

Alicia Bescher

2024

**Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen
in der Primarstufe**

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung- Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (alicia.bescher@web.de).

Abstract

The following paper examines the research question of how mixed-grade primary school classes impact students, teachers and teaching. In order to gather practical insights from everyday classroom experiences, guided interviews were conducted with primary school teachers, which were then analysed using Mayring's qualitative content analysis method.

The results indicate that mixed-grade classes are particularly conducive to social learning. The interaction between younger and older students strengthens skills such as empathy, a sense of responsibility and cooperative behaviour. Moreover, the diverse composition of the classes allows for individualized support, enabling teachers to address the diverse learning levels and needs of the students. However, the study also highlights the difficulties associated with the implementation of mixed-year groups. Significant planning and differentiation efforts, along with staff shortages, represent major challenges. It becomes evident that mixed-age classes have the potential to be a promising approach to primary school education. Nevertheless, improved school framework conditions are essential to fully capitalize on the opportunities and overcome the challenges of the concept.

Zusammenfassung

In der folgenden Arbeit wird der Forschungsfrage nachgegangen, wie jahrgangsgemischte Grundschulklassen die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und den Unterrichtsalltag beeinflussen. Um praktische Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag sammeln zu können, wurden leitfadengestützte Interviews mit Grundschullehrkräften durchgeführt, die anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass jahrgangsgemischte Klassen das soziale Lernen in besonderem Maße fördern. Die Interaktion zwischen jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern stärkt Kompetenzen wie Empathie, Verantwortungsbewusstsein und kooperatives Verhalten. Zudem ermöglicht die heterogene Zusammensetzung der Klassen eine differenzierte Förderung, bei der Lehrkräfte die unterschiedlichen Lernstände und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen können. Die Arbeit beleuchtet jedoch auch die Schwierigkeiten, die mit der Umsetzung der Jahrgangsmischung verbunden sind. Ein hoher Planungs- und Differenzierungsaufwand sowie der Personalmangel stellen zentrale Herausforderungen dar.

Es wird deutlich, dass jahrgangsgemischte Klassen ein vielversprechender Ansatz für die Grundschulbildung sein können. Jedoch sind verbesserte Rahmenbedingungen nötig, um die vielfältigen Chancen zu nutzen und Herausforderungen des Konzepts zu bewältigen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Zusammenfassung	II
Tabellenverzeichnis	III
1 Einleitung	6
2 Theoretische Grundlagen	8
2.1 Begriffsdefinition	8
2.2 Historische Entwicklung der Jahrgangsmischung.....	8
2.3 Gründe für die Jahrgangsmischung.....	9
2.3.1 Reformpädagogische Ansätze	9
2.3.2 Kritik an der Jahrgangsklasse.....	10
2.3.3 Erhaltung der ländlichen Schulen	11
2.4 Heterogenität in der Schule	12
2.5 Chancen des jahrgangsgemischten Lernens	13
2.6 Jahrgangsübergreifendes Lernen im Unterrichtsalltag.....	15
2.6.1 Individuelles Lernen in offenen Unterrichtsformen.....	15
2.6.2 Kooperative Lernprozesse.....	16
2.6.3 Strukturen und Rituale im Unterricht.....	17
2.6.4 Rolle der Lehrperson.....	17
2.6.5 Herausforderungen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts für die Kinder	17
2.6.6 Abteilungsunterricht.....	19
2.6.7 Konkrete Unterrichtsbeispiele.....	19
2.7 Gemeinsam lernen: Die Bedeutung von Kooperation und Reflexion.....	21
2.8 Herausforderungen der Jahrgangsmischung: Ein kritischer Blick auf die Praxis	22
2.8.1 Rahmenbedingungen und Lehrmittel	22
2.8.2 Arbeitsaufwand der Lehrkräfte	23
2.8.3 Komplexität und Anforderungen in jahrgangsübergreifenden Klassen.....	23
3 Empirisches Vorgehen	25

3.1	Methodik	25
3.1.1	Forschungsfrage und Zielsetzung.....	25
3.1.2	Methodisches Vorgehen.....	26
3.1.3	Stichprobe.....	26
3.1.4	Erhebungsverfahren	27
3.1.5	Transkriptionen	28
3.1.6	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	29
3.2	Darstellung der Ergebnisse.....	32
3.3	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	48
4	Fazit und Ausblick.....	56
5	Literaturverzeichnis.....	58
Anhang	63

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung der Transkriptionsregeln (eigene Darstellung)	29
Tabelle 2: Kodierleitfaden (eigene Darstellung)	30
Tabelle 3: Änderungen der Klassenkonstellationen (eigene Darstellung)	43
Tabelle 4: Kategoriensystem (eigene Darstellung)	101

1 Einleitung

„Nicht alle Kinder lernen das Gleiche zur gleichen Zeit auf die gleiche Weise!“ (vgl. Kathy Walker OAM, o. D.)

Dieses Zitat von Kathy Walker bringt prägnant auf den Punkt, was den Kern einer zeitgemäßen pädagogischen Perspektive ausmacht: die Anerkennung und Berücksichtigung der individuellen Unterschiede von Schülerinnen und Schülern. Heterogenität ist in Grundschulklassen längst zur Normalität geworden und wird vielfach diskutiert. Zwar stehen Lehrkräfte häufig vor der Herausforderung, diese Vielfalt in den Unterricht zu integrieren, doch bietet Heterogenität auch großes Potenzial. Sie ermöglicht es, gemeinsames Lernen zu fördern und unterschiedliche Perspektiven für den Austausch zu nutzen (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 6).

Besonders Grundschulen stehen vor der Herausforderung, mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen umzugehen. Einige Kinder können bereits lesen und schreiben, während andere kaum die Unterrichtssprache beherrschen. Diese Realität verlangt von Schulen ein Umdenken in der Organisation von Lerngruppen und in der didaktischen Gestaltung des Unterrichts. Das Konzept der Jahrgangsmischung bietet hier eine innovative Antwort. Die Jahrgangsmischung stellt die Verschiedenheit der Kinder in den Mittelpunkt und macht sie zur Grundlage des Lernens. Jahrgangsgemischte Klassen, auch Kombiklassen oder jahrgangsübergreifende Lerngruppen genannt, umfassen Schülerinnen und Schüler verschiedener Jahrgangsstufen. Diese Form des Unterrichts erfordert von Lehrkräften eine neue Perspektive auf Heterogenität, die nicht als Hindernis, sondern als Chance begriffen wird. Reformpädagogische Ansätze wie jene von Maria Montessori und Peter Petersen haben den Wert altersgemischter Gruppen bereits früh erkannt. Sie betonen, dass Kinder voneinander und miteinander lernen, dass das Lernen über Altersgrenzen hinweg der natürlichen Lernumwelt der Kinder entspricht und dass die Individualisierung eine gezielte Förderung ermöglicht (vgl. Wagener, 2014, S. 26f). Jahrgangsgemischte Klassen haben sowohl organisatorische als auch pädagogische Wurzeln. In ländlichen Regionen dienen sie oft als Lösung für sinkende Schülerzahlen und die Sicherung wohnortnaher Bildungsangebote. Gleichzeitig entscheiden sich auch größere Schulen bewusst für diese Organisationsform, um die Vorteile altersheterogener Gruppen gezielt zu nutzen. In solchen Klassen können Kinder unabhängig von ihrem Alter individuell gefördert werden. Sie lernen, sich gegenseitig zu unterstützen, Verantwortung zu übernehmen und von der Vielfalt zu profitieren (vgl. Sonnleitner, 2021, S. 14). Trotz dieser positiven Effekte bleibt die Jahrgangsmischung ein kontrovers diskutiertes

Thema. Kritische Stimmen betonen, dass nicht alle Kinder gleichermaßen von dieser Unterrichtsform profitieren. Auch Lehrkräfte sehen sich mit der anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, individuelle Förderpläne und differenzierte Unterrichtsstrategien zu entwickeln, um den vielfältigen Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. Laging, 1999, S. 11). Darüber hinaus ist die empirische Forschung zu dieser Unterrichtsform noch begrenzt (vgl. Hascher & Ellinger, 2012, S. 97).

Die vorliegende Arbeit untersucht die Potenziale und Herausforderungen jahrgangsgemischter Klassen aus einer pädagogischen Perspektive. Besondere Aufmerksamkeit gilt den sozialen Interaktionen zwischen den Kindern, den Möglichkeiten zur individuellen Förderung und den Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung. Ziel ist es, aufzuzeigen, wie dieses Konzept zur Gestaltung einer inklusiven und leistungsfördernden Lernumgebung beitragen kann, die den Ansprüchen einer heterogenen Gesellschaft gerecht wird.

Im theoretischen Teil werden zunächst die zentralen Begriffe definiert. Nach einem kurzen historischen Rückblick werden die verschiedenen Gründe für die Einführung jahrgangsgemischter Klassen erläutert. Im Anschluss stehen die Chancen dieser Unterrichtsform im Fokus. Darauf aufbauend wird der Unterrichtsalltag in jahrgangübergreifenden Klassen analysiert, wobei konkrete Beispiele, die Rolle der Lehrkraft sowie unterschiedliche Unterrichtsformen betrachtet werden. Ebenso wird die Bedeutung von Kooperation und gegenseitigem Helfen thematisiert. Abschließend werden die Herausforderungen und Grenzen des Konzepts kritisch beleuchtet.

Im empirischen Teil wird zunächst die Methodik der durchgeführten Untersuchung beschrieben. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften einer Grundschule in Rheinland-Pfalz durchgeführt. Diese wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. An die Ergebnisdarstellung der gesammelten Daten schließt deren Interpretation an. Zum Abschluss soll ein Fazit sowie ein Ausblick in die Zukunft dargelegt werden.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Begriffsdefinition

Jahrgangsübergreifendes Lernen bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen eine Lerngruppe bilden. Sinngemäße Begriffe wie Altersmischung, Jahrgangsmischung, Mehrjahrgangsklasse etc. werden ebenfalls weit verbreitet verwendet (vgl. Oelhaf, 2019, S. 17). Im englischsprachigen Raum existieren unterschiedliche Begriffe, um die verschiedenen Formen jahrgangsgemischter Lerngruppen zu beschreiben. Im Deutschen hingegen werden Begriffe wie „jahrgangsgemischt“, „jahrgangsübergreifend“ oder „jahrgangskombiniert“ meist synonym verwendet (vgl. Wagener, 2014, S. 21).

Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL) ermöglicht, dass Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam lernen. Das ist eine Möglichkeit, auf die immer vielfältigeren Lerngruppen im Schulsystem zu reagieren (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 10).

In Jahrgangsklassen folgt der Unterricht den spezifischen Inhalten und Zielen einer bestimmten Jahrgangsstufe, während in jahrgangsgemischten Klassen der Schwerpunkt auf der Vielfalt der Altersgruppen und dem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler liegt (vgl. Oelhaf, 2019, S. 17f). In der Schulpraxis gibt es verschiedene Modelle, die das jahrgangsübergreifende Lernen ermöglichen. Neben der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe, die die Kombination der Klassenstufen 1 und 2 umfasst, gibt es weitere Varianten der Jahrgangsmischung. Die Kombiklassen können im dritten und vierten Schuljahr fortgeführt werden. Eine Zusammenführung der Jahrgänge 1 bis 3 mit einem altersgleichen vierten Jahrgang ist auch möglich. Alternativ können auch alle vier Grundschuljahrgänge jahrgangsgemischt unterrichtet werden. In Bundesländern mit sechsjähriger Grundschule könnte die Jahrgangsmischung auf drei Jahrgänge ausgeweitet werden. Alternativ existieren Modelle, in denen die Jahrgänge 1 und 3, sowie 2 und 4 zusammengelegt werden. Damit zeigt sich eine große Bandbreite in der Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, die jeweils an die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie die Zielsetzungen der Schule angepasst werden kann (vgl. Waaden, 2017, S. 55).

2.2 Historische Entwicklung der Jahrgangsmischung

Um die heutige Bedeutung heterogener Lerngruppen im Schulwesen zu verstehen, ist ein Blick in die geschichtliche Entwicklung von Schule und Unterricht unverzichtbar. Das jahrgangsübergreifende Lernen hat tiefreichende historische Wurzeln. Bereits in der Antike lehrten in Griechenland Wanderlehrer an öffentlichen Orten altersgemischte Zuhörergruppen und auch im antiken Rom gab es Klassen, die verschiedene Altersstufen vereinten. Im 17.

Jahrhundert verfolgte Comenius mit seiner Idee einer „Schule für alle“ das Ziel einer umfassenden Bildung für die Gesellschaft und wandte sich vom damals vorherrschenden Einzelunterricht in heterogenen Lerngruppen ab (vgl. Oelhaf, 2019, S. 19).

Die Jahrgangsmischung gilt als die älteste Form der Schulorganisation. Aus diesem Grund gibt es zahlreiche Erfahrungen, Konzepte und Ansätze, die durch veränderte gesellschaftliche Bedingungen sowie pädagogische Überlegungen geprägt sind. Die historische Entwicklung zeigt, dass die Diskussion um die Qualität und die Anforderungen an jahrgangsgemischtes Lernen nicht neu ist (vgl. Sonnleitner, 2021, S. 65f).

Vertreter der Reformpädagogik wie Maria Montessori, Berthold Otto und Peter Petersen stellten bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts das individuelle Kind in den Mittelpunkt und forderten in ihren pädagogischen Ansätzen, der Einzigartigkeit jedes Einzelnen gerecht zu werden. Damit wandten sie sich bewusst vom Ansatz der Jahrgangsklassen ab. Der reformpädagogische Unterricht ermöglichte es, in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen individuelle Lernprozesse in einem natürlichen, familienähnlichen Umfeld zu fördern (vgl. Oelhaf, 2019, S. 20).

2.3 Gründe für die Jahrgangsmischung

Die Einführung jahrgangsübergreifender Klassen lässt sich wie folgt zusammenfassen. Zum einen soll sie dazu beitragen, Schulstandorte, besonders in ländlichen Regionen, zu sichern und Schließungen zu vermeiden. Zum anderen wird durch die Altersmischung eine reformpädagogisch orientierte Lernumgebung geschaffen, die das Lernen in einem natürlichen Kontext unterstützt. Darüber hinaus bietet die Jahrgangsmischung eine Alternative zu den häufig kritisierten Jahrgangsklassen (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 10).

2.3.1 Reformpädagogische Ansätze

„Vor allem Reformpädagogen wie Montessori, Petersen oder Otto betrachteten die Altersmischung als besonders fruchtbar für den Lernprozess der Kinder.“ (zitiert nach Waaden, 2017, S. 55). Im Fokus der Montessori-Pädagogik steht der Mensch in seiner Gesamtheit mitsamt seiner körperlichen, geistigen und sozialen Entwicklung sowie seiner Individualität (vgl. Raapke, 2006, S. 11). Dem pädagogischen Ansatz liegt das zentrale didaktische Prinzip der freien Wahl der Arbeit zugrunde. Montessori versteht darunter nicht nur ein rein methodisches Element, sondern die gesamte Arbeitssituation der Kinder als ein Lernen in Freiheit. Dabei wird eine offene Unterrichtsorganisation angestrebt, die den Lernfähigkeiten des Kindes und seinem individuellen Lernrhythmus durch weitreichende Differenzierung und Individualisierung des Lernprozesses gerecht wird (vgl. Helming, 1992, S. 61f). Die Förderung

von sozialen Fähigkeiten und die Entwicklung von Empathie sind essenzielle Ziele, die in der Montessori Pädagogik aktiv verfolgt werden. Ebenso wird großen Wert auf soziale Interaktion und Zusammenarbeit gelegt. Durch altersgemischte Gruppen lernen Kinder, mit Gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern zu interagieren (vgl. Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 134).

Das Prinzip der Jahrgangsklasse, welches ein synchrones Fortschreiten im Lernstoff vorsah, wurde von reformpädagogischen Denkern als nicht kindgemäß abgelehnt. Reformpädagogen vertraten die Auffassung, dass die Schule sich stärker an der Natur des Kindes orientieren und natürliche Entwicklungsprozesse respektieren sollte. Eine jahrgangsgemischte Lerngruppe wurde dabei als eine dem natürlichen sozialen Umfeld des Kindes entsprechende Situation gesehen. Berthold Otto stellte die individuellen Interessen der Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts und betonte die pädagogische Bedeutung der gegenseitigen Toleranz und Wertschätzung von Unterschieden zwischen den Menschen. Auch Maria Montessori sprach sich für einen Altersunterschied von etwa drei Jahren innerhalb einer Lerngruppe aus, um soziale und lernpsychologische Synergien zu fördern (vgl. Wagener, 2014, S. 26f).

2.3.2 Kritik an der Jahrgangsklasse

Seit dem 19. Jahrhundert hat sich das System der Jahrgangsklassen etabliert. Dieses Modell entstand als Folge der Einführung einer altersgebundenen Schulpflicht und einer lehrgangsorientierten Unterrichtsmethodik. Jahrgangsklassen basierten auf der Vorstellung, dass homogene Lerngruppen mit vergleichbarem Entwicklungsstand und Leistungsniveau gut funktionieren, da sie ein gleichmäßiges Fortschreiten im Unterricht erleichtern würden (vgl. Wagener, 2014, S. 24). Um das Ziel von Comenius, eine „Schule für alle“ zu verwirklichen, wurden Bemühungen um Homogenisierung von Lerngruppen und Vereinheitlichung in der Organisation der Schulen notwendig (vgl. Lanning, 1999, S. 7).

Ein häufig genannter Kritikpunkt an der Organisation nach Jahrgangsklassen ist die starre Verbindung von Alter und Leistungserwartung. Es werden immer wieder Zweifel daran geäußert, ob dieses Modell wirklich pädagogisch sinnvoll ist. Kritisiert wird vor allem die Annahme, dass eine Jahrgangsklasse eine weitgehend homogene Gruppe bildet, da innerhalb eines Jahrgangs große Unterschiede in Fähigkeiten und Interessen bestehen (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 10f). Die Individualität des Einzelnen wurde zugunsten der Gruppe ausgeblendet und das Ideal der Homogenität wurde zum Prinzip der Jahrgangsklasse (vgl. Geißler, 1960, S. 55). Dies führt zu ungleichen Beteiligungschancen. Die Einteilung nach Jahrgängen neigt dazu, dass das Lernen auf eine ausschließlich instruktionsgeleitete Wissensvermittlung begrenzt wird. Kinder werden oft in homogene Leistungsgruppen

unterteilt, basierend auf der Annahme, dass sie nur ein bestimmtes Niveau erreichen können (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 10f). Zudem wird hinterfragt, ob das Wiederholen eines Schuljahres tatsächlich zu einer Leistungssteigerung führt und ob es für die Kinder einen positiven Effekt hat. Darüber hinaus kommen Kinder mit heterogenen Lernvoraussetzungen in die Schule, denen nicht mit einem Ideal von Homogenität, sondern mit geeigneten Differenzierungsmöglichkeiten begegnet werden muss (vgl. Langing, 1999, S. 11).

2.3.3 Erhaltung der ländlichen Schulen

In ländlichen Gebieten sind Initiativen entstanden, um kleine, wohnortnahe Schulen zu erhalten und Schulschließungen zu verhindern. Eine der Konsequenzen daraus sind sogenannte Kombinationsklassen. Besonders in kleineren Schulen ist dieses Modell weit verbreitet (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 11).

Um das Jahr 1980 entstanden in ländlichen Gebieten wieder wohnortnahe Grundschulen, die aufgrund sinkender Schülerzahlen und der Gefahr von Schulschließungen zunehmend jahrgangsübergreifende Klassen einrichteten. Die schwankenden Schülerzahlen, die durch den demografischen Wandel jährlich variieren, können durch eine flexiblere Klassenbildung in Form von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen ausgeglichen werden. Auch begrenzte finanzielle, räumliche oder personelle Ressourcen in Schulen tragen in einigen Regionen zur Bildung jahrgangsgemischter Klassen bei (vgl. Oelhaf, 2019, S. 20f). „In vielen Schulen wird aufgrund der geringen Schülerzahl altersgemischt unterrichtet.“ (zitiert nach Raggl, 2012, S. 290). Zudem fördern kleine Schulen im ländlichen Raum durch ihre familiäre Atmosphäre und die engen Beziehungen zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen ein positives Umfeld, das besonders vorteilhaft für die Entwicklung von Kindern ist (vgl. Raggl, 2012, S. 290).

Altersgemischte Lerngruppen, die häufig in sogenannten Dorfschulen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts zu finden waren, galten lange als Sinnbild für eine eher minderwertige Bildungsqualität. Erst mit der Bildungsreform der 1960er Jahre wurde die schulische Situation auf dem Land grundlegend verbessert. In den 1980er Jahren entstand ein Trend, kleinere Dorfschulen wieder zu eröffnen oder ihre Schließung zu verhindern. Studien zeigen, dass Kinder in altersgemischten Klassen im Vergleich zu ihren Altersgenossen in jahrgangshomogenen Klassen keine Nachteile erleiden. Durch rückläufige Geburtenraten sahen sich viele Schulen zunehmend gezwungen, jahrgangsgemischte Klassen einzurichten (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 9).

2.4 Heterogenität in der Schule

Heterogenität ist für die Schulen nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine wertvolle Chance. Durch einen bewussten pädagogischen Umgang mit Vielfalt können Schulen einen wichtigen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie zur Stärkung von Demokratie und Zivilgesellschaft leisten. Zudem bereichert Heterogenität den Unterricht, indem sie gemeinsames Lernen und den Austausch miteinander fördert (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 6).

Beim Jahrgangsübergreifenden Lernen gerät diese Heterogenität von der Last zur Ressource, wird die Heterogenität der Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler als Schatz für gemeinsames Arbeiten genutzt, statt dem überkommenen Trend zu folgen, nach Homogenität der Gruppierungen und damit des Angebots zu streben. (zitiert nach Carle & Metzen, 2014, S. 14).

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich in vielen Merkmalen, die ihre Lernvoraussetzungen beeinflussen. Diese Vielfalt zeigt sich etwa im Alter, Geschlecht, der ethnischen, kulturellen und sozialen Herkunft sowie in Interessen, Motivation und Leistungsfähigkeit. Die Heterogenität im Klassenzimmer entsteht durch verschiedene Faktoren, die sich in familiären Hintergründen (wie sozioökonomische Verhältnisse oder Migrationsgeschichte) und individuellen Lernpotenzialen (z. B. Sprachkenntnisse, Intelligenz, Vorwissen) widerspiegeln. Geflüchtete Schülerinnen und Schüler bringen zusätzliche Facetten von Vielfalt mit, etwa durch die Notwendigkeit, Deutsch neu zu lernen. Auch sonderpädagogische Bedarfe, chronische Krankheiten und Rollenerwartungen tragen zur Vielfalt bei (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 17f). Die Leistungsunterschiede innerhalb von Klassen bleiben trotz unterschiedlicher Schulformen erheblich, wodurch die gezielte Förderung sowohl leistungsschwächerer als auch leistungstärkerer Schülerinnen und Schüler weiter verbessert werden muss. Heterogenität hat sich daher zu einem zentralen Thema im Bildungsdiskurs entwickelt, insbesondere vor dem Hintergrund der Debatten um ein inklusives Bildungssystem und die Integration geflüchteter Kinder. Der Fokus liegt zunehmend auf dem Umgang mit Vielfalt (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 22ff).

Insbesondere in der Schuleingangsphase (Klassen 1 und 2) wurde jahrgangsübergreifender Unterricht als Antwort auf die große Vielfalt der Schulanfängerinnen und Schulanfänger eingeführt, da bisherige Maßnahmen wie Zurückstellungen oder Vorklassen die Heterogenität nicht ausreichend reduzierten. Studien zeigten, dass Leistungsunterschiede in den ersten Klassen bis zu vier Schuljahren entsprachen. Das Konzept des jahrgangsgemischten Unterrichts betonte eine individuelle Lernentwicklung, bei der jedes Kind im eigenen Tempo und entsprechend seiner Fähigkeiten lernen konnte, ohne an Jahrgangsziele gebunden zu sein (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 12). „Ein wesentliches Merkmal bei der jahrgangsübergreifenden

Organisation ist die Fokussierung auf die Heterogenität innerhalb von Klassen, wobei der produktive Umgang mit dieser Heterogenität ein wichtiges Ziel von JÜL darstellt.“ (zitiert nach Thoren et. al., 2019, S. 141).

Jahrgangsübergreifende Lerngruppen werden auf Basis eines pädagogischen Verständnisses, das Vielfalt wertschätzt, betrachtet. Die Verschiedenheit der Kinder wird dabei nicht nur akzeptiert, sondern gezielt als Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts und der Lernmethoden genutzt. Das frühere Verständnis, dass eine gleiche Altersgruppe auch einheitliche Leistungsniveaus bedeutet, gilt als veraltet, da selbst innerhalb jahrgangshomogener Klassen erhebliche Leistungsunterschiede auftreten können. Argumente für das Lernen in altersgemischten Gruppen lassen sich aus mehreren Perspektiven ableiten. Auf organisatorischer Ebene wird Differenzierung als Grundlage für das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen gesehen. Kinder bringen unterschiedliche Vorkenntnisse und Fähigkeiten mit in die Schule. In altersgemischten Klassen wird diese Heterogenität nicht als Hindernis, sondern als bewusst gewünschte Bereicherung gesehen. Die altersbedingten Unterschiede unter den Schülerinnen und Schülern erfordern dabei eine Unterrichtspraxis, die individuell auf die Voraussetzungen jedes Kindes eingeht (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 11ff).

2.5 Chancen des jahrgangsgemischten Lernens

Als Chance der Altersmischung wird insbesondere die Erweiterung der sozialen Beziehungen der Kinder hervorgehoben (vgl. Wagener, 2022, S. 39). Lehrpersonen betrachten das gegenseitige Helfen der Schülerinnen und Schüler als eine zentrale pädagogische Chance des altersgemischten Unterrichts. Sie nehmen die Schülerinnen und Schüler dabei als besonders selbstständig wahr (vgl. Raggl, 2012, S. 291).

Helfen gilt oft als zentrale Form der Kooperation im jahrgangsübergreifenden Lernen. Dies liegt daran, dass Kinder mit einem Wissensvorsprung anderen Unterstützung bieten können, was sich besonders gut mit den Jahrgangsunterschieden verbinden lässt (vgl. Haring & Rohlf, 2019, S. 477). „Ausgehend von der Vorstellung, dass Lernen nicht nur ein individuell aktiver, sondern auch ein ‚sozialkonstruktiver‘ Entwicklungsprozess darstellt, gewinnt das gemeinsame Lernen an Bedeutung.“ (zitiert nach Oelhaf, 2019, S. 28).

JÜL schafft ein Lernumfeld, in dem Kinder entsprechend ihren individuellen Lernständen passende Peers finden, die sie in ihrer Entwicklung optimal unterstützen. Für Grundschulen bietet die Jahrgangsmischung den Vorteil, die hohe Heterogenität, insbesondere durch den hohen Anteil an Kindern mit nicht deutscher Erstsprache, gezielt auszugleichen (vgl. Thoren et.

al., 2019, S. 141f). Außerdem wird die natürliche Verschiedenheit der Lernenden als wertvolles Potenzial für die Förderung kognitiver Fähigkeiten angesehen (vgl. Oelhaf, 2019, S. 27).

Wie bereits dargelegt, kommen Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die Schule, die im Unterricht gezielt berücksichtigt werden müssen. In der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe wird diese Vielfalt als Chance genutzt, um individuelles Lernen durch Binnendifferenzierung sowie soziales Lernen an gemeinsamen Themen zu fördern (vgl. Waaden, 2017, S. 56). Demnach erweitert das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen durch die Vielfalt an Alters- und Erfahrungsstufen das Potenzial für ein konstruktives Miteinander. Der produktive Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Jahrgänge ermöglicht ein tieferes Verständnis von Lerninhalten (vgl. Oelhaf, 2019, S. 28).

Das Prinzip des gegenseitigen Helfens ermöglicht es schulerfahrenen Kindern, Schulanfängerinnen und Schulanfänger ins Schulleben einzuführen und sie mit grundlegenden Organisations- und Arbeitsformen vertraut zu machen. Zudem können sie bei Verständnisfragen und Lernproblemen Unterstützung leisten. Diese Übernahme von Verantwortung stärkt das Selbstvertrauen und die Motivation der älteren Kinder (vgl. Waaden, 2017, S. 57). Innerhalb dieses Helfersystems lernen die Kinder, ihr Wissen zu ordnen und zu strukturieren. Dabei sammeln sie die Erfahrung, je nach Situation sowohl helfend als auch hilfsbedürftig zu sein, da sie einmal das jüngste und schließlich das älteste Kind in der Gruppe sind (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 11-13). Das quasi-familiäre Zusammenspiel von Jüngeren und Älteren soll das soziale Gefüge stärken. Altersunterschiede erleichtern es, den Vorsprung der Älteren anzuerkennen, was hilft, Schulleistung von sozialer Anerkennung zu entkoppeln. Beim jahrgangsübergreifenden Lernen wird die Altersmischung in einer Lerngruppe bewusst verstärkt, um die Heterogenität der Gruppe sichtbar zu machen und neue Formen des sozialen Miteinanders zu fördern (vgl. Harring & Rohlf, 2019, S. 473f). Studien zeigen, dass jahrgangsübergreifender Unterricht positive Effekte auf Sozialverhalten, Wohlbefinden und Integration hat, während das gemeinsame Lernen soziale und persönliche Entwicklung unterstützt (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 13f).

Auch wird die Gefahr der Stigmatisierung reduziert, da es kein Sitzenbleiben gibt und das Aufrücken in die nächste Gruppe individuell gestaltet wird. Durch die jährliche Neuzusammensetzung der Lerngruppen können feste Rollenstrukturen aufgebrochen werden, was den Kindern die Möglichkeit bietet, ihre Position innerhalb der Gruppe jedes Jahr neu zu

erleben (vgl. Waaden, 2017, S. 57). Die jährliche Veränderung der Gruppenzusammensetzung verhindert die Bildung starrer Rollenbilder. Rollen wie „Klassenclown“ oder „Streber“ können sich in diesem Rahmen weniger stark verfestigen, wie es in traditionellen Jahrgangsklassen oft geschieht. Jahrgangsgemischte Lerngruppen können auch den Schulstart erleichtern, da neue Schüler in eine bestehende Gruppe eintreten, in der bereits etablierte Regeln, Rituale und eine stabile Gruppenkultur vorherrschen (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 11-13).

Ein weiterer Vorteil jahrgangsübergreifender Lerngruppen liegt darin, dass den Schülerinnen und Schülern mehr Zeit für ihre individuelle Entwicklung eingeräumt wird und der Übergang in die nächste Schulstufe flexibler gestaltet werden kann. Wiederholt ein Kind eine Klasse, bleibt es im vertrauten Gruppenverband, ohne dass dies auffällt (vgl. Raggl, 2012, S. 291f).

Das jahrgangsübergreifende Lernen ist mit der Hoffnung verbunden, Lernprozesse kontinuierlicher zu gestalten und gezielt auf Lernschwächen durch förderdiagnostische Maßnahmen einzugehen. Darüber hinaus zielt es darauf ab, das Selbstvertrauen der Kinder in ihr eigenes Wissen und Handeln zu stärken und gleichzeitig ihre sozialen und emotionalen Bedürfnisse zu berücksichtigen (vgl. Hinz, 2007, S. 171).

2.6 Jahrgangsübergreifendes Lernen im Unterrichtsalltag

2.6.1 Individuelles Lernen in offenen Unterrichtsformen

Die Grundidee des jahrgangsübergreifenden Unterrichts besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler verschiedener Jahrgänge mit ihrem unterschiedlichen Vorwissen, ihren Erfahrungen und Kenntnissen in einer Lerngruppe zusammenarbeiten. Trotz ihrer unterschiedlichen Erfahrungswelten sollen sie miteinander kommunizieren und sich gegenseitig unterstützen können. Dafür ist es besonders wichtig, im Unterricht gezielt Situationen zu schaffen, in denen die Schüler einander helfen können (vgl. Wagener & Walther, 2024, S. 48). Viele Lehrpersonen gestalten den altersgemischten Unterricht durch Wochen- oder Tagespläne, Werkstattarbeit oder Stationenarbeit. Der Werkstattunterricht bietet ein Thema in Form eines Ateliers zur selbstständigen Bearbeitung an, während sich die Schülerinnen und Schüler mithilfe einer Stationsübersicht orientieren und eigenständig entscheiden, wann und mit wem sie welche Aufgaben bearbeiten (vgl. Raggl, 2012, S. 295). Der Wochenplanunterricht ermöglicht individuelles, eigenverantwortliches Lernen durch flexible Zeitblöcke und Aufgabenwahl. Verschiedene Formen, wie der individuell angepasste Wochenplan, fördern Differenzierung und Selbstbestimmung, abgestimmt auf die Bedürfnisse einzelner oder kleiner Gruppen (vgl. Wagener, 2014, S. 108f). Ein Großteil des Unterrichts erfolgt individuell, wobei die

Lernprogramme auf den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind und nicht auf Alter oder Schulstufe. Eine Unterrichtsstunde ist häufig so aufgebaut, dass die Kinder nach einem gemeinsamen Einstieg eines Lerngegenstands individuell an Aufgaben arbeiten, die sich in Umfang und Schwierigkeitsgrad unterscheiden, gemäß dem Prinzip des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (vgl. Raggl, 2012, S. 295). Da die Kinder in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten, lässt sich der Unterricht nicht mehr wie im traditionellen, klassenstufenbezogenen Modell in die Phasen Einführung, Übung und Transfer unterteilen. Phasen im Lernprozess entstehen stattdessen sowohl auf Gruppen- als auch auf individueller Ebene. Dies erfordert von der Lehrkraft eine Unterrichtsplanung, die diese flexible Struktur vorwegnimmt und angemessenes Material sowie ausreichende Zeitfenster für die unterschiedlichen Lernprozesse bereitstellt. Der Stundenplan wird zugunsten einer großzügigeren Zeitstruktur umgestaltet, die neben Fachunterricht auch selbstgesteuerte Arbeitsphasen, Projektarbeit, Übungseinheiten, spezielle Kurse und den Klassenrat umfasst (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 63ff). Durch die Anpassung der Lernangebote an die individuellen Voraussetzungen können sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler persönliche Lernerfolge erzielen. Die umfassende inhaltliche Reichweite, die das jahrgangsübergreifende Lernen bietet, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, den Lernstoff sowohl vorausgreifend als auch wiederholend zu bearbeiten (vgl. Oelhaf, 2019, S. 29).

2.6.2 Kooperative Lernprozesse

Die gegenseitige Hilfe der Kinder spielt eine zentrale Rolle, um die Chancen der jahrgangsübergreifenden Klassen zu nutzen (vgl. Harring & Rohlf, 2019, S. 479). In jahrgangsheterogenen Lerngruppen ist es wichtig, sowohl das individuelle Lernpotenzial der Kinder als auch die Vernetzung ihrer Lernprozesse zu berücksichtigen. Die altersbedingten Unterschiede der Kinder können durch verschiedene Formen der Zusammenarbeit genutzt werden. Sie können sich gegenseitig helfen oder sie arbeiten zusammen an einer Aufgabe und tauschen sich dabei aus. Solche kooperativen Ansätze, etwa bei Projekten oder gemeinsamen Vorhaben, fördern das Lernen voneinander und miteinander auch im Unterricht. Die Diskussion unterschiedlicher Perspektiven bei der Lösung von Aufgaben regt Reflexionsprozesse an, die für vertieftes Lernen besonders wertvoll sind (vgl. Harring & Rohlf, 2019, S. 476f). Die Reflexion des Lernens in der Gesamtgruppe verbindet somit individuelles und gemeinsames Lernen. Kleingruppen werden oft unabhängig vom Jahrgang gebildet, um den Lernstand und die Anforderungen besser abzustimmen (vgl. Pape, 2016, S. 316f). In kooperativen

Lernprozessen in der Jahrgangsmischung profitieren jüngere Kinder von frühzeitigen Einblicken in komplexere Aufgaben, während ältere Kinder durch Zusammenarbeit und Reflexion ihre eigenen Lernprozesse vertiefen können (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 24f).

2.6.3 Strukturen und Rituale im Unterricht

Auf Unterrichtsebene sind klare Leitideen und eine gute Struktur vorteilhaft. Wiederkehrende Abläufe und bekannte Methoden können den Unterricht zudem entlasten. Solche etablierten Muster schaffen Raum für die Kommunikation über Ziele und Inhalte. Dafür sind kommunikative Strukturen mit festen Regeln, Zuständigkeiten und Zeitfenstern notwendig, um einen Austausch über das Lernen zu ermöglichen. Zusätzlich sorgen Feedbackstrukturen dafür, dass alle mitreden können – sowohl bei den Unterrichtsthemen als auch bei den individuellen Lernchancen (vgl. Harring & Rohlf, 2019, S. 475). Ein klarer Tagesablauf mit festen Ritualen, wie Morgen- und Abschlusskreisen gibt Orientierung und fördert sowohl individuelles Lernen als auch soziale Interaktion und gemeinsames Arbeiten (vgl. Waaden, 2017, S. 56). Rituale können zudem den Beginn und das Ende gemeinsamer Phasen markieren und tragen dazu bei, den Zusammenhalt in der Gruppe zu fördern. Auch der Klassenraum sollte für eine aktive Teilnahme optimal gestaltet sein, beispielsweise durch runde Tische oder Sitzkreise, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 63ff).

2.6.4 Rolle der Lehrperson

In jahrgangsübergreifenden Klassen konzentriert sich die Lehrkraft auf die Planung von Lernarrangements, die sowohl gemeinsames als auch individuelles Lernen ermöglichen. Statt als Wissensvermittler fungiert sie nun als Lernbegleiter oder Coach, der individuelle Lernprozesse unterstützt und fördert. Sie stellt Lernmaterialien bereit, setzt Lernziele und begleitet die persönliche Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dazu sind diagnostische Fähigkeiten und der kollegiale Austausch wichtig, um den Lernprozess effektiv zu unterstützen (vgl. Oelhaf, 2019, S. 35ff).

2.6.5 Herausforderungen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts für die Kinder

Die offenen Unterrichtsformen bringen jedoch auch Herausforderungen mit sich. So kann offener Unterricht beispielsweise lebendige Diskussionen und tiefere Reflexion erschweren. Lehrkräfte greifen dabei oft auf einfache Aufgaben mit Selbstkontrolle zurück, wodurch kreative Lösungsansätze und intensive Interaktionen der einzelnen Kinder zu kurz kommen (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 20f). Wenn die methodische Öffnung nicht von einer

inhaltlichen Öffnung der Aufgaben begleitet wird, können sich aktives, entdeckendes und kooperatives Lernen nicht entfalten. In solchen Fällen wird der Nutzen der Jahrgangsmischung oft auf ein einfaches Helfersystem reduziert, bei dem ältere Schülerinnen und Schüler jüngeren als Paten zur Seite stehen, ohne selbst am gleichen Thema zu arbeiten. Diese Form der Unterstützung verändert weder die kleinschrittige Struktur des Unterrichts noch die Qualität der Aufgaben (vgl. Matter, 2016, S. 89f).

Problematisch wird zudem, wenn Übungsphasen zu viel Raum einnehmen oder Kinder ihre Aufgaben mechanisch und ohne konstruktiven Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern oder der Lehrkraft bearbeiten. Ein solches Vorgehen kann die Vorteile der Jahrgangsmischung ebenfalls einschränken, da das eigenverantwortliche Lernen und die Kooperation in der Gruppe in den Hintergrund geraten (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 63ff).

Als eine Herausforderung bei der Unterrichtsvorbereitung teilen Lehrpersonen mit, dass es ihnen oft schwerfällt, gemeinsame Rahmenthemen zu finden oder neue Ansätze zu erproben. Bei der Einführung neuer Inhalte in den Fächern Deutsch und Mathematik greifen die Lehrkräfte daher weiterhin häufig auf Frontalunterricht oder Unterrichtsgespräche zurück. In solchen Phasen wird die Lerngruppe meist nach Jahrgängen getrennt, entweder durch äußere Differenzierung mit separaten Räumen und zusätzlichen Lehrkräften oder durch innere Differenzierung, etwa im Abteilungsunterricht. Im Sachunterricht sowie in weiteren Fächern wird oft gemeinsam an jahrgangsübergreifenden Rahmenthemen gearbeitet. Je nach Schwierigkeitsgrad der Inhalte nutzen die Lehrkräfte dabei unterschiedliche Formen der sozialen, medialen oder inhaltlichen Differenzierung. Dennoch wird der Unterricht in diesen Bereichen meist lehrkraftgeführt gestaltet (vgl. Sonnleitner, 2021, S. 323f).

Ein weiteres Problemfeld ist die schrittweise Übergabe der Lernverantwortung an die Schülerinnen und Schüler. Trotz des Bewusstseins, dass die Öffnung des Unterrichts eine exakte zeitliche Planung zunehmend erschwert, fällt es den Lehrkräften anfangs schwer, die Kontrolle über jeden einzelnen Lernschritt aufzugeben und den Kindern mehr Autonomie zuzugestehen. In der praktischen Umsetzung bleibt deshalb eine starke Orientierung an der Jahrgangsnorm bestehen (vgl. Sonnleitner, 2021, S. 323f).

Generell empfinden Lehrkräfte die Organisation altersgemischter Lernsituationen in einigen Fächern als einfacher umsetzbar als in anderen. Fächer wie Kunst, Sport, Musik oder Sachunterricht bieten oft bessere Möglichkeiten für altersübergreifenden Unterricht. Im Fach Deutsch werden die Erfahrungen unterschiedlich bewertet. Hier wird beispielsweise das gegenseitige Vorlesen als Chance wahrgenommen. Besonders im Mathematik- und

Fremdsprachenunterricht fällt es vielen Lehrpersonen jedoch schwer, geeignete Konzepte für jahrgangübergreifendes Lernen zu entwickeln (vgl. Raggl, 2012, S. 296f).

2.6.6 Abteilungsunterricht

Die teilweise schwierige Umsetzung des jahrgangübergreifenden Unterrichts hat zur Folge, dass in vielen Schulen mit jahrgangsgemischten Klassen häufig der sogenannte Abteilungsunterricht praktiziert wird. Dabei lernen zwar Kinder unterschiedlichen Alters im selben Raum, jedoch erfolgt der Unterricht nach "Abteilungen", die sich an den Schulstufen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Während die Lehrperson mit einer altershomogenen Gruppe arbeitet, bearbeiten die übrigen Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben eigenständig in Stillarbeit (vgl. Raggl, 2012, S. 294). Eine Differenzierung nach Jahrgängen ist in jahrgangsgemischten Klassen nicht zielführend. Stattdessen sollten Lernsettings geschaffen werden, die individuelle und gemeinsame Interessen fördern und den Austausch über Lernfortschritte ermöglichen. Dies erfordert eine offene Haltung der Lehrperson und den Einsatz offener Unterrichtsformen wie Projektarbeit, Stationenlernen, Freiarbeit oder Werkstattarbeit (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 20f). Viele Lehrkräfte führen in den gemischten Lerngruppen überwiegend Abteilungsunterricht durch und nutzen die besondere Alters- und Entwicklungsvielfalt der Gruppen nur selten als Chance, um kooperative Lernprozesse gezielt zu fördern. In den jahrgangübergreifenden Klassen zeigt sich aber auch häufig eine veränderte Unterrichtspraxis, die stärker auf individualisierten und differenzierten Unterricht setzt (vgl. Waaden, 2017, S. 58f).

Die Vorteile, die mit einer Jahrgangsmischung verbunden sein können, ergeben sich demnach nicht automatisch, sondern es kommt auf den Unterricht an und darauf, inwieweit das Potenzial ausgeschöpft wird. (zitiert nach Waaden, 2017, S. 59).

Beide Ansätze, der Abteilungsunterricht und der individualisierte Unterricht, haben in bestimmten Unterrichtsphasen und bei spezifischen Themen ihre Berechtigung. So ist der Abteilungsunterricht etwa besonders geeignet für die Einführung neuer, jahrgangsspezifischer Inhalte, während der individualisierte Unterricht besonders beim Üben von Fertigkeiten hilfreich sein kann. Dennoch sollte beides durch gemeinsamen, jahrgangsgemischten Unterricht ergänzt werden, um die Vorteile der heterogenen Gruppen auch für gemeinsames Lernen zu nutzen (vgl. Waaden, 2017, S. 63).

2.6.7 Konkrete Unterrichtsbeispiele

Viele Lehrpersonen gestalten den altersgemischten Unterricht so, dass ein gemeinsames Thema die verschiedenen Altersstufen verbindet. Eine befragte Lehrperson, die Schülerinnen und

Schüler der Klassen 4 bis 6 unterrichtet, erläutert, dass beispielsweise im Fach Sachunterricht alle Klassen das gleiche Thema bearbeiten. Dabei gibt es für jede Stufe spezifische Lernziele: Die Schüler der sechsten Klasse haben mehr Lernziele, arbeiten detaillierter und setzen sich intensiver mit dem Thema auseinander. Engagierte und leistungsstarke Viertklässler können bei Interesse über ihre Anforderungen hinausarbeiten und dadurch ebenfalls zusätzliche Lernziele erreichen (vgl. Raggl, 2012, S. 295).

Am Beispiel des Fachs Mathematik zeigt sich in der Praxis häufig, dass die Potenziale des jahrgangsgemischten Lernens ungenutzt bleiben. Die vielen Möglichkeiten für gemeinsames Lernen werden durch die kleinschrittige Aufteilung der Lerninhalte nicht ausgeschöpft. Da sich die Schülerinnen und Schüler nur schrittweise mit Themen wie der Bruchrechnung beschäftigen, fällt es ihnen schwer, Zusammenhänge zu erkennen (vgl. Matter, 2016, S. 86). „Das Seite für Seite Vorwärtsschreiten und Abarbeiten der überwiegend reproduzierenden Aufgaben verunmöglicht die jahrgangsübergreifende Kooperation.“ (zitiert nach Matter, 2016, S. 86). Damit jahrgangsgemischter Mathematikunterricht erfolgreich ist, muss die Parallelisierung der Themen durch didaktische und methodische Unterstützung für die Lehrkräfte ergänzt werden. Diese sollte sich speziell auf die Anforderungen des jahrgangsgemischten Unterrichts ausrichten und nicht an jahrgangshomogenem Unterricht orientieren (vgl. Matter, 2016, S. 88).

Im Mathematikunterricht werden individualisierte Lehr- und Lernformen oft durch Materialien wie Lernpläne oder Werkstätten umgesetzt, die im eigenen Tempo und eigenverantwortlich bearbeitet werden. Dies schafft der Lehrkraft Freiräume, um einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen gezielt zu fördern. Allerdings kann eine konsequente Individualisierung dazu führen, dass der Unterricht zu einem isolierten Abarbeiten von Kurs- oder Arbeitsheften wird, wodurch das soziale Lernen vernachlässigt wird (vgl. Matter, 2016, S. 90).

Lernen am gleichen Gegenstand mithilfe substanzieller Aufgaben und Gelegenheiten zu einem Austausch im Plenum oder in Gruppen bilden die Basis für den Aufbau von vernetztem mathematischem Wissen und für das Nutzen der Heterogenität im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht. (zitiert nach Matter, 2016, S 91).

In jahrgangsgemischten Lerngruppen können Schülerinnen und Schüler gleichzeitig am selben Thema arbeiten, da die Inhalte parallelisiert sind und an das individuelle Lernniveau angepasst werden. Durch das Spiralprinzip werden Themen jedes Jahr wiederholt, jedoch auf unterschiedlichen Niveaustufen. Dies ermöglicht sowohl ein vorausschauendes als auch ein rückblickendes Lernen und fördert den Austausch zwischen jüngeren und älteren Kindern. Die älteren Schülerinnen und Schüler können ihr Wissen dabei vertiefen, reflektieren und an die Jüngeren weitergeben. Dieses Konzept stärkt die Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen. Allerdings stößt es bei hierarchischen Themen wie dem Einmaleins oder der Erweiterung des

Zahlenraums an Grenzen. In solchen Fällen sind phasenweise leistungshomogene Gruppen sinnvoll, um gezielt auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einzugehen (vgl. Waaden, 2017, S. 65). Grundlegende mathematische Einsichten können auf verschiedenen Niveaus durch offen gestaltete Aufgaben erreicht werden. Dabei wird zwischen quantitativer Differenzierung und Aufgaben, die zur Selbstdifferenzierung und zum Austausch anregen, unterschieden. Kooperative Aufgaben, wie das gemeinsame Experimentieren mit Zahlenmauern, fördern tiefgehende Lernprozesse und Austausch. Reines Abarbeiten von Aufgaben hindert am vertieften Verständnis. Methoden wie Mathekonferenzen und Forscherhefte unterstützen das reflektierte und vertiefte Mathematiklernen (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 68f).

Im Fach Deutsch wurde in den gemeinsamen Phasen häufig mit Schreibkonferenzen gearbeitet, das Lesen durch Schreiben gefördert oder das gegenseitige Vorlesen in Kleingruppen genutzt (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 155f).

2.7 Gemeinsam lernen: Die Bedeutung von Kooperation und Reflexion

Leistungsheterogene Lerngruppen schaffen ein Umfeld, in dem Schülerinnen und Schüler voneinander lernen und ihr Wissen durch das Vermitteln an andere festigen können. Ein „Helfersystem“ ermöglicht es den Kindern, Inhalte nicht nur aufzunehmen, sondern durch das Lehren zu vertiefen. Allerdings wird auch diskutiert, ob der Wechsel zwischen der Rolle des Lernenden und des Helfenden Schülerinnen und Schüler überfordern könnte. Dennoch zeigt die Montessori-Theorie, dass das Lehren anderer eine der effektivsten Lernmethoden ist– ein Ansatz, der auch in der aktuellen Diskussion über kooperatives Lernen positiv bewertet wird (vgl. Oelhaf, 2019, S. 29).

In jahrgangsgemischten Klassen spielt gegenseitiges Helfen eine zentrale Rolle. Ältere Kinder geben häufig Hilfestellungen an jüngere weiter, was nicht nur die Auseinandersetzung mit den Aufgaben fördert, sondern auch das Selbstbewusstsein der Helfenden stärkt. Auch leistungsschwächere Kinder übernehmen helfende Rollen, wodurch sie Gelerntes wiederholen und festigen können. Diese Dynamik unterstützt eine aktive Lernkultur, in der die Lehrperson entlastet wird, da viele Fragen innerhalb der Gruppe geklärt werden können (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 153f). Der Austausch der Kinder geht dabei über fachliche Themen hinaus und umfasst oft auch persönliche Gespräche. Erste Bedenken, dass in selbstgesteuerten Lernphasen unproduktive Unterhaltungen überhandnehmen könnten, haben sich nicht bestätigt. Vielmehr nutzen die Kinder die altersgemischte Interaktion intensiv, um sich gegenseitig bei Aufgaben zu unterstützen. Insbesondere Erstklässler konnten sich schnell in die Regeln und

Rituale der jahrgangsgemischten Klasse einfinden, da sie durch die ältere Jahrgangsstufe Orientierung erhielten. Diese Form der Zusammenarbeit förderte nicht nur die Gemeinschaft, sondern auch eine Kultur der Verantwortung und Fürsorge (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 151ff). Wie Kucharz und Wagener (2009) betonen, basiert Lernen zu einem großen Teil auf der Auseinandersetzung und dem Austausch mit Anderen und ist daher sozial geprägt (vgl. S. 18). Gerade in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen zeigt sich, dass das Erklären von Lernstoff nicht nur den Empfänger, sondern auch den Erklärenden selbst fördert. Kinder, die anderen etwas erklären, verarbeiten das Wissen tiefer und knüpfen es an bereits vorhandene Kenntnisse an. Studien belegen zudem, dass Schülerinnen und Schüler, die von Mitschülerinnen und Mitschülern unterstützt werden, effektiver lernen. Solche Interaktionen stärken sowohl das kognitive als auch das soziale Lernen (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 19f). Allerdings gibt es in Interaktionen zwischen nicht-gleichaltrigen Kindern oft eine natürliche Asymmetrie, da ältere Kinder meist über mehr Wissen und Kompetenzen verfügen. Diese Rollenverteilung von Helfenden und Hilfesuchenden ergibt sich häufig von selbst und kann positiv genutzt werden, um soziale Lernprozesse wie Verantwortungsübernahme und gegenseitige Unterstützung zu fördern (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 20f).

Kooperatives Lernen hat das Potenzial, sowohl soziale als auch kognitive Fähigkeiten zu entwickeln, indem Kinder Rücksichtnahme lernen, ihr Wissen reflektieren und es an andere weitergeben. Voraussetzung dafür sind jedoch klare Lernziele, eine flexible Lernumgebung und die gezielte Förderung durch die Lehrperson. Eine durchdachte Unterrichtsplanung, die sowohl die Gemeinschaft als auch individuelles Arbeiten stärkt, sowie passende Materialien sind entscheidend. Durch kontinuierliche Beobachtung und Anerkennung der Leistungen wird die individuelle Entwicklung der Kinder unterstützt (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 31f).

2.8 Herausforderungen der Jahrgangsmischung: Ein kritischer Blick auf die Praxis

2.8.1 Rahmenbedingungen und Lehrmittel

Lehrkräfte äußern den Wunsch, den Lehrplan zu entschlacken, um die Verknüpfungen zwischen den Lerninhalten der kombinierten Jahrgangsstufen deutlicher zu machen. Aktuell liegt es an den Lehrkräften selbst, passende Verbindungen zwischen den Themen herzustellen, was von vielen als zusätzliche Belastung empfunden wird (vgl. Sonnleitner, 2021, S. 359ff). Eine weitere Herausforderung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts besteht darin, dass die Lehrmittel häufig speziell für einzelne Schuljahre entwickelt sind (vgl. Fiechter & Arnaldi, 2013, S. 3). Es mangelt an Schulbüchern, die die Verbindung von Lerninhalten zweier Jahrgangsstufen ausreichend berücksichtigen und gleichzeitig offene Aufgabenformate

anbieten. Insgesamt erfordert der Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen einen höheren Materialbedarf, wobei die Erstellung neuer Materialien für geöffnete Unterrichtsformen einen erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet. Die Zeit, die in die Gestaltung von Arbeitsblättern investiert wird, könnte stattdessen sinnvoller für die Planung individueller Fördermaßnahmen genutzt werden (vgl. Sonnleitner, 2021, S. 359ff).

Auch die finanziellen und räumlichen Rahmenbedingungen stehen der effektiven Umsetzung von jahrgangsgemischtem Unterricht entgegen. Oftmals fehlt es an ausreichenden Räumlichkeiten, um eine förderliche Lernumgebung zu gestalten. Hinzu kommen finanzielle Einschränkungen, die verhindern, dass angemessene Lernmaterialien bereitgestellt werden können. Die genannten Kritikpunkte richten sich daher weniger gegen die pädagogischen Ansätze der Jahrgangsmischung, sondern vielmehr gegen die organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen, die die Praxis dieses Unterrichtsmodells erheblich erschweren (vgl. Wagener, 2014, S. 31f).

2.8.2 Arbeitsaufwand der Lehrkräfte

Auf methodisch-didaktischer Ebene berichten viele Lehrkräfte, dass die Arbeit in jahrgangsgemischten Gruppen eine erhebliche zusätzliche Belastung darstellt und in einigen Fällen sogar zu Überforderung führt (vgl. Wagener, 2014, S. 31f). Zudem sehen sich Lehrkräfte durch die Jahrgangsmischung vor große Herausforderungen gestellt, da der Planungs- und Differenzierungsaufwand deutlich steigt (vgl. Waaden, 2017, S. 57).

2.8.3 Komplexität und Anforderungen in jahrgangsübergreifenden Klassen

Die offenen Unterrichtsformen in jahrgangsheterogenen Lerngruppen stellen hohe Anforderungen an die Kinder. Sie setzen voraus, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständiges Lernen sowie Partner- und Gruppenarbeit beherrschen. Viele jüngere oder stärker strukturbedürftige Kinder müssen diese Kompetenzen jedoch erst entwickeln, was dazu führen kann, dass sie von der Komplexität solcher Lernsituationen überfordert sind (vgl. Wagener, 2014, S. 31f). Ein weiteres Problem der Jahrgangsmischung ergibt sich aus der jährlichen Veränderung der Klassen- und Elternzusammensetzungen. Diese erschwert gemeinsame Entwicklungsprozesse, die eine längere und stabilere Zeit erfordern würden. Die Folge ist, dass die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder oft zu kurz kommt, und innerhalb der Lerngruppe Unruhe entstehen kann. Besonders für Schulanfängerinnen und Schulanfänger stellt der Einstieg in eine jahrgangsgemischte Klasse eine doppelte Herausforderung dar. Sie müssen nicht nur Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen, sondern sich auch in bereits

gefestigte soziale Strukturen älterer Kinder einfügen. Diese Situation kann das Einleben erschweren und anfälliger für Spannungen und Konflikte machen (vgl. Wagener, 2014, S. 31f). Hinzu kommt, dass die Alters- und Interessenunterschiede innerhalb der Gruppe zu Schwierigkeiten führen können, insbesondere weil sich viele Kinder in bestimmten Entwicklungsphasen stärker an Gleichaltrigen orientieren. Es besteht das Risiko, dass jüngere oder leistungsschwächere Kinder durch die Vielfalt der Angebote überfordert werden oder nicht ausreichend gefördert werden können, wenn das Anspruchsniveau zu hoch ist (vgl. Waaden, 2017, S. 57).

Auch bei Eltern treten häufig Bedenken gegenüber der Jahrgangsmischung auf. Fragen drehen sich dabei oft um das Wohlbefinden ihres Kindes in einer Gruppe mit älteren oder jüngeren Kindern, die Vergleichbarkeit der Leistungen mit denen in jahrgangshomogenen Klassen und die Gewährleistung eines erfolgreichen Übergangs in die weiterführende Schule (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 55f). Eine weitere Sorge betrifft genau diesen Übergang und die damit verbundene Frage, ob die Kinder ausreichend auf die Anforderungen der weiterführenden Schule vorbereitet sind (vgl. Sonnleitner, 2021, S. 359ff).

3 Empirisches Vorgehen

3.1 Methodik

3.1.1 Forschungsfrage und Zielsetzung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde das Konzept der Jahrgangsmischung bereits literaturbasiert dargestellt. Der empirische Teil soll nun einen Einblick in die praktischen Erfahrungen von Lehrkräften ermöglichen, die selbst in jahrgangsgemischten Klassen unterrichteten. Es soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Wie beeinflussen jahrgangsgemischte Grundschulklassen die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und den Unterrichtsalltag?

Die Forschungsfrage umfasst folgende Unterfragen:

Wie wirkt sich das jahrgangsübergreifende Lernen auf die Kinder und das Klassenklima aus?

Welche Vorteile und Herausforderungen ergeben sich aus der Jahrgangsmischung für Kinder?

Inwieweit fördert die Jahrgangsmischung individuelle Lernprozesse und die intrinsische Motivation von Schülerinnen und Schülern?

Wie beeinflusst die Jahrgangsmischung die Unterrichtsgestaltung?

Welche Unterrichtsmethoden werden von den befragten Lehrkräften bevorzugt genutzt?

Welche pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen stellen sich für die Lehrkräfte in jahrgangsübergreifenden Klassen?

Welche Reaktionen zeigen Eltern auf das Konzept der Jahrgangsmischung?

Welche Perspektiven und Optimierungsmöglichkeiten sehen Lehrkräfte für das Konzept?

Anhand einer empirischen Studie werden Interviews mit ausgewählten Probandinnen und Probanden durchgeführt. Daran anschließend werden die erhobenen Daten der Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird näher auf das methodische Vorgehen, die Stichprobe, das Erhebungsinstrument, den Interviewleitfaden und die Auswertungsmethode eingegangen.

3.1.2 Methodisches Vorgehen

Die Methoden der qualitativen Forschung erweisen sich als besonders geeignet, um den Probandinnen und Probanden die Gelegenheit zu bieten, eigenständig zu antworten und ihre individuelle Einschätzung hinsichtlich der Methode des entdeckenden Lernens zu erfassen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 18). Im Unterschied zu quantitativen Studien stützt sich dieser Ansatz nicht auf statistische Auswertungen, sondern auf Analysen von Text- oder Bildmaterial. Der qualitative Ansatz ist gekennzeichnet durch einen flexiblen Aufbau, wodurch das Aufkommen unerwarteter Ergebnisse ermöglicht wird. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt vor allem auf einer detaillierten Analyse der Ergebnisse, wobei diese oft auf einer begrenzten Anzahl von Fällen basiert. Im Vorfeld werden keine Hypothesen aufgestellt, sondern es werden Forschungsfragen formuliert, die im Laufe der Untersuchung beantwortet werden sollen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 184). Um die Forschungsfrage dieser Arbeit beantworten zu können, wurden leitfadengestützte Interviews im Zeitraum vom 06.08.24-23.08.24 telefonisch durchgeführt. Die Interviews wurden aufgezeichnet, um sie anschließend transkribieren und auswerten zu können.

3.1.3 Stichprobe

In der qualitativen Forschung ist die sorgfältige Auswahl der Befragten von zentraler Bedeutung (vgl. Reinders, 2005, S. 147). Insgesamt wurden Interviews mit drei Lehrkräften einer Grundschule in Rheinland-Pfalz durchgeführt. Die kontaktierten Personen erhielten im Vorfeld Informationen über das Forschungsvorhaben und die Durchführung. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass ihnen mehrere Terminvorschläge zur Verfügung stehen (vgl. Renner & Jacob, 2020, S. 66). Die Schule, an der die Lehrpersonen befragt wurden, ist auf zwei Standorte unterteilt, die in der Ergebnisdarstellung und in der Transkription durch [Schule x] und [Schule y] unterschieden werden. Obwohl die beiden Standorte der Schule von derselben Schulleitung verwaltet werden, gibt es einige Unterschiede in der Praxis, wie beispielsweise der Unterrichtsgestaltung oder den Klassenkonstellationen. Eine Lehrperson (L3) wurde von [Schule y] interviewt, eine weitere Lehrperson (L1) von [Schule x], sowie eine Heilpädagogin (L2) von [Schule x]. Die Heilpädagogin geht im Schulalltag denselben Tätigkeiten nach, wie die anderen Lehrpersonen, weshalb in der vorliegenden Arbeit vereinfacht von Lehrpersonen oder Lehrkräften gesprochen wird, womit alle Befragten eingeschlossen sind. Es wurden Lehrkräfte aus beiden Standorten befragt, um vielfältigere Erfahrungen in die Untersuchung einfließen lassen zu können. Die Kriterien, die vorab zur Zusammensetzung der Stichprobe festgelegt wurden, umfassten Grundschulen als Schulform und Berufserfahrung im Konzept

der Jahrgangsmischung. Das Geschlecht sowie das Alter der Lehrkräfte waren bei der Festlegung der Stichprobe irrelevant.

3.1.4 Erhebungsverfahren

Durch die Nutzung qualitativer Interviews können Informationen zu Einstellungen, Werten und persönlichen Erfahrungen erfasst werden, die individuellen Deutungs- und Handlungsmustern entsprechen (vgl. Reinders, 2022, S. 212f). Es liegen verschiedene Ausführungen von qualitativen Interviews vor, die anhand ihres Strukturierungsgrades unterschieden werden können (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 356). Diese werden in nicht beziehungsweise wenig strukturierte, teilstrukturierte und strukturierte Varianten kategorisiert (vgl. Renner & Jacob, 2020, S. 11). Bei strukturierten Interviews folgt die Befragung einem vordefinierten Fragenkatalog, wodurch die Antworten vergleichbar und standardisiert sind (vgl. Renner & Jacob, 2020, S. 13). Teilstrukturierte Interviews verwenden ebenfalls einen Leitfaden, bieten jedoch Raum für zusätzliche Fragen und vertiefende Gespräche (vgl. Renner & Jacob, 2020, S. 16f). Unstrukturierte Interviews hingegen verzichten auf eine vorab festgelegte Struktur, ermutigen zu offenen Antworten und ermöglichen eine freiere Diskussion, um tiefgehende Einblicke in individuelle Perspektiven und Erfahrungen zu gewinnen (vgl. Renner & Jacob, 2020, S. 15).

Für diese Arbeit wurde das teilstrukturierte Erhebungsverfahren mittels Leitfadens als Interviewmethode gewählt (vgl. Reinders, 2022, S. 219). Bei diesem sogenannten Leitfadeninterview liegt ein mittlerer Strukturierungsgrad sowohl seitens der interviewenden Person als auch seitens der Befragten vor (vgl. Reinders, 2022, S. 219).

Des Weiteren können sich Interviews in ihrer Art, ihrem Aufbau und ihrem Ablauf je nach gewählter Form unterscheiden. Zu den Leitfadeninterviews können neben dem problemzentrierten, fokussierten und themenzentrierten Interview auch das Experteninterview gezählt werden (vgl. Reinders, 2022, S. 217). Leitfadeninterviews werden durch das Erhebungsinstrument definiert, während im Gegensatz dazu Experteninterviews durch die spezielle Zielgruppe der Probandinnen und Probanden und das besondere Forschungsinteresse an Expertenwissen als eine spezifische Form von Wissen gekennzeichnet ist (vgl. Helfferich, 2019, S. 670). Bei Experteninterviews werden die Befragten als Fachleute für ein bestimmtes Thema angesprochen, wobei das gewonnene Expertenwissen strukturelles Fachwissen als auch Praxis und Handlungswissen umfasst (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 375). Besondere Merkmale der Experten sind also ihre exklusive Stellung in einem beruflichen Kontext. Zudem

werden sie als Zeugen des interessierenden Sachverhalts angesehen (vgl. Gläser & Laudel, 2004, S. 10).

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews sind als leitfadengestützte Experteninterviews einzuordnen. Sie basieren auf einer strukturierten Liste offener Fragen, die als Leitfaden diente. Die befragten Personen zeichneten sich durch spezielles Wissen aus, das sie durch praktische Erfahrung erworben haben. Während der Interviews wurde der Leitfaden weitgehend eingehalten, wobei flexibel auf die Antworten der Teilnehmenden eingegangen wurde. Spontane Rückfragen, die sich aus den Antworten ergaben, wurden integriert. Ebenso wurde bei Bedarf auf Fragen verzichtet, wenn diese durch vorherige Antworten der Befragten bereits ausreichend behandelt worden waren.

Der erstellte Leitfaden trägt zur Strukturierung der Interviews bei. Der Leitfaden dient als zentrale Verbindung zwischen der Forschungsfrage und dem Erkenntnisgewinn. Anhand des Leitfadens werden die Fragebereiche der Leitfrage gegliedert sowie wichtige Themenbereiche aufgegriffen und systematisiert (vgl. Reinders, 2022, S. 219).

3.1.5 Transkriptionen

Nach der Durchführung der Interviews wurden die digitalen Aufnahmen mittels einer Transkription verschriftlicht, damit eine Auswertung stattfinden kann (vgl. Reinders, 2022, S. 239f). Die Transkription als Form der Ergebnissicherung bietet besonders bei Interviews eine Vielzahl an positiven Eigenschaften. Durch die Audioaufnahme lassen sich Verlust und Veränderungen von Informationen vorbeugen. Zusätzlich stellt die Tonaufnahme eine Entlastung des Interviews dar. Es ist kein weiteres Mitschreiben nötig, wodurch der Fokus auf dem Gespräch liegen kann (vgl. Gläser & Laudel, 2004, S. 152). Für die Transkription wurde ein Transkriptionssystem ausgewählt, dessen Regeln als Grundlage für die Transkription gelten. Die Transkripte der vorliegenden Arbeit wurden nach dem einfachen Transkriptionssystem von Kuckartz et al. (2008, zitiert nach Dresing & Pehl, 2015, S. 18) angefertigt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit wurden sprachliche Glättungen beim Transkribieren vorgenommen, wobei der Inhalt unverändert blieb. Pausen während des Interviews wurden durch Auslassungspunkte in runden Klammern gekennzeichnet, wobei die Anzahl der Punkte die pausierten Sekunden anzeigt. Die besonders starke Betonung einzelner Wörter wurde durch die Großschreibung aller Buchstaben des Wortes kenntlich gemacht. Um den Lesefluss nicht zu unterbrechen, wurden zustimmende Lautäußerungen wie beispielsweise „mhm“ oder „aha“ nicht verschriftlicht. Aussageunterstützende Lautäußerungen, wie etwa Lachen, wurden ebenfalls in Klammern gesetzt. Ein Sprecherwechsel wurde durch eine Leerzeile verdeutlicht.

Um die Lesbarkeit der Transkripte beizubehalten, wurden Wortdopplungen, die keine inhaltliche Relevanz haben, nicht verschriftlicht (vgl. Dresing & Pehl, 2015, S. 21f).

Zudem wurden die jeweiligen Sprecherinnen und Sprecher durch ein vorangestelltes Kürzel angezeigt. Für die interviewende Person wurde in diesem Fall ein „I“ verwendet, die Befragten wurden mit Kürzeln „L1“, „L2“ und „L3“ dokumentiert.

Um die Anonymität der befragten Personen zu bewahren, wurden jegliche Informationen, die in irgendeiner Weise auf die Teilnehmenden hinweisen könnten, anonymisiert. Hierfür wurden die Standorte der Schule mit [Schule x] und [Schule y] kenntlich gemacht.

Um im nachfolgenden Kapitel zur Ergebnisdarstellung besser auf Äußerungen der Probandinnen und Probanden verweisen zu können, wurden die Transkriptionen außerdem mit Zeilennummerierungen versehen.

Die folgende Tabelle zeigt eine Zusammenfassung der Transkriptionsregeln.

Merkmal	Symbol	Bedeutung
Pause	(.)	Eine Sekunde Pause
	(..)	Zwei Sekunden Pause
	(...)	Drei Sekunden Pause
Sprache	LAUT	Besonders starke Betonung eines Wortes
Lautäußerungen	(lacht)	Die interviewte Person unterstützt eine Aussage durch Lachen
Sprachlicher Ablauf	/	Abgebrochener Satz
Anonymisierung	[Name x] [Ort x] [Schule x]	Es wird ein Name, ein Ort oder eine Schule genannt, von denen Rückschlüsse auf die befragten Lehrkräfte gezogen werden können.

Tabelle 1: Darstellung der Transkriptionsregeln (eigene Darstellung)

3.1.6 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Für die Auswertung der Daten soll auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen werden, die eine häufig angewandte Methode der Textanalyse darstellt (vgl. Mayring, 2015, S. 33). Ziel dieser Auswertungsmethode ist das Analysieren von bestimmtem

Material, welches aus einer Art der Kommunikation entstammt. Es sollen Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnerinnen und -partnern gezogen werden können (vgl. Mayring, 2015, S. 11).

Im ersten Schritt wurden die Transkripte sorgfältig durchgearbeitet und wichtige Textstellen markiert, sowie relevante Details festgehalten. Daraufhin folgte die Entwicklung von Hauptkategorien. Diese wurden anhand des Interviewleitfadens deduktiv erstellt und durch die Transkripte abgewandelt (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133f).

Die Erstellung des Kategoriensystems erfolgt in drei Schritten. Zuerst werden die einzelnen Kategorien eindeutig definiert. Danach werden beispielhaft konkrete Textstellen für die jeweiligen Kategorien angeführt. Abschließend werden Kodierregeln formuliert, um „dort wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen [...] eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen“ (zitiert nach Mayring, 2015, S. 67). Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nutzt deduktive Kategorienanwendungen. Das Kategoriensystem wird dabei vorab theoriegeleitet entwickelt und auf den Text angewendet. Der Kodierleitfaden enthält Definitionen, Textbeispiele und Kodierregeln (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 638).

Die folgende Tabelle stellt den Kodierleitfaden dar. Das vollständige Kategoriensystem kann im Anhang eingesehen werden.

Kategorie	Kategorienbezeichnung
Hauptkategorie 1	Auswirkungen der Jahrgangsmischung auf die Schülerinnen und Schüler
Subkategorie 1a	Vorteile für die Kinder
Subkategorie 1b	Individuelle Förderung
Subkategorie 1c	Klassenklima und soziales Miteinander
Subkategorie 1d	Negative Aspekte für die Kinder
Subkategorie 1e	Reaktionen der Kinder auf die Jahrgangsmischung
Hauptkategorie 2	Unterrichtsablauf
Subkategorie 2a	Phasen im Unterricht
Subkategorie 2b	Unterrichtsmethoden
Subkategorie 2c	Konkrete Unterrichtsbeispiele
Subkategorie 2d	Sinnvolle oder schwierige Fächer/ Themen
Hauptkategorie 3	Unterrichtsalltag
Subkategorie 3a	Rolle der Lehrperson

Subkategorie 3b	Unterrichtsplanung
Subkategorie 3c	Bewältigung der unterschiedlichen Lernniveaus
Subkategorie 3d	Bezug zu Montessori
Subkategorie 3e	Unterschiede zur altershomogenen Klasse
Hauptkategorie 4	Schulorganisation
Subkategorie 4a	Unterstützung von der Schule
Subkategorie 4b	Zusammenarbeit des Kollegiums
Subkategorie 4c	Reaktionen der Eltern auf das Konzept
Subkategorie 4d	Erste Reaktionen der LP auf das Konzept
Hauptkategorie 5	Änderungen im Schulkonzept
Subkategorie 5a	Neue Klassenkonstellationen
Subkategorie 5b	Haltung zur Konzeptänderung
Hauptkategorie 6	Reflexion und Verbesserung
Subkategorie 6a	Personelle Besetzung
Subkategorie 6b	Blick in die Zukunft

Tabelle 2: Kodierleitfaden (eigene Darstellung)

3.2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargestellt. Die Untersuchungsergebnisse werden zusammengefasst und mit Zitaten aus den Transkripten belegt, um die Ergebnisse nachvollziehbar und transparent werden zu lassen. Die Darstellung erfolgt in chronologischer Reihenfolge entsprechend den Haupt- und Subkategorien aus dem Kategoriensystem. Pausenzeichen und Satzabbrüche werden aufgrund der besseren Lesbarkeit nicht übernommen. Des Weiteren werden nicht immer alle Lehrkräfte zu jeder Subkategorie erwähnt, da einige Subkategorien von einzelnen Lehrkräften nicht erwähnt wurden. Die befragten Lehrkräfte werden mit L1, L2 und L3 abgekürzt und der jeweilige Verweis im Transkript gekennzeichnet.

Hauptkategorie 1: Auswirkungen der Jahrgangsmischung auf die Schülerinnen und Schüler

Die erste Hauptkategorie umfasst alle Aussagen zu den Vor- und Nachteilen des Schulkonzepts auf die Kinder, sowie Auswirkungen auf das Klassenklima und die individuelle Förderung. Bei dieser Kategorie richteten sich die Fragen speziell auf die Schülerinnen und Schüler.

Subkategorie 1a: Vorteile für die Kinder

Subkategorie 1a umfasst alle Aussagen zu den sozialen, fachlichen und weiteren Vorteilen, die die Lehrpersonen im Konzept der Jahrgangsmischung für die Kinder sehen.

L1 betonte vor allem das soziale Lernen als Vorteil der jahrgangsgemischten Klassen (vgl. Z. 37). „[...] Die Kinder helfen sich untereinander“ (L1, Z. 46) und lernen zudem, Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und Fähigkeiten wie Rücksichtnahme und Geduld zu entwickeln (vgl. Z. 65-67). Außerdem beschrieb L1 als großen Vorteil, dass „[...] jedes Kind einfach zu einem bestimmten Zeitpunkt irgendwann irgendwas besser kann als ein anderes Kind.“ (L1, Z. 38-39). Als konkretes Beispiel nannte L1 hierbei ein fachlich schwaches Kind, das den neuen Erstklässlern den Weg zu den Schultoiletten oder die Organisation der Pausenspielgeräte zeigen konnte (vgl. Z. 40-42). „Es gibt nicht so diese Einstufung in schwach und stark, sondern jedes Kind hat halt irgendwie, wo wie es ja auch ist, was ganz Besonderes und ist ganz wertvoll.“ (L1, Z. 42-44). Zudem zeigte L1 auch die intrinsische Motivation der Kinder auf, die ihrer Meinung nach in jahrgangsgemischten Klassen vor allem durch die verschiedenen Lernformen besser gegeben seien als in altersheterogenen Klassen (vgl. Z. 257-261). Als fachlichen Vorteil gingen sowohl L1 als auch L2 auf das Durchdringen und Erklären verschiedener Inhalte ein (vgl. L1, Z. 46-48/ L2, Z.67). „Für die Großen oder für die Älteren würde das bedeuten, wenn sie die Dinge so erklären können, dass die Kleinen sie verstehen,

haben sie das selbst verstanden. Und alles, was ich Jüngeren noch mal erkläre, ist auch noch mal eine Festigung des eigenen Wissens.“ (L2, Z. 68-71). Außerdem beschrieb L2, dass es in den Lernsituationen eine „Transparenz nach oben für die Kinder und nach unten“ (Z. 75-76) gebe und somit Kinder, die schon fitter im Lernstoff sind, in den höheren Klassenstufen mitlaufen könnten (vgl. Z. 75-77). Gleichzeitig könnten fachlich schwächere Kinder den Lernstoff in den niedrigeren Klassenstufen wiederholen (vgl. L2, Z. 77-79). Als weiteren Aspekt nannte L2, dass die Kinder auch im sozialen Umgang viel voneinander lernten und die Erstklässler behutsamer in das Schulleben eingeführt würden (vgl. Z. 59-61). L2 machte außerdem auf die Altersmischung aller Menschen im Alltag wie beispielsweise im Kindergarten oder im Berufsleben aufmerksam und erläuterte, dass sie diese Lebenserfahrungen als Bereicherung ansehe (vgl. Z. 51-58). „Also insgesamt bildet für mich das altersgemischte Lernen einfach unsere Lebenssituation außerhalb der Schule viel besser wieder, weil wir außerhalb der Schule niemals nur altershomogen unterwegs sind.“ (L2, Z. 49-51). Auch L3 sah die Vorteile des altersgemischten Lernens für die Kinder vor allem im sozialen Miteinander und in den sozialen Kompetenzen, da die Kinder nicht zwischen einzelnen Klassenstufen unterscheiden würden (vgl. Z. 48-51). „Ja, auf jeden Fall die sozialen Kompetenzen, die bei den Kindern unheimlich gefördert werden, weil es gar nicht so dieses gibt, DU bist Vierer, DU bist Dreier, DU bist Zweier usw., sondern jeder einfach auf seinem Stand auch gearbeitet hat.“ (L3, Z. 48-50).

Subkategorie 1b: Individuelle Förderung

Subkategorie 1b umfasst alle Aussagen zur individuellen Förderung der Kinder.

Alle drei befragten Lehrpersonen bestätigten, dass die Jahrgangsmischung auch zur individuellen Förderung der Kinder beitrage (vgl. L1, Z. 54-59/ L2, Z. 150-152/ L3, Z. 74-78). L2 berichtete spezifischer, wie die individuelle Förderung in ihrer Klasse im Unterricht ablaufe. „Wir haben in fast jedem Klassensaal noch mal so einen runden Tisch, an dem man, auch wenn man helfen oder intensiver begleiten möchte, mehrere Kinder an den Tisch holen kann.“ (L2, Z. 150-152). L2 erklärte, dass sie bewusst zwei Kinder aussuche, die sie zur Förderung an den Tisch hole und sich noch weitere Kinder freiwillig dazusetzen könnten, falls sie Unterstützung wünschten (vgl. Z. 152-156). Es bestehe auch die Option, dass die Kinder von der Förderlehrkraft aus der Klasse herausgenommen würden. Generell sei aber die Unterstützung im Klassenverbund wünschenswert (vgl. L2, Z. 157-159). L1 eröffnete, dass das Konzept für Kinder, die in einem bestimmten Fach oder Thema noch Schwierigkeiten hätten, die Möglichkeit biete, mit anderen Kindern aus der unteren Lernstufen nochmal wiederholend

mitzuarbeiten (vgl. Z. 55-59). „Und so haben halt die Kinder die Chance, in ihrem Tempo zu lernen.“ (L1, Z. 54-55). Es stehe im Vordergrund, die Kinder dort abzuholen, wo sie fachlich stehen und dabei die Individualität der Kinder zu berücksichtigen (vgl. L1, Z. 272-274). Als konkretes Beispiel nannte L1, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler an Tag x das Einmaleins lernten, sondern individuell nach Leistungsstand weitergearbeitet werde (vgl. Z. 51-55).

Subkategorie 1c: Klassenklima und soziales Miteinander

Subkategorie 1c umfasst alle Aussagen zum Klassenklima, dem Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander und dem sozialen Miteinander in der Klasse.

L3 gab an, dass in ihrer Klasse ein gutes Klassenklima herrsche und sich das auf den Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander zurückführen lasse (vgl. Z. 49-52). L2 schilderte die Chance für die Schülerinnen und Schüler, in der Klassengemeinschaft bleiben zu können, falls Kinder ein Schuljahr wiederholten oder übersprangen (vgl. Z. 82-92). „Ja, wenn ich ein Stärkungsjahr einlegen muss, verliere ich zum einen auch meine Freunde nicht, die ja einfach im Jahr weiterlaufen. Und ich habe auch nicht diese Scham von dem früheren Sitzenbleiben.“ (L2, Z. 87-90). Diesen Aspekt betrachtete L2 als großen Faktor für die psychische Gesundheit von Kindern (vgl. Z. 92-92). Darüber hinaus erklärte L2, dass sich die älteren Schülerinnen und Schüler freuten, wenn neue Erstklässlerinnen und Erstklässler in die Klassengemeinschaft aufgenommen würden und die älteren Schülerinnen und Schüler die Neuen durch ein Patensystem im Schulalltag unterstützten (vgl. Z. 103-106). Die neuen Erstklässlerinnen und Erstklässler würden somit behutsam aufgenommen und durch das Vorbild-Sein der Älteren inspiriert (vgl. L2, Z. 110-111/ Z. 59-62). L1 bestätigte, dass auch in Bezug auf das Klassenklima das gegenseitige Helfen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehe (vgl. Z. 60-63). „Ja, da kann eben der Sitznachbar dann mal sagen, komm ich spitze dir jetzt mal deinen Stift, weil der schon zum dritten Mal abgebrochen ist. [...] Oder ich erkläre dir noch mal, wie du dieses Material zum Beispiel benutzen sollst. Das ist der ganz große Vorteil von Familienklassen.“ (L1, Z. 310-314). Des Weiteren teilte L1 mit, dass die Schülerinnen und Schüler weniger Probleme mit Trennungängsten hätten, da jedes Schuljahr Kinder nach Ende der vierten Klasse auf die weiterführende Schule wechselten, dafür aber Neue dazu kämen (vgl. Z. 320-320). Ein weiterer Faktor, der sich positiv auf das Klassenklima und das soziale Miteinander auswirke, sei die Gegebenheit, dass sich die Klasse jedes Jahr neu formatiere und Kinder aufgrund dessen nicht in einer festgefahrenen Rolle gesehen würden (vgl. L1, Z. 335-337). Es gebe so also seltener die Positionen, beispielsweise des schwächsten, langsamsten oder

schnellsten Kindes oder des Klassenclowns, da eben ständig Veränderung stattfindet (vgl. L1, Z. 332-334).

Subkategorie 1d: Negative Aspekte für die Kinder

Subkategorie 1d umfasst alle Aussagen zu Aspekten, die gegenüber der Jahrgangsmischung als negativ für die Kinder betrachtet werden.

Auf die Frage hin, ob die Lehrpersonen auch negative Aspekte für die Kinder sehen, berichtete L3, dass ihrer Meinung nach vor allem die älteren Schülerinnen und Schüler Rücksicht auf die Jüngeren nehmen müssten (vgl. Z. 57-59). Als Beispiel führte sie an, dass die Kinder beispielsweise in Sport auf ihrem Altersniveau bestimmte Sachen machen wollten, aber die kleineren Schülerinnen und Schüler berücksichtigen müssten und in einigen Bereichen im Unterricht von den Lehrpersonen eventuell auch vernachlässigt würden (vgl. L3, Z. 57-61). L2 erklärte, dass es sehr abhängig von den Persönlichkeiten der Kinder sei, ob es negative Aspekte der Jahrgangsmischung von der Schülerseite aus gebe (vgl. Z. 164-165). „Wir haben Kinder, für die ist das soziale Umfeld so wichtig, dass das besser ist, in der altersgemischten Klasse zu bleiben oder zu sein. Wir haben aber auch immer wieder Kinder, für die das der totale Frust ist, wenn sie merken, dass ihre Alterskollegen immer mehr Lernzuwachs haben, aber sie selbst nicht.“ (L2, Z. 165-168). L2 merkte an, dass einige Kinder an Förderschulen besser aufgehoben seien, da die Förderschulen bessere Rahmenbedingungen böten (vgl. Z. 174-177). Beispielsweise ging sie dabei auf den Personalschlüssel der Lehrkräfte und die Möglichkeit der Förderung von Logopädie und Ergotherapie in Förderschulen ein (vgl. L2, Z. 171-179).

Subkategorie 1e: Reaktionen der Kinder auf die Jahrgangsmischung

Subkategorie 1e umfasst alle Aussagen, in denen sich die Kinder gegenüber den Lehrpersonen direkt oder indirekt über das Schulkonzept äußern.

L3 erklärte, dass die Meinung über die Jahrgangsmischung aus Schülerseite sehr geteilt sei. Einige Kinder fänden die altersgemischten Klassen sehr gut, während andere Kinder nicht hundertprozentig zufrieden mit dem Konzept seien (vgl. Z. 67-72). „Ich sage auch gerade mal, wenn man das so sagen kann, die leistungsschwächeren Kinder und die sozial schwachen Kinder haben mehr von der Jahrgangsmischung profitiert. Und die leistungsstärkeren Kinder, die vielleicht auch mehr Förderung gebraucht hätten, dass die doch eher untergegangen sind [...].“ (L3, Z. 67-71). Dagegen erinnerte sich L2 an ein Gespräch mit einem ehemaligen Schüler, der erzählte, wie schade es für alle neuen Schülerinnen und Schüler sei, die nicht mehr

in der Jahrgangsmischung unterrichtet würden, nachdem sich das Schulkonzept änderte (vgl. Z. 247-253).

Hauptkategorie 2: Unterrichtsablauf

Die zweite Hauptkategorie umfasst alle Aussagen zu Unterrichtsphasen und -methoden sowie konkreten Unterrichtsbeispielen, von denen die Lehrpersonen erzählten. Bei dieser Kategorie richteten sich die Fragen speziell nach dem Unterricht.

Subkategorie 2a: Phasen im Unterricht

Subkategorie 2a umfasst alle Aussagen zu den stattfindenden Phasen des Unterrichts.

L1 beschrieb, dass Rituale in jahrgangsgemischten Klassen sehr wichtig seien (vgl. Z. 447-448). „Also sprich offener Anfang, Lesezeit, fest installierte Rechenzeit. Also immer dieser gleiche Ablauf.“ (L1, Z. 44-450). L1 betonte, dass im besten Fall die Unterrichtseinführung für alle Schülerinnen und Schüler zusammen gemacht werden sollte. Für die älteren Schülerinnen und Schüler sei somit auch das wiederholende Lernen garantiert (vgl. L1, Z. 146-147). Falls einzelne Gruppen bestimmte Themen spezifischer lernen sollten, wie beispielsweise die schriftliche Division, die es erfordere, die Kinder der altersgemischten Klasse zu separieren, schlug L1 vor, dies nach der allgemeinen Einführung zu tun (vgl. Z. 146-155). „Gerade die grobe Einführung für alle und dann eher noch mal zum Beispiel die kleine Gruppe rausholen, um dann noch mal mehr in die Tiefe einfach zu gehen.“ (L1, Z. 153-155). Auch L2 betonte die klare Struktur des Unterrichtsalltags. Im Anschluss an die Lesezeit, womit der Unterrichtsalltag starte, folge ein Morgenkreis, in dem auch der Englischunterricht einfließe. Dabei würden Fragen nach der Tagesstruktur oder den Wochentagen und Fragen zum Wetter besprochen, die von den älteren Schülerinnen und Schülern auf englisch und von den jüngeren Schülerinnen und Schülern auf deutsch gestellt und beantwortet würden (vgl. L2, Z. 197-203). Folgend werde der ‚Satz des Tages‘ besprochen, anhand dessen die Kinder die Rechtschreibstrategien lernten und wiederholten. Im Anschluss an das Frühstück fänden die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht und anschließend die große Pause statt (vgl. L2, Z. 203-206). „Nach der Pause gibt es die ritualisierte Rechenzeit von maximal 20 Minuten und dann gibt es wieder einen Block Fachunterricht.“ (L2, Z. 206-208.) Darauf folge das Mittagessen und eine weitere Pause, bevor es für die Ganztagsklassen in den Nachmittagsunterricht gehe (vgl. 209-213).

Subkategorie 2b: Unterrichtsmethoden

Subkategorie 2b umfasst alle Aussagen zu den verschiedenen Unterrichtsmethoden oder Strategien, die sich als besonders effektiv erwiesen haben.

„Auf jeden Fall muss es weg von Schulbüchern in der Jahrgangsmischung. Und du brauchst Werkstattarbeit, Lerntheken, die angeboten werden müssen.“ (L3, Z. 91-92). L3 berichtete außerdem, dass mit Wochenplänen gearbeitet werde und ihrer Meinung nach mehr Portfolio Arbeit gemacht werden sollte. Allerdings teilte L3 mit, dass das Unterrichten in der Praxis dennoch stark an Schulbüchern gebunden sei und sie dies als schwierig empfinde, wenn jedes Kind individuell auf einer anderen Schulbuchseite arbeitete. Zudem schlug L3 vor, einen Lernstoff in einem zusätzlichen Raum anzubieten, an dem die Kinder frei arbeiten könnten (vgl. Z. 93-97). L1 betonte, dass sie in der Jahrgangsmischung vor allem viel Partner- oder Gruppenarbeit einsetze und dass der Fokus auf dem gemeinsamen Arbeiten und handlungsorientiertem Unterricht liege. Zudem berichtete sie, dass der klassische Frontalunterricht kaum zum Einsatz komme (vgl. Z. 235-237). Zusätzlich erläuterte sie, dass auch das Lernen mit entsprechenden Hilfsmaterialien für sie sehr wichtig sei, wie etwa dem Rechenschiffchen in Mathe oder den Wortarten Symbolen in Deutsch (vgl. Z. 241-245). „Ich finde es ganz wichtig, dass die Kinder nicht nur was sehen, sondern es auch fühlen.“ (L1, Z. 239-240).

Subkategorie 2c: Konkrete Unterrichtsbeispiele

Subkategorie 2c umfasst alle Aussagen, die Unterrichtssituationen konkreter beschreiben.

L1 beschrieb exemplarisch zum Thema ‚Rezeptschreiben‘, wie sie alle Altersstufen einer Klasse in das Unterrichtsgeschehen integriere. „Die einen malen dann zum Beispiel was, wenn sie noch nicht schreiben können oder schreiben einzelne Worte.“ (L1, Z. 172-173). Wichtig sei aber auch, dass beispielsweise die Viertklässler dabei trotzdem gefordert werden, d.h. dass das Rezept dem vorgegebenen Leistungsstand entsprechend verfasst sei (vgl. Z. 188-190). L1 erläuterte, dass es im besten Fall dazu komme, dass alle Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsgeschehen bereichern würden. „Das ist nicht ganz einfach und das kostet auch an Erfahrung, so ein bisschen auch Überwindung, weil man sich das eigentlich nicht so richtig vorstellen kann, dass jetzt ein Erst- und ein Viertklässler zusammen an einem Rezept arbeiten.“ (L1, Z. 169-172). Zudem listete L1 den ‚Satz des Tages‘ auf, den auch L2 bereits erwähnte, der sich sehr gut eigne, um altersgemischten Unterricht zu gestalten. Zunächst überlege sich L1 dazu bei der Unterrichtsvorbereitung einen Satz oder lasse spontan im Unterrichtsgeschehen die Kinder einen Satz sagen, der dann an die Tafel geschrieben werde. Dieser Satz werde dann von einem Erstklässler oder einem Kind vorgelesen, das noch Schwierigkeiten beim Lesen

haben. Anschließend würden gemeinsam die Silben geklatscht und die Vokale in den einzelnen Wörtern markiert. Zuletzt würden dann die Wortarten bestimmt (vgl. L1, Z. 207-217). „Und ich finde, gerade da kannst du wirklich alle Lernstufen, auch wirklich fachlich kompetente Kinder mit einbringen, weil da gibt es dann nämlich auch zum Beispiel einen Erstklässler, der dir sagen kann, das ist eine Konjunktion.“ (L1, Z. 217-219). L1 begründete, dass man an diesem Beispiel sehr gut das wiederholende Lernen vor allem für die älteren Kinder erkennen könne und gleichzeitig auch das Interesse der jüngeren Kinder wecke, wenn es um die Satzgliederbestimmung geht. Dadurch, dass die jüngeren Schülerinnen und Schüler immer mithörten, ist dies schon eine Chance sich Themen zu erarbeiten, die erst in einer höheren Klassenstufe besprochen würden. Zugleich werde das Wissen um Satzglieder etc. durch mehrfache Wiederholungen des ‚Satz des Tages‘ über die gesamte Schullaufbahn für alle Schülerinnen und Schüler gefestigt (vgl. L1, Z. 217-229). Auch in Mathematik nannte sie auch das Einmaleins als geeignete Möglichkeit, in der Jahrgangsmischung zu unterrichten. Da die älteren Schülerinnen und Schüler das große Einmaleins lernen müssten und die jüngeren Schülerinnen und Schüler das kleine Einmaleins, biete es auch hier wieder den Vorteil des wiederholenden und neu entdeckenden Lernens. Wichtig sei vor allem auch, dass die Kinder Zusammenhänge erkennen und sich Aufgaben ableiten könnten (vgl. L1, Z. 155-159).

Subkategorie 2d: Sinnvolle oder schwierige Fächer/ Themen

Subkategorie 2d umfasst alle Aussagen von Lehrpersonen zu bestimmten Fächern oder Themen, die eher sinnvoll oder eher schwierig in der Jahrgangsmischung umzusetzen sind.

L3 berichtete, dass sich das Fach Sachunterricht sehr gut eigne, um jahrgangsgemischt zu unterrichten. „Wenn man jetzt zum Beispiel das Thema ‚Wald‘ macht, können ja wirklich alle Kinder von eins bis vier da super dran arbeiten.“ (L3, Z. 107-109). L1 stellte dar, dass sich der vorgeschriebene Sexualkundeunterricht und auch beispielsweise der Umgang mit dem Zirkel schlecht eigne, um alle Altersstufen miteinzubeziehen (vgl. Z. 181-186).

Hauptkategorie 3: Unterrichtsalltag

Die dritte Hauptkategorie umfasst die Rolle der Lehrperson und die Unterrichtsplanung. Außerdem wird auch auf die Herausforderungen der Lehrpersonen eingegangen, die die Jahrgangsmischung mit sich bringt.

Subkategorie 3a: Rolle der Lehrperson

Subkategorie 3a umfasst alle Aussagen zur Beschreibung der Rolle der Lehrperson.

L1 beschrieb, dass die Lehrpersonen in der Schule mit Jahrgangsmischung eine unterstützende und begleitende Rolle einnehmen und die Kinder beim selbstentdeckenden Lernen ermutigten. „Wir bezeichnen uns ja auch als Lernbegleiter und das kommt tatsächlich auch ganz gut hin, weil die Kinder sich vieles auch selbst erarbeiten.“ (L1, Z. 365-367). Zudem sei eine regelmäßige Kontrolle des Lernstandes der Kinder wichtig. Dies werde unter anderem durch tägliche Kontrolle der Hefte garantiert, um zu überprüfen ob die Kinder in den richtigen Arbeitsschritten gelernt hätten, das heißt ob beispielsweise mit der richtigen Rechenstrategie gerechnet wurde (vgl. L1, Z. 375-379). „Also du musst unheimlich idealistisch sein als Lehrkraft, weil das schon ein wesentliches Mehr an Arbeit und an Aufwand bedeutet [...]. Und ich kann mich an eine Mathearbeit erinnern, da hatte ich 24 Kinder in der jahrgangsgemischten Klassen und habe tatsächlich 19 verschiedene Mathe Lernziel-Kontrollen gehabt.“ (L1, Z. 75-80).

L1 sprach vor allem von dem zusätzlichen Aufwand der Unterrichtsplanung, der man bei den jahrgangsgemischten Klassen begegne. Als eine Herausforderung nannten sowohl L1 als auch L3 die personelle Versorgung innerhalb der Klasse (vgl. L1, Z. 84.87/ L3, Z. 83-87). Als Folge dessen wies L1 auf die Gefahr hin, einzelne Kinder in der Familienklasse aus dem Fokus zu verlieren, wenn die Klasse personell nicht gut besetzt sei. Die große Differenzierung biete eine zu große Herausforderung für eine alleinige Lehrkraft und man laufe so der Gefahr, dem Fordern und Fördern einzelner Kinder nicht gerecht zu werden (vgl. Z. 188-195).

Subkategorie 3b: Unterrichtsplanung

Subkategorie 3b umfasst alle Aussagen, die die Unterrichtsplanung der Lehrperson einschließen.

L3 berichtete, dass sie zunächst einen gemeinsamen Einstieg für alle Klassenstufen plane und es dann in die individuelle Arbeitsphase der Kinder ginge. „Jetzt von Lehrerseite aus, schaut man, dass man schon irgendwie einen gemeinsamen Einstieg hat und dann schaut man, dass die Kinder individuell weiterarbeiten.“ (L3, Z.116-117). L3 erklärte, dass sie je nach Schülerinnen und Schülern Gruppen mit ähnlichem Leistungsniveau im Kopf habe oder aber auch einzelne Kinder einer Klassenstufe. „Es gab Kinder, wo du dann gesagt hast, okay, der arbeitet nochmal da weiter. Obwohl er jetzt in Stufe zwei ist, macht er noch mal lieber was von Ende Klasse eins. Oder ein Schüler Ende Klasse zwei macht schon was von Klasse drei, weil er da einfach fit ist.“ (L3, Z. 124-127). L1 betonte, wie wichtig es sei, einen Blick dafür zu haben, was man in der jahrgangsgemischten Klasse zusammen machen könnte und anschließend in die einzelnen Lernstufen zu gehen. So ließe sich vermeiden, dass man „[...] Klassenstufen Unterricht in einer

großen Jahrgangsmischung macht.“ (L1, Z. 358-359). Sollte man in der großen Jahrgangsmischung strikt Klassenstufe für Klassenstufe unterscheiden, sorgt dies für eine Überforderung der Lehrperson (vgl. Z. 357-364).

Subkategorie 3c: Bewältigung der unterschiedlichen Lernniveaus

Subkategorie 3c umfasst alle Aussagen, die auf die Frage abzielen, wie unterschiedliche Lernniveaus am besten bewältigt werden können.

L1 fing damit an darzulegen, dass neben der Altersmischung von Klassenstufe eins bis vier in der jeweiligen Lernstufe mindestens eine dreifache Differenzierung herrsche. Um dies bewältigen zu können, verwies sie auf die Zusammenarbeit des Kollegiums. L1 machte deutlich, dass sich die Lehrkräfte gut absprechen und die Lerninhalte aufteilen müssten (vgl. Z. 111-115). Anschließend werde klassenübergreifend festgelegt, welche Lehrkräfte zusammenarbeiten würden. „Dann entwickelt mal der eine das grobe Thema, was jetzt einfach ansteht für eine Jahrgangsstufe und der Nächste sagt dann hier, ich übernehme jetzt da die Differenzierung.“ (L1, Z. 117-119). Ein weiterer Aspekt, der den Planungsaufwand minimiert, sei, dass die Kinder in ihrem Lernen flexibler seien. Dies ergebe sich aus den verschiedenen Lernstufen einer Klasse, wodurch die Kinder die Chance hätten, ihren eigenen Lernhorizont zu erweitern. Beispielsweise verstünden die Kinder Parallelen in Mathe in den Rechenkonferenzen, indem sie erkannten, dass wenn drei plus sieben gleich zehn ergibt, so muss 30 plus 70 gleich 100 ergeben. So lernten sie über den Zahlenraum hinwegzuschauen (vgl. L1, Z. 125-131).

Subkategorie 3d: Bezug zu Montessori

Subkategorie 3d umfasst alle Aussagen, in denen ein Bezug zur Montessori Pädagogik oder dem Montessori Material hergestellt wird.

„Wir haben schon viele Elemente von der Montessori Pädagogik, aber jetzt nicht ausschließlich.“ (L1, Z. 270-271). L1 erklärte, dass Montessori auch mit offenen Zahlenräumen arbeite. „Ja, also da ist nicht erst der Zahlenraum bis fünf, dann 10 bis 20, sondern da ist es eben so angelegt, dass die Kinder von Anfang an diese Analogien begreifen und dann halt einfach selbstständig diese Aha-Effekte haben.“ (L1, Z. 254-257). Ebenso nannte L1 die Förderung der intrinsischen Motivation durch selbstentdeckendes Lernen und handlungsorientierten Unterricht als Überschneidungen zur Montessori Pädagogik (vgl. Z. 257-265). Ein weiteres Element sei auch der Tafelsatz. Zudem stehe vor allem aber auch die Persönlichkeit des Kindes

im Vordergrund, das mit all seiner Individualität wahrgenommen wird. L1 betonte, dass die Lehrkräfte die Kinder „[...] dort abholen, wo sie stehen.“ (L1, Z. 271-274).

Zum Montessori Material äußerte sich L1 dahingehend, dass dieses vorübergehend auf dem Speicher gelagert werde (vgl. Z. 252-253).

Subkategorie 3e: Unterschiede zur altershomogenen Klasse

Subkategorie 3e umfasst alle Aussagen, die über Unterschiede zu einer reinen altershomogenen Klasse gemacht werden.

L3 beschrieb, dass sie die größten Unterschiede im Unterrichtsalltag im Vergleich zu einer altershomogenen Klasse vor allem in der Organisation sehe. Sie zeigte auf, dass die Organisation der Jahrgangsmischung ein deutlicher Mehraufwand sei. Außerdem erläuterte sie, dass man in altershomogenen Klassen gezielter arbeiten könne und besser auf die verschiedenen Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler eingehen könne (vgl. L3, Z. 150-154).

Hauptkategorie 4: Schulorganisation

Die vierte Hauptkategorie umfasst Aussagen zur Zusammenarbeit des Kollegiums, Einstellungen der Eltern zu dem Schulkonzept, sowie erste Reaktionen der Lehrpersonen auf das Schulkonzept vor Beginn des Schulstarts. Zudem wird über Unterstützung vonseiten der Schule gesprochen, die Lehrkräfte bekommen.

Subkategorie 4a: Unterstützung von der Schule

Subkategorie 4a umfasst alle Aussagen, in denen es um Unterstützung der Lehrpersonen von der Schule geht, sowohl vor Lehrbeginn als auch im Schulalltag.

Die Lehrpersonen verneinten die Frage, ob es spezielle Fortbildungen gab, bevor sie in dem Konzept der Jahrgangsmischung unterrichteten (vgl. L3, Z. 183/ L1, Z. 353). „Also das war schon so, dass du mehr oder weniger ins kalte Wasser reingeworfen wirst.“ (L1, Z. 353). L1 berichtete, dass es die Möglichkeit gebe in anderen Klassen zu hospitieren und zu beobachten, wie andere Lehrkräfte unterrichten. Sie erachte es als wichtig, darüber in den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu treten und sich gegenseitig auch Rückmeldung zu holen (vgl. L1, Z. 354-358). L3 stellte dar, dass sie das Glück hatte, von ihrer Vorgängerin viel zu lernen. So habe sie Informationen über die Kinder und auch das Konzept erhalten können (vgl. L3, Z. 183-185).

Subkategorie 4b: Zusammenarbeit des Kollegiums

Subkategorie 4b umfasst alle Aussagen, die die Zusammenarbeit des Kollegiums im Unterricht und in der Planung beschreiben.

L2 erläuterte, dass sie an [Schule x] Partnerklassen hätten, die auf demselben Flur seien. Zwischen diesen Partnerklassen gebe es eine Zusammenarbeit und die Klassenlehrkräfte träfen sich zur gemeinsamen Vorbereitung vom Unterricht. Da es Überschneidungen im Unterricht gebe, könne der Unterricht teilweise gemeinsam vorbereitet werden (vgl. L2, Z. 224-228). „Zum Beispiel gibt es eine verantwortliche Person für Mathe und eine für Sachkunde und auch eine verantwortliche Person für Deutsch.“ (L2, Z. 228-230). Die Nebenfächer würden ebenfalls inhaltlich abgestimmt unterrichtet, wobei eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften bestehe. Innerhalb der Klassen sei es jedoch die individuelle Persönlichkeit der Lehrkraft, die den Unterricht gestalte und ausfülle. Insgesamt betonte L2 die gute Kooperation und die motivierte Arbeitsweise innerhalb des Kollegiums (vgl. Z. 230-233/ Z. 255-256). Auch L3 hob die angenehme Atmosphäre innerhalb des Kollegiums hervor. Sie beschrieb, dass einige Unterrichtsthemen zusammen geplant würden. Dennoch habe jede Lehrkraft ihren Freiraum und könne Elemente einbringen, die zur eigenen Persönlichkeit passten (vgl. L3, Z. 190-192).

Subkategorie 4c: Reaktionen der Eltern auf das Konzept

Subkategorie 4c umfasst alle Aussagen zu Reaktionen der Eltern auf die Jahrgangsmischung. L1 berichtete, dass fast alle Eltern zu Beginn der Schulzeit ihres Kindes skeptisch gestimmt seien gegenüber der Jahrgangsmischung. Jedoch seien viele Eltern nach Ende der Grundschulzeit ihrer Kinder sehr positiv überrascht und bedankten sich teilweise für die schöne Zeit (vgl. L1, Z. 322-325). Ähnliches erläuterte auch L3. „Also ich sag mal, von Anfang an ist es erst mal so, diese Skepsis von den Eltern. Aber dann sehen sie auch schon die sozialen Vorteile auf jeden Fall.“ (L3, Z. 164-166). Sie beschrieb das Bedenken der Eltern, dass den Kindern fachliche Lerninhalte fehlten und sie deshalb nicht ausreichend auf die weiterführende Schule vorbereitet seien (vgl. L3, Z. 166-168). Nach dem Wechsel der Kinder auf die weiterführende Schule erhielt L3 geteilte Rückmeldungen. Einige Eltern bestärkten rückblickend das Konzept der Jahrgangsmischung sehr, während wiederum andere Eltern bemängelten, dass ihren Kindern einige fachliche Inhalte fehlten (vgl. Z. 174-177). L2 ging im Zuge der Elternreaktionen auch auf die Konzeptänderung ein, die in der nächsten Hauptkategorie näher erläutert wird. Sie erklärte, dass das aktuelle Konzept für die Eltern vertrauter sei und dementsprechend womöglich eine größere Zufriedenheit herrsche. Jedoch äußerte auch sie sich dazu, dass viele Eltern, deren Kinder in der großen Jahrgangsmischung

unterrichtet würden, zunächst skeptisch und schließlich sehr glücklich damit wären (vgl. L2, Z. 258-263).

Subkategorie 4d: Erste Reaktionen der Lehrpersonen auf das Konzept

Subkategorie 4d umfasst alle Aussagen, die die Lehrpersonen zu ihrer ersten Reaktion auf das Konzept äußern.

L3 gab an, dass sie zunächst ebenfalls skeptisch war, als sie von dem Konzept der Jahrgangsmischung hörte. Gleichzeitig erzählte sie, sie habe sich auch auf die Herausforderung gefreut und wäre interessiert, wie dort gearbeitet werde (vgl. Z. 22-23). L1 erinnerte sich zurück, dass sie sich sehr auf das Arbeiten in der Jahrgangsmischung gefreut habe. Als sie an einem Schultag hospitierte, wäre der erste Eindruck überraschend positiv. „Und das war eigentlich auch so ein WOW Effekt. Und ja, ich war total begeistert.“ (L1, Z. 26-27). Wobei sie auch die Herausforderung wahrnahm, da sie das Konzept unter anderem auch aus Erfahrungen des Studiums nicht kannte (vgl. L1, Z. 24-30). L2 berichtete, dass sie sich speziell aufgrund des Konzepts an der Schule beworben hatte. „Und so wie das damals war, habe ich gedacht, das ist wirklich so, wie ich gerne in der Schule hätte, dass gearbeitet würde mit altersgemischten Klassen, gemeinsames Leben und Lernen.“ (L2, Z. 25-28).

Hauptkategorie 5: Änderungen im Schulkonzept

In der fünften Hauptkategorie werden die Veränderungen im Schulkonzept an beiden Standorten dargestellt und durch Aussagen der Lehrpersonen begründet, wieso es zu diesen Änderungen kam. Es wurde zusätzlich eine Tabelle mit den verschiedenen Klassenkonstellationen der letzten Jahre an beiden Standorten aufgeführt, die zur besseren Übersicht dienen soll.

Subkategorie 5a: Neue Klassenkonstellationen

	Schule x	Schule y
Bis Ende des Schuljahres 2020/2021	Klasse 1-4 gemischt	Klasse 1-4 gemischt
Ab Beginn des Schuljahres 2021/2022	Klasse 1 separat Klasse 2-4 gemischt	Klasse 1-3 gemischt Klasse 4 separat
Ab Beginn des Schuljahres 2022/2023	Klasse 1 separat Klasse 2-4 gemischt	Klasse 1-3 gemischt Klasse 4 separat

Ab Beginn des Schuljahres 2023/2024	Kombiklassen: Klasse 1-2 gemischt Klasse 3-4 gemischt	Klasse 1-3 gemischt Klasse 4 separat
Ab Beginn des Schuljahres 2024/2025	Kombiklassen: Klasse 1-2 gemischt Klasse 3-4 gemischt	Kombiklassen: Klasse 1-2 gemischt Klasse 3-4 gemischt

Tabelle 3: Änderungen der Klassenkonstellationen (eigene Darstellung)

Subkategorie 5a umfasst alle Aussagen, in denen die neuen Klassenkonstellationen beschrieben werden.

Obwohl die bisherige Ergebnisdarstellung auf der Jahrgangsmischung der ersten bis vierten Klasse beruht, wird nun die Konzeptänderung der Schule an beiden Standorten betrachtet und erläutert.

Bis Ende des Schuljahres 2020/2021 gab es an der Schule an beiden Standorten die große Jahrgangsmischung von Klasse 1-4.

L3 unterrichtet am Standort [Schule y]. Sie erklärte, dass sie nach Ende des Schuljahres 2020/2021 folgende Klassenkonstellationen eingeführt hätten. Die Klassenstufen 1-3 seien altersgemischt, während die vierte Klassenstufe separat sei. In diesen Klassenkonstellationen wurde bis Ende des Schuljahres 2023/2024 unterrichtet. Zu Beginn des neuen Schuljahres 2024/2025 werde nochmals eine Änderung in den Klassenkonstellationen vorgenommen: Kombiklassen der Klassenstufe 1-2 und der Klassenstufe 3-4.

L3 erläuterte, dass im Schuljahr 2024/2025 eine erneute Änderung vorgenommen werde, da es von der Schülerzahl zu wenige wären, um in der vorherigen Altersmischung von 1-3 und die Viertklässler separat zu unterrichten (vgl. L3, Z. 29-32). Das bedeutet, dass es im jetzigen Schuljahr zu wenige Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse gebe, um diese altershomogen zu unterrichten. Auf die Frage hin, ob sich L3 vorstellen könnte, wieder zu den vorherigen Klassenkonstellationen zurückzugehen, antwortete sie, dass dies durchaus eine Möglichkeit wäre, wenn es von der Schüleranzahl passen sollte. Sie gab außerdem an, dass das Kollegium sehr zufrieden mit der Mischung wäre (vgl. L3, Z. 194-209). „Dadurch, dass wir so klein sind, müssen wir uns ja immer flexibel an die Schülerzahlen anpassen.“ (L3, Z. 209-210).

L1 und L2 unterrichten am Standort [Schule x]. L1 erklärte, dass sie nach Ende des Schuljahres 2020/2021 folgende Klassenkonstellationen eingeführt hätten: Die Klassenstufe 1 würde separat unterrichtet und die Klassenstufen 2-4 seien altersgemischt. Diese Änderung würde

coronabedingt vorgenommen. Die Lehrkräfte hätten sich zuvor überlegt, mit welchen Voraussetzungen die neuen Schulanfängerinnen und Schulanfänger eingeschult würden, und sind dann aufgrund coronabedingter KITASchließungen und Notbetreuung zu dem Entschluss gekommen, dass den neuen Erstklässlerinnen und Erstklässlern womöglich die nötige Basis fehle. Um diesen verstärkt differenzierten Niveaus der neuen Schulanfängerinnen und Schulanfänger entgegenzuwirken, wollten die Lehrkräfte sicherstellen, dass jedem Kind viel Zuwendung zugesichert werde. Um gleichzeitig auch den anderen Kindern aller Jahrgangsstufen gerecht werden zu können, gab es demnach die Überlegung, die Erstklässlerinnen und Erstklässler separat einzuschulen und somit durch eine kleinere Altersmischung von Klassenstufe zwei bis vier auch den anderen Schülerinnen und Schülern genügend Aufmerksamkeit garantieren zu können. (vgl. L1, Z. 399-405). „Und dann haben wir gesagt in einer jahrgangsgemischten Klasse mit vier Klassen, bei denen die anderen drei Jahrgänge ja auch so lange keine Schule hatten, sondern nur über den digitalen Fernunterricht, haben wir gesagt, das trauen wir uns nicht zu. Und da glauben wir, werden wir den Kindern nicht gerecht.“ (L1, Z. 405-409). Am Standort der [Schule x] wären demnach drei sehr kleine erste Klassen entstanden. Am Standort der [Schule y] wäre dies allerdings nicht möglich, weil es zu wenige neue Schulanfängerinnen und Schulanfänger gab. Aus diesem Grund käme man dort zu dem Entschluss, die Viertklässlerinnen und Viertklässler altershomogen zu unterrichten, um diese nochmals verstärkt für die weiterführende Schule vorzubereiten. L1 machte deutlich, dass aufgrund der Standortgröße auch das Schulkonzept flexibel an die Schüleranzahl angepasst werden müsse. „Das ist einfach die Schwierigkeit des kleinen Standorts.“ (L1, Z. 411).

Am Standort der [Schule x] würden ab dem Schuljahr 2023/2024 insgesamt sechs Klassen mit einer kleineren Jahrgangsmischung unterrichtet. Somit gäbe es jeweils drei Klassen mit der Mischung 1/2 und drei Klassen mit der Mischung 3/4. Die Kombiklassen, bei denen die Klassenstufen 1/2 und 3/4 zusammengelegt seien, bildeten auch die pädagogischen Einheiten des Schulgesetzes, wie L1 berichtete (vgl. L1, Z. 426-427). Ein weiterer Grund, wieso das Konzept an [Schule x] nun zu Kombiklassen hin geändert würde, sei, dass die Kinder so zwei Jahre lang von einer Lehrkraft und in der gegebenen Klassengemeinschaft begleitet werden könnten und die Flexibilität erhalten bleibe, falls Kinder beispielsweise ein Stärkungsjahr einlegten (vgl. L1, Z. 419-428).

Neben Auswirkungen der Corona-Zeit und der Anpassung an die Schülerzahlen, wäre aber auch die personelle Besetzung ein entscheidender Faktor bei der Konzeptänderung. L1 erläuterte, dass man die jahrgangsgemischte Form der Klassenzusammenstellung nicht mehr leisten könne, wenn die Klassen nicht mit einer Doppelbesetzung der Lehrkräfte ausgestattet seien.

Diese sei notwendig, um alle Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu fordern und allen gerecht zu werden. Aufgrund der personellen Besetzung hätte es deshalb den Entschluss der Konzeptänderung gegeben (vgl. L1, Z. 96-106). „Also wir haben das Konzept nicht geändert, weil wir es wollten, sondern weil wir tatsächlich gesagt haben, wenn das nicht gewährleistet ist, dass die Klasse immer doppelt besetzt ist, wird es schwierig.“ (L1, Z. 99-101).

Subkategorie 5b: Haltung zur Konzeptänderung

Subkategorie 5b umfasst alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen ihre Meinung über die Konzeptänderung äußern.

L2 teilte mit, dass sie mit der momentanen abgespeckten Form der Familienklassen, der sogenannten Kombiklassen nicht mehr so sehr zufrieden sei, wie sie es verglichen mit den Familienklassen war. „Aus meiner Perspektive ist nicht mehr in der großen Altersmischung zu arbeiten ein großer Verlust.“ (L2, Z. 246-247). Jedoch verstand sie auch die Gründe, die zur Konzeptänderung führten und beachtete auch den Aufwand und die Herausforderungen, die die Familienklassen mit sich brachten. „Also das Spektrum, was an Arbeiten und was an Unterrichtsvorbereitung war, war so nicht mehr leistbar.“ (L2, Z. 42, 42).

Auch L3 bestätigte die vielen Vorteile, die die große Jahrgangsmischung mit sich bringe, nannte aber auch Aspekte ein, die eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellten. „Eigentlich ist das Konzept was Tolles nach wie vor, aber das Personal, das ist eigentlich die größte Schwierigkeit [...]“ (L3, Z. 83-84). Zudem berichtete L3, dass an ihrem Standort in [Schule y], in dem die letzten Jahre mit der Konstellation Klasse 1-3 und Klasse 4 gearbeitet würde, die Lehrkräfte zufrieden mit dieser Klassenkonstellation wären (vgl. L3, Z. 200-204).

L1 erzählte, dass die erste Konzeptänderung sowohl von den Eltern als auch von den Kindern weitestgehend positiv aufgenommen würde und dass auch die Lehrkräfte damit zufrieden seien (vgl. L1, 418-426). Außerdem sehe L1 auch die Entlastung, die die Kombiklassen nun bringen, da die gewünschten personellen Bedingungen zur großen Jahrgangsmischung nicht erbracht werden könnten. Sie erläuterte ihre Gedanken als Schulleitung zur Änderung bzw. Weiterführung des Konzepts. „Hätten wir so weitergemacht an [Schule x], das hätte ich ja machen können von eins bis vier gemischt weiterhin, dann hätte ich ein gutes Kollegium verloren, weil die Leute es einfach nicht mehr geschafft hätten.“ (L1, Z. 483-485).

Hauptkategorie 6: Reflexion und Verbesserung

In der sechsten Hauptkategorie wird nochmals genauer ein Blick auf die personelle Besetzung geworfen, sowie einen Ausblick in die Zukunft geworfen.

Subkategorie 6a: Personelle Besetzung

Die Subkategorie 6a umfasst alle Aussagen zur personellen Besetzung.

Alle Lehrkräfte erläuterten, dass man ihrer Meinung nach in allen Fächern in der großen Jahrgangsmischung eine Doppelbesetzung brauche. Die größte Herausforderung bestehe für L3 im Personalmangel. Sie nannte, dass neben einer festen Lehrperson zusätzlich eine zweite Lehrperson, eine Erzieherin oder Erzieher bzw. eine zusätzliche Person zur Unterstützung in der Klasse sein müsse (vgl. L3, Z. 80-87). „Also wirklich pro jahrgangsgemischte Klasse muss neben einer festen Grundschullehrkraft mit vollem Deputat unbedingt eine feste pädagogische Fachkraft dazu, und zwar für den gesamten Zeitraum [...]“ (L1, Z. 436-439). Um die Kinder zu fördern und zu fordern sei eine gute personelle Besetzung in der jahrgangsgemischten Form entscheidend (vgl. L1, Z. 103-106). Ein festes Klassenteam habe den Vorteil, dass Stabilität und mehr individuelle Zuwendung für die Kinder geboten und Ruhe im Klassenzimmer ausgestrahlt werde. „Und du hast einfach vier Augen, die mehr sehen als nur zwei.“ (L1, Z. 441-442).

L2 teilte mit, dass sich die Personalverteilung im Laufe der letzten 13 Jahre, in denen L2 an der [Schule x] angestellt war, sehr verschlechtert habe. Sie stellte dar, dass sie zu Beginn ihrer Lehrzeit noch die Möglichkeit hatte Psychomotorik-Stunden zu geben. Laut L2 sind die Klassen an [Schule x] momentan ungefähr zur Hälfte doppelt besetzt. Zudem gab L2 an, dass sich die Bedürfnisse der Kinder unter anderem auch durch Corona stark verändert hätten (vgl. L2, Z. 120-127). „Der Aufwand oder die Kraft, die einzelne Kinder für sich selbst brauchen, um im Schulalltag zurecht zu kommen und den Einsatz, den sie von den Lernbegleitern fordern, hat sich doch sehr verändert.“ (L1, 141-143). Sowohl L1 als auch L2 machten aber deutlich, dass eine weitaus bessere personelle Besetzung generell im Schulsystem und nicht nur in jahrgangsgemischten Klassen angebracht wäre (vgl. L2, Z. 187-192/ L1, Z. 459-460).

Subkategorie 6b: Blick in die Zukunft

Subkategorie 6b umfasst alle Aussagen, in denen über die Zukunft des Schullebens gesprochen wird.

L1 erklärte, dass die Kinder zunehmend mit weniger Kernkompetenzen in die Schule kämen. Dazu zählte sie grundlegende Elemente auf, wie beispielsweise der Fähigkeit vor Schulbeginn zählen zu können, mit der Schere umzugehen oder Schuhe zu binden. Außerdem nannte L1 die Herausforderung, dass viele Kinder unzureichend entwickelte Sozialkompetenzen hätten. Dazu führte sie auch die Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler an, selbständig zu arbeiten, Geduld zu haben oder auf andere Schülerinnen und Schüler Rücksicht zu nehmen (vgl. L1, Z.

296-311). L1 ist der Ansicht, dass die Bildungspolitik irgendwann den Punkt erreichen werde, an dem man entscheide, mehr jahrgangsgemischte Klassen einzuführen, um die fehlenden Sozialkompetenzen der Kinder auffangen zu können (vgl. L1, Z. 297-300). L1 erkannte auch, dass der 9-Punkte-Plan, dessen Einsatz ab dem Schuljahr 2024/2025 in Rheinland-Pfalz erfolgte, viele Punkte beinhalte, die die Schule an beiden Standorten in den jahrgangsgemischten Klassen schon seit langer Zeit umsetzten (vgl. Z. 489-493). „Also wie gesagt, Schule der Zukunft, das ist für mich das Schlagwort.“ (L1, Z. 482). Um dies aber weitergehend durchführen zu können, müssten jahrgangsgemischte Klassen aber auf besseren Rahmenbedingungen aufgebaut sein. Darüber hinaus betonte L1, dass der Ansatz der Jahrgangsmischung ein anderer Weg zum Ziel sei und daher eine andere Art der Unterstützung benötigt werde (vgl. Z. 467-472). Des Weiteren machte sie darauf aufmerksam, dass viele Schulen, die den deutschen Schulpreis erhielten mit einem jahrgangsübergreifenden Konzept oder einem Konzept arbeiteten, das nicht den reinen altershomogenen Klassen entspreche (vgl. L1, Z. 473-478).

L2 richtete die Aufmerksamkeit auf den Aspekt der Integration und Inklusion von Menschen aus anderen Herkunftsländern. Sie beschrieb, dass die Jahrgangsmischung eine verbesserte Chance der Integration darstelle, da alle Schülerinnen und Schüler auf breit gefächerten unterschiedlichen Leistungsstandards ständen und individuell gefördert werden könnten. Sie erwähnte außerdem, dass dieses Konzept auch in der weiterführenden Schule fortgesetzt werden könnte (vgl. L2, Z. 273-282). „Jeder darf so sein, wie er will. Das ist ein großer Vorteil an den jahrgangsgemischten Klassen.“ (L2, Z. 279-280).

3.3 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Nach der Darstellung der Ergebnisse soll im Folgenden nun deren Interpretation erfolgen. In diesem Zusammenhang soll die Forschungsfrage „Wie beeinflussen jahrgangsgemischte Grundschulklassen die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und den Unterrichtsalltag?“, die dieser Arbeit zugrunde liegt, beantwortet werden. Dazu werden die passenden Unterfragen näher beleuchtet und die empirischen Ergebnisse mit den übereinstimmenden theoretischen Grundlagen aus der beschriebenen Literatur dargestellt.

Wie wirkt sich das jahrgangsübergreifende Lernen auf die Kinder und das Klassenklima aus?
Welche Vorteile und Herausforderungen ergeben sich aus der Jahrgangsmischung für Kinder?
Inwieweit fördert die Jahrgangsmischung individuelle Lernprozesse und die intrinsische Motivation von Schülerinnen und Schülern?

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen jahrgangsgemischter Grundschulklassen verdeutlichen sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen dieses Schulkonzepts für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und den Unterrichtsalltag. Ein wesentlicher Aspekt, der sowohl in der empirischen Untersuchung als auch in der Literatur hervorgehoben wird, ist die Förderung des sozialen Lernens. Durch den Umgang mit jüngeren und älteren Mitschülerinnen und Mitschülern entwickeln die Kinder Fähigkeiten wie Rücksichtnahme, Geduld und gegenseitige Unterstützung, die nicht nur das Klassenklima verbessern, sondern auch die Schülerinnen und Schüler auf das Leben außerhalb der Schule vorbereiten. Diese Ergebnisse stimmen mit Wagener (2022, S. 39) überein, der die Erweiterung sozialer Beziehungen als eine der größten Chancen der Altersmischung beschreibt. Auch in der Literatur wird deutlich, dass durch den generationenübergreifenden Austausch die sozialen Kompetenzen der Kinder in besonderem Maße gestärkt werden.

Ein zentrales Merkmal der Jahrgangsmischung ist das gegenseitige Helfen, das von den Lehrkräften als eine wichtige pädagogische Stärke wahrgenommen wird. Diese Form der Kooperation wird besonders von älteren Schülerinnen und Schülern geschätzt, da sie ihr Wissen an jüngere weitergeben können. Dies vertieft nicht nur ihr eigenes Verständnis, sondern stärkt auch ihr Selbstvertrauen (vgl. Waaden, 2017, S. 57). Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ausführungen von Raggl (2012, S. 291), der betont, dass das gegenseitige Helfen in jahrgangsgemischten Klassen nicht nur den Älteren zugutekommt, sondern auch den Jüngeren zugutekommt, da sie von den Vorbildern und der Orientierung der älteren Mitschüler profitieren. In der empirischen Untersuchung wurde deutlich, dass die Kinder in gemischten Jahrgangsstufen durch diese gegenseitige Unterstützung ihre sozialen Fähigkeiten erweitern, was das Klassenklima weiter verbessert.

Ein weiterer zentraler Punkt, der sowohl aus der empirischen Untersuchung als auch aus der Literatur hervorgeht, ist die gezielte individuelle Förderung. Lehrkräfte berichten, dass die heterogene Gruppenzusammensetzung es ihnen ermöglicht, Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Lerntempo zu fördern. Dies stimmt mit den Ergebnissen von Thoren et al. (2019, S. 141f) überein, die betonen, dass jahrgangsgemischte Klassen besonders geeignet sind, um die hohe Heterogenität der Schülerschaft auszugleichen, insbesondere bei Kindern mit nicht deutscher Erstsprache. Differenzierte Aufgabenstellungen und flexible Unterrichtsgestaltung bieten hierbei eine wichtige Möglichkeit, sowohl Lernlücken zu schließen als auch individuelle Stärken der Kinder zu fördern. In den Interviews wurde deutlich, dass Lehrkräfte in der Praxis von der Möglichkeit profitieren, ihre Unterrichtsmethoden anzupassen, um auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse einzugehen.

Ein besonders stark betonter Vorteil der Jahrgangsmischung ist das positive Klassenklima. Die jährliche Veränderung der Gruppenzusammensetzung und das Aufbrechen starrer Rollenbilder tragen dazu bei, dass Kinder ihre soziale Position innerhalb der Gruppe immer wieder neu definieren können. Diese Dynamik reduziert nicht nur die Gefahr der Stigmatisierung, sondern stärkt auch die Gruppendynamik (vgl. Waaden, 2017, S. 57). Auch in der Literatur zeigt sich, dass die jahrgangsgemischte Struktur das Sozialverhalten positiv beeinflussen kann. Carle und Metzen (2014, S. 13f) verdeutlichen, dass die Auflockerung starrer Altersgrenzen die sozialen Interaktionen fördert und somit zu einer besseren Integration aller Schülerinnen und Schüler beiträgt.

Trotz der vielen Vorteile birgt die Jahrgangsmischung jedoch auch einige Herausforderungen. Ein zentrales Problem, das sowohl in der empirischen Untersuchung als auch in der Literatur deutlich wird, ist, dass ältere Kinder oft Rücksicht auf die jüngeren nehmen müssen, was ihren eigenen Lernprozess beeinträchtigen kann. Leistungsstärkere Kinder fühlen sich gelegentlich unterfordert, während schwächere Kinder von der intensiveren Betreuung profitieren. Diese Dynamik verdeutlicht, dass das Konzept stark von den individuellen Bedürfnissen der Kinder abhängt (vgl. Haring & Rohlf, 2019, S. 477). Auch Hinz (2007, S. 171) betont, dass für die erfolgreiche Umsetzung der Jahrgangsmischung spezifische förderdiagnostische Maßnahmen erforderlich sind, um Schwächen gezielt anzugehen und die Heterogenität der Klasse optimal zu nutzen. Die Lehrkräfte berichten, dass dies eine besonders anspruchsvolle Aufgabe darstellt, da die Lernstände der Kinder sehr unterschiedlich sind.

Ein weiteres Problem in der Jahrgangsmischung besteht darin, dass einige Schülerinnen und Schüler die Heterogenität der Lernniveaus als herausfordernd empfinden. Während viele Kinder die sozialen Vorteile der Altersmischung schätzen, empfinden andere die unterschiedlichen Lernniveaus als belastend. Auch in der Literatur wird deutlich, dass die Vielfalt der Lernenden ein wertvolles Potenzial darstellt, um kognitive Fähigkeiten zu fördern und soziale Kompetenzen zu stärken (vgl. Oelhaf, 2019, S. 27). Die Herausforderung besteht jedoch darin, dass die Lehrkräfte sorgfältig planen müssen, um die Vorteile der Altersmischung zu maximieren und gleichzeitig die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sowohl in der empirischen Untersuchung als auch in der Literatur die Jahrgangsmischung als ein vielversprechendes Konzept angesehen wird, das jedoch eine sorgfältige Planung und Differenzierung erfordert, um die Vorteile zu maximieren und die Herausforderungen zu bewältigen. Eine enge Zusammenarbeit im Kollegium, flexible Unterrichtsgestaltung und spezifische förderdiagnostische Maßnahmen sind dabei

entscheidend, um den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und die Potenziale der Altersmischung optimal zu nutzen.

Wie beeinflusst die Jahrgangsmischung die Unterrichtsgestaltung?

Welche Unterrichtsmethoden werden von den befragten Lehrkräften bevorzugt genutzt?

Welche pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen stellen sich für die Lehrkräfte in jahrgangsübergreifenden Klassen?

Eine strukturierte Unterrichtsgestaltung ist eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Sowohl L1 als auch L2 betonen die Bedeutung von Ritualen, die den Schülerinnen und Schülern Orientierung bieten und den Unterrichtsalltag stabilisieren. Diese Rituale sind nicht nur eine Hilfe zur Strukturierung des Unterrichts, sondern fördern auch die soziale Interaktion und das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse. Ein solches Ritual, der „offene Anfang“, sowie feste Zeitstrukturen wie die Lesezeit oder die ritualisierte Rechenzeit schaffen einen vorhersehbaren Ablauf, der gerade in heterogenen Lerngruppen als Anker dient (vgl. Waaden, 2017, S. 56). Wie Harring und Rohlfs (2019) in ihrer Untersuchung betonen, sorgen etablierte Routinen im Unterricht für eine hohe Planbarkeit und ein stabiles Lernumfeld, das auch den jüngeren Schülerinnen und Schülern hilft, sich besser zurechtzufinden.

Ein zentrales Element in der Gestaltung des Unterrichts ist die gemeinsame Einführung von Themen, wie L1 hervorhebt. Diese Methode ermöglicht es, Wiederholungen für ältere Kinder einzuarbeiten und gleichzeitig jüngeren Schülerinnen und Schülern erste Zugänge zu neuen Themen zu eröffnen. Die Lehrerinnen und Lehrer gestalten diese Einführung so, dass die Kinder in einem gemeinsamen Lernprozess eingebunden werden, wobei unterschiedliche Leistungsstände berücksichtigt werden. Nach der Einführung erfolgt die Differenzierung, bei der Kinder in Kleingruppen oder individuell weiterarbeiten. Diese Strategie stellt sicher, dass die Inhalte sowohl dem jeweiligen Leistungsstand als auch den individuellen Lernbedürfnissen entsprechen, was auch durch Raggl (2012, S. 295) unterstützt wird, der betont, wie wichtig eine gezielte Differenzierung innerhalb der gemischten Gruppen ist, um jedem Kind gerecht zu werden.

L2 beschreibt eine klare Struktur des Unterrichts, die neben den Ritualen auch thematische Blöcke und fachgebundene Phasen umfasst. Eine Besonderheit ist der Einbezug des Englischunterrichts im Morgenkreis, in dem jüngere Schülerinnen und Schüler in Deutsch und ältere in Englisch Fragen beantworten. Solche integrativen Ansätze fördern nicht nur das sprachliche Verständnis der jüngeren Kinder, sondern ermöglichen auch den Austausch

zwischen den Altersgruppen. Carle und Metzen (2014, S. 24f) betonen, dass solche integrativen Unterrichtsformen den Austausch und die Zusammenarbeit über Jahrgangsgrenzen hinweg fördern und so zu einer wechselseitigen Unterstützung der Lernprozesse führen.

In jahrgangsgemischten Klassen ist eine Abkehr vom Frontalunterricht hin zu flexibleren Methoden essenziell. Die Interviews zeigen, dass Lehrkräfte vor allem handlungsorientierte und interaktive Ansätze bevorzugen. Werkstattarbeit, Lerntheken und Wochenpläne ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, eigenständig und ihrem Leistungsstand entsprechend zu arbeiten. Diese Methoden erlauben eine Differenzierung, die den unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht wird (vgl. Raggl, 2012, S. 295). L3 betont jedoch die Notwendigkeit, Unterrichtsmaterialien anzubieten, die auf die individuellen Lernniveaus der Kinder abgestimmt sind. Eine starke Abhängigkeit von Schulbüchern, die den Unterricht nicht flexibel genug gestalten, kann diese Differenzierung einschränken (vgl. Waaden, 2017, S. 58). Daher ist es besonders wichtig, Materialien zu wählen, die das individuelle Lernen fördern und gleichzeitig Raum für die Zusammenarbeit bieten.

L1 hebt hervor, wie wichtig das Lernen mit allen Sinnen ist. Der Einsatz von Materialien wie dem Rechenschiffchen in Mathematik oder Wortartensymbolen in Deutsch ermöglicht es den Kindern, nicht nur kognitiv, sondern auch praktisch zu lernen. Partner- und Gruppenarbeit wird ebenfalls als zentrale Methode hervorgehoben, da sie den sozialen Austausch und das gegenseitige Lernen fördert. Diese Methoden schaffen eine dynamische Lernatmosphäre, in der Kinder voneinander profitieren können. Dies entspricht den Ausführungen von Harring und Rohlf's (2019, S. 479), die die Bedeutung der kooperativen Lernprozesse unterstreichen, bei denen Kinder durch gegenseitige Hilfe und gemeinsame Aufgaben ihre Lernprozesse vertiefen können.

Ein besonders effektives Beispiel ist der „Satz des Tages“, bei dem alle Altersgruppen einbezogen werden. Jüngere Kinder profitieren von der gemeinsamen Arbeit mit älteren, indem sie erste Einblicke in komplexere sprachliche Strukturen erhalten, während die Wiederholung der Inhalte den Wissensstand der älteren Kinder festigt. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie Unterrichtsmethoden gezielt auf die Vorteile der Jahrgangsmischung abgestimmt werden können. Carle und Metzen (2014, S. 63) betonen, dass der Austausch zwischen den Altersgruppen sowohl das Verständnis der Jüngeren stärkt als auch das Wissen der älteren Schülerinnen und Schüler vertieft.

Trotz der pädagogischen Vorteile bringt die Jahrgangsmischung einige organisatorische und arbeitsbezogene Herausforderungen für Lehrkräfte mit sich. Die Interviews zeigen, dass die

Planung und Durchführung von Unterricht in einer heterogenen Gruppe mit einem deutlich höheren Aufwand verbunden ist. L1 beschreibt, wie sie für eine Mathearbeit bis zu 19 verschiedene Lernzielkontrollen erstellen musste, um den individuellen Lernständen ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Auch hier zeigt sich, dass eine effektive Differenzierung in jahrgangsgemischten Klassen besonders anspruchsvoll ist (vgl. Oelhaf, 2019, S. 29). L3 betont, dass die Lehrkräfte in solchen Fällen besonders viel Unterstützung durch zusätzliche Lehrkräfte benötigen, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Ein weiteres Problem stellt auch die personelle Ausstattung dar. Sowohl L1 als auch L3 betonen, dass eine ausreichende Unterstützung durch zusätzliche Lehrkräfte notwendig ist, um allen Kindern gerecht zu werden. Ohne diese Unterstützung besteht die Gefahr, dass einzelne Kinder aus dem Fokus geraten. Dies gilt insbesondere in Klassen mit einer großen Spannbreite an Lernniveaus. Diese Herausforderung ist nicht neu und wird auch von Waaden (2017, S. 56) aufgegriffen, die auf die Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung hinweist, um die Lernpotenziale aller Schülerinnen und Schüler nutzen zu können.

L1 hebt hervor, dass die Differenzierung in jahrgangsgemischten Klassen eine ständige Herausforderung darstellt. Um diese zu bewältigen, sei eine enge Zusammenarbeit im Kollegium erforderlich. Die Aufteilung von Themen und die gemeinsame Planung helfen, den Mehraufwand zu minimieren. Dennoch bleibt die Belastung für einzelne Lehrkräfte hoch, was nicht zuletzt an den vielfältigen Anforderungen liegt, die diese Unterrichtsform mit sich bringt. Auch Raggl (2012, S. 295) beschreibt, wie durch eine koordinierte Teamarbeit der Lehrkräfte der Aufwand in heterogenen Klassen reduziert werden kann, um eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten.

Die Interviews zeigen, dass einige Fächer sich besonders gut für jahrgangsgemischten Unterricht eignen. Der Sachunterricht, wie L3 darstellt, bietet mit altersübergreifenden Themen wie dem Wald eine ideale Grundlage, um alle Kinder einzubinden. Schwieriger gestaltet sich die Umsetzung in praktischen Themen wie dem Umgang mit dem Zirkel oder im Sexualkundeunterricht, da diese spezifische Anforderungen an die Altersgruppen stellen. Auch hier zeigt sich, wie durch eine sinnvolle Auswahl der Themen der Erfolg des jahrgangsgemischten Unterrichts maximiert werden kann (vgl. Carle & Metzen, 2014, S. 24).

Welche Reaktionen zeigen Eltern auf das Konzept der Jahrgangsmischung?

Welche Perspektiven und Optimierungsmöglichkeiten sehen Lehrkräfte für das Konzept?

Ein zentrales Thema, das sowohl in den Interviews als auch in der Fachliteratur wiederholt

angesprochen wird, ist die anfängliche Skepsis der Eltern gegenüber diesem Konzept. Viele Eltern äußern vor allem Bedenken hinsichtlich der fachlichen Vorbereitung ihrer Kinder auf die weiterführende Schule, da sie befürchten, dass der individuelle Lernbedarf der Kinder in einer heterogenen Gruppe nicht ausreichend berücksichtigt wird. Diese Sorgen spiegeln sich auch in der Literatur wider, wo Carle und Metzen (2014, S. 55f) berichten, dass Eltern häufig zweifeln, ob eine jahrgangsgemischte Klasse ihren Kindern dieselbe Qualität an Unterricht bieten kann wie eine Jahrgangsstufenklasse. Trotz dieser anfänglichen Zweifel zeigt die empirische Untersuchung jedoch, dass Eltern am Ende der Grundschulzeit oft positiv überrascht sind, insbesondere durch die sozialen Fortschritte ihrer Kinder. Es wird deutlich, dass die Jahrgangsmischung durchaus Potenzial für die Entwicklung sozialer Kompetenzen bietet, was von den Eltern als großer Gewinn wahrgenommen wird. Auch in der Literatur wird diese Entwicklung betont, da Kinder in Jahrgangsmischungen verstärkt Verantwortung übernehmen und durch die Interaktion mit verschiedenen Altersgruppen ihre sozialen Fähigkeiten ausbauen (vgl. Wagener, 2022, S. 39).

Die Lehrkräfte sehen das Konzept der Jahrgangsmischung ebenfalls als herausfordernd, insbesondere in Bezug auf die erforderliche Differenzierung. In der empirischen Untersuchung berichten viele Lehrkräfte von einem erhöhten Planungsaufwand, der notwendig ist, um auf die unterschiedlichen Lernstände der Kinder einzugehen. Diese Herausforderung wird auch in der Fachliteratur thematisiert. So weisen Waaden (2017, S. 57) und Sonnleitner (2021, S. 359ff) darauf hin, dass der Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen eine hohe Flexibilität und eine intensive Vorbereitung verlangt, da die Lehrkräfte mit einer breiten Spanne an Lernniveaus konfrontiert sind. Besonders die Balance zwischen der Förderung leistungsstarker und leistungsschwächerer Kinder stellt eine ständige Herausforderung dar. Diese Problematik wird noch verstärkt durch die unzureichende Fortbildung von Lehrkräften, wie in den Interviews deutlich wurde. Häufig berichten Lehrkräfte, dass sie ohne spezifische Vorbereitung in das Konzept der Jahrgangsmischung eingeführt wurden. Laut Kucharz und Wagener (2009, S. 153f) wäre es jedoch essenziell, dass Lehrkräfte in der Lage sind, das heterogene Lernumfeld gezielt zu steuern, um sowohl die sozialen als auch die kognitiven Potenziale der Kinder zu fördern. Auch in der Literatur wird betont, dass eine systematische Fortbildung der Lehrkräfte notwendig ist, um die Herausforderungen der Jahrgangsmischung effektiv zu bewältigen (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 153f).

Ein weiterer zentraler Aspekt, der sowohl in der empirischen Untersuchung als auch in der Literatur immer wieder angesprochen wird, ist die Notwendigkeit einer verbesserten personellen Besetzung. Lehrkräfte sprechen sich klar für eine Doppelbesetzung aus, um den

Unterricht besser differenzieren und individueller fördern zu können. Die aktuellen personellen Engpässe, die durch den Fachkräftemangel in vielen Schulen verschärft werden, stellen jedoch ein großes Hindernis dar. In der Literatur wird diese Problematik ebenfalls thematisiert: Wagener (2014, S. 31f) hebt hervor, dass der Mangel an Fachkräften und die daraus resultierende Überlastung der Lehrkräfte die Qualität des Unterrichts in jahrgangsgemischten Klassen erheblich beeinträchtigen kann. Eine stärkere personelle Unterstützung könnte dazu beitragen, dass Lehrkräfte ihre pädagogische Arbeit in den gemischten Klassen besser und individueller gestalten können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Jahrgangsmischung sowohl in der empirischen Untersuchung als auch in der Literatur als eine vielversprechende, aber auch herausfordernde Praxis angesehen wird. Sie bietet große Potenziale, insbesondere im Bereich der sozialen und kognitiven Förderung, erfordert jedoch eine sorgfältige Planung und angemessene Unterstützung durch Lehrkräfte, strukturelle Maßnahmen und die Bereitstellung geeigneter Lernmaterialien. Die positiven Effekte für die soziale Entwicklung der Kinder sind jedoch unbestreitbar, was die Jahrgangsmischung zu einer zukunftsfähigen Form der Schulbildung macht, die durch gezielte politische und organisatorische Maßnahmen flächendeckend etabliert werden könnte.

4 Fazit und Ausblick

Die Untersuchung der Jahrgangsmischung in Grundschulklassen zeigt, dass dieses Unterrichtsmodell sowohl Potenziale als auch Herausforderungen mit sich bringt. Aus der vorliegenden Analyse geht hervor, dass die Erkenntnisse der Theorie mehrfach mit denen der Untersuchung übereinstimmen. Die Ergebnisse der empirischen Studie verdeutlichen, dass die Jahrgangsmischung vor allem im sozialen Bereich zahlreiche Vorteile bietet. Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur, Verantwortung zu übernehmen und soziale Kompetenzen zu entwickeln, sondern profitieren auch von der Möglichkeit, in einer heterogenen Lerngemeinschaft von den Stärken ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu lernen. Insbesondere die jüngeren Kinder profitieren von der Unterstützung und den Vorbildern der älteren Kinder, während die älteren Schülerinnen und Schüler ihre Führungskompetenzen weiterentwickeln können. Dadurch entwickelt sich ein positives Klassenklima, das auf Kooperation und gegenseitigem Respekt basiert.

Auf der anderen Seite stellt die Jahrgangsmischung die Lehrkräfte vor erhebliche didaktische und organisatorische Herausforderungen. Die heterogene Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erfordert eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die den unterschiedlichen Lernständen gerecht wird. Insbesondere in den klassischen Unterrichtsfächern wie Mathematik und Deutsch müssen Lehrkräfte individualisierte Lernangebote entwickeln, um allen Kindern gerecht zu werden, ohne dass einzelne überfordert oder unterfordert werden. Dies erfordert nicht nur ein hohes Maß an Fachkompetenz, sondern auch zusätzliche Ressourcen und eine starke Kooperation innerhalb des Kollegiums. Besonders wurde die Notwendigkeit einer zusätzlichen Lehrkraft im Unterricht sowie einer insgesamt besseren personellen Ausstattung als Voraussetzung für das Gelingen des Konzepts deutlich.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Jahrgangsmischung in Grundschulen eine vielversprechende Möglichkeit darstellt, sowohl die kognitiven als auch die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Sie trägt zu einer inklusiveren Lernumgebung bei, in der Vielfalt nicht nur als Herausforderung, sondern als Chance verstanden wird. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass dieses Modell in einer gut strukturierten und unterstützten Form positive Auswirkungen auf das Lernklima und die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler hat. Für die zukünftige Schulentwicklung sollten zur Optimierung des Konzepts vor allem Maßnahmen ergriffen werden, die Lehrkräfte in ihrer professionellen Entwicklung unterstützen und die organisatorischen

Rahmenbedingungen so gestalten, dass sie den vielfältigen Anforderungen gerecht werden können.

Durch die Befragung der Lehrkräfte konnte ein Einblick in die pädagogische Praxis gewonnen werden. Da allerdings im Hinblick auf das Kategoriensystem nicht jeder Kategorie Aussagen von allen Lehrkräften zugeordnet werden konnte, wurden einige der Kategorien nur von vereinzelt Aussagen repräsentiert. Zudem lassen sich die Erkenntnisse aufgrund der geringen Anzahl an Interviews nicht verallgemeinern. Im Rahmen einer Erweiterung der durchgeführten Studie könnten jedoch deutlich mehr Lehrkräfte von mehreren Grundschulen befragt werden. Dadurch würde sowohl ein Vergleich zwischen den verschiedenen Schulen und Bundesländern als auch die Formulierung allgemeingültiger Aussagen ermöglicht werden. Alternativ könnte man Interviews in Montessori-Schulen durchführen und dabei besonders deren Perspektiven sowie die Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf Jahrgangsmischung untersuchen. Diese Ergebnisse könnten anschließend mit denen von anderen Schulen, die ebenfalls Jahrgangsmischung praktizieren, verglichen werden. Eine weitere Frage, die im Rahmen einer weiterführenden Studie ebenfalls von Interesse sein könnte, wäre inwiefern sich Lehrkräfte durch ihr Studium darauf vorbereitet fühlen, in jahrgangsgemischten Klassen zu unterrichten. Abschließend lässt sich sagen, dass die Jahrgangsmischung in Grundschulen eine innovative und zukunftsfähige Form des Unterrichts darstellt, die die Potenziale einer heterogenen Lerngruppe nutzt. Sie bietet nicht nur eine Gelegenheit zur individuellen Förderung, sondern auch eine Chance, den sozialen Zusammenhalt und die Gemeinschaft innerhalb der Klasse zu stärken.

5 Literaturverzeichnis

- Carle, U. & Metzen, H. (2014). Wie wirkt jahrgangübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Wissenschaftliche Expertisen).
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer (5. Aufl.).
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse- Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. (6. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Fiechter, U. & Arnaldi, U. (2013). Vielfältigkeit der Unterrichtspraxis. Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem im jahrgangübergreifenden Unterricht. In: E-Beiträge zur Lehrerbildung.
- Geißler, G. (1960). Das System des Klassenunterrichts. In: Wenke, Hans (Hrsg.): Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, 55-65.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, M. & Rohlf, C. (2019). Handbuch Schulpädagogik. Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.). Waxmann Verlag GmbH.
- Hascher, T. & Ellinger, B. (2012). Jahrgangsgemischter Unterricht. Balancieren zwischen Spannungsfeldern aus der Sicht von Lehrpersonen. In: Nerowski, C., Hascher, T., Lunkenbein, M. und Sauer, D. (Hrsg.), Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik, S. 97-113. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Helming, H. (1992). Montessori-Pädagogik- Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung. (17. Aufl.). Freiburg und Basel und Wien: Herder.
- Hinz, R. (2007). Kucharz & Wagener: Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007 [Rezension].
- Klein-Landeck, M. & Pütz, T. (2011). Montessoripädagogik. Einführung in die Theorie und Praxis. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2009). Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Langing, R. (1999). Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Matter, B. (2016). Lernen in heterogenen Lerngruppen. Erprobung und Evaluation eines Konzepts für den jahrgangsgemischten Mathematikunterricht. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse- Grundlagen und Techniken. (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

- Oelhaf, J. (2019). IST-Stand zum jahrgangsübergreifenden Lernen an allgemeinbildenden öffentlichen Grundschulen Baden-Württembergs aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Pape, M. (2016). Didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen. Eine qualitative Studie zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Raapke, H.-D. (2006). Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule. (3. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Raggl, A. (2012). Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im ländlichen Raum. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 34 Nr. 2, S. 285-301.
- Reinders, H. (2005). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München und Wien: R. Oldenburg.
- Reinders, H. (2022). Interview. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Poschnow & I. Post (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung- Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Renner, K.-H. & Jacob, N.-C. (2020). Das Interview- Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Sonnleitner, M. (2021). Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule. Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Thoren, K., Hannover, B. & Brunner, M. (2019). Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL): Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in ethnisch heterogenen Schulen. In: Fickermann, D. & Weishaupt, H. (Hrsg.), Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. Münster/New York: Waxmann, Die deutsche Schule, 14. Beiheft, S. 140-155.

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). Umgang mit Heterogenität in der Schule und Unterricht. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin.
- Von Waaden, S. (2017). Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung. Auswirkung von Handlungs- und Lageorientierung auf die Leistungsentwicklung. Bielefelder Schriften zur Didaktik der Mathematik (Band 3). In: Springer Spektrum.
- Wagener, M. (2014). Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsübergreifenden Unterricht. Wiesbaden: Spinner VS.
- Wagener, M. (2022). Jahrgangsübergreifender Unterricht. Didaktische Grundlagen und Konzepte. Verlag W. Kohlhammer GmbH Stuttgart.
- Wagener, M. & Walther, T. (2024). Teilhabepraktiken in jahrgangsgemischten Kindertandems. Erkenntnispotenziale von Videoanalysen für inklusive Unterricht. In: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Walker, K. (o.D.) Kathy Walker – Educational Consultant [online]: <https://kathywalker.com.au> (Zugriff am: 1. Dezember 2024).

Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden

Anhang B: Interview Transkripte

Anhang C: Kategoriensystem

Anhang A: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden Lehrkräfte

Thema: Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen in der Primarstufe

Forschungsfrage: Wie beeinflussen jahrgangsgemischte Grundschulklassen die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und den Unterrichtsalltag?

Fragen zur allgemeinen Erfahrung der Lehrkraft

1. Wie lange arbeitest Du schon als Lehrkraft?
2. Wie lange unterrichtest Du bereits in einer jahrgangsgemischten Klasse?
3. Was waren Deine ersten Eindrücke, als Du erfahren hast, dass Du an einer Schule mit Jahrgangsmischung unterrichten wirst?

Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler?

4. Welche Vorteile siehst Du in jahrgangsgemischten Klassen für die Kinder?
5. Inwieweit tragen jahrgangsgemischte Klassen zur individuellen Förderung bei?
6. Welche Auswirkungen haben jahrgangsgemischte Klassen auf das soziale Miteinander und das Klassenklima?
7. Gibt es auch Aspekte, die Du in jahrgangsgemischten Klassen negativ für die Kinder betrachtest?
8. Wie gehst Du mit möglichen Konflikten oder Problemen zwischen jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern in einer Klasse um?
9. Gab es Situationen, in denen die Kinder selbst positiv oder negativ auf die Jahrgangsmischung reagiert haben?

Unterrichtsgestaltung der Lehrperson

10. Welche spezifischen Herausforderungen erlebst Du beim Unterrichten von jahrgangsgemischten Klassen?
11. Welche Vorteile siehst Du bei der Unterrichtsgestaltung?
12. Wie bewältigst Du die unterschiedlichen Lernniveaus und -bedürfnisse der Kinder?
13. Welche Unterrichtsmethoden und -strategien haben sich als besonders effektiv erwiesen?
14. Gibt es spezifische Fächer oder Themen, bei denen jahrgangsgemischter Unterricht besonders schwierig oder besonders sinnvoll ist?

15. Wie verläuft die Planung und Organisation des Unterrichts?
16. Wie läuft ein typischer Unterrichtsalltag/ eine Unterrichtsstunde in der jahrgangsgemischten Klasse ab?
17. Wo siehst Du im Vergleich zur alltagshomogenen Klasse im Unterrichtsalltag die größten Unterschiede?

Fragen zur Elternarbeit

18. Wie reagieren Eltern auf jahrgangsgemischte Klassen?
19. Welche Fragen oder Bedenken äußern Eltern am häufigsten?

Fragen zur Schulorganisation

20. Welche Unterstützung erhältst Du von der Schule für das Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen? Gab es spezielle Fortbildungen etc.?
21. Wie arbeitet das Kollegium zusammen, um jahrgangsgemischten Unterricht zu planen und durchzuführen?

Reflexion und Verbesserung

22. Vor ein paar Jahren gab es ja einige Diskussionen über die Jahrgangsmischung, die dazu geführt haben, dass neue Klassenkonstellationen entstanden sind. Kannst Du kurz erläutern, welche neuen Klassen sich daraus gebildet haben und ob das Kollegium mit der jetzigen Situation zufriedener ist?
23. Welche zusätzlichen Ressourcen oder Unterstützungen würden Dir helfen, die Chancen der Jahrgangsmischung besser zu nutzen und den Herausforderungen besser entgegenwirken zu können?

Transkript 1

1 **I:** Danke nochmal, dass du dir die Zeit nimmst. Ich muss das Interview transkribieren, ist
2 das in Ordnung, wenn ich es aufnehme?

3

4 **L1:** Ja selbstverständlich.

5

6 **I:** Okay super. Also ich schreibe ja meine Bachelorarbeit über jahrgangsgemischte Klas-
7 sen. (..) Wie lange bist du denn jetzt schon in [Schule x]?

8

9 **L1:** Seit 2013. Also, ich habe angefangen als Klassenleitung von der jahrgangsgemischten
10 Klasse von eins bis vier. Und bin seit (..) jetzt lass mich mal kurz überlegen (..) 2020 im
11 November Direktorin.

12

13 **I:** Und jetzt bist du aber gerade noch mit ein paar Stunden als Lehrkraft in einer Klasse
14 drin, oder?

15

16 **L1:** Ja genau.

17

18 **I:** Und was waren so deine ersten Eindrücke, als du erfahren hast, dass du an eine Schule
19 mit Jahrgangsmischung kommst?

20

21 **L1:** Also tatsächlich habe ich mich total gefreut, weil das eigentlich ein Konzept ist (.) oder
22 ich sag mal eine pädagogische Anforderung stellt, die ich absolut sinnvoll finde und von
23 der ich gedacht habe, das ist so Schule der Zukunft, sage ich immer. Da bin ich jetzt auch
24 noch davon überzeugt. Aber also das erste war eigentlich, als ich hospitiert habe an einem
25 Tag damals in der Schulklasse, habe ich gedacht, hier muss ich genau das machen, was ich
26 an anderen Schulen nicht darf. Und das war eigentlich so ein WOW Effekt. Und ja, ich war
27 total begeistert. Also ich habe mir zwar auch vorgestellt, dass das nicht ganz einfach ist,
28 weil ich das ja auch während dem Studium tatsächlich so noch nicht kannte und weiß also
29 noch, es war so ein prägendes Bild, dass da wirklich ein ganz kleiner Erstklässler neben

30 einem großen Viertklässler saß. Aber eigentlich war ich total geflasht. Also es war alles
31 überraschend positiv.

32

33 **I:** Wie schön. (.) Und welche Vorteile siehst du konkret für die Kinder in der Jahrgangs-
34 Mischung?

35

36 **L1:** Also ganz klar hervorzuheben ist neben dem Fachlichen, aber da sage ich gleich was
37 dazu, auf jeden Fall das soziale Lernen, weil die Kinder ganz anders miteinander umgehen.
38 Es gibt nicht dieses typische Vergleichen oder diese Rangelei, weil jedes Kind einfach zu
39 einem bestimmten Zeitpunkt irgendwann irgendwas besser kann als ein anderes Kind. Und
40 sei es nur, wenn es schon zwei Jahre da ist. Aber vielleicht fachlich schwach, dass es einem
41 neuen Kind zum Beispiel zeigen kann, wo die Toiletten sind oder die Pausenspielgeräte
42 oder so was. Und das finde ich ganz wichtig, weil es nicht diese/ Es gibt so nicht diese
43 Einstufung in schwach und in stark, sondern jedes Kind hat halt wirklich irgendwie, so wie
44 es ja auch ist, was ganz Besonderes und es ist ganz wertvoll. Und ich finde, das kommt
45 einfach in diesen altersgemischten Klassen zusätzlich zu der Schwerpunktschule viel bes-
46 ser zur Geltung und die Kinder helfen sich untereinander. Was ich auch ganz wichtig finde,
47 weil tatsächlich kann nur derjenige oder das Kind, die den Lerninhalt verstanden hat, kann
48 dann auch erklären. Und das tun sie ja auch. Sie sind dann ganz stolz, wenn sie Helfer Kinder
49 sein können und helfen sich einfach untereinander. Und ja, das ist das Fachliche, was ich
50 sehr gut finde, dass sie halt auch die Chance haben, einfach ich sag mal so/ (..) Es ist ja
51 nicht normal, wir sind ja nicht alle gleich und die Schulkinder sind es auch nicht. Und ich
52 finde es völlig idiotisch an sich zu erwarten, dass zum Beispiel an einem 13. März alle
53 Kinder der zweiten Klasse das Einmaleins lernen. Ja, weil das eine Kind ist vielleicht schon
54 viel weiter. Das andere ist aber noch nicht so weit. Und so haben halt die Kinder die
55 Chance, in ihrem Tempo zu lernen. Sie können Dinge wiederholen. Und wenn ein Kind in
56 Deutsch zum Beispiel ganz fix ist, dann arbeitet es unter Umständen schon im Material von
57 einer von einer weiteren Lernstufe. Und wenn es in Mathe zum Beispiel noch ein bisschen
58 Zeit braucht, dann kann es die halt auch haben, weil es dann mit den anderen Kindern, die
59 vielleicht in der unteren Lernstufe sind, einfach noch mal wiederholend mitarbeiten kann.

60 **I:** Ja, auf jeden Fall. Also würdest du sagen, in Bezug auf das Klassenklima steht dann auch
61 dieses gegenseitige Helfen im Vordergrund?

62

63 **L1:** Absolut. Also das soziale Lernen, wie gesagt, das ist sicherlich auch noch ein Arbeits-
64 schwerpunkt. Es ist auch eine Chance für Kinder, die anders sind, die auch besonders sind,
65 die in manchen Dingen vielleicht auch eingeschränkter lernen können. Aber Kinder lernen
66 auch Dinge anders wahrzunehmen und eben auch ganz viele Sachen zu lernen wie Rück-
67 sichtnahme, geduldig sein. (.) Also, wenn ich jetzt überlege, wie viele Kinder wir haben,
68 die zum Beispiel sprachliche Defizite haben, wo man wirklich schon auch Geduld haben
69 muss, wenn die was sagen möchten. Und das sind alles Dinge, die ich aber für eine Ent-
70 wicklung von Sozialkompetenzen tatsächlich für ganz wichtig erachte. Also generell ja.

71

72 **I:** Ja okay. Aber gibt es auch Aspekte, wo du sagen würdest, die siehst du negativ für die
73 Kinder in der Jahrgangsmischung?

74

75 **L1:** Also das, was ich negativ sehe, ist tatsächlich, dass es/ Also du musst unheimlich ide-
76 alistisch sein als Lehrkraft, weil das schon ein wesentliches Mehr an Arbeit und an Auf-
77 wand bedeutet, weil wir ja zum Beispiel auch immer gesagt haben, wir prüfen Leistungen
78 ab. Das macht ja auch Sinn, um zu sehen, was die Kinder tatsächlich schon können. Und
79 ich kann mich an eine Mathearbeit erinnern, da hatte ich 24 Kinder in der jahrgangsge-
80 mischten Klasse und habe tatsächlich 19 verschiedene Mathe Lernziel-Kontrollen gehabt.
81 Also nicht komplett verschieden natürlich. Aber schon beim einen war es eine Aufgabe
82 mehr, beim anderen weniger. Also alles differenziert. Das muss man wollen. Ja, man muss
83 davon überzeugt sein. Und wie soll ich denn sagen, der schulpolitische Rahmen gibt das
84 leider momentan nicht her. Also das ist so mein Hauptding, dass ich sage, jahrgangsge-
85 mischten Klassen sind toll, aber die Versorgung muss stimmen. Und das würde für mich
86 bedeuten, dass neben einer vollen Grundschullehrkraft immer auch fest eine pädagogische
87 Fachkraft in der Klasse ist. (..)

88

89 **I:** Das macht auf jeden Fall Sinn, ja. (..) Also die Herausforderung, die es für die Lehrkraft
90 bei den jahrgangsgemischten Klassen gibt, ist hauptsächlich auch der Personalmangel?
91 Und dann eben der Mehraufwand beim Planen?

92

93 **L1:** Ja, also ich sage mal, das muss man wollen. Ich finde das kriegen wir glaube ich, auch
94 ganz gut hin, wenn man einfach klassenübergreifend arbeitet. Ja, also das ist auch so eine
95 Teamsache, sage ich mal, wo man sich selber sehr einbringen kann, aber gleichzeitig auch
96 rausnehmen kann, weil wenn viele zusammenarbeiten, dann kann man sich das besser auf-
97 teilen. Das ist gar nicht mal das Problem, sondern ich denke so an diese Versorgung mit
98 Fachkräften und wir sind ja in [Schule x] von der großen Mischung runtergegangen, eben
99 aus dem Grund, weil wir das Personal nicht bekommen haben. Also wir haben das Konzept
100 nicht geändert, weil wir es wollten, sondern weil wir tatsächlich gesagt haben, wenn das
101 nicht gewährleistet ist, dass die Klasse immer doppelt besetzt ist, wird es schwierig. (.) Ja,
102 und am besten auch noch mit den gleichen Leuten innerhalb einer Klasse, einfach weil den
103 Kindern auch die Kontinuität guttut. Sonst kann man diese jahrgangsgemischte Form der
104 Klassenzusammenstellung nicht mehr leisten, weil dann muss man sich wirklich fragen,
105 kann ich allen Kindern gerecht werden? Weil wir wollen ja nicht nur fördern, sondern auch
106 fordern.

107

108 **I:** Ja, auf jeden Fall. Und wenn du jetzt Unterricht planst oder ihr das im Team plant, wie
109 bewältigt ihr dann die unterschiedlichen Lernniveaus und Bedürfnisse der Kinder?

110

111 **L1:** (..) Ich sage mal, selbst wenn man diese Jahrgangsmischung hat, eins bis vier dann ist
112 das ja schon mal eine ganz große Differenz. Aber dabei bleibt es ja nicht. Du hast ja auch
113 innerhalb der eigenen Lernstufen nenne ich es jetzt mal, oder Jahrgangsstufen hast du ja
114 schon mindestens eine dreifache Differenzierung. Ja, und da muss man sich einfach sehr
115 gut absprechen. Das heißt, man muss sich das auch aufteilen. Also das machen wir immer
116 mehr, dass wir einfach klassenübergreifend sagen, hier, das sind jetzt die Lehrkräfte, die
117 alle zusammenarbeiten. Dann entwickelt mal der eine, das grobe Thema, was jetzt einfach
118 ansteht für eine Jahrgangsstufe und der Nächste sagt dann hier, ich übernehme jetzt da die
119 Differenzierung. Also wenn ich jetzt zum Beispiel an die Einführung vom/ Oder ich sage

120 jetzt einfach mal so Rechenkonferenzen. Da gibt es zum Beispiel eine Rechenkonferenz
121 zur Addition. Man kann die sehr offen stellen. Das heißt, du kannst wirklich von Jahr-
122 gangsstufe eins bis vier alle Kinder mitnehmen und die dann auch wieder differenziert,
123 weil jeder kann in seinem momentanen Leistungsfeld, sei es jetzt im Zehner, Hunderter
124 oder Tausender oder wie auch immer, kann der rechnen. (.) Es geht ja da ums Grundprinzip,
125 also ums Grundverstehen, zum Beispiel von der Addition. Und da gibt es dann halt immer
126 wieder ganz schöne Momente, wo den Kindern halt so diese Parallelen einfach bewusst-
127 werden, dass drei plus sieben später dann mal 30 plus 70, 300 plus 700 ergibt. Das heißt es
128 bietet auch immer eine Chance einfach so über den Tellerrand oder jetzt speziell bei Mathe
129 einfach über den Zahlenraum hinwegzuschauen. Weil die Kinder viel flexibler in ihrem
130 Lernen werden. Und das ist natürlich auch wieder ein Vorteil, der das ganze Planen ein
131 bisschen minimiert. Weil die Kinder tatsächlich dadurch, dass die so viele verschiedene
132 Lernstufen in einer Klasse sind, sehr viel reflektierter auch lernen. Und wenn sich das mal
133 eingespielt hat und du dich da auch wirklich drauf eingelassen hast als Lehrkraft oder Lern-
134 begleiter, dann kann das sogar sein, dass du im Grunde genommen eigentlich weniger pla-
135 nen musst.

136

137 **I:** Ja ich verstehe, wie du meinst. Ich erinnere mich auch noch zum Beispiel daran, als ich
138 noch im FSJ war in der Klasse von [Name x], wenn da ein neues Thema oder so eingeführt
139 wurde, dann wurden zum Beispiel die Dreier oder alle, die auf dem gleichen Lernniveau
140 waren, am Anfang von der Stunde hervorgeholt an den Teppich vor der Tafel und alle
141 anderen Kinder haben dann in der Freiarbeit weitergearbeitet und dann am nächsten Tag
142 waren das dann vielleicht die Einser, die eine eigene Einführung bekommen haben. Läuft
143 das bei euch am Standort auch oft so ab?

144

145 **L1:** Also eigentlich ist das ja nicht so ganz der Sinn dieser Familienklassen also der Jahr-
146 gangsmischung. Eigentlich sollte die Einführung für mich tatsächlich für alle sein, weil
147 dann dieses wiederholende Lernen auch kommt. Ich meine, man kann das machen, wenn
148 man jetzt weiß, da sind Kinder, die zum Beispiel mit der schriftlichen Division einfach ein
149 Problem haben, die würde ich jetzt vielleicht auch nicht unbedingt für alle gemeinsam ein-
150 führen. Jetzt auch nicht für die Erstklässler auf keinen Fall, obwohl die das immer ganz toll

151 finden, weil die sagen, das ist die Rechnung, die ganz lange aussieht wie ein Einkaufszettel.
152 Also das kommt drauf an. (.) Ganz vieles finde ich gerade in Mathematik kann man wirk-
153 lich klassenübergreifend machen. Gerade die grobe Einführung für alle und dann eher noch
154 mal zum Beispiel die kleine Gruppe rausholen, um dann noch mal mehr in die Tiefe einfach
155 zu gehen. Aber jetzt gerade, wie gesagt, Einmaleins bietet sich zum Beispiel an, weil die
156 Großen müssen das große Einmaleins können, die Kleinen das kleine Einmaleins und es
157 gibt also so viele Dinge, die sich die Kinder dann auch selber ableiten können. Dass sie
158 sagen, ach guck mal, zwei plus zwei, das ist zwei mal zwei. Und je öfter sie es natürlich
159 mitbekommen, umso um so besser sitzt es.

160

161 **I:** Okay. Also ist es dann schon meistens so, dass man eine Einführung im besten Fall für
162 alle zusammen macht und danach überlegt ihr euch wie man jetzt differenziert und plant
163 von dort aus weiter bzw. teilt es auf?

164

165 **L1:** Ja genau. Also so sollte das eigentlich sein. Ich nehme mal das Beispiel Rezeptschrei-
166 ben, dann kannst du wirklich alle Kinder, egal von eins bis vier zusammennehmen, weil
167 jedes Kind kann tatsächlich im Idealfall was zu einem Rezept beisteuern. (.) Also die Er-
168 fahrung quasi von allen Altersstufen. Die sollen ja zusammengenommen praktisch dieses
169 Unterrichtsgeschehen bereichern. Und das tun die im besten Fall auch. Das ist nicht ganz
170 einfach und das kostet auch an Erfahrung, so ein bisschen auch Überwindung, weil man
171 sich das eigentlich nicht so richtig vorstellen kann, dass jetzt ein Erst- und ein Viertklässler
172 zusammen an einem Rezept arbeiten. Aber das können die ja. Die einen malen dann zum
173 Beispiel was, wenn sie noch nicht schreiben können oder schreiben einzelne Worte. Oder
174 nehmen wir als Beispiel den Tafelsatz. Den hast du ja auch immer mitbekommen. Ja, das
175 ist ja auch sowas, wo wirklich Klassenstufe eins bis vier super zusammen Unterricht ma-
176 chen kann.

177

178 **I:** Ja stimmt, auf jeden Fall. Aber würdest du auch sagen, es gibt auch Fächer oder Themen,
179 da ist es wirklich schwierig, alle vier Klassenstufen zusammen zu unterrichten?

180

181 **L1:** Ja, also zum Beispiel Sexualkundeunterricht. Den müssen wir ja machen, der ist vor-
182 gesehen ab der dritten Klasse. Und das ist zum Beispiel was, das geht gar nicht. Alles
183 andere würde ich sagen, kann man gut runterbrechen. Zum Beispiel auch das Thema Kör-
184 per. Das kann man so einfach runterbrechen, dass es wirklich für alle passt. Aber jetzt
185 Sexualkundeunterricht oder vielleicht auch den Umgang mit Zirkel oder sowas, da ist es
186 schon schwierig alle mit einzubeziehen. Also ich finde, mir fällt jetzt gar nicht viel ein, wo
187 ich sagen würde, das macht überhaupt keinen Sinn, das irgendwie zusammen zu machen.
188 Aber natürlich darf man nicht vergessen das Fördern und Fordern, dass natürlich ein Viert-
189 klässler, der jetzt ein Rezept schreiben soll, der muss das natürlich so machen, dass das
190 wirklich auch Hand und Fuß hat. Also da kann man nicht sagen, na ja, der kann jetzt halt
191 noch nicht lesen und schreiben, der soll jetzt halt mal malen, außer es wäre ein Schwer-
192 punktkind. Also das darf man schon nicht aus den Augen verlieren. (.) Und das ist halt ein
193 bisschen die Gefahr, dass man die einzelnen Kinder, wenn man nicht gut besetzt ist, tat-
194 sächlich so ein bisschen aus dem Fokus verliert. Weil man es einfach nicht schafft, weil
195 die Differenzierung zu groß ist.

196

197 **I:** Ja stimmt. Auch weil du es gerade auch angesprochen hast mit dem Thema Körper, da
198 war ich damals auch dabei. Das fand ich auch so toll, dass die das ja auch alle zusammen
199 gemacht und das hat richtig gut funktioniert, dass jeder was einbringen konnte. Und ich
200 weiß auch noch, es gab eine Situation, wo ein Ersti so einen seltenen Knochen dann ge-
201 nannt hat, womit keiner gerechnet hat, dass er das schon kann. Und dann wusste er es und
202 alle haben sich so mitgefremt für ihn. Ja. (..) Ich habe ja zum Beispiel Deutsch als Fach und
203 wenn ich da immer mal wieder überlegt habe, wenn man zum Beispiel den Kasus einführt
204 oder so, das stelle ich mir dann schon schwer vor das altersübergreifend zu machen. Wie
205 kann man damit dann gut umgehen?

206

207 **L1:** Ich weiß nicht, wie intensiv du den Tafelsatz mitbekommen hast, weil das ist zum
208 Beispiel gerade für die deutsche Grammatik, ist das wirklich ein Phänomen. Und zwar
209 machst du ja einen Tafelsatz und den habe ich zum Beispiel immer mit allen Kindern zu-
210 sammen gemacht. Also das heißt, entweder ich habe mir vorher einen Satz überlegt oder
211 manchmal lasse ich die Kinder auch irgendwie was sagen. Du hast so einen Satz jetzt fertig

212 an der Tafel stehen und dann haben wir meistens den Satz noch mal vorlesen lassen. Das
213 lässt man dann zum Beispiel Kinder machen, die entweder mit dem Lesen Probleme haben
214 oder halt Erstklässler, die gerade das Lesen schon können oder einzelne Wörter lesen kön-
215 nen. So und dann hast du diesen Satz ein paar Mal vorgelesen und dann geht es an die
216 Wortartenbestimmung oder ans Silben klatschen. Dann suchst du noch die Königsbuchsta-
217 ben also die Vokale raus. Und ich finde, gerade da kannst du wirklich alle Lernstufen, auch
218 wirklich fachlich kompetente Kinder mit einbringen, weil da gibt es dann nämlich auch
219 zum Beispiel einen Erstklässler, der dir sagen kann, das ist eine Konjunktion. Ja, ich weiß
220 noch, als ich das zum ersten Mal hatte, habe ich gedacht WOW, das wissen viele ältere
221 Kinder nicht. (..) Das ist ja einfach durch dieses wiederholende Lernen und natürlich auch
222 ein bisschen Interesse. Und ich will auch mal sagen, das ist schon auch ein gewisses Talent.
223 Und dann machst du ja auch irgendwann die Satzglieder und dann nimmst du auch die
224 Fälle durch und die jüngeren Kinder hören das ja, das ist auch eine Chance, finde ich. Und
225 jetzt mal ganz ehrlich, wenn du das vier Jahre lang jeden Tag oder jeden zweiten Tag
226 machst, dann sitzt es irgendwann. Ja, weil die Übung einfach da ist. Und dann haben die
227 auch Spaß dran. Unterschiedlich, natürlich. Manche finden es doof, aber andere finden das
228 toll. Die fasziniert es und je nachdem kann zum Beispiel auch schon ein Zweitklässler ganz
229 toll Satzglieder bestimmen. Ja, und der sagt dir dann das ist ein Akkusativobjekt. (.)

230

231 **I:** Okay ja. (.) Würdest du auch sagen, du hast irgendwie bestimmte Unterrichtsmethoden
232 oder Strategien herausgefunden, die sich jetzt in der großen Jahrgangsmischung durchge-
233 setzt haben oder die du oft eingesetzt hast?

234

235 **L1:** Ja, also auf jeden Fall Partner- oder Gruppenarbeit. Also weg vom Frontalunterricht.
236 Das gibt es ja bei uns fast überhaupt gar nicht. Sondern wirklich dieses gemeinsame Erar-
237 beiten, sehr handlungsorientiert. Das finde ich ganz wichtig, weil man damit meiner Mei-
238 nung generell überhaupt erst die ganzen Lerntypen bedient. Also jetzt nicht nur in der Jahr-
239 gangsmischung, sondern generell. (..) Ich finde es ganz wichtig, dass die Kinder nicht nur
240 was sehen, sondern es auch fühlen. (.) Oder nochmal als Beispiel bei der Mathematik.
241 Wenn ich jetzt an stilles Material denke/ Für viele ist es viel einfacher, wenn sie ihre Zeh-
242 nerstäbe haben und die Einserwürfel und dann die Hunderterplatten, dass sie sich das

243 überhaupt vorstellen können. Das finde ich ganz wichtig. Also mit Hilfsmaterial, sei es
244 jetzt das Rechenschiffchen, sei es wegen mir ein Abakus, oder in Deutsch eben mit den
245 Wortarten Symbolen oder mit den farblich unterstrichenen, wenn sie eben die Fälle, die
246 Satzglieder zum Beispiel durchmachen. Also wie gesagt immer mal wieder Partner bzw.
247 Gruppenarbeit und diese Einführung auch im Kreis, wie du es auch vorhin gesagt hattest.
248

249 **I:** Weil du gerade auch noch das Arbeitsmaterial angesprochen hast, sind das die Materia-
250 lien, die an Montessori angelehnt sind? Die habt ihr ja auch in extra Räumen, oder?
251

252 **L1:** Genau das hatten wir bisher, bis wir so viele Klassen gekriegt haben. Leider steht das
253 momentan eingepackt auf dem Speicher, aber das soll nur vorübergehend sein. Montessori
254 arbeitet ja zum Beispiel mit diesen offenen Zahlenräumen. Ja, also da ist nicht erst der
255 Zahlenraum bis fünf, dann 10 bis 20, sondern da ist es eben so angelegt, dass die Kinder
256 von Anfang an diese Analogien begreifen und dann halt einfach selbstständig diese Aha-
257 Effekte haben. Das ist vielleicht ist das auch noch ein ganz wichtiger Punkt. Die intrinsi-
258 sche Motivation. Also dass die Kinder von sich aus einfach lernen wollen. Ich glaube, die
259 ist in den altersgemischten Klassen auch durch die verschiedenen Lernformen einfach
260 durch dieses Handlungsorientierte, viel mehr gegeben als in diesem normalen Klassenstu-
261 fen. Alle sitzen auf einem Platz, der Lehrer erzählt vorne irgendwas. Wenn man Glück hat,
262 passen welche auf. Weil sie selbst diese Effekte wollen. Und es ist so schön, wenn dann
263 wirklich auch ein Erstklässler oder so sagt, AH wenn drei plus sieben zehn ist, weil das
264 kann er dann schon, und 30 plus 70 ist 100, dann ist ja zum Beispiel auch 30 Millionen
265 plus 70 Millionen 100 Millionen. (.) Ja, genau so ist es.

266

267 **I:** Ja das ist echt schön. Aber es ist eure Schule auch einfach generell stark an der Montes-
268 sori Pädagogik orientiert?

269

270 **L1:** Also schon. Wir haben schon viele Elemente von der Montessori Pädagogik, aber jetzt
271 nicht ausschließlich. Der Tafelsatz auf jeden Fall. (..) Ich würde sagen, das ist so wirklich
272 der andere Blick aufs Kind, also auf die Persönlichkeit, dieses Individuelle, was sicherlich
273 bei uns einfach im Vordergrund steht. Also so wie wir arbeiten und dass wir die Kinder

274 halt wirklich dort abholen, wo sie stehen. Ja also eben nicht dieses am 13. März müssen
275 alle die Zweierreihe können. Sondern dass man da halt wirklich viel individueller auf die
276 Kinder eingeht. Also ich sage mal, das ist generell, glaube ich, unsere Philosophie.

277

278 **I:** Das merkt man bei euch auch sehr. Also das habe ich auch immer gesehen, dass bei euch
279 die Kinder an erster Stelle stehen und das ist immer voll schön gewesen.

280

281 **L1:** Also absolut. Bei so Hospitationen oder so wird es wirklich immer hervorgehoben, mit
282 welcher Leidenschaft wir eigentlich auch wirklich unseren Beruf ausüben. Und das ist auch
283 absolut wichtig. Weil ich sage immer, für uns ist das nicht ein Job, sondern das ist eigent-
284 lich wie eine Berufung. Ja, also wir leben wirklich Pädagogik. Vielleicht kann man es so
285 sagen.

286

287 **I:** Ja, das fällt wirklich positiv auf. (..) Und du hast davor aber auch schon in altershomo-
288 genen Klassen unterrichtet, oder?

289

290 **L1:** Ja, das habe ich auch. Ich hatte auch mal eine ganz entzückende erste Klasse. Das war
291 meine erste Klasse. Das war auch eine ganz tolle Erfahrung. Da hatte ich aber auch Glück,
292 weil das tatsächlich also nicht nur eine altersreine Klasse war, sondern die waren auch sehr
293 homogen vom Leistungsstand. Ja, das waren 16 kleine Erstklässler. An denen hängt ir-
294 gendwie mein Herz noch, weil das war so eine Vorführklasse. Ja, es waren tolle Kinder,
295 tolle Eltern. Es hat super viel Spaß gemacht. Aber das ist auch schon ein bisschen her. (..)
296 Tatsächlich fällt es ja immer mehr auf, dass die Kinder schon mit immer weniger Kern-
297 kompetenzen in die Schule kommen. Und ich glaube auch, dass wir da irgendwann hin-
298 kommen, zwangsweise auch von oben, von der Bildungspolitik, dass man sagt, man müsste
299 viel mehr jahrgangsgemischte Klassen machen, weil wir diese ganzen fehlenden Sozial-
300 kompetenzen sonst gar nicht mehr auffangen können. (.) Jetzt mal ganz ehrlich, welches
301 Kind kann heute noch zählen vor Schulbeginn? Von rückwärts zählen, will ich gar nicht
302 sprechen. Schuhe binden. Mit der Schere umgehen. Solche Dinge, die früher tatsächlich
303 eigentlich normal waren, die sind heute so gut wie überhaupt nicht mehr vorhanden. Und
304 zwar durch alle/ (.) Ich nenne jetzt mal das Wort, obwohl ich es eigentlich nicht mag. (.)

305 Durch alle Bildungsschichten hindurch. Also das fällt wirklich auf. (..) Aber vor allem auch
306 wieder die Sozialkompetenzen. Also diese Sozialkompetenz einfach warten zu können,
307 zum Beispiel Geduld zu haben. Ja, ich bin jetzt nicht der einzige, sondern da gibt es eben
308 noch zehn andere Kinder, die jetzt gerade ein Problem haben und was wissen wollen. Diese
309 Selbstständigkeit auch. Jetzt stell dir vor, du hast 16 Erstklässler oder du hast jahrgangsge-
310 mischt eins bis vier. Ja, da kann eben der Sitznachbar dann mal sagen, komm, ich spitze
311 dir jetzt mal deinen Stift, weil der schon zum dritten Mal abgebrochen ist. Oder ich mache
312 dir deinen Stuhl wieder runter, weil du so lange gepumpt hast, bis du irgendwie die Beine
313 in der Luft hängen hast. Oder ich erkläre dir noch mal, wie du das dieses Material zum
314 Beispiel benutzen sollst. Das ist der ganz große Vorteil von den Familienklassen. (...) Weil
315 das ist natürlich schon auch noch so, dass ich immer sage, solange die Kinder sich unter
316 dem Tisch treten oder schubsen und nicht miteinander auskommen können, brauche ich
317 über der Tischplatte gar nicht zu versuchen, irgendwas zu erklären, was fachlich ist, weil
318 dann funktioniert das nicht. Und das glaube ich, ist einfach in so einer jahrgangsgemischten
319 Klasse ja wie so eine kleine Schulfamilie und da kommen eben neue Familienmitglieder
320 dazu, die aber in so einem bestehenden Rahmen einfach aufgefangen werden. Und die Kin-
321 der haben zum Beispiel auch viel weniger Probleme mit Trennungsängsten. Ja, weil die
322 werden natürlich auch betüdtelt und da aufgenommen. Das ist immer so eine Aussage der
323 Eltern und ich würde mal sagen 99,9 % der Fälle sind viele Eltern, die wirklich am Anfang
324 auch skeptisch waren, die dann nach den vier Jahren zu uns kommen und sagen also das
325 hätten wir nie erwartet. Aber vielen Dank für so eine schöne Schulzeit.

326

327 **I:** Oh ja, das ist echt schön. Aber jetzt hast du es ja gerade schon gesagt, es kommen ja
328 immer Kinder dazu, und andere gehen dann auch in die weiterführenden Schulen. Aber
329 könnte man nicht sagen, das ist eben eine Stärke der altershomogenen Klasse, dass die
330 Kinder vier Jahre zusammenbleiben?

331

332 **L1:** Jein. Ich sag mal, in so einer festgefahrenen Klassengemeinschaft gibt es ja ganz
333 schnell so Positionen zum Beispiel gibt es dann den Klassenclown, dann gibt es das
334 schwächste Kind, das langsamste Kind, was weiß ich, das kräftigste Kind, das Schnellste.
335 Das ist so die Gefahr, sage ich mal in Anführungszeichen, dass Kinder Stempel bekommen.

336 Ich nenne es jetzt einfach mal so oder einfach in einer festgefahrenen Rolle gesehen wer-
337 den. Aber wenn sich das jedes Jahr neu formatiert, ist das anders. (.) Ja, weil es gibt immer
338 ein Kind, das was gut kann. Ich erinnere mich einfach an ein wirklich sehr, sehr schwaches
339 Kind, das aber voller Stolz den neuen Erstklässlern erklären konnte, wo die Toilette ist.
340 Oder wann wir frühstücken. Und in dem Moment war eben auch für dieses Kind die Chance
341 gegeben, einmal in eine Rolle zu schlüpfen, in der sie mehr wusste als jetzt andere. Und
342 das finde ich einfach so wichtig, dass die Kinder nicht in ihrer vorgesehenen Rolle bleiben,
343 einfach auch für das Selbstwertgefühl. Jedes Kind ist einzigartig und ich glaube, das leben
344 wir und das spüren die Kinder auch. (.)

345

346 **I:** Ja, stimmt. Ich habe auch gerade gedacht, so auch in Bezug auf diese Grüppchenbildung
347 innerhalb der Klasse, ist man ja auch ständig in Bewegung und viel lockerer. (..) Okay dann
348 mach ich mal weiter mit der nächsten Frage und würde mal so ein bisschen auf die Schul-
349 organisation eingehen. (.) Gibt es denn oder gab es spezielle Fortbildungen, bevor ihr in
350 das Konzept gekommen seid? Oder habt ihr euch das alle mehr oder weniger selbst beige-
351 bracht und von anderen gezeigt bekommen?

352

353 **L1:** Also das war schon so, dass du mehr oder weniger ins kalte Wasser reingeworfen wirst.
354 Du konntest dir immer wieder Rückmeldung holen. Es gab auch die Möglichkeit zu hos-
355 pitieren einfach in anderen Klassen. Um einfach zu schauen, wie wird das dort gemacht.
356 Und natürlich, was ganz wichtig ist, ist miteinander sprechen. Also immer mal wieder
357 nachhören, weil die Gefahr besteht einfach, wenn man das nicht richtig macht, dann macht
358 man sich kaputt. Weil man dann nämlich quasi Klassenstufen Unterricht in einer großen
359 Jahrgangsmischung macht. Und das funktioniert nicht. Du musst wirklich diesen Blick da-
360 für haben, was du mit allen zusammen machen kannst und dann eben in die einzelnen
361 Lernstufen gehen. Ja, aber wenn du anfängst und sagst, also die müssen jetzt im Zahlen-
362 raum zehn was machen, die zwei müssen das Einmaleins machen, die Dreier sind jetzt
363 schriftlich am Rechnen und die Vierer brauchen jetzt die schriftliche Division. Dann bist
364 du ja praktisch für vier Klassen verantwortlich. Bist du natürlich so oder so, aber anders.
365 Anders als wenn du wirklich dieses gemeinschaftliche Lernen einfach siehst. (..) Wir

366 bezeichnen uns ja auch als Lernbegleiter und das kommt tatsächlich auch ganz gut hin,
367 weil die Kinder sich vieles auch selbst erarbeiten. (..)

368

369 **I:** Das stimmt, ja.

370

371 **L1:** Also die werden jetzt nicht einfach da hingesezt und dann werden die Hefte hinge-
372 klatscht und gesagt mach mal. Aber dafür brauchst du halt auch die gute Besetzung. (..)

373 Also Tafelsatz und Rechenzeit und Lesezeit das machen wir oft in [Schule x].

374 Dann haben die in dieser Zeit die Möglichkeit, praktisch gerade bei dem Thema, wo sie
375 sind, das noch mal zu festigen. Und das ist auch noch ganz wichtig, dass wir wirklich jeden
376 Tag die Hälfte kontrollieren müssen, weil sonst macht es keinen Sinn. Um genau zu sehen,
377 wo steht das Kind und welches Kind hat zum Beispiel noch Probleme. Wenn ich das nur
378 wochenweise mache, dann rechnet mir jemand eine Woche völlig verkehrt minus. Und das
379 hat sich dann schon so gefestigt, dass ich da gar nicht eingreifen kann.

380

381 **I:** Arbeitet ihr eigentlich auch viel mit Wochenplänen?

382

383 **L1:** Ja auf jeden Fall. Wir in [Schule x] eigentlich nur noch. Aber das ist unterschiedlich,
384 in [Schule y] nicht so. Also wir haben da praktisch ich sage mal, den normalen, den Förder-
385 und den Förderplan. Zum Beispiel also eine Dreifachdifferenzierung. Aber im Moment
386 haben wir ja dann Kombiklasse eins, zwei und drei, vier.

387

388 **I:** Ja. Okay. Aber habt ihr dann jetzt zum Beispiel für eins, zwei insgesamt drei Wochen-
389 pläne oder sechs? (..)

390

391 **L1:** Sechs dann.

392

393 **I:** Okay ja. (..) Jetzt hast du ja vorhin gemeint, der Hauptgrund, dass ihr das Konzept geän-
394 dert habt, war wegen dem Personalmangel. Ist das richtig? Weil ich weiß noch, als ich
395 damals da war, gab es da eine große Diskussion. Und dann in dem Schuljahr darauf wurde

396 ja auch in [Schule y] das Konzept geändert zu Klasse eins bis drei und dann die Vierer
397 extra. Und ihr in [Schule x] hattet doch auch mal die Einser extra, oder?

398

399 **L1:** Ja, genau. Das war aber Coronabedingt. Da haben wir uns einfach überlegt, wie kom-
400 men die Kinder denn in die Schule? Die Kitas waren ja oft geschlossen oder nur Notbe-
401 treuung. Das heißt, wir wussten überhaupt nicht wie bereit sind die denn eigentlich für die
402 Schule. Ja, und daraus ist dann die Überlegung entstanden zu sagen okay wir nehmen die
403 Schulanfänger separat und können denen praktisch zusammen eine gute Basis geben. (.)
404 Weil wir eben auch gesagt haben, wahrscheinlich ist diese erste Klasse schon so differen-
405 ziert, dass da jedes einzelne Kind wirklich ganz viel Zuwendung braucht. (..) Und dann
406 haben wir gesagt in einer jahrgangsgemischten Klasse mit vier Klassen, bei denen die an-
407 deren drei Jahrgänge ja auch so lange keine Schule hatten, sondern nur über den digitalen
408 Fernunterricht, haben wir gesagt, das trauen wir uns nicht zu. Und da glauben wir, werden
409 wir den Kindern nicht gerecht. Da hatten wir in [Schule x] drei sehr kleine erste Klassen
410 mit jeweils 13 Kindern. Und in [Schule y] ging das nicht, weil es zu wenige neue Schulan-
411 fänger waren. Das ist einfach die Schwierigkeit des kleinen Standortes. Da haben wir dann
412 gesagt okay dann machen wir es da so, dass wir praktisch die Vierer zusammennehmen
413 und die noch mal richtig pushen für die weiterführende Schule.

414

415 **I:** Ja, das war ja auch damals so ein starker Jahrgang, oder? Und wie wurde das damals so
416 aufgenommen?

417

418 **L1:** Sehr positiv. Also sowohl von den Eltern als auch von den Kindern. Bei den Viert-
419 klässlern war es ja klar, die gehen dann weiter. Bei den Kleinen war es schade und deshalb
420 haben wir das dann anders gemacht, dass die quasi nach einem Jahr dann auch einen Leh-
421 rerwechsel hatten. Ja, und da haben wir irgendwann hin und her überlegt, haben gesagt, es
422 wäre besser, wenn man die Kinder zwei Jahre begleiten könnte. Und so sind wir dann auf
423 dieses eins, zwei und drei, vier einfach gekommen.

424

425 **I:** Und jetzt seid ihr aber mit der Mischung, so wie es gerade ist, zufrieden?

426 **L1:** Ja, das sind auch die pädagogischen Einheiten, so wie sie auch vom Schulgesetz mehr
427 oder weniger vorgegeben sind. Für Kinder, die ein Stärkungsjahr einlegen müssen, ist das
428 natürlich auch ein großer Vorteil. Da bist du natürlich viel flexibler, wenn du von eins bis
429 vier arbeitest, als wenn du eben zum Beispiel nur die homogenen Klassen hast oder die
430 kleineren Mischungen.

431

432 **I:** Stimmt. (.) Okay, und jetzt komme ich auch schon zur letzten Frage. Welche Unterstüt-
433 zung oder Ressourcen würden euch helfen, um die Chancen von der Jahrgangsmischung
434 besser nutzen zu können und den Herausforderungen besser entgegenwirken zu können?

435

436 **L1:** Da sage ich nur Personal, Personal, Personal. Das steht an oberster Stelle. Also wirk-
437 lich pro jahrgangsgemischter Klasse muss neben einer festen Grundschullehrkraft mit vol-
438 lem Deputat unbedingt eine feste pädagogische Fachkraft dazu, und zwar für den gesamten
439 Zeitraum, also so, dass die Klassen immer doppelt besetzt sind, dass sie kontinuierlich, am
440 besten immer ein Klassenteam haben. Weil das gibt unheimlich viel Ruhe und es gibt die
441 Stabilität für die Kinder, was ich finde, was fürs Lernen unabdingbar ist. Und du hast ein-
442 fach vier Augen, die immer mehr sehen als nur zwei. (..)

443

444 **I:** Ja. (.) Hast du noch irgendwas, was du gern loswerden würdest? Was dir wichtig ist,
445 noch zu sagen?

446

447 **L1:** Also vielleicht, dass ich tatsächlich glaube, dass Rituale sehr wichtig sind in jahrgangs-
448 gemischten Klassen. Also sprich offener Anfang, Lesezeit, fest installierte Rechenzeit.
449 Also immer dieser gleiche Ablauf. Das gibt, glaube ich, also dieses Gerüst, das ist ganz
450 wichtig. Die Doppelbesetzung ist wichtig und für mich sind jahrgangsgemischte Klassen
451 für mich wirklich Schule der Zukunft.

452

453 **I:** Ja. Die Doppelbesetzung hast du jetzt ganz oft angesprochen. Ist die hauptsächlich im
454 Unterricht so notwendig oder bei der Planung?

455

456 **L1:** Im Unterricht tatsächlich. Also sowohl als auch. Aber im Unterricht ist es unabdingbar.
457 Das sind diese vier Augen, die einfach mehr sehen. Ich meine, du weißt ja selbst, es gibt
458 immer ein Kind, was einfach mehr Zuwendung braucht, und das kann eine Lehrkraft alleine
459 überhaupt nicht leisten. Also generell, ich würde noch nicht mal sagen, dass das jetzt nur
460 für jahrgangsgemischte Klassen Voraussetzung ist, sondern ich glaube generell. Wir sind
461 von den Stunden her einfach so/ Also du bist hundertprozentig verplant mit deinen Lehrer-
462 stunden. Ja, und dann muss nur einer ausfallen und dann kippt das logischerweise schon.
463 Das ist auch das, was mich jetzt als Schulleitung wirklich stresst. Ja, ich sag einfach mal
464 Stress und auch eine Unzufriedenheit auslöst, weil eigentlich bin ich angetreten in diesem
465 Job als Schulleitung, um Schule zu gestalten. Aber im Grunde genommen verwalte ich
466 eigentlich nur. Und das finde ich sehr schade, weil (..) Schule ist so viel mehr. Ja, also
467 Schule soll Spaß machen. Ja, die soll natürlich auch effektiv sein. Auf jeden Fall. Und
468 wenn viele Leute sagen, Oh, also ihr seid ja so eine Pippi-Langstrumpf-Schule, das hört
469 man immer mal wieder, sage ich NEIN, wir haben genau die gleichen Rahmenbedingungen
470 oder die gleichen Voraussetzungen, die wir erfüllen müssen. Wir müssen uns auch an die
471 Schulordnung die Grundschulordnung halten. Nur unser Weg ist einfach ein anderer zum
472 Ziel. Und auf dem Weg brauchen wir eben eine andere Unterstützung. (..) Und vielleicht
473 noch was für dich, was ganz interessant ist. Wenn du dich mal mit dem Deutschen Schul-
474 preis beschäftigst. Alle Schulen, die diesen Schulpreis bekommen haben, der von der
475 Bosch Stiftung übrigens unterstützt wird, sind das keine altershomogenen Klassen. Ja, das
476 sind alles jahrgangsgemischte, jahrgangsübergreifende Klassen, manchmal sogar Grund-
477 schule mit weiterbildender Schule zusammen. Die arbeiten alle anders, als das Bildungs-
478 ministerium das so auf dem Schirm hat.

479

480 **I:** Ja wow.

481

482 **L1:** Also wie gesagt, Schule der Zukunft, das ist für mich das Schlagwort. Aber muss eben
483 auf anderen Rahmenbedingungen aufgebaut werden. Hätten wir so weitergemacht an
484 [Schule x], das hätte ich ja machen können von eins bis vier gemischt weiterhin, dann hätte
485 ich ein gutes Kollegium verloren, weil die Leute es einfach nicht mehr geschafft hätten.

486 **I:** Das kann ich mir gut vorstellen. Aber wenn du sagst, Schule der Zukunft, hast du auch
487 das Gefühl, in den letzten Jahren hat sich da schon was getan?

488

489 **L1:** Dieser Neun-Punkte-Plan, der jetzt zum Beispiel aufgekommen ist, hast du ja bestimmt
490 gehört. Da geht es um eine verbindliche Lesezeit und eine verbindliche Rechenzeit. Da
491 denke ich mir, Ach, das machen wir schon alles. Ja, dann entlockt mir das so ein bisschen
492 ein Schmunzeln. Und ich denke na ja gut, wenn sie das in der Geschwindigkeit merken,
493 dass unser Schulsystem, so wie wir arbeiten, das Richtige ist, dann besteht noch Hoffnung.

494

495 **I:** Ja okay. (.) Ich sehe gerade, wir reden schon ziemlich lange. Ich will dich jetzt auch
496 wirklich nicht weiter stören.

497

498 **L1:** Ja, mache ich sehr gerne. Du merkst, ich bin da Feuer und Flamme für.

499

500 **I:** Ja. Dir liegt es ja aber auch wirklich am Herzen. Das ist ja auch voll schön. Vielen Dank
501 nochmal für das Gespräch. Es war wirklich sehr interessant.

Transkript 2

1 **I:** Vielen Dank schon mal, dass du dir die Zeit nimmst.

2

3 **L2:** Immer wieder gerne. Ich lese auch gerne Korrektur, wenn du sowas brauchst für den
4 Bachelor.

5

6 **I:** Das ist lieb, aber danke. Alles gut. (.) Ich muss ein Transkript erstellen, deshalb nehme
7 ich das Interview auf, ist das in Ordnung?

8

9 **L2:** Kein Problem.

10

11 **I:** Okay super, dann fange ich mal an. (.) Also ich habe erst ein paar Fragen zu dir als
12 Fachkraft, dann zu den Kindern und der letzte Punkt ist Unterrichtsgestaltung und Schul-
13 alltag. Kannst du vorab nochmal kurz zu dir erzählen, du bist ja keine Lehrerin, sondern
14 pädagogische Fachkraft. Also du bist ja Heilpädagogin, aber wie bist du dann an der Schule
15 gelandet?

16

17 **L2:** Also ich habe das Studium für integrative Heilpädagogik abgeschlossen, dann meinen
18 Master gemacht und ein Teil meiner Praktika habe ich in verschiedenen Einrichtungen ge-
19 macht. Und da der Schwerpunkt bei uns Inklusion war, ging es auch darum, wie wir als
20 Heilpädagogen in der Schwerpunktschule eingesetzt werden können. Meine Ausbildung
21 ist ja in Hessen gewesen, also mein Studium war in Hessen, in Darmstadt. Da sind die
22 Voraussetzungen noch mal ein bisschen anders als in Rheinland-Pfalz. Aber ich habe mich
23 dann vor meinem Bachelor nochmal um Hospitationsplätze bemüht. Und nachdem [Schule
24 x] da ja auch werbewirksam in der Zeitung gestanden hat, habe ich gedacht, das ist in der
25 Nähe, das probiere ich einfach mal aus. Da gehe ich da mal hin und gucke mir das an. Und
26 so wie das damals war, habe ich gedacht, das ist wirklich so, wie ich gerne in der Schule
27 hätte, dass gearbeitet würde mit altersgemischten Klassen, gemeinsames Leben und Ler-
28 nen. Deswegen habe ich mich auch ganz gezielt auf die und nur auf die Schule beworben.

29

30 **I:** Okay. Und wie lange bist du dann jetzt schon in [Schule x]?

31

32 **L2:** Seit März 2011. Also 13 Jahre.

33

34 **I:** Okay. (..) Was würdest du sagen, sind ganz konkret die Vorteile, die du in einer jahr-
35 gangsgemischten Klasse für die Kinder siehst?

36

37 **L2:** Ich muss jetzt noch mal dazu sagen bei uns hat sich ja jetzt auch ein bisschen was
38 konzeptionell geändert. Wir hatten am Anfang die Jahrgangsstufe eins bis vier und haben
39 jetzt nur noch eins, zwei und drei vier. Das ist für mich schon nicht mehr ganz optimal.
40 Aber ich habe auch verstanden, dass es für die für die Lehrer einfach in der großen Alters-
41 Mischung zu variantenreich war. Also das Spektrum, was an Arbeiten und was an Unter-
42 richtsvorbereitung war, war so nicht mehr leistbar. Also haben wir jetzt quasi nur noch
43 diese kleine abgespeckte Form von eins, zwei und drei vier. Ich würde unterscheiden zwi-
44 schen dem, was war und dem, was ist.

45

46 **I:** Ja, gerne. Darum wollte ich dich auch bitten. Würdest du einfach mal anfangen von der
47 großen Altersmischung zu erzählen?

48

49 **L2:** Also insgesamt bildet für mich das altersgemischte Lernen einfach unsere Lebenssitu-
50 ation außerhalb der Schule viel besser wieder, weil wir außerhalb der Schule niemals nur
51 altershomogen unterwegs sind. Wir sind im Kindergarten in einer größeren Altersmi-
52 schung. Wir werden später oder die Kinder werden später im Berufsleben eine viel größere
53 Altersspanne haben. Und auch selbst im Studium kann das ja auch passieren, dass es Men-
54 schen gibt, die eben nach einer anderen Ausbildung noch mal studieren oder wir auf andere
55 Weise mit Menschen in Kontakt kommen, die schon älter sind oder wo es eine größere
56 Altersspanne gibt, von der man insgesamt, glaube ich, auch profitieren kann. Das eine ist
57 die andere Lebenserfahrung, die man hat und das ist ja bei den Kindern dann auch nicht
58 anders. Die Viertklässler haben einfach mehr Lebenserfahrung als die Jüngeren, können
59 viele Dinge auch anders schon erklären oder einen anderen Zugang bilden. Für die Erst-
60 klässler bietet eine große Altersmischung für mich den Vorteil, dass sie einfach behutsamer

61 in Regeln eingeführt werden können. Sie lernen von den Großen in der Klasse schon, wie
62 es eigentlich in der Schule zugeht. Wir hatten für die ersten Wochen immer die Paten, die
63 einfach dann auch durch das Schulgelände geführt haben, die darauf hingewiesen haben,
64 wo das Schulgelände endet. In der Lernsituation selbst gibt es für mich noch verschiedene
65 andere Vorteile. Das eine ist, dass Kinder anders erklären als Erwachsene, was auch schon
66 mal ein Vorteil ist, weil manchmal auch Erwachsene komplizierter erklären, als Kinder das
67 tun. Und ich kann ja selbst nur erklären, was ich völlig durchdrungen habe. Das heißt, was
68 ich selbst nicht verstanden habe, kann ich nicht erklären. Für die Großen oder für die Älte-
69 ren würde das bedeuten, wenn sie die Dinge so erklären können, dass die Kleinen das ver-
70 stehen, haben sie das selbst verstanden. Und alles, was ich Jüngeren noch mal erkläre, ist
71 auch noch mal eine Festigung des eigenen Wissens. Früher hatte man da noch so ein Hel-
72 fersystem. Das heißt, in diesen Arbeitsphasen hatten wir immer zwei Kinder, die auch noch
73 mal den anderen Kindern helfen konnten. Es gab ja auch immer Kinder, die ein bisschen
74 fitter waren, die in ihrem in ihrem Stoff schon weiter waren, als es eigentlich die jeweilige
75 Klassenstufe vorgesehen hätte. Das gibt eine Transparenz nach oben für die Kinder und
76 nach unten. Wenn ich in Mathe einfach total fit bin oder in Deutsch, egal in welchem Fach,
77 dann kann ich auch in der höheren Klassenstufe schon mitlaufen. Wenn ich ein bisschen
78 mehr Zeit brauche in einem Fach, kann ich auch in der niedrigeren Klassenstufe einfach
79 noch mal wiederholen und sicherer werden. Also insofern ist das System ja durchlässig
80 nach oben und nach unten. Aus meiner Perspektive ist natürlich die Perspektive derer, die
81 ein bisschen langsamer lernen, die gewichtigere. Auf der anderen Seite, wenn ein Kind
82 zum Beispiel auch in drei Jahren die Grundschule durchlaufen kann, ist es in einer alters-
83 gemischten Klasse mit einer großen Mischung auch leichter möglich. In meinen Augen,
84 weil sie einfach in ihrem Jahr eingeschult werden und sich dann nach oben entwickeln
85 können. Wir hatten auch durchaus Kinder, die schon nach drei Jahren dann die Grund-
86 schule verlassen haben, weil sie es einfach gepackt haben. Aber sie mussten sich von ihren
87 Freunden nicht trennen. Und das ist auch noch mal ein Aspekt. Ich habe, wenn ich nach
88 oben hin wechsle, nicht den Verlust meiner Freunde aus dem Kindergarten, die mich ja
89 schon immer kennen. Ja, wenn ich ein Stärkungsjahr einlegen muss, verliere ich zum einen
90 auch meine Freunde nicht, die ja einfach im Jahr weiterlaufen. Und ich habe auch nicht
91 diese Scham von dem früheren Sitzenbleiben. Ich darf nicht mit den anderen weitergehen,

92 ich muss meine gesamten Freunde verlassen. Das fällt alles weg. Und ich glaube, dass das
93 auch ein ganz erheblicher Faktor für eine psychische Gesundheit ist von Kindern. Und
94 dieser psychische Aspekt von einer gesunden Kinderseele, glaube ich, der spielt für mich
95 da als Heilpädagogin auch noch mal eine andere Rolle.

96

97 **I:** Ja, das glaube ich. Jetzt hast du ja gerade eben schon mal angesprochen, dass die Kinder
98 ihre Freunde nicht verlieren. Da kann ich mich auch noch gut dran erinnern, dass Kinder
99 dann gesagt haben, sie freuen sich auf ihre Freunde aus dem Kindergarten, die jetzt in die
100 Schule kommen. (..) Aber abgesehen davon was würdest du sagen, wie wirkt sich die Jahr-
101 gangsmischung auf die Klassengemeinschaft aus? Also gibt es da noch mehr Aspekte?

102

103 **L2:** Ich habe das immer so erlebt, dass die Großen sich auf die Jüngeren freuen und dass
104 auch die Kleineren sich einfach gut orientieren können. Ich habe das so erlebt, dass zum
105 Beispiel Erstklässler dann, wenn die Großen als Paten gegangen sind, noch mal ein extra
106 Geschenk mitgebracht haben am letzten Schultag. Du warst ein toller Pate. Du hast mir das
107 Leben am Anfang in der Schule leicht gemacht. (..) Und für die Klassengemeinschaft ins-
108 gesamt. Wir haben jetzt vorletztes Jahr unsere Klassenfahrt mit der ganzen Schule ge-
109 macht. Das war richtig klasse, weil dann eben auch alle Kinder zusammen waren. Also
110 dieser beschützende Aspekt und dieses Vorbild-Sein, wie man so was meistern kann als
111 Großer. Und guck mal, die schaffen das auch.

112

113 **I:** Ja, das kann ich mir gut vorstellen. Wo wart ihr da auf Klassenfahrt?

114

115 **L2:** In Speyer waren wir beim letzten Mal, als wir alle da waren.

116

117 **I:** Okay schön. (.) Wie viele pädagogische Fachkräfte sind denn bei euch in einer Klasse
118 drin?

119

120 **L2:** Da haben wir festgestellt, dass sich da in den letzten 13 Jahren, die ich jetzt ja schon
121 beim Land angestellt bin, sehr viel in unseren Augen auch zum Negativen hin verändert
122 hat. Als ich angefangen habe zu arbeiten, war ich in einer Ganztagsklasse eingesetzt. Ich

123 habe damals noch Psychomotorikstunden geben können in der Schule, weil wir einfach
124 personell so besetzt waren, dass das möglich war, dass wir Kindern, die grobmotorisch
125 noch nicht so noch nicht so gut entwickelt waren, die Möglichkeit gegeben haben, noch
126 mal einen Block mehr Sport zu geben, was in der Regel eine Auseinandersetzung mit dem
127 Raum Lagegefühl bedeutet hat. Also ich habe da viel zur Raumwahrnehmung gemacht.
128 Wenn ich kein Gefühl für einen Raum und für die Lage habe, kann ich das oft beim Schrei-
129 ben auch schon nicht unterscheiden. Oder wenn ich nicht rückwärtslaufen kann, dann habe
130 ich oft auch Schwierigkeiten, Dinge zu subtrahieren. Also diese Erkenntnisse habe ich ein-
131 fach dann in die Psychomotorikgruppen mit einfließen lassen können, sodass ich eben
132 Dienstag und Donnerstag morgens Psychomotorik hatte. Das fiel dann irgendwann mal
133 weg, weil wir immer weniger zusätzliche Stunden hatten. Und den Unterschied, den merkt
134 man schon deutlich. Also die Klassen sind noch ungefähr so zur Hälfte doppelt besetzt.
135 Und das ist schon eine erhebliche Verschlechterung, zumal wir ja im Moment diese Jahr-
136 gänge deutlich mit anderen Voraussetzungen in die Schule bekommen haben, als es vorher
137 war. Also die Corona Kinder, die auch nicht in den Kindergarten konnten/ Den Unterschied
138 haben wir einfach massiv gemerkt. Und dann weniger Stunden als Doppelbesetzung zu
139 haben mit Schwerpunkt Kindern in der Klasse und Kindern, die sich insgesamt individuell
140 so verändert haben. Das ist nicht so einfach als Lernbegleiter, weder als Lehrer oder als
141 Heilpädagogin spielt überhaupt gar keine Rolle. Der Aufwand oder die Kraft, die einzelne
142 Kinder für sich selbst brauchen, um im Schulalltag zurecht zu kommen und den Einsatz,
143 den sie von den Lernbegleitern fordern, das hat sich doch sehr verändert.

144

145 **I:** Ja, das glaube ich. Das habe ich auch tatsächlich jetzt schon von mehreren Ecken gehört.
146 Wir haben ja auch schon Praktika gemacht, jetzt im Studium und gerade mit den Corona
147 Jahrgängen hört man das doch immer wieder. (.) Aber an sich ist die Jahrgangsmischung
148 auch eine super Möglichkeit für die individuelle Förderung, oder?

149

150 **L2:** Ja, auf jeden Fall. Wir haben in fast jedem Klassensaal noch mal so einen runden Tisch,
151 an den man, auch wenn man helfen oder intensiver begleiten möchte, mehrere Kinder an
152 den Tisch holen kann. Und in der Regel mache ich das so, dass ich dann zwei Kinder ganz
153 bewusst aussuche. So ein Tisch hat normalerweise sechs Möglichkeiten zu sitzen. Und die

154 anderen drei Kinder dürfen sich dann zuordnen, also sagen, Oh, ich möchte heute auch mal
155 an einen runden Tisch, weil man natürlich auch leichter über den Tisch weg noch mal un-
156 terstützen kann und es für uns auch immer wichtig war, die Kinder nicht einzeln aus der
157 Klasse rauszuholen. Mittlerweile ist es so, dass die Förderlehrerin uns öfter auch mal aus
158 allen Klassen ein oder zwei Kinder rausnimmt in eine kleine Gruppe. Das passiert auch,
159 aber in der Regel gucken wir, dass wir im Klassensaal das unterstützend machen.

160

161 **I:** Okay. (...) Gibt es auch Aspekte, bei denen du sagst, die siehst du eher negativ für die
162 Kinder in der jahrgangsgemischten Klasse? Oder würdest du sagen, die gibt es gar nicht?

163

164 **L2:** Das ist sehr schwer zu beantworten. (..) Weil das stark persönlichkeitsabhängig für
165 mich ist. Wir haben Kinder, für die ist das soziale Umfeld so wichtig, dass das besser ist,
166 in der altersgemischten Klasse zu bleiben oder zu sein. Wir haben aber auch immer wieder
167 Kinder, für die das der totale Frust ist, wenn sie merken, dass ihre Alterskollegen immer
168 mehr Lernzuwachs haben, aber sie selbst nicht. Und dann kann das auch schwierig sein.
169 Das hängt für mich ein bisschen von der Persönlichkeitsstruktur des Kindes ab und mit
170 dem immer weniger werdenden Personal, was wir zusätzlich haben in den Klassen für die
171 Integration bzw. Inklusion mit den finde ich es auch problematisch. In den Förderschulen
172 haben sie einfach das Glück, dass da einfach ein anderer Personalschlüssel ist. Die Klassen
173 sind kleiner und natürlich sind die personell viel besser ausgestattet. Das ist in den Schwer-
174 punktschulen leider nicht in dem Maße so. Also es gibt mittlerweile und ich hätte mir nicht
175 vorstellen können, dass ich das jemals sagen werde, es gibt für mich mittlerweile Kinder,
176 für die Altersmischung und Schwerpunktschule tatsächlich nicht das Richtige ist, weil sie
177 einfach in den Förderschulen so viel bessere Voraussetzungen geschaffen bekommen. Also
178 wenn ich in eine Förderschule gehe, da gibt es Physio, da gibt es Ergo, da gibt es Logo,
179 ohne dass ich das außerhalb meines Schulalltags machen muss. Und ich bin im Ganztage in
180 der Schwerpunktschule, da ist die Klasse nicht doppelt besetzt die ganze Zeit. Da gibt es
181 keine Physio, da gibt es keine Logo, da gibt es keine Ergo. Dann bin ich einfach in der
182 Schwerpunktschule im Ganztage nicht mehr so gut aufgestellt und das kann auch eine Al-
183 tersmischung nicht mehr auffangen.

184 **I:** Ja, verständlich. Das ist echt schade, dass so viel an den personellen Ressourcen schei-
185 tert.

186

187 **L2:** Insgesamt finde ich es ein bisschen erstaunlich, dass wir uns als Gesellschaft das leis-
188 ten, das in meinen Augen Grundschulbildung so schlecht personell besetzt ist. In meinen
189 Augen sollte eigentlich jede Grundschulklasse bei den potenziellen Kindern, die wir im
190 Moment haben, doppelt besetzt und altersgemischt sein. Aus den für mich genannten Grün-
191 den. Ich glaube, das Lernen ist einfach ein sinnvollerer für alle Altersstufen in der alters-
192 gemischten Klasse. Wenn du entsprechend personell ausgestattet bist.

193

194 **I:** Ja, da hast du recht. (..) Ich mache mal weiter mit der nächsten Frage. Wie läuft denn so
195 ein typischer Unterrichtsalltag oder eine Unterrichtsstunde in der Jahrgangsmischung ab?

196

197 **L2:** Also wir haben bei uns eine relativ klare Struktur. Wir beginnen morgens immer mit
198 der Lesezeit als ruhiger Anfang und haben dann einen Morgenkreis, in dem früher auch
199 schon ein Teil vom Englischunterricht eingeflossen ist. Wir haben eben für die Kleinen die
200 Fragen auf Deutsch, für die größeren Fragen die Fragen auf Englisch. Das heißt, es ist die
201 Frage nach dem Datum. Also welcher Tag ist heute? Welcher Tag war gestern? Welcher
202 Tag wird morgen sein? Die Frage nach dem Wetter und der Tagesstruktur, dass die Kinder
203 sich darauf einrichten können, was am Tag passiert. Dann hatten wir noch den Satz des
204 Tages, in dem eben schon die ersten Rechtschreibstrategien mit den Kindern besprochen
205 werden. Dann ist gemeinsames Frühstück. Danach gibt es eben die Hauptfächer Deutsch,
206 Mathe und Sachkunde. Das ist tagesabhängig. Dann gibt es die erste große Pause. Nach
207 der Pause gibt es ritualisierte Rechenzeit von maximal 20 Minuten und dann gibt es wieder
208 einen Block Fachunterricht. Das kann Deutsch, Mathe, Sachkunde, aber auch Sport, Kunst,
209 oder Religion sein. Also was eben dann auf dem Tagesplan steht. Das Mittagessen war
210 gestaffelt in den Ganztagsklassen. Die erste Klasse um 12 Uhr, die zweite um 12:30 Uhr
211 und die dritte Klasse um 13 Uhr. Und danach war eben noch mal eine große Pause und
212 dann ist es in den Nachmittagsunterricht gegangen. Damals hatten wir ja noch wirklich
213 Fachunterricht auch am Nachmittag. Das hatte den Vorteil, dass die Fächer wie Religion,
214 Musik und Sport oft auf den Nachmittag gefallen sind, sodass der die Kinder am Vormittag

215 wach und noch aufnahmefähig sind eben für die Hauptfächer. Mittlerweile hat sich unser
216 Konzept auch dahingehend geändert, dass wir keine reinen Halb- und Ganztagsklassen
217 mehr haben, so dass die Erst- und Zweitklässler Unterricht haben bis um zwölf und die
218 Dritt- und Viertklässler immer bis um eins.

219

220 **I:** Okay, alles klar. Und was würdest du sagen, wie arbeitet das Kollegium zusammen, um
221 den Unterricht zusammen zu planen und generell den Unterrichtsalltag gemeinsam zu ge-
222 stalten?

223

224 **L2:** Also da hat sich noch mal ein bisschen was verändert. Zum einen haben wir jetzt immer
225 Partnerklassen, die auch auf dem gleichen Flur sind. Das heißt, wir haben eine Zusammen-
226 arbeit zwischen diesen Partnerklassen und Klassenlehrer treffen sich zur gemeinsamen
227 Vorbereitung vom Unterricht. Und die drei Klassenlehrer haben auch Überschneidungen
228 im Unterricht, sodass sie auch Teile des Unterrichts gemeinsam vorbereiten. Zum Beispiel
229 gibt es eine verantwortliche Person für Mathe und eine für Sachkunde und auch eine ver-
230 antwortliche Person für Deutsch. Auch die Nebenfächer werden quasi überschneidend un-
231 terrichtet. Vom Inhalt her, da gibt es eine mittlerweile denke ich ganz gute und enge Ko-
232 operation und innerhalb der Klassen dauert es dann oder ist halt die individuelle Lehrer-
233 persönlichkeits diejenige, die das dann entsprechend füllt. Aber inhaltlich wird es abgespro-
234 chen.

235

236 **I:** Okay, alles klar. Und wie macht ihr das dann mit den Ganztags- und Halbtagsklassen?

237

238 **L2:** Wir haben genau genommen drei Ganztagsklassen und zwei Halbtagsklassen gehabt.
239 Mittlerweile sind Ganz- und Halbtagskinder in allen Klassen. Und wir haben unterschied-
240 lich viele Ganztagschüler mittlerweile. Wir haben das so geregelt, dass die Hausaufga-
241 benbetreuung in diesen Partnerklassen war.

242

243 **I:** Okay. (.) Dann bin ich auch schon bei meiner letzten Frage. Würdest du sagen, dass
244 dieses neue Konzept, also die Kombiklassen eins, zwei und drei, vier jetzt entspannter für
245 das Kollegium ist? Oder seid ihr alle trotzdem noch nicht so ganz zufrieden damit? (..)

246 **L2:** Das ist ganz schwer zu beantworten. Aus meiner Perspektive ist nicht mehr in der
247 großen Altersmischung zu arbeiten ein großer Verlust. Ich habe witzigerweise jetzt auch
248 noch mehr Kontakt wieder zu Schülern bei uns, die die große Altersmischung hatten. Die
249 dann sagen, das ist voll schade, dass das jetzt nicht mehr so ist. Also aus der ehemaligen
250 Schülerperspektive. Das fand ich auch super spannend, dass sie das so klar formuliert ha-
251 ben. Ich mache jetzt Ferienspiele mit einem ehemaligen Grundschüler. Der hat gesagt, als
252 er das gehört hat, der war richtig traurig für diejenigen, die jetzt in die Schule gehen müs-
253 sen, dass sie das nicht mehr so toll haben, wie er das hatte. Das hat er genau so formuliert.
254 Das fand ich super spannend. Ich verstehe schon aus Lehrerperspektive, dass man einfach
255 auch mit seinen Ressourcen irgendwie hantieren muss. Und ja, ich empfinde unser Lehrer-
256 kollegium als extrem motiviert und arbeitsbereit und habe einfach auch gesehen, wo die
257 Grenzen liegen. Ja, für mich ist es ein Verlust. Ich glaube, für die Lehrer ist es insgesamt
258 jetzt anders. Ja, es ist schwierig zu sagen. (..) Für die Eltern ist es einfach vertrauter, da ist
259 möglicherweise schon eine größere Zufriedenheit. Aber auch da gibt es durchaus unter-
260 schiedliche Rückmeldungen dazu. Es gibt Eltern, die hatten ihre Kinder eben in der großen
261 Altersmischung, dann am Anfang skeptisch und hinterher total glücklich. Und es gibt El-
262 tern, denen ist das so fremd, dass sie jetzt erst mal erleichtert sind, dass es nur noch ein
263 bisschen verrückt in unserer Schule zugeht. (lacht)

264

265 **I:** Ja, das kann ich mir gut vorstellen. (..) Gibt es noch irgendwas anderes, was du gerne
266 loswerden würdest zu dem Thema?

267

268 **L2:** Ja. Insgesamt würde ich mir einfach wünschen, für die Kinder und für die Menschen,
269 die ja auch zukünftig unsere Gesellschaft tragen sollen, dass ihnen eine andere Bildung
270 geschenkt würde. Also im positiven Sinne. Ich erlebe Schule schon so viel besser, schon
271 als früher. Ich denke, das ist kindorientierter, als das war. Ich glaube trotzdem, dass
272 Deutschland sich als Gesellschaft da was leistet, was uns irgendwann auf die Füße fallen
273 wird. Also auch ein Aspekt, den wir noch gar nicht so angesprochen haben. Integration und
274 Inklusion von Menschen aus anderen Herkunftsländern spielt auch noch eine wichtige
275 Rolle. Wenn ich jemanden habe, der Schwierigkeiten hat, Dinge zu verstehen aufgrund
276 seiner mentalen und körperlichen Verfasstheit, der aber mit jemandem zusammen sein

277 kann, der auch einfach Deutsch nicht so gut kann in der ersten Klasse. Und dann ist es eben
278 ein Viertklässler und ein Erstklässler, die Probleme haben mit Sprache. Das ist auch noch
279 mal eine andere Sache. (...) Jeder darf so sein, wie er will und lernt in seinem Tempo, wie
280 er will. Das ist ein großer Vorteil an den jahrgangsgemischten Klassen. So wie es bei uns
281 jetzt in der Schule ist, könnte das auch in der weiterführenden Schule auch fortgesetzt wer-
282 den.

283

284 **I:** Ja das stimmt. (..) So dann vielen Dank nochmal, dass du dir die Zeit genommen hast.

285

286 **L2:** Ja immer gerne. Ich bedauere dich schon beim Transkribieren (lacht).

287

288 **I:** Ja. Ich wünsche dir noch schöne Ferien.

289

290 **L2:** Danke. Dir noch viel Erfolg.

Transkript 3

1 **I:** Also erstmal wollte ich mich nochmal bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst und
2 mit mir das Interview führst. Und ich würde eine Audiodatei von dem Interview aufneh-
3 men, weil ich es dann transkribieren muss, ist das okay für dich?

4

5 **L3:** Ja gerne und gar kein Problem.

6

7 **I:** Und zwar schreibe ich ja die Bachelorarbeit über jahrgangsgemischten Klassen, das hatte
8 ich ja schon erzählt. Und ich habe gedacht, dass ich dich erst ein paar Fragen zu dir als
9 Lehrperson frage, dann zu den Kindern und dann noch zur Unterrichtsgestaltung und dem
10 generellen Schulleben. (..) Genau, wie lange bist du eigentlich schon Lehrerin?

11

12 **L3:** Ich komme jetzt ins neunte Jahr.

13

14 **I:** Okay. Und wie lange bist du schon an der [Schule y] oder in einer jahrgangsgemischten
15 Klasse?

16

17 **L3:** Also, fünf Jahre bin ich schon da mittlerweile.

18

19 **I:** Okay. Und was waren so deine ersten Eindrücke, als du erfahren hast, dass du an eine
20 Schule mit Jahrgangsmischung kommst?

21

22 **L3:** Schon so (..) Oh, wow. Wie soll das funktionieren? Obwohl ich mich auch gefreut habe.
23 Quasi auf die Herausforderung. Und ich war neugierig, wie dort gearbeitet wird.

24

25 **I:** Ja, das kann ich mir gut vorstellen. Vielleicht nochmal kurz vorab, ihr habt ja aber seit
26 ein paar Jahren das Konzept ein bisschen geändert. Welche Klasse hast du jetzt gerade
27 bzw. hattest du bis vor den Sommerferien?

28

29 **L3:** Genau. Ich hatte jetzt zwei Jahre quasi die große Jahrgangsmischung also Klasse eins
30 bis vier gemischt, drei Jahre eine alleinige vierte Klasse und jetzt machen wir noch mal
31 eine Änderung. Wir haben nächstes Schuljahr Kombiklassen eins, zwei und drei, vier an
32 unserem Standort.

33

34 **I:** Okay also übernimmst du dann bestimmt nach den Ferien die Kombiklasse drei, vier
35 oder?

36

37 **L3:** Ja genau.

38

39 **I:** Okay, das ist schonmal gut zu wissen. Dann würde ich später nochmal kurz auf die
40 Konzeptänderung zurückkommen. Aber würde es dir was ausmachen, die Fragen auf die
41 große Altersmischung also eins bis vier zu beziehen?

42

43 **L3:** Ja klar das passt so.

44

45 **I:** Okay super. Was hast du da damals in der großen Jahrgangsmischung vor allem als
46 Vorteile für die Kinder gesehen?

47

48 **L3:** Ja, auf jeden Fall die sozialen Kompetenzen, die bei den Kindern unheimlich gefördert
49 werden, weil es gar nicht so dieses gibt (.) DU bist Vierer, DU bist Dreier, DU bist Zweier
50 usw., sondern jeder einfach auf seinem Stand auch gearbeitet hat. (..) Ja und so dieses Mit-
51 einander. Ja und das hat sich ja dann auch sehr positiv meistens aufs Klassenklima ausge-
52 wirkt. Genau.

53

54 **I:** Okay schön. Und gab es da auch Aspekte, die du negativ spezifisch für die Kinder gese-
55 hen hast?

56

57 **L3:** Ja, vor allem für die Älteren. Dass die doch viel Rücksicht auch auf die Jüngeren neh-
58 men mussten und dann vielleicht auch in manchen Bereichen einfach zu kurz kommen,
59 weil es ja auch noch Kinder sind. Das heißt, die wollen ja auch schon auf ihrem Niveau,

60 beispielsweise auch im Sport was machen und dann nicht immer noch die kleineren Erst-
61 klässler da mitziehen müssen.

62

63 **I:** Ja klar, das ist natürlich auch ein wichtiger Aspekt. Weißt du, ob es mal so eine Situation
64 gab, wo irgendjemand von den Kindern selbst was zur Jahrgangsmischung gesagt hat? Also
65 ob die das irgendwie gut oder schlecht finden?

66

67 **L3:** Ja, ich glaube, das war auch sehr geteilt. Manche fanden es richtig gut. Ich sage auch
68 gerade mal, wenn man das so sagen kann die leistungsschwächeren Kinder und die sozial
69 schwachen Kinder haben mehr von der Jahrgangsmischung profitiert. Und die leistungs-
70 stärkeren Kinder, die vielleicht auch mehr Förderung gebraucht hätten, dass die doch eher
71 untergegangen sind und dass die sich dann gefreut haben, als es nur die reine vierte Klasse
72 auch gab.

73

74 **I:** Ja das macht Sinn. Aber generell hat die Jahrgangsmischung viel zur individuellen För-
75 derung beigetragen, oder? Ich kann mich noch dran erinnern, dass davon immer viele Kin-
76 der profitiert haben.

77

78 **L3:** Ja auf jeden Fall.

79

80 **I:** Okay, und welche Herausforderungen siehst du jetzt konkret beim Unterrichten in der
81 Jahrgangsmischung?

82

83 **L3:** Eigentlich ist das Konzept was Tolles nach wie vor aber das Personal, das ist eigentlich
84 die größte Schwierigkeit, dass das einfach mehr Lehrpersonen bzw. dann auch eine Lehr-
85 person und einfach noch einen Erzieher oder irgendjemand unterstützend in der Klasse sein
86 muss. Also es braucht regelrecht eine Doppelbesetzung in allen Fächern. Also der Meinung
87 bin ich ganz klar, dass du dann halt auch jedem gerecht werden kannst.

88

89 **I:** Ja. Gibt es irgendwie bestimmte Unterrichtsmethoden oder Strategien, die sich dann für
90 dich als besonders effektiv erwiesen haben?

91 **L3:** Ja. Auf jeden Fall muss es weg von Schulbüchern in der Jahrgangsmischung. Und du
92 brauchst Werkstättenarbeit, Lerntheken, die angeboten werden müssen. Und man müsste
93 mehr Portfolioarbeit machen. Ja, in Ansätzen gab es das ja, aber es war halt schon immer
94 sehr an den Schulbüchern noch verhaftet. Und das ist dann schon schwierig, weil dann
95 jeder so auf einer anderen Seite im Buch gearbeitet hat und das dann schon echt schwierig
96 war. Und da wäre es besser, man bietet irgendwo einen Lernstoff an, auch nur vielleicht
97 einen anderen Raum. (..) Und dass die Kinder dann so arbeiten könnten.

98

99 **I:** Ihr habt doch auch mal eine Zeit lang viel mit Wochenplänen gearbeitet, stimmt's?

100

101 **L3:** Ja, genau.

102

103 **I:** Ja, okay. (..) Würdest du sagen, es gibt irgendwie bestimmte Fächer oder Themen, bei
104 denen sich bei denen sich die Jahrgangsmischung echt gut anbietet, oder andere Fächer,
105 bei denen es sich vielleicht gar nicht anbietet?

106

107 **L3:** Ja, also auf jeden Fall finde ich Sachunterricht bietet sich sehr gut an. Wenn man jetzt
108 zum Beispiel das Thema Wald macht, können ja wirklich alle Kinder von eins bis vier da
109 super dran arbeiten. (..) Und ich finde immer, auch bei manchen Themen, zum Beispiel in
110 Mathe, wenn du Längen hast oder gerade was die Sachthemen angeht, finde ich, können
111 die auch gut zusammenarbeiten.

112

113 **I:** (..) Okay. Und jetzt mal ein bisschen konkreter zum Unterrichten. Wie verläuft so eine
114 klassische Unterrichtsplanung?

115

116 **L3:** Jetzt von Lehrerseite aus, schaut man, dass man schon irgendwie einen gemeinsamen
117 Einstieg hat und dann schaut man, dass die Kinder individuell weiterarbeiten. Also dann
118 sind sie schon sehr selbstständig in dem, was sie tun. Weil sich dann halt jeder auf irgend-
119 einem Thema weiterentwickelt.

120

121 **I:** Ja, aber hast du dann konkret Klassenstufe für Klassenstufe geplant, also hattest du meh-
122 rere Gruppen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus im Kopf?

123

124 **L3:** Ja, ich hatte schon Gruppen im Kopf. Also es kommt immer wirklich darauf an. Es
125 gab Kinder, wo du dann gesagt hast, okay, der arbeitet noch mal da weiter. Obwohl er jetzt
126 in Stufe zwei ist, macht er noch mal lieber was von Ende Klasse eins. Oder ein Schüler
127 Ende Klasse zwei macht schon was von Klasse drei, weil er da einfach fit ist.

128

129 **I:** Ja. Und oft hast du es doch auch so gemacht, dass du zum Beispiel die Dreier und Vierer
130 nach vorne geholt hast und ein neues Thema eingeführt hast, oder?

131

132 **L3:** Ja genau das habe ich oft so gemacht, um etwas Neues einzuführen, dass vor allem für
133 die Älteren relevant war. Und die Kleineren haben dann in der Zeit individuell weitergear-
134 beitet. Und da finde ich das stößt aber auch wieder bei den heutigen Kindern an seine Gren-
135 zen.

136

137 **I:** Inwiefern?

138

139 **L3:** Dass sie sich nicht mehr so selbst organisieren können oder dass jeder auch so speziell
140 ist, dass sie das gar nicht schaffen. Weil ja, wenn ich jetzt heute so in die Klassen gucke,
141 was die so alle an unterschiedlichen Voraussetzungen mitbringen. (..)

142

143 **I:** Ja. (...) Jetzt im Vergleich zur altershomogenen Klasse, was sind da dann so die größten
144 Unterschiede im Unterrichtsalltag, die du siehst?

145

146 **L3:** Also auf jeden Fall die Organisation.

147

148 **I:** Dass es einfach weniger Aufwand ist?

149

150 **L3:** Genau. Und vor allem kannst du dann doch noch mal gezielter arbeiten, weil du hast
151 dann eine Klassenstufe und hast natürlich trotzdem in der Klassenstufe drei verschiedene

152 Niveaus. Jetzt in Mathe. Da hast du die Kinder mit Dyskalkulie beispielsweise oder auch
153 schon welche, die richtig fit sind. Und dann kannst du doch noch mal gezielter sogar darauf
154 eingehen.

155

156 **I:** Ja, okay klar. Okay, und jetzt so das letzte größere Thema ist so die Schulorganisation.
157 (..) Wie reagieren Eltern oft auf die jahrgangsgemischten Klassen oder jetzt vielleicht auch
158 gerade in Bezug auf den Wechsel gab es wahrscheinlich auch geteilte Meinungen, oder?

159

160 **L3:** Ja, obwohl sogar die meisten fanden es richtig gut, dass es jetzt eine altershomogene
161 Klasse gibt. (...) Da hatten wir auch so ein bisschen Schwierigkeiten, nachdem wir jetzt
162 drei und vier wieder zusammen machen, weil dann manche der Meinung waren, die könn-
163 ten jetzt noch mal voll gefördert werden, wenn es eine reine vierte Klasse wäre. Also für
164 die fünfte Klasse gefördert vor allem. Also ich sag mal, von Anfang an ist es erst mal so,
165 diese Skepsis von den Eltern. Aber dann sehen sie auch schon die sozialen Vorteile auf
166 jeden Fall. Und haben aber dann doch immer wieder die Bedenken, dass die Kinder, was
167 das Fachliche angeht, nicht richtig vorbereitet sind oder nicht den ganzen Stoff mitbekom-
168 men in einem Schuljahr, den sie eigentlich mitbekommen sollten.

169

170 **I:** Bekommt ihr da eigentlich manchmal Rückmeldungen von den weiterführenden Schu-
171 len, dass man das bei den Kindern merkt, dass sie so sozial sehr stark sind, aber sie dafür
172 manchmal fachlich hinterher sind?

173

174 **L3:** Ja, da kann ich ehrlich gesagt jetzt nur von Elternseite berichten. Und da ist es echt
175 geteilt. Also da sagen manche, die sind mit der Jahrgangsmischung total gut gefahren. Und
176 manche sagen halt schon, ihnen fehlt das Fachliche. Aber es kommt natürlich auch immer
177 auf das Kind an.

178

179 **I:** Klar, das stimmt natürlich. (..) Und welche Unterstützung hast du von der Schule bekom-
180 men, bevor du angefangen hast in der jahrgangsgemischten Klasse? Also gab es irgendwie
181 spezielle Fortbildungen oder hast du einfach alles so gelernt?

182

183 **L3:** Ne, ich habe es alles so gelernt quasi. Was ich hatte, war eine tolle Klassenlehrerin,
184 die vor mir da war, weil die hat mich in allem so ein bisschen angeleitet. Sie hat mir auch
185 viel über die Kinder erzählt und über das Konzept und wie sie arbeitet.

186

187 **I:** Ja, okay. Und was würdest du sagen, wie arbeitet das Kollegium zusammen, um den
188 Unterricht zu planen? Oder wie ist das jetzt gerade bei euch?

189

190 **L3:** Total angenehm. Weil jeder seinen Freiraum hat und man aber auch trotzdem Themen
191 zusammen planen kann, aber jeder eben auch noch das einfließen lassen kann, was zu sei-
192 ner Persönlichkeit auch passt.

193

194 **I:** Ja, voll gut. Also das heißt, ihr ändert das Konzept jetzt nur noch mal, weil einfach jetzt
195 zum Beispiel in der vierten Klassenstufe so wenige Kinder sind?

196

197 **L3:** Genau. Von der Schülerzahl sind es zu wenige. Und die [Schulklasse x] wird jetzt
198 aufgelöst.

199

200 **I:** Also an sich würdest du sagen, wenn es von der Schüleranzahl besser gepasst hätte,
201 hättet ihr das noch weiter behalten mit dem eins bis drei und die Vierer extra?

202

203 **L3:** Ja. An sich waren alle happy damit. Es hat nur dieses Jahr wie gesagt von der Schüler-
204 zahl nicht gepasst.

205

206 **I:** Okay. Ja. Also kannst du dir auch vorstellen, dass ihr dann dahin mal wieder zurückgeht,
207 wenn es sich dann wieder ändert und mehr Kinder in einer Klassenstufe sind?

208

209 **L3:** Ja, könnte auf jeden Fall sein. Dadurch, dass wir so klein sind, müssen wir ja immer
210 schon flexibel auch uns an die Schülerzahlen anpassen.

211

212 **I:** Okay. (..) Also von meinen Fragen war es das jetzt auch sogar schon. Hast du noch
213 irgendwas, was du gerne loswerden willst dazu?

214 **L3:** Nö.

215

216 **I:** Okay super. Dann vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast und dann wünsche

217 ich dir noch schöne Ferien.

218

219 **L3:** Ja gerne. Dir wünsche ich noch viel Erfolg beim Schreiben.

Hauptkategorie 1: Auswirkungen der Jahrgangsmischung auf die Schülerinnen und Schüler	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Subkategorie 1a: Vorteile für die Kinder	Umfasst alle Aussagen zu den sozialen, fachlichen und weiteren Vorteilen, die die Lehrpersonen im Konzept der Jahrgangsmischung für die Kinder sehen.	„Ja, auf jeden Fall die sozialen Kompetenzen, die bei den Kindern unheimlich gefördert werden (...).“ (L3, Z. 48) „Für die Großen oder für die Älteren würde das bedeuten, wenn sie die Dinge so erklären können, dass die Kleinen das verstehen, haben sie das selbst verstanden.“ (L2, Z. 68-70)	Wird codiert, wenn die Lehrperson positive Auswirkungen auf die Kinder beschreibt.
Subkategorie 1b: Individuelle Förderung	Umfasst alle Aussagen zur individuellen Förderung der Kinder.	„Wir haben in fast jedem Klassensaal noch mal so einen runden Tisch, an den man, auch wenn man helfen oder intensiver begleiten möchte, mehrere Kinder an den Tisch holen kann.“ (L2, Z. 150-152)	Wird codiert, wenn die Lehrperson auf die individuelle Förderung einght.

		„Und so haben halt die Kinder die Chance, in ihrem Tempo zu lernen.“ (L1, Z. 54-55)	
Subkategorie 1c: Klassenklima und soziales Miteinander	Umfasst alle Aussagen zum Klassenklima, dem Umgang der SuS untereinander und dem sozialen Miteinander in der Klasse.	„Sie sind dann ganz stolz, wenn sie Helferkinder sein können und helfen sich einfach untereinander.“ (L1, Z. 48-49) „Also dieser beschützende Aspekt und dieses Vorbild-Sein, wie man so was meistern kann als Großer.“ (L2, Z. 109-111)	Wird codiert, wenn die Lehrperson über das Miteinander in der Klasse spricht bzw. über Auswirkungen, die das Konzept auf das Klassenklima hat.
Subkategorie 1d: Negative Aspekte für die Kinder	Umfasst alle Aussagen zu Aspekten, die gegenüber der Jahrgangsmischung als negativ für die Kinder betrachtet werden.	„Ja, vor allem für die Älteren. Dass die doch viel Rücksicht auch auf die Jüngeren nehmen mussten und dann vielleicht auch in manchen Bereichen einfach zu kurz kommen, weil es ja auch noch Kinder sind.“ (L3, Z. 57-59)	Wird codiert, wenn die Lehrperson von Aspekten spricht, die sie in der Jahrgangsmischung unvorteilhaft für die Kinder sieht.
Subkategorie 1e: Reaktionen der Kinder auf die Jahrgangsmischung	Umfasst alle Aussagen, in denen sich die Kinder gegenüber den LP	„Der hat gesagt, als er das gehört hat, der war richtig traurig für diejenigen, die jetzt in die Schule	Wird codiert, wenn die LP von einer Reaktion eines Schülers oder

	über das Schulkonzept direkt oder indirekt geäußert haben.	gehen müssen, dass sie das nicht mehr so toll haben, wie er das hatte.“ (L2, Z. 251-253)	einer Schülerin in Bezug auf das Schulkonzept berichtet.
--	--	--	--

Hauptkategorie 2: Unterrichtsablauf	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Subkategorie 2a: Phasen im Unterricht	Umfasst alle Aussagen zu den stattfindenden Phasen des Unterrichts.	„Also wir haben bei uns eine relativ klare Struktur. Wir beginnen morgens immer mit der Lesezeit (...)“ (L2, Z. 197-198) „(...) Dass Rituale sehr wichtig sind in jahrgangsgemischten Klassen. Also sprich offener Anfang. Lesezeit, fest installierte Rechenzeit. Also immer dieser gleiche Ablauf.“ (L1, Z. 447-449)	Wird codiert, wenn die Lehrperson über die Phasen im Unterrichtsalltag spricht.
Subkategorie 2b: Unterrichtsmethoden	Umfasst alle Aussagen zu den verschiedenen Unterrichtsmethoden oder Strategien, die sich als besonders effektiv erwiesen haben.	„Auf jeden Fall muss es weg von Schulbüchern in der Jahrgangsmischung. Und du brauchst Werkstattdarbeit, Lernthecken, die angeboten werden müssen.“	Wird codiert, wenn Unterrichtsmethoden oder häufig genutzte Strategien genannt werden.

		(L3, Z. 91-92) „Ja, also auf jeden Fall Partner- oder Gruppenarbeit. Also weg vom Frontalunterricht.“ (L1, Z. 235)	
Subkategorie 2c: Konkrete Unterrichtsbeispiele	Umfasst alle Aussagen, die Unterrichtssituationen konkreter beschreiben.	„Dann hatten wir schon den Satz des Tages, in dem eben schon die ersten Rechtschreibstrategien mit den Kindern besprochen werden.“ (L2, Z. 203-204) „Und wenn ein Kind in Deutsch zum Beispiel ganz fix ist, dann arbeitet es unter Umständen schon im Material von einer weiteren Lernstufe.“ (L1, Z. 55-57)	Wird codiert, wenn Unterrichtssituationen erläutert werden.
Subkategorie 2d: Sinnvolle oder schwierige Fächer/Themen	Umfasst alle Aussagen zu bestimmten Fächern oder Themen, die eher sinnvoll oder eher schwierig in der Jahrgangsmischung sind.	„Ja, also auf jeden Fall finde ich, Sachunterricht bietet sich sehr gut an. Wenn man jetzt zum Beispiel das Thema Wald macht, können ja wirklich alle Kinder von eins bis vier da super dran arbeiten.“ (L3, Z. 107-109)	Wird codiert, wenn die Lehrperson über Themen spricht, die speziell sinnvoll oder schwierig in der Jahrgangsmischung umzusetzen sind.

		<p>„Ja, also zum Beispiel Sexualkundeunterricht. Den müssen wir ja machen, der ist vorgesehen ab der dritten Klasse. Und das ist zum Beispiel was, das geht gar nicht.“ (L1, Z. 181-182)</p>	
--	--	--	--

Hauptkategorie 3: Unterrichtsalltag	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p>Subkategorie 3a: Rolle der Lehrperson</p>	<p>Umfasst alle Aussagen zur Beschreibung der Rolle der Lehrperson im Unterricht.</p>	<p>„Wir bezeichnen uns ja auch als Lernbegleiter und das kommt tatsächlich auch ganz gut hin, weil die Kinder sich vieles auch selbst erarbeiten.“ (L1, Z.365-366) „Du musst wirklich diesen Blick dafür haben, was du mit allen zusammen machen kannst und dann eben in die einzelnen Lernstufen gehen.“ (L1, Z. 359-361) „Eigentlich ist das Konzept was Tolles nach wie vor, aber das</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrperson Angaben zu ihrer Rolleneinschätzung macht oder Herausforderungen der Lehrpersonen nennt, die mit der Jahrgangsmischung einhergehen.</p>

		Personal, das ist eigentlich die größte Schwierigkeit, dass einfach mehr Lehrpersonen bzw. dann auch eine Lehrperson und einfach noch einen Erzieher oder irgendjemand unterstützend in der Klasse sein muss.“ (L3, Z. 83-85)	
Subkategorie 3b: Unterrichtsplanung	Umfasst alle Aussagen, die die Unterrichtsplanung der LP einschließen.	„Jetzt von Lehrerseite aus, schaut man, dass man schon irgendwie einen gemeinsamen Einstieg hat und dann schaut man, dass die Kinder individuell weiterarbeiten.“ (L3, Z. 116-118)	Wird codiert, wenn die Lehrperson über Planung des Unterrichts spricht.
Subkategorie 3c: Bewältigung der unterschiedlichen Lernniveaus	Umfasst alle Aussagen, die auf die Frage abzielen, wie unterschiedliche Lernniveaus am besten bewältigt werden können.	„Ja, und da muss man sich einfach sehr gut absprechen. Das heißt, man muss sich das auch aufteilen. Also das machen wir immer mehr, dass wir einfach Klassenübergreifend sagen, hier, das sind jetzt die	Wird codiert, wenn die Lehrperson Maßnahmen zur Bewältigung der unterschiedlichen Lernniveaus beschreibt.

		Lehrkräfte, die alle zusammenarbeiten.“ (L1, Z. 114-116)	
Subkategorie 3d: Bezug zu Montessori	Umfasst alle Aussagen, in denen ein Bezug zur Montessori Pädagogik oder dem Material hergestellt wird.	„Wir haben schon viele Elemente von der Montessori Pädagogik, aber jetzt nicht ausschließlich. Der Tafelsatz auf jeden Fall. Ich würde sagen, das ist so wirklich dieser andere Blick aufs Kind, also auf die Persönlichkeit, dieses Individuelle, was sicherlich einfach bei uns im Vordergrund steht.“ (L1, Z. 270-272)	Wird codiert, wenn Montessori Pädagogik oder Montessori Material erwähnt wird.
Subkategorie 3e: Unterschiede zur altershomogenen Klasse	Umfasst alle Aussagen, die über Unterschiede zu einer rein altershomogenen Klasse genannt werden.	„Also auf jeden Fall die Organisation.“ (L3, Z. 146)	Wird codiert, wenn Aspekte rein altershomogener Klassen genannt werden im Vergleich zu altersgemischten Klassen.
Hauptkategorie 4: Schulorganisation	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Subkategorie 4a: Unterstützung von der Schule	Umfasst alle Aussagen, in denen es um eine Unterstützung der LP	„Also das war schon so, dass du mehr oder weniger ins kalte Wasser	Wird codiert, wenn Angaben über die Unterstützung der Schule

	<p>vonseiten der Schule aus geht. Darunter zählen zum Beispiel spezielle Fortbildungen etc.</p>	<p>reingeworfen wirst. Du konntest dir immer wieder Rückmeldung holen. Es gab auch die Möglichkeit zu hospitieren einfach in anderen Klassen.“ (L1, Z. 353-355)</p>	<p>gemacht werden, vor Lehrbeginn im Konzept der Jahrgangsmischung.</p>
<p>Subkategorie 4b: Zusammenarbeit des Kollegiums</p>	<p>Umfasst alle Aussagen, die die Zusammenarbeit des Kollegiums im Unterricht und in der Planung beschreiben.</p>	<p>„Das heißt, wir haben eine Zusammenarbeit zwischen diesen Partnerklassen und Klassenlehrer treffen sich zur gemeinsamen Vorbereitung vom Unterricht. Und die drei Klassenlehrer haben auch Überschneidungen im Unterricht, sodass sie auch Teile des Unterrichts gemeinsam vorbereiten.“ (L2, Z. 225-227)</p> <p>„Total angenehm. Weil jeder seinen Freiraum hat und man aber auch trotzdem Themen zusammen planen kann, aber jeder eben auch noch das einfließen lassen kann,</p>	<p>Wird codiert, wenn über die Zusammenarbeit des Kollegiums gesprochen werden.</p>

		was zu seiner Persönlichkeit auch passt.“ (L1, Z.190-192)	
Subkategorie 4c: Reaktionen der Eltern auf das Konzept	Umfasst alle Aussagen zu Reaktionen der Eltern auf die Jahrgangsmischung.	„Also ich sag mal, von Anfang an ist es erst mal so, diese Skepsis von den Eltern. Aber dann sehen sie auch schon die sozialen Vorteile auf jeden Fall.“ (L3, Z. 164-166) „Es gibt Eltern, die hatten ihre Kinder eben in der großen Altersmischung, dann am Anfang skeptisch und hinterher total glücklich.“ (L2, Z. 260-262)	Wird codiert, wenn Angaben über Elternreaktionen gemacht werden.
Subkategorie 4d: Erste Reaktionen der LP auf das Konzept	Umfasst alle Aussagen, die die Lehrpersonen zu ihrer ersten Reaktion auf das Konzept machen.	„Und so wie das damals war, habe ich gedacht, das ist wirklich so, wie ich gerne in der Schule hätte, dass gearbeitet würde mit altersgemischten Klassen, gemeinsames Leben und Lernen.“ (L2, Z. 25-27)	Wird codiert, wenn Angaben der Lehrpersonen über das Konzept gemacht werden.

Hauptkategorie 5: Änderungen im Schulkonzept	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Subkategorie 5a: Neue Klassenkonstellationen	Umfasst alle Aussagen, in denen die neuen Klassenkonstellationen beschrieben werden.	„Wir hatten am Anfang die Jahrgangsstufe eins bis vier und haben jetzt nur noch eins, zwei und drei, vier.“ (L2, Z. 38-39)	Wird codiert, wenn die geänderten Konstellationen beschrieben werden.
Subkategorie 5b: Haltung zur Konzeptänderung	Umfasst alle Aussagen, in denen die Lehrpersonen ihre Meinung über die Konzeptänderung äußern.	„Aus meiner Perspektive ist nicht mehr in der großen Altersmischung zu arbeiten ein großer Verlust.“ (L2, Z. 246-247)	Wird codiert, wenn die Lehrpersonen sich über die Konzeptänderung wertend äußern.

Hauptkategorie 6: Reflexion und Verbesserung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Subkategorie 6a: Personelle Besetzung	Umfasst alle Aussagen zur personellen Besetzung.	„Da sage ich nur Personal, Personal, Personal. Das steht an oberster Stelle. Also wirklich pro jahrgangsgemischte Klasse muss neben einer festen Grundschullehrkraft mit vollem Deputat unbedingt eine feste pädagogische Fachkraft dazu, und zwar für den gesamten	Wird codiert, wenn über die personelle Besetzung gesprochen wird.

		<p>Zeitraum, also so, dass die Klassen immer doppelt besetzt sind (...)" (L1, Z. 436-438)</p> <p>„In meinen Augen sollte eigentlich jede Grundschulklasse bei den potenziellen Kindern, die wir im Moment haben, doppelt besetzt und altersgemischt sein.“ (L2, Z. 188-190)</p>	
<p>Subkategorie 6b: Blick in die Zukunft</p>	<p>Umfasst alle Aussagen, in denen über die Zukunft des Schullebens gesprochen wird.</p>	<p>„Also wie gesagt, Schule der Zukunft, das ist für mich das Schlagwort.“ (L1, Z. 482)</p> <p>„Tatsächlich fällt es immer mehr auf, dass die Kinder schon mit immer weniger Kernkompetenzen in die Schule kommen. Und ich glaube auch, dass wir da irgendwann hinkommen, zwingungsweise auch von oben, von der Bildungspolitik, dass man sagt, man müsste</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrperson Vermutungen über das zukünftige Schulleben äußert.</p>

		<p>viel mehr jahrgangsgemischte Klassen machen (...)“ (L1, Z. 296-298)</p>	
--	--	--	--

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung- deutschsprachige Sektion e.V.

Keplerstraße 87

D- 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen in der Primarstufe

Heidelberg, den 08.01.25

Unterschrift gez. A. Bescher

(Ihr Name: Alicia Bescher)