebensbereiche des Individuums einwirken (z.B.: die Berufswelt der Eltern, Medien); das Makrosystem, das den gesellschaftlich-kulturellen Bezugsrahmen darstellt; das Chronosystem, das wichtige Zeitpunkte der menschlichen Entwicklung kennzeichnet, etwa die ökologischen Übergänge.

rerseits wird Schulfähigkeit aber auch als soziokulturelles Konstrukt verstanden und damit der Person des Kindes enthoben. Schulfähigkeit ist nach diesem Verständnis eine „gemeinsam [geteilte; MK] subjektive Theorie über den Schulanfang“ (Kammermeyer 2000, 26).

Durch die entwicklungsökologische Perspektive hat sich auch die Vorstellung über die Rolle von Schule in Bezug zur Schulfähigkeit verändert. Durch die Hinzunahme von Schule zu den Faktoren, die auf Schulfähigkeit wirken, wird Schule selbst zu einer Stellschraube für Schulfähigkeit. Es kommt zur Idee der kindfähigen Schule, zur Grundschule mit der Aufgabe, „die ‚Schulfähigkeit‘ ihrer Schüler mit den Kindern selbst zu erarbeiten“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 140; vgl. Richter 1999).

Durch die Einführung der Schuleingangsstufe hat sich die Sachlage in diesem Bereich unterdessen stark verändert. So wird heute in einigen Bundesländern gar nicht mehr zurückgestellt, in anderen wurden die Möglichkeiten für Zurückstellungen zumindest stark eingeschränkt (vgl. Faust 2006a, 328ff.).

3.2.2 Der Transitionsansatz

Aktuell wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Übergang beim Schuleintritt der Transitionsansatz sehr stark gemacht, den Griebel und Niesel als Strukturmodell des Übergangs vorgelegt haben. Der Transitionsansatz stellt zwar keine neue Theorie dar, wird aber durch zwei Merkmale bedeutsam. Zum einen verknüpft er die einzelnen Aspekte miteinander, die vorher in der Regel losgelöst voneinander betrachtet wurden¹¹¹. Zum anderen fokussiert er auf die Akteure im Übergangsprozess ohne die Institution aus dem Blickfeld zu verlieren. Basierend auf dem entwicklungsökologischen Ansatz nimmt er Kind und Familie in den Blick. Die Bewältigung des Übergangs steht bei der Betrachtung im Zentrum und in Bezug darauf werden im Transitionsansatz drei Ebenen differenziert, für die Entwicklungsaufgaben formuliert wurden.

So sind auf der *individuellen Ebene* Aufgaben zu bewältigen, die die Statusveränderung des Kindergartenkindes zum Schulkind mit sich bringen, etwa verstärkte Selbständigkeit oder dass sich das Kind als Schulkind zunehmend über seine Kompetenzen definiert. Auf der *interaktionalen Ebene* sind Veränderungen in den Beziehungen zentral. So wird sich das Kind von alten Beziehungen lösen müssen,

¹¹¹ Etwa der entwicklungsökologische Ansatz, die Entwicklungsaufgaben, die auf Oerter – und bei diesem wieder auf Havighurst – zurückgehen, der Stressansatz, die Theorie kritischer Lebensereignisse, die Familienentwicklung (vgl. Griebel/Niesel 2004, 45ff.).

neue Beziehungen aufbauen und fortgeführte Beziehungen werden sich teilweise verändern. Der Zusammenhang zur Organisation und Strukturiertheit der veränderten Umwelt wird auf der *kontextuellen Ebene* betrachtet. Schulkinder müssen bestimmte Pflichten erfüllen, Zeit und Raum sind neu strukturiert.

Nach Griebel und Niesel wurde der Übergang durch das Kind erfolgreich bewältigt, „wenn [es] sich emotional, psychisch, physisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert¹¹²“ (Griebel/Niesel 2003, 143).

Im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung betont Faust zwei Punkte, die am Transitionsansatz ergänzungsbedürftig erscheinen: so ist er auf „verschiedenartigste Übergänge innerhalb und außerhalb des Bildungssystems“ anzuwenden und somit „unspezifisch für die Bildungsbedeutung und die curricularen Anforderungen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und vernachlässigt dessen kognitive und inhaltliche Dimensionen“ (Faust 2008b, 227) und ist außerdem nicht hinreichend auf das Wechselspiel von individuellem Übergangserleben und „gruppenbezogenen Veränderungen“ anzuwenden (vgl. ebd., 227f.). Ein weiterer Aspekt erscheint unbefriedigend. Dadurch, dass der Transitionsansatz die Begleitung von Übergängen unterstützen will, geht er von einem normativen Bild des gelungenen Übergangs aus, obwohl Übergänge individuell sehr unterschiedlich erlebt werden und für Übergänge angenommen wird, dass in ihnen sehr wohl Chancen liegen, selbst wenn sie zunächst als problematisch eingeschätzt werden. Der Transitionsansatz will auf den Prozess des Übergangs einwirken, was einer neutralen Betrachtung zuwider läuft.

3.3 Zum Forschungsstand

Obwohl einerseits zum Übergang immer wieder eine mangelnde Forschungslage angemerkt wird (vgl. etwa Liebers 2008a, 106), liegen andererseits aber auch zahlreiche Studien hierzu vor. Auch finden sich mehrere Aufsätze, in denen die Forschungsarbeiten überblicksartig zusammengefasst sind. Der Übergang wurde durch verschiedene Disziplinen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven mit teil-

¹¹² Konkrete Ausführungen dazu, wann die Präsentation eines Kindes als angemessen angesehen werden kann, bleiben Griebel und Niesel allerdings schuldig. „Das Kind ist dann ein kompetentes Schulkind, wenn es sich in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt.“ (Griebel/Niesel 2003, 143) Darüber hinaus verweisen sie auf eine Übersicht von Yeboah (2002). Diese erschöpft sich aber im Wesentlichen in der Aussage „Successful transition has links to readiness for school, and is said to occur if the child is emotionally, psychologically physically and intellectually able to settle into primary school. A child who is ready for school [...] is most likely to experience successful transition“ (Yeboah 2002, 52). Im weiteren werden zahlreiche Faktoren und Maßnahmen aufgeführt, die den Übergang beeinflussen.

weise kaum vergleichbaren Fragestellungen erforscht. An dieser Stelle soll ein Einblick in die Forschungslage gegeben werden und sich daraus ergebende Schlussfolgerungen benannt werden.

Mit dem Ziel einer systematischen Darstellung, sollen hier die im Konzept des Transitionsansatzes differenzierten Ebenen zugrunde gelegt werden.

3.3.1 Kontextuelle Ebene

Im weitesten Sinne mit Blick auf die kontextuelle Ebene beschäftigt sich ein großer Teil der Arbeiten, eben mit institutionellen und organisatorischen Zusammenhängen. Diehm konstatiert, die Strukturdifferenz zwischen den Institutionen sei in keiner Hinsicht hinreichend bearbeitet (vgl. Diehm 2004, 541). Liebers verweist auf einen Befund von Geiling, die strukturelle Barrieren im Zusammenhang mit der Statuspassage Schulanfang aufzeigt. Als Beispiele werden Schulaufnahmeverfahren und Zurückstellungen oder selektive Strukturen wie Überweisungen in Sonderschulen angeführt (vgl. Liebers 2008a, 104).

Als bedeutenden Unterschied auf der kontextuellen Ebene ermittelt Germeten in einer norwegischen Studie den Umgang mit Zeit. Zeit als maßgebliches Instrument schulischer Struktur zieht der Untersuchung zufolge die „Beherrschung des Umgangs mit Zeit als zentrales Machtmittel“ nach sich (Germeten, zit.n. Griebel/Niesel 2004, 96).

Die Kooperationen zwischen den am Übergang beteiligten Institutionen werden derzeit in mehreren Forschungsansätzen in unterschiedlicher Weise bearbeitet. Einige Bände liefern hierzu einen Überblick und vermitteln einen Eindruck davon, wie stark die Thematik aktuell verfolgt wird (vgl. etwa Diller/Leu/Rauschenbach 2010; Wenzel/Koeppl/Carle 2009; Faust/Götz/Hacker/Roßbach 2004). Es zeigt sich, dass hier immer noch regional sehr unterschiedliche Vorgaben und Realisierungsformen zu verzeichnen sind und die Unterschiede zwischen den Institutionen, in Bezug auf Personal, Ausstattung und verwaltungstechnische Zuordnung, eine vielfältige Praxis der Kooperation und Kooperationsformen provozieren (vgl. Strätz 2010, 63ff.). Eine Typisierung von Kooperationsgruppen in Bezug auf unterschiedlich ausgeprägte Milieus im städtischen und dörflichen Bereich hat beispielsweise Emmerl in einer Evaluationsstudie vorgelegt (vgl. Emmerl 2008). Als eine gelungene Kooperation hemmend werden darin unter anderem die hierarchischen Strukturen in unterschiedlichen Institutionen und zwischen Institutionen

und Eltern, sprengelbedingte Ausgrenzungstendenzen und stereotype Zuschreibungen von Problemkindern ausgemacht (vgl. ebd., 323ff.).

Im Rahmen des FiS-Projektes (**F**örderung der Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase) wurden unter anderem Kooperationsformen und Formen der Übergangsgestaltung untersucht (vgl. Hanke/Hein 2010). Dabei zeigt sich, dass Eltern und Kindern durch Kindertagesstätten und Grundschulen in unterschiedlicher Weise Informationen und Beratung zugänglich gemacht werden. Daneben gibt es für Eltern auch gemeinsame Angebote in Kooperation von KiTa und Grundschule, die allerdings Eltern weniger bekannt sind. Keine Angaben werden hier zur Verbreitung oder zu den Anteilen kooperativer Angebote gemacht (vgl. Hanke/Hein 2010, 102f.).

Das Projekt TransKiGs hat Übergangsprozesse aus den Kindertagesstätten in die Grundschule im Fokus. Hier werden in fünf Bundesländern unterschiedliche Fragestellungen und Aspekte des Übergangs in den Blick genommen (vgl. Liebers/Schmidt 2009, 8ff.). Im Teilprojekt aus Nordrhein-Westfalen werden unter anderem Formen und Niveaus der Kooperation zwischen den am Übergang in die Grundschule beteiligten Institutionen untersucht. Erste Ergebnisse zeigen folgendes: ein Anteil von etwa 20% an Fachkräften aus KiTas und ein Anteil von etwa 10% an Fachkräften aus Grundschulen gibt an, dass Kooperationen mit der jeweils anderen Institution kein Bestandteil ihres pädagogischen Konzeptes ist (vgl. Hanke u.a. 2009, 43). Überträgt man die Kooperationsformen auf die drei Stufen von Kooperationsniveaus nach Gräsel u.a. (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, 209ff.) lassen sich die Kooperationsformen im Rahmen des Übergangs, die fast ausschließlich der Weitergabe von Informationen an Eltern und Kinder dienen, zu meist lediglich der Niveaustufe 1 zuordnen. Höhere Niveaustufen wurden selten erreicht (vgl. Hanke u.a. 2009, 44). Auffällig war, dass die befragten Fachkräfte von Grundschulen ihre Arbeitsbeziehungen zu den und ihre Kenntnisse über die Kindertagesstätten deutlich positiver einschätzten, als die Fachkräfte aus dem Elementarbereich in Bezug auf die Grundschulen. Insgesamt wurden aber in beiden Bereichen unzufriedenstellende Kenntnisse über die jeweils andere Institution festgestellt (vgl. ebd., 45).

Der bereits angeführten dänischen Studie zufolge werden mit der Perspektive auf beteiligte Institutionen und Kooperationsformen die Widersprüche zwischen den Institutionen und die Unterschiede zwischen den Lernszenarien für Übergangs-

schwierigkeiten von Kindern in die Verantwortung genommen (vgl. Broström 2002, 2003). Aus Schweden wird berichtet, dass dort im Rahmen einer umfassenden Umstrukturierung auch Kooperationen zwischen den Institutionen gefestigt und verstetigt, Einrichtungen enger miteinander verkoppelt wurden (vgl. Johansson 2002). In einer Befragung zeigen sich die Eltern sehr zufrieden mit den Veränderungen, mit Ausnahme des Personalschlüssels. In einer anderen Studie wurde das Bild allerdings wieder relativiert. Hier zeigte sich, dass sich zwar die Vorschulklassen stärker an die Kindergärten, die Schulen aber kaum an die Vorschulklassen angepasst haben (vgl. Pramling 2004). Schulen halten demnach „an der Tradition der einzelnen Unterrichtsfächer fest“, während „Vorschulklassen die Tradition der ganzheitlichen Förderung des Kindes fortführen“ (Griebel/Niesel 2004, 97). Außerdem wurde der Schule Geringschätzung den anderen Institutionen gegenüber vorgeworfen (vgl. Pramling 2004).

Die Ergebnisse und die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten sind nicht neu. Bereits 1992 beschrieb Hacker die Umstände beim Übergang in ganz ähnlicher Weise. Die Institutionen sind zu wenig anschlussfähig und es gäbe eine zu eingeschränkte Kooperationskultur zwischen den Institutionen (vgl. Hacker 1992, 87ff.).

3.3.2 Interaktionale Ebene

Beiträge im Zusammenhang zur interaktionalen Ebene lassen sich kaum finden. Hierzu muss immer noch auf Petillon verwiesen werden. Dieser hat in den 80er und 90er Jahren zahlreiche Studien zur sozialen Welt von Grundschulkindern verfasst. Petillon konstatiert etwa: „Das zentrale soziale Thema zum Schulanfang ist das Kennenlernen von neuen Mitschülern“ (1993, 72). Kinder starten mit Freundschaften, die sie aus der Vorschulzeit kennen in die Schule und legen diese teilweise ab, bauen aber Freundschaftsbeziehungen insgesamt aus (vgl. ebd., 147f.). Die soziale Stellung in der Schulklasse hat sich als ausgesprochen stabil erwiesen, insbesondere in Bezug auf die extremen Positionen der Anführer und Außenseiter (vgl. ebd., 181). Dabei gibt es durchaus auch Zusammenhänge zwischen den sozialen Beziehungen und dem Unterrichtsgeschehen. So wird auch „die Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten zu einem großen Teil [...] auch von der Zugehörigkeit zur Gruppe der Mitschüler mitbestimmt“ (Petillon 1987, zit.n. Beelmann 2006, 53).

3.3.3 Individuelle Ebene

Zur individuellen Ebene lässt sich wiederum aus einer Reihe von Untersuchungen berichten. Insgesamt zeigt sich, dass der Übergang in die Grundschule als „Eintritt des Kindes in das formale Schulsystem ein[en] bedeutende[n] Entwicklungsabschnitt für das einzelne Kind“ darstellt (Griebel/Niesel 2003, 137). Prenzel spricht von einer Initiierung in gesellschaftliche Lebensformen (vgl. Prenzel 1999, 49).

Bewältigung des Übergangs

Die Frage danach, wie Kinder Übergänge bewältigen, ist der zentrale Aspekt vieler Untersuchungen. Übergangsbewältigung lässt sich nicht auf eine Ebene des Übergangs nach dem Transitionsansatz beziehen, sondern betrifft alle Ebenen.

Eine dänische Studie berichtet davon, dass etwa 12% der Kinder Unsicherheit und Nervosität vor der Einschulung äußern (vgl. Broström 2002, 2003). Wenn man den bewältigten Übergang im Sinne des Transitionsansatzes als angemessene Präsentation des Kindes in der Schule betrachtet, wäre, abgesehen von einer Klärung dessen, was als angemessen zu betrachten wäre, zu prüfen, ob und wie die Unsicherheit und Nervosität das Auftreten des Kindes in der Schule beeinflusst.

Breuer und Weuffen konstatieren, dass je nach Maßstab 12-25% der Kinder Schwierigkeiten haben. Besonders häufig seien es Jungen, die Schwierigkeiten hätten (Breuer/Weuffen 2006, 20).

Grotz untersuchte 2003 die Bewältigung des Übergangs in die Grundschule. Den Übergang sieht sie als nicht bewältigt an, wenn etwa ein Jahr nach der Einschulung emotionale, soziale, kognitive oder somatische „Anpassungsprobleme am Ende des Übergangs im Grenzbereich zum klinisch auffälligen Bereich oder darüber liegen oder wenn der begonnene Prozess abgebrochen wird“ (Grotz 2005, 97). In ihrer Stichprobe wurde bei 9,59% der Kinder massive Anpassungsprobleme festgestellt (vgl. ebd., 131). Insgesamt konnte sie zeigen, dass soziale Ressourcen, also familiäre und institutionelle Unterstützung, neben den individuellen Ressourcen im Kind selbst, bei einem großen Teil der Kinder zur Übergangsbewältigung beitragen (vgl. ebd., 171ff.).

Beelmann ermittelt in einer Veröffentlichung aus dem Jahr 2000 etwa ein Drittel Risikokinder und ein Sechstel Übergangsverlierer. Genau so groß ist der Anteil an Kindern, die durch den Übergang keine Schwierigkeiten erwarten: ein Drittel der Kinder ist unauffällig und ein Drittel der Kinder wird als Übergangsgewinner be-

zeichnet. Eine Untersuchung zur Bewältigung verschiedener Übergänge führte 2005 wieder Beelmann durch. Für den Übergang in die Grundschule werden etwa 95% unauffällige Kinder aus Eltern-, wie aus Pädagogensicht ermittelt (vgl. Beelmann 2006, 152). Nur ein geringer Teil von Verhaltensproblemen nach dem Übergang konnten auf den Übergang selbst zurückgeführt werden, ein großer Teil der Kinder zeigte diese Probleme schon vorher (vgl. ebd., 166). Insgesamt zieht Beelmann für den Übergang zur Grundschule folgende Schlüsse: Der Übergang in die Grundschule ist für die Familie von herausragender Bedeutung, Kinder werden dabei in vielfältiger Weise von ihren Familien und durch Institutionen auf den Übergang vorbereitet. Dabei scheint sich eine zu stark leistungsorientierte Vorbereitung eher als problemfördernd herauszustellen. Je bestrafungsorientierter der Erziehungsstil der Mütter ist, desto weniger Übergangsprobleme werden beim Kind wahrgenommen.

Wichtig scheint darüber hinaus, dass sich die Bewältigung von Übergängen relativ stabil zeigt. Kinder, die beim ersten Übergang Schwierigkeiten haben, sich der Situation anzupassen, haben häufig ebenfalls bei späteren Übergängen Schwierigkeiten. „Der Prozess der Anpassung an normative Übergänge im Kindesalter zeichnet sich durch hohe Stabilität im Hinblick auf kindliche Verhaltensprobleme aus.“ (Beelmann 2006, 199)

Kienig (2002, 29) hat in einer Längsschnittstudie mit einer kleinen Stichprobe (n=30) Anpassungsprobleme beim Übergang in die Grundschule bei der Hälfte der Kinder nachgewiesen; für den Übergang in den Kindergarten, der ebenfalls untersucht wurde, war der Anteil erheblich größer. Auch wurde hier untersucht, wie hoch die prognostische Wirkung der Bewältigung des ersten Übergangs für den folgenden ist. Es zeigten sich große Zusammenhänge. Kinder, die beim Übergang in den Kindergarten Schwierigkeiten hatten, zeigten mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch Schwierigkeiten beim Eintritt in die Schule. Das bestätigt im übrigen die Ansicht Bronfenbrenners, der die prognostische Bedeutung des ersten ökologischen Übergangs für die nachfolgenden Übergänge im Leben des Kindes herausstellt (vgl. Griebel/Niesel 2004, 98).

Bei allen Ähnlichkeiten lassen sich die unterschiedlichen Studien kaum miteinander vergleichen. Es wird deutlich, dass Schwierigkeiten und Bewältigung in jedem Ansatz unterschiedlich gefasst sind. Dabei finden sich Zusammenhänge mit Schul-

leistungen, fachspezifischen Schulleistungen, emotionalen Schwierigkeiten, angepasstem Verhalten und dergleichen mehr. Offenbar kursieren höchst unterschiedliche Vorstellungen von einem gelungenen oder misslungenen Übergang.

Hier dürfte es auch enge Zusammenhänge mit den normativen Vorstellungen bezüglich der Vorerfahrungen und bereits erworbener Kompetenzen von Kindern geben. Auch bezüglich der Vorstellungen zu den Anforderungen, die an die Kinder gestellt werden, gibt es bei den beteiligten Professionen deutliche Unterschiede. Eine Studie aus Österreich zeigt, dass die beteiligten Professionen sehr unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Kompetenzen von Schulanfängern formulieren (vgl. Hollerer 2002 a, b). Ähnliches zeigte sich auch bei der Erhebung subjektiver Theorien von Kammermeyer (vgl. Kammermeyer 2000, 72ff.). Hollerer konstatiert in dem Zusammenhang auch eine unzureichende Kommunikation zwischen den beteiligten Professionen sowie eine nachteilige Auswirkung auf die Bewältigung des Übergangs durch die Kinder (vgl. Hollerer 2002a).

Die Perspektive von Kindern im Übergang

Aus Island berichtet Einarsdóttir, dass Kinder schon vor Eintritt in die Schule eine recht klare Vorstellung von der Schule haben. Sie erhalten vielfältige Informationen durch Besuche in der Schule und Berichte von Freunden und älteren Geschwistern und gleichen diese mit ihren Erfahrungen aus vorschulischen Einrichtungen ab (Einarsdóttir 2003).

In Finnland wurden Eltern nach Veränderungen in der Rolle der Kinder befragt. „Die Rolle des Kindes verschob sich von der eines spielenden, freien Kindes zu der eines Lerners, eines Schulkindes, das gebildet und bewertet wird.“ (Kess 2001, zit.n. Griebel/Niesel 2004, 97)

Aus Deutschland sind mit Schneider (1996), Kellermann (2008) und Beck/Scholz (1995b) zumindest drei Studien zu nennen, die die individuelle Perspektive der Kinder im Übergang einholen, auch wenn sie formal nur den Schuleintritt im Blick haben. Dabei zeigt sich, dass die Fokussierung auf die Perspektive der Akteure weder die kontextuelle noch die interaktionale Ebene ausschließt.

Schneider hat in ihrer biographischen Forschungsarbeit Personen nach der individuellen biographischen Bedeutung des Übergangs in die Grundschule befragt und greift dazu auf Erlebnisse und Erlebnissubstrate im Verständnis von Schütz sozia-

ler Lebenswelt zurück (vgl. Schneider 1996, 16). Einschulung betrachtet sie als gesellschaftlich gesetztes Ereignis (vgl. ebd., 258). In ihrer Erinnerung, zu der Schneider 154 Menschen in strukturierten Interviews befragt hatte, „reproduzieren [Menschen] in Abhängigkeit vom Hier und Jetzt ein für sie wohlumgrenztes Erlebnis, das sich vordem durch ihre subjektive Zuwendung als ein sinnhaftes authentisches Segment ihrer Biographie konstituiert hat“ (vgl. Schneider 1996, 259). Dabei lassen sich in der Zusammenschau drei Strukturelemente aus den Daten differenzieren: Vorbereitung, Erwartung und Erfüllung (vgl. ebd., 258ff.). Schon aus dieser groben Struktur lässt sich ablesen, wie sehr die Einschulung als Einschnitt, der nach einer entsprechenden Rahmung verlangt, betrachtet wird. Der Moment der Einschulung wird in den einzelnen Interviews als herausragendes Ereignis dargestellt, auf das eine entsprechende Vorbereitung zuarbeitet (oder eben nicht) und das bezüglich starker Erwartungen (auch in Bezug auf die Schulzeit insgesamt) deutlich emotional aufgeladen ist. Zur Vorbereitung zählen in der Erinnerung die Auseinandersetzungen mit dem bevorstehenden Schuleintritt, vom Besorgen eines Schulranzens über das Schule-Spielen und Kommunikation über Schule bis zur Beschäftigung mit dem Statuswechsel. Es fällt dabei auf, wie eingeschränkt der vorschulische Bereich hier zum Tragen kommt. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die interviewten Personen zwischen 1909 und nach 1990 eingeschult wurden und die Dekaden in der Stichprobe etwa im gleichen Maße berücksichtigt wurden. Demnach liegen hier in nicht unerheblichem Maß Erinnerungen von Generationen vor, in denen der Besuch einer vorschulischen Einrichtung als ungewöhnlich bezeichnet werden kann.

Kellermann hebt in ihrer ethnographischen Studie auf die rituelle Gestaltung des Schulanfangs ab. In dieser Arbeit wird, wie in der von Schneider, der Übergang durch den Fokus auf die Perspektive der Akteure als Prozess ins Blickfeld geschoben. Kellermann hat mit ihrer ethnographischen Studie einen völlig anderen Zugang gewählt, fokussiert aber ebenfalls auf die Perspektive der Akteure. Ihre Daten sind durch dreimonatige Beobachtung und Videographierung im Feld entstanden und zielen auf die rituelle Gestaltung der Eingangsphase. Ihre Ergebnisse lassen sich teilweise auf die Ebenen des Transitionsansatzes beziehen. Die kontextuelle Ebene ist mit Raum und Zeit von großer Bedeutung. In Übereinstimmung mit Germeten (vgl. C.3.3.1) berichtet auch Kellermann, dass Zeit ein wesentliches Struktu-

relement von Schule ist und welche Bedeutung einem kompetentem Umgang mit Zeit zukommt (vgl. Kellermann 2008, 248f.). Darüber hinaus scheint vor allem der Statuswechsel, die Auseinandersetzung mit der Schülerinnen- und Schülerrolle für die Kinder von Bedeutung. Dabei werden auch Anpassungsprozesse deutlich, etwa wenn Kinder sich in schulische Sprachmuster oder den mimetischen Bezugsrahmen einordnen. Es fällt auf, dass hier Freundschaftsbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, trotz der expliziten Betrachtung von Interaktionsritualen nicht thematisiert werden (vgl. Kellermann 2008, 219ff.).

Eine weitere Untersuchung kommt zu ähnlichen Befunden. Beck und Scholz haben eine Schulklasse vier Jahre lang begleitet und teilnehmend beobachtet. Blickt man hier auf die Ergebnisse, die den Schulanfang fokussieren, findet man auch hier Verweise auf die kontextuelle Ebene. „Die institutionellen Zwänge sind größer, die Notwendigkeiten zur Anpassung weitreichender [als im Kindergarten; MK]“ (Beck/Scholz 1995b, 19). Auch hier wird verwiesen auf den Statuswechsel: „Schule macht aus Kindern ‚Schüler‘, Träger einer bestimmten Rolle, deren Einzelheiten erst gelernt werden müssen“ (ebd.). Auch Beck und Scholz konstatieren, dass diejenigen Kinder einen Vorteil haben, die sich in der Schule bereits räumlich zurechtfinden. Eine Analogie zu Kellermann findet sich auch bezüglich des Themas Freundschaften. Während Beck und Scholz aus dem ersten Schuljahr zur Interaktionsebene zwischen den Schülerinnen und Schülern in erster Linie in Bezug auf angemessenes Rollenverhalten hin berichten (vgl. Beck/Scholz 1995b 34f., 52ff., 78), kommt das Thema Freundschaften hier erst im zweiten Schuljahr zum Tragen (vgl. ebd., 101ff.)¹¹³.

3.3.4 Zusammenfassend

Betrachtet man nun, wie der Übergang in die Schule insgesamt eingeschätzt wird, finden sich höchst unterschiedliche Einschätzungen. Griebel/Niesel schreiben, der Übergang sei stressbelastet (vgl. 2004, 107), Faust dagegen hebt hervor, es sei unangemessen, beim Übergang von einer überfordernden Belastung oder gar Bedro-

¹¹³ Abgesehen von der Episode „Nina liebt Lukas“ und dem Hinweis, dass Wohlbefinden in der Gruppe für die Kinder wichtig ist, scheinen die Beziehungen zwischen den Kindern vor allem schulische Beziehungen zu sein, die dazu dienen, das eigene Verhalten zu prüfen und zu reflektieren. Dagegen berichtet Petillon, dass auch im ersten Schuljahr Freundschaftsbeziehungen zwischen Kindern bestehen und wichtig sind. Daran ist auch nicht zu zweifeln. Es scheint vielmehr so, als ob das Schüler-Werden die Kinder im ersten Jahr in ihrer Selbst-Präsentation voll und ganz in Anspruch nimmt.

hung zu sprechen (2008b, 230). Mogel spricht von einem kritischen Lebensereignis (1984, 150ff.), Martschinke, Kammermeyer und Frank halten dagegen, dass erst die individuelle Wahrnehmung und Einschätzung das Ereignis qualifizieren (vgl. 2005, 86).

Insgesamt kann man zu dem Schluss kommen, dass der Übergang differenziert aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden muss. Einerseits kommt eine soziologische Perspektive zum Tragen der auf der anderen Seite immer auch eine individuelle gegenüber steht. Nach Griebel und Niesel stellt der „Eintritt in das formale Schulsystem ein[en] bedeutende[n] Entwicklungsabschnitt für das einzelne Kind“ (vgl. Griebel/Niesel 2004, 107) dar, in dem sowohl Chancen als auch Risiken liegen (vgl. ebd., 108). Auch Grotz (2005, 94ff.) und Kammermeyer, Martschinke und Drechsler (2006, 140ff.) betonen risikoerhöhende und risikomildernde Faktoren. Als biographischer Übergang erhält er für die Kinder besondere Bedeutung, die sich individuell über bestimmte Themenkomplexe auf verschiedenen Ebenen niederschlagen. Dazu lassen sich in der individuellen Perspektive Anfang und Ende des Übergangs kaum bestimmen.

Bislang ist es noch so, dass in Deutschland durch den Übergang in die Schule Kinder das erste Mal verbindlich einer Institution zugeführt werden und der Übergang in die Grundschule als institutioneller Übergang generell in besonderer Weise geregelt ist. Dabei unterliegt er auch den Veränderungen, die im institutionellen Bildungsbereich vorgenommen werden. Die engere Anbindung vorschulischer Einrichtungen an den Bildungsbereich, die Einrichtung von Schuleingangsstufen, die weitgehende Abschaffung von Zurückstellungen bringen Veränderungen im Übergang in die Grundschule gerade auf der kontextuellen Ebene mit sich, die – wie in der Studie von Schneider deutlich wird – auch auf der individuellen Ebene bedeutsam werden.

D Die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe im Erleben der Schülerinnen und Schüler

Die vorgelegte Untersuchung soll die Perspektive der Kinder in den Diskurs um Schuleingangsstufe einbringen. Zunächst sollen die grundsätzlichen Überlegungen zur Untersuchung dargestellt werden um anschließend ihre Ergebnisse zu präsentieren.

1 Methodologische Diskussion und Reflexion

1.1 ... der Fragestellung

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass der Diskurs um die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe bislang einseitig von Erwachsenen geführt wird, die dabei teilweise angeben, in der Funktion eines Anwalts von Kindern aufzutreten und deren Interessen mit im Blick zu haben¹¹⁴. In der Kindheitsforschung gibt es das Konzept der generationalen Ordnung, demzufolge „Kinder ebenso sehr Gesellschaftsmitglieder und in diesem Sinne soziale Akteure sind wie Erwachsene.“ (Honig 1999, 41) Betrachtet man Kinder als Teil der Gesellschaft und hat Schule die Aufgabe, Kindern zu einer Teilhabe an Gesellschaft zu verhelfen, sollte der Versuch unternommen werden, die Perspektive von Kindern bei Kindern selbst einzuholen.

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Perspektive von Kindern in den Diskurs um Schuleingangsstufe einzubringen und neben die der Erwachsenen zu stellen. Ziel der Untersuchung ist die Rekonstruktion des Erlebens von Schülerinnen und Schülern und ihrer Situation in der Schule in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. Wie erleben Schülerinnen und Schüler die jahrgangsgemischte Eingangsstufe? Dabei wird, insbesondere in Bezug auf methodologische Fragen, auf den Begriff des Erlebens näher einzugehen sein. Zuvor soll allerdings die Fragestellung noch weiter eingeschränkt und präzisiert werden. Das Erlebte ist nicht direkt zugänglich.

¹¹⁴ Dies zeigt sich beispielsweise in bildungsprogrammatischen Titeln, wie dem Modellprojekt „Kindgerechter flexibler Schulanfang“ in Brandenburg (vgl. Liebers 2008, 94) aber auch in erziehungswissenschaftlichen Texten, wie etwa in der Schrift „Schulen für Kinder“, die herausstellt: „Eine flexible Schuleingangsphase muss sich an ihren Vorteilen für die Kinder messen lassen. Es geht dabei um jedes einzelne Kind.“ (Prenzel/Geiling/Carle 2001, 9)

Oelkers leitet sein Kapitel zum Zusammenspiel von Erlebnis und Erziehung ein mit dem Verweis auf die Tautologie nach Fritz Mauthner: „Was irgend lebt, erlebt irgend etwas“ (Mauthner, zit.n. Oelkers 1994, 107). So selbstverständlich das Erleben auch sein mag, das Erlebte scheint schwer zu greifen, denn „schon den Ort des Erlebens zu bestimmen, stößt auf unüberwindliche Schwierigkeiten“ (ebd.). Oelkers führt hiermit ein in die Begründung der Unvereinbarkeit von Erlebnis und Pädagogik und hebt noch einmal die Schwierigkeit, das Erleben zu bestimmen, heraus: „Was immer die Erlebnisse von Kindern und Jugendlichen sein mögen [...]“ (ebd.).

Das Erlebte verbleibt zwar nicht in der Situation, wird aber in der Situation zum Teil des Subjekts. Und nur das Subjekt kann in der Folge darüber verfügen. Es kann also nicht das Erleben selbst im Rahmen dieser Untersuchung in den Blick genommen werden, sondern lediglich ein Versuch unternommen werden, dasjenige, was die Kinder von ihrem Erleben in der Schule mitzuteilen bereit sind, zu rekonstruieren. Es lassen sich gewissermaßen Splitter des Erlebens rekonstruieren.

Dabei ist davon auszugehen, dass das Erlebte sowohl in Berichten, als auch im Umgang mit Schule oder hier: Sprechen über Schule, zum Tragen kommt. Damit findet sich das Erleben im Spiegel der Kommunikation über Schule wieder. Auf die unterschiedlichen Ebenen der Rekonstruktion wird später zurückzukommen sein. Es soll also das Erleben von Kindern in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe anhand gemeinsamer Kommunikation über Schule rekonstruiert werden. Was aber ist nun unter dem Erleben zu verstehen?

1.1.1 Zum Begriff des Erlebens: Erziehungswissenschaftliche und methodologische Annäherungen und Deutungen

Der Begriff des Erlebens ist in der aktuellen Sozialforschung kein sehr geläufiger Begriff. Dies gilt auch für die Schul- und Kindheitsforschung. Allerdings ist er wiederum im methodologischen Zusammenhang von Lebenswelt und Gruppendiskussion nicht unbedeutend. Zudem lässt sich mit der Erlebnispädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Teildisziplin ausmachen, die sich auf eine Expertise zu einer theoretischen Perspektive auf Erlebnis und Erlebens berufen kann. Da der Begriff des Erlebens für diese Untersuchung ein zentraler Begriff ist, sollen diese Bereiche systematisch zu einer für diese Arbeit plausiblen und theoretisch begründbaren Begriffsklärung befragt werden.

1.1.1.1 Erleben im Umfeld der Erziehungswissenschaft

Der Begriff Erleben erhält in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen. In den letzten Jahren taucht er in schulpädagogischen Zusammenhängen vermehrt auf, wird aber in der Regel nicht genauer bestimmt (vgl. etwa Hascher 2004; Kotthoff 2002), sondern eher als ein pragmatischer Begriff verwendet, der häufig in Titeln von Arbeiten auftaucht und dadurch Fragen aufwirft und Unschärfen in sich birgt. Allerdings erscheint der Begriff bei genauerer Betrachtung durchaus theoretisch anschlussfähig.

Nähert man sich dem Begriff an, vermittelt sich das Bild, dass es sich um einen recht allgemeinen Begriff handelt, der bei aller Vielseitigkeit an Bedeutungen an keiner Stelle konkret wird. Der Begriff unterliegt auch einer Bedeutungsverschiebung. Umgangssprachlich wird mit Erleben 1968 die subjektive Verinnerlichung seelischer Geschehnisse mit starker Gefühlsbeteiligung und ausgeprägter personaler Bedeutungshaltigkeit (vgl. Brockhaus 1968, 674) beschrieben. In der aktuellen Auflage wird Erlebnis im Verständnis der „Gesamtheit aller im Bewusstsein der Person repräsentierten Vorgänge“ angegeben (Brockhaus 2006).

Versucht man den Begriff innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskurse zu greifen, ist schon einiges an Aufwand erforderlich. Letztlich lassen sich mit der Erlebnispädagogik und der Wissenssoziologie zwei Bezugspunkte ausmachen, die für eine Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft relevant erscheinen.

Der Zugriff aus aktuellen schulpädagogischen Zusammenhängen auf das Erleben scheint zunächst auf umgangssprachliche Bedeutungsebenen zu rekurrieren. *Schule positiv erleben*, so der Titel eines 2004 erschienenen Sammelbandes (vgl. Hascher 2004), spielt nicht nur einseitig auf Befindlichkeiten ab, hier fließen offenbar auch Fragen der Bewertung dieser Befindlichkeiten ein.

Während der Begriff des Erlebens in den einschlägigen pädagogischen Wörterbüchern und Lexika nicht geführt wird, finden sich einige Ausführungen hierzu im Handbuch Erlebnispädagogik von Fischer und Ziegenspeck (2000). Weis führt dazu aus „während früher der Begriff ‚Erlebnis‘ zum Stichwortschatz auch kleinerer pädagogischer Wörterbücher zählte (etwa Hehlmann 1941, S.88f. [...]), wird dieses Wort in den entsprechenden heutigen Lexika nicht mehr geführt“ (Weis 1994, 62; Herv. i.O.). Für die Wissenschaft verfügbar gemacht wurde der Begriff durch Wilhelm Dilthey, der in Bezug zur Ästhetik, genauer in Bezug zur Dichtung, Erleben als Begriff einführte und unterschiedliche Merkmale herausarbeitete.

Durch die Arbeit Wilhelm Diltheys, der Anfang des 19. Jhs. mit seinen Arbeiten zur Lebensphilosophie großen Einfluss auf die Geisteswissenschaft hatte, fand der Begriff des Erlebens Einzug in die Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Soziologie.

Die Psychologie verwendet ihn als Fachbegriff zur Beschreibung der Bewusstwerdung aller subjektiven Zustände (vgl. Clauß 1976, 155). Kannheiser hat in seiner Habilitationsschrift das Erleben und die Emotionen als Komplexe der Arbeits- und Emotionspsychologie bearbeitet (1992). Er verweist hier eingangs auf Rosenstiel (1987), der die Psychologie als „Wissenschaft vom Erleben und Verhalten“ bezeichnet und führt anschließend aus, dass insbesondere das Erleben und die Emotionen aus seiner Sicht zu wenig im Bereich der Arbeitspsychologie beachtet wurden. Im Weiteren wird das Erleben allerdings auf den Bereich der Emotionen eingeschränkt und insofern verkürzt. Die Ausführungen Diltheys stellen durch das Merkmal der Totalität deutlich heraus, dass Erlebnisse u.a. dadurch gekennzeichnet sind, dass sie alle „geistigen Grundrichtungen[, eben der] wollend-fühlend-vorstellende[.] Mensch[.]“ (Fischer/Ziegenspeck 2000, 235) angesprochen wird.

Auch in der Soziologie findet der Begriff des Erlebens Verwendung. In „Die Wissenschaft der Gesellschaft“ unterscheidet Luhmann Erleben und Handeln. „Von *Erleben* soll immer dann die Rede sein, wenn die Zustandsänderung eines Systems (=Verhalten) dessen Umwelt zugerechnet wird. Von Handeln soll die Rede sein, wenn die Zustandsänderung eines Systems diesem selbst zugerechnet wird“ (Luhmann 1990, 140f.). Gerhard Schulze nimmt in der Erlebnisgesellschaft Bezug auf Luhmanns Erlebensbegriff. Dabei hebt er heraus, dass Luhmann deutlich macht, „Erlebnisse sind nicht Eindrücke [ein Verständnis, welches er vorher als umgangssprachliche herausstellt; MK], sondern Vorgänge der Verarbeitung“ (Schulze 1992, 46). Somit könne also keine Rede davon sein, dass jemand ein Erlebnis hat, sondern eher, dass jemand – zumindest teilweise - in Erlebnissen bestehe. Eindrücke können Erlebnisse schon allein deshalb nicht sein, weil es durchaus vorkommt, „dass zwei Personen dieselbe Situation unterschiedlich erleben“ (ebd., 43). Bei Schulze ist das Erlebnis gekennzeichnet durch Subjektbestimmtheit, Reflexion und Unwillkürlichkeit. Mit Subjektbestimmtheit meint Schulze, dass Erlebnisse „erst durch seine Integration in einen schon vorhandenen subjektiven Kontext“ (ebd., 44) entstehen. Ereignisse werden in den subjektiven Kontext eingebettet, die Situation interagiert mit dem Subjekt. Erlebnisse sind demnach erst

Erlebnisse, wenn sie erlebt werden. Auf das Erleben eines Erlebnisses folgt die Reflexion. Schulze legt zwar nahe, dass die Reflexion des Erlebnisses dieses erst zum Erlebnis macht, lässt dabei aber letztlich offen, ob Ereignisse erst reflektiert werden müssen, bevor sie zum Erlebnis werden, oder ob Erlebnisse grundsätzlich reflektionsfähig sind und durch Reflexion eine festere Verankerung im subjektiven Kontext erlangen können. „Gegen den ständigen Verlust von Erlebnissen im Voranschreiten der Zeit setzt der Mensch Reflexion als Verfahren der Aneignung.“ (ebd., 45) Deutlich macht Schulze aber, dass durch die verarbeitende Reflexion aus dem Erlebnis etwas Neues entsteht. „Durch Erinnern, Erzählen, Interpretieren, Bewerten gewinnen Ursprungserlebnisse feste Formen.“ (ebd.) Das Ursprungserlebnis selbst ist aber durch Unwillkürlichkeit gekennzeichnet. Menschen versuchen durch Planungen die Unwillkürlichkeit zu unterlaufen. Sie suchen nach Erlebnissen, die ihnen gefallen und versuchen solche zu vermeiden, die ihnen missfallen. Dennoch laufen Erlebnisse aufgrund der „begrenzten Kontrollierbarkeit der Situation [und] der Unvorhersehbarkeit des Subjekts“ (ebd., 46) oft anders ab als geplant.

1.1.1.2 Erleben in der Perspektive der Erziehungswissenschaft: Erlebnispädagogik

Die Erziehungswissenschaft hat mit der Erlebnispädagogik eine Teildisziplin, die sich durch eine Expertise in Fragen zu einer Theorie von Erleben und Erlebnis in Anspruch nehmen kann. Der Erlebensbegriff wurde von Dilthey in die Geisteswissenschaft eingebracht und damit auch für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht. Neubert wiederum hat diese Vorlage rekonstruiert und für die Erlebnispädagogik angeschlossen. Eine kritische Würdigung der Arbeit Neuberts hat in jüngerer Zeit bei Fischer und Ziegenspeck wie auch bei Oelkers stattgefunden. Letzterer hat dabei auch eigene Rekonstruktionen zum Erleben hinzugefügt. Alleamt orientieren sich stark am Verständnis von Dilthey, so dass sich hier zur Klärung des Begriffs für diese Arbeit instruktive Impulse ergeben.

Die Arbeit Neuberts nimmt ihren Anfang in der „Grundstellung von Sturm und Drang, [welche; MK] Goethe zum Ausdruck bringt, wenn er das Leben das Höchste nennt, was wir von Gott und der Natur erhalten haben, die zweite Gunst aber das Erlebte, das Gewährwerden, aus dem sich als Drittes Handlung und Tun, Wort und Schrift entwickeln“ (Neubert 1930/1990, 19f.). Neubert listet weiterhin etliche Autoren und Werke in der Philosophie und Schulpädagogik auf, bei denen der Be-

griff des Erlebens Verwendung findet (vgl. ebd., 18) und stellt den Bezug zur Lebensphilosophie und den Arbeiten Diltheys heraus, da zum einen „Leben und Erleben bei Dilthey [...] eine besonders zentrale und systematische Bedeutung gewinnen“ und zum anderen die enorme Bedeutung der Arbeiten Diltheys für „die Neubegründung der Geisteswissenschaften [...] auf Erlebnis – Ausdruck – Verstehen, die so stark in die einzelnen Schulfächer hineingewirkt hat“ (vgl. ebd., 19). Die Arbeit Neuberts ist eine deutlich schulpädagogische und „sichert den Ertrag der reformpädagogischen Bewegung in ihrer produktivsten Phase“ (Sauer 1990, V). Sauer konstatiert, dass Neubert Schule nicht mehr „im Sinne der Herbartischen Theorie als vom Leben getrennt sieht, sondern als eine Lebenssphäre besonderer Art [als Ergebnis der; MK] Umformung von Schule durch das Erlebnis“ (ebd.). Oelkers merkt an, Neubert habe die Kategorie „Erleben“ akademisch disziplinieren wollen, sie habe sich aber verselbständigt (vgl. Oelkers 1992, 6).

Nach Neubert gliedert sich der Erlebnisbegriff bei Dilthey in sieben Hauptkategorien – „Momente“. So ist das Erlebnis durch *Unmittelbarkeit* gekennzeichnet, was es vom „denkenden Verstehen“ unterscheidet. Durch die *Unmittelbarkeit* wird das Erlebnis deutlich von der Wahrnehmung abgegrenzt, Erlebnisse treten dem Subjekt nicht gegenüber, sondern sind ihm unmittelbar zugehörig (vgl. Neubert 1990, 20). Es stellt eine *gegliederte Einheit* dar, wodurch das einzelne Erlebnis von anderen Erlebnissen abgegrenzt werden kann.

Ein *mehrseitiges Spannungsgefüge* der „Erlebniseinheit“ stellt das dritte Moment dar. Dieses wird durch drei Unterkategorien markiert. Der Totalitätscharakter meint, es „kann in ihm auch wie in jedem anderen seelischen Akt die Totalität des Seelenlebens, das Wirken des ganzen, wollend-fühlend-vorstellenden Menschen nachgewiesen werden“ (Fischer/Ziegenspeck 2000, 235). Das erste Spannungsgefüge betrifft also „alle geistigen Grundrichtungen“ (Neubert 1990, 21). In der Auseinandersetzung von Subjekt und Erlebnis, durch das Einwirken des Erlebnisses und die Beziehung des Subjekts durch das Erlebnis auf „die Gegenständlichkeit der umgebenden Welt“ (ebd., 22), zeigt sich das zweite Spannungsverhältnis, der *Subjekt-Objekt-Bezug*. Zwar ist das Erlebnis für das Subjekt ein herausgehobenes Ereignis, doch ist in ihm die gesamte Beziehung zur umgebenden Welt gegeben (vgl. ebd.). Das Spannungsgefüge wird letztlich durch die beiden Pole *Allgemeingültigkeit und Individualität* markiert. Zwar wird etwa Angst von Menschen in der gleichen Grundart erlebt, dennoch wohnt jedem Erleben etwas Eigenständiges und

Individuelles inne. Nicht jeder erlebt die gleiche Situation etwa gleichermaßen beängstigend. (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000, 235f.).

Das Erlebnis wird weiterhin als *entwicklungsfähig* angesehen, denn es hat einen Höhepunkt und einen Abschluss, kann aber in neuen Erlebnissen wiederkehren und insgesamt kumulieren „in eine stärkere Einheit“ (Neubert 1990, 23). Da es in andere Erlebnisse eingeordnet werden kann, spricht Neubert ihm einen *historischen Charakter* zu. Ähnliche Erlebnisse können je nach individueller Lage unterschiedlich erlebt werden (vgl. ebd.). Sein *Objektivationsdrang* gründet darauf, dass es zum Ausdruck gebracht werden oder in Handlung umgesetzt werden will, aus dem Subjekt heraustritt „und damit seine volle menschliche und wissenschaftliche Bedeutung gewinnt“ (ebd.). Diese schöpferische Kraft wiederum ermöglicht einen Zugriff im Nacherleben des Erlebnisses; diese Kategorie wird als *Zusammenhang von Leben-Ausdruck-Verstehen* bezeichnet (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000, 233ff.). Durch die Objektivationen in „Miene, Wort, Gebärde eines anderen Menschen [...] oder [...] in den Werken der Kunst, den religiösen Formen, den philosophischen Systemen das zugrundeliegende Erlebnis erfasst und dadurch eine [...] Erweiterung des eigenen erlebenden Selbst gewonnen wird“ (Neubert 1990, 24). Das Erlebnis kann also in der Objektivierung nacherlebt, „wieder flüssig gemacht“, werden. Oelkers kritisiert die Darstellung von Waltraut Neubert und legt eine eigene Rekonstruktion dagegen. So unterstellt er der Arbeit Nachlässigkeit im Bezug auf den Zusammenhang des Begriffs mit der Lebensphilosophie und den Einfluss anderer Arbeiten auf Dilthey. „Was Waltraut Neubert [...] als Erlebnispädagogik beschrieben hat, hätte an dem relativistischen Programm einer strikt subjektiven und ästhetischen Moderne seinen Probestein haben können. Aber Neubert erwähnt Mach überhaupt nicht, Bergson nur an einer Stelle und auch Simmel lediglich als Zitatennachweis“ (Oelkers 1994, 102). Zwar lässt sich relativierend einwerfen, dass Neubert zu Beginn der Darstellung klar stellt, „die Aufgabe kann dabei nicht sein, die Philosophie Diltheys zu entwickeln, sondern es kann sich hier nur darum handeln, die Wesensart seines Erlebnisbegriffs und dessen Struktur herauszuarbeiten“ (Neubert 1990, 19), doch verändert sich der Erlebnisbegriff in der Rekonstruktion Oelkers beträchtlich. In seiner Darstellung werden zwei Achsen des Diltheyschen Erlebensbegriffs als zentrale Struktur herausgehoben. „Einmal das Verhältnis von ‚subjektivem‘ und ‚objektivem‘ Geist, das eine historische Kulturtheorie beschreiben soll, zum anderen die Psychologie der geistigen Aneignung

kultureller Objektivationen, die mit der Begriffstriade von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen begründet wird“ (Oelkers 1994, 98). Oelkers verweist darauf, das Erleben in erster Linie Zeiterleben sei. Durch die Perspektive auf das Ich „das sich zeitlich organisieren muss“ (ebd., 99), wird der „innere Raum [als] Seelenvorstellung der Romantik“ (ebd., 111) abgelöst. Durch das Erleben der Gegenwart erlangt das Ich Kontrolle über die Wirklichkeit. Vergangenheit und Zukunft werden konstruiert und „die Konstrukte verändern sich mit den Erlebnissen, nicht umgekehrt“ (ebd., 100). Es entwickelt sich das Bild des Erlebensstroms, mit dem Erleben als „der beständige Umschlagpunkt von Zukunft in Vergangenheit“ (ebd., 99).

1.1.1.3 Zum Verhältnis von Erleben und Erlebnis

Das Lexikon der Pädagogik geht vom Erlebnis als besonders einschneidende, existentiell bedeutsame Episode des Erlebens aus (vgl. Lexikon der Pädagogik 1960, 982ff.).¹¹⁵ Damit zeigt sich eine deutliche Unterscheidung von Erleben und Erlebnis. Während das Erleben als Erlebensstrom fortwährende Auseinandersetzung zwischen dem Mensch und seiner Umwelt meint, stellt das Erlebnis ein singuläres Ereignis innerhalb dieses Erlebensstroms dar. Auch bei Schulze wird das Erlebnis aus dem Erleben herausgehoben, wenn es durch die Reflektion dem Verfahren der Aneignung ausgesetzt wird. Weis hebt heraus, „die Leute sprechen vom Erleben, wo was los ist“ (Weis 1994, 62) und relativiert diese Auffassung mit dem Rekurs auf Widerstandserfahrungen Jugendlicher. Schließlich beschreibt er Erleben als Wirklichkeitserfahrung folgendermaßen: „Leben und Erleben sollte man immer im Kontext des Lebensflusses sehen [...]: die Wahr-Nehmung des Lebens und das Partizipieren am Lebensfluss“ (ebd., 63). Dabei steht die „Teilnahme an der Wirklichkeit“ im Zentrum und dabei ist Wirklichkeit nicht die Welt um das Ich herum sondern das „eigene Ich“ selbst (ebd., 62). In der vorliegenden Untersuchung geht es nicht um das Erlebnis als Abenteuer, wie es in der Erlebnispädagogik auch verwendet wird. Auch nicht wird davon ausgegangen, dass das Erleben der Kinder durch die Schule im Sinne Oelkers pädagogisch funktionalisiert wird (vgl. Oelkers 1994, 97ff.). Andererseits schafft Schule sehr wohl Situationen, die Kinder erleben.

¹¹⁵ Wie in den Ausführungen zum Erleben im Umfeld der Erziehungswissenschaft bereits erwähnt, findet sich das Erleben nicht in den einschlägigen pädagogischen Wörterbüchern und Lexika neueren Datums. Sehr wohl findet sich das Erlebnis oder die Erlebnispädagogik, der Fokus liegt aber hier auf dem Begriff des Erlebens als Erlebensstrom.

Es geht hier im Grunde um die Frage, wie erleben Kinder Schule. Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, dass aus der Perspektive von Kindern in der Schule eine Menge los ist, und das, was Kinder dort erleben, ohne weiteres nur ihnen selbst zugänglich ist. Die Kinder haben dabei die Wahl, Situationen in einer ihnen angemessenen Weise zu erleben. Sie können sich bestimmten durch die Institution inszenierten Herausforderungen entziehen oder sich ihnen stellen. Kinder können Schule als Ort des Lernens erleben oder in erster Linie als einen Ort, der es ihnen ermöglicht, sich mit Gleichaltrigen zu treffen. Noch einmal Oelkers: „Gerade die Schulforschung zeigt im übrigen, dass die stärksten Schulerlebnisse oft diejenigen sind, die nichts mit Unterricht zu tun haben, aber zugleich die Anstalt voraussetzen.“ (ebd., 107).

1.1.1.4 Erleben in der Methodologie der Gruppendiskussion

Der Begriff des Erlebens spielt in der Erziehungswissenschaft nicht nur im Zusammenhang mit der Erlebnispädagogik eine bedeutende Rolle, auch in der methodologischen Auseinandersetzung um die Gruppendiskussion taucht er auf. Die konjunktiven Erfahrungen, die für die Rekonstruktion kollektiver Orientierungsmuster im grundlagentheoretischen Konzept von Kollektivität nach Mannheim hohe Relevanz haben (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 104), werden von Bohnsack mit dem Verweis auf Mannheim durch „Gemeinsamkeiten des biographischen Erlebens“ ausgeführt (Bohnsack 2003, 111). Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Bohnsack stellt zwei Varianten des Erlebens gegenüber. Auf der einen Seite das kommunikative Erleben, das als Intersubjektivität erst hergestellt werden muss, auf der anderen das konjunktive, welches in besonderer Weise, als „Gemeinsamkeiten des Schicksals“ durch spezifische (Er)Lebensbereiche in Gemeinschaften bereits eingeschrieben sei. Diese gemeinsam geteilten Bereiche nennt Bohnsack Milieus (vgl. Bohnsack 2003, 111ff.). Es fällt auf, dass auch Bohnsack die Begriffe Erfahrungen und Erleben nicht deutlich voneinander abgrenzt und teilweise synonym verwendet. Mannheim, einer der Begründer der Wissenssoziologie, auf den wesentliche methodologische Grundlagen des Gruppendiskussionsverfahrens und letztlich die dokumentarische Methode zurückzuführen sind, verwendet den Erlebensbegriff ebenfalls im Zusammenhang mit Erfahrungsgemeinschaften. Ohne eine explizite Bestimmung der Begriffe Erfahren und Erleben vorzufinden, lässt sich dem Kontext eine grobe

Richtung entnehmen, wie die Begriffe hier unterschieden werden. Mannheim illustriert die Problematik der Interpretation geistiger Gebilde aus konjunktiven Erfahrungsräumen wie folgt: „Auch wenn wir eine Erfahrungsgemeinschaft voraussetzen, der wir existentiell angehören und an deren Erlebniszusammenhängen wir für lange Strecken teilhaben, bleibt es immer noch eine ganz besondere Fähigkeit, die aus dem Erlebniszusammenhang herausgestellten Gebilde als Gebilde in ihrer Bedeutsamkeit zu erfassen und, umgekehrt, aus ihnen den Weg in den dazugehörigen Erlebniszusammenhang zu finden“ (Mannheim 1980, 271). Im Weiteren präzisiert er noch ein wenig:

„Andererseits erfassen wir aber beim Verstehen der geistigen Realitäten, die zu einem bestimmten Erfahrungsraum gehören, die besonderen existentiell gebundenen perspektivischen Bedeutungen nur, wenn wir uns den hinter ihnen stehenden Erlebnisraum und Erlebniszusammenhang irgendwie erarbeiten“ (ebd., 272).

Erleben steht bei Mannheim hinter dem Erfahren, ist unmittelbarer und an Bedeutsamkeiten gekoppelt. Während der Erfahrungsraum zu bestimmen ist, müssen der Erlebnisraum und die Zusammenhänge erarbeitet werden.

Karl Mannheim verwendet den Begriff des Erlebens im Zusammenhang mit der Bewusstwerdung der sozialen Seinslage. Jedes Denken, so Mannheim, sei ideologisch, da es in einer bestimmten Perspektive eingebunden sei. Diese Perspektive zu überwinden sei nur durch die Wissenssoziologie zu erreichen. Er setzte sich entsprechend mit den Fragen des gemeinsam geteilten Wissens auseinander. „Gegenstand von Gruppendiskussionen sind [dann auch; MK] kollektive Orientierungen und Wissensbestände.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 106) Konjunktive Erfahrung basiert auf unmittelbarem Verstehen, durch die Verbindung durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge.

Eine ähnliche Lesart der Begriffe findet sich auch bei einem anderen Wissenssoziologen, Alfred Schütz, welcher mit seinen Ausführungen zur (u.a. sozialen) Struktur der Lebenswelt ebenfalls grundlegende Arbeiten vorgelegt und so die aktuelle Rezeption der dokumentarischen Methode beeinflusst hat (vgl. Bohnsack 2003, 58ff.). Welches Verhältnis von Erfahrungen und Erlebnissen bei Schütz gegeben ist, zeigt sich u.a. hier:

Sinn ist nicht eine Qualität gewisser ausgezeichneten im Bewusstseinsstrom, auftauchender Erlebnisse bzw. der darin konstituierten Gegenständlichkeiten. Sinn ist vielmehr das Resultat meiner Auslegung vergangener Erlebnisse, die

von einem aktuell gültigen Bezugsschema reflektiv in den Griff genommen werden. Solange ich in meinen Erlebnissen befangen und auf die darin intendierten Objekte gerichtet bin, haben die Erlebnisse keinen Sinn für mich [...]. Die Erlebnisse werden erst dann sinnvoll, wenn sie post hoc ausgelegt und mir als wohlumschriebene Erfahrungen fasslich werden. Subjektiv sinnvoll sind also nur Erlebnisse, die über ihre Aktualität hinaus erinnert, auf ihre Konstitution befragt und auf ihre Position in einem zuhandenen Bezugsschema ausgelegt werden (Schütz 1979, 38).

Auch hier ist das Erleben unmittelbarer als die Erfahrung, die als wohlumschriebene den Erlebnissen ihren Sinn geben. So richtig deutlich wird der Unterschied zwischen Erfahren und Erleben auch hier nicht, zu groß ist die Grauzone, zu viele Fragen bleiben offen. Wann sind Erfahrungen wohlumschrieben? Sind die subjektiv sinnvollen Erlebnisse die Erfahrungen?

Für die vorliegende Arbeit scheint ein Begriff des Erlebens in Anlehnung an Schütz und Mannheim zureichend. Es wird danach gefragt, wie Kinder die jahrgangsgemischte Eingangsstufe erleben. In Gruppendiskussionen werden Erlebnisse und Erfahrungen geschildert, es ist nicht auszumachen, welche davon nun wohlumschrieben sind und in welcher Weise diese erinnert werden. Das, was in den Daten zu finden ist, befindet sich dazwischen. Die geschilderten Sachverhalte, Erlebnisse, Erfahrungen werden sicher über die Aktualität hinaus erinnert, denn die Gruppendiskussionen finden nicht in der Situation des Unterrichts statt. Dennoch mag es hier auch aktuelle Erlebnisse geben, die in der Situation selbst erst entstehen. Auch die Gruppendiskussionen selber sind teil dessen, was die Kinder als Schule erleben. An vielen Stellen werden hier Praxen des Sozialen, welches mit dem schulischen Alltag in Verbindung steht, deutlich. Es geht eben genau nicht um die wohlumschriebenen und ausgelegten Erfahrungen, aber es mag dennoch sein, dass sich hier der Prozess der Auslegung und der Prozess der Re-Formulierung zeigt. Es geht um aktuelle, spontane, unspezifische, nicht zwingend reflektierte aber möglicherweise in Reflektion begriffene, konjunktive Erlebnisse.

1.1.1.5 Der Erlebensbegriff in dieser Arbeit

Gerade aufgrund seiner allgemeinen und umfassenden Bedeutung halte ich den Erlebensbegriff bezüglich meiner Untersuchung für treffend. Es erscheint günstig, dass hierdurch alle Bereiche angesprochen werden und nicht etwa einseitig nur emotionale Geschehnisse in den Vordergrund rücken. Wesentliches Kriterium ist die Bedeutsamkeit der Geschehnisse für die SchülerInnen, was eine gewisse - zu-

mindest subjektive - Bedeutsamkeit der Ergebnisse meiner Untersuchung in Aussicht stellt.

Der Erlebensbegriff, der dieser Arbeit zugrunde liegt, setzt im Rückgriff auf die Ausführungen zu Dilthey und Schulze zumindest drei Merkmale des Erlebens voraus. Er hebt sich vom Begriff des Erlebnisses ab. Im Fokus steht nicht die singuläre Episode, sondern der Erlebensstrom.

- (1) Das Erleben ist unmittelbar. Erleben ist nicht ein beeindruckt werden durch die Umwelt, sondern die Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst. Erleben ist dem Ich unmittelbar zugehörig.
- (2) Das Erleben hebt den Akteursstatus heraus. Was immer in der Umwelt passiert, Ereignisse werden erst durch die Integration in den subjektiven Kontext erlebt. Das Ich erlebt, indem es sich mit der Welt auseinandersetzt. Dies ist unwillkürlich. Die Art der Auseinandersetzung ist davon abhängig, wie vorherige Auseinandersetzungen abgelaufen sind und in welchem Zustand sich das Ich derzeit befindet.
- (3) Erleben ist reflexionsfähig. Dem Erleben ist die Möglichkeit der Verarbeitung eingeschrieben. Die Auseinandersetzung ist nicht abgeschlossen mit dem Ende eines Ereignisses. Erlebtes kann nacherlebt werden und im Zusammenhang mit ähnlichen Erlebnissen umgedeutet werden. Zwar ist das Erleben reflexionsfähig, aber nicht reflexionspflichtig. Reflexion setzt eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Erlebten voraus. Verarbeitung kann aber auch ohne die Aktivierung bewusster Prozesse ablaufen.

Die Fragestellung der Untersuchung rückt die SchülerInnen als Subjekte des Erlebten in den Mittelpunkt. Das Erleben der SchülerInnen soll rekonstruiert werden und nur durch sie ist das Erlebte zugänglich. Dabei können und müssen sie selbst entscheiden, was sie davon preisgeben. Dies spricht ihnen einen Expertenstatus zu, der ihnen de facto auch obliegt – nur die SchülerInnen haben erlebt und nur anhand derer Äußerungen kann eine Rekonstruktion gelingen.

Im Zusammenhang mit dem Ziel der Untersuchung, die Perspektive von SchülerInnen in den Vordergrund zu stellen, ist zu beachten, dass sich die Perspektiven nicht tatsächlich erfassen lassen, sondern nur das, was sie an Auskunft zu geben bereit sind. Selbst wenn man von sehr auskunftsbereiten und offenen SchülerInnen ausgeht, ist es immer noch nicht möglich, deren Perspektive zu erfassen, son-

dern es kann letztlich nur der Versuch einer Rekonstruktion unternommen werden (vgl. Honig 1999, 34ff.). Die Interpretationen des Forschers/der Forscherin sind hier von großer Bedeutung und es besteht zu jeder Zeit des Forschungsprozesses die Gefahr, durch vorgefasste Meinungen oder einseitige Vorgehensweise die Sichtweise der SchülerInnen zu überschreiben.

Ich unterstelle, dass Einblicke in die Situation der Schülerinnen und Schüler notwendig sind, um nicht durch Unverständnis gerade diese Problematik zu verschärfen. Deshalb erscheinen Erkundungen in den jeweiligen Lerngruppen ein sinnvolles Mittel zu sein, um vorbereitet in die Interviewsituation wie in die Interpretation zu gehen. Dies deckt sich mit der Darstellung Hildenbrands. Dort liest man, der „Forscher, der mit der Grounded Theory arbeitet [...] muss selbst im Feld gewesen sein, mit den Leuten gesprochen haben, dabei ihre Mimik, Gestik, Sitzhaltung etc. aufgenommen und protokolliert haben. Er muss das Umfeld, in dem die untersuchten Akteure leben, abgeschritten und dort weitere interpretationswürdige Daten entdeckt und in geeigneter Form konserviert haben.“ (Hildenbrand 2004, 189). Ob dies nur für Arbeiten im Kontext der Grounded Theory zutrifft, ließe sich diskutieren¹¹⁶. Für die vorliegende Arbeit wurde die Grounded Theory als Forschungsmethode gewählt, worauf später eingegangen wird.

Dabei erscheint aber ein behutsames Vorgehen wichtig, um den Expertenstatus der Schülerinnen und Schüler möglichst nicht in Frage zu stellen. Durch eine durch teilnehmende Beobachtung erfolgte Felderkundung im Vorfeld einer Untersuchung wird man nicht in gleicher Weise zu einem Experten für das Forschungsfeld, wie die Kinder es sind, die sich jeden Tag in diesem Feld bewegen. Zudem ist die Perspektive eine gänzlich andere. Während die Kinder Schule aus ihrer Perspektive als Teil ihrer Lebenswelt betrachten, ist Schule für Forschende zunächst einmal Forschungsfeld und als solches verkoppelt mit dem Interesse an – möglichst interessanten – Daten. Zudem befindet sich Forscher oder Forscherin schon durch organisatorische Aspekte im Austausch mit erwachsenen Repräsentanten der Institution. Experten für die Perspektive der Kinder sind schließlich nur die Kinder selbst.

¹¹⁶ Auch Bohnsack führt Vorteile von durch teilnehmende Beobachtung ergänzten Verfahren aus, die ansonsten auf aufgezeichneten Diskursen oder Interviews basieren (vgl. Bohnsack 2003, 131f.).

1.2 ... zu Datenerhebung und Datenauswertung

Im Vorfeld zur Datenerhebung und Datenauswertung wurden diverse Überlegungen angestellt, mit dem Ziel ein theoretisch und methodologisch anschlussfähiges und begründetes Konzept zu entwickeln, um dem Forschungsinteresse näher zu kommen. Diese Überlegungen werden im Folgenden dokumentiert.

1.2.1 Die Perspektive von Kindern auf Schule

Die Frage nach dem Erleben der Kinder in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe zielt auf die Perspektive der Kinder ab. Mit der Frage nach dem Erleben der Kinder ist verknüpft, wie die Kinder Schule sehen und wie sie selber ihre Situation wahrnehmen. Nach Honig ist die Einnahme der Perspektive von Kindern in Forschungsarbeiten verknüpft mit dem Leitmotiv, „Kinder als ‚Personen aus eigenem Recht‘ anzuerkennen“ (Honig 1999, 33), was wiederum konstituierendes Merkmal von Pädagogik sei. „Kindheitsforschung, die sich auf die ‚Perspektive von Kindern‘ beruft“ (ebd., 34) ist auf eine Stellvertreterfunktion festgelegt – letztlich ist es die Perspektive des Forschers, die veröffentlicht wird. Nicht nur die Anlage und Umsetzung der Forschungsarbeit erfolgt zweifellos aus dem Blickwinkel des erwachsenen Forschers, auch die Perspektive auf die Perspektive der Kinder ist nicht die eines Kindes (vgl. Heinzl 2000, 27f.).

Daraus folgt, dass das methodische Vorgehen möglichst geeignet sein muss, die Prozesse, die zu den Ergebnissen geführt haben, nachvollziehbar zu machen. Das Dilemma, die Perspektive von Kindern über die Perspektive erwachsener ForscherInnen einzuholen, lässt sich nicht auflösen und es lassen sich auch keine Methoden anführen, die dieses Problem ausräumen. Allerdings kann daraus auch nicht gefolgert werden, dass die Perspektive von Kindern in der Forschung nicht relevant sei. Was allerdings nachvollziehbar gemacht werden kann, ist die Perspektive und sind die Annahmen des Forschers, um die Forschungsarbeit vor diesem Hintergrund beurteilen zu können.

1.2.2 Kinder als Experten

Diesbezüglich ließe sich sicher streiten über die Frage, ob die Kinder als Expertinnen und Experten befragt werden, oder nicht. Die Anerkennung des Expertenstatus der SchülerInnen für ihr Erleben steht sicher nicht zur Debatte. Der Expertenstatus von Kindern für ihre Lebenswelt wird auch von Heinzl mehrfach ange-

merkt, so beschreibt sie etwa diesbezüglich Erwachsene als „Fremde in der Welt von Kindern“ (1997, 410).

Aber es kann darüber gestritten werden, ob dann die Befragungen im Sinne von Experteninterviews durchgeführt werden. Meuser und Nagel erklären zum Status von Experten (1997, 484):

„Eine Person wird zu Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann oder jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist.“

Unzweifelhaft verfügen die SchülerInnen der Eingangsstufe über Wissen bezüglich ihres Erlebens, das anderen an der Schule beteiligten Personen nicht zur Verfügung steht, etwa den LehrerInnen. Andererseits ist aber doch eine große Anzahl von Personen betroffen, nämlich alle SchülerInnen der Eingangsstufe. Auch weisen Meuser und Nagel darauf hin, der Expertenbegriff sei von einem Verständnis abzugrenzen, das virtuell jede Person zur Expertin macht: zur Expertin des eigenen Lebens, des eigenen Alltags. Als Expertin kommt in Betracht, wer sich durch eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ auszeichnet (Hitzler/Honer/Maeder 1994). Nach Meuser und Nagel führen zwei Bedingungen zum Expertenstatus. Einerseits das Forschungsinteresse, das bestimmten Personen oder Personengruppen einen Expertenstatus zuweist. Andererseits aber auch eine vorab erfolgte institutionell-organisatorische Zuschreibung (vgl. Meuser/Nagel 1997, 485f.). Der Expertenstatus ist demnach von einer individuellen Ebene des Expertentums für einen nur persönlich bedeutsamen Bereich abzugrenzen. Dies trifft m.E. SchülerInnen zu, die Auskünfte geben können über die Situation von Kindern in Eingangsstufen mit jahrgangsgemischter Organisationsform. Diese sind Teil der Institution Schule (vgl. Geulen/Hurrelmann 1980) und dadurch institutionalisierte Kompetenz zur Perspektive von Schülerinnen und Schülern auf die Schuleingangsstufe. Im Übrigen sei darauf verwiesen, dass hier wie auch bei Schönknecht und Michalek Kindern durch das Forschungsinteresse der Expertenstatus zugewiesen wird (vgl. Michalek/Schönknecht 2006, 156). Und wie auch dort, wird dies den Kindern gegenüber offen gelegt. Für die vorgelegte Arbeit bedeutet das forschungspragmatisch vor allem, dass Kinder in ihrer Kommunikation zu ihrem Erleben in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe ernst genommen werden (vgl. dazu auch 2.3).

1.2.3 Datenmaterial aus Gesprächen

Zur Rekonstruktion des Erlebens wird Datenmaterial benötigt, das auf Erlebnisse rekurriert. Es ist zu bedenken, dass das Erleben lediglich subjektiv verfügbar ist und nicht beobachtet oder irgendwie sichtbar gemacht werden kann. Jedoch ist es möglich, Erleben zu kommunizieren. Dabei ist die Bereitschaft dazu unbedingte Voraussetzung. Es soll also Datenmaterial erhoben werden, welches die SchülerInnen zu ihrem Erleben in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe freiwillig mitteilen.

Es ist zwar trivial aber dennoch bedeutsam, dass die Schülerinnen und Schüler in der Situation der Datenerhebung grundsätzliches Vertrauen fassen. Heinzl weist darauf hin, dass „eine vertrauensvolle Atmosphäre während des Interviews [...] als besonders wichtig erachtet wird“ (1997, 407). Darüber hinaus erscheint mir dies als eine Prämisse für den gesamten Kontakt zwischen InterviewerIn und Kindern zu gelten. Es ist notwendig, den Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu geben, sie in ihrer Person ernst zu nehmen. Dies erfahren sie beispielsweise dadurch, dass Sie über das Anliegen und die Ziele der Untersuchung informiert werden und ihnen ihre Rolle dabei transparent gemacht wird. Zinnecker schreibt, angemessen seien „soziale Interaktionsformen [in der Kindheitsforschung; MK], die den partnerschaftlichen und gleichberechtigten Bürger-Status der Kinder betonen“ (Zinnecker 1999, 70). Es ist davon auszugehen, dass es den Schülerinnen und Schülern vertraut ist, dass Personen, die von Anderen etwas erfahren möchten, diese danach befragen. Insofern bietet sich die Befragung als Erhebungsmethode für die erforderlichen Daten an.

Welche Grundannahmen liegen also der vorliegenden Arbeit zugrunde? Zunächst einmal wird davon ausgegangen, dass Kinder selbst zu ihrem Erleben, zu ihren Befindlichkeiten, zu ihren Wahrnehmungen, Auskünfte geben können. In verschiedenen Texten finden sich Hinweise auf mehr oder weniger enge Grenzen der Verbalisierungsfähigkeiten von Kindern (vgl. Zinnecker 1999, 75 oder Heinzl 2000, 26f.), die hinterfragt werden sollten. Die bisherigen Erfahrungen des Autors, der als Grundschullehrer einen großen Teil seines professionellen Lebens in der Kommunikation mit Kindern verbracht hat, legen ein Vorgehen bei der Datenerhebung, das Gespräche mit Kindern ins Zentrum stellt, nahe. So können einerseits durch die Erfahrung in der Kommunikation mit Kindern vorhandene Ressourcen für den Forschungsprozess genutzt werden, andererseits wird hierdurch auch auf

die Kommunikation von und mit Kindern fokussiert. Durch eine Befragung von Kindern zu ihrem Erleben in der Schuleingangsstufe wird aber das Erleben nicht selbst in den Blick genommen, sondern das Erleben im Spiegel der Kommunikation über Schule. Erleben selbst bleibt aber durch die Eigenschaft der Unmittelbarkeit ohnehin angewiesen auf die Verbalisierung durch die Kinder.

Nun stellt der Verweis auf den beruflichen Hintergrund als Grundschullehrer nicht automatisch eine Expertise für eine notwendig offene Kommunikationsfähigkeit des Forschers dar. Immerhin sind Lehrerinnen und Lehrer auch dafür bekannt, gemeinhin eben keine offenen Fragen zu stellen. Dazu seien zwei Aspekte angemerkt. Zunächst erscheint es kaum möglich, eine normative Vorstellung von einer Kommunikation mit Kindern zu explizieren, die über eine Haltung hinausgeht, die Kinder als Akteure ihrer Lebenspraxis ernst zu nehmen und sie als kompetente Gesprächspartner zu verstehen. Aus der Literatur lassen sich Vorschläge zu einer Gestaltung der Kommunikation mit Kindern entnehmen (etwa: Bilder zeichnen, Szenen (nach)spielen, Traumreisen, Unterstützung durch Handpuppen, gesprächs-anregende Bilder und Symbole¹¹⁷; vgl. Fuhs 2000; Hülst 2000; Heinzl 2000; Beutel/Hinz 2008), die häufig genug Kindern präskriptiv eine gering ausgebildete Kommunikationsfähigkeit zuschreiben. Es bleibt die sicher als hoch einzuschätzende Wahrscheinlichkeit, durch die Person des Forschers schulische Merkmale in die Gruppendiskussionen hineinzutragen, was allerdings durch die Örtlichkeit (Schule), die Gruppenzusammenstellung (Schulkinder), den Zeitpunkt der Gruppendiskussionen (während der Unterrichtszeit) und die Thematik (jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe) ohnehin kaum zu vermeiden ist. Es erscheint in erster Linie bedeutsam, um diese Problematiken zu wissen, mit ihnen transparent umzugehen und sie in der Bearbeitung der Daten zu berücksichtigen (vgl. Flügel 2009, 210).

1.2.4 Gruppeninterviews vs. Gruppendiskussionen

Die Befragung sollte in Gruppen stattfinden. Dies bietet weitere Vorteile: Zum einen konstituiert sich die jahrgangsgemischte Eingangsstufe selbst durch Gruppen: Die Kinder werden als Schulklasse zusammengefasst, es gibt die Gruppen der Jungen und Mädchen, die der jüngeren und der älteren Kinder, Gruppen, die den ver-

¹¹⁷ Siehe dazu auch die Ausführungen von Michalek/Schönknecht zu Bildimpulsen, die von den Kindern in der Gruppendiskussion nicht als „Anregungen für eigene Geschichten, sondern [als Impulse zu einer; MK] Bildbetrachtung“ (2006, 154).

schiedenen Kindertagesstätten entstammen, Lerngruppen, die gemeinsam Unterrichtsinhalte erarbeiten. Insofern ist es sinnvoll diese auch in Bezug zur Untersuchung durch Gruppen zu repräsentieren. Zum anderen ist anzunehmen, dass auf diese Weise einige der Schwierigkeiten, die u.a. von Heinzel bezüglich Interviews mit Kindern angesprochen werden ausgeräumt werden können, insbesondere solchen, die auf die Schieflage hinsichtlich von Alters- und Statusunterschieden zurückzuführen sind (vgl. Heinzel 1997, 408).

Nun ergibt sich die Frage, ob die Daten mittels Gruppeninterviews oder Gruppendiskussionen erhoben werden sollen. Wichtig für die Beantwortung der Frage nach dem Erleben der Kinder in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe, ist das konjunktive Erleben (s.o.). Dazu ist eine Kommunikationsform zu wählen, bei der die Prozesse der „Rede und Gegenrede, [...] die Versuche, die anderen Angehörigen der Gruppe von der Richtigkeit der eigenen Auffassung zu überzeugen, [...] de[r] Einfluss, den die Gruppenmeinung auf die Haltung des Individuums ausübt, kurz, [...] die Dynamik der Auseinandersetzung mit dem Thema“ (Pollok 1955, zit.n. Loos/Schäffer 2001, 19) im Vordergrund stehen. Es sollen nicht Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Kinder in einer Isoliertheit betrachtet werden, in der sie kaum vorkommen (vgl. ebd.) und für diese Untersuchung auch nicht relevant sind. Loos und Schäffer weisen bereits zu Beginn ihres Bandes zu Gruppendiskussionen auf den Unterschied zwischen Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen hin. In Gruppeninterviews werden lediglich mehrere Personen unter der Maßgabe der Zeitersparnis gemeinsam befragt. In Gruppendiskussionen ist dagegen das Interesse darauf gerichtet, dass sich ein Austausch über ein Thema in der Gruppe entwickelt. Sie weisen auch darauf hin, dass der Begriff Gruppendiskussion missverständlich ist. Es ist nicht davon auszugehen, dass durchgängig diskutiert wird, vielmehr sind auch Anteile handlungsbezogener oder biographischer Erzählungen, gemeinsamen Erinnerns und wechselseitige Ergänzungen durchaus auch erwünscht (vgl. Loos/Schäffer 2001, 12f.).

Das Gruppendiskussionsverfahren lässt sich nach der Darstellung von Loos und Schäffer auf unterschiedliche theoretische Ansätze zurückführen, was hier kurz referiert werden soll. Die „Einstellung auf das Kollektive“ löst dabei das Primat des Individuums, das in Bezug auf Gruppendiskussionsverfahren bis in die 1950er Jahre vorherrschte, ab (vgl. ebd., 27f.). Dabei stehen solche Theoriebezüge im Vordergrund, die das Individuelle nicht ausgrenzen und die vermeintlichen Gegenparts

Individuum und Kollektiv integrieren. Die Begründungszusammenhänge seien hier kurz nachgezeichnet.

Identität beruht bei Mead auf den zwei Instanzen des „I“ und des „Me“. Das „Me“ stellt dabei den Anteil der Identität dar, „die die in (prinzipiell nie abgeschlossener) sozialisatorischer Interaktion übernommenen Haltungen der signifikanten Anderen umfasst“ (Loos/Schäffer 2001, 30). Inhalte und Orientierungen in der Person entstammen bei Mead dem Me. Wir finden hier „die in Individuen repräsentierten Kollektivvorstellungen“ (ebd., 31) im „Me“ auf der einen Seite und mit dem „I“ die zu bewältigenden reflexiven Situationen auf der anderen Seite.

Goffman entwickelte den Ansatz des symbolischen Interaktionismus weiter und legte mehr Wert auf das „I“, das „als integrierendes Moment der in den unterschiedlichen sozialen Identitäten zusammengefassten kollektiven Erwartungen ein Eigenleben entwickelt. Die persönliche Identität ist hier die homologe Ausgestaltung verschiedener sozialer Identitäten des Individuums“ (ebd.).

Der Wissenssoziologe Alfred Schütz betrachtet das Kollektive aus einem anderen Blickwinkel. Hier geht es um die soziale Verteilung des Wissens. Knapp dargestellt lässt sich folgendes hervorheben. Die Welt in der wir leben wurde bereits vor uns erfahren und gedeutet. Jede Deutung durch uns geschieht innerhalb des Bezugsrahmens, der uns durch vorangegangene Deutungen angezeigt wird. Welt ist intersubjektive Kulturwelt. Wir leben als Menschen unter Menschen und nehmen die Welt als ein Universum von Bedeutungen, als Sinnzusammenhang wahr (vgl. ebd., 32f.).

An beiden Ansätzen wird in Bezug auf die Gruppendiskussion kritisiert, dass diese auf methodologischem Individualismus beruhen. Der Interpret ist hier auf sich gestellt und steht als Individuum dem Kollektiven in den Daten gegenüber. Hier hilft der Bezug zu Karl Mannheim, nachdem auch der Interpret eingebunden ist in das „konstitutive Element gesellschaftlicher Phänomene“ (ebd., 37) und damit verbunden ist mit dem kollektiven Charakter. Nach der Darstellung von Loos und Schäffer hat das kürzlich Bourdieu erweitert, der auch die wissenschaftliche Interpretation als kollektive Praxis ansieht. „Aus dieser Perspektive betrachtet ist nicht nur das Ergebnis einer Interpretation immer auch von der (kollektiv geteilten) Soziallage der Interpreten beeinflusst, sondern auch das Interpretieren selbst spiegelt deren Position im sozialen Raum wider.“ (ebd., 37f.). Bourdieu und Wac-

quant fordern entsprechend, in jeder soziologischen Analyse den eigenen Standpunkt zu objektivieren (1997, 95ff.).

1.2.5 Die Grounded Theory als treffende methodische Rahmung

Grundsätzlich müssen dem Forschungsgegenstand angemessene Methoden bei einer wissenschaftlichen Untersuchung zur Anwendung gebracht werden. Aus der Ausgangslage ergibt sich, dass die Untersuchung des Erlebens von Schülerinnen und Schülern in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe eine explorative Studie darstellt.

Es ist deshalb aus methodologischer Sicht sinnvoll und notwendig, den explorativen Charakter der Untersuchung methodisch aufzufangen. Dies gelingt, indem mit der Grounded Theory eine methodische Rahmung zur Anwendung gebracht wird, die zwar hier ihren Schwerpunkt in der Auswertung der Daten erhält, aber bei der es sich nicht allein um eine Methode der Datenauswertung handelt, sondern um ein Verfahren, das den ganzen Forschungsprozess leitet. Anselm Strauss beschreibt das Verfahren als Forschungsstil, nach dem man Daten qualitativ analysiert (1998, 19ff.). Sie stellt quasi einen Rahmen dar, der den gesamten Prozess umgibt oder einen roten Faden, der den gesamten Prozess durchzieht. Hieraus ergibt sich eine äußerst nützliche Eigenschaft: die Grounded Theory lässt sich mit ganz unterschiedlichen Daten und Erhebungsmethoden kombinieren.

Die Grounded Theory wurde hier gewählt, weil sie sich zum Einen für die Durchführung explorativer Studien eignet (vgl. Strübing 2004, 19), zum Anderen aber auch die hier vorliegenden verschiedenen theoretischen Grundannahmen durch ihre umfassende, den gesamten Prozess der Forschung durchdringende Anlage, miteinander verknüpft. Ein weiterer Vorteil liegt in der prozessualen Ausrichtung. Sie setzt voraus, dass der Forscher dem Untersuchungsgegenstand unter Berücksichtigung des Vorwissens weitgehend unvoreingenommen entgegentritt und auch das genaue Vorgehen bei der Untersuchung erst im Prozess selbst entwickelt wird. Dies kommt dem Expertenstatus, den ich den SchülerInnen in meiner Untersuchung zuspreche, entgegen. Es geht um deren Erleben und um die Inhalte, die sie mir diesbezüglich mitzuteilen bereit sind. Dem würde eine dezidierte Planung vor Aufnahme des Untersuchungsprozesses widersprechen, da damit schon eine Fokussierung vorausgesetzt würde, was andere Schwerpunkte einschränkte. Die

Grounded Theory erfordert aber genau das: eine Offenheit in Bezug auf den Forschungsgegenstand und den Forschungsprozess, einen bewussten Prozess der Annäherung. Natürlich muss auch bei einem Vorgehen nach der Grounded Theory eine Schwerpunktsetzung erfolgen. Diese ergibt sich aber im Zusammenhang mit dem Theoretical Sampling im Forschungsprozess aus dem Datenmaterial und dem Abgleich der Daten mit den bisherigen Erkenntnissen. Daraus können sich weitere Fokussierungen ergeben, die dann gezielt beleuchtet werden. Diese sind dann aber nicht vom Forscher festgelegt worden, sondern er hat diese quasi wie ein Medium aus den Daten extrahiert.

Die Grounded Theory bezieht sich auf die Tradition der Chicagoer Schule der Soziologie, nach der die Perspektive der im Feld handelnden Personen im Mittelpunkt steht. Nach Strauss betont sie „die Notwendigkeit, die Standpunkte der Handelnden zu erfassen, um Interaktion, Prozess und sozialen Wandel verstehen zu können“ (Strauss 1998, 30).

Die Grounded Theory verschränkt dabei die Datenerhebung und die Datenauswertung. In welcher Weise die qualitativen Daten erhoben werden, ist dabei unerheblich. Wesentlich ist, dass das methodische Vorgehen nicht starr vorgegeben ist, sondern in gewisser Weise der Logik des Untersuchungsgegenstandes folgt, bzw. der Logik der aktuell vorliegenden Zwischenergebnisse.

Kodierung

Nachdem erste Daten erhoben wurden, setzt die Auswertung anhand eines mehrstufigen Kodierungsprozesses ein. Kodieren wird hier verstanden als der „Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (Strübing 2004, 19). Strauss fasst zusammen, durch den Vorgang des Kodierens

„werden (1) generative Fragen weiterverfolgt wie auch generiert, (2) die Daten aufgebrochen, so dass der Forscher von der reinen Beschreibung zur Interpretation auf höheren Abstraktionsebenen gelangt. Der Kodiervorgang ist das zentrale Verfahren, mit dem (3) eine Schlüsselkategorie (-kategorien) entdeckt werden kann und (4) folglich die Integration der ganzen Analyse eingeleitet wird. Der Kodiervorgang bringt (5) die gewünschte konzeptuelle Dichte, d.h. die Zusammenhänge zwischen den Codes und die Entwicklung jedes einzelnen Codes“ (Strauss 1998, 91).

Der erste Schritt hierbei ist die offene Kodierung.

Dieses dient in erster Linie dem ‚Aufbrechen‘ der Daten. Dabei werden die Daten ersten Kategorien zugeordnet und eine „Vielzahl untereinander unverbundener Konzepte und Kategorien erarbeitet“ (Strübing 2004, 21). Die Textstellen zum Kodierverfahren sind in der Regel wenig konkret und aussagekräftig. Am ausführlichsten wird es in der Veröffentlichung von Strauss und Corbin dargestellt. Hier heißt es „Offenes Kodieren ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung bezieht“ (Strauss/Corbin 1996, 44). Dies geschieht durch die Methode des ständigen Vergleichens und durch das Stellen von Fragen. Das ständige Vergleichen, die *constant comparative method*, zielt darauf ab, durch „Kontrastierung divergierender Daten“ (Strübing 2004, 18) Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kategorien zu ermitteln. Die Daten sollen also zunächst einmal grundsätzlich betrachtet, benannt und befragt werden. Vorfälle, Ideen, Phänomene oder Ereignisse werden stets miteinander verglichen, um ähnliche Phänomene miteinander in Beziehung setzen zu können und erhalten einen Namen, der sie repräsentiert. Darüber hinaus werden die Eigenschaften der Kategorien möglichst präzise herausgearbeitet – was macht eine Kategorie aus.

Auf die Zusammenhänge zwischen den Kategorien wird im Rahmen des axialen Kodierens, der zweiten Stufe der Kodierung, gezielt das Augenmerk gerichtet. Dabei werden zunehmend Relevanzentscheidungen getroffen, „nur diejenigen [Phänomene; MK], von denen – nach dem vorläufigen Stand der Analyse – angenommen werden kann, dass sie für die Klärung der Forschungsfrage relevant sind oder sein können“ (Strübing 2004, 21) werden weiter verfolgt. Kategorien werden zu Unter- und Oberkategorien geordnet.

Schließlich werden alle Kategorien im Rahmen des selektiven Kodierens, dem dritten Schritt, zu einer Grounded Theory integriert. Hier werden alle Kategorien auf die eine oder wenigen Kernkategorien hin ausgearbeitet (vgl. Strübing 2004, 21). Strauss und Corbin erläutern den Vorgang anhand des Bildes einer Geschichte, die sich durch den Kodierprozess ergeben hat. Beim selektiven Kodieren soll der gesamte Inhalt auf den roten Faden hin konzeptualisiert werden, alle Handlungsstränge auf die Kernidee hin integriert werden (vgl. Strauss/Corbin 1996, 94ff.).

Theoretical Sampling

Ein zentraler Gedanke in der Grounded Theory ist das Theoretical Sampling. Dieses meint die Planung des weiteren Vorgehens in der Forschungsarbeit. Die Zwischenergebnisse, die der Kodierprozess liefert, münden häufig in weitere Fragen, neue Phänomene oder weiterführende Ideen, die im weiteren Vorgehen berücksichtigt werden.

So kann das axiale Kodieren beispielsweise die Frage nach dem Zusammenhang zweier Kategorien aufwerfen, die ähnliche Eigenschaften haben oder thematisch miteinander verknüpft zu sein scheinen. Daraus ergeben sich dann Möglichkeiten und Notwendigkeiten für die weiteren zu erhebenden oder zu analysierenden Daten, wenn der Zusammenhang nicht theoretisch gesättigt aus den bereits analysierten Daten herausgearbeitet werden kann. Im Rahmen des theoretischen Sampling ergibt sich dann die Notwendigkeit, weitere Daten zur Klärung dieser Frage heranzuziehen. Diese liegen entweder schon vor und müssten dann noch analysiert werden oder müssen gegebenenfalls erst noch erhoben werden. Strübing erläutert das theoretische Sampling recht anschaulich:

„In Phasen des offenen Kodierens zielt das theoretische Sampling auf Material, das gute Chancen bietet, möglichst viele thematisch relevante Konzepte zu erarbeiten und deren Eigenschaften und Dimensionen systematisch zu entwickeln. Es geht also um die Maximierung potentieller Lesarten und Perspektiven. Beim axialen Kodieren, das auf die Erarbeitung von Zusammenhängen zwischen Kategorien und Konzepten zielt, ändert sich der Fokus der Auswahlentscheidungen: Die Auswahl von Fällen und Daten richtet sich nun primär auf die zuvor am Material erarbeiteten tentativen Zusammenhangshypothesen und ihre Überprüfung. In der Phase des selektiven Kodierens schließlich ist die Sampling-Strategie dann stärker auf das Schließen von Lücken in der Theorie sowie auf deren Überprüfung ausgerichtet“ (Strübing 2004, 30f.).

Das Kriterium, das markiert, wann keine weiteren Daten in die Analyse einfließen müssen, ist die theoretische Sättigung. Diese ist erreicht, wenn die Kontrastierung im ständigen Vergleich „keine neuen Eigenschaften der Kategorie mehr erbringt und auch zu keiner Verfeinerung des Wissens um diese Kategorie mehr beiträgt.“ (Strübing 2004, 32f.) Die theoretische Sättigung wird so zu einem Gütekriterium qualitativer Forschung, das Strübing „konzeptuelle Repräsentativität“ nennt und welche darauf fokussiert, ob ein Konzept, eine Kategorie und letztlich die gesamte generierte Theorie empirisch und theoretisch plausibel ist. Dies sei zwar interpretationsbedürftig und nicht objektiv, stelle aber „lediglich erhöhte Legitimationsan-

forderungen“ an die Arbeit und genaue Angaben dazu, wie weitreichend die getroffenen Aussagen seien (Strübing 2004, 33).

Zum Theoretical Sampling finden sich in der Literatur zwei unterschiedliche Lesarten. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass bei der Grounded Theory Datenauswertung und Datenerhebung miteinander verschränkt sind. So werden zunächst Daten erhoben und es beginnt der Prozess der Datenauswertung. Durch Fragen, die bei der Datenauswertung entstehen werden weitere Datenerhebungen angestoßen, das weitere Sampling. Üblich ist dieses Verfahren etwa bei ethnografischen Zugängen, bei denen z.B. weitere Fokussierungen oder neue Gegenstände durch weitere teilnehmende Beobachtungen fokussiert werden und sich der Verlauf des Forschungsprozesses durch die Auseinandersetzung mit den Daten ergibt. Dieses Verfahren kann aber auch ganz anders ablaufen. So ergibt sich bei einer Dokumentenanalyse beispielsweise unter Umständen gar nicht die Möglichkeit neue weitere Daten zu erheben. Auch kann der Zeitfaktor gegen weitere Erhebungen sprechen, etwa wenn forschungsrelevante Termine nicht dauerhaft eingeräumt werden können. Diese in forschungspragmatischer Hinsicht notwendigen Entscheidungen werden durch die Grounded Theory allerdings durchaus eröffnet. Dazu zwei Überlegungen:

- Strauss führt zum Theoretical Sampling aus, dass die grundlegende Überlegung dabei sei: „*Welchen* Gruppen oder Untergruppen von Populationen, Ereignissen, Handlungen [...] wendet man sich bei der Datenerhebung *als nächstes* zu? Und *welche* theoretische Absicht steckt dahinter? ,Demzufolge wird dieser Prozess der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie *kontrolliert.*“ (Strauss 1998, 70; Herv. i.O.) Damit wird allerdings keine Aussage dazu gemacht, wie weit die Analyse der Daten fortgeschritten sein muss, um die weitere Datenerhebung angemessen zu kontrollieren. Durchaus kommt hierbei in Betracht, dass bereits eine erste Auseinandersetzung mit den Daten die weitere Datenerhebung theoretisch leitet. Das von Corbin zur Erläuterung des Theoretical Sampling angeführte Beispiel um jugendliche Alkoholiker/innen illustriert genau dieses durch eine erste Auseinandersetzung geleitete Sampling: ein/e Forschende/r nimmt zur Kenntnis, dass jugendliche Alkoholiker/innen auch alkoholabhängige Eltern haben, wird verstärkt nach jugendlichen Alkoholiker/innen suchen, deren Eltern

nicht alkoholabhängig sind und würde nach abstinenten Jugendlichen suchen, deren Eltern viel Alkohol trinken, etc. (vgl. Corbin 2003, 72).

- Eine andere Möglichkeit zeichnet sich durch eine theoretisch geleitete Fokusveränderung in der Auseinandersetzung mit bereits erhobenem Material ab. Strauss und Corbin schlagen ein solches Vorgehen ganz grundsätzlich vor. In ihrem Band zu Grundlagen qualitativer Sozialforschung, einem Grundlagenband zur Grounded Theory, präsentieren sie in einer Art FAQ-Liste wichtige forschungsrelevante Fragen. „Wie kann ich theoretisches Sampling einsetzen, wenn ich keine Feldbeobachtungsdaten verwende und nicht in der Lage bin, Interviewpartner auf einer sich entwickelnden theoretischen Basis auszuwählen? Oder wenn ich Interviews verwende, aber meine Interviewpartner nicht frei wählen kann? Trotz unserer ausführlichen Erläuterung des theoretischen Samplings schleichen sich bei manchen Lesern fatale Missverständnisse ein. [...] Wir meinen, dass Forscher intensives theoretisches Sampling innerhalb ihrer tatsächlichen Daten durchführen können und sollten. Indem sie das tun, stellen sie Vergleiche auf theoretischer Basis an, um dann wie üblich ihre Konzepte zu entwickeln.“ (Strauss/Corbin 1996, 164) Entsprechend findet sich etwa mit Tiefel eine Studie, die das Theoretical Sampling im Sinne einer Auswertung vorhandenen Materials unter neuen und zusätzlichen Gesichtspunkten vorgenommen hat. Tiefel begründet die Entscheidung forschungspragmatisch durch eine feststehende Grundgesamtheit sowie einen engen zeitlichen Rahmen (vgl. 2004, 84). „Um dem induktiv-deduktiven Vorgehen des theoretischen Samplings bei der Analyse der Interviews doch noch gerecht werden zu können, wurde das erhobene Material in mehreren Phasen ausgewertet.“ (ebd.) So wurden Fälle nach Kontrasten durchsucht und weiterführenden Erkenntnissen durchsucht (vgl. ebd.).

Im Sinne von Stern sind beide Lesarten zu begründen: „Theoretical Sampling, that is, directing the data search to advance the developing Theory“ (Stern 2007b, 611), denn data search lässt sich sowohl auf die Suche nach neuen Daten, wie auf die Suche in den Daten beziehen.

1.3 ... der Untersuchung

Nachdem die einzelnen Aspekte der Untersuchung jeweils in der Theorie umrissen wurden, stellt sich nun die Frage, wie in dieser Untersuchung vorgegangen wurde. Um die Plausibilität der Untersuchung und ihre Legitimität zu belegen, wird das Verfahren an dieser Stelle dargelegt und begründet.

1.3.1 Datenerhebung

Die Durchführung der Untersuchung fand schließlich in zwei Grundschulen statt, die beide ein ähnliches „Bedingungsfeld“ (Bennack 2004a, 257f.) vorweisen: die Schulen liegen in Orten, die von der Struktur her recht ähnlich sind, beide in Kleinstädten mit etwa 60.000 Einwohnern, in unmittelbarer Randlage der Großstädte Köln und Düsseldorf. Die soziale Struktur lässt sich als gemischt bezeichnen, bei überdurchschnittlichen Einkommensverhältnissen. Beide Schulen liegen am Ortsrand in Gebieten gehobener Wohnsituation. Beide blicken auf eine lange Tradition als Grundschulen des Ortes zurück, viele Elternteile der Schülerinnen und Schüler besuchten selbst die entsprechende Schule. Die Schulen waren zum Zeitpunkt der Erhebung drei- bzw. vierzünftig und organisierten die Eingangsstufe gemäß den Vorgaben des Ministeriums, d.h. es gab jahrgangsübergreifende Lerngruppen in den Jahrgängen 1 und 2 sowie in den Schulprogrammen festgeschriebene didaktische und methodische Zielsetzungen zum selbständigen Lernen sowie zur individuellen Förderung. Den Schulprogrammen ließ sich auch entnehmen, dass beide Schulen offene Unterrichtsformen praktizierten.

An beiden Schulen wurde in je zwei Klassen erhoben. Die Klassen wurden von den Schulen ausgewählt, eine Bedingung des Verfassers war lediglich, dass sich die Lehrerinnen freiwillig beteiligen, was die Schulen gerne akzeptierten. Die Konstellation bezüglich der Klassenlehrerinnen sind an beiden Schulen ähnlich, jeweils ist eine recht junge Lehrerin innerhalb der ersten 5 Dienstjahre beteiligt sowie eine ältere Kollegin mit der Erfahrung von über 25 Dienstjahren.

Alle beteiligten Kolleginnen unterrichten das erste Jahr in einer jahrgangsgemischten Eingangsklasse, keine von ihnen hat Vorerfahrungen in diesem Bereich. Die Schulen, die sich zu der Untersuchung bereit erklärt haben, hatten beide zu Beginn des bei der Erhebung laufenden Schuljahres eine jahrgangsgemischte Eingangsstufe eingerichtet und hatten beide vorher jahrgangsbezogen organisierte Schulklassen.

1.3.2 Gruppendiskussionen

Bei Erkundungen des Untersuchungsfeldes konnte ich die Schulen ein Stück weit erkunden. Insbesondere konnten aber auch die Kinder mich kennenlernen, so dass ich ihnen in den Gruppendiskussionen nicht unbekannt war. In den verschiedenen Klassen konnte ich beobachten, dass die SchülerInnen sich in der Regel selbständig in Lerngruppen einteilen sollten. Dieses funktionierte in den Klassen reibungslos und schien ein bekanntes Verfahren zu sein. Diese Form der Gruppenzusammensetzung wurde auch für die Zusammensetzung der Interviewgruppen übernommen, was auch deshalb sinnvoll ist, da die Kinder mir ohnehin unbekannt waren und insofern keine Argumente für eine bestimmte Gruppenzusammensetzung vorlagen. Eine Gruppengröße von etwa vier bis sechs Kindern erschien hierbei praktikabel, um den Kindern ein relatives Sicherheitsgefühl zu geben und ein Gespräch zu ermöglichen. Diese Größe erschien mir geeignet für die Kommunikation mit einer Gruppe 5-8jähriger Kinder. In größeren Gruppen, die für Gruppendiskussionen mit Erwachsenen empfohlen werden, fällt es Kindern vermutlich verhältnismäßig schwer, eine Gesprächsstruktur zu entfalten, bei der sich alle beteiligen können und nicht alle gleichzeitig reden.

Die Kinder wurden in ihrer Sicht als Experten für die Perspektive von Schülerinnen und Schülern auf die Eingangsstufe in Gruppen befragt. Dabei wurden jeweils die Themen der Kinder verfolgt, bis sich nichts neues mehr ergibt. Insofern sind die Kinder an der Interviewführung beteiligt. Dennoch wurde ein Leitfaden für die Gruppendiskussionen erstellt. In Anlehnung an die Darstellung von Meuser und Nagel wurden die Gespräche als leitfadengestützte Gespräche (vgl. 1997, 486) durchgeführt. Der Leitfaden soll als unbürokratisches Hilfsmittel die Gesprächssituation unterstützen, dabei aber nicht einengen. So sollen „unerwartete Themendimensionierungen [seitens; MK] der Experten nicht verhindert“ (1997, 487) werden. Der Leitfaden diene also hier zur Unterstützung und half dabei einige Themenbereiche trotz der teilweise sehr lebhaften Auseinandersetzungen nicht aus den Augen zu verlieren, ohne dabei konkrete Formulierungen vorzugeben.

Auch Strauss und Corbin empfehlen, Leitfäden zur Durchführung von Interviews zu erstellen (vgl. 1996, 151f.), warnen dabei aber auch dringend davor, dass diese die Offenheit der Erhebungssituation nicht einschränken dürfen (ebd., 152):

„Sobald die Datenerhebung beginnt, sollten die anfänglichen Interview- oder Beobachtungs-Leitfäden genau das sein: nur anfängliche Leitfäden. Während

der Forschungsarbeit starr an ihnen festzuhalten, schließt der Situation innewohnende Datenmöglichkeiten aus; begrenzt die Menge und die Art der gewonnenen Daten; und hindert den Forscher daran, Dichte und Variation der Konzepte zu erreichen, die für das Entwickeln einer Grounded Theory unabdingbar sind. [...] Entdeckungen sind das Ziel der Grounded Theory, deswegen muß die Datenerhebung – und das damit verbundene theoretische Sampling – so strukturiert werden, dass Entdeckungen ermöglicht werden!“ (Strauss/Corbin 1996, 152).

Die Kinder nahmen allesamt frei- und bereitwillig an den Gesprächen teil. Möglicherweise wurden die Gespräche als Abwechslung im Unterrichtsalltag angesehen, in der Regel waren die Kinder aufgeschlossen und neugierig auf das, was *da so passiert*. Insgesamt wurden 19 Gruppendiskussionen geführt, die zwischen 10 und 30 Minuten andauerten. Je nach Gruppenzusammensetzung wurden die im Leitfaden vorgesehen Themenfelder sehr unterschiedlich aufgenommen, es gab Passagen die eher den Charakter eines Interviews haben aber auch Passagen die eine hohe Dichte und Dynamik aufweisen und in denen die Kinder kaum Gesprächsregeln einhalten. Das hat die Transkription der Diskussionen an einzelnen Stellen recht schwer gemacht. Hier mussten einzelne Sequenzen wieder und wieder durchgehört werden, um eine eindeutige Transkription zu erzielen.

In den Gesprächen wurde nicht zwischen Erst- und Zweitklässlern unterschieden, diese Unterscheidung war in den Gruppe ggf. zunächst kommunikativ herzustellen und dann jeweils interpretationsbedürftig (vgl. Bohnsack 2003, 111).

1.3.3 Weitere Erhebungen

Über die Gruppeninterviews hinaus wurden weitere Erhebungen durchgeführt. In allen beteiligten Klassen wurden Erkundungen des Feldes im Unterricht über den Zeitraum von einer Woche durchgeführt, die in einem Forschungstagebuch dokumentiert wurden. Einzelne Unterrichtsstunden wurden dabei gezielt beobachtet, zu denen auch Feldnotizen angefertigt wurden. Je eine Unterrichtsstunde wurde mittels eines Diktiergerätes aufgezeichnet und transkribiert. Im Rahmen der Felderkundungen wurde die räumliche Situation an den Schulen und der einzelnen Klassenräume mit erhoben. Außerdem wurde gezielt Fragen hinsichtlich der Organisationsstruktur nachgegangen. Alle Erhebungen wurden vom Verfasser selbstständig durchgeführt. Die Gruppendiskussionen wurden im Rahmen der einwöchigen Beobachtungsphasen durchgeführt und zwar in der Regel ab dem zweiten Tag mit ein bis zwei Gruppen von Kindern täglich. Es ist also zu bedenken, dass der

Verfasser über einzelne Angelegenheiten am Ende einer Woche besser informiert war, als zu Beginn dieser Phase. Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen haben sich auch diverse informative Gespräche und Stehgreif-Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern der einzelnen Schulen ergeben. Diese wurden nicht aufgezeichnet. Zu bestimmten Gesprächen, die gezielt Fragen meiner Untersuchung anbelangten, wurden anschließend Gedächtnisprotokolle angefertigt. Die über die Gruppendiskussionen hinaus erhobenen Daten wurden im weiteren Verfahren in Ermangelung eines geeigneten Verfahrens, welches die beteiligten Perspektiven im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit miteinander verschränkt, nicht weiter verwendet. Im besten Falle dienten sie dem Verfasser zur Validierung bestimmter thematischer Aspekte aus den Gruppendiskussionen.

1.3.4 Datenauswertung

Der erste Schritt zur Datenauswertung sah die Transkription der Gruppendiskussionen in Anlehnung an die Angaben nach Bohnsack/Przyborski/Schäffer vor (2006, 301f.), die für Gespräche mit mehreren Teilnehmern gedacht sind. Bei der Transkription wurde ich durch eine Hilfskraft unterstützt. Folgende Probleme tauchten dabei auf.

In den Gruppendiskussionen gab es jeweils eine Passage, in der alle Gesprächsteilnehmer um Namensnennung und Zuordnung zu einem Jahrgang gebeten wurden. Es sollte möglich sein, in der Analyse eventuelle Spezifika, die nur eine Gruppe von Kindern betreffen, voneinander zu unterscheiden. Das Ziel, die Texte so zu halten, dass einzelne Gesprächsteilnehmer auch auf den Transkripten eindeutig zu unterscheiden sind, ließ sich allerdings nicht durchhalten. Es war noch nicht einmal möglich, die Geschlechter der Kinder in den Transkripten deutlich zu machen, dazu waren sich die Stimmen der 6-7jährigen Gesprächsteilnehmer schlicht zu ähnlich. Während einzelne Kinder durchweg von den anderen zu unterscheiden waren, ließ sich der Großteil der Kinder nicht zweifelsfrei konsequent zuordnen, erst recht nicht in turbulenten Szenen mit hoher Dynamik. Da die Untersuchung aber auf die Ausformungen des konjunktiven Erlebens abzielt, bedeutet dieser Umstand lediglich eine minimale Einschränkung in der Datenauswertung. Einzelfälle oder etwa geschlechtsrollenspezifische Ausprägungen wurden ohnehin nicht in den Blick genommen. Obwohl alle Gruppendiskussionen durch mich selbst durchgeführt wurden, blieben auch einzelne Stellen in den Tondokumenten unverständ-

lich, die weitestgehend aus dem Kontext rekonstruiert werden konnten. Es liegen mit insgesamt 19 Transkripten¹¹⁸ alle geführten Gruppendiskussionen in Textform vor, was insgesamt etwas mehr als 100 Seiten Text umfasst.

Nachdem alle Transkripte vorlagen, wurden sie in einem ersten Schritt der offenen Kodierung zunächst thematisch untergliedert. Hierzu wurden stichwortartig theoriennahe Oberbegriffe vermerkt, etwa: Helfen, Beziehung zur Lehrperson, Struktur des Unterrichts, Disziplin. Hierbei wurden zunächst alle Daten gesichtet und die grobe Struktur der Texte herausgearbeitet. Anschließend wurden erste Codings ermittelt, diesmal mit dem Augenmerk auf kleinste Sinneinheiten im Text. Dabei verblieb die Analyse zunächst auf der thematischen Ebene. So wurden innerhalb der thematischen Bereiche erste Strukturen deutlich, z.B. was umfasst Helfen, wer hilft wem, wie läuft Helfen ab, wer initiiert Helfen, wer beendet es, etc. Schnell wurde aber klar, dass hier funktionale Aspekte in den Blick genommen werden müssen – welche Funktion nimmt eine Äußerung im Gespräch ein. Somit wurde die Interpretation um die Diskurs- und Ausführungsmodi erweitert.

Das soll an einem Beispiel kurz erläutert werden. Die Kinder beantworten etwa die Frage, was sie im Unterricht machen, mit einer Auflistung von Bezeichnungen verschiedener Tätigkeiten oder Unterrichtsphasen und führen anschließend zu einzelnen Elementen aus, was genau darunter zu verstehen ist. Dabei werden verschieden Aspekte angesprochen und es vermischen sich hier mehrere Kategorien. Einerseits die inhaltliche Ebene – **Unterricht** umfasst für die Kinder also bestimmte Tätigkeiten, in denen sie wiederum bestimmte Dinge machen können oder sollen. Andererseits zeigt sich an vielen Stellen, dass die Kinder dabei sehr ins Detail gehen und zahlreiche Möglichkeiten aufzählen. Das spricht wiederum dafür, dass die Kinder an dieser Stelle recht gut informiert sind und über zahlreiche Kenntnisse in diesem Bereich verfügen, was einen funktionalen Aspekt meint. Die Kinder scheinen Experten für Schule zu sein – möglicherweise nur für ihre Schule oder sogar nur für ihren Unterricht, aber sind dennoch hierin **Experten**. Die Vielzahl der Möglichkeiten und die Art und Weise, wie diese ins Gespräch gebracht werden, erweckt aber auch den Eindruck eines ziemlichen **Durcheinanders** oder einer gewissen Willkür. Vor allem Äußerungen wie „da können wir mal gucken“ oder „das können wir uns aussuchen“ implizieren eine große Selbständigkeit der Kinder,

¹¹⁸ Die Transkripte wurden sämtlich anonymisiert. Alle Namen und Bezeichnungen wurden verändert.

lassen andererseits aber auch darauf schließen, dass die Kinder sich zu weiten Teilen selbst überlassen sind. Es werden also nicht nur unterschiedliche Ebenen angesprochen, sondern auch teilweise miteinander konfligierende Dimensionen einzelner Kategorien. Nicht zu vergessen ist auch, dass die Kinder hier Schule inszenieren. Der Erwachsene fragt und die Kinder sind bemüht, richtige und ausführliche Antworten zu geben, um den Erwachsenen Frager zufrieden zu stellen. Damit verhalten sie sich genau so, wie sich bestimmte Schüler im Unterricht verhalten, sie sind **Richtigmacher** und versuchen, als solche wahrgenommen zu werden.

In den Texten zur Grounded Theory finden sich keine eindeutigen Hinweise darauf, wie Kategorien entwickelt werden. Die Angaben sind entweder zu konkret, wie in dem Band von Strauß und Corbin, so dass man die Beispiele kaum auf die eigene Forschungstätigkeit übertragen kann, oder sie sind sehr allgemein gehalten. Es wird immer wieder darauf verwiesen, dass die Kategorien und letztlich die gesamte Theorie aus den Daten emergieren. Geleitet wurde der Prozess in der vorliegenden Arbeit durch die Fragestellung, die bewusst offen gehalten wurde. Bei der Frage nach dem Erleben der Kinder war es naheliegend zur Kategorienfindung bei den Themen der Gruppendiskussionen anzusetzen und sich von den Eindrücken der Interpretation weiterleiten zu lassen. Das Beispiel zeigt alleine vier Kategorien in einer Sequenz. Natürlich wurden keine Kategorien durchgehalten, die sich lediglich in einer Sequenz zeigten. Es wurde stets geprüft, ob die Kategorien auch empirisch gesättigt waren. Hierfür ist aber nicht alleine die Häufigkeit ausschlaggebend.

Auch können Kategorien empirisch gesättigt sein, wenn es keinen Kontrast, keinen Gegenpart zu ihnen gibt. „Dass die Sättigung [einer Kategorie; MK] erreicht ist, bezeugt ein theoretisch sensibler Blick auf die empirischen Grenzen der Daten, die Integration sowie die Dichte der Theorie“ (Glaser/Strauss 2005, 69). Eine solche Kategorie taucht auch in dieser Arbeit auf. Die Kinder erwähnen an einer Stelle, dass Schule ohne Lernen keinen Sinn mache und klären damit grundsätzlich die (Haupt-)Funktion von Schule aus ihrer Sicht. Eine vergleichbare Explizierung findet sich aber an keiner weiteren Stelle. Dennoch halte ich diese Kategorie für empirisch gesättigt, da zahlreiche Kategorien einen starken Bezug zu dieser Aussage aufweisen und es keine Kategorie gibt, die dieser entgegen steht. Die Systematik der Kategorien wurde im Auswertungsprozess lange Zeit offen gehalten, weil durch die Frage nach der empirischen und theoretischen Sättigung dieser Katego-

rie eine Unsicherheit zu überwinden war. Letztlich zeigte sich aber, dass die gesamte Struktur nur durch die Kategorie Schule als Ort des Lernens überhaupt sinnvoll wird und eine große Zahl anderer Kategorien diese voraussetzen, ohne dass diese Bedingung explizit verbalisiert worden wäre. Wenn beispielsweise in den Gesprächen die Kinder sogleich die Einführung der Jahrgangsmischung monieren und argumentieren, dass sie in der Jahrgangsklasse deutlich mehr gelernt hätten, als nun in der Jahrgangsmischung, ist die Metaebene des Schule als Ort des Lernens bereits verlassen worden, wird aber gleichsam impliziert und vorausgesetzt. In den konkreten und detailreichen Schilderungen finden diese Überblicksartigen Perspektiven dann kaum mehr an die Oberfläche, sind aber immer schon da und werden mitgedacht. Ich bin im Laufe der Auswertung zu der Überzeugung gelangt, dass der Gedanke Schule sei ein Ort des Lernens, für die Kinder so selbstverständlich ist, dass er an keiner weiteren Stelle erwähnt wird, aber in allen Gesprächen mitschwingt und als Grundvoraussetzung immer gegenwärtig ist. Hilfreich für dieses Vorgehen war der Hinweis von Stern zu *making sense*. Es ist wesentlich, dass die Kategorien sinnvoll zusammengehen, da wir davon ausgehen können, dass die Perspektive der Kinder sinnvoll ist (vgl. Stern 2007a, 114ff.). Die Kategorien konnten überhaupt erst so entstehen, weil als Voraussetzung angenommen wurde, dass das, was die Kinder sagen, Sinn macht.

Was sich in dem oben angeführten Beispiel auch zeigt, ist der enge Zusammenhang zwischen den einzelnen Kategorien. Die Welt strukturiert sich hier als soziale Welt und ist in der Tat komplex. Wir finden hier ein fortwährendes Sich-in-Beziehungsetzens vor. Die häufige Überlappung einzelner Kategorien begründet im übrigen auch, warum die für die *Grounded Theory* empfohlene In-vivo-Kodierung in dieser Arbeit kaum zur Anwendung kam. Die Bezeichnungen der Kinder für bestimmte Phänomene sprechen in vielen Fällen mehrere Kategorien an und können nicht eine einzige treffend bezeichnen.

In dieser Untersuchung gab es entsprechend mehrere aufeinanderfolgende Fragen, die die Interpretation leiteten:

1. Worüber sprechen die Kinder?
2. Wie sprechen sie darüber? Was wird ausgeführt? Wo zeigen sich besondere Anliegen der Kinder?

3. Wie sprechen die Kinder darüber miteinander? Wie verändern sich Interaktionen bei bestimmten Themen? Was zeigen die Diskussionsbeiträge? Gibt es Hierarchien, zeigen sich Konflikte oder unstrittige Haltungen?
4. Wie sind die Kategorien ausgeprägt? Sind sie einseitig oder kontrastreich? Lassen sie sich weiter ausdifferenzieren?

Im Grunde umfassen sämtliche Schritte der Interpretation bis hier noch die offene Kodierung. Es wurden Kategorien gefunden und diese wurden geprüft und gegebenenfalls stetig erweitert und ausgearbeitet. Im Weiteren wurden dann die einzelnen Kategorien mit der axialen Kodierung gezielt weiter ausgebaut. Das Theoretical Sampling ist hier zu verstehen als Auswertungs-Sampling im Sinne von Auswahlentscheidungen bezüglich der gezielten Interpretation der vorliegenden Daten – welche Daten sollen unter welchem Gesichtspunkt noch einmal genau betrachtet werden. Dies ist auf forschungspragmatische Gründe zurückzuführen. Zunächst einmal machte es die besondere Situation der Neueinführung der Schuleingangsstufe schwer, überhaupt Schulen zu finden, die sich an der Untersuchung beteiligen wollten. Darüber hinaus war der Untersuchungszeitpunkt durch das erste Jahr einer Schuleingangsstufe recht speziell. Ein Sampling, das in der Folge Schulen im zweiten oder dritten Jahr einer Schuleingangsstufe vorgesehen hätte, hätte Daten unter ganz anderen Bedingungen provoziert. Darüber hinaus kommt der Erhebungszeitpunkt zum Ende des Schuljahres, der ebenfalls in Verlauf eines Schuljahrs nicht unerheblich ist und eine ganz andere Situation hervorbringt, als etwa der Beginn eines Schuljahres, in dem sich neue Kinder erst in Strukturen einfinden müssen u.ä.m. So bestand aus meiner Perspektive die Gefahr, durch eine Erweiterung des Samplings kaum vergleichbare Daten zu erhalten.

Die bereits erhobenen Daten wurden im fortlaufenden Auswertungsprozess stets genauer auf im Prozess entstandenen Fragen hin fokussiert. Nachdem das erste Transkript ganz offen interpretiert und analysiert wurde, wurden die Transkripte zunehmend zielgerichteter interpretiert und auf aufkommende Fragestellungen hin betrachtet. Dabei wurden Kategorien zunehmend verdichtet.

Es hat sich im Laufe der Interpretation eine deutliche Fokussierung der Fragestellung ergeben, die im Laufe der selektiven Kodierung verdichtet wurde. Das Erleben der Kinder in der Schule bezieht sich im Wesentlichen auf ihre eigene Rolle in der Schule. Das Hauptthema der Kinder zeigte sich in der Auseinandersetzung mit den eigenen Entwürfen vom Schülerin- und Schüler-Sein: Welche Entwürfe vom Schü-

ler haben Kinder in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. Der Zusammenhang zwischen allen Kategorien war letztlich durch die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Situation gegeben.

2 Kinder werden Schüler – zur Einführung in die Interpretation

Im Rahmen der Datenauswertung zeigte sich deutlich, dass die Kinder die eigene Rolle ins Zentrum ihrer Wahrnehmung von Schule stellen. Alle Daten hängen damit zusammen, wie sie sich selbst in der Schule verorten. Die Fragen, die für die Kinder in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe zentral sind, lauten: Was ist der Schüler in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe? Was sind die Aufgaben von Schülerinnen und Schülern? Wie sollen sie Schule begegnen, um erfolgreich Schülerinnen und Schüler sein zu können. Welche Möglichkeiten bietet Schule unter den Bedingungen?

Das Schülerin- und Schülersein wird in eine sinnhafte Konstruktion eingebettet und so finden sich vortheoretische Annahmen zu dem, was Schülerinnen und Schüler in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe sind. Die Kinder sind in der Schule Schüler. Zu Schule sind die Perspektiven durchaus vielgestaltig und vielschichtig und bietet unterschiedliche parallele Lesarten an. Ihre Konstruktion deutet darauf hin, dass Schule in erster Linie dazu eingerichtet ist, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Das zeigt sich in ihrer **funktionalen Perspektive auf Schule**. Schule ist in dieser Funktion ein **strukturierter Ort** und ein **Ort der Dienstleistung**.

Die Kinder trennen in der Regel nicht zwischen der Institution und der Funktion von Schule. Schule ist für sie ein Ort, dem eine bestimmte Funktion eingeschrieben ist und in durch den ihnen eine Aufgabe zugewiesen wird. An die Kinder wird mit der Einschulung der gesellschaftliche Auftrag des Lernens herangetragen. Sie vermitteln in Bezug auf diese Aufgabe eine Perspektive, die deutliche Anklänge einer Professionalisierung aufweist. Der Begriff Schüler¹¹⁹ wird hier als Berufsbezeichnung von Kindern, die zur Schule gehen geführt. Schule ist dann Arbeitsplatz für Schüler und die Lehrerin – **ein dienstlicher Ort**. Kinder setzen sich auseinander

¹¹⁹ Da Schüler hier in der Art einer Berufsbezeichnung gebraucht wird, entfällt die weibliche Form. Sind Schülerinnen und Schüler als Personen gemeint, werden beide Formen verwendet.

mit einer gesellschaftlichen Rolle, die sie beauftragt, zu lernen und sich zu entwickeln. Die Kinder zeigen eine große Bereitschaft, ihre Aufgabe bestmöglich zu erfüllen. Schule wird in dieser Perspektive zur Dienstleisterin, die Rahmenbedingungen und weitere Ressourcen bereithält, um die Pflichterfüllung der Kinder zu ermöglichen. Darin werden zwei unterschiedliche und aufeinander bezogene Perspektiven deutlich. Einerseits passen sich die Kinder der Schule an und versuchen den Anforderungen von Schule gerecht zu werden. Andererseits fordern diese aber auch mit einiger Selbstverständlichkeit ein, Schule müsse den Anforderungen der Kinder gerecht werden. Schule mag aber auch als die Institution, die nicht nur den Weg ebnet, sondern auch das Ziel im Blick hat, bestimmte Ansprüche an die Kinder herantragen. Wenn niemand außer der Schule selbst weiß, wie das Ergebnis der Entwicklung aussehen soll, bleibt auch nichts übrig, als ihr zu vertrauen und neben ihrer Unterstützerfunktion auch ihre Bewertungsfunktion zu akzeptieren.

Schule ist aber auch ein **privater Ort**, an dem die Kinder mit anderen Kindern zusammentreffen, sich kennen lernen, Freundschaften schließen und miteinander interagieren – sie spielen und streiten miteinander, tauschen sich aus und verabreden sich für die Freizeit. Dieser Aspekt ist nicht unwichtig, wird aber in einer Weise vorgebracht, als nutze man hier lediglich nebenbei die Möglichkeiten, die sich durch das alltägliche Schülersein bieten – Schule als privater Raum.

Als **Ort der Auseinandersetzung mit den Anderen** ist Schule auch der Ort, an dem Kinder zu einer Vorstellung vom Schüler gelangen. Schließlich ist Schule auch der **Ort der eigenen Entwicklung**. Dieser Aspekt hängt eng mit dem Erstgenannten zusammen, unterscheidet sich aber dennoch an einer entscheidenden Stelle. Wenn den Kindern klar ist, dass ihre eigene Entwicklung ein wesentliches Moment des Schülerseins ist, bleibt das Ziel im Verborgenen. Die Kinder wissen, dass sie sich auf dem Weg befinden und können ein kurzes Stück ihres vor ihnen liegenden Wegs absehen, sind sich dabei aber immer im Klaren darüber, dass sie noch nicht sind, was sie sein sollen. Ihre Aufgabe, von Beruf Schüler zu sein, lässt sich schließlich nur zufriedenstellend bewältigen, wenn sie eine Vorstellung vom Schülersein haben. Diese wird zwar von ihnen gesucht, wurde aber bislang nicht gefunden.

Dieser kurze Interpretationsaufriss soll im Folgenden ausgeführt und belegt werden. Dazu werden die zentralen Kategorien dargestellt und ausdifferenziert. Die enge Vernetzung der Kategorien bringt es mit sich, dass mitunter einzelne Be-

standteile nicht eindeutig zugeordnet werden können, da sie zu mehreren Bereichen beitragen.

Die Darstellung beginnt mit der Perspektive auf Schule als Ort des Lernens. Hierin klingt die Perspektive auf den Schüler bereits an. Was sagt der Blick auf Schule über den Blick auf den Schüler? Die Kinder zeigen, dass sie zu Experten in Sachen Schule werden. Darauf folgt die Perspektive auf das Schüler-Sein. Hier werden die Aufgaben der Kinder beleuchtet in den Rahmenbedingungen, die Schule hierfür bereithält. Es folgen die Ideen von der Gleichzeitigkeit des Schüler-Seins und Schüler-Werdens. Abschließend folgt der Fokus auf den Umgang der Kinder mit den Irritationen und Widersprüchen, die sich in ihrer Betrachtung ergeben haben.

3 Schule als funktionaler Ort – Schule als Ort des Lernens

Schule wird von den Kindern in unterschiedlichen Perspektiven gesehen. Dabei ist Schule immer ein Ort, der dazu eingerichtet wurde, damit Kinder dort lernen. Im Hinblick auf diese Funktion werden alle Perspektiven auf Schule gedeutet. Diese Kategorie liegt im Grunde quer und zieht sich durch alle anderen durch und Schule als Ort des Lernens verdichtet sich mit den Ausführungen zu den weiteren Kategorien. Das Lernen ist auch in der Perspektive der Kinder hochkomplex: es stellt die Funktion von Schule dar, es ist eine der Aufgaben von Kindern in der Schule, es zeigt sich in der eigenen Entwicklung und in der Auseinandersetzung mit Anderen um die Konkretisierung des Schülerseins.

3.1 Lernen als Funktion der Schule und als Dienstaufgabe vom Schüler

Lernen wird von den Kindern als die Funktion von Schule verstanden. Kinder gehen in die Schule um zu lernen. Die Kinder formulieren es als die Grundidee von Schule überhaupt.

- I: Ist denn das Lernen auch wichtig für euch
Ki*: Jaha ja
I: Dass ihr was lernt
Mä2:: Ja weil sonst macht das einfach nicht # mehr so richtig
Ju1: # ja sonst sind wir ja hier um einfach
nur so zu sitzen
Ju2: Ja wenss (unverständlich) geht man in die Schule und schläft hier einfach
Mä2:: Ja genau da hat man ja gar nix so zu tun da sind (unverständlich)
Ju2: Und wenn man auch lernt das muss man ja auch später haben wenn man Arbeiten
muss man kriegt ja auch Briefe und dann muss man auch die Sachen lesen und dann
muss man auch # manche Sachen hinschreiben
Mä1:: # ja und das is auch doof wenn man hm zu Hause is und dann nix machen
kann und dann nur ach so rumsitzen kann und nix lesen kann

Ju1: Ja hier kriegt man ja Hausaufgaben dann auch dann hat man ja auch da was zu tun (NW-WD1, 215-227)

Ohne zu lernen, würden wir einfach nur hier sitzen. Damit wird alles, was die Kinder in der Schule machen, zum lernen. Das ist eine sehr grundsätzliche Sichtweise. Darin geht alles auf, was sie im Weiteren zum in der Schule Sein explizieren. In dieser Aussage wird deutlich, dass die Kinder alles, was sie selber in der Schule tun, als lernen betrachten. Darunter fällt sicher zunächst zumindest das, was im Folgenden als Schülerjob bezeichnet wird – also die Aufgaben von Kindern in der Schule. Ohne zu lernen würden wir hier nur sitzen beschreibt das Lernen auch als den aktiven Part, den Kinder in der Schule übernehmen. Ich bin mir nicht sicher, ob man beim nur sitzen nicht auch bestimmte Dinge lernen kann, aber falls das so ist, sind diese Dinge offenbar nicht gemeint. Nur sitzen beschreibt eine Form von Langeweile, die Kindern in der Schule sicher nicht fremd ist. An der Stelle hätte Schule ihren Auftrag aus der Perspektive dieser Kinder wohl verfehlt. Nur sitzen liest sich wie eine Statistenrolle, in der die Kinder mit nichts außer dem Sitzen beschäftigt sind. Sich nicht mit etwas oder jemandem auseinandersetzen können, nicht handeln können. Nur sitzen widerspricht geradezu beispielhaft den Prinzipien von Grundschulunterricht, der aktivierend, handlungsorientiert ist und auf Interaktion beruht. In zahlreichen Beispielen beschreiben die Kinder die handelnden und aktiven Auseinandersetzungen in der Schule. Mit sich, mit den anderen Kindern, mit Lehrern und mit der Sache. Nur sitzen bezieht sich hier offenbar auf das Gegenteil.

Diesem Lernen liegt aber auch eine bestimmte Perspektive auf Schule inne. Ohne zu lernen würden wir ja hier nur sitzen beschreibt auch eine Schule, die ohne lernende Kinder keine Schule mehr ist. Damit wird Schule zu einer Institution, die für die Kinder eingerichtet wurde. Ohne die lernenden Kinder wäre eine Schule ein Ort, an dem Kinder nur sitzen würden. Sitzen können wir, können Kinder aber überall, auf Stühlen zu Hause, in der eigenen Wohnung, auf der Straße, ohne Stühle auf der Schaukel. Schule wird zu dem Ort, an dem Kinder lernen können. Damit wird Schule auch zu dem Ort, der Kinder darin unterstützt, zu lernen. Schule wird zu der Einrichtung, die Kinder im Lernen unterstützt. Das setzt die aktiven Lerner voraus, so sehen sich die Kinder auch. Und dass die Kinder Schule genau aus dieser Perspektive betrachten, wird im Folgenden ebenso wie alles weitere zu zeigen sein.

Damit wird Lernen als Funktion von Schule zu der Folie, durch die Kinder auf Schule schauen und bestimmt so die Lesart, mit der die Kinder Schule betrachten. Schule liefert, um ihre Funktion erfüllen zu können, eine Reihe von Ressourcen, die als Dienstleister die Kinder beim Lernen unterstützen. Im Wesentlichen finden sich hier Personen oder Einrichtungen, die wesentliche Beiträge zum Lernen der Kinder beisteuern oder sich um das Lernen kümmern und Strukturen, die das Lernen in der Schule überhaupt erst ermöglichen oder unterstützen.

Lernen ist zugleich ein zentraler Begriff, der sich in den Gruppendiskussion herausarbeiten lässt und der in verschiedenen Kontexten und in Zusammenhang mit unterschiedlichen Bedeutungshorizonten auftritt. Es findet sich wie angedeutet im Schülerjob wieder und in der Entwicklungsperspektive des Schüler-Werdens.

Lernen ist der Auftrag an die Kinder. Sie sind in der Schule um genau das zu tun. Schule ist dazu da, ihnen dabei zu helfen und die Kinder sollen und wollen offensichtlich anderes tun, als einfach hier zu schlafen.

Lernen ist eine Aufgabe von Schülerinnen und Schülern. Als Begriff taucht er in den Tätigkeitsbeschreibungen der Kinder immer wieder auf. Darauf wird später einzugehen sein. An dieser Stelle geht das Verständnis vom Lernen noch deutlich über eine reine Tätigkeit hinaus. Und auch das Lernen kann langweilig sein, wie die folgende Sequenz zeigt.

I: Habt ihr denn schon viel gelernt?

Ki: Jo [spontan]

I: Seid ihr zufrieden mit euch?

Ki: Mh

|

mh

mh

Mä2: Manchmal kommt im Mathebuch was so langweilig ist dann muss man da so ... damit quält man sich weil wir beide können das alles irgendwie schon oder und müssen wir das durchhackern das ist [unverständlich]

(NW-WD2, 255-264)

Im Fokus steht hier aber die Idee eines gemeinsamen Auftrages an die Kinder und die Schule. Lernen bezieht hier eine Entwicklungsperspektive mit ein. Die Perspektive auf die eigene Entwicklung wird von den Kindern immer wieder eingenommen. Beim Schülersein bedeutet Lernen nicht nur eine Aufgabe von Schülern, die aktuell zu verrichten ist. So verstehen sie den Begriff nicht. Lernen bedeutet hier Entwicklung und meint einen Prozess. Der Prozess, der hier beschrieben wird, ist der des Schülerwerdens. In der vorliegenden Untersuchung geht es dabei in gewisser Weise um einen Prozess der Professionalisierung. Wenn Kinder Schüler wer-

den, bedeutet dies, der zugetragenen Rolle eher gerecht zu werden und sich in der Schule besser zurecht zu finden. Schüler werden bedeutet aber auch, ein guter Schüler zu sein. Der professionalisierte Schüler ist das Kind, das Schülersein als Beruf versteht, als seine Aufgabe. Und in der Perspektive auf Professionalisierung liegt immer auch eine mögliche Weiterentwicklung.

Schülersein als Beruf wirft hier auch einen Blick auf den Dienstort Schule. Schülersein als Beruf hat auch etwas vom Dienst im Sinne eines Beamten oder noch eher von Rekruten, die zum Wehrdienst einberufen wurden. Sie haben sich weder den Dienst, noch den Ort selbst ausgesucht und sind auch nicht frei darin, hier Alternativen zu wählen oder sich dem zu verweigern. Schülersein als Dienst schließt demnach eine Professionalisierungsperspektive nicht aus. Schülersein beschränkt sich nicht darauf, dass Kinder diese Aufgabe von der Gesellschaft übertragen bekommen haben und diese Phase des Schülerseins nun einmal durchlaufen müssen. Schülersein ist hier Akteursstatus, weil die Kinder diesen Auftrag auch ernst nehmen und die Herausforderung annehmen.

Lernen meint aber auch nur den Teil, der zum beruflichen Aspekt des Schülerseins dazu gehört. Lernen bezieht sich hier nicht auf den privaten Anteil von Schule. In der Aussage ohne zu lernen würden wir hier einfach nur sitzen wird ausgeblendet, dass man ja auch ohne zu lernen wunderbare Pausen verbringen, sich mit anderen Kindern in der Schule völlig losgelöst von Inhalten und Lehrplänen auseinandersetzen kann. Ich will nicht darauf hinaus, dass dies kein Lernen sei. Es geht mir hier darum, dass die Kinder Lernen offenbar darauf nicht beziehen. Lernen beschreibt also den beruflichen Part des Schülerseins, die Bewältigung der Aufgaben, den aktiven Part, inklusive der darin inhärenten Entwicklung.

Schülersein als Dienst steht einer privaten Ebene deutlich gegenüber. Nicht, dass die Kinder in der Schule nicht auch hochgradig an Freundschaften und privaten Belangen interessiert wären. Diese Themen sind auch für die Kinder in dieser Untersuchung hochwichtig. Aber sie trennen beide Ebenen an vielen Stellen scharf voneinander.

KI: Jetzt muss ich noch was fragen zu dem offenen Anfang. Ihr habt ja morgens könnt ihr, glaub ich, ne Zeit lang einfach in die Klasse kommen, wann ihr wollt und euch ähm was macht ihr dann?

Ju3: Ne, wenn, heut morgens da

Ju2: Wenn wir dann vor acht Uhr kommen, dann dürfen wir noch was spielen. Und nach acht dann machen wir Trainingszeit und dann arbeiten wir Einstern alles Mögliche. Aber keine Spielsachen.

(BP-BR4, 198-205)

Der offene Anfang wurde bereits als Strukturelement von Schule betrachtet. In dieser Sequenz wird darüber hinaus deutlich, dass die Kinder trennen zwischen dem offenen Anfang und der Unterrichtszeit. „Wenn wir vor acht kommen, dann dürfen wir noch was spielen. Und nach acht dann machen wir [...] alles Mögliche. Aber keine Spielsachen.“ Der Dienst beginnt um 8 Uhr und Spielsachen haben im Dienst ganz offensichtlich nichts zu suchen. Diese gehören in einen anderen Raum. Dieser Raum findet sich auch in der Schule, liegt aber offenbar außerhalb des Unterrichts.

Ähnlich argumentieren die Kinder beim Thema Freundschaften.

Mä1: Aber ich finde eins dann nicht so schön, wenn die Klassen geteilt werden, wenn dann da Freunde sind und der eine auf die andere, und der eine in die andere Klasse

Mä: Ist doch nicht schlimm. Die können doch in der Pause spielen.

Mä: Ja okay, aber nicht mehr so oft.

Mä: Weil, in der Klasse soll man ja eigentlich eh nicht spielen.
(Gelächter)

Mä1: Ist aber schöner, wenn man seinen Freund dabei hat.
(BP-BR6.2, 140-149)

Im Gespräch geht es um die Zukunft der Klasse als soziale Gruppe. Nach den Sommerferien werden die Kinder des zweiten Jahrgangs in jahrgangszentrierte dritte Schuljahre überwechseln, die Kinder des ersten Jahrgangs werden in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase verbleiben und der Klassenverband wird mit neuen Schulanfängern aufgefüllt werden. Mädchen 1 bringt ein, dass sie die Vorstellung nicht schön findet, dass dadurch Freundschaften auf verschiedene Klassen aufgeteilt werden könnten. Diesem durchaus nachvollziehbaren Gedanken wird gleich widersprochen, die Freunde könnten sich ja in der Pause sehen, in der Klasse dürfe man ja nicht spielen. Diese Argumentation wird sofort als überzeugend eingestuft und ihr wird auch von Mädchen 1 nicht widersprochen, unbeachtet der Tatsache, dass ja Freunde in der Klasse nicht zwingend miteinander spielen müssen. Es scheint klar, Freundschaften sind im Unterricht irrelevant. Die Pause ist der entsprechende Ort. Wieder zeigt sich, dass es eine Vorstellung vom Dienstort Schule gibt und gleichermaßen eine vom privaten Raum.

3.2 Schule als strukturierter Ort

Schule wird von den Kindern als ein hochstrukturierter Ort wahrgenommen. Eine Reihe von Äußerungen thematisiert die Struktur von Schule. Offenbar sind Strukturen der Schule auch für die Kinder von herausragender Bedeutung. Schule gibt bestimmte Strukturen vor, darunter zeitliche, räumliche und soziale. Durch die Folie der Funktion von Schule betrachtet werden diese Strukturen zu Ressourcen, die Schule bereitstellt, um Kinder beim Lernen zu unterstützen. Die Strukturen der Schule werden von den Kindern akzeptiert, nicht kritisiert und nur auf der Folie des Lernens hinterfragt.

Ferner vermittelt sich bei der Analyse der Gruppendiskussionen das Bild, dass die Kinder die Strukturen der Schule nicht nebenbei mitbekommen, sondern geradezu suchen.

3.2.1 Strukturen in der Schule

3.2.1.1 Die soziale Struktur – die Gruppenzusammensetzung

Die grundlegendste Struktur in der Schule ergibt sich für die Kinder aus der Zusammensetzung der Klasse. Die soziale Struktur, wer zur eigenen Gruppe gehört, ist für die Kinder von großer Wichtigkeit. An dieser Stelle hat die soziale Struktur zunächst grundsätzliche Bedeutung, erhält aber in der Auseinandersetzung mit Anderen eine wichtige Funktion als soziale Bezugsnorm des Schülerseins.

Die untersuchten Schulen haben zum Zeitpunkt der Untersuchung im ersten Jahr eine jahrgangsgemischte Eingangsstufe eingerichtet. Die Kinder sind also in Schulklassen zusammengefasst, die dem Konzept der gemischten Jahrgänge 1 und 2 folgen. Diese Struktur wird unterschiedlich aufgefasst. Die Kinder der zweiten Jahrgangsstufe haben die Planung und Umsetzung mitbekommen, immerhin wurden ihre alten Schulklassen aufgrund der Umorganisation aufgelöst und neu zusammengestellt und kommentieren die Veränderungen häufig. Hier mischen sich Frust und Freude und man merkt, dass hier viele und zum Teil widersprüchliche Emotionen mit im Spiel sind. Anders ist es bei den Kindern des ersten Jahrgangs, die die gemischte Eingangsstufe allesamt positiv bewerten und das auch nicht weiter hinterfragen – auch dann nicht, wenn sie in Gruppendiskussionen mit emotionalen Äußerungen der Zweitklässler konfrontiert werden.

Wenn aber die Frage nach einer Begründung für die Jahrgangsmischung aufkommt, zeigt sich deutlich, dass der Schule unterstellt wird, im Sinne ihres Auf-

trags gehandelt zu haben und eine Organisationsform eingerichtet wurde, die den Kindern zugute kommt.

- Ki*: Mhm
I: Glaubt ihr auch dass das so is dass man # in der Mischung besonders gut lernen kann
Ki*: # Jaha
Mä1:: Ja da kann man einfach besser so arbeiten dann äh
Ju2: Weil sons kann man ja nicht # ein anderen fragen
Ju1: # da kriegen die da kriegen die Monde auch schon mal manchmal Sachen mir von uns von den Sonnen da wissen die auch schon mal Sachen so die wir manchmal machen also wenn die jetzt in die Zweite kommen dann kennen die auch schon manche Sachen
Mä2:: Ja wir wissen zum Beispiel die haben ähm uns auch gesagt wie zum Beispiel etwas rechnen wir schon mit den Sonnen zum Beispiel manchmal rechnen wir schon bis Hundert oder so das macht auch
(NW-WD1, 233-243)

Die Kinder bestätigen die Behauptung, die in der Frage des Interviewers anklingt. Besonders gut lernen kann man in der Mischung, man kann „einfach besser so arbeiten“ und anderenfalls könne „man ja nicht [die; MK] anderen fragen“. Es gibt auch andere Reaktionen, aber keine zweifelt an, dass die Organisationsform durch die Schule gewählt wurde, weil sie die Kinder beim Lernen unterstützen wollte.

3.2.1.2 Sozialräumliche Strukturierung – die Sitzordnung

Soziale Strukturen sind für die Kinder in der Schule auch in Bezug auf Strukturen des Raums bedeutsam, die Schule für sie arrangiert. Neben der Sitzordnung, die hier exemplarisch dargestellt wird, lassen sich weitere aufzählen. Diese sind aber aus der Perspektive der Kinder weniger entscheidend.

Die Frage, wer sitzt neben wem und wo sitze ich, ist für die Kinder äußerst wichtig. In den Klassen, in denen die Daten erhoben wurden, gab es feste Sitzplätze für die Kinder, die über einen bestimmten Zeitraum konstant blieben. Dabei gab es durchaus unterschiedliche Vorgehensweisen. In einer Klasse wurde die Sitzordnung in jeder Woche unter Beteiligung der Kinder neu gestaltet, in einer anderen blieben die Sitzplätze für einen längeren Zeitraum festgelegt. Die Kinder wurden in allen Fällen an der Vergabe der Arbeitsplätze beteiligt, allerdings in allen Fällen unter bestimmten Vorgaben der Klassenlehrerinnen.

- I: Mh [zustimmend] * jetzt wollte ich noch mal was zu * zu der Situation in der Klasse fragen die öhm ** Sitzordnung wie ihr die habt in der Klasse habt ihr die euch überlegt oder *
Mä2: Frau Wüst sagt uns wenn öhm wir beide tauschen uns beide ja manchmal aus wie geht das wie geht das und dann hat hat Frau Wüst öhm hat die öhm hat die dann uns an einen Tisch getan und die will das jetzt auch immer so lassen dass wir an einem Tisch sind damit wir öhm dann
#: Mit den Mondkindern
Mä2: Ja damit
#Ju1:: Die mischt da immer Mond Sonne und so

Mä2: Ja die mischt dann auch die öhm dass dann Sonnen und Monde an dem Tisch sind und so und die guckt dann auch wenn einer zu laut ist wenn mit dem andern quasselt dann müssen wir uns halt umsetzen aber wird dürfen uns den Platz nicht selber ausdenken ne?

Ju1:: Nene

#Mä2: Das macht Frau Wüst dann

I: Hat die sich das denn gut überlegt?

*

Ki*: Jo, mhm

Mä2: Früher bin ich dann immer zum alten Platz hingeraus und wollte da meinen Toni abstellen

Ju1:: Früher war das nämlich doof da saß ich da und Ben da ganz hinten wir mussten immer durch die Klasse laufen wenn wir uns austauschen wollten.

I: Ist das für die Sonnenkinder auch gut? Quatsch für die Mondkinder ne jetzt hab ich den Überblick verloren.

Ju1:: Für die Monde

I: Ist das für die auch gut mit der Sitzordnung?

Mä2: Ja glaub schon

##Ju1:: Ich weiß es nicht

Mä2: Weil eigentlich öhm sitzen dann immer die Frieda die öhm * kann sich jetzt mit dem Frank austauschen manchmal oder?

Ju1:: Mit mir

I: Die sitzt neben dir?

Ju1:: Die sitzt neben mir

Mä2: Ja und öhm die können natürlich auch die Sonnen fragen und manchmal das ist dann auch an dem Tisch an dem letzten Tisch so da ist dann öhm * halt so dass die beiden sich also Thomas und Piet sitzen gegenüber und dass sind beides Monde und dann können halt die halt sich auch austauschen. Der Thomas mit Klaus.

I: Hättet ihr die Sitzordnung denn auch so gemacht? * Hättet ihr die Sitzordnung auch so gemacht?

Mä1: Also wenn's nicht anders ginge hätte ich es auch so gemacht

I: Ja aber wenn du es so dir hättest überlegen können wie du es möchtest

Mä1: Ja dann hätte ich * * ja Dustin hätte ich da sitzen lassen * du auch oder

Ki: Ja [lachen]

I: An eurem Tisch meine ich jetzt

Mä1: Also ich hätte dann * * ich hätte mich dann halt neben Lotta gesetzt

I: # Bist du Lotta?

Mä2: Ja

Mä1: Und dann sitzt ich Hendrik das ist hinter Frieda dann sind die beiden zusammen und da auch noch Lotta ne? Dann können die da sich halt so n bisschen mehr austauschen. Dass die drei dann

Ju1:: Immer noch können die sich austauschen weil die

Mä1: Ja

Ju1:: Weil der Mond jetzt da sitzt

Mä1: Dann kann der der der Frank ist ja auch gleichzeitig öhm Mond dann können die beiden sich auch austauschen können so hätte ich das halt gemacht.

Ki: Mh [zustimmend]

(NW-WD2, 174-224)

Das Beispiel zeigt, dass die Kinder auch hier die Perspektive der Schule übernehmen. Die Argumente für die Sitzordnung sind allesamt im Hinblick auf eine didaktische Konzeptuierung ausgelegt. Der Schwerpunkt liegt darauf, dass Kinder sich austauschen können. Die Lehrerin macht offenbar die Vorgabe, dass Erst- und Zweitklässler an Gruppentischen gemeinsam vertreten sind. Daneben gibt es das Gebot der Disziplin, Kinder die zu viel miteinander quasseln, müssen umgesetzt werden. Auch weitere Beispiele liefern ähnliche Befunde.

Mä1:: Ich finde das auch doof das der Piet der direkt gegenüber sitzt und der Dustin schräg hinter mir und die quatschen immer so doll die zwei und das is dann immer voll laut und der ähm Kai quatscht auch ganz oft mit der Defne und halt und da kann ich gar nicht arbeiten richtig
(NW-WD1, 48-50)

In diesem Beispiel erklärt das Mädchen, dass es aufgrund einer ungünstigen Sitzordnung gar nicht richtig arbeiten kann. Im Vordergrund steht hier das Lernen. Außerdem wirkt sich die Sitzordnung entscheidend auf den Überblick in der eigenen Klasse aus. Mädchen 1 weiß beispielsweise über das Verhalten der Kinder um sie herum zu berichten, dass hier die Disziplin offenbar weniger ausgeprägt zu sein scheint. Textstellen, die Freundschaftsbeziehungen und die Konstellation der Sitzplätze miteinander verknüpfen, finden sich keine. Lediglich ein Hinweis darauf, dass Kinder wissen, neben wem sie sitzen möchten und neben wem nicht.

Mä1: Und ich mein das auch. Ehrlich weil so wissen den kenn ich den nich neben dem möchte ich dann sitzen den kenn ich nich so gut dann möchte ich den nich so gern unbedingt neben mir sitzen haben.
(NW-WD1, 212-214)

Die Frage des angemessenen Verhaltens wird später unter dem Aspekt der Auseinandersetzung mit den Anderen bedeutsam.

3.2.1.3 Die zeitliche Struktur

Das in der Schule insbesondere die zeitliche Struktur bedeutsam ist, erscheint fast trivial. Der jeweils gültige Stundenplan unterteilt die Unterrichtszeit im Tages- oder Wochenrhythmus in 45 Minutentakten und macht sie den Beteiligten gegenüber so transparent. Dabei werden in der Regel Zeiträume für einzelne Unterrichtsfächer und Pausenzeiten definiert. Aber nicht nur die Themenfelder inhaltlicher Auseinandersetzung allein werden durch einen zeitlichen Rhythmus strukturiert, daran gekoppelt ist etwa auch die Zusammensetzung der Gruppe. Die zeitliche Struktur gibt dem Lernen in der Schule nicht nur den Rhythmus vor, sie wird auch als eigene und kostbare Ressource angesehen.

„In der dritten Stunde immer“ – Rhythmus der eigenen Tätigkeiten

Auch die Kinder erkennen die zeitliche Struktur der Schulzeit. Dabei spielt allerdings die stundenplanmäßige Fächerstruktur in den Interviews eine nachgeordnete Rolle, auf diese wird zumindest explizit in keiner Weise eingegangen. Vielmehr wird die Zeit anhand von Tätigkeiten organisiert. Dabei beziehen sich die Kinder jedoch durchaus auf die zeitliche Grundstruktur der Unterrichtsstunden.

Mä2: Wir machen eigentlich selten freie Arbeit.

Mä: In der dritten Stunde immer, ne?
 Mä: Manchmal.
 Mä: Ich glaub freitags, da machen wir immer in der vierten und dritten, ne?
 (BP-BR 6.2, 70-73)

Das Beispiel zeigt, dass die Mädchen sich in der zeitlichen Struktur an den Unterrichtsstunden orientieren. Ob Freie Arbeit nun in der dritten oder freitags in der vierten und dritten Stunde auf dem Programm steht ist offenbar unklar. Indem sie aber bestimmte Unterrichtsbereiche zeitlich zuordnen, gewinnen die Kinder Struktur.

Das Beispiel demonstriert weiterhin, dass die Kinder entgegen der Fächerstruktur eine alternative Struktur zugrunde legen. Freie Arbeit ist beispielsweise eine Unterrichtsmethode, die in der Regel fächerübergreifend organisiert ist. Weitere Beispiele hierfür sind Sommer-Stumpfenhorst, Antolin oder Einstern. Diese Bezeichnungen stehen für bestimmte inhaltliche und methodische Programme, die in erster Linie lehrgangsmäßig organisiert sind, so dass die Kinder selbständig daran arbeiten können. Sommer-Stumpfenhorst ist der Name des Autors eines Rechtschreibtrainings, die Kinder verwenden den Namen als Bezeichnung ihrer Tätigkeit. Insgesamt scheint das auch die Kategorien einzugrenzen, sie werden nach der Tätigkeit der Kinder ausgewählt. Die gleichen Kategorien verwenden die Kinder nämlich auch in der Antwort auf die Frage, was sie im Unterricht machen.

I: Ich möchte gerne herausfinden, wie ** ihr über die Schule denkt oder über das, was hier so * wie ihr hier Schule macht. Also was ihr hier im Unterricht macht.
 Ju1: Also, manchmal machen wir auch Einstern, manch also also manchmal machen wir so ne Trainingszeit und * und diese Trainingszeit heißt dann so, da, da, da schreiben lesen rechnen. Und dann ** äh, dann * machen
 Ju2: Ähm, dann suchen wir uns was aus von der Arbeit und machen irgendwas Einstern lesen kann man sich aussuchen man kann auch in der Bücherei da vorne kann man sich auch Bücher durchlesen.
 Ju1: Ja, und ich bin grad bisschen mit Antolin, und
 Ju2: Wie ich!
 Ju1: und unten in der Bücherei, die ist nur offen in der großen Pause, also, wenn wir Pause haben.
 (BP-BR1, 2-13)

Die Frage, was sie im Unterricht machen, beantworten die Kinder mit Hinweis auf die gleiche Struktur, die sie dem Tagesablauf zugrunde legen. Sie machen Einstern, Trainingszeit, Antolin und sind in der Bücherei. Sie hätten auch antworten können, sie machen Mathe, Rechtschreibung und lesen. Betrachtet man, welche Kategorien sie der Tagesstruktur zugrunde legen, die Pause, Lesemütter, Lesen, Mathe, Förder, Antolin, Religion, Sommer-Stumpfenhorst, Trainingszeit und Einstern, wird deutlich, dass der Tagesablauf der Kinder durch Bezeichnungen für Tagesordnungs-

punkte strukturiert wird, die nur gelegentlich auf die Fächerstruktur abheben und mehrheitlich entweder Tätigkeiten bezeichnen oder an diese angelehnt sind. *Wir haben Mathe* heißt im weitesten Sinne: wir rechnen, *die Lesemütter kommen* bedeutet: wir lesen. Es wird aber auch deutlich, dass diese Bezeichnungen wohl innerhalb der Schulgemeinde allgemein verständlich sind, nach außen aber einen mehr oder weniger hohen Interpretationsbedarf mit sich bringen.

Die Kinder bezeichnen nicht nur ihre Tätigkeiten auf diese Weise sondern verwenden die an Tätigkeiten angelehnten Kategorien zur zeitlichen Orientierung. Offenbar erschließt sich ihnen ein Rhythmus, der im Rahmen der gemeinsam geteilten Zeit auch individualisierende Strukturen ermöglicht.

„fünfte Stunde immer allein“ – Rhythmus der Gruppenzusammensetzung

Die Kinder einer Klasse haben zwar gemeinsam Unterricht, dennoch wird die Gruppe in einzelnen Phasen durchaus unterschiedlich zusammengesetzt. Schon durch die Stundentafel¹²⁰ bedingt ergeben sich für die beiden Jahrgänge unterschiedliche Stundenpläne. Daneben finden sich in den Gruppendiskussionen zahlreiche Hinweise auf regelmäßige Formen der äußeren Differenzierung. Eine regelmäßige Veränderung in der Gruppenzusammensetzung deuten die Kinder entsprechend in der Lesart der Schule, die Ressourcen zugunsten des Lernens der Kinder bereithält.

Ki3: Also, weil nämlich, wenn wir ähm in die Lesecke gehen äh ich meinte in die Lese also bei Lesemüttern, da hat die uns einfach da hier in den Keller geschickt und dann damit wir lesen und dann hat die Frau Wille mehr mit den Erstis Zeit.

I: Und ist das gut oder nicht so gut?

Ki1: Ich find das gut da dran.

Ki3: Na ja...jo.

Ki2: Dafür hat die aber in der fünften Stunde Zeit.

Ki3: Häh? Nee! Wie in der fünften?

Ki2: In der fünften sind wir nur die halbe Klasse.

Ki1: Und morgen am Dienstag ham wir ham wir ja nur vier Stunden, die Erstis haben auch vier.

Ki2: Und trotzdem ham wir die fünfte Stunde immer allein mit der Frau Wille außer donnerstags und freitags, weil freitags, na ja...

I: ...is AG, ne? Mhm.

Ki3: Freitags da ham'wer AG.

¹²⁰ In NRW gibt die Stundentafel die Anzahl der Unterrichtsstunden jedes Jahrgangs vor. Zum Zeitpunkt der Erhebung sah die Stundentafel 20-21 Stunden im ersten Schuljahr und 21-22 Stunden im zweiten Schuljahr vor. In den untersuchten Schulen hatte das erste Schuljahr jeweils eine Unterrichtsstunde pro Woche weniger als das zweite. Zugleich waren die Stundenpläne der beiden Jahrgänge etwas versetzt organisiert, so dass sich für beide Jahrgangsstufen einige wenige Stunden in der Woche als Kleingruppe alleine ergeben haben.

(BP-SY3, 25-40)

Hier lässt sich zeigen, dass mit der zeitlichen Struktur eine Strukturierung der Gruppe einhergeht. Diesem Beispiel geht eine Sequenz voran, in der sehr unterschiedliche Meinungen zur Jahrgangsmischung ausgetauscht werden. Auf die Nachfrage des Interviewers, wie die Meinungen argumentativ vertreten werden, folgt die Ausführung von Kind 3, dass im Zusammenhang mit den Lesemüttern äußere Differenzierungen vorgenommen werden, also eine Gruppe von Kindern im Keller liest und die Lehrerin mehr Zeit für die Ersties habe. Kind 1 teilt offenbar die Wahrnehmung der Situation und findet das Vorgehen gut, Kind 3 bestätigt dies etwas einschränkend. Es wird darauf hingewiesen, dass diese Separierung vor allem den Erstklässlern zugute kommt: „dann hat die Frau Wille mehr mit den Erstis Zeit.“ Ausgeglichen wird das in der fünften Stunde, dann sind die Kinder „nur die halbe Klasse.“ Gemeint ist hier: dann sind nur die Zweitklässler da.

Das Beispiel zeigt, über regelmäßige unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen ergibt sich ein weiteres Strukturmoment in der Zeit – gleichzeitig aber auch ein Hinweis auf soziale Strukturen. Hier lässt sich offenbar auch ein bestimmter Rhythmus feststellen, der stundenplanmäßig verankert ist. So wissen die Kinder um die regelmäßig stattfindende 5. Unterrichtsstunde, in der die ZweitklässlerInnen mit der Lehrerin alleine sind sowie die Zeit mit den Lesemüttern, in der offenbar die ErstklässlerInnen die Lehrerin für sich haben. Die genaue Struktur erschließt sich in dieser Sequenz leider nicht und wird auch im Folgenden nicht klar gestellt. Vielmehr lässt sich hier auch einige Unsicherheit über den Rhythmus ausmachen.

Deutlich wird im Zusammenhang mit der Bedeutung von Zeit als Ressource, dass die Kinder die regelmäßige Umstrukturierung der Gruppe durch die Schule als eine Maßnahme ansehen, das Lernen der Kinder zu unterstützen.

„Keine einzige Aufgabe in der ganzen Stunde“ – zur Ressource Zeit

Zeit wird im übrigen von den Kindern als kostbares Gut in der Schule angesehen und stellt an sich eine Ressource, die durch Schule bereit gestellt wird, dar. Dabei wird unterschieden zwischen der Zeit, die zum Lernen vorgesehen ist und durch den Rhythmus des Stundenplans vorgehalten und transparent gemacht wird und der Zeit, in der aktive Hilfe, etwa durch die Lehrerin, erfolgt.

Mä3: >Doooch, Max und Tim, die plappern immer. Tim hat noch keine einzige Aufgabe im Einstern gemacht in der ganzen Stunde
Ju2: Und der Mike, der ist manchmal sehr schlimm [unverständlich] ... weil der schafft eine Aufgabe, ne falsche Aufgabe in ner ganzen Schulstunde.
(NW-OY1, 137-140)

In dieser Sequenz werden eingehend die Verhaltensweisen der MitschülerInnen besprochen. In ihrer Interpretation ist sie durchaus anschlussfähig auch in andere Richtungen und wird zum Thema Ich und die Anderen noch einmal relevant.

An dieser Stelle soll sie zeigen, dass Kinder erwarten, dass sorgsam mit Zeit umgegangen wird. Mädchen 3 erklärt, dass Max und Tim immer „plappern“ und Tim in der ganzen Stunde noch keine Aufgabe erledigt hätte. Die Wortwahl *plappern* illustriert, dass die dauerhafte Unterhaltung der beiden Mitschüler durch Mädchen 3 nicht wohlwollend goutiert wird. Gestützt wird diese Lesart durch den anschließenden Hinweis von Junge 2, dass Mike manchmal sehr schlimm sei und nur eine Aufgabe in einer Stunde schaffen würde, noch dazu falsch.

(Lern-)Zeit wird hier von den Kindern als eine Ressource angesehen, die nicht verschwendet werden darf.

In ähnlicher Weise verhält es sich mit der Zeit, in der die Lehrerin den Kindern zur Verfügung steht. Im Vorlauf zur folgenden Sequenz erwähnt der Interviewer, dass die jahrgangsgemischte Eingangsstufe eine Besonderheit im Schulsystem darstelle und richtet die Frage an die Kinder, ob diese Organisationsform auch für andere Schulen zu empfehlen sei.

K3: Also ich würd's nich machen. Weil nämlich dann hat die Lehrerin nich mehr so viel Zeit für uns.
K2: Find ich nicht. Die Frau Wille (Klassenlehrerin) hat jetzt mehr Zeit für uns, weil wir ja nur die halben Zweitis sind.
(BP-SY3, 11-13)

Kind 3 verneint das mit dem Verweis auf die Zeit durch die Lehrerin, die nach der Einrichtung einer Jahrgangsmischung knapper bemessen sei. Kind 2 widerspricht zwar, es bleibt aber der Tenor, die Zeit, die durch die Lehrerin zur Verfügung gestellt wird, ist den Kindern wichtig und wertvoll.

Zeitstrukturen am Rande des eigenen Stundenplans

Ju1: und unten in der
Bücherei, die ist nur offen in der großen Pause, also, wenn wir Pause haben.
(BP-BR1, 12-13)

Nicht nur die Struktur der eigenen Klasse liegt im Blickfeld der Kinder, sie nehmen durchaus auch Anteil am weiteren Geschehen der Schule. So kennen sie die Öffnungszeiten der Schulbücherei.

Durch zwei weitere Strukturelemente – den offenen Anfang und die Betreuungseinrichtung – wird der Schultag gerahmt.

I: Jetzt muss ich noch was fragen zu dem offenen Anfang. Ihr habt ja morgens könnt ihr, glaub ich, ne Zeit lang einfach in die Klasse kommen, wann ihr wollt und euch ähm was macht ihr dann?

Ju3: Ne, wenn, heut morgens da

Ju2: Wenn wir dann vor acht Uhr kommen, dann dürfen wir noch was spielen. Und nach acht dann machen wir Trainingszeit und dann arbeiten wir Einstern alles Mögliche. Aber keine Spielsachen.

(BP-BR 4, 198-205)

Neben der Struktur des Unterrichts liefern diese Elemente den Kindern Klarheit über den Anfang und das Ende der einzelnen Schultage. Die Kinder berichten, dass sie bereits vor dem Unterricht in die Klasse dürfen und dann noch Zeit haben, um etwas zu spielen. An anderer Stelle wird auch von weiteren weniger im Fokus des Unterrichts liegenden Tätigkeiten berichtet. Die Kinder können hier in einem bestimmten Zeitfenster vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn den Klassenraum betreten und bis zum Unterrichtsbeginn lernen, spielen oder sich mit den anderen Kindern unterhalten. Das Angebot steht hier allen Kindern zur Verfügung und wurde nach Auskunft durch die Kinder und Lehrerinnen unterschiedlich angenommen. Der offene Anfang ist allerdings ein Element, das nur an einer der beiden Schulen eingerichtet war.

Die gleiche Funktion erfüllt die Betreuung, die an beiden Schulen existiert und die den Kindern unter anderem die Möglichkeit geboten hat, die Hausaufgaben noch in der Schule zu erledigen. Indem diese Elemente an jedem Tag zur Verfügung stehen, vermittelt die Struktur ein Stück Kontinuität, wie das Mädchen in der nächsten Szene anschaulich zeigt.

Mä: Ich hab da vorher jeden Tag Hausaufgaben gemacht. Immer, wenn ich in die Betreuung gehe.

(BP-BR 6.2, 275-276)

Jeden Tag habe sie dort Hausaufgaben gemacht, immer, wenn sie hingegangen ist.

3.2.2 Auseinandersetzung mit der Struktur von Schule – Kinder als Experten

Die Strukturiertheit von Schule ist für die Kinder wichtig und sie setzen sich damit intensiv auseinander und werden darin zu Experten von Schule.

Schule ist ein Ort, der in vielfältiger Weise strukturiert ist. Das erkennen auch die Kinder, die zur Schule gehen. Sie weisen in ihren Ausführungen immer wieder darauf hin, wo welche Strukturen zu erkennen sind. Dabei bleiben sie nicht ausschließlich an den sehr nahe- und ohnehin in ihrem Fokus liegenden Strukturen hängen. Auch schulorganisatorische Aspekte entgehen ihnen nicht. Die Informationen sind für die Kinder offenbar nicht bedeutungslos, Bezüge zur eigenen Situation in der Schule werden immer wieder herausgestellt. Die Kinder erkennen, dass auch strukturelle Veränderungen auf der schulorganisatorischen Ebene Auswirkungen auf sie selber haben. Es ist nicht nur hervorzuheben, welche Vielzahl und Komplexität an unterschiedlichen strukturellen Aspekten sie dabei im Blick haben. Ebenfalls scheint bedeutsam, deutlich zu machen, dass bestimmte Strukturen erkannt und durchschaut wurden. Es scheint so, als ob es für die Kinder besonders wichtig sei, diese Strukturen zu finden, einzuordnen und dies mitzuteilen. Die Kinder erkennen die Ressourcen von Schule und sind in der Lage, hierzu vielfältige und weitreichende Auskünfte zu geben. Insbesondere die Strukturen stehen in der Darstellung im Vordergrund. Ihnen wird insofern eine besondere Bedeutung attestiert, als die Kinder gerade in Bezug auf Strukturen nach Informationen suchen und diese entsprechend demonstrieren. Es scheint vorteilhaft zu sein, gut über die Strukturen von Schule informiert zu sein. Auch scheint es bedeutsam, als gut informiert wahrgenommen zu werden.

3.2.2.1 *Expertenwissen*

- Mä: Ja, weil die eigentlich nicht soviel lernen, weil die ähm Frau Wille, die macht immer bis * zur Pause ähm * immer ähm freie Arbeit. Und danach, dann rechnen die eigentlich nur.
- Mä1: Oh Gott, wie lange machen die freie Arbeit?
- Mä2: Wir machen eigentlich selten freie Arbeit.
- Mä: In der dritten Stunde immer, ne?
- Mä: Manchmal.
- Mä: Ich glaub freitags, da machen wir immer in der vierten und dritten, ne?
- Mä: [Unverständlich] was wir die ganze Woche so machen wollen
- Mä: Mhm
(BP-BR 6.2, 66-76)

Nicht nur die Zeitstruktur der eigenen Klasse wird besprochen, auch die von anderen Klassen werden wahrgenommen und als Referenzrahmen der eigenen Struktur angeführt. In diesem Beispiel wird der eigene Anteil an *freier Arbeit* im Verhältnis zur Parallelklasse betrachtet. Eigentlich geht es den Kindern in dieser Sequenz um die Qualität des Unterrichts im Vergleich zur Parallelklasse. Der Verweis

auf die zeitliche Struktur dient hier dazu, Argumente zu liefern. Ein hoher Anteil von Freiarbeit weist für die Kinder an dieser Stelle einen Unterricht mit relativ geringer Qualität aus. Strukturen dienen hier der Orientierung und Einordnung der eigenen Situation.

Dabei ist es offensichtlich nicht in jedem Fall wichtig, dass die Informationen auch korrekt sind.

Ju1: Fr. Endivi (Klassenlehrerin) hat glaub ich öhm noch irgendwann ein Tag, ich weiß jetzt nicht welcher hat die viele Kinder weil die hat dann 34 Kinder mit 34 Kindern Mathe und Religion
Mä3: Oh nein
Ju1: Neeein, einunddreißig
Ju2: Einunddreißig, stimmt
(NW-OY2, 85-89)

Hier erklärt Junge 1 im Nachgang zur Frage, wie viele Kinder in der eigenen Klasse sind, dass die Klassenlehrerin an einem Tag mit 34 Kindern Mathe und Religion macht. Es liegen keine ergänzenden Informationen zu diesem Punkt vor und es kann nicht geklärt werden, ob die Information stimmt oder nicht. Mädchen 3 und Junge 2 widersprechen und korrigieren die Angaben auf 31 Kinder nach unten. Diese Angabe scheint schon um einiges realistischer zu sein, aber vielmehr kommt es hier darauf an, dass die Kinder ihre Wahrnehmungen der Wirklichkeit miteinander abklären und zu einer geteilten Version gelangen, die dann als Information präsentiert wird. Die Kinder sind die Experten, die hier Auskunft geben.

Ju1: Ja, da waren wir, da waren wir unten in der Schwalbenklasse, da waren, da waren alle, da warn jetzt alle alle, also die jetzt alle Zweitis in der Klasse und unten in der Schwalbenklasse, die waren, die warn vorher Erstis und waren auch unten. Da hatte, da hatte die Frau Maier (Klassenlehrerin) glaub ich ein
Ju2: Vierten Klasse.
Ju1: vierte Klasse oder vierte dritte Klasse glaub ich.
Ju2: Ja. Vierte dritte Klasse und erste Klasse.
(BP-BR1, 78-86)

An dieser Stelle passiert im Grunde das Gleiche. Die Kinder stimmen sich über die Informationen ab, gelangen schließlich zu einer geteilten Wirklichkeit und präsentieren diese als Experten dem außenstehenden Interviewer. Dass dabei an dieser Stelle etwas Unrealistisches präsentiert wird, fällt nicht auf und stört auch nicht. Allerdings, diese Informationen werden auch nicht weiter hinterfragt. Es mag durchaus sein, dass der Sinn dahinter nur verklausuliert ist und von den Kindern erklärt werden könnte.

Schließlich gab es nur wenige Stellen, an denen die Informationen, die die Kinder erteilten, so offensichtlich in Frage zu stellen waren. In der Regel waren die Kinder erstaunlich gut informiert, sowohl über strukturelle Fragen der Schulorganisation wie auch zur individuellen Ausgestaltung und Organisation des Unterrichts.

In beiden Szenen wird noch etwas deutlich, es werden Situationen genutzt, in denen demonstriert wird, dass Strukturen durchschaut werden. Im zweiten Beispiel unterbricht Junge 2 den Redefluss von Junge 1, es ist keine Pause markiert, vielmehr symbolisiert die Raute, dass Junge 2 seinem Mitschüler ins Wort fällt. Es ist keine Not auszumachen, Junge 1 sucht nicht nach einer Formulierung, deutet aber durch „glaub ich“ an, dass er an der Stelle unsicher ist. Hier gelingt es Junge 1 sein strukturbezogenes Wissen zu platzieren. Ähnliches geschieht in den anderen Beispielen. Die Kinder demonstrieren sehr deutlich, dass sie die Strukturen durchschauen und sich auskennen. Sie weisen sich als Experten aus.

3.2.2.2 *Umgang mit Unklarheiten*

Die Bedeutung von Informationen kann bei den Kindern nicht hoch genug eingeschätzt werden. Damit wird auch klar, warum die Kinder so vieles über die Strukturen ihrer Schulen wissen. Es gibt ein großes Bedürfnis nach gesicherten Informationen. Auch über weiterführende schulorganisatorische Aspekte. Unklarheit sorgt an dieser Stelle für erhebliche Unruhe. Es geht in der folgenden Sequenz um die Zuordnung der künftigen Klassenlehrer.

Dabei handelt es sich hier um eine besondere Situation. Zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sich alle Klassen im letzten Quartal des ersten Jahres einer neu eingerichteten Schuleingangsstufe. Das bedeutet, dass die Kinder des zweiten Schuljahres allesamt in eine jahrgangsgebundene erste Schulklasse gegangen sind und zu Beginn des zweiten Jahres aufgeteilt wurden. Diese halben Klassen wurden dann jeweils mit neuen Schulanfängern aufgefüllt. In allen Klassen waren die Planungen zum Zeitpunkt der Erhebung so weit fortgeschritten, dass in Zukunft auch das dritte und vierte Schuljahr jahrgangsgemischt geführt werden soll. Für die Kinder ergaben sich daraus Unklarheiten, die sie in den Gruppendiskussionen thematisiert haben. Bedeutsam war dieser Aspekt in erster Linie für die Kinder des zweiten Schulbesuchsjahres, die zum einen bereits eine Aufteilung der eigenen Klasse erlebt hatten und zum anderen relativ kurz vor dem Übertritt aus der Schuleingangsstufe heraus standen.

Ki3: Ich finds manchmal blöd, wenn die Lehrer gewechselt werden, also wenn wir jetzt von Frau Wille weggehen, das find ich blöd, weil man sich dann ja so an die gewöhnt hat und dann weggeht, das find ich einfach blöd.

I: Wie lange bis..

Ki2: Wir sind schon ein ein ein Jahr.

Ki3: |
Wir sind schon anderthalb Jahre da.

Ki2: Also eine Klasse.

Ki1: Ein Jahr.

Ki3: Ja, aber nicht bei der.

Ki1: Aber nich anderthalb. Bei zwei Jahren, dann hat man sich komplett an die gewöhnt und dann...

Ki3: Dann simmer wieder bei dem Herr Wimmer.

Ki2: Ja das mein ich.

Ki3: Beim Herr Wimmer!

Ki1: Ja, das is voll scheiße.

Ki2: Der hört aber nach der Vierten auf.

Ki1: Nein!

Ki3: Doch!

Ki1: Den kriegen wir!

Ki2: Nein, wir kriegen nich den Herr Wimmer, der hört nach der Vierten auf.

Ki1: Ähäh [verneinend]

Ki2: Doch, das hat mir der Sascha erzählt, weil der in der Schülerzeitungs-AG is.

Ki3: Und der Herr Wimmer is nich in der Schülerzeitungs-AG der is in der [unverständlich]-AG.

Ki2: Ja, aber der Herr Hüter is in der Schülerzeitungs-AG und der hat das denen erzählt.

Ki1: Hallo!!! Wir kriiegen deeen!

Ki3: Wir kriegen den trotzdem.

Ki1: Doch, wirklich!

I: Ich versteh jetzt das Problem nich. Also ihr, äh, darf ich ma grade fragen? Ihr seid jetzt bei der Frau Wille, ihr seid auch immer schon bei der Frau Wille?

Ki#: Ja.

Ki1: Seit dem ersten Schuljahr.

I: Und...

Ki2: Und die Hälfte der Klasse is jetzt bei den Enten.

I: Bei der Frau Maier?

Ki3: Mhm [zustimmend]

I: Und, ähm, nach der, wenn, nach der zweiten Klasse geht ihr in die dritte aber dann zu ner andern Lehrerin?

Ki1: Ja.

Ki3: Zu dem Herr Wimmer

Ki2: Weil eine Mutter der Mama auch erzählt hat, dass die Frau Sommer und die Frau Wille die ersten und zweiten Schuljahre behalten.

I: Ja, das is auch so. Das weiß ich auch. Weil die Erstis sind dann ja Zweitis, also das is das Problem bei dieser Mischung, dass dann die Lehrer nich mitgehen können.

Ju1: Das is auch blöd, dass, ähm, wie soll ich jetzt sagen, dass man dann nicht den Lehrer bis zur letzten Klasse in der Schule behält. Das wär auch gut. Und die andern gehen auch mit.

I: Mhm, wär besser für dich?

Ju1: Wä, also wär besser für mich.

Ki3: Ich hab mich so drauf gefreut.

Ki1: Aber wenss ne blöde Lehrerin is...mein Papa hatte mal ne voll blöde.

Ki3: Was?

Ki1: Mein Papa hatte mal ne voll blöde Lehrerin.

I: Und du hast dich gefreut auf den Herrn Wimmer?

Ki3: Äh, aber Marie sagt, den ham'wer nich.

Ki2: Ja, das stimmt auch.

Ki3: Dann frag den Herr Hüter.

Ki1: Der Herr Hüter hats meiner Mutter gesagt.

Ki3: Und meine Mutter sagt nämlich auch wir kriegen den. Wirklich!

Ki2: Zumindest hab ich es so verstanden.

Ki1: Ich find das blöd, dass wir nich bei der Frau Wille bis zum vierten Schuljahr bleiben.

Ki2: Ich find das blöd, dass wir nicht zu der Frau Blütenbusch kommen.
Ki3: (lacht)
Ki2: Ja, die is nett
I: Die hätteste gerne?
Ki1: Ja, weil die da auch liest, ne?
Ki2: Nee, nich nur weil weil die da auch liest, weil die auch super viel für uns macht.
Ki3: #Ja ich weiß
Ki2: #Weil die auch total nett is.
(BP-SY3, 221-287)

Das Beispiel zeigt eindrücklich, wie die Situation, im nächsten Jahr eine neue KlassenlehrerIn zu bekommen, von den Kindern wahrgenommen und bearbeitet wird. Hier gibt es viele Unklarheiten und Emotionen, Gerüchte und Argumente. Die Tatsache, dass die Klassenlehrerin die Klasse nicht weiter führen wird, scheint von den Kindern akzeptiert worden zu sein, wenn sie diesen Wechsel auch nicht alle gut heißen. Was die Klassenlehrerwahl betrifft, gibt es offensichtlich unterschiedliche Vorlieben. Alle spekulieren darüber, wie die Situation sich wohl entwickeln wird, was zeigt, dass es die Kinder umtreibt. Dabei verfügen manche von Ihnen über Informationen, die sich aber teilweise widersprechen, was zu einiger Spannung in der Diskussion führt. Es handelt sich hier also um eine intransparente Situation mit einem offenbar hohen affektiven Anteil.

Die Szene zeigt auch, dass die Kinder den schulischen Kontext weiträumig mit ausleuchten, um Licht ins Dunkle zu bringen. Dabei gehen sie offenbar von den Anteilen aus, die sie selbst unmittelbar betreffen. So gewinnt plötzlich an Relevanz, welcher Lehrer welche AG leitet, um den Wahrheitsgehalt der vorgebrachten Informationen prüfen zu können oder es wird wichtig, wann bestimmte Lehrer in den Ruhestand gehen, um abschätzen zu können, ob sie noch als Klassenlehrer in Frage kommen. Mit dieser Perspektive entfernen sich die Kinder ein Stück weit aus ihrem unmittelbarem Umfeld und betrachten übergeordnete Strukturen, die sich aber durchaus auf ihren Nahbereich auswirken.

Sie halten sich geradezu daran fest. Dass Strukturen Sicherheit geben ist eine beinahe triviale Tatsache. Die Kinder scheinen einen Bedarf an dieser Sicherheit zu haben.

3.2.2.3 Das fand ich komisch – lernen, gut informiert zu sein

Die Kinder geben mehrere Wege an, um an Informationen zu gelangen. Das Beispiel oben thematisiert, dass man eben viel von den Kindern, die neben einem sitzen, wisse. Die Kinder gelangen also nebenbei an Informationen. Allerdings wird

auch deutlich, dass sich die Informationen nicht einfach nur ergeben, sondern dass die Kinder auch aktiv und interessiert nachfragen.

Mä2:: Also da drin wo ich eben gearbeitet hab das gehört eigentlich auch dazu # das gehört
Ju1: # Wo arbeitest du noch mal
Mä2:: Eigentlich zur Abc-Arbeit das Entenheft
(NW-WD1, 123-125)

Das passiert sowohl nebenbei in den Gruppendiskussionen und darüber hinaus.

Ju2: Na der Frank eigentlich schon ich hab den schon mal gefragt
(NW-WD1, 151)

Den Kindern ist es offenbar wichtig, informiert zu sein. Sie suchen nach Informationen, sind neugierig und fragen nach. Informiert zu sein sichert die eigenen Handlungen ab.

Ju1: #Das fand ich auch direkt komisch wo ich da erst in die Klasse gekommen bin da musst ich ja auch äh so was als erstes machen da fand ich das voll komisch da wusst ich erst alles nicht wo äh wie das da geht
(NW-WD4, 115-117)

Der Junge berichtet, dass ihm das Vorgehen in der Klasse sowie sein eigener Arbeitsauftrag nicht klar war als er neu in die Klasse kam. Er beschreibt den Zustand des Uninformierten als komisch und lässt damit einen verhältnismäßig großen Interpretationsspielraum offen. Er sagt aber auch, dass er „erst alles nicht [wusste] wie das geht“ und zeigt auf diese Weise an, dass er an der Stelle unsicher war. Informationen über die Abläufe vermitteln in dieser Lesart Sicherheit. Im Übrigen nutzt Junge 1 die Gelegenheit der Gruppendiskussion, um seinen Zustand weiterhin in den eines informierten zu verändern. Er ist nämlich der gleiche Junge, der im ersten Beispiel dieses Kapitels fragt: „Wo arbeitest du noch mal?“

3.2.2.4 Festhalten an Strukturen

Die Kinder vermittelten in den Gruppendiskussionen sehr deutlich, dass sie an den bestehenden Strukturen festhalten wollen. Thematisiert wurde der Punkt regelmäßig, wenn dem bestehenden System der Jahrgangsmischung als Option eine Jahrgangsmischung über alle 4 Schuljahre gegenüber gestellt wurde. An einigen Stellen wurden auch über die Möglichkeiten einer Ganztagschule beraten. Die Kinder waren, selbst wenn sie mit den derzeitigen Strukturen unzufrieden waren, kaum bereit, Alternativen zu überdenken.

I: Zweitis, ok. ** Fändst du das gut, wenn ** die Lehrer hier sagen würden: ach das is doch alles Käse mit dem Mischen von Erstis und Zweitis wir machen nächstes Schuljahr wieder alle Erstis in eine Klasse und alle Zweitis in eine Klasse

Mä: Find ich nicht schön
Ju1: Nein find ich nicht
Ju: Nä. Nein
Ju4: Ich fänds besser wenn's so blieb
(BP-BR 7, 46-52)

Die Reaktionen waren stets ablehnend, kaum war eine abwägende Haltung zu verzeichnen. Das Wissen über die bestehenden Strukturen, die Kompetenz, sich in den vorliegenden Strukturen bewegen zu können, Freiräume und Grenzen zu kennen, um Fallstricke und Vorteile zu wissen, vermittelt offensichtlich eine Form der Sicherheit, die die Kinder nur äußerst ungern aufgeben möchten.

Es war durchaus denkbar, innerhalb der Strukturen Veränderungen vorzunehmen. Bei sehr heftiger Kritik an der Jahrgangsmischung forderten einzelne Kinder aus dem zweiten Schuljahr gelegentlich eine Abkehr von der Jahrgangsmischung – was aber keine neue Struktur darstellt, sondern für die Kinder lediglich eine Rückkehr zu den vorherigen Strukturen vor der Einrichtung der Schuleingangsstufe bedeuten würde und damit das Festhalten an den Strukturen nur um eine Facette erweitert.

3.3 Schule als Ort der Dienstleistung – Einrichtungen und Kümmerer

Neben einer auf die Funktion von Schule ausgerichtete Struktur verfügt sie auch über Einrichtungen und Personen, die als Ressourcen zur Unterstützung der Kinder bereitgestellt werden. Schule ist in dieser Perspektive ein Ort der Dienstleistung am Lernen von Kindern. Die sicherlich wichtigste Person in diesem Zusammenhang, ist die Klassenlehrerin der Kinder. Den Kindern gelingt es aber mühelos, alle an Schule beteiligten Personen in ihrer Funktion als Kümmerer zu sehen. Kümmerer sind die Personen, die das bereitstellen, was die Kinder zum Lernen brauchen und sich um die Anliegen der Kinder im Kontext von Lernen kümmern.

3.3.1 Schule als Dienstleister

3.3.1.1 Dienstleistungseinrichtungen

Bedeutender waren schließlich die Mittel, die eingesetzt werden um die Kinder aktiv zu unterstützen. Das ist zum einen die Einrichtung, die zum damaligen Zeitpunkt noch die Betreuung genannt wurde. Im Zeitraum der Erhebung gab es an beiden Schulen (und an vielen weiteren) sogenannte Übermittagsbetreuungen. Hierhin konnten die Kinder nach Unterrichtsende gehen, um bis zu einem bestimmten Zeitpunkt beaufsichtigt zu sein. Diese Einrichtung war kostenpflichtig

und stand nur einem kleinen Kreis der Kinder zur Verfügung. Oft waren dies Kinder berufstätiger Eltern, die ihre Kinder über die Unterrichtszeit hinaus betreut wissen wollten. Die Betreuungsgruppen wurden von den Kindern kurz *Betreuung* genannt und boten in der Regel auch die Möglichkeit, die Hausaufgaben bereits in der Schule zu erledigen.

- I: [...] Was findest du gut an der Schule?
Ju4: Hm, Alles!
I: Pf.
Ju1: Alles
I: Erzähl mir mal, was
Ju1: Alles, alles find ich gut an der Schule
Mä1: Zum Beispiel das Rechnen
Ju1: Zum Beispiel die Betreuung
(BP-BR 7, 13-20)

Das Beispiel zeigt den Anfang einer Gruppendiskussion. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde fragt der Interviewer die Kinder, was sie an der Schule gut finden. Es fällt auf, dass die zweite konkrete Nennung die Betreuung betrifft, die eher am Rande zur Schule gehört und nicht direkt etwas mit dem Unterricht zu tun zu haben scheint. Das Thema wurde an dieser Stelle nicht vertieft, da weitere Nennungen folgten aus denen sich ein Gesprächsthema entwickelt hat. An anderer Stelle zeigt sich, dass die Betreuung tatsächlich von mehreren Kindern positiv wahrgenommen wird und dass sie für die Kinder in einem gewissen Zusammenhang zum Unterricht gesehen wird und Unterstützung bietet. Dort kann man nämlich die Hausaufgaben machen.

- I: Du machst so, als ob du nicht sicher bist. Warum? Was findest du gut und was findest du nicht gut, dass möchte ich gern wissen.
Mä1: Ich find gut, dass man in der Betreuung Hausaufgaben machen kann.
(BP-BR 6.2, 260-262)

In ähnlicher Weise werden die Bücherei und der Klassenrat als Einrichtungen gesehen, die das Lernen der Kinder unterstützen. Während in der Bücherei Bücher bereitgehalten werden, wird der Klassenrat als Möglichkeit gesehen, Schwierigkeiten der Kinder untereinander und anhaltende Disziplinschwierigkeiten zu klären, so dass eine lernförderliche Atmosphäre wiederhergestellt werden kann.

3.3.1.2 Personen in der Dienstleistung – Kümmerer

Während die Einrichtungen weniger stark im Fokus der Kinder liegen, wird den personellen Ressourcen eine sehr zentrale Bedeutung zugesprochen. In der Schule sind eine Reihe von Menschen damit beschäftigt, den Betrieb am Laufen zu halten.

Dies wird von den Kindern durchaus wahrgenommen. So werden etwa die Putzfrau, der Hausmeister und vor allen Dingen die Lehrer von den Kindern als Kümmerer in diesem Sinne betrachtet.

Die Lehrerin

In besonderer Weise wird in den Diskussionen die Unterstützung durch die Lehrerinnen herausgehoben. In den untersuchten Klassen nimmt die Klassenlehrerin – in den erhobenen Gruppen gab es lediglich Klassenlehrerinnen, weshalb eine konsequent weibliche Schreibweise an der Stelle angezeigt ist – eine besondere Rolle ein. Das Klassenlehrerinnenprinzip, das den Unterricht in fast allen Fächern durch eine Person vorsieht, wurde in allen Klassen umgesetzt, wenngleich auch in allen Klassen weitere Lehrerinnen in den Eingangsklassen eingesetzt waren. Die Aufgaben und Funktionen der Klassenlehrerinnen werden in den Diskussionen immer wieder thematisiert, dabei wird ein umfangreiches Spektrum an Aufgaben beschrieben. Insgesamt zeigt sich aber auch, dass die Klassenlehrerinnen funktionalisiert, also als bereitgestellte Ressourcen angesehen werden. Zu einer darüber hinausgehenden Beziehung zur Lehrerin liegen keinerlei Daten vor.

I: Ja, hast du den Eindruck, dass sich die Lehrer hier gut um dich kümmern
Alle: Ja
I: Wie machen die das denn?
Ju3: Gut, die arbeiten
Ju2: Ja, gut
Ju3: Dafür sind sie auch da
(BP-BR 7, 68-73)

Auf die Frage des Interviewers, ob die Kinder sich von den Lehrern gut betreut fühlen, bejahen die Kinder übereinstimmend im Chor. In der Konkretisierung wird deutlich, worin sich das gute Kümmern nach Ansicht der Kinder zeigt. Die Lehrer arbeiten und dafür sind sie ja auch da. Die Kinder betrachten die Lehrer in dieser Perspektive als Dienstleister, die ihre Arbeit verrichten, indem Sie für die Kinder da sind. Genauere Angaben werden an anderen Stellen gemacht. Die Unterstützung durch die Lehrerinnen bezieht sich im Wesentlichen auf drei Bereiche. Sie werden als Lernhelferinnen aktiv, indem sie Sachverhalte erklären. Als Organisatorinnen schaffen sie die Lernsituationen, sie bereiten Unterricht vor, kopieren Arbeitsblätter, stellen (Haus-)Aufgaben und behalten den Überblick. Neben den auf den Unterricht bezogenen Tätigkeiten müssen sie sich auch um das Miteinander der Kin-

der kümmern, Gerechtigkeit garantieren, erziehen und Regeln aufstellen und deren Einhaltung überprüfen.

Andere

Wenig findet sich zu den Putzkräften. Diese werden von den Kindern in der Regel gar nicht wahrgenommen, da sie ihre Arbeit nach dem Unterrichtsende verrichten. So findet sich auch lediglich eine Anmerkung:

Ki: Die Frau Klein die macht hier die Klasse immer sauber
(NW-OY 5, 229)

Diese ist aber nicht unbedeutend, denn an anderer Stelle findet sich folgende Aussage:

Ju1: #Auch wenn das da irgendwie so unordentlich aussieht dann kann man auch nicht so gut arbeiten weil dann denkt man ja die ganze Zeit bor hier siehts aber komisch aus
I: Wer sagt das?
Ju1: Ich (Gelächter)
I: Ja?
Mä1: Und ich mein das auch. Ehrlich weil so wissen den kenn ich den nich neben dem möchte ich dann
(NW-WD 1, 207-212)

Präsenter ist der Hausmeister, der zudem unterschiedliche Aufgaben übernimmt. Er ist für den Kakao zuständig:

Ju2: ... Der Herr Schwächen der bringt das Kakao
(NW-OY 5, 227)

Und er hat weitere Aufgaben, die für die Kinder teilweise etwas undurchsichtig sind und auch zu konfligierenden Ansichten führen können.

Mä2: Aber der Herr Müller der kümmert sich nie um mich we wenn ich mir wehtuh da kümmert der sich nie um mich
Alle: Dafür is ja auch die **Aufsicht**
(durcheinander)
Ju2: der Herr Müller ist der Hausmeister und keine Aufsicht
Mä2: Ja wirklich und Hausmeister dem mach der Herr Müller macht für uns schon alles den Kakao der macht uns sogar Bänke
Ju2: Ja und
Mä2: Der hat uns sogar die Bänke und den Tisch gemacht der hat uns die Tische und die Stühle gemacht wo wir drauf sitzen also meckern kann man über den Herr Müller schon nich
Mä1: Ja das war ja jetz
Mä2: Guck mal wie viel Arbeit das war
Ju2: Und außerdem es ist doch genug Aufsicht also so viele Kinder sind auch nicht am weinen oder so
alle: Ja genau
Ju2: Es sind ja jetzt nicht alle Kinder am weinen
(BP-SY 2, 274-290)

In dieser Sequenz beschwert sich ein Mädchen darüber, dass sich der Hausmeister nie um sie kümmere, wenn sie sich weh tut. Die anderen Kinder korrigieren diese Perspektive sofort und eindringlich: der Hausmeister sei erstens keine Aufsicht und zudem könne man über den Hausmeister schon nicht meckern, denn „der macht für uns schon alles“ und das sei alles auch ziemlich viel Arbeit. Die Aussage, dass er für die Kinder schon alles mache unterstreicht den unterstützenden Charakter der Hausmeisterfunktion.

In dieser Sequenz wird eine weitere Kümmererfunktion der Schule angesprochen: die Aufsicht. Mädchen 2 beschwert sich eingangs der Sequenz darüber, dass sich der Hausmeister nie um sie kümmere, wenn sie sich weh tue. Dafür, so wird gleich im Anschluss von der gesamten Gruppe konstatiert, sei ja auch die Aufsicht da. Das Argument wird von Junge 2 im Folgenden wiederholt. Darüber ist man sich einig, dass der Hausmeister dafür nicht zuständig ist, aber die Aufsicht sehr wohl. Im weiteren Verlauf der Sequenz kommt man noch einmal darauf zurück. Mädchen 2 wird von den anderen Kindern deutlich gemacht, dass sie mit ihrem Anliegen zur Aufsicht hätte gehen müssen, die offenbar in ausreichender Menge auf dem Schulhof zu finden sei. Nicht angezweifelt wird jedoch, dass das Anliegen in die Zuständigkeit der Aufsicht falle.

Die Kümmererfunktion bezieht sich hier nicht direkt auf das Lernen der Kinder. Diese sehen aber durchaus einen Zusammenhang zwischen der Funktion Schule und Dienstleistungen, die damit nicht direkt verbunden sind und merken an anderer Stelle an, dass sie viel besser lernen oder arbeiten können, wenn es ihnen gut geht.

I: Ähm jetzt habt ihr ganz viel darüber gesprochen wen ihr kennt und dass das auch Kinder sind die ihr auch mögt und scheinbar geht es dabei darum dass ihr euch wohl fühlt in der Klasse # ist das wichtig für euch?

Ki: # Ja

Ki*: Jaha mhm

Mä2:: Jaha weil sons können wir nich richtig arbeiten sonst fällt uns das alles viel schwe#rer (NW-WD 1, 201-206)

Die Kinder sehen durchaus eine Vernetzung des privaten und des dienstlichen Bereichs in der Schule. Wohlbefinden, das hier in enger Verbindung zum privaten Bereich gesehen wird und Lernen, das den Dienstort markiert, gehen bei den Kindern gut zusammen. Das legt den Gedanken nahe, dass der private Bereich dem dienstlichen zuarbeitet. Vertieft wird diese Thematik im Anschluss an die Kategorie Schule als Arbeitsplatz.

3.3.2 Schülerinnen und Schüler als Dienstleister – Kinder als Teil der Institution

Das Helfen als Tätigkeit wird auch unter dem Aspekt Schülerjob in der Perspektive auf Schule als Arbeitsplatz angesprochen. In seiner Komplexität übersteigt es allerdings die einseitige Betrachtung als Pflicht die zu erfüllen ist. In Verbindung mit der Vorstellung vom Lernen als Konzept ist Helfen eine Kategorie, durch die die Rolle von Kindern in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe konturiert wird. Schule ist eine Einrichtung, die ihren Zweck darin findet, Kinder beim Lernen zu unterstützen. Dazu stellt Schule verschiedene Ressourcen bereit. In dieser Perspektive wird der Blick auf Schule geworfen, Schule bildet dabei das Pendant zu den Schülerinnen und Schülern. Diese Perspektive ist insofern künstlich, als sie hier herausgelöst und abstrahiert wurde. Schule ist nicht nur für Schüler da, Schüler sind auch ein Teil von Schule. Schule ist nicht nur der Rahmen, der um die Kinder herum abgesteckt ist, sondern sie selbst sind wesentlicher Teil von Schule. So wird beispielsweise deutlich, dass auch Schüler in der Funktion von Kümmerern gesehen werden. Durch das Helfen werden die Kinder zu einem Teil der Dienstleistung selbst. Die Kinder sehen durchaus beide Perspektiven und es erscheint wie eine Kippfigur, bei der gelegentlich beide Seiten durchscheinen und von Zeit zu Zeit willentlich eine außen vor bleibt.

3.3.2.1 Hilfslehrer – Kinder in der Pflicht

Helfen ist zum Zeitpunkt der Untersuchung ganz deutlich ein selbstverständlicher Interakt in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. Kinder sollen anderen Kindern helfen, wenn diese Schwierigkeiten haben, wenn diese in ihren individuellen Lernarrangements nicht alleine weiterkommen.

Als Motiv für das Helfen lässt sich zunächst der Auftrag ausmachen, die Kinder sollen helfen.

I: [...] warum glaubt ihr öh wird das gemacht Sonnen und Mondkinder gemischt?
Ki: > Keine Ahnung
Ju1: Ich glaube also dass wir den Mondkindern helfen können wir sonnen
[...]
Mä1: Am Anfang sollten wir auch helfen
Mä2: Ja
(NW-WD 3, 53-59)

Die Kinder geben an, dass sie helfen sollen. Aber die Kinder wollen auch helfen. Hierfür lassen sich zumindest zwei Erklärungen finden. Die Kinder erfüllen durch das Helfen die Anforderungen an die Schülerrolle, gleichzeitig geht das Helfen auch mit einem Prestigegewinn in der Gruppe einher.

I: (hust) Habt ihr denn schon mal Ersties geholfen
 Ju2: Mhm schon öfters
 Mä1: Ja
 Ju1: Mhm ich auch schon öfters
 Mä2: Ich hab den andern Ersties auch mal geholfen
 Ju2: Einmal
 Mä2: Nein manchmal hab ich denen auch geholfen
 I: Bei was?
 Mä2: Ähm ich hab denen manchmal Aufgaben so erklärt
 Ju1: Ich
 Mä2: Die ich schon auch im Einstern die die die ich ja schon hinter mich hab weil meine Ma-
 ma ist Lehrerin und da hab ich schon die ersten beiden Einsterne zu hause als ich noch
 gar nich in der schule war gemacht
 (BP-SY1, 105-117)

Mädchen 2 bringt in die Debatte ein, dass sie auch schon mal geholfen habe, wo-
 rauf Junge 1 seine Interpretation von mal geholfen entfaltet – „einmal“. Mädchen 2
 widerspricht, sie meinte nicht einmal, sondern manchmal, woraufhin sie ausführt
 wem sie wobei geholfen hat. Junge 2 unterwandert mit seinem Einwurf, einmal,
 geschickt die Darstellung von Mädchen 2. Es hat offenbar Bedeutung, ob man als
 Helfer anerkannt und etabliert ist. Mädchen 2 gibt aber nicht nach und wird aus-
 führlich, noch dazu lässt sie Junge 1 nicht mehr zu Wort kommen. Die Vermutung
 liegt nahe, dass das Ansehen von Kindern steigt, wenn sie anerkannte Helfer sind.
 Im Übrigen wird den helfenden Kindern auch eine Qualifikation des Helfens zuge-
 sprochen. Mädchen 2 führt ihre Qualifikation entsprechend auch gleich mit aus.
 Das muss sie auch, da sie ein Kind aus dem ersten Jahrgang ist.
 Es ist dabei spannend zu sehen, wie sich das Helfen auf die Hierarchie in der Klasse
 auswirkt.

I: Und wenn ´n Zweiti mal nicht weiter weiß, dann kann er ja auch mal ´n Ersti
 fragen.
 **
 Ju: Ja (Gelächter)
 Mä3: Mm, nicht immer.
 Ju2: Aber wenn der Zweiti das auch nicht weiß, die Frage von dem Ersti,
 dann kann der ja mal bei nem anderen Zweiti versuchen, es versuchen.
 Mä3: Man kann sich gegenseitig helfen.
 Mä2: Und die Zweitis können noch die Zweitis fragen.
 Ju1: Mmh, und die Erstis die Erstis.
 Mä3: Und die Erstis die Zweitis und die Zweitis die Erstis.
 (unverständlich)
 Ju: Und die Frau Maier darf auch mal ne andere Lehrerin fragen.
 Mä: ja (Gelächter)
 (BP-BR 1, 104-117)

In der Gruppendiskussion ging es auch vorher schon um das Thema Helfen. Es fiel
 auf, dass die Kinder nur davon sprachen, dass Erstklässler von den Zweitklässlern
 unterstützt werden. Der Interviewer provoziert deshalb mit der These, dass
 Zweitklässler, die nicht weiter kommen, einen Erstklässler um Hilfe fragen können.

Die Reaktion kommt nicht spontan, es gibt zunächst eine kurze Pause, woraufhin ein Junge die These zunächst knapp bestätigt. Es folgt Gelächter und die Einschränkung, die vorsichtig mit einem nachdenklichen „mm“ eingeleitet wird. Das würde nicht immer funktionieren. Junge 2 bindet die These des Interviewers wiederum an seiner Wirklichkeit an. Wenn ein Zweitklässler die Frage eines Erstklässlers nicht beantworten kann – darum geht es offensichtlich in seinen Augen, wenn ein Zweitklässler nicht weiter weiß und in die Lage gerät, einen Erstklässler fragen zu müssen – dann sollte er vielleicht einfach einen anderen Zweitklässler fragen. Daraufhin werden dann alle möglichen Konstellationen wie in einem Spiel aufgezählt. Die Situation wurde auf diese Weise entschärft und es muss nicht länger über diese Frage gesprochen werden. Zudem bricht das Gespräch an der Stelle ab, da die Gruppe eine Störung von außen erfährt.

Gegenseitig helfen ist hier wohl die Formulierung, die am ehesten dazu geeignet war, die offenbar doch unangenehme Situation wieder zu entspannen. Dass Kinder sich gegenseitig helfen, lässt alle Möglichkeiten zu und schließt nichts von vornherein aus. Gleichzeitig scheint gegenseitig helfen auch die Vorstellung der erwünschten Formulierung zu treffen. Helfen ist ja nicht das Problem, man muss umgekehrt ja vielmehr wissen, wen man um Hilfe fragen kann.

3.3.2.2 Kinder erwarten Hilfe von Kindern

Die andere Perspektive auf das Helfen ist die Bedürftigkeit. Die Kinder gehen grundsätzlich davon aus, dass sie ihre KlassenkameradInnen um Hilfe fragen können. Es gibt offenbar einen Anspruch auf Hilfe, den man nur geltend machen muss.

Mä2: Also ich finde das eben halt gut weil man dann auch Hilfe hat

#Mä3: Ja weil man Hilfe hat und dann

Mä2: Und dann wenn man wirklich nur was nicht weiß, dann die Sonnenkinder fragen kann

Mä3: Und dann auch, weil man die irgendwie auch fragen kann, wie das das heißt oder was das ist. Deshalb finde ich das gut.

(NW-OY 1, 105-109)

Die Kinder sehen einen Vorteil in der Jahrgangsmischung in der Hilfe durch die anderen Kinder. Die Jahrgangsmischung liefert diese Möglichkeit selbstverständlich mit. Man hat in der jahrgangsgemischten Klasse Hilfe und wenn man was nicht weiß, kann man fragen. Hier werden auch wieder die Zweitklässler in der Rolle der Helfenden und in einer Bringschuld gesehen. Damit wird der Übergang in den zweiten Jahrgang zu einer Qualifikation für das Helfen.

Diese Sichtweise zieht sich durch, solange es im Allgemeinen verbleibt. Die Zweitklässler sind grundsätzlich diejenigen, die für das Helfen in Frage kommen. Geht es um konkrete Kinder, weicht diese Perspektive auf, dann sind auch Erstklässler durchaus als Helfer im Gespräch, aber dazu müssen diese in besonderer Weise qualifiziert sein.

I: Was ist denn, wenn ein Zweiti nicht weiter weiß?

Ki2: Dann fragen wir auch schon manchmal die Erstis, die das schon GUT können.
(BP-SY 3, 56-57)

Während Zweitklässler die Qualifikation des Helfers qua Amt innehaben, müssen Erstklässler besonders gut sein, um als Helfer in Frage zu kommen. Das deutet bereits an, dass die Kinder darüber informiert sein müssen, wie gut die anderen Kinder in der Klasse sind.¹²¹

Auch bei der Frage um Hilfe kommt eine Statusfrage zum Tragen. Während es für die Kinder vorteilhaft zu sein scheint, als Helfer in Frage zu kommen, ist es umgekehrt nicht unbedenklich, als hilfebedürftig angesehen zu werden.

I: Du bist jetzt ein Mondkind, hat dir denn schon mal ein Sonnenkind geholfen?

>Ju2: Ja, öfters!

>Mä3: Mir ganz oft.

Mä2: Mir eher selten.

I: Selten. Warum ist das bei dir selten?

Mä2: Weil ich halt neben keinem Sonnenkind sitze und weil ich das #kann. Ich kann schreiben und ich kann lesen.

(NW-OY 1, 88-95)

Mädchen 2 behauptet, ihr würde „eher selten“ geholfen. Sie gibt zwei Begründungen dazu an, zum einen sitzt sie neben keinem Zweitklässler und kommt allein deshalb schon kaum in die Gelegenheit der Hilfe. Zum anderen verfügt sie aber nach eigener Ansicht über die notwendigen Qualifikationen und braucht deshalb auch keine Hilfe. Das deutet an, dass nur die Kinder Hilfe brauchen, die etwas nicht können. Dieser Aspekt bleibt zugegebenermaßen in beiden Richtungen im Unklaren. Dazu liegen zu wenige Daten vor, die diesen Punkt erhellen.

3.3.2.3 Sich Austauschen

Mit dem Helfen verwandt ist noch die Praxis des Sich-austauschens. Damit beschreiben die Kinder gegenseitige Hilfe auf Augenhöhe. Kinder arbeiten gemeinsam und helfen sich dadurch. Hier ist keine Hierarchie zu erkennen.

¹²¹ Siehe dazu das Kapitel zu Leistung und Konkurrenz.

Mä2: Ja und öhm die können natürlich auch die Sonnen fragen und manchmal das ist dann auch an dem Tisch an dem letzten Tisch so da ist dann öhm * halt so dass die beiden sich also Thomas und Piet sitzen gegenüber und dass sind beides Monde und dann können halt die halt sich auch austauschen. Der Thomas mit Klaus.
(NW-WD 2, 204-207)

Mädchen 2 erläutert ein Beispiel. An einem Tisch sitzen zwei Erstklässler. Die können Zweitklässler fragen, aber sie können sich auch austauschen. Das Austauschen wird dem Helfen oder Fragen gegenüber gestellt. Das verdeutlicht, dass hiermit zwei unterschiedliche Formen der Interaktion unterschieden werden. Präzisiert wird das an anderer Stelle.

Mä1: Ähm dann kann man sich austauschen da kann man dann zum andern hingehen fragen ähm ähm wie geht das und das dann braucht man sich nicht mehr so darum kümmern zur Lehrerin zu gehen und so dann kann man sich halt austauschen und gegenseitig fragen
(NW-WD 2, 141-143)

Mädchen 1 erklärt, warum sie sich auf die Zeit im dritten Schuljahr freut. Sie erhofft sich, dass sie sich dann mit den Kindern ihres Jahrgangs austauschen kann. Dabei erläutert sie, dass Austauschen eine Form der gegenseitigen Hilfe ist. Austauschen findet in den Berichten immer zwischen gleichberechtigten Partnern auf Augenhöhe und am gemeinsamen Gegenstand statt.

3.3.2.4 Kinder übernehmen Verantwortung

Indem Kinder helfen, erst recht wenn sie für Hilfestellungen verbindlich zur Verfügung stehen, übernehmen Kinder auch eine besondere Form der Verantwortung für sich und andere.

Das wird besonders deutlich, wenn Schwierigkeiten auftauchen. Etwa dann, wenn ein Kind etwas falsch weiter gibt.

Ju2: Na ja, also manchmal passiert ja auch dass ein Zweiti dem Ersti das falsch erklärt aber das passiert nicht so oft aber die Kathrin wir sind beide Zweitis das ist die Kathrin und die haben und da wusst ich einmal nicht weiter und die sitzt neben mir und dann hab ich sie gefragt und die hat mir das auch falsch erklärt
I: Mhm und was hast du dann gemacht hast du das gemerkt, dass das nicht stimmt
Ju2: Nein eigentlich nicht ** #ich hab aber auch
I: #Später
Ju2: Ja ich hab dann zu Hause damit weiter gemacht und dann guckt sich meine Mama auch erst mal alles an also (unverständlich) und dann hat die mir gesagt dass da alles falsch wär
I: Und dann
Ju2: Dann haben wir das noch mal alles von neu gemacht
I: Oh war das schlimm
Ju2: Na ja war schon (Geräusche im Hintergrund) n bisschen blöd
Mä2: Raffi Lina
I: Bisschen ärgerlich, ne
Ju2: Ja (Geräusche im Hintergrund)
I: Aber manchmal passiert es auch dass man was nich richtig versteht

Ju2: Mhm
I: Und dann muss man es auch noch mal machen weil man es ja dann auch falsch gelernt hat
Mä2: Ich bin eben weiter als der Marco und da fragt der mich ganz oft und manchmal hab ich das ja auch nicht mehr so richtig in Erinnerung und dann hab ka kann ich ja auch selber mal (Kinder machen Geräusche im Hintergrund) Fehler machen und dann kann ich dem Marco das ja auch manchmal falsch erklären
(BP-SY 2, 58-85)

Der Umgang mit dem Problem ist an dieser Stelle recht unproblematisch, da kann man sich auch andere Szenen vorstellen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Kinder durch das Helfen in eine Situation kommen, in der sich andere darauf verlassen, dass man das, was man da tut, auch richtig macht. Und dass den Kindern das klar ist.

In der angeführten Sequenz berichten Mädchen 2 und Junge 2 jeweils aus ihrer Perspektive über eine Situation, in der Mädchen 2 ihm einen Sachverhalt falsch vermittelt hat. Er erzählt, dass er *einmal nicht weiter wusste und dann habe er sie gefragt*. Erst zu Hause fiel auf, dass Junge 2 alles falsch gemacht hatte. Nebenbei: Zu Hause scheint auch ein Wunsch nach Kontrolle darüber festzustellen sein, was der Junge in der Schule denn so macht und ob das alles so richtig gelernt wird. Schließlich kontrolliert die „Mama erst mal alles“. Als Konsequenz ergibt sich in der Situation, dass Junge 2 alles neu machen musste, was er „schon [ei]n bisschen blöd“ fand. Die Schilderung von Mädchen 2 deckt sich soweit mit der des Jungen, sie weist sogar über den Fall hinaus und macht deutlich, „dann kann ich dem Jungen 2 das ja auch manchmal falsch erklären“. Was einerseits aussagt, dass das ja mal passieren kann, dass es keine Absicht war, was aber auch andeutet, dass es eben manchmal passiert und keine einmalige Situation war. Darauf wird allerdings nicht weiter eingegangen.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Darstellungen stützt noch einmal die Statusfrage von Helfern und Hilfesuchenden. Während Junge 2 sagt, er habe einmal nicht weiter gewusst und da Mädchen 2 neben ihn sitze, habe er sie gefragt – in der Darstellung wirkt das sehr spontan und nicht sehr gewöhnlich – entgegnet sie, Junge 2 frage sie ganz oft, was nach einer deutlich stärkeren Regelmäßigkeit klingt. Der Hilfesuchende spielt die Situation etwas herunter, die Hilfegebende stellt gerade die Häufigkeit und Regelmäßigkeit heraus.

Auch in Bezug auf die eigene Person ergibt sich für die helfenden Kinder ein Verantwortungsproblem. Das Helfen – und gerade das regelmäßige Helfen – bedeutet

nämlich einen nicht zu unterschätzenden Überblick über die eigenen Ressourcen, mit denen man haushalten muss.

Mä2: Weil wenn denn die Monde dann immer was fragen dann müssen die Sonnen ja immer antworten und helfen oder so und dann müssen die immer ihre Arbeit unterbrechen und kommen dann nie weiter irgendwie so richtig. Für die Monde ist das gut aber für die Sonne nicht unbedingt so.
(NW-WD 2, 43-45)

Die Kinder sehen das ganz deutlich, wenn sie anderen Kindern helfen, müssen sie die Arbeit, mit der sie selber gerade beschäftigt sind, für die Zeit des Helfens unterbrechen. Sie kommen dann nie so richtig weiter, beklagt Mädchen 2.

Ki: [...] dann kommen wir immer raus wenn wir denen das erklären müssen
(NW-OY 2, 105-106)

Oder das helfen führt dazu, dass sie aus den Arbeiten *raus kommen*, die sie erledigen, was dazu führt, dass sie erst wieder reinkommen müssen.

Das Problem verschärft sich in der Perspektive der Kinder insbesondere dann, wenn sie Kindern helfen sollen, die besonders intensiven oder regelmäßigen Hilfebedarf haben oder sich in der Situation nicht angemessen verhalten, wie die Fortsetzung der Sequenz verdeutlicht.

Mä1: Also wenn ich denen das jetzt erkläre öhm dann sagt Max hör mal hö! Lass das sein!
Äh weiß nicht der hört mir einfach nie zu und die Mondkinder...
Ki: # Dann musste denen auch überhaupt nichts erzählen
(NW-OY 2, 107-109)

Die Schwierigkeiten leuchten offenbar auch den anderen Kindern ein. Der Schilderung von Mädchen 1 lässt sich eine Überforderung deutlich ablesen. In dieser Sequenz veranlassen die Ausführungen von Mädchen 1 das im Gespräch beteiligte Ki[nd] dazu, ihr zu raten, das Hilfsangebot zumindest in solchen Situationen auch zurückzuziehen. Dies ist eine Ausnahme an der Stelle und gipfelt darin, das hilfesuchende Kind an die Lehrerin zu verweisen. Ähnliche Meinungen finden sich ansonsten nicht. Es stellt sich aber die Frage, wie mit solchen Situationen umzugehen ist, wenn die Hilfsangebote nicht auf einer eindeutig freiwilligen Basis bestehen. Nebenbei: Situationen des Helfens werden offenbar dann als besonders problematisch wahrgenommen, wenn die beteiligten Kinder nicht miteinander befreundet sind. Zumindest wurden keine problematischen Helfen-Situationen unter Freunden geschildert, problematische Situationen waren aber gelegentlich von deutlich abgrenzenden Äußerungen begleitet.

Die oftmals als schwierig erlebte Situation des Helfens wird von den anderen Kindern durchaus wahrgenommen und führt zu entsprechend verständnisvollen Bekundungen des Mitleids.

Ju2: Und die arme Lisa muss sich um den Mike kümmern
(NW-OY 1, 97)

Die Lisa wird zur armen Lisa und bekommt eine sich aufopfernde Rolle zugeschrieben. Der Begriff erhält auf die Weise auch ein Stück Verantwortung. Die Lisa ist für den Mike verantwortlich, die Arme.

Die Lisa muss sich um den Mike kümmern, das Helfen wird weiterhin als eine Pflicht angesehen. Helfen wird hier zum Kümmern und damit zu einer grundsätzlichen und umfassenderen Art des Umgangs und der Verantwortung. Das Helfen wird damit auch in den Funktionsbereich der Schule gestellt. Schüler sind damit auch ein Teil der Schule und übernehmen Aufgaben, die der Schule zugeschrieben werden – sie sind Kümmerer.

3.3.2.5 Kinder entlasten Lehrer (und Kinder)

Die Kinder verstehen das Helfen nicht nur als pflichtgemäße Aufgabe von Schülerinnen und Schülern, ihnen sind auch die Vorteile, die daraus für ihre Lehrerinnen erwachsen, gegenwärtig. So betonen sie, die Jahrgangsmischung sei insbesondere dann eine vorteilhafte Organisationsform, wenn die Lehrperson mit der Klasse besondere Schwierigkeiten habe. Die Kinder würden sich dann nämlich verstärkt umeinander kümmern und im wahren Wortsinn als Hilfslehrer fungieren.

Ju2: Also ich denke mal wenn du mit deiner Klasse die du jetzt hast viel Probleme hast also jetzt wenn die ja wie soll ich sagen wenn die immer * zu dir kommen und so Sachen * besser mischen die Klasse weil manchmal helfen die Erstis auch den Zweitis

Mä2: Hä

Mä1: Ja ja wirklich

Mä2: Manchmal helfen die Zweitis auch den Erstis

MÄ1: Ja und also ich würde sagen mischen

(BP-SY 2, 182-189)

In dieser Szene vermuten die Kinder hinter dem Interviewer einen Lehrer, der sich hier in ihrer Schule darüber informiert, wie jahrgangsübergreifender Unterricht funktioniert. Zugegeben, dass Missverständnis ist ein gutes Stück auf den Gesprächsanteil des Interviewers in der Gruppendiskussion zurückzuführen, hat aber in diesem Fall zu interessanten Äußerungen geführt. Auf Nachfrage, ob denn die Kinder die Organisationsform der Jahrgangsmischung auch anderen Schulen empfehlen würden, raten die Kinder dem Interviewer seine Klasse ebenfalls jahr-

gangsübergreifend zu organisieren, wenn „die immer zu [ihm; MK] kommen“. Zum Lehrer kommen ist in den Gruppendiskussionen eine gewöhnliche Umschreibung für den Umstand, dass die Kinder fragen an ihre Lehrer richten, Rückmeldungen wünschen, Hilfen einfordern. Kinder gehen oder kommen dann zu ihren Lehrerinnen oder Lehrern.

Die Kinder formulieren ihre Empfehlung sogar noch klarer mit den Worten „wenn du mit deiner Klasse [...] viel[e] Probleme hast [...] * besser mischen“, weil sich die Kinder dann gegenseitig helfen. In den Augen der Kinder scheint diese Organisationsform für Lehrerinnen viele Vorteile zu liefern und erscheint als probate Lösung für die Probleme, die die Lehrerin mit ihrer Klasse hat.

Auch in der eigenen Klasse sehen Kinder die Vorteile der Jahrgangsmischung für die Klassenlehrerin.

- Mä1: Und ich find auch gut dass die Zweities dann den Ersties helfen können weil die Frau Wille (Klassenlehrerin) hat nich immer Zeit weil die will auch nich so oft gestört werden
Ju1: Ich finds auch gut
I: Wobei stört man die denn dann?
Ju2: Also wenn die in der Arbeitszeit #
Ki: #Jetzt Frederik komm
Ju2: Wenn die jetzt zum Beispiel in der Arbeitszeit ähm etwas macht und dann sollten eigentlich die Zweities den Ersties helfen weil dann muss die immer wichtige Sachen machen und so und dann manchmal muss die ja noch den Ersties ins Linienheft machen und dann wollen manche Ersties #
Mä1: (flüstern) # Wollen manche Ersties was nachschauen
Ju2: Ja und dann wollen manch dann muss die was nachschauen und manche Ersties wollen was von der ins Linienheft und manche wissen nich wie das geht und dann gefällt der das nich so richtig #
I: #Mhm
Ju2: #wenn das und dann findet die das besser wenn die Zweities dann den Ersties helfen
(BP-SY 1, 87-104)

Wird die Formulierung „die Frau Wille hat nich[t] immer Zeit weil die will auch nich[t] so oft gestört werden“ als Argument für die Vorteile eines Helfersystems aus der perspektive von Schulkindern genannt, führt das im Grunde den Lehrerjob ad absurdum, aber auch die Rollen von Schülerinnen und Schülern. Die Kinder entschärfen die Darstellung, indem sie deutlich zu machen versuchen, dass die Lehrerin selbst auch wirklich wichtige Aufgaben erledigt. Deutlich wird aber zumindest, dass die Kinder sehr klar haben, dass sie mit dem Helfen nicht nur ihren MitschülerInnen einen Dienst erweisen, sondern auch der Lehrerin.

So wird hier ebenfalls berichtet, dass die Lehrerin selbst bestimmte Aufgaben als Störung empfindet. Es gibt also eine zumindest stillschweigende Übereinkunft

darüber, dass die Kinder der Lehrerin Arbeit abnehmen und die Lehrerin für diese Arbeiten auch nicht ohne weiteres zur Verfügung steht.

Betrachtet man nicht nur, wie sich das Helfen gestaltet und es sich auf die soziale Struktur auswirkt, sondern auch, welche Aufträge Kinder sonst noch im Auftrag der Lehrer übernehmen, verschiebt sich das Bild vom Helfer ein Stück weit.

Ju2: Öhm ja und öhm Frau Endivi die geht ja gerne da rüber...

Ki: Die gehen immer darüber

Mä2: Wollen die aufpassen

Ju2: ...Und lässt die Tür da auf und steht die Türe da auf und dann hören wir immer dass diese Kinder leiser sind als unsere Klasse

Ki: Aber nur wegen den Mondkindern

Ju2: Ja

Mä1: Ja Manuel und ich sollen das dann immer regeln aber die Mondkinder HÖREN ja nicht auf uns

#Ki: Er ist Klassensprecher ich bin Klassenvertreter

Ju2: Klassenvertreter ja

(NW-OY 5, 49-58)

Die Kinder helfen nicht nur bei inhaltlichen Fragestellungen im Unterricht, sondern werden darüber hinaus auch dazu angehalten, für wunschgemäße Disziplin in der Klasse zu sorgen. Während die Lehrerin in die Parallelklasse geht – was sie in den Augen der Kinder gerne tut – lässt sie die Türe auf, damit die Klasse hört, wie viel leiser die Parallelklasse ist. Außerdem sollen die Klassensprecher die Disziplinschwierigkeiten *regeln*.

Auch wird berichtet, dass die Kinder des zweiten Jahrgangs auf die jüngeren Kinder in der Pause aufpassen sollen.

Mä2: > Das ist anstrengend, [sehr leise] die Mondkinder...

Mä1: # Auf die Mondkinder immer aufzupassen

Ju2: Mhm

Mä1: Wenn die sich immer in der Pause verletzen

(NW-OY 4, 35-38)

Damit verschiebt sich insgesamt die Perspektive immer mehr von helfenden Kindern zu Hilfslehrern, bei denen Hilfestellungen eine Dienstaufgabe sind, die eingefordert werden können, die damit eine große Verantwortung übernehmen und damit die Lehrer entlasten. Kinder sind damit selber Kümmerer in der Schule, Teil der Institution, die dazu da ist, Kindern beim Lernen zu helfen.

3.4 Schule als Dienstort

3.4.1 Schülerjobs

Zur Wahrnehmung der schulischen Wirklichkeit der Kinder gehört neben den Rahmenbedingungen der Schule mit ihren Strukturen und Funktionen auch eine

bestimmte Sicht auf die eigenen Aufgaben. Was machen Schüler in der Schule? Welche Pflichten haben sie zu erfüllen? Wie gestaltet sich das Schülersein in den gegebenen und wahrgenommenen Strukturen? Auf diese Fragen finden die Kinder Antworten, die sich einfügen in die Umgebung Schule. Letztlich ergibt sich auch aus den eigenen Aufgaben wieder eine eigene Struktur.

Im Grunde lässt sich der Job der Kinder auf drei Tätigkeiten begrenzen, die insgesamt eng miteinander vernetzt sind: Lernen, Arbeiten und Helfen. In der Wahrnehmung einer klaren Funktion von Schule als dem Ort, der dem Lernen der Kinder zu Diensten ist, ist auch das Schülersein in diese Funktion eingebunden. Sie haben als Schüler den gesellschaftlichen Auftrag zur Schule zu gehen und zu lernen, was sie mit großer Gewissenhaftigkeit auch machen. Sie betrachten ihre Rolle als Schüler als ihren Beruf, den sie sich nicht selber ausgesucht haben, sondern der ihnen durch die Gesellschaft zugetragen wurde.

3.4.1.1 Lernen als Tätigkeit

Grundlegender und zentraler Auftrag ist es, zu lernen. Der Begriff taucht mehrfach an unterschiedlichen Stellen dieser Arbeit auf und hat Bezug zu unterschiedlichen Kontexten. Lernen verleiht der Schule ihren Sinn, die Kinder vertreten die Ansicht, dass Schule dazu da sei, Kinder beim Lernen zu unterstützen. Ebenso markiert das Lernen eines der handlungsleitenden Motive, denn wenn die Aufgabe von Schule sei, das Lernen der Kinder zu unterstützen, macht es Sinn das eigene Motiv für das Schülersein im Lernen zu suchen. Und natürlich ist Lernen dann auch eine Aufgabe oder auch eine der Pflichten von Kindern.

Wendet man sich den Textstellen zu, an denen die Kinder das Lernen als Aufgabe von Schülerinnen und Schülern thematisieren, fällt auf, dass es für sie ein abstrakter und zudem einigermaßen unklarer Begriff zu sein scheint. Der Begriff des Lernens taucht zwar häufig auf in den Gruppendiskussionen, allerdings wird nur in sehr wenigen Fällen weiter ausgeführt, was mit lernen eigentlich gemeint ist.

Mä: Ja, weil die eigentlich nicht soviel lernen, weil die ähm Frau Wille, die macht immer bis * zur Pause ähm * immer ähm freie Arbeit. Und danach, dann rechnen die eigentlich nur.
(BP-BR 6.2, 66-68)

Hier konstatiert das Mädchen, die Parallelklasse würde „nicht soviel lernen“ und begründet es damit, dass dort viel Freiarbeit stattfindet oder nur gerechnet wird. Lernen scheint demnach etwas zu sein, was man quantifizieren kann.

Ju2: Ich auch aber irgendwie isses auch blöd wenn die wenn die Mondkinder die fragen uns dann immer alles und wir lernen nie was dazu weil wir immer die Sachen von den Mondkindern machen.

(NW-OY 3, 42-44)

Oft sprechen die Kinder auch davon, dass sie etwas – oder wie in diesem Beispiel, nichts – dazu lernen. Lernen kumuliert also offenbar, zu etwas Gelerntem kommt weiteres Gelerntes hinzu, es vermehrt sich. Wie das geschieht, bleibt dennoch im Verborgenen.

Es gibt Hinweise, die nahe legen, das zum Lernen andere Personen hilfreich, wenn nicht notwendig sind.

Ki2: Ich finds manchmal gut, dann können die Erstklässler noch was lernen von den Zweitklässler und im zweiten Schuljahr können se dann noch [unverständlich] en bisschen, wenn se von denen was lernen.

Ki1: Das meint ich eigentlich auch.

I: Was denn?

Ki1: Das meint ich eigentlich auch, dass die Erstis dann gut von den Zweitis was lernen können.

Ki3: Das is ja richtig. Das find ich auch gut.

(BP-SY 3, 49-55)

Letztlich gibt es zwei mögliche Deutungen dieser Vorstellung vom Lernen. Es mag eine passive sein, was einem *beigebracht bekommen* gleich käme. *Die Zweities könnten den Ersties noch was beibringen*, wäre sicher eine mögliche Lesart der Aussage von Kind 1. Eine andere Lesart wäre aktiv. Sie würde darauf hinaus laufen, dass die Zweitklässler über Kompetenzen verfügen, die sich die Erstklässler aneignen, wenn sie sehen, wie die Zweitklässler bestimmte Dinge machen. *Die Erstis könnten sich bei den Zweitis noch was abgucken*, wäre hierfür eine mögliche Paraphrase. Auch weitere Beispiele helfen hier nicht weiter, es lassen sich keine eindeutigen Hinweise ausmachen.

Konkretere Ausführungen zum Lernen lassen sich finden. Die Kinder äußern sich dazu, was gelernt wird.

Ju1: Für die neuen Kinder das die besser lernen

Ju2: # Das die n bisschen mal lernen

Ju1: # Dass die Rechnen lernen,

Ju2: # DEUTSCH

Ju1: Dass die das besser hinkriegen

(NW-OY 4, 184-188)

Hier werden in der Regel die Fächer der Stundentafel bzw. die Tätigkeitsfelder, die für die Kinder die Struktur der Schule darstellen, genannt. In diesem Beispiel sind es Rechnen und Deutsch.

Ki1: Doch, dann kömmer was von den Viertklässlern sogar was üben. [lacht]

- I: Warum findest du das gut?
 Ki3: Wenn man nichts von denen lernen kann, find ich das auch blöd.
 (BP-SY 3, 88-90)

Weiterhin wird Lernen auch gleichbedeutend für andere Begriffe verwendet. In diesem Beispiel ist es ein Synonym für üben. Oft wird es auch anstelle des Wortes arbeiten gebraucht. Arbeiten ist aus der Perspektive der Kinder ebenfalls eine zentrale Aufgabe von Schülern. Zu einem klaren Lernbegriff sind die Kinder noch nicht gelangt. Lernen ist hier gewissermaßen ein Konzept, basierend auf den konkreteren Begriffen Arbeiten und Helfen.

3.4.1.2 Arbeiten

Im Gegensatz zum Lernbegriff wird der Begriff des Arbeitens in den Ausführungen deutlich klarer konturiert. Auch dieser Begriff wird synonym zu lernen verwendet, insgesamt vermittelt sich der Eindruck, dass arbeiten die konkrete Tätigkeit zu lernen ist, während lernen als abstrakter Begriff in den Köpfen der Kinder existiert. Es scheint fast so, als ob die Kinder sagen würden: *die oberste Pflicht von Schülern ist es zu lernen und um zu lernen, muss man arbeiten*. Falsch wäre eine solche Vorstellung zunächst mal sicherlich nicht. Hinzu kommt, dass Arbeiten eine Begrifflichkeit ist, die zur Lehrersprache gehört und in der Schule häufig und vielfältig verwendet wird. Es wird von Klassenarbeiten gesprochen und meint damit Leistungs- oder Lernzielkontrollen, es gibt Strafarbeiten, Arbeitsblätter und -hefte, Haus- und Schularbeiten.

Es gibt wenige Textstellen, in denen beide Begriffe vermischt werden. Hier weisen die Kinder darauf hin, dass sie es gut gefunden hätten, wenn sie vor der Einführung jahrgangsgemischter Klassen nach ihrer Meinung gefragt worden wären. N ist offenbar der Meinung, dass sie beim Lernen dadurch Nachteile erleiden. L pflichtet bei und bezieht die Nachteile auf das Arbeiten.

- Ju1: Ja die sollen erstmal die Kinder fragen ob die was dagegen haben wenn die dann beim Lernen schlechter werden dann lassen die es auch sein
 Mä1: Die Lehrerin muss erstmal gucken
 I: Seid ihr denn gefragt worden?
 Ju1: Nein
 mhmh [verneinend]
 I: Was hättest du denn gesagt?
 Ju2: Nein. Ich...
 I: Warum denn?
 #Mä2* [unverständlich]
 Ki: Weil irgendwie ... dann können wir schlechter ARBEITEN ööh
 (NW-OY 5, 165-175)

In der Regel lässt sich feststellen, dass lernen oder arbeiten in einer Sequenz konsequent verwendet werden, es aber andere Sequenzen gibt, die ganz ähnlich verlaufen und in denen etwa die gleichen Argumente verwendet werden, dabei aber der jeweils andere Begriff verwendet wird.

- I: Ihr habt doch auch, ähm, gestern hattet ihr zum Beispiel eine Stunde nur für die Zweitis?
Alle: ja, ja
I: Ist das ähm * anders?
Mä: Ja
Alle: Ja
Mä: Da hat man die, sozusagen jetzt mit dem Lernen die Kleinen nicht dabei.
I: Und ähm, woran merkt man das?
Mä: Weil das da ruhiger ist.
(BP-BR 6.2, 77-85)

Hier beschreibt ein Mädchen, dass Unterrichtsstunden in denen Erstklässler beim Lernen nicht dabei sind ruhiger verlaufen. Das nachfolgende Beispiel beschreibt eine Situation in der bestimmte Kinder unruhig sind und dadurch das Arbeiten erschweren.

- Mä1: Ich finde das auch doof das der Piet der direkt gegenüber sitzt und der Dustin schräg hinter mir und die quatschen immer so doll die zwei und das is dann immer voll laut und der ähm Kai quatscht auch ganz oft mit der Defne und halt und da kann ich gar nicht arbeiten richtig
(NW-WD 1, 48-50)

Der Kontext beider Sequenzen ist ähnlich. Es lassen sich Situationen feststellen, in denen lernen oder arbeiten schwieriger ist, weil durch bestimmte Kinder Unruhe verbreitet wird. Es wird aber auch deutlich, dass im ersten Beispiel eine abstraktere Ebene angesprochen wird, da es hier nicht um konkrete Kinder geht und eine verallgemeinernde Aussage getroffen wird. Im Übrigen wird sie auch durch den Interviewer provoziert. Im zweiten Beispiel geht es um konkrete Kinder und konkrete Situationen. Hier wird der Begriff des Arbeitens verwendet, was nahe legt, arbeiten sei eine Konkretisierung des Lernbegriffs.

Das Arbeiten selber wird auch häufig als die Arbeit bezeichnet. Was die Kinder machen müssen ist dann nicht arbeiten, sondern die Arbeit erledigen. Hierdurch wird die Aufgabe der Schüler in die Nähe eines Berufs gerückt, die Schüler erledigen die Arbeiten, die anfallen.

3.4.1.2.1 „Wir arbeiten das einfach so runter“ – Abarbeiten

Die Kinder arbeiten Dinge ab. Sie sprechen in bestimmten Kontexten vom ab- oder wegarbeiten. Damit bezeichnen sie umfangreichere Aufträge, die routiniert ablau-

fen, eventuell eine längere Bearbeitungszeit benötigen und dadurch wenig abwechslungsreich, des Öfteren auch langweilig sind.

Mä2: Manchmal kommt im Mathebuch was so langweilig ist dann muss man da so ... damit quält man sich weil wir beide können das alles irgendwie schon oder und müssen wir das durchhackern das ist [unverständlich]

(NW-WD 2, 262-264)

Mädchen 2 beklagt, dass manchmal im Mathebuch Dinge zu tun sind, die sie langweilen, weil sie das im Grunde schon kann. Dann muss sie sich da durch quälen. Sie gibt keine weiteren Erklärungen dazu, ob die Lehrerin das erwartet oder warum sie Dinge abarbeitet, die sie bereits beherrscht. Ebenso wissen wir nichts darüber, ob ihre Einschätzung korrekt ist, dass sie die Dinge bereits beherrscht. In der Darstellung des Mädchens geht es aber offenbar nicht primär ums Lernen – sie beherrscht die Dinge ja bereits – sondern darum, Aufgaben zu erledigen, weil sie einfach zu erledigen sind.

Mä2: Jeder arbeitet in seinem Tempo und dann öhm guckt frau wild immer wo wir sind und dann dürfen wir einfach wegarbeiten dieses Buch. Also manchmal sagt die dann auch uns dann das wir das und das und das arbeiten sollen aber sonst im Mathebuch arbeiten wir das einfach von Seite zu Seite runter.

(NW-WD 2, 69-72)

An anderer Stelle wird vom gleichen Mädchen ein ähnliches Bild kreiert. Diesmal gibt es etwas mehr Informationen. Wir erfahren, dass die Lehrerin den Auftrag gibt, bestimmte Dinge zu bearbeiten. Offensichtlich sind die Aufträge mitunter umfangreicher, denn die Lehrerin „sagt [...] uns dann[, dass] wir das und das und das arbeiten sollen“. In ihrer Darstellung vermittelt sich der Eindruck, dass die Erledigung der Arbeitsaufträge wenig Schwierigkeiten bereitet, das Mädchen berichtet nichts über Rückfragen oder Hilfestellungen. Sie teilt lediglich mit, sie arbeiten „das einfach von Seite zu Seite runter“. Die Darstellung spricht für wenig Abwechslung, klare Arbeitsaufträge und ein entsprechendes Pflichtbewusstsein. Keine Klagen, keine Kritik, nur abarbeiten.

3.4.1.2.2 Eigenverantwortliches Arbeiten

Das Arbeiten der Kinder verläuft in weiten Teilen eigenverantwortlich. Sie müssen Arbeitsaufträge über einen längeren Zeitraum umsetzen und mit Situationen zu-rechtkommen, in denen sie eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit wünschen, diese aber nicht bekommen.

Mä1: # Na ja manchmal will ich was will ich was von der und dann muss die dauernd an die anderen Ersties einmal hat ich da was fertig ich glaube äh ne Wörterliste die wollt ich

die sollte sich das eigentlich mal angucken das macht die ja eigentlich eigentlich öfter (bei mir) und dann wollte sie musste sie dauernd zu Ersties und dann kam ich ja seltener dran aber es macht mir eigentlich nicht so viel aus ich mach meistens die nächste aber ich zeig ihr dann einfach mehr

(BP-SY 1, 185-191)

Dieses Mädchen berichtet, dass es Situationen gibt, in denen sie zunächst eine Rückmeldung durch die Lehrerin wünscht – „manchmal will ich was von der“ – , die Lehrerin aber mit anderen Kindern beschäftigt ist. Das Mädchen löst diese Situationen, indem sie ohne die gewünschte Rückmeldung weiterarbeitet und der Lehrerin später, wenn die Zeit für eine Rückmeldung da ist, dann die gesamte Arbeit – „einfach mehr“ – zeigt.

Bezieht man das auf die Vorstellungen vom Lernen und Arbeiten, wird auf diese Weise zwar letztlich nicht das Lernen in die Verantwortung der Kinder gegeben, aber die Erledigung der dazu notwendigen Arbeiten. Eine Rückmeldung gibt es dann, wenn Zeit ist. Diese Zeitspanne ist in den Augen der Kinder nicht an die Erledigung eines bestimmten Pensums gebunden, es wird dann einfach mehr bearbeitet, bis die Lehrerin Zeit hat. Offenbar ist aber das, was die Lehrerin den Kindern an Eigenverantwortung zumutet, nicht für alle Kinder gleich, denn das Mädchen berichtet, dass die Lehrerin in diesen Phasen durchaus mit anderen Kindern beschäftigt ist.

3.4.1.3 Helfen

Mä2: Ich find das in der Klasse mit Erstis und Zweitis ganz gut, weil die Zweitis können den Erstis
Mä2: Ich find das in der Klasse mit Erstis und Zweitis ganz gut, weil die Zweitis können den Erstis helfen beim Lesen, beim Rechnen oder * oder ähm auch mal beim

Mä: °Singen°

Mä2: Singen. Und * ja ** erzähl du mal was.

Mä3: Ich find es gut, weil * ähm (***/ Geflüster im Hintergrund) Marie-Luise, erzähl du doch mal was.

Mä4: Ich find es schön, wenn die Zweitis neben Erstis sitzen, nicht dass die Zweitis immer nebeneinander und die Erstis immer nebeneinander. Dann können die Erstis den Zweitis ja ääh dann können die Zweitis den Erstis gar nicht helfen.

(BP-BR 6.2, 18-28)

Helfen ist ein zentrales Thema für die Kinder der jahrgangsgemischten Eingangsstufe und es wird nicht nur bei der Beschreibung des Schülerjobs bedeutsam. Helfen taucht in unterschiedlichen Kontexten auf, es wird geholfen, man bekommt Hilfe, es schwingt mit, dass dem Helfen eine hierarchische Struktur eingeschrieben ist, das Helfen eigene Ressourcen bindet und etliches mehr. Helfen ist zudem zu weiten Teilen Dienstleistung, die die Kinder für die Lehrerin erbringen.

Helfen ist aber zunächst eine zentrale Aufgabe von Schülerinnen und Schülern und wird damit zu einem Teil ihres Jobs.

In der Sequenz berichtet eine Gruppe Mädchen, dass sie die Jahrgangsmischung gut finden, weil sich dadurch die Möglichkeit ergibt, dass die Zweitklässler den Erstklässlern helfen. Bereiche des Helfens sind offenbar Lesen, Rechnen und Singen. Das letzte Beispiel scheint mehr aus der Not geboren zu sein, das Singen wurde Mädchen 2 auch zugeflüstert, die es spontan aufgenommen hat. Das Helfen wird durch entsprechende Sitzordnung zudem besonders gefördert.

Diese Argumentation findet sich sehr häufig. Die Kinder sind überzeugt, dass die Jahrgangsmischung deshalb eingerichtet wurde, damit Kinder anderen Kindern helfen können. Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, ob nun nur die Erstklässler Hilfe erwarten können oder die Hilfe in beide Richtungen gut funktioniert. Dass aber in den Klassen Hilfe durch Kinder erbracht wird, ist für die Kinder selbstverständlich.

I: Ist das denn für die öhm Mondkinder gut das gemischt ist?

Ki: M

Mä1: Mh weiß ich nicht. Für mich jetzt nicht aber ich glaub für Lina und Moritz schon weil dann müssen wir denen immer helfen [...]

(NW-WD 3, 183-186)

Die Zweitklässlerin leitet die Antwort auf die Frage, ob die Jahrgangsmischung für die Erstklässler gut sei, damit ein, dass sie auf die Frage keine Antwort wisse aber in Bezug auf ihre Person keine positive Antwort geben könne. Die Jahrgangsmischung biete für sie selbst keine Vorteile. Allerdings verweist sie auf die in der Gruppendiskussion anwesenden Erstklässler mit der Vermutung, diese hätten einen Nutzen davon, denn die Zweitklässler (wir) müssten denen „immer helfen“. Beim Helfen handelt es sich offenbar um eine Anweisung. Die angesprochenen Erstklässler halten sich in dieser Sequenz vollkommen zurück und bringen sich auch in eine anschließende Debatte nicht ein.

Die Kinder machen immer wieder deutlich, dass von Ihnen Hilfe erwartet wird. Die Hilfe gegenüber jüngeren oder schwächeren Kindern wird von ihnen als Pflicht betrachtet. Als eine Pflicht, die von ihnen erwartet wird, ohne dass zunächst klar wird, wer diesen Anspruch eigentlich an sie richtet.

Mä2: Weil wenn denn die Monde dann immer was fragen dann müssen die Sonnen ja immer antworten und helfen oder so

(NW-WD 2, 43-44)

3.4.2 Lehrerjob

Die Lehrerinnen erklären und dafür kann man sie auch in Anspruch nehmen.¹²²

Ju2: Ja sag: geh zu Frau Endivi, die erklärt dir das
(NW-OY5, 110)

Mit einem solchen Selbstverständnis gehen nicht alle Kinder auf ihre Lehrerinnen zu. Erklärungen werden durchaus auch als nette Gesten verstanden, was sie ja durchaus auch sein können.

I: Was heißt denn die ist nett? Was macht die denn?
Mä2: Och zum Beispiel hilft se uns
Mä3: Wer?
Mä2: Wääää
I: Mh [zustimmend]
Mä3: Und wenn, wenn wir nur was wissen möchten, dann dann sagt sie uns das auch.
(NW-OY2, 97-102)

Die Sequenz zeigt, dass dieses Verständnis auch nicht ganz widerspruchsfrei zu sein scheint. Zunächst ist nicht klar, von wem die Rede ist. Die abschließende Argumentation kann zudem auch durchaus unterschiedliche Lesarten stützen. Zum einen soll sie die Aussage, die Lehrerin sei nett, untermauern. Zum anderen wird aber auch ausgesagt, dass die Lehrerin dann etwas sagt, wenn man nur was wissen will, wenn man nur eine Antwort haben möchte. Es wird das Bild einer großzügigen Geste kreiert, für die man dankbar sein müsste, was aber bei nüchterner Betrachtung der Dienstaufgaben von Lehrerinnen etwas weit geht. Das eine Lehrerin eine Mitteilung zu etwas macht, was die Kinder wissen möchten kann auch als Selbstverständlichkeit angesehen werden.

Die Unterrichtsvorbereitung erschließt sich den Kindern vermutlich weniger, da diese in der Regel nicht im Unterricht selbst erfolgen dürfte. Dennoch haben die Kinder eine Vorstellung davon, dass hier einige Arbeiten zu leisten sind. In der Regel fallen die Auskünfte hierzu nicht sehr konkret aus.

Ki1: Wir haben viel Arbeitsmaterialien und die Wille kauft auch ziemlich viel für uns und macht auch sehr viel.
(BP-SY 3, 118-119)

¹²² Hier müssen zum genaueren Verständnis zwei Erläuterungen erfolgen. Das Erklären ist aus der Sicht der Kinder eine heikle Aufgabe, da es sehr eng mit dem Helfen verknüpft ist. Das Helfen ist eine ambivalente Angelegenheit, auf die später noch einzugehen sein wird. Helfen ist die Unterstützung bei der Lösung von Problemen und dabei wird das Erklären häufig notwendig. Dieses bindet aber aus der Sicht der Kinder eigene Ressourcen. Im Kontext der o.a. Sequenz geht es darum, das Helfen in bestimmten Situationen nicht zu übernehmen und Junge 1 rät dazu, man solle dem hilfeschenden Kind sagen, es solle zur Lehrerin gehen, damit diese ihm die notwendigen Erklärungen gibt. Was aber auch zeigt, die Kinder setzen voraus, dass es eine Aufgabe von Lehrerinnen ist, zu erklären und dass dieses auch eingefordert werden kann.

Es zeigt sich aber, dass die Kinder eine Vorstellung davon haben, was ihre Lehrerinnen machen, um das Lernen zu arrangieren.

Ju2: Weil ähm aber ich glaub schon dass das für die Lehrerin etwas anstrengend ist weil die der is jetzt schon anstrengend das jetzt die immer was anderes für die kopieren muss und so uns alles muss die für die Ersties anders machen als das für die Zweities dann glaub ich mit vier andere Sachen dann is das glaub ich schon etwas anstrengend
(BP-SY 1, 168-172)

Immer wieder erwähnen die Kinder, dass Lehrerinnen in Bezug auf die Jahrgangsmischung mehr zu tun haben, da sie den Unterricht differenzieren müssen. Das funktioniert allerdings nicht immer reibungslos.

Mä1: Ja manchmal muss die Frau Wüst (Klassenlehrerin) auch extra wegen den Monden andere Aufgaben stellen. Also dann fängt die an mit acht plus zwei und so das ist dann für die Sonnen langweilig * weil die das ja schon alles können
(NW-WD 2, 58-60)

Die Kinder sehen aber durchaus, dass ein hoher Anspruch an die Lehrerin dadurch gestellt ist, den Überblick zu behalten. Das findet sich in einer Reihe von Sequenzen, häufig mit dem Hinweis, dass das für die Lehrerinnen anstrengend sein muss. Die Diskussionen zeigen insgesamt eine der Lehrerin und der Komplexität ihrer Aufgaben gegenüber zugewandte und verständnisvolle Haltung.

Die Lehrerin ist nach Meinung der Kinder auch damit beauftragt, zu erziehen. Allerdings hat sie hier nicht die alleinige Handlungskompetenz. In allen Sequenzen wird eine Kooperation mit den Eltern angedeutet. So betrachtet ist die Lehrerin mit der Erziehung in der Schule beauftragt, wozu sie sich aber mit den Eltern absprechen muss.

Ju2: Oder die klemmen mit dem Seil da die Türe zu weil die machen da noch an beide Seile und dann kann man die nicht mehr aufmachen weil das seil so so dolle zugeknottet is das machen die dann schon öfters dann wird das mit den Müttern geregelt un dann un die Lehrerin und dann sagt die Lehrerin was so immer passiert und dann können die mal was da überlegen was man dann dazu machen kann wie * Fernsehverbot oder so was oder Stubenarrest
(Gelächter)

I: Das die Lehrer auch mit den Eltern reden damit das wie soll man sagen damit die Kinder sich besser lernen zu benehmen

Mä1: Weil meine Mama findet das aber doof wenn sich dann sofort die Eltern oder die Erwachsenen einmischen die findet besser das sich das das die Kinder das untereinander regeln

Ju2: Ja aber bei Bastian und Dustin ging das nicht die machen das jede Pause und wenn auch die Lehrerin sagt aufhören dann machen die die nächste Pause wieder das gleiche weiter also

(BP-SY 1, 397-411)

Das Beispiel zeigt die Schwierigkeiten in der Erziehungsfrage sehr deutlich. Es dreht sich um eine Pausenszene, Junge 2 beschreibt, dass regelmäßig Schultüren von Kindern mit Seilen verschlossen werden. Vorab berichten die Kinder von der Arbeitsweise und Funktion des Klassenrats. Dort werden Probleme und Schwierigkeiten besprochen. Gerade hatten die Kinder dem Interviewer mitgeteilt, dass der Klassenrat eine gute Einrichtung sei, um beispielsweise Schwierigkeiten aus der Pause zu thematisieren und Lösungen dafür zu finden. Mit diesem Beispiel entfernen sie sich etwas vom Thema. Zwar dreht es sich weiter um Schwierigkeiten in der Pause und mögliche Lösungen, aber der Klassenrat spielt in dieser Sequenz keine Rolle mehr. Vielmehr zeigt sich, dass die Kinder einerseits die Lehrerin als Erziehungsautorität innerhalb der Schule ansehen, denn sie sagt, dass die Kinder aufhören sollen und sie ist diejenige, die solche Dinge mit den Eltern bespricht. Andererseits verdeutlicht das Beispiel aber auch die engen Grenzen, die Erziehungsfragen in der Schule gesteckt sind. Wenn die Lehrerin sagt, die Kinder sollen aufhören und die sich nicht daran halten, müssen die Eltern informiert werden damit das Problem von diesen bearbeitet werden kann.

3.5 Schule als privater Ort

Die Strukturierung in der Dimension von privaten bzw. dienstlichen Anteilen von Schule liegt quer zu den anderen Strukturen und findet sich in ihrer gesamten Breite. Schule ist als privater Ort der Ort, an dem die Kinder ihre Freunde treffen, an dem sie spielen und an dem private Angelegenheiten von Belang sind. Schule als privater Ort ist die Schule, an der die dienstlichen Dinge im Hintergrund stehen. Das schließt nun mit ein, dass es auch den dienstlichen Ort Schule gibt. Diese Struktur zeigt sich an mehreren Merkmalen, bereits angeklungen sind das Verhältnis zu Freunden sowie die Veränderungen, die Schule erfährt, wenn die Unterrichtszeit um 8 Uhr beginnt. Im Folgenden werden beispielhaft die Einordnungen von Freundschaft und Pause angeführt.

3.5.1 Freundschaften

Freundschaften sind für Kinder wichtig, das ist auch bei den Kindern die für diese Untersuchung befragt wurden nicht anders. Freundschaften oder Freundschaftsbekundungen waren immer auch ein Thema in den Gruppendiskussionen. Da gab es spontane Vergewisserungen, dass eine Freundschaft noch aktuell ist und von beiden Seiten geteilt wird ebenso wie Zurückweisungen und grundsätzliche Aus-

führungen zur Bedeutung von Freundschaften. Freundschaften in der Schule sind offensichtlich bedeutungsvoll, werden aber abseits vom dienstlichen Aspekt der Schule gesehen. Es wird wiederholt darauf hingewiesen, dass Freundschaften in der Schule zwar schön sind, aber letztlich für das, was in der Schule wichtig ist, nicht relevant seien. Dennoch wird ausschweifend über Freundschaften debattiert. Auf diese Weise wird hier aus dem Dienstort Schule, dessen Funktion über weite Strecken im Zentrum steht, ein gleichzeitig privater Ort gemacht, und beide sind getrennt voneinander.

Mä1: Aber ich finde eins dann nicht so schön, wenn die Klassen geteilt werden, wenn dann da Freunde sind und der eine auf die andere, und der eine in die andere Klasse

Mä: Ist doch nicht schlimm. Die können doch in der Pause spielen.

Mä: Ja okay, aber nicht mehr so oft.

Mä: Weil, in der Klasse soll man ja eigentlich eh nicht spielen.
(Gelächter)

Mä1: Ist aber schöner, wenn man seinen Freund dabei hat.
(BP-BR 6.2, 140-149)

Noch einmal in gebotener Kürze. Mädchen 1 macht deutlich, dass sie die Vorstellung, dass Freunde durch eine anstehende Umorganisation von Klassen in unterschiedliche Klassen kommen, "nicht so schön" findet. Der Widerspruch der anderen Kinder kommt spontan und setzt hier zunächst die Freundschaftsbeziehung mit einer Spielbeziehung gleich – das sei „doch nicht schlimm. Die können doch in der Pause spielen“. Freundschaft wird hier auf das gemeinsame Spiel reduziert. Dieser Einwand findet verhaltene Zustimmung: das sei wohl richtig, aber das gemeinsame Spiel wäre dann nicht mehr so oft möglich. Darauf folgt die abschließende Begründung, denn in der Klasse solle man ja eigentlich sowieso nicht spielen.

Der weitere Verlauf der Sequenz zeigt, dass die Argumentation hier offensichtlich so überzeugend war, dass nicht weiter insistiert wird, im Gegenteil.

I: Also du meinst jetzt, dass du das nicht so schön findest, wenn die Zweitis nachher alle zur Frau Blütenbusch gehen,

Mä: Ich find das schön.

I: und du noch bei der Frau Maier bist?

Mä: So schlimm ist das gar nicht.
(BP-BR 6.2, 150-155)

Hier wird der private Raum deutlich vom dienstlichen getrennt. In der Klasse, gemeint ist hier wohl im Unterricht, sind Freundschaften nicht von Bedeutung, da sie

zum spielen da sind, was im Unterricht ohnehin nicht erlaubt und nicht sinnvoll sei. Freundschaften sind demnach eher eine Angelegenheit, die in der Pause verortet wird, womit diese ebenfalls dem privaten Raum zugeschlagen wird.

Es gibt aber durchaus weitere Sequenzen, die das Bild stützen. In der folgenden Sequenz schildert Mädchen 2, dass sie am Anfang der Schulzeit kaum andere Kinder kannte, sich das aber mittlerweile geändert habe. Sie berichtet von mehreren Freundinnen und schildert auch diese Beziehungen wieder als Spielbeziehung. Das Spiel verortet sie aber deutlich in der Pause auf dem Schulhof, wo es allerdings im Winter „etwas doof“ sei, da dann das Spielhäuschen nicht auf hat und der Schulhof überfüllt ist.

Mä2: Also ähm ich kannt jetzt nich so viele das fand ich dann auch schon etwas doof aber dann hab ich ja die meisten kennen gelernt ich hab auch ne beste Freundin ja die Schwester von meine Schwester is ja auch drin meine beste Freundin is auch hier in der Klasse und ähm die hat auch ne große Schwester die auch jetzt in der vierten Klasse die heißt auch Sonja mit der spiel ich meistens und jetzt kenn ich auch und ich spiel dann auch mit denen die alle in der Klasse sind bei der mit den Mädchen und das macht einfach mehr Spaß das hat auch nur im Winter wenn das Spielhäuschen nicht auf is ist das echt irgendwie etwas doof weil ähm dann ist der Schulhof ganz überfüllt und ähm dann kann man auch nicht richtig mehr was spielen

(NW-WD 1, 158-165)

Ob nun die Kinder auch in der Klasse und im Unterricht spielen oder nicht, sie verorten dies deutlich nicht im Unterricht. Weitere Ausführungen illustrieren, dass das Spiel mit den Freunden entweder auf dem Schulhof oder am Nachmittag zu Hause – also im privaten Raum – stattfindet.

Sich kennenlernen

In den Gruppendiskussionen wird gewissermaßen eine Vorstufe der Freundschaft ausgemacht – das Kennenlernen. Um sich anzufreunden, muss man sich kennenlernen, das erscheint relativ trivial. Die Kinder erwähnen immer wieder, ein positiver Aspekt an der Jahrgangsmischung sei, dass sie die Möglichkeit liefere, mehr Kinder kennen zu lernen und dass dies dazu führe, mehr Freundschaften zu finden.

Mä2: Ähm ich finde das auch so wie das die Hanna meint weil das is einfach gut und ähm dann kennt man auch viel mehr Leute, kenn, ja kennt man dann so

Ju1: Ähm ich find das auch gut weil dann kennt man ja auch direkt ein äh dann kennt man direkt zwei Klassen auf einmal dann kennt man ja direkt die erste Klasse und die zweite Klasse

(NW-WD 1, 21-24)

Bedeutung von Freundschaft

Das Thema Freundschaft erwies sich für die Kinder als sehr anregend. Es gab kein anderes Thema, zu dem sich die Kinder so spontan und ungezwungen geäußert haben. Oft gipfelte dies in einer endlosen Aufzählung der Namen der Kinder, mit denen man nun gerade befreundet ist.

Ju2: Sveni, Sven, Sveni und Sven das sind zwei Zweitis, der Tarek und der Serkan
Ju3: Meine Freunde ist der Peter, du, äh Lasse, und Sven, Noah auch manchmal
Ju4: Sveni?
Ju3: Sveni
Ju2: Darf ich auch mal meine Freunde sagen
I: Sind das Freunde, weil du die in der Klasse gerne hast oder sind das auch Freunde mit denen du nachmittags spielst
Ju1: Ja, klar, mit dem Noah hab ich mich gestern schon verabredet
I: Ja?
Ju1: Ja
In: Machst du das oft?
Ju1: Heute kann ich sowieso nicht (unverständlich)
(Be3, 128-139)

Freunde aufzuzählen scheint für die Kinder eine bestimmte Funktion zu erfüllen. Es fällt auf, dass Junge 2 fragt, ob er „auch mal [seine] Freunde sagen“ darf. Welche Funktion dies erfüllt konnte aber leider nicht geklärt werden.

3.5.2 Die Pause als Zwischenraum

Die Schwierigkeiten, ein schlüssiges Konzept der Struktur von Schule aufzustellen, dokumentieren sich weiterhin in den Darstellungen der Pause. Den Ausführungen zur Freundschaft lässt sich entnehmen, dass die Pause dem privaten Ort zugesprochen wird. Letztlich wird aber auch dies wieder relativiert. Die Pause wird zwar als privater Ort dargestellt, in der Pause werden Strukturen verändert. Strukturen des Dienstortes Schule werden hier aufgehoben.

Ju3: Die Pause find ich auch sehr gut.
I: [Warum find]est du die Pause gut?
Ju3: [Ich auch.]
Ju3: Weil man da schön Fußball spielen kann.
Ju2: Ich finde die Pause, weil von mir ´n Freund, der ist jetzt ´n Viertklässler und der spielt immer mit uns dann manchmal Fußball in der Pause.
(BP-BR 4, 37-43)

Hier kann man mit seinen Freunden spielen, während dies im Unterricht ja eigentlich nicht erwünscht ist. In der Pause kann man Spaß haben mit seiner Lehrerin und sie im gemeinsamen Spiel erleben.

Mä: Ich mag nicht so gern die Frau Barkowski, weil die immer so streng ist. Das ist nicht so gut.
Mä: Manchmal ist sie auch ganz nett, manchmal. Aber was ich lustig fand, als die mal Seil gesprungen is in der Pause.
(BP-BR 3, 91-94)

Andererseits werden aber auch bestimmte Strukturen aufrecht erhalten. Ältere Kinder werden weiter dazu angehalten, sich um die jüngeren zu kümmern.

Mä2: > Das ist anstrengend, [sehr leise] die Mondkinder...

Mä1: # Auf die Mondkinder immer aufzupassen

Ju2: Mhm

Mä1: Wenn die sich immer in der Pause verletzen
(NW-OY 4, 35-38)

Auch in der Pause ist die Schule für das Wohlergehen der Kinder zuständig und die Kinder erwähnen Pausen, die Lehrer den Kindern als Belohnung für gutes Arbeiten gewähren (Flitzepause).

Mä1: Und ich finds auch toll das wir wenn wir gut gearbeitet haben zum Beispiel Flitzepause odern Spiel machen
(BP-SY 1, 196-197)

Vor allem ist die Pause aber ein strukturelles Element, dass den Kindern in ihrem Tagesablauf viel Orientierung bietet.

Mä: Ja, weil die eigentlich nicht soviel lernen, weil die ähm Frau Wille, die macht immer bis * zur Pause ähm * immer ähm freie Arbeit. Und danach, dann rechnen die eigentlich nur.
(BP-BR 6.2, 66-68)

Die Pause strukturiert den Tag (zeitliche Struktur) und sorgt für eine Entspannung nach einer Phase der Anspannung. In ihrer eigenen Strukturiertheit hält sie dem Unterricht etwas entgegen – die klare und vermeintlich eindeutige Struktur des Schultages – des Unterrichts – wird hier unterbrochen, hier kann man auch mit den Lehrern Spaß haben und sich mit Freunden treffen ist die andere Seite dessen, was Schule ausmacht.

Freundschaft und Pause werden von den Kindern als Elemente angesehen, die nicht direkt und unmittelbar der Schule als Ort des Lernens zugesprochen werden. Vielmehr handelt es sich hier um Elemente, die Schule als privaten Raum beschreiben. Schließlich lassen sich aber doch beide Perspektiven nicht voneinander abkoppeln, beide stehen miteinander in Verbindung und arbeiten sich gegenseitig zu.

Daraus lässt sich schließen, dass ein privater Raum Schule etwas anderes meint, als ein privater Raum außerhalb von Schule.

3.5.3 Wohlbefinden – Zur Balancierung zwischen dem privatem und dienstlichem Ort

Im Wohlbefinden wird der Akt der Balancierung zwischen dem privaten und dem dienstlichen Ort der Schule deutlich. Mit wohlfühlen wird der dienstliche Charakter von Schule relativiert und in eine Beziehung mit dem Individuum gesetzt. Auch hier kommen mehrere Ebenen zum Tragen. Wohlfühlen wird oft in den Kontext des Privaten gestellt und damit abseits des Arbeitsbündnisses. Wohlfühlen beschreibt die Verbindung mit Freunden, das Spielen, und damit einen Gegenpol zum Arbeitsort. Die Kinder beschreiben, dass sie sich wohl fühlen, wenn sie mit ihren Freundinnen und Freunden zusammen sind. Und genau diese Beziehungsebene hat aus der Perspektive der Kinder wenig mit dem dienstlichen Charakter von Schule zu tun. Freundschaften sind privater Natur und sind für die Arbeitsbeziehung nicht zentral. Es ist schön, wenn sich beide Ebenen miteinander verknüpfen lassen, aber, so beschreiben sie weiter, für den Unterricht und für das Lernen sind sie irrelevant.

Es findet sich aber auch ein weiterer Kontext des Wohlfühlens. Die Kinder möchten sich auch beim Lernen nicht unwohl fühlen müssen. Sie erwarten von der Schule, dass man darauf Rücksicht nimmt und sich um die Kinder kümmert. Das verknüpfen sie in gelungener Art und Weise auch mit dem Arbeitsbündnis und mit der zentralen Funktion des Lernens: die Kinder führen an, dass man ja besonders gut lerne, wenn es einem auch gut geht, wenn man sich eben wohl fühlt.

Dabei beteuern die Kinder immer wieder, dass ihnen Schule Spaß macht und sie geben dabei wenig Anlass, daran zu zweifeln.

- I: [...] Was findest du gut an der Schule?
Ju4: Hm, Alles!
I: Pf.
Ju1: Alles
I: Erzähl mir mal, was
Ju1: Alles, alles find ich gut an der Schule
Mä1: Zum Beispiel das Rechnen
Ju1: Zum Beispiel die Betreuung
Mä1: Dann das Pause, da bin ich so mal was aus
Ju1: Wir sind hier bei den Schularbeiten
Mä1: Dann ist das Lesen macht mir Spaß
Ju3: Mir auhuch
Ju2: Mir auch
Ju4: Mir auch
Ju4: Mir macht auch Kopfrechnen Spaß
Ju3: Mir auch
Ju2: Mir macht vieles Spaß
Mä1: Mir machen Pausen Spaß, Arbeiten machen mir Spaß

Ju1 Mir macht eigentlich die ganze Schule Spaß
Ju3 Also mir auch
(Be-BR 7, 13-32)

In dieser Sequenz zeigt sich, dass sich die beiden Räume überlappen. Die Kinder wechseln sich ab mit Ausführungen zu Elementen, die sie an der Schule schön finden. Dabei kommen Aspekte des Dienstes ebenso zum tragen, wie solche, die dem privaten Raum zugeschrieben werden. Hier regt sich auch kein Widerspruch und es gipfelt darin, dass Pausen Spaß machen, dass arbeiten Spaß macht und dass „eigentlich die ganze Schule Spaß“ macht. Und obwohl Schule als privater Ort und Schule als Arbeitsplatz auf den ersten Blick widersprüchlich anmuten, gelingt es den Kindern, sie in einer Weise aufeinander zu beziehen und dabei nicht miteinander kollidieren zu lassen.

3.5.3.1 Vermischung von privatem und dienstlichem Ort

So sehr im übrigen auf den Unterschied zwischen dem Dienstort und dem privaten Raum verwiesen wird, völlig abgetrennt sind die beiden Räume dann doch nicht. Die Frage des Interviewers, warum die Kinder manche Kinder als Freunde bezeichnen, wird nicht von allen Kindern in der gleichen Weise verstanden.

I: Warum nennt ihr die denn Freunde?
Mä2: Freunde weil öhm
#Ki: Die nett sind
Mä2: Ja und zwar weil wir
#Ki: Ganz grob gesagt
Mä2: Früher öhm da waren Kinder und öhm die waren
Ju1: Ach Nicole, sprich doch nicht von früher sprich nur von heute!
Mä2: Öh ja und die sind Freunde also die haben sich lieb und * dann kamen wir auf den Namen Freunde
Ju1: Aaaaaaah ja
I: Das versteh ich ABER was ich ähem
Ki: [lachen]
I: Was macht denn die Freunde zu Freunden?
Mä2: Die helfen sich gegeneinander, die sagen willst auch [unverständlich]
(NW-OY 5, 136-148)

Nach einer kurzen Aussprache über das Verständnis der Frage kommen die Kinder zu dem Schluss, Freunde sind deshalb Freunde, weil sie „nett sind“, weil die „sich lieb“ haben und weil sie sich „gegenseinander“ helfen. Gemeint sein dürfte hier allerdings gegenseitig.

Dass Freunde sich gegenseitig helfen wird sicher kaum zu Widerspruch führen, allerdings kommt dem Helfen in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe eine besondere Bedeutung zu. Hier kann nämlich durchaus gemeint sein, dass diese Kinder sich im Unterricht gegenseitig helfen, dass sie bei der Tätigkeit des Helfens

insbesondere die Anliegen der Freunde im Blick haben. Das würde dafür sprechen, dass der private Raum in der Schule dem dienstlichen nicht wirklich entgegenstehen würde, sondern es doch gemeinsame Anteile geben müsste.

Auch in der folgenden Sequenz zeigt sich eine Überlappung der Räume.

I: Ähm jetzt habt ihr ganz viel darüber gesprochen wen ihr kennt und dass das auch Kinder sind die ihr auch mögt und scheinbar geht es dabei darum dass ihr euch wohl fühlt in der Klasse # ist das wichtig für euch?

Ki: # Ja

Ki*: Jaha mhm

Mä2: Jaha weil sons können wir nich richtig arbeiten sonst fällt uns das alles viel schwerer (NW-WD 4, 201-206)

Es wird darauf hingewiesen, dass es zum Lernen wichtig ist, Freundschaften in der Klasse zu haben, da man sonst nicht richtig arbeiten könne und alles viel schwerer fiele. Freundschaften steigern demnach das Wohlbefinden, was dem Lernerfolg zuträglich sei.

Einerseits trennen die Kinder den privaten und den dienstlichen Ort Schule voneinander, andererseits ist der private Raum aber von einigem Nutzen für den Dienstort.

3.5.3.2 Funktionalisierte Beziehungen

In der Wahrnehmung der Kinder steht in der Schule eine bestimmte Funktion im Vordergrund. Schule ist der Ort des Lernens, ein Ort, an dem sie ihre Pflicht erfüllen, in erster Linie also ein Dienstort. In dieser Perspektive werden auch die Beziehungen an diesem Ort verstanden. Die Beziehungen der Kinder untereinander sind zunächst einmal Arbeitsbeziehungen. Man geht zusammen in die Schule und arrangiert sich mehr oder weniger gut miteinander.

Mä1: # Ich weiß die Gefühle der andern Ersties nich genau ähm weil äh na ja die Zweities und Ersties ich weiß ich glaub die anderen Ersties hättens auch lieber oder ich wenn die mal keine Freunde haben ganz am Anfang und die Zweities denen noch ein bisschen sehr groß sind kann ja auch mal sein also ich versteh mich zwar auch mit Zweities sehr gut aber ich weiß nich wies den andern Ersties dabei geht

Ju2: Ich finds eigentlich gut ähm # Erste und Zweite gemischt

Mä1: # Also ich finds gut

I: Mhm und ihr

Ju1: Also ich finds auch gut weil nur man nur manchmal quatschen die Ersties n bisschen weil sie ja noch kleiner sind

Mä1: Und ich find auch gut dass die Zweities dann den Ersties helfen können weil die Frau Wille (Klassenlehrerin) hat nich immer Zeit weil die will auch nich so oft gestört werden

Ju1: Ich finds auch gut
(BP-SY 1, 76-90)

Der Interviewer hat im Vorfeld die Frage aufgeworfen, wie die Kinder die Jahrgangsmischung bewerten. Mädchen 1 erwidert, sie könne zwar nicht die Perspek-

tive der anderen Kinder einnehmen, aber sie könne sich vorstellen, dass es für andere Erstklässler am Anfang schwierig sei, mit großen und älteren Zweitklässlern in einer Klasse, wenn sie noch keine Freunde gefunden hätten. Freundschaft verspricht hier ein Stück Sicherheit. In der Folge kommen die Kinder aber verstärkt auf dienstliche Aspekte zu sprechen. Freundschaften zwischen Kindern gehören also offenbar ebenso in die Schule, wie dienstliche Beziehungen.

Die Beziehung zur Lehrerin gestaltet sich allerdings anders. Es finden sich zahlreiche Hinweise auf eine Arbeitsbeziehung zwischen der Lehrerin und den Kindern, aber keine Hinweise, die auf eine andere Form der Beziehung hindeuten. Vielmehr steht im Vordergrund, dass die Lehrerin ihre Arbeit erledigt.

Ju2: Hm, vor allen Dingen ist die Frau Endivi nett

Mä3: Ja
* * * * *

I: Was heißt denn die ist nett? Was macht die denn?

Mä2: Och zum Beispiel hilft se uns
(NW-OY 2, 94-98)

Emotional besetzt wird die Beziehung zur Lehrerin lediglich, wenn ein drohender Klassenlehrerwechsel thematisiert wird. Aber auch in diesen Fällen halten sich die Emotionen in Grenzen, die Kinder stellen klar heraus, dass sie einen Lehrerwechsel ablehnen, weil sie sich an die Lehrerin gewöhnt hätten.

Ki3: Ich finds manchmal blöd, wenn die Lehrer gewechselt werden, also wenn wir jetzt von Frau Wille weggehen, das find ich blöd, weil man sich dann ja so an die gewöhnt hat und dann weggeht, das find ich einfach blöd.
(BP-SY 3, 221-223)

Die Lehrerin wird als Repräsentantin von Schule wahrgenommen und verkörpert als solche die Funktion von Schule. Die Lehrerin soll den Kindern beim Lernen helfen. Lediglich spaßig und lustig darf es mit der Lehrerin zugehen. Und auch ein Spaß in der Pause schafft hier keine Beziehung, die in den privaten Bereich überlappt. Durch spielende Lehrerinnen in der Hofpause wird lediglich der Phase des Unterrichts ein entspannter Moment entgegen gesetzt.

Mä: Ich mag nicht so gern die Frau Barkowski, weil die immer so streng ist. Das ist nicht so gut.

Mä: Manchmal ist sie auch ganz nett, manchmal. Aber was ich lustig fand, als die mal Seil gesprungen is in der Pause.

I: Die Frau Barkowski.

Mä: Mmh, und die Frau Maier auch.
(BP-BR 3, 91-96)

Die strenge Fachlehrerin, Frau Barkowski, ist weniger beliebt. Aber auch im Umgang mit den Lehrerinnen stellt die Pause offenbar einen Zwischenraum dar. In der

Pause gelten andere Regeln, sonst feststehende Strukturen sind hier teilweise aufgelöst. In der Pause gibt es spielende Lehrerinnen, die mit den Kindern Seil springen. In diesen Situationen finden Kinder selbst die Lehrerinnen nett, die sie sonst nicht so gerne mögen. Manchmal ist sie ganz nett, sagt das Mädchen und relativiert damit die Aussage der Vorrednerin, die die Lehrerin aufgrund ihrer Strenge ablehnt.

Die Pause gibt so auch die Möglichkeit für zwischenmenschliche Kontakte, die im Unterricht eher zu kurz zu kommen scheinen.

3.6 Schule als Ort der Auseinandersetzung mit Anderen

Schule ist ein Ort sozialer Interaktionen. In ihr kommen Schülerinnen und Schüler mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammen. Erwachsene Bezugspersonen treten in ihrer Bedeutung stark zurück und werden nur in ihrer Funktion wahrgenommen. Die eigene Bezugsgruppe ist für die Kinder in der Schule von herausragender Bedeutung, das zeigt sich nicht nur im privaten Raum sondern wird auch im dienstlichen Verhältnis deutlich. Die Tätigkeiten der Kinder sind in hohem Maß soziale Tätigkeiten. Nicht nur das Helfen, auch Lernen und Arbeiten werden oft in Gruppen vollzogen, immer aber in Auseinandersetzung mit anderen, an deren Handeln man sich orientiert, die das eigene Handeln kommentieren usw.

Kinder müssen in der Schule die Tatsache bewältigen, dass sie als Schülerinnen und Schüler immer Teil einer Gruppe sind. Das gilt auch in individualisierenden Lernarrangements, in denen scheinbar Einzelne in den Mittelpunkt gestellt werden, dabei aber eben viele Individuen Berücksichtigung finden. Eine große Sorge der Kinder betrifft dementsprechend auch eine gerechte Verteilung von Zuwendung.

Eine Hauptthematik der Kinder dreht sich um die Gruppe unter dem Aspekt: Ich und die Anderen. Die Kinder greifen hier wieder zu strukturierenden Mitteln und sortieren die Gruppe nach Kriterien, die aus ihrer Sicht Relevanz aufweisen. Insbesondere die Kategorien, die beim Schülersein zum Tragen kommen, stehen dabei im Vordergrund – Leistung und Verhalten.

3.6.1 Forderung nach Gerechtigkeit

Danach befragt, welche die wichtigste Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in jahrgangsgemischten Eingangsstufen ist, antwortet eine Schülergruppe: „dass der halt auf alle recht gibt“ und führt weiter aus, dass es dabei um eine Form von Ge-

rechtigkeit in Bezug auf die Lerngruppe geht. Es stellt sich die Frage, wieso die Kinder gerade das Wahre von Gerechtigkeit herausstellen.

Mä1: Am Anfang fand ich das manchmal gemein von der Frau Wüst weil dann wenn wir dann im Kreis saßen durften die Monde immer dazwischenplappern und die mal im Kreis saßen durften wir nicht und wenn wir dann man dringend aufs Klo mussten mussten wir uns hinsetzen und ganz still sitzen bleiben das fand ich blöd. Und dann hat das manchmal so lang gedauert im Kreis da musste man die ganze Zeit einhalten.

I: Mh [zustimmend]
* * *

I: > Und was glaubt ihr was ist die wichtigste Aufgabe von einem Lehrer bei in so ner Klasse wo Sonnen und Monde gemischt sind?
*

Ki*: Pfff
* * *

Mä2: Dass der halt auf alle recht gibt * also dass der dann ähm dass derjenige dann auch öhm da dass wir dann wir dann bei den Monden vielleicht reinquasseln dürfen und die Monde bei uns. Das ist Gerechtigkeit dann wär das alles gleich. Dann hätten wir ähm hätten wir auch besser * wär das für uns besser.

I: Mh [zustimmend]

Mä2: Das sag ich jetzt. Es gibt natürlich auch noch andere Aufgaben die wichtig für einen Lehrer sind

I: Welche wären da noch?
* * *

Mä2: Öh ** dass er immer guckt dass es leise ist dass jeder gut arbeiten kann und das ist ja auch ne Aufgabe vom Lehrer die er gucken muss.

(NW-WD5, 233-254)

Die Situation in der Gruppendiskussion ist ein wenig verfahren. Auf die Frage des Interviewers folgt zunächst eine Pause, unterbrochen durch ein lautmalerisches Element, das die Schwierigkeit, darauf eine Antwort zu finden, zu unterstreichen scheint. Mädchen 2 wagt sich als erste vor. Lehrer sollten *auf alle recht* geben, dann stockt sie und versucht sich an einer Erläuterung. Sie führt aus, dass es gerecht wäre, wenn die Zweitklässler bei den Erstklässlern reinquasseln dürften und umgekehrt. Damit schließt sie an einer Ausführung an, die kurz zuvor gemacht wurde. Die Kinder berichten einen Fall von ungerechter Behandlung. Die Lehrerin drängt bei den älteren Kindern deutlich stärker auf die Einhaltung von Regeln, aus Sicht der Kinder dürfen jüngere Kinder ungestraft die Arbeit der älteren Kinder stören, was umgekehrt nicht gestattet ist. Selbst auf die Toilette dürfen die Älteren dann nicht gehen. Es wird sehr deutlich, die Zweitklässler fühlen sich den Erstklässlern gegenüber benachteiligt und beklagen strengere Regeln, was das Verhalten betrifft.

Angekommen bei der Forderung nach Gerechtigkeit führen die Kinder weiterhin aus, dass Lehrer auf die Einhaltung bestimmter Regeln achten müssen und dass das für sie besser wäre. Es verdichtet sich somit, dass die Kinder einen Mangel an Gerechtigkeit feststellen.

Es finden sich noch weitere Beispiele für ungleiche Erwartungen der Lehrerin in Bezug auf die Verhaltensanforderungen. Die Lehrerinnen haben offensichtlich unterschiedliche Erwartungen an die beiden Jahrgänge in Bezug auf ihre Verhaltensweisen.

Darüber hinaus monieren die Kinder Ungerechtigkeit noch in einem weiteren Bereich – und wieder sind es die Zweitklässler, die befürchten, gegenüber den Erstklässlern im Nachteil zu sein.

I: Jetzt muss ich meine Frage die ich eigentlich viel später stellen wollte würde ich jetzt mal stellen öhm * * * die Idee das so zu mischen war eigentlich dass man hat gesagt dann lernen die Kinder besser ... die Kinder

Ju1: dass man sich gegenseitig helfen kann

Ki: Das stimmt aber gar nicht! Die Sonnenkinder helfen immer den Mondkindern und wir lernen nie was dazu.

(NW-OY 3, 77-82)

Die Frage, die der Interviewer hier in den Raum wirft, kann gar nicht ausgesprochen werden, es wird mehr zu einem Impuls. Er formuliert den Gedanken, dass die Jahrgangsmischung auch durch eine erhoffte Steigerung des Lernerfolgs für alle Kinder begründet wird. Dies weisen die Kinder gleich zurück, *das stimme gar nicht*. Die Zweitklässler müssten immer helfen und würden selber nicht weiter kommen. Die Kinder fordern dementsprechend ein, dass eine Lehrerin dafür zu sorgen habe, dass für die Kinder beider Jahrgänge die gleichen Regeln gelten und dass die Kinder beider Jahrgänge vergleichbare Chancen auf Lernerfolge hätten. Sie beziehen diese Forderung auf die Bereiche Leistung und Verhalten und sprechen damit genau die Aspekte an, die sie an die Schülerrolle koppeln.

3.6.2 Ich und Wir – zur Identität von Schülern

Wie gestaltet sich der Umgang von Kindern mit anderen Kindern in der Schule? Kinder sind nie alleine in der Schule. Es gibt immer eine Reihe von Kindern, die gemeinsam in eine Klasse gehen, in der Regel gibt es mehrere Klassen eines Jahrgangs und alle Klassen gemeinsam bilden die Schülerschaft einer Schule ab. In NRW wird die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse vom Ministerium mit 23,6 angegeben. Kinder in der Schule sind also immer ein Teil einer Gruppe von Kindern. Die Kinder vermitteln in den Gruppendiskussionen ein ambivalentes Bild in Bezug auf diesen Umstand. Einerseits wollen die Kinder gar nicht alleine sein. Sie genießen es durchaus, mit anderen Kindern gemeinsam zur Schule zu gehen. Das zeigt sich unter anderem an der bereits angesprochenen Vorstellung, in der Schule

neue Freunde zu finden. Für den privaten Bereich lässt sich ohne Einschränkung konstatieren, dass Kinder die Nähe anderer Kinder suchen und wünschen.

Im Bereich des Dienstlichen, im Bereich dessen, was Schüler in der Schule an Aufgaben zu bewältigen haben, gilt das nicht ohne Weiteres. Hier ergibt sich eine eigene Struktur, die durch die Ordnung der eigenen Bezugsgruppe hergestellt wird. Kinder sehen sich in Bezug zu anderen Kindern, sie stehen hier in vielfältiger Weise in Beziehung. Dabei spielt sicher eine Rolle, dass die Kinder als Schüler nie – oder in seltensten Fällen – einen exklusiven Status haben. Aber sie formulieren durchaus den Anspruch, in ihren Bedürfnissen und Sorgen angenommen zu werden und damit fordern sie indirekt durchaus eine Position im Mittelpunkt des Interesses ein.

Mä2: Aber der Herr Müller der kümmert sich nie um mich we wenn ich mir wehtuh da kümmert der sich nie um mich
(BP-SY 2, 274-275)

Dabei beziehen sie sich in diesem Anspruch nicht ausschließlich auf den Unterricht, aber auch nicht nur auf außerunterrichtliche Aspekte.

Mä: Also die Frau Wille die kümmert sich jetzt neuerdings nur noch um die Erstis.
(BP-BR 6.2, 114-115)

Mit der Schulklasse als Gruppe wird der Schultag gemeinsam verbracht, gelernt und gelebt, wie die Schulpädagogik gern behauptet. Diese Gruppe dient den Kindern als Referenz für eigene Lernfortschritte und ähnliches mehr. Diese Gruppe ist für die Kinder in mehrfacher Weise strukturiert.

Um diese Struktur zu durchschauen, macht es Sinn, in welchen Zusammenhängen die Kinder von sich als Person und in welchen Zusammenhängen sie von sich als Teil einer Gruppe sprechen.

Ju2: Ähm, dann suchen wir uns was
aus von der Arbeit und machen irgendwas Einstern lesen kann man sich aussuchen
man kann auch in der Bücherei da vorne kann man sich auch Bücher durchlesen.
Ju1: Ja, und ich bin grad bisschen mit Antolin, und
Ju2: Wie ich!
Ju1: und unten in der
Bücherei, die ist nur offen in der großen Pause, also, wenn wir Pause haben.
(BP-BR 1, 7-13)

Das ist eine typische Szene für das Einflechten von Informationen über die eigene Person. Junge 2 beschreibt gerade, wie sich das Lernangebot für die Klasse gestaltet. Er verwendet dabei durchgängig die Wir-Form und drückt damit aus, dass sich

das Angebot an die Gruppe von Kindern richtet – an die Schulklasse. Junge 1 übernimmt den Bericht und setzt dabei mit einer weiteren Information zu einem noch nicht genannten Angebot ein – es gibt etwas, das Antolin heißt – das er in einen direkten Bezug zu sich selber stellt – ich mache das, was Antolin heißt – wechselt dann aber wieder in die Gruppenperspektive – die Bücherei hat nur offen, wenn wir Pause haben. Zwischendurch wird von Junge 2 ein weiterer direkter persönlicher Bezug eingeworfen.

Die Kinder heben sich an den Stellen ein Stück weit aus der Gruppe heraus und stellen sich in den Vordergrund – wohlgermerkt in den Vordergrund der Gruppe. Die Gruppe rückt dabei in den Hintergrund, bleibt aber als Bezugspunkt trotzdem in Reichweite. Die Kinder sehen sich dabei in Relation zu der Gruppe – ich mache etwas, was andere nicht machen. Weitere Informationen dazu fehlen, es wird nicht klar, in welcher Form das nun besonders ist, dass Junge 1 Antolin macht. Aber durch den Einwurf – wie ich – wird ihm der exklusive Status durch Junge 2 wieder genommen, bzw. markiert Junge 2 diesen Status ebenfalls für sich, denn er gibt an, dass er das auch macht. Dies passiert ohne Not, es gibt keine Nachfrage, keinen Anlass, sich dazu zu verhalten. Ähnliches lässt sich an vielen Stellen beobachten.

Ansonsten findet die Ich-Form noch Verwendung, wenn Inhalte mit einer sehr persönlichen Betroffenheit (Meinungen/Überzeugungen, konkrete Beschreibungen erlebte Situation) vorgetragen werden.

Die Form des Wir wird in der Regel benutzt, wenn durch den Inhalt eine Gruppe betroffen ist, der sich die Kinder zugehörig fühlen. Das kann die Schulklasse sein, die Gruppe der Erstklässler, die Mädchen oder ein Freundeskreis. Es fällt auf, dass diese Form auch benutzt wird, wenn vermeintlich heikle Punkte vorgetragen werden. Man erhält den Eindruck, die Kinder würden sich mit ihrer persönlichen Meinung einer Gruppe zuschreiben, um den Ausführungen mehr Gewicht zu verleihen oder weniger angreifbar zu werden, vielleicht auch weniger exponiert zu sein.

Mä1: Also wir haben jetzt die Nase voll mit den Mondkindern [sinkende Stimmlage]

*

Mä2: Vor allem die die wir jetzt kennen die sind jetzt immer so Ha-ai Ha-ai Hallo Hallo
HeHeHe [unverständlich]

(NW-OY 5, 186-189)

Die Frage, wie das für die Kinder ist, in einer jahrgangsgemischten Klasse zu sein, war im Grunde bereits besprochen und es wurde eine neue Thematik angerissen. Da hinein platzt es aus V heraus, die sagt, *sie hätten jetzt die Nase voll von den Erst-*

klässlern. In der Situation demonstriert sich eine Menge Emotionalität. Es hat sich offenbar eine Menge Frust über die jahrgangsgemischte Eingangsklasse aufgestaut, der an dieser Stelle heraus kommt. Schon vorher wurde deutlich, dass die Kinder – allesamt Zweitklässler – mit der Situation nicht wirklich zufrieden waren. Es wurden immer wieder einzelne Aspekte angeführt, durch die sich durch die Organisationsform Nachteile für die Zweitklässler ergeben. Diese Form der Ablehnung ist aber neu und sie wird vorgetragen als eine gemeinsam geteilte Haltung. *Wir haben die Nase davon voll*. Die Situation wird dadurch irritierend, dass sie eine klar abgrenzende Haltung demonstriert und unvermittelt auftritt, obwohl bereits das Thema gewechselt wurde. Dieses kommt offenbar auch bei den Kindern an, die kurz inne halten, bevor K. ihrer Mitschülerin beispringt und die Ansicht stützt.

Das Thema müsste gesondert bearbeitet werden und würde vermutlich zu einigen interessanten Ergebnissen führen. An dieser Stelle sollte der Fokus darauf liegen, dass die Kinder eine Balance zwischen ihrer Identität als Einzelperson und der Identität als Teil einer Gruppe finden müssen. Das Problem verschärft sich zudem, da sie in der Gruppendiskussion in beiden Funktionen angesprochen werden. Dazu folgt noch ein weiteres Kapitel. Sie müssen damit umgehen, dass sie einerseits als Individuum in die Schule kommen und dort individuelle Förderung erfahren sollten, andererseits aber immer als Teil einer Gruppe von Kindern gesehen und behandelt werden.

Wie bereits erwähnt gibt es aber in der Schule mehrere Gruppen, denen man sich zugehörig fühlt. Über die jeweils definierten (Teil)Gruppen lässt sich ermitteln, wie sich die Anderen in den Augen der Kinder strukturieren.

Die Schulklasse als Bezugsgruppe

Mä1: Ich hab einen Doppelnamen

Mä2: Auch den Nachnamen?

Mä3: Nein

I: Nein, brauchste nich. Sag doch mal bitte wie du heißt.

Mä1: Marie Luise

I: Und du bist?

Mä1: In der Entenklasse.

(BP-BR 6.1, 4-10)

Die Kinder sollten sich im Laufe der Interviews einmal mit Namen vorstellen. Es ging dabei darum, einmal alle Stimmen aufgezeichnet und einem Namen zugeordnet zu haben, um sie später beim transkribieren differenzieren zu können. Die

Kinder haben verständlicherweise ihre eigene Sichtweise darauf. Für sie sind da zunächst einmal die Einzelheiten zu klären. Doppelnamen, Nachnamen, das sind für die Kinder bedeutsame Merkmale, vermutlich, weil sie sie von anderen Kindern unterscheiden. Ein Vorname ist längst nicht so eindeutig, wie Vor- und Nachnamen zusammen. Doppelnamen sind ebenfalls eher ungewöhnlich. Ich deute diese Szene als Hinweis darauf, dass es den Kindern hier um eine unverwechselbare und eindeutige Zuordnung ging. Dazu passt, dass Mädchen 1 die Frage *und du bist?* beantwortet mit den Worten *in der Entenklasse*. Eigentlich war vom Interviewer intendiert, dass die Kinder ihr Alter oder wahlweise den Jahrgang als weitere Information preisgeben. Für die Kinder ist aber offenbar zunächst einmal die Zugehörigkeit zu ihrer Klasse wichtig. Die Schulklasse ist die Bezugsgruppe, die alle Kinder in den Interviews verbindet, die eine Gemeinsamkeit schafft.

Der Jahrgang als Bezugsgröße

Daneben ist das Alter bzw. der Jahrgang selbstverständlich ein ebenfalls sehr bedeutsamer Aspekt. Er dient in der Klasse weitgehend der Zuordnung zu bestimmten Lerninhalten. In den Schulen, die untersucht wurden, gab es für die beiden Jahrgänge bestimmte Bezeichnungen. Während die Bezeichnung sich von Schule zu Schule deutlich unterscheiden, wurden sie innerhalb der Schulen einheitlich verwendet. In der ersten Schule wurden hierzu, nach Auskunft der Kinder und Lehrerinnen, die Kinder befragt. Diese entschieden, man solle die Kinder des ersten Schulbesuchsjahres *Ersties* und die Kinder des zweiten Schulbesuchsjahres *Zweities* nennen. In der anderen Schule wurde diese Entscheidung von den LehrerInnen getroffen. Hier hat sich die Bezeichnung *Mondkinder* für die Erstklässler und *Sonnenkinder* für die Zweitklässler durchgesetzt¹²³. Die Kinder sehen in der Differenzierung zwischen Erst- und Zweitklässlern eine Zuordnung zu den beiden Jahrgängen. Damit verbunden sind bestimmte weitergehende formale und inhaltliche Aspekte. So müssen Ersties weniger Hausaufgaben machen als Zweities, die Aufgaben, die den Sonnenkindern gestellt werden haben einen qualitativ höheres

¹²³ Erstklässler und Zweitklässler gibt es in der Schuleingangsstufe – erst recht in einer flexiblen Schuleingangsstufe – formal nicht. Alle Kinder besuchen die Eingangsstufe. Die Bezeichnungen werden von mir hier aus Gründen der Lesbarkeit verwendet. Formal gibt es lediglich eine Unterscheidung zwischen Kindern des ersten und des zweiten Schulbesuchsjahres. In der Praxis erscheint aber eine Zuordnung zum Lehrplan einer Klassenstufe bedeutsamer (s.u.).

Anspruchsniveau als die Aufgaben der Mondkinder, bestimmte Stundenplansegmente sind den einzelnen Jahrganggruppen vorbehalten, etc.

Mä2: Obwohl das für die Monde ist. Das was die uns manchmal aufgibt da meinen wir doch „he wir sind doch keine Monde mehr“.
(NW-WD 3, 411-412)

Dieser Szene voran geht ein Bericht über Verwechslungen von Aufgabenstellungen durch die Klassenlehrerin. Wenn Zweitklässlern die Aufgaben von Erstklässlern gegeben werden, ruft dies offenbar Empörung hervor. *Sie sind doch keine Erstklässler mehr*. Sie waren aber mal welche und sie haben seitdem eine Entwicklung vollzogen, sind da rausgewachsen. Die Lehrerin kann ihnen ruhig etwas mehr zutrauen. An die Jahrgänge ist eine bestimmte Perspektive auf Leistung eingeschrieben, ebenso wie eine Perspektive auf Verhaltensmuster.

Mä: Da hat man die, sozusagen jetzt mit dem Lernen die Kleinen nicht dabei.
I: Und ähm, woran merkt man das?
Mä: Weil das da ruhiger ist.
(BP-BR 6.2, 83-85)

3.6.3 Leistung und Konkurrenz

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse oder Jahrgangsstufe klärt lediglich formal, welcher statischen Bezugsgruppe ein Kind angehört. Die Kinder steigen aber in ihren Betrachtungen viel stärker in die Materie ein. Es zeigt sich, dass die Kinder ausgezeichnet über Detailfragen der individuellen Lernprozesse in der Klasse informiert sind. Und es zeigt sich, dass sie sich damit auseinandersetzen, indem sie sich selbst darin verorten. Die Kinder klären ihren Leistungsbegriff und sie finden auch hier eine Ordnung: sie konkurrieren.

Für die Kinder ist ganz entscheidend, wer an welchen Inhalten arbeitet. Der Unterricht ist offenbar in weiten Teilen als Lehrgang konzipiert, d.h., die Kinder können weitgehend selbständig arbeiten und benötigen die Unterstützung durch die Lehrerin nur phasenweise, etwa wenn neue Inhalte eingeführt werden, wenn in der alltäglichen Arbeit Fragen auftauchen und sie etwas nicht verstehen oder um eine Rückmeldung zu Arbeitsergebnissen zu bekommen. Die inhaltliche Struktur der Klasse wird aus der Perspektive der Kinder gestaltet durch die Fragen, in welchem Bereich die Kinder was bearbeiten, wie gut sie das machen, ob sie dabei anderen helfen können oder selbst Hilfe benötigen.

I: Jetzt wollt ich euch noch mal was fragen als ich heute morgen in die Klasse gekommen bin da is mir was aufgefallen und zwar ähm was denkt ihr öhm ich fands total schwer zu merken wer is n Mondkind und wer is n Sonnenkind

Ju1: Ähm
I: Auch als die Kinder dann angefangen haben zu arbeiten fand ich das immer noch total schwer herauszufinden
Mä1: Man sieht das da dran weil ähm die Sonnen die machen halt eben schon
Ju1: # Ja die machen schon schwerere Sachen
Mä1: Ja genau dies Sommer Stumpenhorst und **die** machen ja dann so #ähm
Ju2: # Sommer Stumpenhorst
Mä1: Ja die machen ja dann so irgendwas mit Buchstaben und so was die machen ja noch Buchstaben
Mä2: Obwohl Esra # die is
Ju2: # Die ist da auch schon die ##is auch schon bei Abschreibtexten
Mä1: ##Also ich hab äh ja al also ich hab ja heute erst damit angefangen mit
Mä2: Mhm mit diesen komischen Teilen da
Mä1: Jaja mit der #
Ju1: #Das fand ich auch direkt komisch wo ich da erst in die Klasse gekommen bin da musst ich ja auch äh so was als erstes machen da fand ich das voll komisch da wusst ich erst alles nicht wo äh wie das da geht
I: # Das is Sommer-Stumpenhorst
Ju1: # Mhm
Mä1: # Und da saßen wir
Mä2: Ja oder Abc-Arbeit können auch die Monde
Mä1: Da saßen wir auch woanders da hat er halt eben auch manchmal gefragt weil
Mä2: Also da drin wo ich eben gearbeitet hab das gehört eigentlich auch dazu # das gehört
Ju1: # Wo arbeitest du noch mal
Mä2: Eigentlich zur Abc-Arbeit das Entenheft
I: Mhm
Mä2: Das is ähm a son Leseheft # das muss man jetzt
Ju2: # Lese mal da muss ja da muss jetzt ##äh lesen und da muss man das da hinmalen
Mä2: ##Lesen und malen
Ju2: Und wir ham das Gleiche nur im großen Heft das is auch n bisschen schwieriger das heißt auch Lesemalgeschichten
I: Aber was ich ähm ja okay also du sagst die Sonnenkinder machen schwierigere Sachen
Ju2: Ja
I: Aber es machen ja
Ju2: Nich immer es gibt auch Sonnen und Mondkinder die beides sind
I: Ja ne, das wollt ich
Ju1: Ja Frank der is sogar Sonnen und Mond der macht manchmal Sonnenhaus und manchmal Mondhausaufgaben das is dem
(NW-WD 1, 99-138)

Der Interviewer fragt, wie man Sonnen- und Mondkinder voneinander unterscheiden könne. Die Kinder erklären den Unterschied anhand der Schwierigkeit der zu bearbeitenden Aufgaben. Mondkinder machen leichtere und Sonnenkinder schwerere Arbeiten. Die einen machen *was mit Buchstaben*, die anderen *Sommer-Stumpenhorst*. Schnell bringen die Kinder das Beispiel Esra auf, sie sei Mondkind, bearbeite aber schon Abschreibtexte, die offenbar den Sonnenkindern vorbehalten sind. Das führt zu einem Problem, die Ordnung der Klasse beizubehalten. Wo sind in einer Klasse von zwei formalen Kategorien diejenigen zuzuordnen, die Anteile von beiden aufweisen? Die Kinder beschreiben es in diesem Beispiel mit den Worten: *es gibt auch sonnen und mondkinder, die beides sind*. Dieses Problem taucht in

allen Klassen auf und wird in der anderen Schule mit dem Begriff *halb-erstie – halb-zweitie* beschrieben.

Damit wird klar, die Zuordnung zu Sonne und Mond bzw. zu Erstie und Zweitie ist nur vordergründig an die Dauer des Schulbesuchs oder das Alter gekoppelt. Vielmehr beschreibt diese Kategorie, welche Inhalte in der Schule bearbeitet werden. Es gibt demnach Inhalte, die den einzelnen Jahrgängen vorbehalten sind. Über die Zuordnung zu einzelnen Jahrgängen klärt sich, wie die soziale Bezugsnorm zur Leistungsbewertung ausgestaltet ist.

Zusätzlich kompliziert sich die Angelegenheit dadurch, dass es offenbar nicht nur zwei Schwierigkeitsgrade – leicht für Mondkinder und schwer für Sonnenkinder – gibt, sondern einen fließenden Übergang. Dieses Beispiel zeigt auch, wie bereits angesprochen, dass sich die Kinder für diese Details interessieren, bei anderen Kindern nachfragen und offenbar genau beobachten.

Unklarheit besteht aber offensichtlich darin, einen Überblick über die Aufteilung der Tätigkeiten geben zu können. Die Sonnenkinder *machen halt eben schon schwerere Sachen – irgendwas mit Buchstaben*. In der konkreten Ausformung sind die Kinder dann wiederum erstaunlich gut informiert, die Esra arbeitet an den Abschreibtexten. Esra selbst relativiert diese Aussage zwar insofern, als sie darauf hinweist, damit habe sie erst heute angefangen. Es zeigt sich hier aber, dass die Kinder im konkreten Fall auf einem aktuellen Informationsstand darüber sind, woran die einzelnen Kinder arbeiten. Das zeigt sich immer wieder in den Gruppendiskussionen. Sie sind Experten für die Tätigkeiten in ihrer Bezugsgruppe, bzw. sie werden im Laufe der Zeit zu Experten. Junge 1 schildert, dass ihm das Vorgehen und seine eigene Aufgabe nicht klar waren, als er in die Klasse gewechselt ist.

Neben dem Überblick über das eigene Lernen zeigen die Kinder umfangreiche Kenntnis über den Lernstand ihrer Bezugsgruppe.

- Mä2: Ähm also das die #noch n bisschen machen was die Ersties machen und schon was was die Zweities machen
Ki: #Schhhh
I: Und wodrin machst du was #was die Zweities machen
Mä2: #Ähm ich bin
I: beim Einstern oder
Mä2: Ja im Einstern und schon #
Ju2: #Schreibschrift
Mä2: Schreibschrift
Mä1: Und im Rechtschreibhaus
Mä2: Ja * aber da sind jetzt schon andere Ersties auch drin Anna
Mä1: Ja aber du musst schon Abschreibtexte oder
Mä2: #Mhm

Mä1: und die machen erst den Modellwortschatz
Mä2: Ja *** und Ari auch
Mä1: Aber Ari is manchmal n bisschen [bescheuert]
(BP-SY 1, 46-61)

Diesem Beispiel voran geht eine kurze Sequenz, in der Mädchen 2 mitteilt, dass sie, obwohl erst im ersten Schuljahr, in einigen Bereichen bereits Inhalte des 2. Schuljahres bearbeiten würde. Sie wird daraufhin gefragt, was sie denn aus dem 2. Schuljahr bereits mache. Sie zögert etwas, der Interviewer gibt einen Impuls auf den sie auch eingeht und die anderen Kinder mischen sich ein. Alle wissen offenbar etwas zu nennen: Schreibschrift, Rechtschreibhaus und Abschreibtexte werden allesamt von den anderen Kindern genannt und Mädchen 2 kommt nur noch dazu, dieses zu bestätigen.

Daraufhin gefragt, wie gut ihr Überblick über die individuellen Lernstände sei, schränken sie den Überblick ein und berichten, dass sie nicht über jedes Kind detailliert informiert seien.

I: Seid ihr denn befreundet weil ihr so viel miteinander zu tun habt oder ihr wisst so viel voneinander
Ju2: Jaha
Mä2: Jaha
Mä1: Und die sitzen auch nebeneinander
I: Achso deswegen weißt du was die macht und du weißt was er macht
Ju2: Ja aber wir gucken nicht ab
I: Oder weiß man das von allen Kindern in der Klasse
K*: #Nä ne
Mä2: Ich weiß zum Beispiel das nicht von dem Raffi obwohl der direkt gegenüber von mir sitzt
I: Mhm
(szy2, 136-147)

Die konkrete Arbeitsplanung ist offenbar von mehreren Faktoren abhängig. Dabei ist die Zugehörigkeit zu einem Jahrgang nicht alleine ausschlaggebend. Das Tempo des einzelnen Kindes ist ebenfalls bedeutend.

Ju2: Auf jeden Fall also wir ham dann ähm wie heißt es Arbeitsheft das ist gelb vom Einstern und also dann (unverständlich) da is n Stoppaufkleber bis dahin sollten wir erst mal arbeiten und dann kriegen wir das irgendwann zurück um da weiter zu arbeiten bis zum nächsten Stoppaufkleber und dann hat die Kathrin es vor mir bekommen
Mä2: Ja also ich hab überhaupt noch nie n Stoppaufkleber drin gehabt deshalb hab ich mir gedacht ach ich arbeite einfach weiter und der Ingo hat auch noch nie n Stoppaufkleber drin gehabt deshalb haben wir einfach weiter gearbeitet und die hat das Heft auch noch fast nie bei uns eingesammelt deshalb sind wir deshalb bin ich und Ingo eben weiter als die anderen weil wir nie n stopp weil ich nie ein Stoppaufkleber drin hatte
(BP-SY 2, 92-102)

Und wie sich zeigt sind die Kinder auch über das Lerntempo der anderen informiert. In diesem Beispiel beschreiben Kinder das Vorgehen, die offenbar häufig

zusammen arbeiten, zumindest beziehen sie sich hier mehrfach aufeinander. Aus dem Blick gerät aber auch der Rest der Bezugsgruppe nicht: *deshalb bin ich und Ingo eben weiter als die anderen*. Auch die Arbeitsweise der Lehrerin und die Zusammenarbeit mit den Kindern wirkt sich auf das Lerntempo aus, wie sich an diesem Beispiel allein zweimal zeigt: *die hat das Heft auch noch fast nie eingesammelt deshalb sind wir ... weiter als die anderen* und *die Kathrin hat es vor mir bekommen*. Das Tempo der Kinder sagt ebenfalls etwas über die Leistung aus. Die Bewertung von Leistungen ist an das Lerntempo gekoppelt. Wir sind weiter als die Anderen deutet an, dass sie auch schneller sind und da sie eine Rückmeldung von der Lehrerin erhalten haben, wissen sie auch, dass die Lehrerin ihnen das zutraut. Der Leistungsbegriff bezieht hier das Tempo und das Anspruchsniveau mit ein. Wer schwere Aufgaben lösen kann bringt bessere Leistungen. Schnell lernende Kinder bearbeiten schon andere Aufgaben, als die langsamer lernenden Kinder des gleichen Jahrgangs. Kinder aus dem ersten Schuljahr, die besonders schnell lernen, können bald Materialien des zweiten Schuljahrs bearbeiten. Ein Indikator ist demnach das Arbeitsmaterial, Kinder des ersten Schuljahrs, die im Mathebuch des zweiten Schuljahrs arbeiten, haben demnach schnell gelernt.

Ju2: Wir haben jetzt ein Ersti, der hat den Einstern, den die Zweitis schon haben.
(BP-BR 4, 108-109)

Es gibt auch Anzeichen für interne Ranglisten, die aber nicht hinterfragt wurden.

Mä3: Und-und die Lisa ist Platz 5 in der Einstern, weil die so gut arbeitet.
(NW-OY 1, 101)

Dabei sind die Kinder immer wieder dabei, eigene Leistungen in Bezug zu denen der anderen zu setzen. Als Bezugsgruppe wird dabei der eigene Jahrgang herangezogen. Dabei tun sich verständlicherweise die Kinder besonders hervor, die von ihren Leistungen relativ überzeugt sind.

Mä1: #Dabei sind der, die und die noch beide Ersties das heißt #halb Erstie halb Zweitie
Ju1: #Ich bin besser als die
(BP-SY 1, 37-39)

Deutlich wird die Problematik von Konkurrenzsituationen dann, wenn Leistungen von Kindern thematisiert werden, um als untere Skala des Referenzrahmens herzuhalten.

Ju2: Und der Mike, der ist manchmal sehr schlimm [unverständlich] ... weil der schafft eine Aufgabe, ne falsche Aufgabe in ner ganzen Schulstunde.
Mä2: Ja den ganzen Ei- So,
Mä3: Ähm zum Beispiel das: Eins plus eins rechnet der zu drei in einer Stunde.
Mä2: Hat der schon mal gemacht.
< Mä3: Eins plus eins, da hat der drei ge#rechnet.
Ju2: # Aber wenn dem Tim sagt, öhm, neun minus neun meint der ähm *** null Komma neun.
[Gelächter eines einzelnen Kindes]
Mä2: WER?
Ju2: Der Tim
Ju1: Der ist dann Mathe-Eins, sozusagen
Mä2: Ich hab dem auch mal ne Aufgabe gestellt. Drei plus zwei, meinte der das wären zehn.
[Noch mehr Gelächter]
Mä3: Vielleicht hat der das Doppelte gerechnet.
Mä2: Wahrscheinlich
(NW-OY1, 139-153)

Offensichtlich brauchen die Kinder andere, die auf der Rangliste der Leistungen unter ihnen rangieren.

Kinder, die in den Augen der Anderen gute Leistungen bringen, werden übrigens auch entsprechend hervorgehoben

Mä: Also, ich finds sehr cool, weil manche Erstis, die sind schon in Hunderterraum. Sie zum Beispiel, die Sina, die Britta, der Leo und der
Mä: Felix auch
Mä: glaub schon
Mä: Peter, Petra, Peter
I: Jetzt, äh, darf ich was nachfragen, was findest du daran cool?
Mä: Ähm. Naja, weil ich im ersten Schuljahr noch nicht im Hunderterraum war.
I: Ja, okay. Aber was findest, also warum findest du das cool? Finst du das gut, dass die Erstis schon soviel können?
Mä: Ja.
Alle: Ja, mhm
Mä: Find ich auch.
(BP-BR 6.2, 86-97)

Möglicherweise impliziert der Hinweis auf gute Erstklässler für die Zweitklässler auch eine positive Rückmeldung zu der Hilfe und Kümmererfunktion, die sie ja bei ihnen mit übernehmen. Expliziert wird das nicht.

Es gibt auch noch weitere Indizien für den Leistungsstand, etwa die Zuweisung zu bestimmten Lerngruppen.

Ju2: Aber Lina du läufst auch immer in der Klasse rum
Mä2: Jaha
Mä1: Ja okay und die Nina auch
Mä3: Nein
Ju2: °Und dafür musst du Förderunterricht haben°
(BP-SY 2, 161-165)

Hier zeigt sich aber auch, dass die Kinder Leistung noch an ein weiteres Merkmal koppeln, nämlich an das Verhalten. Lina muss ja zum Förderunterricht, weil sie immer in der Klasse herumläuft, und das scheint in den Augen der Kinder kein an-

gemessenes Verhalten zu sein. Dabei ist unerheblich, ob Lina wegen des rumlaufens zum Förderunterricht muss, oder aus anderen Gründen. Hier geht es ja um das, was die Kinder in der Situation präsentieren.

3.6.4 Angemessenes Verhalten des Schülers

Die Kinder achten ausgesprochen genau auf die Verhaltensweisen der Anderen, dazu gibt es viele ausführliche Beschreibungen. Vielfach werden Teilgruppen pauschal Verhaltensweisen zugesprochen, etwa Ersties nerven und sind unruhig. Insbesondere negative Verhaltensweisen, Verhalten dass als inadäquat angesehen wird, werden ausgiebig besprochen.

Ki: # Mh [zustimmend] oder bei (schaffa) weil der hört nie zu
Mä2: Jaa wir müssen den dann immer das sagen was der machen soll. Das find ich nicht so schön.
Mä1: Ja und früher bei Dustin
Ki: # Oh Gott ja
Mä1: # Der war ja auch mein Patenkind. Da wo Frau
Wüst mal nicht sprechen konnte da mein ich so hol mal deinen weißen Schnellhefter raus der so
* * * * *

Ki: [lacht]
Mä1: Oh gott
I: Also der hat gar nichts gemacht
Mä1: N n [verneinend]
I: Und warum hat der das nicht gemacht?
Mä2: Und der hat auch nie die Elternbriefe rausgeholt
Mä1: Ja der hatte da einen kleinen Stapel von Elternbriefen in seinem weißen Schnellhefter
I: Warum war das denn so?
Mä1: Weiß ich nicht weil der das nie gemacht hat
Mä2: Ja weil der immer vergessen hat
I: Vielleicht hat der das nicht verstanden?
Mä2: Doch das haben wir ja ganz oft gemacht
Mä1: # Dustin typisch
Ju3: Zehnmal gesagt
Mä2: Und typischerweise ist der auch meistens zu spät gekommen
Ki*: Mh
ja
Mä1: Einmal ne halbe Stunde zu spät das war vor 3 Tagen
Ju2: Ja wo ich ...
Ju1: # Eine halbe Stunde
Mä1: Da musstest du auch da musste der Dustin auch manchmal immer nachsitzen
(NW-WD 3, 187-214)

Mädchen 1 zieht Dustin als Beispiel für Kinder, die nicht zuhören und denen die anderen *immer sagen müssen, was sie machen sollen*. Dustin ist ein gutes Beispiel, da stimmt ein Kind spontan zu: *oh gott ja*. Mädchen 1 war eine Zeit lang Dustin als Patin zugewiesen. Dustin kommt Aufforderungen nicht nach und holt seinen Schnellhefter nicht heraus. Mädchen 1 demonstriert sein Verhalten offenbar in der längeren Pause non-verbal, die Kinder lachen entsprechend, wieder kommt die

spontane Reaktion: *oh gott*. Der Interviewer versucht das Geschehen zu verbalisieren – *also der hat gar nichts gemacht* und fragt danach, ob die Gruppe eine Idee hat, warum das so war. Eine Begründung gibt es nicht, es wird noch einmal herausgestellt, dass dieses Verhalten charakteristisch für Dustin sei. Der Interviewer macht das Angebot einer Deutung, vielleicht habe er nicht verstanden, was von ihm erwartet wird. Das weisen die Kinder zurück, das hätten sie oft gemacht und es sei zudem typisch. Und noch etwas sei typisch für ihn, er komme meistens verspätet, kürzlich erst wieder um eine halbe Stunde, woraufhin er dann, dem Bericht zufolge, zur Strafe nachsitzen musste.

Das Beispiel zeigt, dass die Kinder das Verhalten der Anderen sehr genau beobachten und die unangemessenen Verhaltensweisen herausstellen. Sie klären dabei auf der Diskursebene eine gemeinsam geteilte Einschätzung des Verhaltens ab. Diese wird an die Reaktion der Lehrerin rückgebunden und dadurch legitimiert – Dustin wurde für sein Fehlverhalten bestraft, indem er nachsitzen musste. Das zeigt, die Lehrerin setzt die Maßstäbe für entsprechendes, also schüleradäquates, Verhalten der Kinder. Schüler-Sein generiert sich durch in Schule gewünschtes und akzeptiertes Verhalten.

Und noch ein Aspekt wird in dieser Situation deutlich. Dustin ist in der Situation selber anwesend, sein Verhalten wird in als unangemessenes Verhalten herausgearbeitet, während er dabei ist. Die Kinder stellen Dustin bloß als ein Kind, das kein guter Schüler ist. Dieser Aspekt wird im Kapitel zu Abgrenzung und Anpassung bedeutsam und dann erneut aufzugreifen sein.

Mä2: Und der Wim hilft der Lina
Mä1: Nein nein
Ju2: Doch doch
Mä1: Der macht mit mir immer nur Quatsch
(Gelächter)
Mä2: Der Wim der nervt
Ki*: Ja genau
Ju2: Der nervt wirklich
Mä2: Ja der hat nur noch drei Smilies und ich hab noch acht
Ju2: Das mit den Smilies das is so so
Ki*: So ein
Ju2: Irgend so eine Tabelle sozusagen wer stört hat ganz viele Smilies und da sind so Smilies drauf und immer wenn
Ju2: Wer eine Regel verstößt verstoßen hat ja dann
Ju2: Dann streicht die Frau Wille (Klassenlehrerin) da einen Smilie durch
Mä2: Ja und
Mä3: Und der hat und der hat jetzt noch drei Smilies
Mä2: Ja ähm und und wenn beim Wim alle Smilies weg sind dann bin ich der Sieger
Mä1: Nein
Ju2: Nein

Mä3: Nein es geht doch nicht um ein Wettrennen
 Ki*: Genau
 Ju2: Ja echt da is kein Sieger und so
 Mä2: Nein aber da muss der Wim mit da muss die Eltern vom Wim mit ähm der Frau Wille sprechen und das wird nix gutes wie so Fernsehverbot oder
 Mä1: Ja genau ähm
 Ju2: Und wenn der alle Smilies noch hat dann kriegt der ne Belohnung hat die gesagt (BP-SY 2, 208-235)

Diese Szene beginnt ähnlich der vorigen. Kinder weisen Klassenkameraden Fehlverhalten nach, es gibt eine Verständigung darüber, dass diese Sichtweise geteilt wird, man stimmt zu, es gibt Gelächter – soweit alles wie gehabt. Zunächst einmal werden hier aber wesentlich weniger konkret falsche Verhaltensweisen benannt. Die Kinder verbleiben im Diffusen, *der macht immer nur Quatsch* und *der nervt*. Der Verweis auf unangemessenes Verhalten erfolgt in den Diskussionen oft auf dieser allgemeinen Ebene.

Desweiteren führen die Kinder hier aber sehr deutlich und detailliert aus, wie die Lehrerin zu Verhaltensfragen steht. In dieser Klasse wird das Verhalten offenbar in einem für alle transparenten Verfahren durch die Lehrerin bewertet. Es gibt eine Tabelle und darin eine Anzahl von Smilies für die einzelnen Kinder. Anscheinend tauchen in dieser Tabelle nicht alle Kinder der Klasse auf, sondern nur die Kinder, die durch regelmäßiges Stören auffallen: Junge 2 erklärt, das mit den Smilies sei so, wer stört, hat ganz viele Smilies und wenn das Kind dann gegen eine Regel verstößt, wird dort ein Smilie durchgestrichen. Was passiert, wenn alle Smilies weg sind, scheint nicht geklärt. Ein Mädchen baut darauf, dass sie dann *Sieger* sei, was zu heftigen Protesten führt. Das sei doch kein Wettrennen. Als Gegenvorschlag wirft Mädchen 3 ein, dann müssten der Wim oder die Eltern vom Wim mit der Lehrerin sprechen und es gäbe eine Strafe, wie etwa Fernsehverbot.

Hier kann man beobachten, wie das Verhalten von Schülern in der Schule durch die Lehrerin bewertet wird. Die Lehrerin gibt ähnlich den Rückmeldungen zu den Leistungen auch Rückmeldungen zum Verhalten der Kinder. Sie macht die Regeln in der Schule und die Kinder generieren darüber ein Bild vom Schüler. So verstehen die Kinder die Verhaltenszuschreibung jemand nervt. Wer nervt ist ein schlechter Schüler, ein Schüler der nichts macht, der nicht das macht, was Schüler tun sollen, der nicht aufpasst und sich eben nicht angemessen verhält.

Mä1: Lisa nicht, die nervt ja selber im Unterricht ne? Die tut ja nix (NW-OY 5, 134)

Gute Schüler sind demnach Kinder, die sich in der Schule angemessen verhalten. Kinder, die sich durch ihr Verhalten als Schüler auszeichnen sind Schüler, die durch ihr Verhalten eine Konformität mit Schule anzeigen, die in das System passen, sich darin bewegen können, ohne anzuecken. Gute Schüler zeichnen sich hier nicht alleine durch gute Leistungen aus, sondern in erster Linie durch angepasstes, mehrheitsfähiges Verhalten. Der Referenzrahmen wird dabei von der Schule, also von der Lehrerin vorgegeben.

Die Deutung, dass Kinder in ihren Beobachtungen, in ihren Zuschreibungen, in ihren Vergewisserungen über gemeinsam geteilte Sichtweisen ein Bild vom Schüler – und eigentlich ein Bild vom guten Schüler – generieren, war recht nahe liegend. Irritierend war, dass gerade bei den Verhaltensweisen, weniger ausgeprägt bei den Leistungen, in erster Linie negative Bilder berichtet und verhandelt werden. Möglicherweise gibt auf diese Frage das Beispiel von Wim einen Hinweis. Die Lehrerin merkt negatives Verhalten an und nicht positives. Bei Regelverstößen wird ein Smilie durchgestrichen, es gibt Strafen für falsches Verhalten und andere Signale, mit denen die Lehrerin klar macht, was nicht geht. Wenn Lehrerinnen gutes Verhalten nicht hervorheben, fehlen Kindern möglicherweise die positiven Bilder und sie haben nur eine diffuse Vorstellung vom guten Schüler, vom Schüler der sich korrekt verhält. Was sie aber dann haben, sind eine Reihe von konkreten Vorstellungen vom negativen und unerwünschten Verhalten.

3.7 Schule als Ort der eigenen Entwicklung

Die eigene Entwicklung der Kinder steht in engem Zusammenhang mit den anderen Kategorien, insbesondere mit Schule als Dienstort. Hierin wird eine auf Zukunft gerichtete zeitliche Perspektive bedeutsam. Hier zeigt sich der Anspruch der Professionalisierung, die Annahme des Auftrags an den Schüler und die Ernsthaftigkeit, mit der dieser Auftrag angenommen wird.

3.7.1 Abgrenzung und Anpassung: Schüler werden gute Schüler

An der Art und Weise wie sich die Kinder zu den erwünschten und unerwünschten Verhaltensweisen, zu guten oder weniger guten Leistungen, verhalten, wie sie in den Szenen agieren, in denen ein Bezug zum guten Schüler deutlich wird, lässt sich zeigen, dass Kinder gute Schüler sein wollen.

Sie grenzen sich von den Eigenschaften schlechter Schüler ab und verorten sich im Nahbereich des guten Schülers.

- Ju2: Ähm ich find ich find es auch manchmal gut und manchmal nich so gut. Manchmal find ich's gut wenn die ähm Monde wenn die Monde zum Sport gehen dann is endlich mal ruhe da
- Mä2:: Ja ich mag das auch wenn wenn also morgens dann darf ich ja kann ich auch alleine manchmal sitzen dann is um mir herum gar eigentlich auch gar nich so laut * jaha
- Ju1: Und und manchmal find ich's dann auch blöd wenn ähm zum Beispiel Dilay mich immer fragt was is da ähm wie geht das wo äh wo kommt das hin was
- Ju2: Ja, wo kommt in welches Ablagekörbchen kommt das uns das und das und manchmal ich finde nie
- Ju1: Wieso weshalb warum (Gelächter) jetzt find ich das auch doof
- Mä1:: Ich finde das auch doof das der Piet der direkt gegenüber sitzt und der Dustin schräg hinter mir und die quatschen immer so doll die zwei und das is dann immer voll laut und der ähm Kai quatscht auch ganz oft mit der Defne und halt und da kann ich gar nicht arbeiten richtig
- (NW-WD 1, 39-50)

Die Kinder sind immer noch mit der Eingangsfrage beschäftigt, es geht schon eine ganze Weile darum, wie die Kinder zu der Jahrgangsmischung stehen. Junge 2 deutet an, dass er die Situation differenziert betrachtet, sie bringe Vorteile, aber auch Nachteile mit sich. Gut sei die Mischung, wenn die Erstklässler beim Sport wären und dann *endlich mal Ruhe* herrschen würde. Er weist sich hier als guter Schüler aus, der arbeiten möchte und dabei Ruhe zu schätzen weiß. Mädchen 2 pflichtet bei und verortet sich damit ebenfalls bei den guten Schülerinnen. Dabei kommt sie nicht einmal auf das Arbeiten zu sprechen, sondern sagt lediglich etwas über das Sitzen und die Lautstärke aus. Die Nähe zu der Haltung von Junge 1 wird dennoch deutlich. Offenbar genügt das. Junge 1 und Junge 2 klären nun, welche Verhaltensweisen sie ablehnen. Junge 1 macht hier klar, dass er das dauernde Fragen von Seline unangemessen findet. Junge 2 steigt darauf ein und führt das Beispiel weiter aus, stimmt Junge 1 zu, der wieder übernimmt und wie in einem Kinderlied dauerndes Fragen karikiert, *wieso, weshalb, warum*, das fänd er jetzt auch *doof*. Nun steigt Mädchen 1 in die Debatte ein. Auch sie macht deutlich, dass sie zu den guten Schülerinnen gehört und das *laute und dauernde Quatschen* ablehnt. Damit werden die beiden gegensätzlichen Bilder vom Schüler relativ klar konturiert. Die guten Schüler arbeiten gerne und benötigen dazu Ruhe. Außerdem sind sie hilfsbereit, fühlen sich aber manchmal in der Situation auch ein Stück ausgenutzt. Diejenigen, die nicht zu dem Kreis der guten Schüler gehören, sind oft laut und unruhig und hindern andere am arbeiten – schlechte Schüler.

Das zeigt sich auch in den Beziehungen, die sie in der Gruppe pflegen. Sie möchten nicht gerne mit jemandem befreundet sein, der als schlechter Schüler gilt. Dazu suchen sie Distanz zu den entsprechenden Kindern und sie versuchen die Umdeutungen in Bezug auf ihre Freunde herbeizuführen.

Ju2: #< Ja und der Fred nervt die ganze Zeit aber
Ju1: Der nervt überhaupt gar nicht !!
Ki: Doch, der
Ju3: Woohl ich hör das doch bis zu meinem Platz
Ju2: Ja aber ich helf dem aber auch n bisschen bei den Aufgaben
(NW-OY 4, 41-45)

Junge 2 beschwert sich über Fred, der *die ganze Zeit nervt*. Junge 1 verteidigt Fred und hält dagegen, dass das nicht stimme, *der nervt überhaupt gar nicht*. Zwei Weitere bestätigen aber die Sichtweise auf Fred als einen schlechten Schüler, Junge 3 begründet die Einschätzung, indem er anführt, das sei auch über Distanz wahrzunehmen. Die Atmosphäre ist aufgeheizt und emotional aufgeladen. Junge 2, Kind und Junge 3 grenzen sich von Louis Verhalten ab, sie zeigen deutlich, dass sie es unangemessen finden. Junge 1 versucht, die Deutung zu negieren. Zum Schluss erklärt Junge 2 noch, er würde Fred aber auch bei den Aufgaben helfen. Damit stellt er sich in Bezug zu Fred als derjenige hin, der in der Lage ist, angemessen zu handeln, ein Schüler, der auch einem Kind weiter hilft, mit dem er nicht befreundet ist, von dem er sich sogar distanziert. Junge 2 weist sich damit als guten Schüler aus.¹²⁴

3.7.2 Zur Gleichzeitigkeit von Schülersein und Schülerwerden

Insgesamt vermittelt sich das Bild, dass Schüler einen Akt der Balancierung zwischen Schüler-Sein und Schüler-Werden leisten müssen. Die Kinder suchen nach Merkmalen des guten Schülers und versuchen, sich darin zu verorten und von den anderen Merkmalen abzugrenzen – *Abgrenzung und Anpassung* und sie streben ein Überblickswissen über die Institution Schule an (s. Kinder als Experten), das sie für den Job des Schülers gar nicht zwingend benötigen.

Sie deuten Schule abseits des privaten Raums zu weiten Teilen als Dienst (s. Ausführungen zum Dienstort Schule), verstehen sich selbst als Teil der Institution und sehen sich auch als Teil der Institution aufgenommen (s. dazu Kinder als Teil der Dienstleistung). Sie sind auf der Suche nach dem, was den Schüler in ihrer Perspektive ausmacht, streben danach gute Schüler zu werden, verstehen Schule insofern auch als Entwicklungsaufgabe. Dabei sind sie formal längst Schüler und es zeigt sich eine Praxis des Schüler-Seins. Sie sind Teil der Schule, haben hier Aufgaben und es werden entsprechende Erwartungen an sie gestellt.

¹²⁴ Ähnliches passiert auch im Beispiel um Dustin im Kapitel zum angemessenen Verhalten des Schülers.

Offenbar gibt es unterschiedliche Perspektiven auf das, was Schüler sind oder sein sollen. Zunächst sind Schüler Kinder, die zur Schule gehen und dort ihrer Aufgabe nachkommen. Diese Aufgabe wird stellenweise an eine Entwicklungsperspektive gekoppelt, die sich weitgehend auf den Schülerjob reduziert. Schüler sollen helfen, lernen und arbeiten und sich darin entwickeln. Sie sollen gute Lerner werden, die kompetent helfen ohne dabei in einen Konflikt mit der eigenen Arbeit zu kommen. An anderen Stellen schimmert hier aber auch eine Professionalisierungsperspektive durch, die weit über den Job hinausgeht. Dann sollen Schüler Experten in der Institution Schule sein, die sich in den strukturellen Feinheiten der Institution bewegen können, die an der Förderung anderer Kinder beteiligt sind, insgesamt die Lehrerin bei ihrer Aufgabe umfassend unterstützen und zudem ihre Arbeit selbstständig planen, umsetzen und reflektieren können.

- I: Ähm habt ihr ne Idee was was ne Schule tun könnte damit aus der Schule ne gute Schule wird
 Ju2: Ähm also äh
 Mä1: Also nur leise sein und gut arbeiten
 Alle: Neiein
 Mä2: Das kann doch niemand
 I: Was sagst du
 Ju1: °Nicht streiten°
 I: Nicht streiten hast du gesagt ist das wichtig
 Mä2: Das stimmt doch nicht Lina mit dem leise sein uns so immer nur leise sein das
 Mä1: Bor Nina jetzt reicht es hier aber
 (Unruhe)
 Mä2: Kein Wort sagen so mmm, mmmm (lacht)
 Mä1: Ja und so einfach kein Streit und die Lehrerin soll auch nicht so viel schimpfen * weil ähm unsere Lehrerin schimpft manchmal richtig laut und da muss ich mir ja fast schon die Ohren zuhalten
 Ju2: Aber das passiert aber nur wenn jetzt richtig also wir ham da #(unverständlich)
 Mä2: # Wenn dieser Wim mal
 Ju2: (unverständlich)
 Ki: Lina lass das, du bist nicht beim Lego spielen
 Ju2: Dann kriegt die erstmal ne Verwarnung ne und wenn der dann noch mal, ja dann (gaben wir)
 Mä2: # O ja ja ja
 Ju2: Gegenüber von mir oder neben mir oder ne
 (unverständlich)
 Mä2: Aber da kriegt die Frau Wille auch manchmal Halsschmerzen wenn alle Kinder laut sind (BP-SY 2, 305-331)

Das Beispiel zeigt, dass Kinder bei der Frage nach der guten Schule zwar zunächst eigene Anteile an ihrer Perspektive auf Schulentwicklung herausstellen, diese aber doch schnell wieder in Frage stellen. Die gute Schule hat Schüler, so verstehe ich Mädchen 1, die nur leise sind und gut arbeiten. Die sich also als gute Schüler auszeichnen. Diese pointierte Vorstellung vom guten Schüler lässt sich aus dem vorliegenden Material, wie gezeigt, ohne Weiteres entnehmen. Sofort setzt aber hefti-

ger Widerspruch ein, der spontan in einem langgezogenen Nein einsetzt und sich über eine Weile hält und in erster Linie von Mädchen 2 bis zur Karikatur durchgehalten wird. Niemand könne immer nur leise sein und gut arbeiten. Durch einen Dialog zwischen dem Interviewer und Junge 1 wird eine neue Idee aufgestellt, eine Schule ohne Streit wäre eine gute Schule. Möglicherweise wollte Junge 1 auch nur Mädchen 1 und Mädchen 2 von einem drohenden Streit abhalten, der Gedanke einer guten Schule als eine Schule ohne Streit wird aber sogleich von Mädchen 1 aufgegriffen und ergänzt – die Lehrerin soll nicht so viel schimpfen. Es folgen einige Äußerungen, die unverständlich sind und insofern kaum zu interpretieren. Nach den Turbulenzen schließt sich ein Kreis, es wird wieder die Rolle der Kinder in der guten Schule ins Zentrum gerückt. Die Lehrerin bekommt Halsschmerzen, wenn alle Kinder laut sind. Mädchen 2 spielt offensichtlich darauf an, dass die Lehrerin dann ziemlich laut schreit, wenn die Kinder laut sind und dadurch Halsschmerzen bekommt. Ansonsten wären bestenfalls Ohrenschmerzen nachzuvollziehen. Womit die Diskussion wieder im Umfeld ihres Ausgangspunktes angekommen wäre – eine gute Schule hat Kinder, die so leise sind, dass die Lehrerin nicht schimpfen muss. Die hier unterstellte Schülerrolle scheint aber bei Weitem nicht so anspruchsvoll, wie das Bild an anderer Stelle vermuten lässt.

4 Irritationen, Widersprüche und ihre Bearbeitung

Die Ausführungen zu den einzelnen Kategorien haben es bereits angedeutet, an einzelnen Stellen wurde auch ansatzweise darauf eingegangen. Die Kinder treffen in ihren Deutungen zu Schule und zum Schüler auf zahlreiche Irritationen und Widersprüche. Dabei stellt sich die Frage, wie sie damit umgehen. Welche Irritationen und Widersprüche begegnen Kindern in der Schule? Wie begegnen die Kinder den Stellen, die aus ihrer Sicht Inkonsistenzen markieren?

4.1 Ordnung und Durcheinander

Schule wird als hochstrukturierter Ort betrachtet, Schule hat eine eigene Ordnung und diese Ordnung steht in der Perspektive der Kinder nicht für sich, sondern folgt einem bestimmten Ziel. Die Strukturen der Schule dienen der Funktion von Schule. Die Gesamtstruktur wird durch die Kinder nicht expliziert. Das wurde in den Gruppendiskussionen auch nicht thematisiert, es zeigte sich aber in der Auswer-

tung der vorliegenden Daten, dass die Kinder die Strukturen von Schule erstaunlich gut durchschauen.

- I: Mh [zustimmend] * * öhm jetzt * wenn ihr Sonnen seid * dann seid ihr ja im nächsten Schuljahr *
- Mä1: In der Dritten
|
Dritten
- I: Genau da sind dann wieder nur
- Mä1: Nur sonnen * also nur Drittklässler
- Ju1: Ja dann kommen auch wieder die Katzen wieder zu uns
- Mä1: Dann kommen also im ersten Schuljahr wars ja so dass die Katzen bei uns waren und wir zusammen waren. Dann hat jeder von uns ne Lehrerin bekommen und die wurde zusammen und da wurden halt die Monde reingefüllt und im Dritten dann werden die Monde zusammengetan von den Katzen und von den Braunbären. Ja ist so. Und dann ähm kriegen wir halt * oder die Monde
- Ju1: #Die Monde werden zu Sonnen
(NW-WD 2, 98-109)

Die Kinder klären darüber auf, wie die Kinder in der Schule nach Ablauf des Schuljahres und nach Ablauf der Eingangsstufe für die Kinder des zweiten Jahrgangs organisiert werden. Die Erklärungen sind zwar an sich etwas unstrukturiert, dennoch wird der Sachverhalt vollkommen korrekt dargestellt. Es zeigt sich auch, dass die Kinder ein Interesse an diesen Themen haben. Das macht auch Sinn, da es sie direkt betrifft. Aus der Perspektive der Kinder betrifft sie allerdings nahezu alles, was in der Schule passiert, da sie direkte oder indirekte Verbindungen sehen. Ein weiterer Grund ist, dass sich diejenigen als besondere Experten ausweisen können, die Strukturen durchschaut haben. Damit setzen sich die Kinder als gute Schüler in Szene.

Den Strukturen wird auch eine tiefere Bedeutung beigemessen. Man sieht das in erster Linie im Nahbereich des Unterrichts. Schule ist in den Augen der Kinder strukturiert, um ihre Funktion erfüllen zu können, die Kinder beim Lernen zu unterstützen.

- Mä1: Also ich hätte dann * * ich hätte mich dann halt neben Lotta gesetzt
- I: # Bist du Lotta?
- Mä2: Ja
- Mä1: Und dann sitzt ich Hendrik das ist hinter Frieda dann sind die beiden zusammen und da auch noch Lotta ne? Dann können die da sich halt so n bisschen mehr austauschen. Dass die drei dann
- Ju1: Immer noch können die sich austauschen weil die
- Mä1: Ja
- Ju1: Weil der Mond jetzt da sitzt
- Mä1: Dann kann der der der Frank ist ja auch gleichzeitig öhm Mond dann können die beiden sich auch austauschen können so hätte ich das halt gemacht.
- Ki: Mh [zustimmend]
(NW-WD 5, 214-224)

In dieser Szene werden gerade Verbesserungsvorschläge zur derzeitigen Sitzordnung in der Klasse vorgetragen. Die Sitzordnung, eine der Strukturen in der Klasse, hat für die Kinder direkte Auswirkungen auf das gemeinsame Arbeiten, auf den Austausch unter den Kindern.

Der Ordnung in der Schule steht nun eine Größe diametral gegenüber, das Durcheinander. Das Durcheinander zeigt sich an den Stellen, an denen die Ordnungen der Schule unterwandert werden.

I: ODER ob die sogar erste zweite dritte und vierte Klasse mischen sollen
Ki: Oh!
n n
nein
bloß nicht
I: Was würdet ihr so einer Schule raten
Mä2: Also diesmal #
Mä1: # Ne das wär zu durcheinander!
Ju3: Viel zu durcheinander
Mä2: Erste und Zweite wär gut
(NW-WD 3, 118-127)

Auf die Frage, ob es nicht eine gute Idee wäre, alle vier Jahrgänge der Grundschule zu mischen, reagieren die Kinder spontan ablehnend – *nein, bloß nicht*. Das wäre ein zu großes Durcheinander. Eine Mischung des ersten und zweiten Schuljahres wäre gut, so wie es halt bei ihnen ist. Prinzipiell stehen allerdings die Kinder aus dieser Gruppe der Jahrgangsmischung in ihrer eigenen Klasse auch recht negativ gegenüber. Warum schlagen sie also nicht vor, Jahrgangsklassen zu bilden? Die Kinder reagieren stets ablehnend auf alle Vorschläge, die Veränderungen mit sich bringen würden. Es ist zu vermuten, dass sie es gut finden, sich in ihrer Struktur zurechtzufinden. Schließlich zeigen sie an vielen Stellen, dass sie eine Menge Energie dafür aufbringen, die Struktur zu durchschauen. Sie haben sich *darin gewöhnt*, sagen sie dann.

Nun gibt es aber abgesehen von den Vorschlägen des Interviewers, die ja im Bereich des Gedankenspiels verbleiben, im schulischen Alltag der Kinder reale Momente des Durcheinanders.

Ein dramatisches Durcheinander ergibt sich für die Kinder durch die Umorganisation am Ende des Schuljahres. Hierzu gibt es auch weder eine klare Struktur, die erprobt ist, da die Schulen gerade am Anfang ihrer Erfahrungen mit der jahrgangsgemischten Eingangsstufe stehen. Noch gibt es dazu ausreichend Informationen, so dass die Kinder zumindest eine theoretische Form der Sicherheit erlangen können.

Die Kinder verbleiben im Spekulativen, ringen aber dabei ganz offensichtlich nach gesicherten und verlässlichen Informationen.

- Ki3: Ich finds manchmal blöd, wenn die Lehrer gewechselt werden, also wenn wir jetzt von Frau Wille weggehen, das find ich blöd, weil man sich dann ja so an die gewöhnt hat und dann weggeht, das find ich einfach blöd.
- I: Wie lange bis..
- Ki2: Wir sind schon ein ein ein Jahr.
- Ki3: |
Wir sind schon anderthalb Jahre da.
- Ki2: Also eine Klasse.
- Ki1: Ein Jahr.
- Ki3: Ja, aber nich bei der.
- Ki1: Aber nich anderthalb. Bei zwei Jahren, dann hat man sich komplett an die gewöhnt und dann...
- Ki3: Dann simmer wieder bei dem Herr Wimmer.
- Ki2: Ja das mein ich.
- Ki3: Beim Herr Wimmer!
- Ki1: Ja, das is voll scheiße.
- Ki2: Der hört aber nach der Vierten auf.
- Ki1: Nein!
- Ki3: Doch!
- Ki1: Den kriegen wir!
- Ki2: Nein, wir kriegen nich den Herr Wimmer, der hört nach der Vierten auf.
- Ki1: Ähäh [verneinend]
- Ki2: Doch, das hat mir der Sascha erzählt, weil der in der Schülerzeitungs-AG is.
- Ki3: Und der Herr Wimmer is nich in der Schülerzeitungs-AG der is in der [unverständlich]-AG.
- Ki2: Ja, aber der Herr Hüter is in der Schülerzeitungs-AG und der hat das denen erzählt.
- Ki1: Hallo!!! Wir kriiegen deeen!
- Ki3: Wir kriegen den trotzdem.
- Ki1: Doch, wirklich!
- I: Ich versteh jetzt das Problem nich. Also ihr, äh, darf ich ma grade fragen? Ihr seid jetzt bei der Frau Wille, ihr seid auch immer schon bei der Frau Wille?
- Ki#: Ja.
- Ki1: Seit dem ersten Schuljahr.
- I: Und...
- Ki2: Und die Hälfte der Klasse is jetzt bei den Enten.
- I: Bei der Frau Maier?
- Ki3: Mhm [zustimmend]
- I: Und, ähm, nach der, wenn, nach der zweiten Klasse geht ihr in die dritte aber dann zu ner andern Lehrerin?
- Ki1: Ja.
- Ki3: Zu dem Herr Wimmer
- Ki2: Weil eine Mutter der Mama auch erzählt hat, dass die Frau Sommer und die Frau Wille die ersten und zweiten Schuljahre behalten.
- I: Ja, das is auch so. Das weiß ich auch. Weil die Erstis sind dann ja Zweitis, also das is das Problem bei dieser Mischung, dass dann die Lehrer nich mitgehen können.
- Ju1: Das is auch blöd, dass, ähm, wie soll ich jetzt sagen, dass man dann nicht den Lehrer bis zur letzten Klasse in der Schule behält. Das wär auch gut. Und die andern gehen auch mit.
- I: Mhm, wär besser für dich?
- Ju1: Wä, also wär besser für mich.
- Ki3: Ich hab mich so drauf gefreut.
- Ki1: Aber wens ne blöde Lehrerin is...mein Papa hatte mal ne voll blöde.
- Ki3: Was?
- Ki1: Mein Papa hatte mal ne voll blöde Lehrerin.
- I: Und du hast dich gefreut auf den Herrn Wimmer?
- Ki3: Äh, aber Marie sagt, den ham'wer nich.
- Ki2: Ja, das stimmt auch.

Ki3: Dann frag den Herr Hüter.
 Ki1: Der Herr Hüter hats meiner Mutter gesagt.
 Ki3: Und meine Mutter sagt nämlich auch wir kriegen den. Wirklich!
 Ki2: Zumindest hab ich es so verstanden.
 Ki1: Ich find das blöd, dass wir nich bei der Frau Wille bis zum vierten Schuljahr bleiben.
 Ki2: Ich find das blöd, dass wir nicht zu der Frau Blütenbusch kommen.
 Ki3: (lacht)
 Ki2: Ja, die is nett
 I: Die hättste gerne?
 Ki1: Ja, weil die da auch liest, ne?
 Ki2: Nee, nich nur weil weil die da auch liest, weil die auch super viel für uns macht.
 Ki3: #Ja ich weiß
 Ki2: #Weil die auch total nett is.
 Ki1: Mhm (zustimmend).
 (BP-SY 3, 221-288)

Hier verdeutlicht sich das. Die Kinder versuchen an ihren Informationen festzuhalten und die Glaubwürdigkeit ihrer widersprüchlichen Informationen zu verteidigen. Das Durcheinander überträgt sich sogar bis in die Gruppendiskussion, sie ist in dieser Szene gegenwärtig, die Szene ist Durcheinander. Es gibt einen hohen Anteil an Emotionalität, es folgt Gegenrede auf Rede, alle beteiligen sich, keiner kann ausreden, es gibt keine Pausen, sondern eine enorme Dichte und Dynamik.

Oder sei es nur das Durcheinander, das entsteht, wenn Kinder zum Ende der Pause in ihre Klassen zurücklaufen.

Ju3: Ja, also da gibt's nich son großes Durcheinan*da. Dass jetzt nicht alle Kinder kommen, wenn die Lehrer nicht sehen. Also son Durcheinander ist das nicht.
 I: Mhm * ist das denn in der Klasse durcheinander?
 Ju2: Ne, eigentlich nicht, wenn man alle Leute kennt.
 Ju3: Ne, eigentlich nicht. Ich gucke in jeder einzelnen Minute immer im z in der Pause zum Eingang und dann guck ich ob die Frau Maier (Klassenlehrerin) schon da ist. Und ich hab das bis jetzt nur zwei oder dreimal so verpasst.
 (BP-BR 4, 53-61)

Die Kinder werden offenbar durch die Klassenlehrerin auf dem Pausenhof wieder abgeholt. Das scheint eine Regel zu sein und das Durcheinander würde demnach ausbrechen, wenn diese Regel missachtet wird.

Diese Szene stellt eine typische Deutung dar. Wenn nicht organisatorische Schwierigkeiten von außen die Ordnung der Schule gefährden, sehen die Kinder immer Kinder als die Störfaktoren. In den Augen der Kinder sind in der Regel, analog zu der Szene auf dem Pausenhof, in der die Kinder das Durcheinander verursachen, wenn sie die Lehrerin verpassen, Kinder für das Durcheinander in der Schule verantwortlich.

4.2 Schüler als Störfaktoren

Die Kinder lassen sich über viele Störungen, Regelverletzungen, Ordnungswidrigkeiten aus und sie sehen darin fast immer eine Verantwortung der Kinder. Damit sehen die Kinder selber die Kinder als den Faktor, der die Ordnungen der Schule stört und das Durcheinander in die Schule bringt.

- Mä1: Die Monde sind ja dann reingekommen und dann müssen öhm * die sind dann halt n bisschen lauter als die Sonnen. Dann müssen die Sonnen halt auch öhm
Mä2: # die Arbeit unterbrechen weil es dann zu laut wird
Mä1: Ja dann wird es zu laut und wenn wir im Kreis sind ist es dann halt blöd
(NW-WD 2, 169-172)

Eines von vielen Beispielen, in denen eine Gruppe Kinder die Arbeit anderer Kinder stört. Das ist natürlich wider die Ordnung der Schule. Kinder sollen lernen und Schule soll dabei unterstützen. Damit unterwandern die *Monde* durch ihre Störung die Ordnung der Schule.

In diesen Situationen erfolgen in der Regel entsprechende Disziplinierungsmaßnahmen durch die Lehrerin. Diese werden von den Kindern nicht weiter in Fragen gestellt, sondern als angemessene Reaktion in der Sache wahrgenommen. Ein Beispiel dafür wäre die Tabelle mit den Smilies, die im Kapitel zum angemessenen Verhalten bereits thematisiert wurde. In der Regel erfolgen die Disziplinierungen aber spontaner.

- Ju: Der Streit.
Mä: Ja, weil der nervt auch mich während der Arbeit und das ist halt nicht so ganz toll.
Mä: Und wenn die sich auch manchmal zanken, dann muss die Frau Maier immer so schreien. Dann kriegt man immer Kopfweg.
Mä: Dann muss ich das alles nochmal rechnen, was ich gerechnet hab.
Ju: Ich hab schon mal gerechnet ne, da ist mir auf einmal, weil die Frau Maier so geschrien hat, die Rechenaufgabe, ich hätte sieben plus sieben ne,
Mä: Vierzehn.
Ju: ja
ich weiß, und dann ist mir die Rechenaufgabe versprungen ne und dann hat ich auf einmal, dacht ich da würd auf'm Blatt nur noch sechs plus sechs stehen.
Mä: Ja, und einmal hab ich da nur mit diesen Kugelaufgaben Dingern
Ju: Kugelaufgaben?
Mä: Ne, wo dann die Kugel, wo man damit rechnet.
Mä: Ach so, also mit diesen, mit den Punkten.
Mä: Und dann hab ich das geschoben, und dann musste die Frau Maier schreien und dann ist mir das ausgewichen und dann hat ich das falsche Ergebnis.
(Gelächter)
(BP-BR 3, 45-62)

Die Kinder berichten von einer Gruppe von Mädchen, die immer wieder in Streitereien verfallen. Oft auch im Unterricht, was dann stört. Die Klassenlehrerin *muss dann immer so schreien*. Es steht ja außer Frage, dass lautes Streiten den Unterricht stört. Aber natürlich kann man die Frage stellen, wie damit umzugehen ist. Die

Lehrerin dieser Gruppe schreit dann. Das finden die Kinder normal und angemessen, sie muss das ja tun. Sie kommen nicht auf den Gedanken, dass die Lehrerin durch ihr Geschrei den Unterricht möglicherweise viel massiver stört, als die streitenden Kinder. Schließlich *verspringt* dem Jungen die Rechenaufgabe, weil die Lehrerin so laut schreit und auch das geschieht nach seinen Angaben *immer*. Störungen und Regelverletzungen werden fast immer den Kindern angelastet.

An dieser Stelle schließen sich zwei Aspekte an. Zunächst sei auf eine grundsätzliche Umgangsweise der Kinder mit den Irritationen einzugehen, die sich am Verhalten der Lehrerin gut demonstrieren lässt. Danach sei noch einmal auf die Beziehung zur Lehrerin eingegangen, die sich bei genauer Betrachtung sehr ambivalent gestaltet.

4.3 Positivierungen

Im Grunde zeigen die Kinder zwei unterschiedliche Arten des Umgangs mit den Irritationen schulischen Alltags. Eine davon lässt sich treffend als Positivierung bezeichnen. Das erste Beispiel, das diese Kategorie ausleuchtet, schließt nahtlos an das letzte Beispiel mit der versprungenen Rechenaufgabe an.

- I: Also ist das Streiten und Schimpfen, das ist nicht so gut.
Mä: Aber manchmal ist es auch ganz lustig.
Mä: Und dann sagt die Frau Maier immer: „Ich spring gleich aus der Hose.“
Mä: Und dann sagen haben wir immer gesagt Ja mach doch das wär für uns nich schlimm
(BP-BR 3, 63-66)

Den Kindern gelingt es auch in Situationen, die eigentlich ärgerlich sind, am Positiven festzuhalten. Im Vorfeld wurde berichtet, dass die Lehrerin aufgrund wiederholt streitender Kinder so brüllen muss, dass man Kopfweg bekommt und dass Kinder die Aufgaben, die sie gerade bearbeiten, erneut bearbeiten müssen. Die beschriebene Szene legt nahe, dass sich die Kinder geärgert haben. Dennoch deuten sie sie selbst als ein Beispiel für fröhliche und positive Ereignisse. Es heißt das sei auch manchmal ganz lustig und dieses Element wird auch sogleich aktiviert und eine lustige Anekdote – bei der die Lehrerin wieder bei einer Maßnahme der Disziplinierung beschrieben wird – erzählt.

Den Kindern gelingt es immer wieder, daran festzuhalten, dass Schule letztlich gut, lustig oder fröhlich ist. Selbst bei Themen, die den Kindern überhaupt nicht gefallen, schaffen sie es einen positive Grundhaltung der Schule oder ihren Strukturmomenten gegenüber zu aktivieren.

Ju2: Aja bor das-s voll schrecklich wir lern nie was
 [...]
 I: Was ist denn das * ist denn was für euch irgendwas gut daran, dass ihr gemischt seid?
 Ki: Mh
 mm [verneinend]
 nä
 ja doch eigentlich schon * * ja wenn die * * * wenn die Mondkinder nicht so
 nervig sind
 Mä1: Ja eigentlich ganz gut sonst find ich's eigentlich alles okay aber manchmal blablabla
 (NW-OY 3, 30-104)

Im Grunde müsste man hier die gesamte Diskussion betrachten. Zu Beginn – nach einer Vorstellungsrunde – spricht der Interviewer die Kinder darauf an, dass er die Gruppendiskussionen hier machen würde wegen der Jahrgangsmischung. Spontan reagiert ein Junge mit den Worten, „aja bor das-s voll schrecklich wir lern nie was“. Bis zum Einwurf des Interviewers, ob denn irgendwas für die Kinder an der Mischung gut sei, ergießen sich die Kinder in heftiger Kritik an einzelnen Kindern und an den Erstklässlern im Allgemeinen. Auf die Frage antworten sie dann auch entsprechend zunächst mit Verneinungen, die schon nur angedeutet werden, bis ein Kind das Positive aktiviert und sagt, dass es eigentlich schon gut sei, woraufhin es stockt und die Behauptung wieder einschränkt. Sie wird aber sogleich von Mädchen 1 aufgegriffen und bestärkt. Eigentlich ist es ganz gut, sonst ist alles okay.

4.4 Ambivalente Beziehung zur Lehrerin

In der Regel sind die Beschreibungen der Lehrerinnen äußerst positiv. Die Lehrerinnen werden als nett, verständnisvoll, lustig und engagiert beschrieben. Die Kinder zeichnen in der Regel das Bild der netten Lehrerin. Aber es gibt auch andere Szenen. Die Beziehung zur Lehrerin gestaltet sich im Grunde ambivalent.

Selbst Entgleisungen von Lehrerinnen werden in aller Regel hingenommen und positiv gewendet.

Ju2: Die ermordet uns immer so, Nase machen
 I: Wieso sagt die denn
 Ju1: Die ermordet uns dann
 I: Wer?
 Mä: Blütenbusch
 Ju2: Nein, nur mit uns Ohren lang ziehen, Nase lang ziehen
 Ju1: Nein, die sagt dann ich ermorde euch dann
 I: Was, echt, sagt die so was?
 Alle: Ja
 Mä: Aber nur zum Spaß
 I: Und hat sie schon mal jemand an den Ohren gezogen?
 Alle: Jaha, die Hibaund den Leo
 Ju1: Und mir auch
 I: Hat das weh getan?
 Ju1: Nö
 I: War das mehr so aus Spaß meinst

Ju1: Mhm, ja
 Ju3: Die zieht nur so lang
 Mä: Aber die [unverständlich] uns weh, die macht das nur zum Spaß
 Ju4: Bei mir hat die einmal so
 Ju1: Bei mir hat se einmal so, ühähö
 Ju1: Ja, die dreht immer die Ohren rum
 Bei mir hat sie mal die Ohren genommen und dann hat die versucht die Ohren lang zu ziehen und da n Knoten mit der Nase zu machen öhähö hat die schon mal versucht, das hat aber nicht geklappt
 Ju2: Ja, dann wären deine Ohren schrott
 Ju1: Nö, dann wären die erstmal nach vorne gerissen und dann und dann wär die Nase gerissen dann könntest du nix mehr riechen
 (Be-BR 7, 83-110)

Die Szene befremdet – nicht zuletzt den Interviewer in dieser Situation. Ähnliches wurde nicht weiter dargestellt. Im Grunde spricht die Szene für sich. Die Kinder berichten über eine Lehrerin, die zumindest andeutet, ihnen an den Ohren zu ziehen. Die Kinder überziehen die Situation, spielen mit dem dramatischen Element. Es bleibt befremdend. Die Kinder wenden auch das positiv, sie entschuldigen das Verhalten der Lehrerin lapidar mit den Worten, *die macht das nur zum Spaß*.

Die Kinder beschreiben in den Diskussionen häufig typische Verhaltensmuster ihrer Lehrerinnen. Dabei bleiben sie eng am schulischen Klischee der unbändigen Klasse und der strengen Lehrerin. Diese Verhaltensmuster sind nicht variationsreich, sie erschöpfen sich quasi in der Darstellung der brüllenden Lehrerin.

Die Kinder nehmen nicht nur das Verhalten der Lehrerin wahr, sie können es auch auf Ursachen zurückführen.

I: Warum machen sich eigentlich so viele Kinder Gedanken darüber, wie viel Arbeit die Lehrerin hat? Das sagen fast in jeder Gruppe sagt das jemand. Ich war ja auch schon bei Frau Maier oben und hab da Kinder gefragt...

|

Ki2: Weil die dann umso umso strenger wird.
 I: Ja?
 Ki2: Ja, außerdem wird die dann desto mehr Kinder desto anstrengender wird das.
 Ki3: Ja, dat meint ich nämlich. Dat find ich nit so jut.
 I: Also wenn die Lehrerin viel zu tun hat und Stress hat, dann wird sie strenger und dann macht es nicht mehr so viel Spaß.
 Ki2: Nö.
 Ki3: Nö.
 (BP-SY 3, 95-106)

Dieser Szene voran geht die Frage an die Kinder, ob sie sich für ihre Schule eine Jahrgangsmischung 1-4 vorstellen könnten. Die Antworten darauf waren – wie in allen Fällen, in denen diese Frage gestellt wurde – sehr gemischt mit einer Tendenz zur Ablehnung. In dieser Situation fiel dem Interviewer auf, dass die Argumente der Kinder für ihre Ablehnung aus der Perspektive der Lehrerin stammten; sie führten an, die Jahrgangsmischung 1-4 sei zu anstrengend für die Lehrerin. Auf

Nachfrage zeigt sich dann, dass die Kinder erwarten, dass eine Jahrgangsmischung zu mehr Kindern führen würde, was den Unterricht für die Lehrerin anstrengender mache und dazu führe, dass sie strenger wird. Das zeigt, dass sie im Grunde doch aus ihrer eigenen Perspektive argumentieren, denn eine angestrenzte Lehrerin, die deshalb strenger wird, ist auch für die Kinder weniger erstrebenswert. Für die Kinder hat das offenbar eine logische Konsequenz, sie müssen die Lehrerin schonen, damit sie sich nicht so anstrengen muss.

Es zieht sich durch die Gruppendiskussionen in allen Klassen durch. Viele Berichte über die Lehrerin sind nicht ausschließlich positiv, oft kommen schwierige Situationen zum Vorschein. Letztlich wenden aber alle Gruppen auch in Bezug auf die Lehrerin die Strategie der Positivierung an und kommen zu einer positiven Gesamteinschätzung der Beziehung zur Lehrerin. Trotz einer ambivalenten Beziehung werden die positiven Anteile aktiviert.

4.5 Rituale – Ambivalenzen im Umgang mit Regeln

Nicht allein über formale, zeitliche oder sozial-räumliche, Strukturen unterstützt die Schule das Lernen der Kinder, sondern auch über die Ordnung von Interaktionen. Diese liegen quer zu den formalen Strukturelementen. Die Rituale, die von den Kindern angeführt werden, sind vor allem im Umfeld von Disziplinierungsmaßnahmen angesiedelt. Es sind keine Geburtstagsfeierlichkeiten gemeint, sondern bestimmte Umgangsweisen, die den Kindern sehr am Herzen liegen. Sie berichten mit großer Freude von der Klassenlehrerin, die in bestimmten Situationen damit droht, gleich aus der Hose zu springen.

Mä: Aber manchmal ist es auch ganz lustig.
Mä: Und dann sagt die Frau Maier immer: „Ich spring gleich aus der Hose.“
Mä: Und dann sagen haben wir immer gesagt Ja mach doch das wär für uns nich schlimm
Mä: Dann spring doch aus der Hose.
Ju: Nur ich versteh nicht, warum die nie aus der Hose springt.
Ju: Ich kann nicht aus meiner Hose springen.
Ju: Ich hab ´nen Gürtel an.
(Gelächter)
(BP-BR 3, 64-71)

Ebenso vergnügt lassen sie sich über den Frosch aus, der quaken muss, weil die Kinder zu laut sind, der aber leider so leise quakt, dass man ihn dann kaum hören kann.

Mä1: Das ist nicht immer so manchmal kann es auch so laut sein dass man nicht mehr arbeiten kann. Dann muss halt der Frosch quaken
Ju1: Oder Frau Wüst muss schreien

Ki: Hahaha [lachen]
Ju1: Wenn der Frosch nicht mehr quaken kann
I: Mh [zustimmend]
Mä1: Ja manchmal ist es so laut da hört man einfach das
Froschgequake nicht mehr
* *

(NW-WD 2, 84-92)

Allerdings gibt es nur wenige Regeln und Rituale, die überhaupt angesprochen werden. Hauptsächlich betrifft das den Aspekt, in Ruhe zu arbeiten und nicht zu laut zu werden, der wiederholt berichtet wird und offenbar sehr bedeutend ist. In allen Klassen wird auf die Einhaltung dieser Regel offenbar sehr viel Wert gelegt und auf Verstöße folgen dann entsprechende Konsequenzen, die aber von den Kindern nur bedingt ernst genommen werden.

Nicht nur der ritualisierte Umgang mit diesem Punkt, legt den Schluss nahe, dass der Umgang mit diesem Punkt ambivalent ist. Das zeigt der Dauereinsatz eines Frosches, der einer unruhigen Klasse wenig entgegen zu setzen hat und die offenbar nicht ganz ernst gemeinte Drohung einer Lehrerin, aus der Hose zu springen. Dies unterstützt auch die Einschätzung eines Kindes, man könne nicht immer nur leise sein.

I: Ähm habt ihr ne Idee was was ne Schule tun könnte damit aus der Schule ne gute Schule wird
Ju2: Ähm also äh
Mä1: Also nur leise sein und gut arbeiten
Alle: Neiein
Mä2: Das kann doch niemand
(BP-SY 2, 305-310)

Einerseits wird in der Schule die Idee einer konzentrierten und ruhigen Arbeitsatmosphäre hoch gehalten, andererseits müssen Kinder, die sich im Unterricht miteinander austauschen sollen, eine Möglichkeit haben, zu sprechen, sich durch die Klasse zu bewegen, was Unruhe mit sich bringt.

4.6 Kritik

Die zweite Variante des Verhaltens zur Schule mit ihren Irritationen und Widersprüchen ist die Kritik. Seltener vorzufinden als die Positivierung und oft heftig umstritten, bringen Kinder aber doch regelmäßig kritische Äußerungen zur Schule vor.

Dabei werden meistens eher vorsichtige Formulierungen verwendet. Gelegentlich wird die Kritik als Perspektive der Eltern vorgetragen, auch hier wird gut begründet, was die Eltern stört.

Mä1: Meine Eltern finden das blöd
 I: Mh [zustimmend]
 Ju3: Und deine?
 Mä1: Weil ich deswegen nicht weil ich deswegen meistens nicht verstehe wie was wenn die Frau Endivi uns die Hausaufgaben erklärt dann verstehe ich das meistens nicht und dann kann ich das zu hause nicht richtig machen
 (NW-OY 4, 327-332)

Es gibt eine sachliche Begründung. Die Eltern finden die Mischung in der Schule blöd, weil Mädchen 1 meistens nicht versteht, was die Lehrerin erklärt. Im Grunde muss Mädchen 1 die Meinung der Eltern ja gar nicht legitimieren, macht es aber doch. Eltern werden auch als Legitimation für die Kritik der Kinder herangezogen. Junge 2 erklärt spontan, dass die Mischung voll schrecklich ist und sie nie etwas lernen würden. Die Erstklässler seien schuld, bestätigt Mädchen 2. Mädchen 1 führt die Mutter ins Feld, die beschwerte sich auch über die Klassenlehrerin. Damit haben die Kinder eine wichtige Instanz auf ihrer Seite, Erwachsene, die die Schule ihrer Kinder betrachten, bestätigen hier die kritischen Äußerungen der Kinder.

Ju2: Aja bor das-s voll schrecklich wir lern nie was
 Mä2: Immer die Mondkinder
 Mä1: Jaja deswegen beschwert sich Mama auch über n ** Frau Endivi (Klassenlehrerin)
 # Mä2: Meine Mutter auch
 Ju2: Hm meine nicht höhöhö [leichtes Gelächter]
 (NW-OY 3, 30-34)

Oftmals lässt sich auch beobachten, dass Kinder ihre Kritik wieder relativieren und zurückrudern. Kritische Äußerungen sind offenbar nicht unproblematisch. Dann würden sie auch der Positivierung entgegenstehen. Auch hier versuchen die Kinder eine Balance zu finden. Auf die Weise können die Kinder eine kritische Haltung zur Schule einnehmen und müssen dennoch nicht daran verzweifeln, da letzten Endes alles gut sein wird.

Ju4: Die Frau Wille ist nicht sehr nett
 Ju2: Doch
 Ju1: Wieso?
 Ju4: Es geht, es geht
 Ju2: Ich find Frau Maier und Frau Wille nett
 Mä: Ich find aber alle Lehrer nett
 Ju1: die Frau Blütenbusch ist witzig
 (Be Do3, 76-82)

Junge 4 teilt mit, dass er die Lehrerin nicht sehr nett findet. Sofort erfolgt Widerspruch und eine kritische Nachfrage, woraufhin er seine Kritik einschränkt, es geht. Es finden sich sogleich Kinder, die dem etwas entgegen halten.

Kritische Äußerungen können auch heftig und uneingeschränkt vorgebracht werden, dann betreffen sie aber in der Regel nicht die Schule, sondern Schüler – eine eingeschränkte Gruppe oder einzelne Kinder.

5 Die kleine Schultheorie oder: Die Suche nach dem Schüler

An dieser Stelle soll der Zusammenhang der Kategorien im Hinblick auf den Kern verdichtet und zusammengefasst werden. Durch die Darstellung des roten Fadens der Geschichte um die Suche nach dem Schüler erfolgt gleichfalls eine Illustration. Die Untersuchung zum Erleben von Schülerinnen und Schülern in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe setzte eine Theorie der Schule aus der Perspektive der Kinder frei. Die Eingangsstufe, die im Zentrum der Untersuchung stand, spielte dabei für die Kinder eine völlig untergeordnete Rolle. Zentral war dagegen durchgängig ihr Verhältnis zu Schule in der Schule, eine Theorie zur Suche nach dem Schüler.

Schule ist für Kinder in der Schule in vielfacher Weise verfügbar. Schule ist einerseits ein realer Ort. Sie ist ein Haus mit vielen Räumen und Personal. Räume und Personal sind vorhanden, um eine bestimmte Funktion zu erfüllen. Diese Funktion ist die Leitidee von Schule. Andererseits ist Schule selbst die Idee von dieser Funktion. Schule ist der Ort, der eingerichtet wurde, damit Schülerinnen und Schüler lernen. Um diese Funktion erfüllen zu können, verfügt sie über die notwendigen Ressourcen und sehr vielfältige Strukturen. Sie ist so strukturiert, damit die Funktion erfüllt werden kann und sie ist Dienstleisterin im Hinblick auf diese Funktion.

Kinder, die zur Schule gehen, sind formal Schülerinnen und Schüler. Sie sind als Schülerinnen und Schüler ebenfalls dieser Funktion verpflichtet. Daraus leitet sich ihre Aufgabe ab. Schülerinnen und Schüler nehmen diese Aufgabe sehr ernst und verstehen die Schule als ihren Dienstort. Um ihren Dienst verrichten zu können, müssen sie zunächst einmal selber zu Experten für Schule werden.

Schule als komplex strukturiertes System erfordert, dass sich die Schülerinnen und Schüler darin zurechtfinden. Die Strukturen von Schule sind einerseits vorgegebene Rahmenbedingungen und andererseits sozial konstruierte Strukturen, an deren Konstruktion die Schülerinnen und Schüler beteiligt sind. Eine Orientierung bietet

zunächst Sicherheit. Darüber hinaus bietet eine Orientierung auch die Möglichkeit, sich in dem System zu bewegen, es zu nutzen und zu gestalten. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, ihren Dienst zu erfüllen und werden auch funktional Schülerinnen und Schüler. Sie gewinnen an Sicherheit. Das ist ein Lernprozess und es führt dazu, dass sie an den Strukturen, wie sie vorliegen, festhalten.

Als Schülerinnen und Schüler verstehen Kinder Schule als Dienstort. Sie haben, abgeleitet aus der Funktion der Schule, eine bestimmte Aufgabe – sie müssen lernen. Dies ist ihre oberste Aufgabe. Ihre Aufgabe lässt sich in drei Bereiche aufteilen. Es gibt das komplexere Lernen, das routinierte Arbeiten und das sozial interaktive Helfen. Alles das ist Lernen. Sie machen dies für sich und sie machen es, weil es ihre Aufgabe (in der Gesellschaft) ist. In der Schule sind sie mit anderen zusammen. Schüler sind immer mehrere. Das besteht aus dem Ich und den Anderen – einem Wir (das komplex ist und sich in ganz unterschiedlichen Facetten zeigen kann).

Dieses Wir kann zu Freundschaftsbeziehungen führen. Schule liefert als strukturierter Ort auch eine Struktur, die Freundschaften zulässt. Schule ist auch privater Ort. Freundschaften und Schule sind kein Widerspruch, aber Freundschaften liegen quer zu der Funktion von Schule. Sie sind nicht auf die Funktion von Schule ausgelegt. Sie können die Funktion von Schule stören, allerdings können sie die Funktion von Schule auch unterstützen. Die Kinder deuten Freundschaften in der Schule auch in ihrem Verhältnis zur Funktion von Schule. Ebenfalls quer zur Funktion liegt das Wohlbefinden. Auch hierdurch kann die Funktion von Schule unterstützt oder gestört werden.

Schüler sind einerseits zwar Nutznießer des Systems, aber sie sind gleichzeitig auch Teile des Systems selber. Sie sind gleichzeitig Schüler und Schule. Sie werden als Hilfslehrer in die Pflicht genommen, andere Schüler bei ihrem Dienst zu unterstützen – sie helfen. Das Helfen wird von den anderen Schülern eingefordert. Da Schüler einen Anspruch aus der Funktion von Schule ableiten, können sie diesen auch gegen andere Schüler geltend machen. Dadurch übernehmen Schüler eine hohe Verantwortung. Sie sind selber Teil der Schule und Teil der Dienstleistung von Schule. Sie entlasten hiermit auch die Lehrer.

In der Ausübung ihrer Tätigkeit sind Schüler professionell und wollen es gut machen. Es gibt also ein Leistungsprinzip. Das, was sie machen, wird bewertet. Bewertungen lassen sich sozial ablesen und sie werden sozial konstruiert. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Funktion von Schule. Die Lehrerin bewertet einzelne Gruppenmitglieder und im Verhältnis der Schüler zueinander kann Leistungsbewertung abgelesen werden. Es gilt vorrangig eine soziale Bezugsnorm. Die Gruppe bewertet Leistungen auch selbst. Es ist wichtig, sich in der Gruppe gut auszukennen. Die Kinder müssen sich in der Gruppe verorten. Dazu gibt es auch in der Gruppe eine (komplexe) Struktur. Der Einzelne kann seine Identität entfalten über die Gruppe. Das Verhalten als Schüler ist besonders wichtig und unterliegt in besonderer Weise dem Leistungsprinzip. Schüler verhalten sich in einer bestimmten Weise. Da die Kinder zwar Schüler sind aber gleichzeitig noch (bessere) Schüler werden wollen, sind die Verhaltensweisen, die eben zeigen, wie man als Schüler da steht, und deren Bewertungen besonders wichtig. Im Verhältnis dazu kann man seine Leistung einschätzen lernen. Es ist von hoher Bedeutung, dass Schule in der Bewertung und in der Beziehung zu den Einzelnen gerecht ist. Es ist von hoher Bedeutung für die Schüler, dass sie gute Schüler werden. Dieses wird fast ausschließlich und fortwährend sozial konstruiert über die Bewertungen, die vorliegen und über Abgrenzungs- und Anpassungsprozesse. Das Schülersein ist gleichzeitig formal erreicht und noch in Entwicklung: Schüler werden Schüler.

Durch die Ambivalenzen von privaten Interessen und dienstlichen Aufgaben sowie Nutznießer von Schule sein und selbst Teil von Schule sein ergeben sich Irritationen und Widersprüche. Diese müssen durch die Kinder bewältigt, in der Regel durch Balancierungen ausgeglichen werden. Einerseits erscheint Schule als hochstrukturierter Ort, gleichzeitig trifft man immer wieder auf Phänomene, die der Struktur von Schule zuwider laufen: das Durcheinander. Obwohl Schule sehr stark strukturiert ist, müssen sie dauerhaft mit dem Durcheinander zurechtkommen. Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich durch den Umstand, dass Schüler gleichzeitig Nutznießer der Schule sind und Teil der Dienstleistung von Schule. Einerseits erwartet die Lehrerin, dass Schüler anderen Schülern helfen, andererseits sollen aber auch regelmäßige Fortschritte erzielt werden. Oft steht das Helfen dem eigenen Lernfortschritt im Weg. Durcheinander und andere, das System Schule

destabilisierende Schwierigkeiten werden von den Schülern immer wieder den Schülern selbst angelastet. Das passiert, obwohl sie sehr genaue Beobachter sind und die Schule selbst an manchen Stellen als Verursacher von Schwierigkeiten ausmachen. Allerdings gelingt es ihnen bei allen Schwierigkeiten und Störungen immer wieder Schule selbst positiv darzustellen. Dies führt auch zu ambivalenten Beziehungen zu Schule und zur Lehrerin. Obwohl die Schule (und ihre Repräsentanten) an manchen Stellen der Funktion von Schule im Weg stehen, werden immer wieder plausible Begründungen dafür vorgetragen, die dieses entkräften und verharmlosen. Sehr selten wird Kritik an der Schule und an den Lehrern geübt. Warum das passiert, geht aus den Daten nicht hervor. Hier können nur zwei Vermutungen dargelegt werden. Es erscheint wahrscheinlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich sehr stark mit der Institution Schule identifizieren und Kritik deshalb schlecht auszuhalten ist. Es kann aber auch sein, dass sie die Möglichkeiten, die Verhältnisse (also die Struktur) zu ändern, als sehr gering einschätzen. Das würde auch andeuten, dass sie ihren Akteursstatus in der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit nicht überblicken. Die Daten zeigen allerdings eine gewisse Hemmschwelle. Wie im Bild einer Frustrationstoleranz gibt es eine Schwelle, die erst überschritten werden muss, um Kritik zu äußern.

Vor dem Hintergrund der Entwicklungsdimension des SchülerWerdens ergibt sich eine Zielvorstellung vom professionellen Schüler. Der professionelle Schüler ist das Bild eines Ideals, das Kinder anstreben. Sie wollen gute Schülerinnen und Schüler sein. Das Bild des professionellen Schülers ist an Normen und Werte geknüpft, die sozial konstruiert werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Funktion: lernen, geht aber darüber hinaus. Das Bild des professionellen Schülers geht über die guten Leistungen hinaus vor allem auf ein bestimmtes Verhalten zurück, das die Schülerinnen und Schüler dem professionellen Schüler zuschreiben. In den Daten findet sich das Negativ dazu: besonders deutlich werden Verhaltensweisen abgelehnt, die nicht dem Ideal entsprechen. Der professionelle Schüler ist in der Lage, die zwei bedeutsamsten Balancierungen zu leisten. Er schafft es, die Ressourcen und Strukturen von Schule im Sinne der Funktion: lernen zu nutzen und ebenso selbst Teil der Institution zu sein und somit als Ressource für Andere fungieren zu können und schafft es, gleichzeitig seine privaten Interessen und die

dienstlichen Aufgaben des Schülerseins im Blick zu behalten und situationsangemessen Prioritäten zu setzen.

Als Experte für Schule ist der professionelle Schüler in der Lage, die Strukturen zu durchschauen und die Ressourcen zu nutzen um die Funktion des Lernens im Sinne der Normen und Werte auszuüben. Orientierung ist dementsprechend in Bezug auf alle Bereiche des Systems wichtig: Institution, Ich, die Anderen und die Normen und Werte. Das bedeutet am Beispiel des Lernens, dass Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich lernen und arbeiten können und bei Schwierigkeiten auf Strategien zurückgreifen können, um diese zu überwinden: etwa andere um Hilfe bitten. Der professionelle Schüler hat auch eine gute Orientierung im Bereich der Anderen. Er weiß etwa, wen er in welchem Bereich um Hilfe fragen kann und wen nicht. Eine Orientierung im Bereich der Normen und Werte hilft bei der Klärung, welche Prioritäten zu setzen sind: welche Aufgaben sind zu erledigen, was ist besonders wichtig und wie sollten die Aufgaben erledigt und präsentiert werden. Als Schüler setzt mich die Orientierung über mich selbst instand, mir über meine eigenen Bedürfnisse bewusst zu werden.

E Rückbindung der Ergebnisse an die Theorie – Fazit und Ausblick

An dieser Stelle soll zunächst der Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilen der Arbeit noch einmal deutlich herausgestellt werden, um anschließend Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen aus der vorgelegten Untersuchung an die Theorie aufzuzeigen. Das Anliegen dieses Kapitels ist es, zu verdeutlichen, dass die Ergebnisse der Untersuchung zum Erleben von Kindern in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe sich durchaus als anschlussfähig zu den theoretischen Überlegungen erweisen. Dabei lassen sich sowohl strukturelle wie inhaltliche Aspekte aufzeigen. Im Sinne eines Ausblicks relevante Gesichtspunkte werden hier jeweils im thematischen Zusammenhang herausgestellt.

1 Zum Zusammenhang von Entwicklung und Geschichte der jahrgangsgemischten Eingangsstufe und den pädagogischen Implikationen

Die Überlegungen zur Schulklasse gehen zurück auf die Argumentation Ingenkamps, der gemeinsame Unterricht habe Grundlagen für das Zusammenleben und Zusammenlernen zu schaffen (vgl. Ingenkamp 1969, 40). Davon ausgehend ist einerseits auf die Schulklasse als soziales System zu schauen und andererseits auf Schulklasse als Teil der Institution Schule und ihren Funktionen. Dabei zeigt sich, dass es die in vielen älteren Texten und in der Alltagssprache beschworene Klassengemeinschaft so gar nicht gibt. Die Schulklasse hat keine soziale Identität und zeichnet sich eben nicht dadurch aus, dass es ausschließlich gemeinsam geteilte Normen und Werte gibt. Was bleibt ist die Schulklasse als Organisationsform der Schule, mit der Aufgabe, die Funktionen der Schule zu erfüllen. Hiervon ausgehend wird deutlich, warum eine Auseinandersetzung mit Heterogenität in der Schule von Bedeutung ist. Die Schulklasse bereitet aus pädagogischer und gesellschaftlicher Perspektive dann auf die Auseinandersetzung mit anderen gesellschaftlichen Gruppen in der pluralistischen Gesellschaft vor, wenn sich die Schulklasse heterogen zusammensetzt und die Verschiedenheit als Ressource betrachtet wird. Denn

es ist auch deutlich geworden, dass es homogene Schulklassen nicht gibt und geben kann. Die Pädagogik der Vielfalt erscheint an dieser Stelle in besonderer Weise dazu geeignet, Orientierung für pädagogisches Handeln in Bezug auf heterogene Gruppen zu geben. Noch dazu ist sie auch in hohem Maße an die Grundschule angeschlossen.

Da mit der Eingangsstufe Grundschule ihrem Auftrag, Schule für alle zu sein, näher kommt, wird sie auch ein Stück mehr Schule für Verschiedene. Blickt man auf die jahrgangsübergreifende Lerngruppe, die durch die neue Schuleingangsstufe in mehreren Bundesländern ermöglicht wird, stellt sich Schulklasse in ähnlicher Weise dar. Sie bleibt zwar ein Zwangsaggregat, aber durch eine bewusst und gezielt eingesetzte Heterogenität werden andere Beziehungsformen ermöglicht. Erste Einblicke zu einer systematischen Betrachtung liegen bei Kellermann vor (vgl. Kellermann 2008, 220ff.). Weitere empirische Arbeiten in diesem Bereich könnten den Einblick darin intensivieren, wie sich Interaktionen und Beziehungen in der jahrgangsübergreifenden Schulklasse ausgestalten und über die Zeit verändern.

In den Betrachtungen zu Organisationsformen, zur Eingangsstufe, zur Schulklasse, zur Heterogenität und zum Übergang zeigt sich ein Ausschnitt zum Fachdiskurs über die jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. Dabei wird die Perspektive von der Entwicklung und Geschichte auf erziehungswissenschaftliche Implikationen, aber auch von den Schülerinnen und Schülern als Objekte zu Schülerinnen und Schülern als Subjekte institutionalisierter Bildungsprozesse umgelenkt.

Die Betrachtung des Übergangs nimmt dann auch die Funktion eines Gegenhorizontes zu den Überlegungen zur Schulklasse ein. Während bislang verstärkt gruppenspezifische Aspekte und Funktionen in den Blick kamen, wird hier die individuelle Perspektive bedeutsam. Nicht nur ist Schule auch individueller Erlebnis- und Erfahrungsraum, darüber hinaus werden die Gruppenprozesse durch die individuellen Perspektiven mit konstruiert.

Entsprechend schließen diese Überlegungen auch an die Entwicklung und Geschichte der Eingangsstufe an. Die bildungsplanerischen Aspekte, die hierbei in den Blick genommen wurden, sind gefordert zwei Perspektiven auf Bildung zu berücksichtigen. Mit dem gesellschaftlichen Fokus dient der Bereich institutionalisierter Bildung dazu, die nachfolgende Generation entsprechend den Erfordernissen zu qualifizieren. Als Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ist institutionalisierte Bildung auch in der Pflicht, individuelle Bildungsprozesse nicht nachrangig

zu beachten. Mit dem Übergang in die Grundschule und der damit einhergehenden fortschreitenden Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler als Akteure wird auch auf die Perspektive von Schülerinnen und Schülern, die in der hier vorgelegten empirisch-qualitativen Studie zum Tragen kommt, vorbereitet.

2 Zum Zusammenhang zwischen den Überlegungen zur Entwicklung und Geschichte sowie den pädagogischen Implikationen der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe und dem Erleben von Schülerinnen und Schülern in derselben

Der Zusammenhang der eigenen Studie mit den historischen und theoretischen Ausführungen lässt sich auf zwei Ebenen aufzeigen: einerseits gibt es deutliche inhaltliche Anknüpfungspunkte, andererseits – und das war auch mit ursächlich für die Motivation zu der Studie - wird hiermit eine Leerstelle in den Betrachtungen zur Eingangsstufe geschlossen. Während sich der theoretische Teil Rückbinden lässt an die Perspektive von mit Schuleingangsstufe befassten Erwachsenen, fehlte die Perspektive der Kinder. Damit wird auch die Schnittstelle von sozialwissenschaftlicher Kindheits- und Grundschulforschung beleuchtet, die in Auseinandersetzung mit dem Konzept von Sozialisation das Kind als Subjekt oder als Objekt der Sozialisation verstehen (vgl. Fölling-Albers 2010, 18).

Eine der ersten Überlegungen zur Begründung der Anlage der Arbeit war es, damit zu argumentieren, dass durch diese Arbeit dem Diskurs der Erwachsenen der Diskurs der Kinder gegenüber gestellt wird. Diese Argumentation ließe sich allerdings nicht überzeugend durchhalten, da gegenüberstellen in diesem Zusammenhang sicherlich ein zumindest missverständlicher Begriff ist. Die Perspektive der Kinder kann hier nicht der von Erwachsenen als Gegenpol gegenüber gestellt werden, da sie nicht eine Gegenseite darstellt. Die Perspektive der Erwachsenen durch die Perspektive der Kinder zu ergänzen, wird sowohl den inhaltlichen Ausführungen, wie auch dem hier zugrundeliegenden Gesellschafts- und Kindheitsverständnis gerechter.

2.1 Kinder als Teil der Gesellschaft: Kinder zwischen sein und werden

Im Konzept der generationalen Ordnung wird Kindheit verstanden als marginalisierter Teil der Gesellschaft „weil sie in einer funktional differenzierten Gesellschaft einen Prozess der Sozialisation durchlaufen müssen, um Mitgliedsrollen übernehmen zu können. Die Kindheitsfrage ist also eine Frage gesellschaftlicher Teilhabe; wie die Geschlechterverhältnisse als eine materielle und kulturelle Ordnung der Teilhabechancen zu verstehen“ (Honig 1999, 42).

Auch Heinzl führt aus, dass Kinder relevanter Teil der Gesellschaft seien. Dabei geht es um die widersprüchlichen Ansprüche an Schule: einerseits sei Schule dem Individuum verpflichtet und gefordert, dieses individuell zu fördern. Andererseits gäbe es aber auch gesellschaftliche Verpflichtungen, die Schule einzulösen habe. So habe sie sich an bestimmten Qualitätsstandards zu orientieren und etwa Bildungsstandards zu gewährleisten. Dieses sei überhaupt nur dann ein Widerspruch, wenn man Gesellschaft und Kinder trenne, wenn man Kinder nicht als gesellschaftlich relevante Gruppe ansehen würde und gleichzeitig die Sozialisationsfunktion von Schule überbewerte und damit das Kind zu wenig als Akteur verstehe (vgl. Heinzl 2005, 57).

Damit werden zwei Ambivalenzen angesprochen, die die Kinder in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe durchaus auch im Blick haben: die Kinder stehen zwischen dem Schülerin- und Schüler-Sein und -Werden. Sie nehmen sich selbst als entwicklungsbedürftig wahr, sehen aber auch, dass sie formal eine nächste Entwicklungsstufe bereits erreicht haben. Alle erhobenen Daten lassen sich beziehen auf die Gleichzeitigkeit von Schülerin- und Schüler-Sein und -Werden. Die Kinder sind auf der Suche danach, wie sie gute Schüler sein können, gleichzeitig zeichnen sie sich aber aus durch umfassende Kenntnisse zum Schüler. Am deutlichsten tritt dieser Aspekt hervor im Zusammenhang mit dem Helfen. Einerseits sind Kinder in der Schule auf Hilfestellungen, Erklärungen, Erläuterungen, Kooperationen angewiesen und nehmen dies auch selbstverständlich als einen Aspekt vom Schülerin- und Schülersein an. Da werden ohne die Lehrerin direkt einzubeziehen Aufgaben gemeinsam bearbeitet, Aufgabenstellungen präzisiert und Lösungswege überprüft und beurteilt. Darin sehen sich die Kinder in der Rolle derjenigen, die Hilfe benötigen und auch erhalten und gleichzeitig in der Rolle derjenigen, die Hilfestellungen geben, erledigte Aufgaben überprüfen und Erklärungen vornehmen. Diesen Prozess auf die Sozialisation übertragen hieße, Kinder sind gleichzeitig Teil

der Gesellschaft und auf dem Weg, ein Teil der Gesellschaft zu werden. Sie haben darin in zweifacher Weise mit den Anforderungen der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Einerseits suchen sie danach und andererseits erfüllen sie sie bereits. Einerseits wissen sie darum, dass von ihnen erwartet wird, dass sie sich im Sinne der Reproduktion in die gesellschaftliche Welt einführen lassen und dadurch die „kulturellen Werte, Moralvorstellungen und sozial erwünschten Fertigkeiten“ (Grundmann 2006, 17) zu erschließen. Gleichzeitig gibt es aber den Anspruch, sich schon darin zurechtzufinden und entsprechend zu handeln. Dieses wiederum meint in erster Linie soziale Interaktion.

Die zweite Ambivalenz, die durch die Kinder thematisiert wird, ist die zwischen Ich und Wir. Die Kinder sind als Schüler Teil einer sozialen Gruppe, die auch als Gruppe von Schülerinnen und Schüler durch Schule betrachtet wird und deren Ansprüche als Gruppe durch Schule bedient werden sollen. Andererseits sind Schülerinnen und Schüler Individuen und Schule muss auch jede Person im Blick haben und individuell fördern. Bei Grundmann wird Sozialisation als soziale Integration und als selbständige Lebensführung angesprochen (vgl. ebd.). Damit – ein Stück runtergebrochen – sehen sich Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Und sie achten genau darauf, dass Schule hier gerecht ist und nicht einzelne Kinder oder Gruppen bevorzugt behandelt. Aus der Perspektive der Kinder ergibt sich der Widerspruch, dass Schule die den Auftrag hat, sie individuell zu unterstützen und zu fördern, sie aber in erster Linie als Gruppe oder als Teil einer Gruppe angesprochen werden.

Beide Aspekte werden von den Kindern im Übrigen – und das begründet auch den Begriff Dienst in diesem Zusammenhang – sehr ernsthaft betrachtet und verkoppelt mit qualitativen Wertvorstellungen: sie wollen gute Schüler sein und werden und die soziale Gruppe fungiert darin als Bezugsnorm. Permanent werden Leistungen und das Verhalten Einzelner beurteilt und diese Urteile dienen der gesamten Gruppe (und darin wiederum jedem Einzelnen) als Orientierung.

2.1.1 Exkurs: Kinder werden Schüler: die Konstruktion des Schülers im Arbeitsbündnis

In seiner Abschiedsvorlesung, die 1993 veröffentlicht wurde, hat Konrad Wünsche vom Schülerberuf gesprochen. Er hat hierin den Schüler¹²⁵ in zweifacher Weise

¹²⁵ Sowohl Wünsche wie auch Scholz verzichten auf die weibliche Form. Ich schließe mich dem an dieser Stelle an.

beschrieben: als „Rechtssubjekt“ und den Schüler als „pädagogische Größe eigener Art“ – als „achtbare Kategorie“ (vgl. Wünsche 1993, 379). Aufgegriffen wurde dieser Text von Gerold Scholz und von diesem um eigene Gedanken erweitert (vgl. Scholz 1999).

Wünsche blickt auf den Begriff des Schülers in der Pädagogik und stellt fest, dass es seit etwa 100 Jahren keinen positiven Begriff vom Schüler mehr gäbe (vgl. Wünsche 1993, 376). Vielmehr sei dieser in zweifacher Weise zum Gegenbegriff avanciert. Einerseits sei der Schüler ein Gegenbegriff zum Kind, denn während dieses sich selbst gehöre führe der Schüler ein entfremdetes Dasein (vgl. ebd., 374). Andererseits beschreibt der Schüler die Gegenposition zur Schule, zur Konvention. Wünsche hebt den Schüler aus dieser Perspektive heraus und professionalisiert ihn (vgl. ebd., 376). In diesem Zusammenhang verweist er auf den Berufsbegriff bei Max Weber: der Schüler bildet ein Bündel von Schlüsselqualifikationen in ihrer Person aus, von Spezialisierungen und Kombinationen von Leistungen, welche für sie die Grundlage für eine kontinuierliche Versorgungs- und Erwerbschance ist (vgl. ebd., 377). Einen weiteren Ansatz findet er bei Jakob Muth, der bereits 1966 auf das Schülersein als Beruf verwiesen hat (vgl. ebd., 378). Muth definiert den Schülerberuf durch die Ernstsituation, die Lernaufgaben darstellen, durch die Berufsbegabung (gute und schlechte Schüler), durch die Zeitspanne am Tag, die dafür aufgewendet wird und vor allem durch eine bestimmte Aufgabe (vgl. ebd., 378). Einen letzten Bezug findet Wünsche bei Tenorth, der 1992 ebenfalls auf einen professionalisierten Schüler verweist, denn Schüler nehmen „ihre eigene Biografie so wahr, wie Pädagogen immer schon Lebensläufe beschrieben haben, nämlich als kontinuierlichen, nach pädagogischer Starthilfe auf sich selbst gestützten eigendeterminierten Lernprozess, der in öffentlichen Schulen beginnt und in der lebenslangen Weiterbildung andauert. Diese Art des Verhaltens zur Welt, Lernen, ist damit zu einer der selbstverständlichsten Formen geworden“ (Tenorth, zit. n. Wünsche 1993, 378f.).

Scholz hebt in seiner Auseinandersetzung mit dem Text von Konrad Wünsche als das Eigenständige des Schülers zunächst dessen Rechtsanspruch auf Bildung heraus. Dieses wertet er als einen „Anspruch des Schülers an die Gesellschaft“ und nicht als einen „Anspruch der Gesellschaft an die Lernfreude des Kindes“ (Scholz 1999, 53). Schüler haben an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung teil und dieser

Beruf sei der einzig mögliche, denn sie haben die „archivierte Kultur“ zugänglich zu halten (vgl. ebd.).

Allerdings kritisiert er, dass Wünsche dem Kind zu wenig zutraue. Es könne das Recht auf Bildung noch gar nicht überblicken (vgl. ebd., 54). Auch sei zu kritisieren, dass für den Schüler bei Wünsche alles Belehrung sei und dieser (vorher) nichts wisse.

Damit stehen zunächst einmal zwei theoretische Ansätze im Raum, die den Schüler als Beruf verstehen. Im Zusammenhang mit den Daten aus der vorliegenden Studie sind beide in hohem Maße anschlussfähig. In den im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung ermittelten Kategorien wird Schule als Dienstort herausgestellt und dies begründet sich mit definierten Dienstaufgaben und einer bestimmten Haltung zum Schülerin- und Schüler-Sein. Damit gehen die Kinder auch über das Verständnis des Schülerjobs hinaus, das in den letzten Jahren durch mehrere Veröffentlichungen eingeführt wurde (vgl. Breidenstein 2006). Der Schülerjob beschreibt zunächst die Tätigkeit. Der Begriff des Jobs legt ohnehin eine Tätigkeit nahe, mit der keine bis wenig Identifikation vorgenommen wird (vgl. ebd., 11). Auch Fölling-Albers und Meidenbauer greifen auf den Begriff des Schülerjobs zurück und bezeichnen damit in ähnlicher Weise routinierte Tätigkeiten und verweisen auf „die für eine ‚Jobmentalität‘ kennzeichnende Distanz zur Schule“ (Fölling-Albers/Meidenbauer 2010, 244).¹²⁶

Die Kinder, die in dieser Studie befragt wurden, identifizieren sich allerdings in hohem Maße, die Ausübung des Schüler-seins ist durch ein hohes Maß an Ernsthaftigkeit geprägt (vgl. auch Muth 1966; Muth 1992, 89ff.). Deshalb werden in dieser Studie nur die Tätigkeiten selbst Schülerjobs genannt. Es gibt demnach eine Vorstellung von einer Profession des Schülers. Und diese haben die Kinder ganz offenbar auch. Sie verstehen sich darin als äußerst ernsthaft herausgefordert und sie sehen im Schülersein ihren eigentlichen Auftrag. Wenn nämlich das Schülersein darin besteht, Schüler zu werden, dann liegt darin auch eine Professionalisierungsperspektive: die Schüler wollen in dem was sie machen, immer besser wer-

¹²⁶ Auch Fölling-Albers und Meidenbauer greifen auf die Bezeichnung Schülerjob zurück. Sie verwenden ihn, weil in ihrer Untersuchung Aussagen zum Unterricht von Grundschülerinnen und Grundschülern der dritten und vierten Jahrgangsstufe diesen als Routinen erscheinen lassen und sie darüber hinaus „die für eine ‚Jobmentalität‘ kennzeichnende Distanz zur Schule entwickelt“ hätten. Sie verweisen allerdings auch darauf, dass Kinder die Schule „als eine unverzichtbare, wichtige Einrichtung akzeptiert [haben]“. (Fölling-Albers/Meidenbauer 2010, 244)

den (vgl. auch Scholz 1996, 73ff.). Dies ist gleichzeitig auch eine Grundlage für das Arbeitsbündnis.

Und es ist eine Grundlage für die soziale Konstruktion von Schule und Unterricht. Scholz beschreibt anderenorts eine Schule, die sich „nie wieder von einem Kasperlestück erholt hat“, das die Lehrerinnen und Lehrer für die Schülerinnen und Schüler aufgeführt haben (vgl. Scholz 2006, 229). In diesem Kasperlestück fand die Begrüßung der Kinder am Tag der Einschulung statt und es wurde die Botschaft vermittelt, Schule mache vor allen Dingen Spaß. Dieses sei aber in dreifacher Weise problematisch: zunächst einmal kann Schule diesen Anspruch nicht einlösen, zum anderen steht sie damit im Widerspruch zu den Erwartungen der Kinder. Außerdem mache Schule auf diese Weise den Kindern etwas vor und alle wissen das. Nach Scholz ergebe sich die größte Schwierigkeit, wenn Schule Kinder im Schülersein verunsichere (vgl. Scholz 2006, 246).

Was allerdings fehlt ist eine Theorie vom Schüler. Dazu fehle der Schulpädagogik Empirie, so wiederum Scholz¹²⁷. Dieses Desiderat kann die hier vorgelegte Studie hoffentlich ein Stück weit bedienen, durch eine Perspektive auf eine Theorie des Schülers aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern.

2.1.2 Einbindung in den Diskurs

Der Diskurs aus Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik auf die Schuleingangsstufe wird durch die Perspektive der Kinder um einen Blickwinkel ergänzt, der bislang in diesem Zusammenhang kaum Beachtung gefunden hat. Im Forschungsstand zur Schuleingangsstufe findet sich diese Perspektive lediglich zur Akzeptanz der Schuleingangsstufe wieder, dabei teilweise ohne Kinder selbst zu befragen (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010) Und in der Tat ist es keine Gegenperspektive, die Kinder liefern keinen Gegendiskurs. Die Ausführungen und Theorien der Kinder, ihr Beitrag zur Schuleingangsstufe, zeichnet sich weitgehend durch Überschneidungen mit dem Diskurs der Erwachsenen aus. Sie sind in den Diskurs ein-

¹²⁷ Für Wiesemann ist das Kind in der Schule Schüler. Dem Begriff sei die Institution und das Generationenverhältnis eingeschrieben (vgl. Wiesemann 2005, 24f.). Der auf die methodologische Diskussion bezogene Gedanke „ethnografische Kinderforschung wird in schulpädagogischer Perspektive zur ethnografischen Schülerforschung“ (ebd., 25) ist methodologisch nachvollziehbar – Wiesemann schreibt über ethnografische (Grund)-Schulforschung. Allerdings wird der Begriff des Schülers dadurch nicht inhaltlich gefüllt, und zwar weder in der Perspektive der Schulpädagogik noch in der der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. Wiesemann fragt nach den Rändern: „Wie loten die Kinder selbst ihr Kindsein und ihr SchülerInnensein aus?“ (ebd.) Dabei bleibt die Frage, wie sie ihr SchülerInnensein ausfüllen nach wie vor offen. Und eine sozialwissenschaftliche Schulforschung, die Unterricht und Schule als soziale oder kulturelle Praxen untersuchen, könnte hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten.

gebunden. Ob hier aber tatsächlich von einer Teilhabe gesprochen werden kann, ob hier eine Verstrickung vorliegt (vgl. Flügel 2009, 313) und Auslassungen und Ausblendungen nachgewiesen werden können, muss schließlich offen bleiben. Dies müsste zunächst durch eine gründliche Aufarbeitung des Diskurses um Grundschule und Schuleingangsstufe gezeigt werden. Es ist festzustellen, dass der Diskurs um Schule, der eine Perspektive auf Bildungspolitik nicht ausspart, in den letzten Jahren kaum in den Blick genommen wurde. Durch diese Arbeit können zumindest Diskursausschnitte in den Vordergrund rücken und um einen Ausschnitt aus der Perspektive der Kinder ergänzt werden.¹²⁸ Zumindest können aber einige Parallelen im Diskurs aufgezeigt werden.

Parallelen zum Erwachsenendiskurs:

- Schule wird nicht in Frage gestellt: Schule unterliegt der Kritik in der Schul- und Bildungsforschung sowie der öffentlichen Kritik in den Medien. Schule in Deutschland weisen im internationalen Vergleich höchstens durchschnittliche Leistungen und ein stark segregatives Schulsystem auf, in dem die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern überbewertet wird, sowie unzureichende individuelle Förderung, ein stark hierarchisches System, das eine Partizipation von Kindern erschwert – die Liste ließe sich um weitere wesentliche Punkte ergänzen. Aber bei aller Kritik, Schule steht als Institution im Grunde nicht in Frage. Dies ist bei den Kindern sehr ähnlich. Auch bei den Kindern wird deutliche Kritik geäußert. In Frage gestellt wird Schule dadurch allerdings nicht.
- Die Ambivalenzen von Schule: Schule zeigt starke Ambivalenzen. Diese werden unterschiedlich theoretisch fundiert und ausgearbeitet. Angebunden an die Person des professionell pädagogisch Handelnden etwa in den Antinomien des Lehrerhandelns bei Helsper (2000). Auch für Kinder ist Schule ausgeprägt ambivalent. Durch die Überschneidung von Schüler als Nutznießer der Schule und Schüler als Teil der Institution ließe sich auch von konstituierenden Antinomien des Schülerhandelns sprechen.

¹²⁸ Dabei ist herauszuheben, dass hier, im Gegensatz zu theoretischen Fassungen des Diskursbegriffs von einem pragmatischen Diskursbegriff ausgegangen wird. In Bezug auf die Perspektive der Kinder ist in Frage zu stellen, ob es einen Diskurs der Kinder um Schule oder Schuleingangsstufe überhaupt gibt. Für diese Untersuchung wurden die Ausführungen der Kinder in einer künstlichen Erhebungssituation provoziert. Der Frage nach einem Diskurs der Kinder müsste in einer eigenständigen Untersuchung zunächst nachgegangen werden.

- Festhalten an Strukturen: 1970 wurde die Schuleingangsstufe durch den Deutschen Bildungsrat in den Diskurs eingebracht. Seitdem hat es unzählige Veröffentlichungen dazu gegeben und in dem Zusammenhang in den 1970er Jahren sowie ab den 1990er Jahren weit über 60 Schulversuche. Erst seit den 2000er Jahren lässt sich eine Schuleingangsstufe als Regeleinrichtung feststellen - etwas über 30 Jahre später. Hier lässt sich ein Festhalten an vorliegenden Strukturen feststellen, obwohl gute Argumente in die Diskussion eingebracht wurden, die eine Veränderung befürwortet hätten. Bei den Kindern zeigt sich ebenfalls, dass sie einmal eingeführte Strukturen bei aller Kritik nicht grundlegend verändern wollen. Selbst heftigste Kritik führt in der Regel dazu, dass an den Strukturen festgehalten wird.
- Pädagogisierung der Kinder und Theoretisierung von Schule: Die Kinder zeigen in ihren Ausführungen zum Erleben in der Eingangsstufe eine deutliche Theoretisierung von Schule. Sie haben Vorstellungen davon, welche Funktion der Schule in der Gesellschaft zukommt und welche Funktion ihnen selbst. Sie schildern die Zusammenhänge in Schule erstaunlich präzise und erweisen sich als gute Beobachter. Auch haben sie Vorstellungen dazu, ob sich bestimmte Bedingungen auswirken. Diese Überlegungen sind in der Regel gar nicht weit von pädagogischen Überlegungen entfernt.
- Schuleingangsstufe ist Struktur: Das Schule ein strukturierter Ort ist, erscheint trivial. Gut ablesen lässt sich die Struktur der Schuleingangsstufe auch in Veröffentlichungen. Dort wird ihre Struktur in kleinen Elementen dargestellt (vgl. Beutel/Hinz 2008, 10ff.). Auch für Kinder ist die Struktur von Schuleingangsstufe sehr bedeutsam. So schildern sie auch kleinste strukturelle Einheiten. Bedeutsam scheint auch die Erkenntnis der Struktur – eine weitere Parallele zu den Veröffentlichungen.
- Gemeinsam ist beiden Diskursen, dass sie sich ständig verändern. In beiden Bereichen kommen permanent neue Erkenntnisse und Perspektiven dazu – bei den Erwachsenen durch Veröffentlichungen oder neue (bildungs-) politische Entwicklungen etc. und bei den Kindern durch neue Erkenntnisse oder durch neue Aufgaben, die ihnen zugewiesen werden oder die sie realisieren.

Es zeigen sich aber auch Unterschiede in den Perspektiven:

- Während aktuell durch den Einfluss der neueren Kindheitsforschung die Kinder stärker als Akteur gesehen und die Sozialisationsfunktion der Schule als überbewertet angesehen wird (vgl. Heinzl 2005, 57), scheint aus der Perspektive der Kinder die Sozialisationsfunktion eine der wichtigsten Funktionen von Schule überhaupt zu sein. Sie bietet ihnen die Möglichkeit, sich auf eine Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten und sie leiten daraus auch ihre eigene Aufgabe in der Gesellschaft ab. Allerdings negieren die Kinder auch den Akteursstatus nicht. Analog zu ihrem Status als SchülerInnen lässt sich hier formulieren: Sie sind schon Gesellschaft und sie werden es noch. Dazu entwickeln sie sich, begeben sich aber auch in die Obhut der Sozialisationsinstanz Schule.
- Schule als Job – Schüler als Beruf: Die Kinder teilen nicht die Einschätzung, Schüler-Sein wäre ein routinierter Job, der losgelöst von der eigenen Person mit viel Distanz abzuleisten sei. Vielmehr zeigen die Kinder, dass sie in Schule ganz und gar Schüler sind. Die privaten Anteile der Schule werden in die dienstlichen Aufgaben integriert. Ihre Aufgaben als Schüler werden im Hinblick auf eine zunehmende Professionalisierung angenommen. Allerdings stehen die Kinder in der vorliegenden Untersuchung am Anfang ihrer Schulkarriere, während bei Fölling-Albers/Meidenbauer (2010) Kinder im dritten und vierten Schuljahr und bei Breidenstein (2006) Jugendliche aus dem Bereich der Sekundarstufe I untersucht wurden. Es wäre für ein Verständnis der sozialen Abläufe in Schule sicher von enormer Bedeutung, diesen Aspekt genauer in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, wodurch sich die Einstellung zur eigenen Rolle so stark verändert.
- Kinder sind Experten für Schule: Vorliegende Untersuchungen, vor allem das Fehlen derartiger Untersuchungen, lassen den Schluss zu, dass Kinder nicht als Experten für Schule gesehen werden. In den Ausführungen zu Schule sind die Kinder präzise und auch schonungslos. Ihre gute Beobachtungen und ihre Kommunikationsfähigkeit machen sie im Gegenteil zu Experten für Schule, die bestimmte Fragestellungen, etwa zum Unterrichtsgeschehen, stark bereichernd ausleuchten können. Dies ist allerdings daran gebunden, dass man ihnen diese Kompetenz auch zugesteht und methodologisch an diesem Gedanken anschließt.

Die vorliegende Arbeit betrachtet zwangsläufig nur einen Ausschnitt von Perspektiven zur Eingangsstufe. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in einer formal systemfunktionalistischen Perspektive – die Eingangsstufe wird als Teil des Systems Schule betrachtet und hat dort deshalb bestimmte Funktionen, die sich unmittelbar aus den Funktionen der Schule und dem Auftrag der Grundschule ableiten. Dieser Ausschnitt hat sich ergeben durch die Ausführungen der Kinder selbst. Diese haben als zentrale Kategorie herausgestellt, dass Schule einen bestimmten Auftrag hat und dass Schule darin bestimmte Funktionen erfüllt.

Mit Bezug zum Konzept generationaler Ordnung würde das bedeuten, Kinder als marginalisierter Teil der Gesellschaft nehmen die institutionalisierte Herausforderung an, die bewältigt werden muss, um günstigere Teilhabechancen zu erlangen. Gleichzeitig begeben sie sich aber auch in Auseinandersetzung mit dem Schülerin- und Schüler-Sein und -Werden in die Situation der Marginalisierung und in eine Form von „doing-Kindheit“ (Flügel 2009, 315). Die Ergebnisse zeigen an einigen Stellen an, dass Kinder sich durchaus mit ihrer randständigen gesellschaftlichen Situation beschäftigen und diese einerseits kritisieren und andererseits mittragen. An dieser Stelle könnten weitere Untersuchungen mit einem deutlicheren Fokus auf diese Zusammenhänge sicher höchst erkenntnisreich sein. Für die vorgelegte Untersuchung erschien schon die starke Einbindung des Autors in den Bereich Schule bisweilen eher hinderlich. Und ob sich nun das Macht- und Herrschaftsgefüge (vgl. Wegener-Spöhring 1998) im Zusammenhang mit dem eingangs formulierten Hinweis verschiebt, müsste im Weiteren geklärt werden.

2.2 Inhaltliche Überschneidungen und Anknüpfungspunkte

Die inhaltlichen Überschneidungen und Anknüpfungspunkte, die sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ergeben, werden nicht inhaltlich neu systematisiert sondern aus Gründen der Übersichtlichkeit an die Systematik der Kapitel zur Entwicklung und Geschichte und Theorie angelehnt dargestellt.

Zur Organisationsform

Durch die Ausführungen der Kinder und die hohe Bedeutung die dem Helfen als Ausprägung des Schülers als Teil der Institution Schule zukommt, lassen sich deutliche Parallelen zum wechselseitigen Unterricht ausmachen. So plausibel die Begründung, dass das Lehren die gelernten Inhalte festigt und zu einer Reflektion des

eigenen Lernprozesses beitrage, auch ist – in der Perspektive der Kinder wird dieser Aspekt eher zur Ökonomisierung der vielfältigen Ansprüche durch die Verschiedenheit der Kinder zur Entlastung im Hinblick auf die Lehrer bedeutsam (vgl. Hilfslehrer). Damit deckt sich das unterstellte Motiv der Kinder mit dem von Comenius explizierten, der ebenfalls einen wechselseitigen Unterricht, allerdings in Jahrgangsverbänden im Blick hatte (vgl. das Kapitel zur Konzeption der Jahrgangsklasse bei Comenius).

Zwei der drei reformpädagogischen Ansätze, die in Kapitel B.1.3.1 beispielhaft für jahrgangsübergreifende Organisationsformen dargestellt wurden, lassen sich auch heute noch in vielen Schulen vorfinden: Die Pädagogik Maria Montessoris und Peter Petersens findet sich auch heute noch in zahlreichen Schulen, die deren Grundsätze zum zentralen Leitidee von Schule machen. Die sehr positive Darstellung der Solidarität bei Montessori und die Darstellung der Gemeinschaft bei Petersen findet sich in der hier vorliegenden Untersuchung in nicht reformpädagogisch orientierten Schulen so nicht wieder. Demgegenüber zeigen sich Schule und auch die Schulklasse hier als stark ambivalente Systeme, in denen jedem Aspekt auch ein Gegenaspekt zugeordnet werden kann. So zeigt sich zur Solidarität in den Klassen auch die Konkurrenz, wie dies bei Ulich beschrieben wurde (vgl. das Kapitel zu Ulichs Konflikt-Theorie der Schulklasse). Es wäre zu prüfen, ob in Schulen, die den reformpädagogischen Ansätzen explizit folgen, andere Ausprägungen vorliegen und ob eine dauerhafte Orientierung an Anderen die Konkurrenzsituation nachhaltig verschärft.

Es zeigt sich aber auch keine Zersplitterung der Gruppen durch individuelle Förderung, wie dies noch in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts den reformpädagogischen Ansätzen unterstellt wurde. Allerdings wurde hier auch nicht untersucht, inwiefern eine individuelle Förderung tatsächlich zum Tragen kam.

Schulchicksale

Ingenkamp führt den Begriff des Schulchicksals ein und spricht damit den Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern und den jeweils vorliegenden Bedingungen des Unterrichts an. So werden der Lehrerin, deren didaktischen Präferenzen und der Ausstattung der Schule Auswirkungen auf den Lernerfolg der Schule zugesprochen. Ein Zusammenhang von didaktischen Konzepten und dem Erleben in der Schule ist nicht unwahrscheinlich. Dazu müsste

allerdings, das zeigt auch die Betrachtung anderer Teile, die Didaktik explizit untersucht werden. Diese ließe sich möglicherweise in Bezug setzen zum Erleben der Kinder übertragen. Schon bei der kleinen Stichprobe haben sich teilweise deutliche Unterschiede im Erleben der jahrgangsgemischten Eingangsstufe gezeigt. Es wäre sicher weiterführend, wenn mit größeren oder anderen Stichproben geprüft werden könnte, welche Zusammenhänge sich zwischen den Bedingungen und dem Erleben zeigen und wie sich dieses etwa durch deutlich herausgearbeitete didaktische Arrangements unterscheidet.

Die Kinder reagieren auch auf das Problem der verkürzten Sicht auf Organisationsform und Didaktik und sie thematisieren dies auch – die Änderung der Organisationsform hat nicht in allen Fällen dazu geführt, dass der Unterricht didaktisch den Veränderungen angepasst wurde. Dieses Problem lässt sich ja sogar in zahllosen Veröffentlichungen finden.

Zur Eingangsstufe

Alte Schuleingangsstufe: Auch der Strukturplan für das Bildungswesen stellt die individuelle Förderung stark ins Zentrum der Schuleingangsstufe. Dieser Aspekt wird aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich dargestellt, in dieser Untersuchung aber nicht fokussiert. Darüber hinaus geht der Strukturplan sehr stark auf curriculare und strukturelle Fragen ein, die hier nicht beleuchtet werden. Vom Strukturplan ausgehend wurden Schulversuche zu einer Eingangsstufe eingerichtet, die klären sollten, wo und wie eine geeignete Förderung von 5jährigen umgesetzt werden könnte. Auch dieser Aspekt lässt sich durch die vorliegende Arbeit nicht beleuchten.

Neue Schuleingangsstufe: Nach den Merkmalen der Schuleingangsstufe wären die Klassen, die an der vorliegenden Untersuchung beteiligt waren, dem Typ II zuzuordnen: jahrgangübergreifende Lerngruppen ohne Einsatz von Zusatzpersonal (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, 244).

Bedeutsam werden auch für die Kinder Fragen zu vorzeitigen Einschulungen und zu länger und kürzer verweilenden Kindern in der Eingangsstufe. Die Schülerinnen und Schüler wussten um diese Möglichkeiten und haben diesen Aspekt ohne expli-

zite Nachfragen auch angesprochen. Diese Kinder nehmen einen Sonderstatus¹²⁹ in den untersuchten Klassen ein und fallen in den Augen der Kinder auch aus der Struktur. Dies führt dazu, dass für die kürzer und länger verweilenden Kinder sogar spezielle Bezeichnungen etabliert wurden: halb-erstie – halb-zweitie (Leistung und Konkurrenz).

Zur Klassengemeinschaft

Untersuchungen zu Beziehungen in der Schulklasse liegen häufig als soziometrische Untersuchungen vor. Diese gibt es bislang zur jahrgangsgemischten Eingangsstufe nicht, könnten aber interessante Einblicke liefern, weil die eigene Klasse für die Kinder in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe eine sehr heterogene Struktur zeigt. Die soziometrischen Untersuchungen hatten bislang eher den Charakter, die Geflechte im homogenen Konstrukt der Klasse auszuleuchten und dadurch die glatte Struktur aufzurauen. In der heterogenen Struktur der jahrgangsgemischten Eingangsstufe, in der die Kinder selbst Schulklasse aus einer sehr funktionalen Perspektive betrachten und in viele kleinere, teilweise auch in Querstrukturen, Gruppierungen unterteilen, könnte eine soziometrische Untersuchung die Geflechte ausleuchten und zeigen, ob diese anderen Strukturmomenten folgen oder tatsächlich diese Funktionalität abbilden. Es könnten auch weitere funktionale Beziehungen untersucht werden, wie dies bei Kucharz/Wagener und Beutel/Hinz zum Helfen bereits im Ansatz vorliegt. Das würde wichtige Anhaltspunkte über die Struktur von Eingangsklassen liefern.

Der Klassengemeinschaft widersprochen hatte die Betrachtung zur Cliquenbildung in der Schulklasse. Dies führt zu einer Betrachtung von Schulklassen, die diese sehr stark in einen privaten und einen schulischen Aspekt unterteilen. Die Kinder in der vorliegenden Untersuchung zeigen aber eine starke Integration des privaten Teils in den dienstlichen. Es wäre zu prüfen, ob sich dies auch in anderen Untersuchungen bestätigt, ob sich dies auch in anderen Organisationsformen in ähnlicher Weise zeigt und ob dies auch über längere Zeiträume so bleibt.

¹²⁹ Die Kinder orientieren sich im eigenen Schüler-Sein gerade auch im Hinblick auf ihre Professionalisierung sehr stark an den Anderen. Kinder, die frühzeitig eingeschult wurden, besonders aber diejenigen, die kürzer in der Eingangsstufe verweilen, werden von den Kindern in gewisser Weise als Vorbilder betrachtet. Demgegenüber grenzen sie sich von denen, die länger verweilen, eher ab. Dies geschieht aber nicht unabhängig von Begründungen, die für besonders schnelles oder langsames Durchlaufen der Eingangsstufe angeführt werden können und wird auch im Zusammenhang mit weiteren Fragen gesehen.

Zum Helfen

Helfen ist in den Gruppendiskussionen, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden, ein wichtiges Thema. Auch andere Arbeiten haben das Helfen in der Schule untersucht.

Kucharz und Wagener berichten aus ihrer über zwei Schuljahre angelegten Beobachtung, dass Kinder im zweiten Schuljahr deutlich mehr direkte Hilfe erteilen, als indirekte. Das bedeutet, im zweiten Schulbesuchsjahr sagen Kinder verstärkt die gesuchten Lösungen vor, als dass sie weiterhin daran festhielten, Hilfen anzubieten, die das Hilfe suchende Kind in die Lage versetzen, die Lösung selbständig zu erarbeiten. Die Autorinnen bieten zwei unterschiedliche Interpretationen dazu an, warum sich dieser Wechsel ergeben haben könnte. Einerseits sei es möglich, dass die Kinder im zweiten Schulbesuchsjahr gerne zeigen möchten, dass sie etwas gelernt haben. Andererseits sei denkbar, dass sich die Kinder verstärkt aus der dauernden Zuständigkeit heraushalten möchten und gleichzeitig eine Abgrenzung stattfindet, die eigene Ziele in den Vordergrund stellt (vgl. Kucharz/Wagener 2007, 73).

Laging gibt für die Untersuchungen an der Reformschule Kassel an, dass das Format Helfen als Lehren, das von den Lehrern geplant wird, kaum zu beobachten gewesen wäre, da es wenig praktiziert werde (vgl. Laging 2003b, 66).

In der hier vorgelegten Untersuchung gibt es dazu in den Daten eine Reihe von Anknüpfungspunkten. So nehmen die Kinder das Hilfe-Geben vor allem im Verständnis des Hilfslehrers wahr, was als Format des „Helfen als Lehren“ verstanden werden kann. Sie sehen sich durch die Dienstleistungsaufgabe der Schule in der Pflicht, anderen zu helfen und dadurch auch die Lehrerin zu entlasten. In diesem Zusammenhang berichten die Kinder auch, dass sie dadurch in Stress geraten, ihre eigenen Arbeiten durch das Helfen aus dem Blick zu verlieren (Kinder übernehmen Verantwortung; Irritation und Widersprüche). Kucharz und Wagener verweisen in ihrer Interpretation auf die Arbeit von Zornemann (1998) und auf deren Konzept der Grenzsetzung durch Kinder, die ihre eigenen Ziele in den Vordergrund stellen. Auch in diesem Kontext zeigt sich, dass eine Untersuchung, die im Unterricht teilnehmend beobachtet, wesentliche Beiträge zum Helfen beisteuern könnte.

Zumal das Helfen in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe eine zentrale Funktion einzunehmen scheint, was hierdurch ebenfalls überprüft werden könnte.

Zur Heterogenität

Die Kinder zeigen, dass ihnen die heterogenen Strukturen in der Eingangsstufe transparent sind. Dabei werden unterschiedliche Wertigkeiten deutlich, diese sind aber immer auf bestimmte Funktionen hin ausgelegt und durch eine Art moralische Instanz gefiltert. Wenn jemand nicht gut ist in der Schule, ist das nicht schlimm, solange sich derjenige in die Schule und die Funktion integriert. Wer auch das nicht tut, hat es allerdings schwer mit der Anerkennung (Leistung und Konkurrenz; angemessenes Verhalten).

Prengel weist zur Realisierung von Vielfalt und guter Ordnung in der Grundschule auf das Arbeitsbündnis nach Oevermann hin (vgl. Prengel 1999, 128ff.). Für sie stellt das Arbeitsbündnis, und damit eine Perspektive auf Kinder, die diese in den Mittelpunkt stellen, aber gleichzeitig nicht von ihrer Eigen-Verantwortlichkeit entbinden, ein geeignetes Szenario dar, um Grundschulpädagogik umzusetzen. Diese Perspektive wird in der vorliegenden Untersuchung weitgehend von den Kindern selbst aufgegriffen. Durch das Verständnis von Schule als Dienst an sich selbst und als Dienst in der Gesellschaft liefern die Kinder ein Verständnis von Schule und Schüler-Sein im Sinne eines Arbeitsbündnisses, welches noch eingehender untersucht werden könnte.

Der Übergang

Griebel und Niesel greifen den Übergang als prozesshaftes Geschehen auf. An diesen Prozess, der als Übergangsprozess in der vorliegenden Untersuchung gar nicht zum Tragen kommt, schließt sich der Prozess der Entwicklung zum Schüler an - wenn nicht dieser selbst auch immer noch Übergang ist. Es wäre denkbar, dass der Prozess des Übergangs erst dann als abgeschlossen gelten kann, wenn die Kinder den Schüler nicht mehr suchen. Diese Frage bleibt offen, es sei aber darauf verwiesen, dass aus den Daten kein Hinweis erfolgt, dass dieser Prozess auch am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres kurz vor dem Abschluss stehen würde (allerdings muss man fragen, ob sich dieses vorher ankündigte). Aus dieser Perspektive mün-

det der Übergang als prozesshaftes Geschehen in der Schule in den Prozess des Schüler-Werdens.

In ihren Betrachtungen zur Schule sind für die Kinder zwei Perspektiven von großer Bedeutung: eine institutionelle Perspektive und eine individuelle. Dies findet sich auch bei Überlegungen zu den Anderen immer wieder. Die individuelle Perspektive des Einzelnen wird als Filter immer dann bedeutsam, wenn es um Bewertungen in der Schule geht (vgl. Leistung und Konkurrenz; angemessenes Verhalten). Verweilen Schülerinnen und Schüler länger in der Eingangsstufe führt dies nicht automatisch zu einer Abwertung dieses Kindes. Zur Bewertung ist zunächst die individuelle Perspektive zu prüfen: warum braucht dieses Kind länger?¹³⁰ Heinzel spricht im Zusammenhang mit Übergängen davon, dass hierbei zwei Dimensionen von Bedeutung seien: die gesellschaftliche und institutionelle Dimension sowie die individuelle und biographische. Es stellt sich die Frage, ob nicht in allen Prozessen im Zusammenhang mit Institutionen diese Dimensionen bedeutsam seien (vgl. Heinzel 2009, 298f.).

Der Eintritt in die Schule, bzw. das Schüler-Sein scheint bei den Kindern eine Vorstellung von Gesellschaft oder gesellschaftlicher Teilhabe auszulösen: die Funktion von Schule muss, wenn sie nicht als Selbstzweck fungiert, ein bestimmtes Ziel verfolgen. Das scheint für die Kinder klar auf der Hand zu liegen: sie sollen in der Gesellschaft eine Rolle übernehmen und durch Schule dazu Instand versetzt werden. Dies würde Prengels Initiierung des gesellschaftlichen Lebens bestätigen (vgl. Prengel 1999, 49).

Den biographischen bzw. ethnografischen Ansätzen lässt sich entnehmen, dass Schule zunächst die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle erfordert (vgl. Beck/Scholz 1995b, 19). Genau das zeigt sich auch in der vorliegenden Studie.

Griebel und Niesel berichten von einer skandinavischen Studie, aus der hervorgeht, dass Kinder ein klares Bild von Schule haben und dass es zu Problemen kommt, wenn Schule sich dann doch anders darstellt. Dies bestätigt sich hier sehr deutlich. Durch die Umstellung der Schulorganisation auf die Eingangsstufe werden die Kinder mit einer Realität von Schule konfrontiert, die dem Bild offenbar nicht mehr entspricht. Diese Problematik wird von den Kindern auch angespro-

¹³⁰ Allerdings wird diese Perspektive – zumindest in den Gruppendiskussionen – nicht von den Kindern erhoben, sondern durch Sich-Reinversetzen stellvertretend gedeutet. Es gibt aber in den Daten Verweise darauf, dass Kinder anderenfalls auch explizit danach fragen.

chen, tritt aber dennoch deutlich hinter die Auseinandersetzung mit dem Schüler zurück. Hier zeigt sich das Übergangsphänomen, dass als Chance und als Risiko dargestellt wird – die Kinder nehmen die Herausforderung an und kritisieren die Situation, aber halten dieses in Grenzen, in denen sie damit noch leben können. In dieser Perspektive kann Schuleingangsstufe, kann Schüler-Sein in der Verschiedenheit auch eine Zumutung sein (vgl. Panagiotopoulou 2008, 143).

2.3 Ganz zum Schluss

Im Sinne von Strauss soll die Darstellung einer Grounded Theory offen und un abgeschlossen sein, sodass der „Wunsch nach kontinuierlicher Weiterentwicklung“ geweckt werde (Strauss 1998, 332). Ob die Darstellung dem gerecht wird, müssen andere entscheiden. Ich für meinen Teil kann dieser Arbeit allerdings Un abgeschlossenheit in jedem Fall bescheinigen.

F Literatur

- Abels, Heinz (2007): Interaktion, Identität, Präsentation. Wiesbaden (4. Aufl.).
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.
- Aebli, Hans (1970): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4.). Stuttgart (5. Aufl.), 151-192.
- Apel, Hans Jürgen (2002): Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren. Bad Heilbrunn.
- Apel, Hans-Jürgen (1978): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Die Schulklasse – ein pädagogisches Handlungsfeld. Kastellaun, 7-18.
- Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“ (2006): „Schulanfang auf neuen Wegen.“ Abschlussbericht zum Modellprojekt. Stuttgart.
- Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“ (2002): „Schulanfang auf neuen Wegen.“ Vorläufiger Abschlussbericht zur Eingangsstufe der Grundschule. Stuttgart.
- Arnold, Wilhelm (1971): Kritische Bemerkungen zum *Strukturplan* für das Bildungswesen. München; Wien (2. Aufl.).
- Asbrand, Barbara (2009a): Heterogenität und Integration. In: Bartnitzky, H.; Brügelmann, H.; Hecker, U.; Heinzl, F.; Schönknecht, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M., 259-289.
- Asbrand; Barbara (2009b): Übergänge und Anschlüsse. In: Bartnitzky, H.; Brügelmann, H.; Hecker, U.; Heinzl, F.; Schönknecht, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M., 76-109.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Avenarius, Hermann; Ditton, Hartmut; Döbert, Hans; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Rürup, Matthias; Tenorth, Heinz-Elmar; Weishaupt, Horst; Manfred, Weiß (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen.

- Bartnitzky, H.; Brügelmann, H.; Hecker, U.; Heinzl, F.; Schönknecht, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.)(2009): Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.
- Bauer, Adam (1978): Zur Evaluation des hessischen Schulversuchs „Eingangsstufe – differenzierte Grundschule“. In: Bildung und Erziehung, 31.Jg., H.5, 425-432.
- Beck, Gertrud; Scholz, Gerold (1995a): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt/M.
- Beck, Gertrud; Scholz, Gerold (1995b): Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek.
- Becker, Hellmut (1970): Der Bildungsrat. Bildungsplanung als Lernprozess. In: Neue Sammlung, 9.Jg., 1-18.
- Beermann, Wolfgang (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg.
- Bellenberg, Gabriele (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim; München.
- Bellenberg, Gabriele; Hovestadt, Gertrud; Klemm, Klaus (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Essen.
- Bennack, Jürgen (2004a): Schulaufgabe: Unterricht. Weinheim; Basel (3. Aufl.).
- Bennack, Jürgen (2004b): Schulpflicht. In: Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, U.; Feige, B. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn (2. Aufl.), 426-427.
- Benner, Dietrich (2009): Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 51-63.
- Berg, Christa; Herrlitz, Hans-Georg; Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden.
- Berthold, Barbara (2005): Zum Stand der Einrichtung der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Bremen. <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/> (zul. bes. am 30.3.2011).

- Berthold, Barbara (2008): Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Stand: Februar 2008. Bremen. <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/> (zuletzt besucht am 30.3.2011).
- Beutel, Silvia-Iris; Hinz, Renate (2008): Schulanfang im Wandel. Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe. Berlin.
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Bildungspakt-Bayern (2011): <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/> (zul. bes. am 4.5.2011)
- BLK/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974): Bildungsgesamtplan. Band I. Stuttgart (2. Aufl.).
- BLK/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1976): Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Stuttgart.
- Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.)(2009): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn.
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 15-28.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen (5. Aufl.).
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (2006): Richtlinien der Transkription. In: Dies. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Bensen, Martin; Buddeberg, Irmela (2006): Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS und LAU. In: Hanke, Petra (Hrsg.): Grundschule in Entwicklung. Münster, 17-41.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J.D. (1997): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.

- Braun, Marianne (1972): Konsequenzen von Vorklassenförderung für die Unterrichtsorganisation im ersten Schuljahr. In: Bildung und Erziehung, 25.Jg., H.6, 34-48.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim.
- Breuer, Helmut; Weuffen, Maria (2006): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Weinheim; Basel (6. Aufl.).
- Brezinka, Wolfgang (1969): Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung. In: Z.f.Päd, 15. Jg., H.3, 245-272.
- Brockhaus Enzyklopädie (1968): Stichwort: Erleben. Bd. 5: Dom-Ez. Wiesbaden (17.Aufl.), 674.
- Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden (2006): Stichwort: Erleben. Leipzig; Mannheim (21. Aufl.), Online-Ausgabe: https://13477.lip.e-content.duden-business.com/lip-suche/-/lip_article/B24/6053001 (zul. besucht am 3.5.2011)
- Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden (2006): Stichwort: Phasenübergang. Leipzig; Mannheim (21. Aufl.), Online-Ausgabe: https://13477.lip.e-content.duden-business.com/lip-suche/-/lip_article/B24/17008305 (zul. besucht am 3.5.2011)
- Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden (2006): Stichwort: Übergang. Leipzig; Mannheim (21. Aufl.), Online-Ausgabe: https://13477.lip.e-content.duden-business.com/lip-suche/-/lip_article/B24/22053620 (zul. besucht am 3.5.2011)
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Broström, Stig (2002): Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In: Fabian, H.; Dunlop, A.-W. (Eds.): Transitions in the early years. London, 52-63.
- Broström, Stig (2003): Transition from kindergarten to school in Denmark: building bridges. In: ders.; Wagner, J. (Eds.) Early childhood education in five nordic countries. Aarhus, 39-74.

- Brügelmann, Hans (1998a): Kinder lernen lesen und schreiben. In: ders. (Hrsg.): Kinder lernen anders. Lengwil, 41-57.
- Brügelmann, Hans (1998b): Kinder entdecken die Schrift? Kinder erfinden die Schrift – in 4 statt in 4000 Jahren! In: Brügelmann, H.; Brinkmann, E. (Hrsg.): Die Schrift erfinden. Lengwil, 45-56.
- Brügelmann, Hans (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, F.; Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6. Opladen, 31-43.
- Buhren, Claus G.; Mauthe, Anne (2004): Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase. Band 3. Ergebnisse der Begleitforschung zum Netzwerkaufbau. Dortmund.
- Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung (1965): Errichtung eines Deutschen Bildungsrates (16.7.1965). Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1970): Bildungsbericht '70. Bonn.
- Burk, Karlheinz (2007): Schulklasse und Jahrgangsprinzip. In: Burk, K.; Boer, H. de; Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt/M., 18-31.
- Burk, Karlheinz (Hrsg.)(1996): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Frankfurt/M.
- Burk, Karlheinz; Boer, Heike de; Heinzel, Friederike (2007): Zur (Wieder-) Entdeckung der Altersmischung. In: dies. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt/M., 10-16.
- Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo u.a. (1998): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim; Basel.
- Cappel, Walter (1963): Das Kind in der Schulklasse. Grundlagen und Methoden soziometrischer Untersuchungen. Weinheim; Basel.
- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz – praktische Erfahrungen – neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler.
- Carle, Ursula (2003): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Bremen.

- Carle, Ursula (2008): Anfangsunterricht in der Grundschule. Beste Lernchancen für alle Kinder. Expertise für die Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtages Nordrhein-Westfalen vorgestellt am 11. Januar 2008. Bremen. <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/> (zuletzt besucht am 30.3.2011).
- Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2004): Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler.
- Carle, Ursula; Berthold, Barbara; Henschel, Martina; Klose, Sabine; Meyer, Corinna (2002): Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Dritter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (Endfassung). Bremen.
- Clauß, Günther (1976): Wörterbuch der Psychologie. Köln.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Comenius, Johann Amos (1657/1992): Die große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart (7. Aufl.).
- Comenius, Johann Amos (1657/1993): Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. 8. Aufl.
- Corbin, Juliet (2003): Grounded Theory. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen 2003, 70-75.
- Cotton, Kathleen (1993): Nongraded Primary Education. School Improvement Research Series. Close-up #14. http://educationnorthwest.org/webfm_send/555
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 7/8. Stuttgart.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart.

- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1975): Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Stuttgart.
- Diehm, Isabell (2004): Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdifferenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden, 529-547.
- Dietrich, Theo; Klink, Job-Günther (1972): Zur Geschichte der Volksschule. Band I. Bad Heilbrunn.
- Diller, A.; Leu, H.R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.)(2020): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München.
- Dollase, Rainer (1978): Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation. In: Bildung und Erziehung, 31.Jg., H.5, 412-424.
- Durkheim, Emile (1902/2008): Erziehung und Gesellschaft. In: Baumgart, F. (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn (4. Aufl.), 99-115.
- Eckerth, Melanie; Hanke, Petra (2009): Jahrgangsübergreifender Unterricht: Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Jg. 2, H.1, 7-19.
- EDK Ost/Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (2010): EDK-Ost 4bis8. Projektschlussbericht 2010. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone. Herisau.
- Einarsdóttir, Johanna (2003): When the bell rings we have to go inside: preschool children's views on the elementary school. In: European early childhood education research Journal, Themed Monograph No. 1, „Transitions“, 35-49.
- Einsiedler, Wolfgang (2005): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn (2. Aufl.), 217-228.
- Emmerl, Dorothea (2008): Kooperationen zwischen Tageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel. Qualitative Evaluationsstudie eines Bildungsprogramms für Elementar- und Primarpädagogen. Hamburg.
- Entschließung der Konferenz der deutschen Erziehungsminister vom 19./20. Februar 1948 in Stuttgart-Hohenheim (1948). In: Sekretariat der Ständigen

- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998. Neuwied; Kriftel; Berlin, 231-232.
- Faust-Siehl, Gabriele (2001): Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/M., 194-252.
- Faust-Siehl, Gabriele; Garlichs, Ariane; Ramseger, Jörg; Schwarz, Hermann; Warm, Ute (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek.
- Faust, G.; Götz, M.; Hacker, H.; Roßbach, H.-G. (Hrsg.)(2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn.
- Faust, Gabriele (2005): Individualentwicklung und Sozialerziehung. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, 266-271.
- Faust, Gabriele (2006a): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In: ZfE, 9.Jg., H.3., 328-347.
- Faust, Gabriele (2006b): Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Hinz, Renate; Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden, 173-198.
- Faust, Gabriele (2008a): Die Entwicklung der flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg im Vergleich der Bundesländer. In: Liebers, K.; Prengel, A.; Bieber, G. (Hrsg.): Die flexible Eingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim; Basel, 20-29.
- Faust, Gabriele (2008b): Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In Thole, W.; Roßbach, H.-G.; Fölling-Albers, M.; Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen; Farmington Hills, 225-240.
- Faust, Gabriele; Hanke, Petra; Dohe, Claudia (2010): Merkmale und Akzeptanz der neuen Schuleingangsstufe im Bundesländervergleich. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Tarelli, I.; Valtin, R. (Hrsg.) (2010): IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand.

- Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster, 231-251.
- Feige, Bernd (2004): Schulklasse. In: Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, U.; Feige, B. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, 406-408.
- Fend, Helmut (1976): Überblick über Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu Schulversuchen der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik Deutschland. In: Gesamtschulinformationen, H.2, 113-155.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München; Wien; Baltimore.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- Fend, Helmut (2009): Bildungsforschung von 1965 bis 2008. Eine biografisch geprägte Geschichtsschreibung. In: Wischer, B.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim; München, 15-34.
- Fend, Helmut; Knörzer, Wolfgang; Nagl, Willibald; Specht, Werner; Váth-Szusdziara, Roswith (1976): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 55.). Stuttgart.
- Fippinger, Franz (1967): Empirische Untersuchung zur Leistung von Schülern aus voll und wenig gegliederten Schulen. In: Schule und Psychologie, Jg.14, H.2, 97-103.
- Fischer, Thorsten; Ziegenspeck, Jörg W. (2000): Handbuch Erlebnispädagogik. Bad Heilbrunn.
- Flitner, Andreas (1993): Leben und Werk des Comenius. In: Comenius, Johann Amos (1657/1993): Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner (8. Aufl.), 229-243.
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“ Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen; Farmington Hills.
- Fölling-Albers, Maria (1995): Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim; Basel (2. Aufl.).

- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 20. Jg., H.2, 118-131.
- Fölling-Albers, Maria (2010): Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt/M., 10-20.
- Fölling-Albers, Maria; Meidenbauer, Katja (2010): Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? In: Z.f.Päd., 56. Jg., H.2, 229-248.
- Fränz, Peter; Schulz-Hardt, Joachim (1998): Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Einheit in der Vielfalt: 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998. Neuwied; Kriftel; Berlin.
- Frey, Kurt (1970): Zum Bund-Länder-Verhältnis auf dem Gebiet der Kulturpolitik nach 20 Jahren praktischer Erfahrung. In: Bildung und Erziehung, 23.Jg., 21-31.
- Fthenakis, Wassilios (1979): Verordnungen, Richtlinien und Empfehlungen zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: Kooperation von Elementar- und Primarbereich. 159-164.
- Fuhs, Burkhard (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim; München, 87-103.
- Furch-Krafft, Elisabeth (1979): Schulische Organisation im Primarbereich und Leistungsverhalten. Ein Vergleich der Schulleistungen von Schülern aus voll und wenig gegliederten Grundschulen. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik, Jg. 3, H.4, 297-308.
- Furck, Carl-Ludwig (1969): Strukturprobleme der Bildungsplanung. Z.f.Päd., 15.Jg., 273-292.
- Fürstenau, Sara (2009): Schule in einer multiethnischen Gesellschaft. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 102-111.

- Geiling, Ute (1999): Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR. Ein Rückblick – im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung. In: Prenzel, A.: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen, 161-219.
- Geiling, Ute; Geiling, Tina; Schnitzer, Anna; Skale, Nadja; Thiel, Maren (2008): Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. In: Liebers, K.; Prenzel, A.; Bieber, G. (Hrsg.): Die flexible Eingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim; Basel, 163-247.
- Geißler, Georg (1960): Das System des Klassenunterrichts. In: ders.; Wenke, Hans (Hrsg.): Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. Weinheim, 55-65.
- Giesecke, Hermann (1996): Wozu ist die Schule da? Stuttgart.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm (1971): Status Passage. Chicago.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): Grounded Theory. Bern (2. Aufl.).
- Götz, Margarete (2004a): Die neue Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Faust, Gabriele; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, 254-272.
- Götz, Margarete (2004b): Eingangsstufe. In: Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe; Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, 106-108.
- Götz, Margarete (2005): Schuleingangsstufe. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn (2. Auflage), 82-91.
- Götz, Margarete (2006): Unterrichtsgestaltung in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. In: Hinz, R.; Schumacher, B. (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden, 199-205.
- Götz, Margarete; Müller, Karin (Hrsg.) (2005): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 9. Wiesbaden.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Katrin; Pröbstel, Christian (2006): Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation - eine Aufgabe für Sisyphos? Z.f.Päd., Jg. 52, 205-219.

- Grass, Karl; Hole, Volker (1985): Unterrichtsstunden mit Still- und Gruppenarbeit. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler, 67-83.
- Griebel, Wilfried (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Bad Heilbrunn, 25-45.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg; Basel; Wien, 136-151.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim; Basel.
- Grotz, Tanja (2005): Die Bewältigung des Übergangs von Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg.
- Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
- Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn (10. Aufl.).
- Gutierrez, Roberto; Slavin, Robert (1992): Achievement effects of the nongraded elementary school: A best-evidence synthesis. In: Review of Educational Research Jg. 62, H.4, 333-376.
- Habermaß, Jürgen (1968): Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt/M.
- Habermaß, Jürgen (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M.
- Hacker, Hartmut (1992): Vom Kindergarten zur Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Hacker, Hartmut (2005): Die Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn (2. Aufl.), 286-291.
- Hacker, Hartmut (2008): Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. Bad Heilbrunn (3. Aufl.).

- Hanke, Petra (2006): Grundschule in Entwicklung – Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Einführung. In: dies. (Hrsg.): Grundschule in Entwicklung. Münster, 7-14.
- Hanke, Petra (2007a): Anfangsunterricht. Weinheim; Basel (2. Aufl.).
- Hanke, Petra (2007b): Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Konzepte, Befunde und Forschungsperspektiven. In: Burk, K.; Boer, H. de; Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt/M., 309-324.
- Hanke, Petra; Hein, Anna Katharina (2010): Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema. In: Diller, A.; Leu, H.R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München, 91-109.
- Hanke, Petra; Merkelbach, Imke; Rathmer, Benedikt; Zensen, Inga (2009): Evaluation der Kooperationspraxis. In: Lenkungsgruppe TransKiGs (Hrsg.): Übergang KiTa – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Weimar; Berlin, 40-47.
- Hascher, Tina (Hrsg.)(2004): Schule positiv erleben. Bern; Stuttgart; Wien.
- Hasemann, Klaus (2007): Anfangsunterricht Mathematik. München (2. Aufl.).
- Heckhausen, Heinz (1970): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4.). Stuttgart (5. Aufl.), 193-228.
- Heilig, Bruno; Knörzer, Wolfgang (1985): Relevanz und Anlage der Untersuchung. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler, 1-13.
- Heimann, Paul (1957/1973): Erziehung zu einem humanen Sozialverhalten. In: Fischer, M.; Michael, B. (Hrsg.): Differenzierung im Schulunterricht. Weinheim; Basel, 78-82.
- Heinemann, Manfred (1970): Nebenwirkungen der Bildungsplanung auf die Bildungspolitik. In: Bildung und Erziehung, 23.Jg., 41-61.
- Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara; Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München, 396-413.

- Heinzel, Friederike (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: dies. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim; München, 21-35.
- Heinzel, Friederike (2005): Subjekt und Methode – Wege einer kindzentrierten Grundschulforschung. In: Götz, M.; Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 9. Wiesbaden, 53-67.
- Heinzel, Friederike (2007): Altersstufen, Altersmischung und Generationenbeziehungen in der Grundschule. In: In: Burk, K.; Boer, H. de; Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt/M., 32-43.
- Heinzel, Friederike (2009): Übergänge im Schulsystem. In Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 298-305.
- Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore (Hrsg.)(2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6. Opladen, 31-43.
- Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze (5. Aufl.).
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsforschung. In: Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn (2. Aufl.), 44-50.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, E.; Klika, D.; Kunert, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land. Weinheim, 142-177.
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.)(2008): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden (2. Aufl.).
- Hentig, Hartmut von (2007): Bildung. Ein Essay. Weinheim; Basel (7. Aufl.).
- Herbart, Johann Friedrich (1818/1965): Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung. In: Asmus, Walter (Hrsg.): Herbart. Pädagogische Schriften. Düsseldorf; München.
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim; München (4. Aufl.).

- Hildenbrand, Bruno (2004): Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. In: sozialer sinn, 2/2004, 177-194.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I.; Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, 41-74.
- Hinz, Renate; Sommerfeld, Dagmar (2004): Jahrgangsübergreifende Klassen. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin, 165-186.
- Hitzler, Ronald; Honer, Anne; Maeder, Christoph (1994): Expertenwissen: die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen.
- Hold-Jagoda, Renate (2001): Von der Statusdiagnostik zur professionellen Fachberatung: Schulärztlicher und Schulpsychologischer Dienst kooperieren mit Grundschulen. In: Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/M., 314-320.
- Hollerer, Luise (2002a): Kooperation zwischen Kindergarten und Schule unter Berücksichtigung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Wien.
- Hollerer, Luise (2002b): nach welcher Pfeife müssen unsere Kinder tanzen? In: Unsere Kinder, Jg. 57, H.5, 114-120.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kinde aus“? In: Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Weinheim; München, 33-50.
- Hüfner, Klaus (Hrsg.)(1973): Bildungswesen mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Frankfurt/M.; Berlin; München.
- Hüfner, Klaus; Naumann, Jens (1977): Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung (1960-1967). Stuttgart.
- Hüfner, Klaus; Naumann, Jens; Köhler, Helmut; Pfeffer, Gottfried (1986): Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980. Stuttgart.
- Hülst, Dirk (2000): Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim; München, 37-55.

- Hurrelmann, Klaus (1975): Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek
- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim; Basel (9. Aufl.).
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2010): Statistische Berichte. Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 2009. Düsseldorf.
- Ingenkamp, Karlheinz (1969): Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Eine empirische Untersuchung. Weinheim; Berlin; Basel.
- Ipfling, Heinz Jürgen (2007): Schule – ihre Geschichte und ihre Organisation. In: Apel, H.J.; Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn (3. Aufl.), 53-70.
- Jenzer, Carlo (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern u.a.
- Johansson, Inge (2002): Parents views on the transition to school and their influence in this process. In: Fabian, H.; Dunlop, A.-W. (Eds.): Transitions in the early years. London, 76-86.
- Kammermeyer, Gisela (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/ prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn.
- Kammermeyer, Gisela (2005): Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn (2. Aufl.), 297-307.
- Kammermeyer, Gisela; Martschinke, Sabine; Drechsler, Kerstin (2006): Zur Entwicklung von Risiko- und Sorgenkindern in der Grundschule. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Wiesbaden, 140-155.
- Kannheiser, Werner (1992): Arbeit und Emotion. München.
- Katz, Lilian; Evangelou, Demetra; Hartmann, Jeanette (1989): The case for mixed-age grouping in early childhood education programs. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Katzenbach, Dieter (2000): Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt. In: Behindertenpädagogik, 39.Jg., H.3, 226-245.
- Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe; Feige, Bernd (Hrsg.)(2004): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn (2. Aufl.).

- Keim, Wolfgang (1975): Leistungskurse und Kern-Unterricht. Neuere Begleituntersuchungen an Förderstufen und Gesamtschulen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 27. Jg., 497-504.
- Keim, Wolfgang (1978): Probleme bei der Überwindung des Jahrgangsklassensystems in der Gesamtschule. In: Apel, H.-J. (Hrsg.): Die Schulklasse – ein pädagogisches Handlungsfeld. Kastellaun, 101-118.
- Kelle, Helga (2006): Bedeutungswandel der ärztlichen Schuleingangsuntersuchungen. In: Grundschule aktuell, H.93, 24-26.
- Kellermann, Ingrid (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen; Farmington Hills.
- Kellermann, Paul (1974): Kritik des Bildungsgesamtplans. Über Struktur und Tendenzen der Expansion organisierter Bildung. Konstanz.
- Kemmler, Lilly; Heckhausen, Heinz (1962): Ist die sogenannte „Schulreife“ ein Reifungsproblem? In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests. Auch: Psychologische Praxis, H. 30. Basel; New York, 52-89.
- Kern, Artur (1951): Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule. Freiburg.
- Kern, Artur (1969): Der Grundleistungstest zur Ermittlung der Schulreife. München (7. Aufl.).
- Kienig, Anna (2002): The importance of social adjustment for future success. In: Fabian, H.; Dunlop, A.-W. (Eds.): Transitions in the early years. London, 23-37.
- Klafki, Wolfgang (1972): Differenzierung durch Kurse. In: ders.; Lingelbach, K.C.; Nicklas, H.W. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt/M., 66-74.
- Klemm, Klaus (2008): Bildungszeit: Vom Umgang mit einem knappen Gut. In: Zeiher, H.; Schroeder, S. (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Weinheim; München, 21-30.
- Klemm, Klaus (2009): Bildungsberichterstattung: Ein Instrument der Steuerung von Schulsystemen. Manuskript zum Vortrag in Shanghai, Dezember 2009. <http://www.ifs-dortmund.de/shanghai/Votr%C3%A4ge/Klemm/index.html> (8.4.2011)

- KM-BW/Kultusministerium Baden-Württemberg (2006): Oettinger und Rau: „Schulanfang auf neuen Wegen“ ist Erfolgsprojekt. Pressemitteilung vom 14.2.2006. <http://www.kultusportal-bw.de/> (zuletzt besucht am: 30.3.2011)
- Knauf, Tassilo (2001): Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. Stuttgart; Berlin; Köln.
- Knörzer, Wolfgang (1985c): Einstellung zur Schule und Schulklima. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler, 31-38.
- Knörzer, Wolfgang (1985e): Leistungsmotivation und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler, 49-66.
- Knörzer, Wolfgang (1985a): Leistungsvergleich. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler, 14-21.
- Knörzer, Wolfgang (1985d): Selbsteinschätzung, Selbstbild, Selbstwertgefühl. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler, 39-48.
- Knörzer, Wolfgang (1985b): Übertritt in weiterführende Schulen. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler, 22-30.
- Knörzer, Wolfgang; Grass, Karl; Schumacher, Eva (2007): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. Weinheim; Basel (6. Aufl.).
- Knörzer, Wolfgang; Grass, Karl; Schumacher, Eva (2007): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim; Basel (6. Aufl.).
- Knörzer, Wolfgang; Grass, Karl; Schumacher, Eva (2007): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim; Basel (6. Aufl.).
- Kochansky, Gerhard (1971): Das Lernverhalten ehemaliger Vorklassenschüler in der 1. Grundschulklasse. In: Kultusministerium Schleswig-Holstein (Hrsg.): Vorklasse im Versuch. Kiel.
- Kochansky, Gerhard (1975): Eingangsstufe. Konzeption – Modell – Theorie – Praxis. Heidelberg.

- Kolb, Günter (1985): Die Unterrichtsorganisation in kombinierten Klassen. In: Knörzer, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler, 105-113.
- Köller, Olaf (2009a): Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU, DESI). In: Apel, H.-J.; Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn (4. Aufl.), 138-154.
- Köller, Olaf (2009b): Quantitative Schulforschung. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 126-134.
- Kotthoff, Monika (2002): Sensibilisierung von Lehramtsstudenten für eigenes und kindliches Erleben und Verhalten durch Supervision. In: Petillon, Hanns (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen, 261-268.
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim; München.
- Kroj, Theo (1972a): Vier Jahre hessische Schulversuche mit der Eingangsstufe der Grundschule. In: Bildung und Erziehung, 25.Jg., H.6, 20-33.
- Kroj, Theo (1972b): Die Eingangsstufe der Grundschule – auf dem Weg zu Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit. In: ders. (Hrsg.): Die Eingangsstufe. Voraussetzungen, Modelle, Probleme. Dargestellt am Beispiel der Schulversuche in Hessen. Stuttgart, 10-19.
- Kron, Friedrich W. (1996): Grundwissen Pädagogik. München; Basel (5. Aufl.).
- Kruckenberger, Adolf (1926/1978): Die Schulklasse. In: Apel, H.-J. (Hrsg.): Die Schulklasse – ein pädagogisches Handlungsfeld. Kastellaun, 19-29.
- Kucharz, Diemut (2009): Jahrgangsunterricht und jahrgangsübergreifender Unterricht. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 339-343.
- Kucharz, Diemut; Wagener, Matthea (2007): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler.
- Kühnel, Martin (1976): Das Erziehungswesen in Deutschland im 17. und 18. Jahrhundert. In: Günther, K.-H.; Hofmann, F.; Hohendorf, G.; König, H.; Schuffen-

- hauer, H. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. Berlin (12.Aufl.): Volk und Wissen, 137-145
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1972): Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schulversuch. Berichte und Auswertungen von Erhebungen. Ratingen; Kastellaun; Düsseldorf.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1978): Modellversuch Vorklasse in NW – Abschlussbericht. Köln.
- Kunze, Ingrid (2010): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: dies.; Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler (3. Aufl.), 13-25.
- Laging, Ralf (2003b): Altersheterogenität und Helfen – eine Untersuchung in der Schuleingangsstufe der Reformschule Kassel. In: ders. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler (2. Aufl.), 54-71.
- Laging, Ralf (2003a): Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In: ders. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler (2. Aufl.), 6-29.
- Laging, Ralf (Hrsg.)(2003): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler (2. Aufl.).
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim (4.Aufl.).
- Langewand, Alfred (2004): Moralerziehung/Tugendbildung. In: Benner, D.; Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim; Basel, 660-686.
- Lassahn, Rudolf (1969): Bildungsplanung – Wissenschaft und Verantwortung. In: Z.f.Päd., 15.Jg., 654-668.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg.
- Lexikon der Pädagogik (1960): Stichwort: Erlebnis, Erlebnispädagogik. Bd. 1: Abfertigkeit (Hrsg. vom Dt. Inst. für wissenschaftl. Pädagogik, Münster u. d. Inst. für vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg). Freiburg (2. Aufl.).
- Liebers, Katrin (2008a): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden.

- Liebers, Katrin (2008b): Das Erreichen von sozio-emotionalen Zielen des Anfangslernens in FLEX-Klassen. In: Liebers, K.; Prenzel, A.; Bieber, G. (Hrsg.): Die flexible Eingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim; Basel, 57-71.
- Liebers, Katrin; Prenzel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.)(2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim; Basel.
- Liebers, Katrin; Prenzel; Annedore; Bieber, Götz (2008): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim; Basel, 7-10.
- Liebers, Katrin; Schmidt, Kai (2009): Kooperation nachhaltig etablieren – eine Bildungsphilosophie gemeinsam erarbeiten. In: Lenkungsgruppe TransKiGs (Hrsg.): Übergang KiTa – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Weimar; Berlin, 8-14.
- LISUM (2004): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20. Ludwigsfelde.
- LISUM (2007): Flexible Eingangsphase. Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.
- Lou, Yiping; Abrami, Philip C.; Spence, John C.; Poulsen, Catherine; Chambers, Bette; d'Apollonia, Sylvia: Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, Vol. 66, No. 4, 423-458.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Mader, Johann; Roßbach, Hans-Günther; Tietze, Wolfgang (1991): Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich – Untersuchungen zum Regelsystem. In: Beck, K.; Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, 15-49.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main.
- Martschinke, Sabine; Kammermeyer, Gisela (2003): Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. In: ZfE, 6. Jg., H.2, 257-275.
- Martschinke, Sabine; Kammermeyer, Gisela; Frank, Angela (2005): Die ersten Notenzugnisse und der Übertritt in der Perspektive der Kinder – Ergebnisse

- aus der KILIA-Studie. In: Götz, M.; Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden, 85-92.
- Menck, Peter (1972): Planung und Individuum. Z.f.Päd., 18.Jg., 75-82.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München, 481-491.
- Meyer-Lüttke, Thomas (1997): Von der ‚Zwergschule‘ zum ‚Haus des Lernens‘. 50 Jahre Schule in Nordrhein-Westfalen. Frechen.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1979): Stichwort: Übergang. Bd. 24: Tup-Wap. Mannheim; Wien; Zürich (9.Aufl.).
- Michalek, Ruth; Schönknecht, Gudrun (2006): Die Gruppendiskussion als Methode in der Schul- und Kindheitsforschung – Kinder sprechen über Schule. In: Rahm, Sibylle; Mammes, Ruth; Schratz, Michael: Schulpädagogische Forschung. Bd.2. Innsbruck, 149-164.
- Mischo, Christoph (2009): Schulische Einflussgrößen auf die Schüler. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 433-441.
- Mogel, Hans (1984): Ökopsychologie. Eine Einführung. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz.
- Montada, Leo (1995): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim (3. Aufl.), 518-560.
- Montessori, Maria (1967): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Freiburg.
- Montessori, Maria (1972): Das kreative Kind. Freiburg; Basel; Wien (4. Aufl.).
- Montessori, Maria (1976): Schule des Kindes. Freiburg; Basel; Wien.
- Montessori, Maria (1979): Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Freiburg.
- Morse, Janice M. (2007): Sampling in Grounded Theory. In: Bryant, Antony; Charmaz, Kathy (Eds.): The SAGE Handbook of Grounded Theory. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington, 229-244.

- MSJK/Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Konzept zur Schuleingangsphase. Bildungspolitische, pädagogische und organisatorische Eckpunkte. Düsseldorf (Stand vom 27.05.2004), http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Schuleingangsphase/Schuleingangsphase_Konzept/index.html (zul. bes. 4.5.2011)
- MSW/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (gemeinsam mit MGFFI)(2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Entwurf. Düsseldorf.
- Müller, Richard (1953): Eine sozialpsychologische Untersuchung an Schulanfängern. In: Psychologische Beiträge, H.1, 227-263.
- Müller, Walter; Mayer, Karl Ulrich (1976): Chancengleichheit durch Bildung? (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 42.). Stuttgart.
- Muth, Jakob (1966): Schülersein als Beruf. Heidelberg.
- Muth, Jakob (1992): Schule als Leben. Baltmannsweiler.
- Muth, Jakob; Topsch, Wilhelm (1973): Erstleseunterricht an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Auswertung einer Befragung der Versuchsgrundschulen. Ratingen; Kastellaun; Düsseldorf.
- Nagel, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (1971): Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem. In: Z.f.Päd., 17.Jg., H.4, 453-462.
- Nave-Herz, Rosemarie (1994): Familie heute. Darmstadt.
- Neubert, Waltraut (1930/1990): Das Erlebnis in der Pädagogik. Lüneburg.
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1993): Frühleser in der Grundschule. Leseleistung, Lesegewohnheiten und Schulerfolg. Bad Heilbrunn.
- Neuhaus, Elisabeth (1977): Reform des Primarbereichs. Düsseldorf (2. Aufl.).
- Nipperdey, Thomas (1993): Deutsche Geschichte: 1800-1866. München (6. Aufl.).
- Oelkers, Jürgen (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München.
- Oelkers, Jürgen (1992): Kann „Erleben“ erziehen? In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Jg. 12, H. 3, 3-13.

- Oelkers, Jürgen (1994): Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, Andreas (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München (3.Aufl.), 96-116.
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (1995): Jugendalter. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim (3. Aufl.), 310-395.
- Oevermann, Ulrich (1976): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek, 34-52.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., 70-182.
- Opp, Günther; Speck-Hamdan, Angelika (2001): Heterogenität der Schulanfänger – Herausforderung für die Schule. In: Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/M., 175-192.
- Otto, Berthold (1913): Gesamtunterricht. Der Begriff des natürlichen Unterrichts. Oldenburg.
- Panagiotopoulou, Argyro (2008): Kinder lernen von Kindern – zur Einführung von SchulanfängerInnen in die interne Schriftkultur einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe. In: dies.; Carle, U. (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler (2. Aufl.), 133-146.
- Parsons, Talcott (1968/2008): Die Schulklasse als soziales System. In: Baumgart, F. (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn (4. Aufl.), 44-55.
- Peek, Rainer; Darge, Kerstin (2009): Sitzenbleiben – aus der Sicht von Bildungsforschung und Schulpädagogik. In: Schule heute. H.1, 4-8.
- Petersen, Peter (1927/1996): Der Kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Weinheim; Basel.
- Petillon, Hanns (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim; Basel.
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten; Freiburg.
- Pramling, Ingrid (2004): Demokratie. Grundlage und Leitziel des vorschulischen Bildungsplans in Schweden. In: Fthenakis, W.E.; Oberhuemer, P. (Hrsg.):

- Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, 161-174.
- Pratt, David (1983): Age segregation in schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal.
- Preissler, Gottfried (1970a): Bildungsreform im „Strukturplan“ des Bildungsrates und im „Bericht zur Bildungspolitik“ der Bundesregierung. Analyse und Kritik. I. Grundlagen und Ziele. In: Die Deutsche Schule, 62.Jg., 750-760.
- Preissler, Gottfried (1970b): Bildungsreform im „Strukturplan“ des Bildungsrates und im „Bericht zur Bildungspolitik“ der Bundesregierung. Analyse und Kritik. II. Aufriß des Schulwesens. In: Die Deutsche Schule, 62.Jg., 826-841.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen (2.Aufl.).
- Prenzel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen.
- Prenzel, Annedore (2002): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim; Basel (6. Aufl.), 140-147.
- Prenzel, Annedore (2003): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster; New York; München; Berlin, 27-39.
- Prenzel, Annedore (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, 19-35.
- Prenzel, Annedore; Geiling, Ute; Carle, Ursula (2001): Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim; Basel.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2003): Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Sozialisation – Wie man von Anfang an Demokratie lernen kann. In: Burk, K.; Speck-Hamdan, A.; Wedekind, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt/M., 25-38.

- Preuss-Lausitz, Ulf (2009): Gesellschaftliche Bedingungen des Unterrichts. In: Arnold, K.H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn (2. Aufl.), 95-101.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. München.
- Ptak, Ralf (2010): Bildung als Produktionsfaktor: Die schleichende Transformation des Bildungssystems. In: Lösch, B.; Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach, 101-113.
- Rabenstein, Rainer; Schorch, Günther; Treinies, Gerhard (1989): Leistungsunterschiede im Anfangsunterricht. Nürnberg.
- Ramseger, Jörg; Dreier, Annette; Kucharz, Diemut; Sörensen, Bernd (2004): Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsgrundschule. Münster; New York; Berlin; München.
- Ramseger, Jörg; Wagener, Matthea (Hrsg.) (2008): Chancenungleichheit in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 12. Wiesbaden.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Kindergarten oder Schule? Antworten auf ein ungeklärtes Nebeneinander. In: Diller, A.; Leu, H.R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München, 21-41.
- Retter, Hein (1975): Reform der Schuleingangsstufe. Motive, Curriculumansätze, Entwicklungstendenzen. Bad Heilbrunn.
- Richter, Sigrun (1999): „Schulfähigkeit des Kindes“ oder „Kindfähigkeit der Schule“? In: Brügelmann, H.; Fölling-Albers, M.; Richter, S.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze, 7-29.
- Röbe, Edeltraud (2005): Klassengemeinschaft. In: Die Grundschulzeitschrift, 19. Jg., H. 190, 8-13.
- Robinsohn, Saul (1970): Bildungspolitik und Öffentlichkeit. In: Bildung und Erziehung, 23.Jg., 241-256.
- Robinsohn, Saul (1971): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied; Berlin (3. Aufl.).
- Rolff, Hans-Günther; Nunner-Winkler, Gertrud (1967/1978): Cliqueswirtschaft in der Schulklasse? In: Apel, H.-J. (Hrsg.): Die Schulklasse – ein pädagogisches Handlungsfeld. Kastellaun, 81-100.

- Rosenmaarschule (2011): Chronik. 1950-1959. http://www.peter-petersen-schule-koeln.de/chronik1950_59.php (4.5.2011).
- Rosenstiel, Lutz von (1987): Grundlagen der Organisationspsychologie. Stuttgart.
- Roßbach, Hans-Günther (1996): Der Forschungsstand zu jahrgangsübergreifendem und altersgemischtem Lernen. In: Burk, K. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Frankfurt/M., 37-45.
- Roßbach, Hans-Günther (2003): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler (2. Aufl.), 80-91.
- Roßbach, Hans-Günther (2005): Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn (2. Aufl.), 176-181.
- Roßbach, Hans-Günther; Tietze, Wolfgang (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern. Münster; New York.
- Roth, H. (Hrsg.)(1970): Begabung und Lernen. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4.). Stuttgart (5. Aufl.).
- Roth, Heinrich (1970): Einleitung und Überblick. In: ders. (Hrsg.): Begabung und Lernen. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4.). Stuttgart (5. Aufl.), 17-67.
- Roth, Heinrich (1971): Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule, 63.Jg., 278-291.
- Sacher, Werner (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrunn (4. Aufl.).
- Saldern, Matthias von (2009): Die Schulklasse. In: Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn (2. Aufl.), 105-108.
- Sandfuchs, Uwe (1997) (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Bad Heilbrunn.

- Sauer, Karl (1990): Vorwort – oder: Warum es sinnvoll erscheint, ein Buch von Waltraut Neubert noch einmal zu veröffentlichen. In: Neubert, Waltraut (1990): Das Erlebnis in der Pädagogik. Lüneburg, V-XI.
- Schipper, Wilhelm (1998): „Schulanfänger verfügen über eine hohe mathematische Kompetenz.“ Eine Auseinandersetzung mit einem Mythos. In: Peter-Koop, Andrea (Hrsg.): Das besondere Kind im Mathematikunterricht der Grundschule. Offenburg, 119-140.
- Schmalohr, Emil; Dollase, Rainer; Holländer, Antje; Schmerkotte, Hans; Winkelmann, Wolfgang (1974): Vorklasse und Kindergarten aus der Sicht der Erzieher. Hannover u.a.
- Schmidt, Hans J. (1972): Inhalte und Arbeitsweisen der Vorklasse. In: Bildung und Erziehung, 25.Jg., H.6, 1-19.
- Schmidt, Hans Joachim; Mett, Birgit (2002): Kleine Grundschule – Reformprojekt oder Notbehelf? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung. In: Heinzel, F.; Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen, 148-156.
- Schmidt, Hans-Jochim (1998): Jahrgangsübergreifender Unterricht. In: Kahlert, J. (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 187-193.
- Schmidt, Hans-Jochim (1999): Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Auswertung einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. Rostock.
- Schmidt, Ulrich (1973): Bedingungen flexibler Differenzierung. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis. Hamburg, 218-226.
- Schmitz, Klaus (1980): Geschichte der Schule. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz.
- Schneider, Ilona K. (1996): Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert. Studie im Rahmen pädagogischer Biographieforschung. Weinheim.
- Schneider, Wolfgang; Stefanek, Jan; Dotzler, Hans (1997): Erwerb des Lesens und Rechtschreibens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK –Projekt. In: Weinert, F.E.; Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, 113-129.
- Scholz, Gerold (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen.
- Scholz, Gerold (1996): Kinder lernen von Kindern. Baltmannsweiler.
- Scholz, Gerold (1999): Die Konstruktion des Schülers. In: Renner, E.; Riemann, S.; Schneider, I.K. (Hrsg.): Kindsein in der Schule. Weinheim, 46-56.

- Scholz, Gerold (2006): Was ist eigentlich ein Schüler? Pädagogische Ansätze für eine ethnologische Bildungsforschung. In: Andresen, S.; Diehm, I. (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden, 229-247.
- Scholz, Günter (1972): Der Demokratiedanke als leitendes Prinzip des Strukturplans. In: Die Deutsche Schule, 64.Jg., 57-66.
- Schorch, Günther (2006): Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn (2. Aufl.).
- Schorch, Günther (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn (3. Aufl.).
- Schraut, Alban; Gronert, Maren (2009): Jena-Plan-Schulen. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 388-392.
- SchulG/Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15.2.2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 21.12.2010 (Stand: 1.1.2011).
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/Main.
- Schütz, Alfred; Luckmann (1979): Alfred Schütz: Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt/Main.
- Schwippert, Knut; Bos, Wilfried; Lankes, Eva Maria (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster, 265-301.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997): Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.10.1997. Berlin.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Dokumentation/Beschlüsse. Rechtsvorschriften und Lehrpläne der Länder. Übersicht Schulgesetze. Berlin. <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> (4.5.2011)
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (Hrsg.)(2010): Bildung für Berlin. Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 28. Juni 2010. Berlin.

- Specht, Werner (1982): Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen. Eine theoretische und empirische Analyse schulorganisatorischer, schulklimatischer und kompositionaler Bedingungen von Wertinhalten und Beziehungsformen im informellen Bereich der Lerngruppe. Konstanz.
- Spiegel, Hartmut (1992): Was und wie Kinder zu Schulbeginn schon rechnen können – Ein Bericht über Interviews mit Schulanfängern. In: Grundschulunterricht, Jg. 39, H.11, 21-23.
- Statistisches Bundesamt (2000): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende und berufliche Schulen. 1950 bis 1999. Fachserie 11, Reihe S. 2. Stuttgart.
- Statistisches Bundesamt (2010): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2009/2010. Fachserie 11 Reihe 1. (Korrigiert am 8.2.2011). Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011): GENESIS-online Datenbank. Statistik der Allgemeinbildenden Schulen. Code 21111-0009: Schulanfänger: Bundesländer, Schuljahr, Geschlecht, Einschulungsart. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/> (zuletzt besucht am 30.3.2011)
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Bad Heilbrunn, 47-67.
- Steenbuck, Olaf (2002): Heterogenität. Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders? In: EWI-Report. Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Nr. 24, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report> (12.4.2011)
- Stein, Barbara (2003): Altersmischung. In: Steenberg, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulm; Münster (4. Aufl.), 9-14.
- Stern, Elsbeth (1997): Erwerb mathematischer Kompetenzen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E.; Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, 157-170.
- Stern, Phyllis Noerager (2007a): On solid ground: essential properties for growing Grounded Theory. In: Bryant, Antony; Charmaz, Kathy (Eds.): The SAGE

- Handbook of Grounded Theory. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington, 114-126.
- Stern, Phyllis Noerager (2007b): Theoretical Sampling. In: Bryant, Antony; Charmaz, Kathy (Eds.): The SAGE Handbook of Grounded Theory. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington, 611.
- Strätz, Rainer (2010): Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Administrative Vorgaben und praktische Erfahrungen. In: Diller, A.; Leu, H.R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München, 63-72.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München (2. Aufl).
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Wiesbaden.
- Sundell, Knut (1994): Mixed-aged groups in Swedish nursery and compulsory schools. In: School Effectiveness and School Improvement, Jg. 5, 379-381.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche. In: Diskowski, D.; Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler.
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden.
- Tietze, Wolfgang; Roßbach, Hans-Günther; Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Sozialisation. In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen; Farmington Hills (2. Aufl.), 460-464.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007a): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek (15. Aufl.).
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007b): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Fischer, D.; Elsenbast, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster, 25-37.

- Tillmann, Klaus-Jürgen (2009): Erziehungswissenschaft und Schulreform. Erfahrungen aus vierzig Jahren. In: Wischer, B.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim; München, 51-68.
- Traub, Thilo (2003): Jahrgangsübergreifende Gruppen im Schulkonzept Jenaplan. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler (2. Aufl.), 122-134.
- Trautner, Hans Martin (1991): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde. Göttingen; Toronto; Zürich.
- Ulich, Dieter (1977): Gruppendynamik in der Schulklasse: Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München (6. Aufl.).
- Veenman, Simon (1995): Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes. A best-evidence synthesis. In: Review of Educational Research, Jg. 65, 319-381.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Opladen.
- Watermann, Rainer; Maaz, Kai; Szczesny, Markus (2009): Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 94-102.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1998): „Die Menschen stärken und die Sachen klären“ – Bildung in der Grundschule heute. In: Bildung und Erziehung, 51. Jg., H.3, 329-346.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2004): Aufmüpfigkeit und Freude unerwünscht – Lebensweltliche Interessen im Sachunterricht. In: Korte, P. (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven. Münster, 135-152.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2007): Kinderrechte in der Grundschule. In: Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn, 171-184.
- Weinert, Franz E. (1998): Überblick über die psychische Entwicklung im Kindesalter: Was wir darüber wissen, was wir noch nicht wissen und was wir wissen sollten. In: ders. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim, 1-35.

- Weis, Kurt (1994): Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. In: Bedacht, Andreas (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München (3.Aufl.), 49-71.
- Weiss, Carl (1957): Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse. Vormalis: Abriss der Pädagogischen Soziologie II. Bad Heilbrunn (2. Aufl.).
- Wenzel, Diana; Koepfel, Gisela; Carle, Ursula (Hrsg.)(2009): Kooperationen im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler.
- Wiater, Werner (2009): Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 65-72.
- Wiesemann, Jutta (2005): Wohin führt die Forschung im Klassenzimmer? In: Breidenstein, G.; Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, 15-36.
- Wiesemann, Jutta; Amann, Klaus (2002): Situationistische Unterrichtsforschung. In: Breidenstein, G.; Combe, A.; Helsper, W.; Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen, 133-156.
- Wischer, Beate (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen „Dauerbrenner“. In: Wischer, B.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim; München, 69-93.
- Wünsche, Konrad (1993): Tabus über dem Schülerberuf. In: Z.f.Päd., 39. Jg., H.3, 369-381.
- Yeboah, David Achanfuo (2002): Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature. In: Early Years, Vol. 22, No. 1, 51-68.
- Zeinz, Horst (2009): Funktionen der Schule. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 87-94.
- Zinnecker, Jürgen (1999): Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kindheitsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans

Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Weinheim; München, 69-80.

Zornemann, Petra (1998): Hilfe und Unterstützung im Kinderalltag. Eine qualitative Untersuchung von Interaktionen unter Gleichaltrigen anhand von videographierten Beobachtungen in einer Grundschulklasse. Berlin.

Danksagung

Solch eine Arbeit bewältigt man nicht alleine. An dieser Stelle möchte ich gerne Danke sagen. Danke an alle, die mich hierbei in vielfältiger Weise unterstützt haben. Diese Personen sind zahlreich und es wird mir nicht gelingen, alle namentlich zu nennen. Besonders herausheben möchte ich dennoch einige...

An erster Stelle möchte ich Prof. Dr. Gisela Wegener-Spöhring danken, ohne die diese Arbeit nicht geschrieben worden wäre. Als Betreuerin hat sie die Arbeit begleitet, als Gutachterin schließlich beurteilt. Vor allem aber hat sie durch ihre wissenschaftliche Arbeit, durch ihr Werk, durch zahllose Gespräche und zahlreiche Diskussionen um die Sache dazu beigetragen, dass ich angefangen habe über diese Arbeit nachzudenken und mich weiter und weiter mit ihr auseinanderzusetzen. Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou, der Zweitgutachterin, danke ich dafür, dass sie sich dieser Arbeit wertschätzend angenommen und durch ihre Rückmeldungen wichtige Impulse gesetzt hat. Benjamin Dammers danke ich für die konstruktive und bisweilen auch kreative Unterstützung bei der Auswertung der Daten. Marcela Knipschild und Claudia Hierholzer danke ich für das Lesen des Manuskripts im Hinblick auf orthografische Ungereimtheiten.

Mein herzlicher Dank gilt Alex Flügel, die sich auf jede Diskussion eingelassen hat und Mut gemacht, wenn es Not tat.

Danken möchte ich auch den zahlreichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, die in ihrer Weise in verschiedenen Kolloquia und Werkstätten oder auch einfach im Flurgespräch beigetragen haben. Herauszuheben sind in diesem Zusammenhang Jeanette Böhme, Uwe Hericks und Bernd Stelmaszyk, die sich in ihrer Zeit in Köln neben vielfältigen Aufgaben stark in die Förderung des hiesigen wissenschaftlichen Nachwuchses einbrachten.

Ein besonders lieber Dank richtet sich an meine Familie; an Joshua, Hanna, Ronja und Cordula. Dafür, dass ihr meine Launen ertragen konntet und mit eurem Einfühlungsvermögen auch in schwierigen Momenten gute Stimmung verbreitet habt.

Zu guter Letzt danke ich den Kolleginnen an den beteiligten Grundschulen, die meine Anwesenheit im Unterricht bereitwillig ertragen haben sowie den Schülerinnen und Schülern, die meinen Gesprächsanlässen mit großer Offenheit und Direktheit begegneten.

Köln, im Februar 2013