

# Jahrgangsübergreifendes Lernen – Segen oder Flop?

Worauf es bei der Umsetzung ankommt  
und was die Forschung dazu beiträgt.



Vortrag mit anschließender Diskussion  
am Open Campus Day, 26. Juni 2013  
in der Grundschulwerkstatt (GSW),  
FB 12, Universität Bremen

# Gliederung dieses Vortrags

1. Vorgehensweise der Forschungsstand-Erhebung
2. Was bedeutet Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL)?
3. Was wird vom „state-of-the-art“ des JüL berichtet?
4. Wie wirkt JüL aus Sicht der Test-experimentellen Effektmaß-Studien?
5. Wie JüL-angemessen sind beide Berichtsarten?
6. Wie hilfreich sind die Praxisberichte und die Teststudien?
7. Wie kann die JüL-Entwicklung in den Schulen gefördert werden?

# Vorgehensweise der Forschungsstand-Erhebung

Recherche des aktuellen Forschungsstandes zum Jahrgangs-  
übergreifenden Lernen (JüL) auf der Basis von nationalen und inter-  
nationalen Praxisberichten, Forschungsstudien und Metaanalysen

## Quellenlage:

- Ca. 1000 Praxisentwicklungsberichte (PEB)
- Ca. 300 Testbasierte Studien und Begleitstudien

Projektlaufzeit: Sommer 2011- Sommer 2013

## Arbeitsschritte

- Recherche der Quellen nach inhaltlichen Merkmalen in
  - Datenbanken (Eric, FIS Bildung, internationale Journale u.a.)
  - Veröffentlichungen zu Jahrgangsmischung und zu einzelnen Aspekte von JüL
- Erstellen einer Synopse der gesichteten Forschung
  - Scannen, Aufnahme der Quellen in die Literaturdatenbank Citavi und Kategorisierung
- Dabei Anpassung der Merkmale, nach denen die Studien ausgewertet werden
- Bundesweite Erhebung zum Stand der Einführung von JüL
- Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse

## Quellenarten

- Praxisberichte von projektbeteiligten PädagogInnen („Praxis-Entwicklungsberichte PEB“)
- (quasi-experimentelle) Vergleichsstudien auf der Basis von (Schulleistungs-) Testergebnissen („Test-experimentelle Effektmaß-Studien TEEMS“)
- ergänzende und überprüfende statistische Re-Analysen der Primärstudien („Sekundäranalysen“)
- ergänzende, überprüfende und zusammenfassende Sekundäranalyse mehrerer Primäranalysen („Meta-Analysen“)
- Forschungs- und evaluationsmethodische Literaturübersichten von JüL-Studien und -Praxisberichten („Reviews“)

# Begriffliche und theoretische Fundierung

- Abgrenzung von
  - JüL und Jahrgangsmischung
  - Multi-grade („Nongradedness“) and Multi-age
- Historie JüL
- Beschreibung der inhaltlichen Struktur von JüL
- Ziele, die mit JüL erreicht werden sollen

# Ergebnisbasis

1. Was ist JüL? - Basis vor allem Praxisberichte
2. Wie wirkt JüL? – Basis: Effektmaßstudien

# Was bedeutet „Jahrgangsübergreifendes Lernen“?

Allgemeines Kennzeichen:

- Kinder aus mehreren Jahrgängen lernen zusammen in einer Klassenfamilie.

Pädagogische Ziele:

- Heterogenität greifbar machen
- Kooperation der Kinder untereinander fördern
- Differenzierung + Integration der Lerngemeinschaft
- Flexible Verweildauer

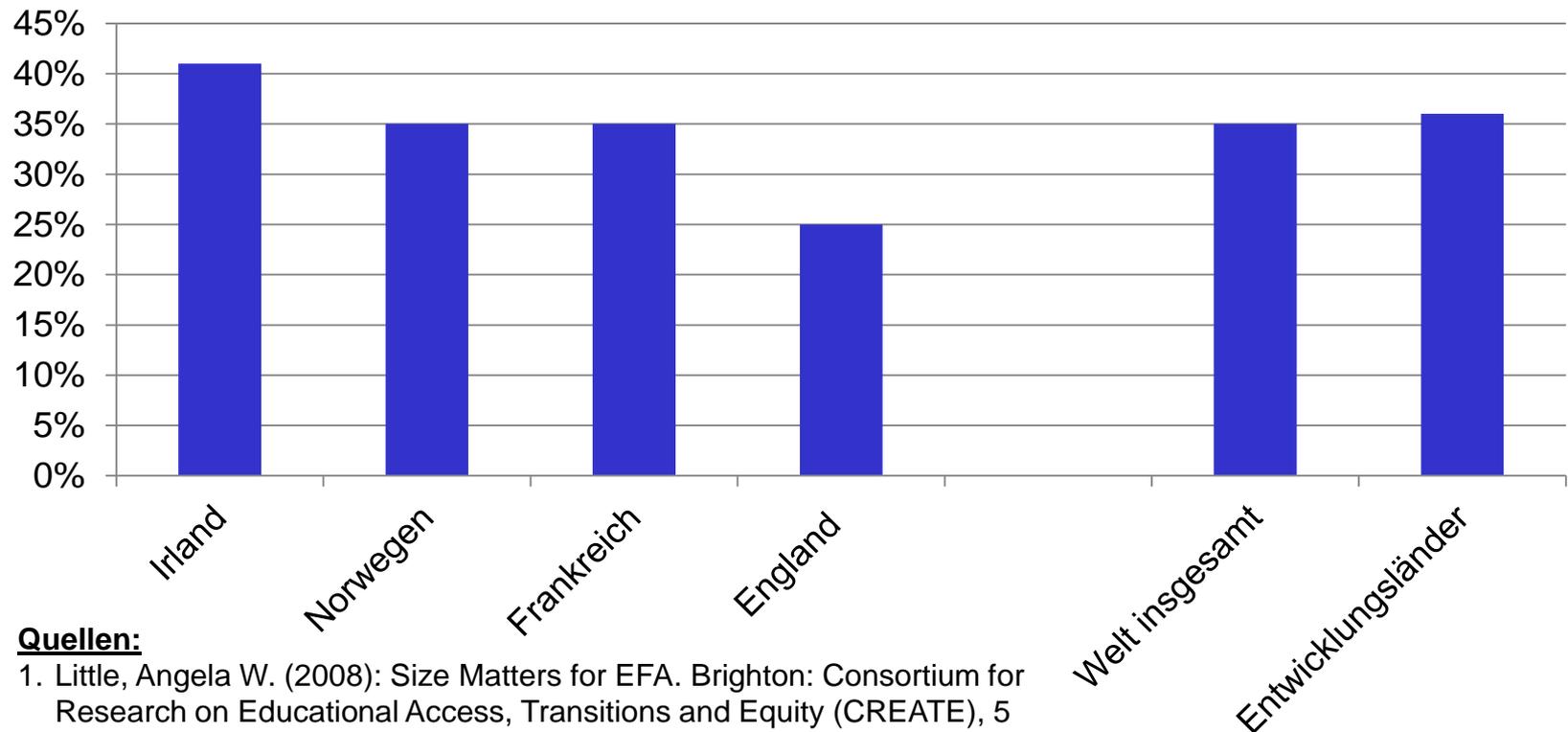
Organisatorische Ziele:

- Erhalt kleiner wohnortnaher Schulen

## Quizz: Wie verbreitet ist JüL? Schätzen Sie.

- In kleinen Schulen weltweit?
- In wie vielen Grundschulen in Deutschland?
  - prozentual
  - Nominal
- Vornehmlich in welchen Klassenstufen?
- In Deutschland abnehmende oder steigende Tendenz?

Ca. 370 Mill. Kinder werden weltweit in JüL-Klassen an „kleinen Schulen“ unterrichtet (Altersgruppe 5-12 Jahre - „Primarstufe“)

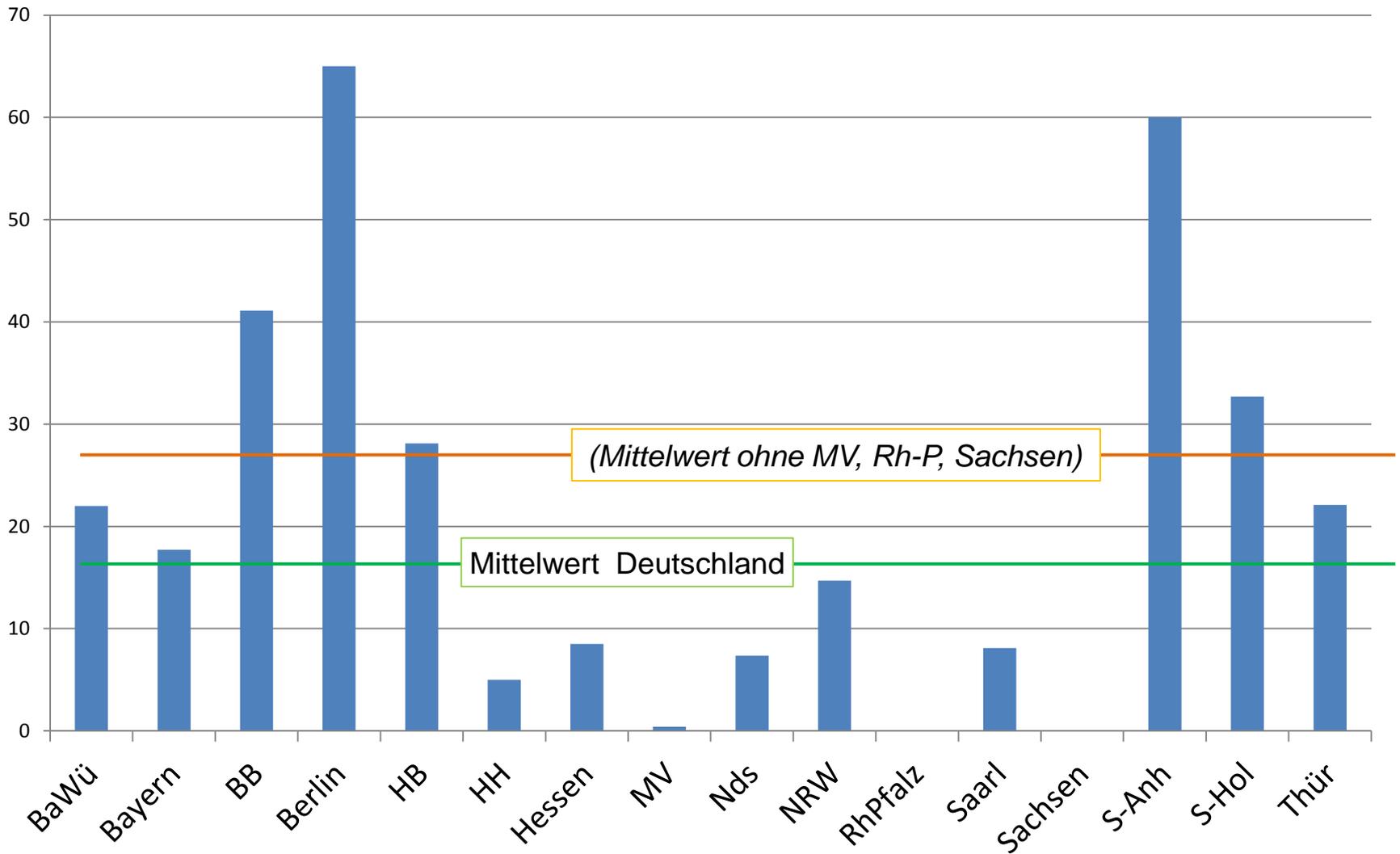


**Quellen:**

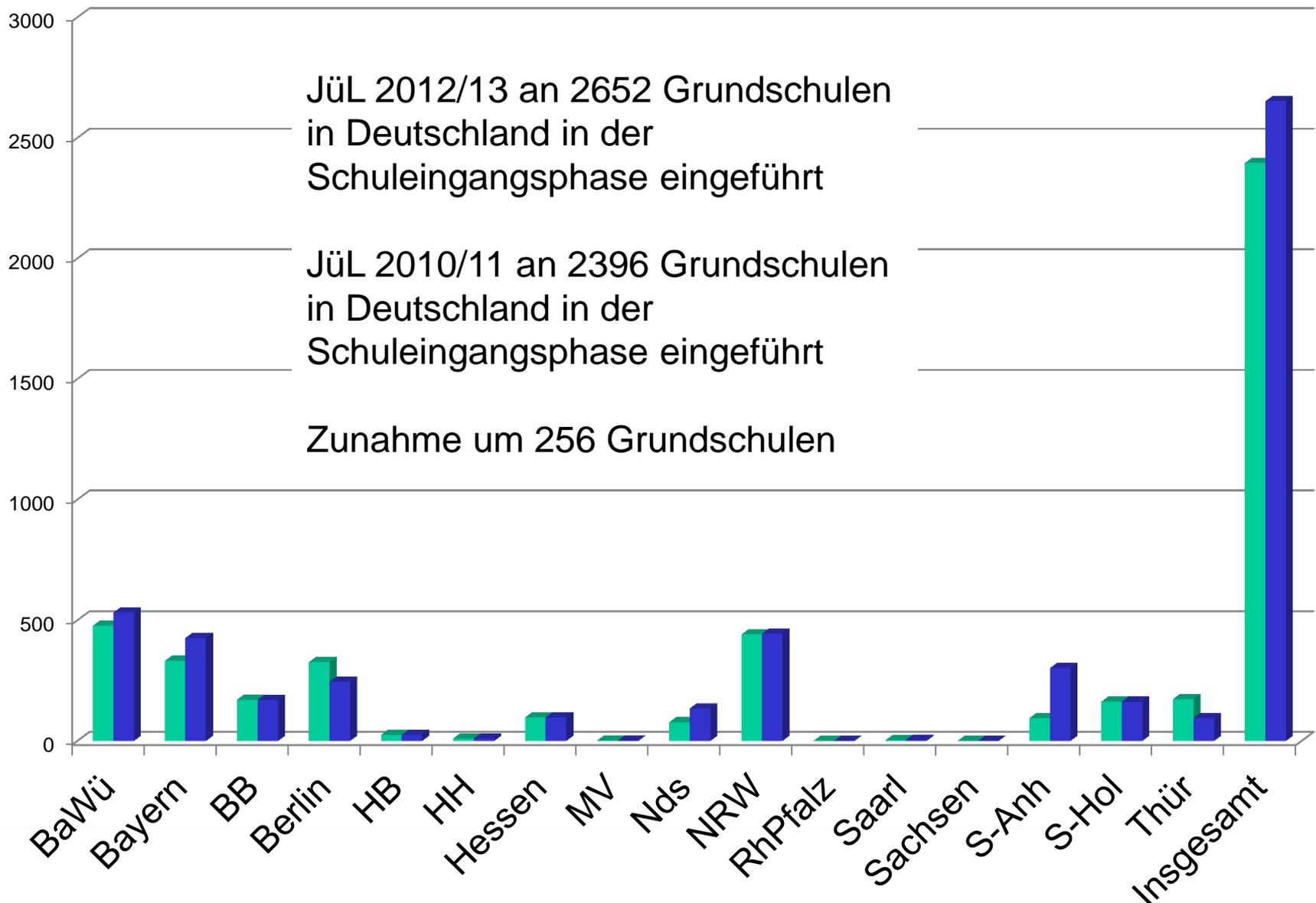
1. Little, Angela W. (2008): Size Matters for EFA. Brighton: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE), 5
2. Little, Angela W. (2006): Alltogether now. In: IOE Life 32 (4), S. 32–33, 33

2. Was ist Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL)?

# Prozentualer Anteil der staatlichen Grundschulen mit JüL in der Schuleingangsphase



■ Anzahl GS mit JüL-SE 2010/11 ■ Anzahl GS mit JüL-SE 2012/13



## Was beeinflusst Zu- und Abnahmen?

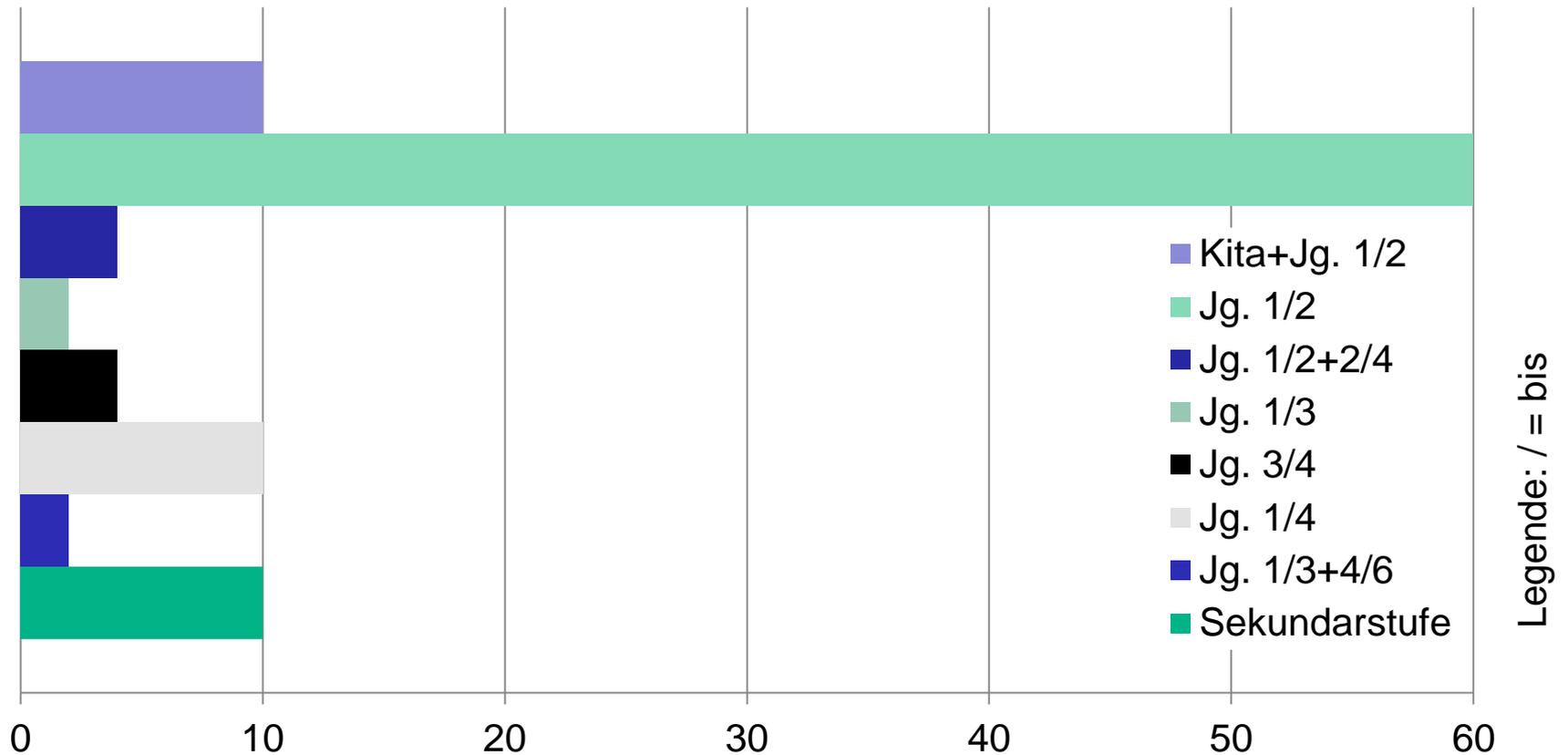
- Einbrüche in Berlin und Thüringen: Wechselbad zwischen Verpflichtung und Rücknahme, Ruf nach harten Daten für den Nutzen von JüL
- Zunahmen in Ba-Wü, Bayern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt:  
Herausgehobene Unterstützung der Expansion durch die Bildungspolitik, medial und durch gezielte Schulbegleitung im Erhebungszeitraum

# Forschungsprojekte zu JüL in Deutschland

- Baden-Württemberg: Kleine Grundschule, Schulanfang auf Neuen Wegen
- Bayern: Jahrgangsgemischte Eingangsklassen
- Berlin: Flexible Schuleingangsphase Berlin, JüLiSa, JüLiG, Wenn Kinder Kindern helfen
- Brandenburg: FLEX
- Bremen: Schulbegleitforschungsprojekt JüL
- Hamburg: Praxisberichte aus JüL-Klassen
- Hessen: Neukonzeption der Schuleingangsphase
- Niedersachsen: Neustrukturierung des Schulanfangs
- NRW: DÜnE, FiLiS, Malin, Neue Schuleingangsphase, Laborschule Bielefeld
- Sachsen-Anhalt: Neugestaltung der Schuleingangsphase
- Schleswig-Holstein: Flexible Eingangsphase in der Grundschule
- Thüringen: Pilotversuch klassenübergreifender Unterricht; Veränderte Schuleingangsphase; Optimierte Schuleingangsphase; TQSE; Begleitete Schuleingangsphase BeSTe

*Unvollständige Liste*

# Anteil der Jahrgangsstufenmodelle in deutschen JüL-Berichten (in Prozent, n= 400)



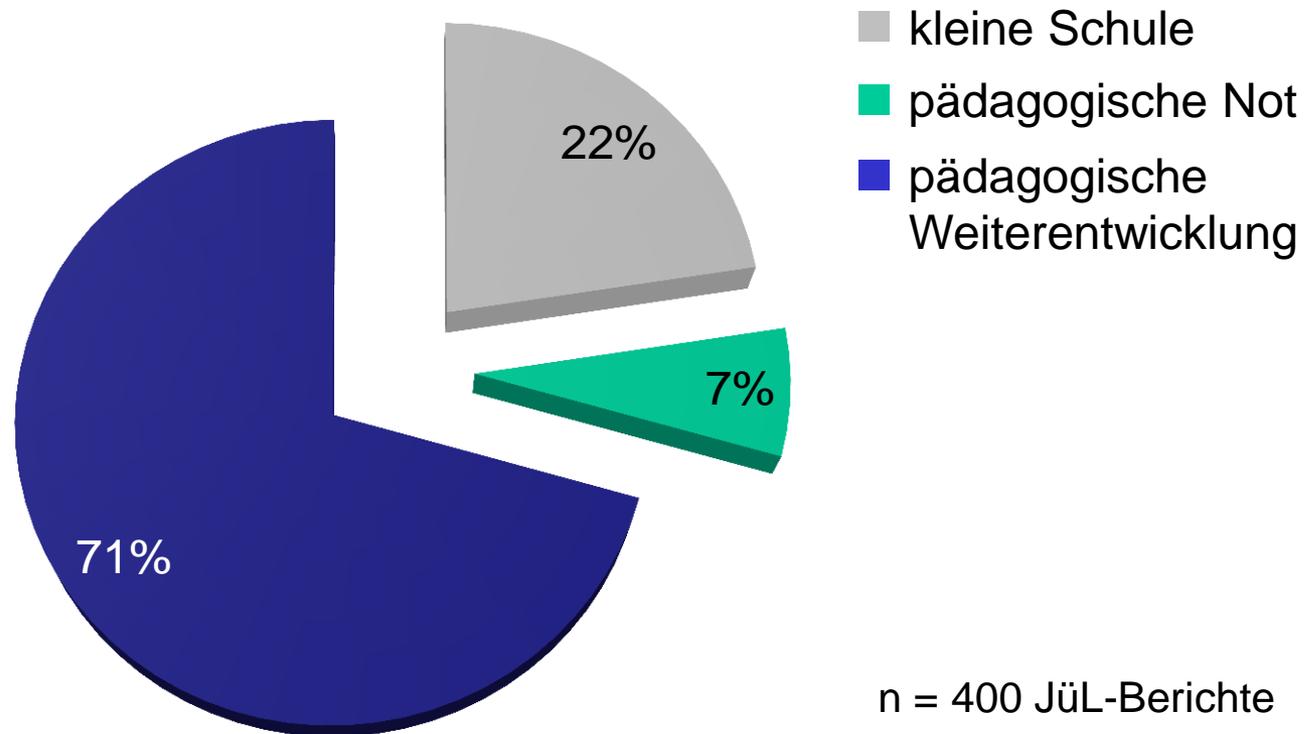
# Schulen mit aktuell überregionaler Bedeutung im Unterstützungssystem – NRW als Beispiel:

- Kleine Kielstraße, Dortmund , Dt. Schulpreis 2006  
(Film von Reinhard Kahl, Lernen kann man überall)
- Grundschule Berg Fidel, Münster (Kinofilm) <http://www.ggs-bergfidel.de/>
- Wartburg Grundschule, Münster, Dt. Schulpreis 2008 (Lehrvideo)  
<http://www.wartburg-grundschule.de/>
- Grundschule Harmonie Eitorf, nominiert für den Dt. Schulpreis (Video)  
<http://www.grundschule-harmonie.de/>
- Laborschule Bielefeld, (zahlreiche Filme)  
[http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule\\_neu/veroeffentlichungen.html](http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/veroeffentlichungen.html)
- Schule Pannesheide, Herzogenrath (Video)  
<http://jenaplan-herzogenrath.de/>
- Eichendorffschule, Bielefeld, <http://www.eichendorffschule-bielefeld.net/>
- Rosenmaarschule, Köln, <http://www.peter-petersen-schule-koeln.de/>

# Ziele Jahrgangsübergreifenden Lernens in den Industrieländern im Wandel der Zeit

- Kleine Grundschule, JüL schützt vor Auflösung; Studiennachweis, dass JüL nicht schadet (Höhepunkt 1980er Jahre)
- Schule in Stadtteilen mit sozialen Problemen; JüL stärkt Sozialverhalten (Höhepunkt 1990er Jahre)
- Reformpädagogischer Aufbruch, JüL als Weiterentwicklung der Pädagogik der Schule (ab 2000)
- Schuleffektivität mit Schulleistungsorientierung, JüL- Schulen schneiden leicht, aber nicht signifikant besser ab, lassen aber kein Kind zurück (um 2005)
- Werteorientierte Inklusionsdebatte, Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, JüL als gute Voraussetzung (seit 2010)

# Hauptanstoß für die Einführung des Jahrgangsübergreifenden Lernens (JüL)



# JüL ist keine Unterrichtsmethode, sondern die pädagogische Realisierung gesellschaftlicher Werte

JüL teilt den großen Gedanken der Wertschätzung von Vielfalt und von Individualität in der Gemeinschaft mit den fortschrittlichen Kräften der Weltgesellschaft und mit etlichen anderen aktuellen Unterrichtsentwicklungsprojekten.

Zu dieser geteilten Wertschätzung gehört auf schulischer Ebene:

- Achtsamkeit gegenüber dem einzelnen Kind
- Achtsamkeit gegenüber der Lerngemeinschaft
- Anerkennung des Kindes als autonomes Subjekt
- Anerkennung der Kindergruppe als Gestalter ihrer eigenen Kultur
- Bildung als ein Prozess, der es Menschen ermöglicht, Autonomie und eine Steigerung der Lebensqualität aller zu erreichen
- Pluralisierung und Individualisierung des Bildungskanons als Bildungswert

Es gibt keine ernstzunehmende Wissenschaft, die derzeit den JüL zugrundeliegenden Normen und Werten mit ihren theoretischen Entwürfen oder mit empirischen Untersuchungsergebnissen widerspricht.

3. Was wird vom „state-of-the-art“ des JüL berichtet?

# JüL ist eine Bewegung zur Entwicklung der Schule

- JüL ist eine Bewegung, die aktuell geeignet ist verkrustete schulische Strukturen aufzubrechen.
- JüL gefährdet damit das tradierte System und bestehende symbiotische Zusammenarbeit von Teilen des Systems
- JüL greift nachhaltig ein, denn es setzt nicht beim pädagogisch-didaktischen situativen Klein-Klein an, sondern verändert die Organisation und trifft damit die Schule in ihren materialisierten Strukturen und in ihren Routinen.
- Die Wirkung der Einführung von JüL auf die Schule bei Einführung in kompletten Jahrgangsstufen ist durch die nötige Umstrukturierung der Schule erheblich (kann bei Gelingen positiv und bei Scheitern negativ sein)
- JüL braucht daher nach der ersten organisatorischen Umstellung einen langen Atem, Unterstützung und Lernzeit, um die neuen Strukturen und Routinen aufzubauen.
- Schulen, die JüL geschafft haben, berichten von den erlebten neuen Freiräumen durch die gelebten sozial angemessenen Normen und Werthaltungen.

# JüL ermöglicht nach Einschätzung der Praxisberichte besser als Jahrgangsunterricht:

Rhythmisierung: Leben und  
Lernen nach dem eigenen  
Rhythmus

Soziales Miteinander, sich  
helfen und kooperieren, sich  
unterstützen und herausfordern

Inklusion, jedes Kind als  
Subjekt anerkennen, achten  
und fördern

Lebendige und friedliche  
Atmosphäre: Normalisierung, kein  
Schulstress

Koordination unterschiedlicher  
Herangehensweisen und  
Fortschritte

Wertschätzung kultureller, sozialer  
und subjektiver Heterogenität

Hohe Freiheitsgrade für  
selbstbestimmtes Lernen

Die Lerngemeinschaft der  
Stammgruppe als sichere  
Heimat

3. Was wird vom „state-of-the-art“ des JüL berichtet?

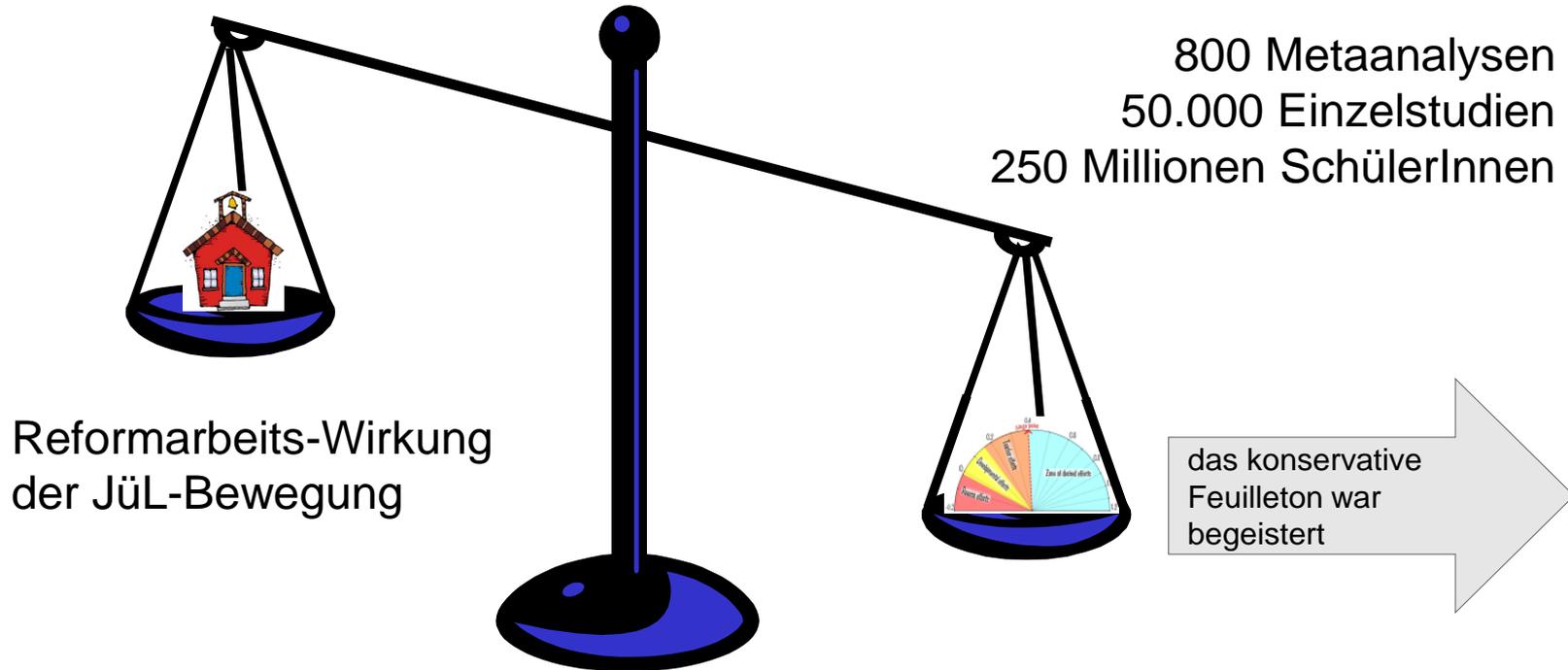
## Zwischenfazit auf Basis der Praxisberichte:

- JüL wird geschätzt von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und den Kindern selbst
- JüL müsste aufgrund der beschriebenen Vorteile auch eine positive Wirkung auf die Schulleistung vorweisen
- Auch die meisten Entscheider in den Kultusministerien stehen JüL positiv gegenüber (lt. unserer bundesweiten Erhebung 2013)

# Dagegen findet die „Empirische Forschung“ seit rund 70 Jahren und zig JüL-Studien im Mittel NICHTS

2009 verkündet der neuseeländischer Test-Experte, John Hattie (2009, S. 111) das endgültige AUS für die JüL-Reformbewegung:

*„Die Effekte jahrgangsgemischter Klassen sind nicht überzeugend“ (2009, S. 111).*



Manfred Spiewack am 3. Januar 2013 in Die Zeit, S. 55:

"Ein neuer Name geht um in der Pädagogik .

Man liest ihn in Aufsätzen und hört ihn in Vorträgen.

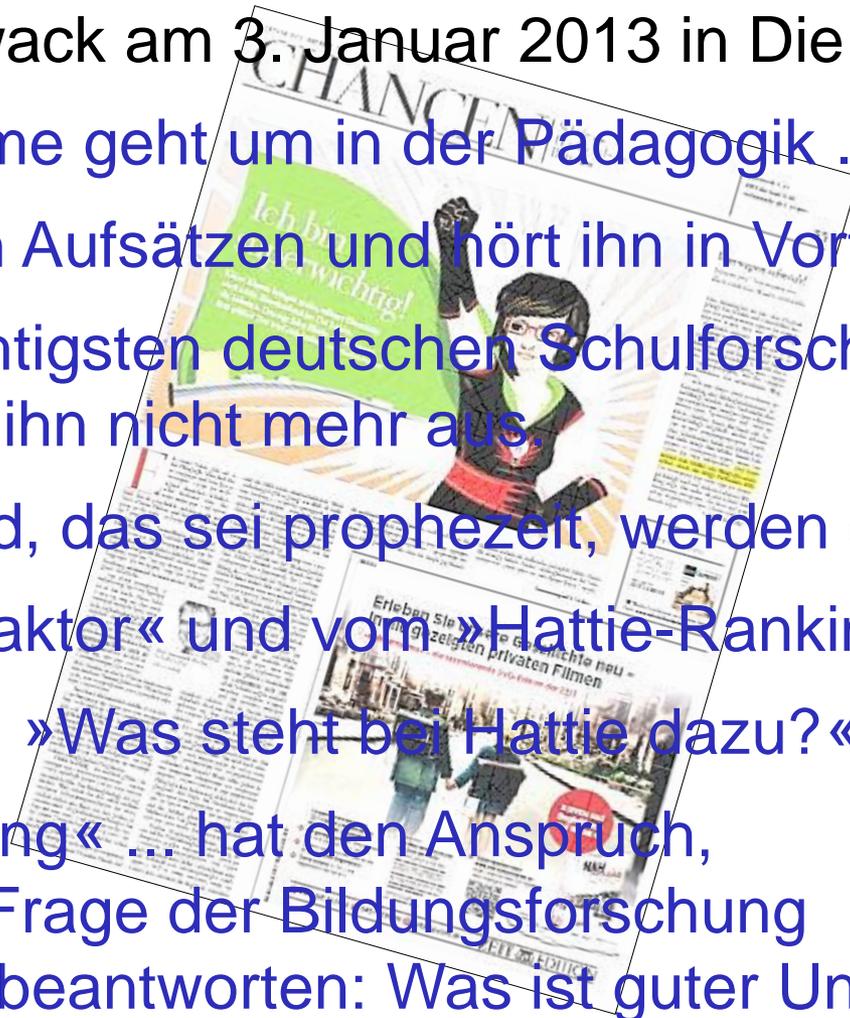
Einige der wichtigsten deutschen Schulforscher  
kommen ohne ihn nicht mehr aus.

Und schon bald, das sei prophezeit, werden es alle sein.

Vom »Hattie-Faktor« und vom »Hattie-Ranking« ist die Rede.

Und man fragt: »Was steht bei Hattie dazu?« ...

»Visible Learning« ... hat den Anspruch,  
die wichtigste Frage der Bildungsforschung  
umfassend zu beantworten: Was ist guter Unterricht?"



# Hattie's endgültige Erfolgsformel ist ein Wiedergänger

Etwa alle 10 Jahre ist die Öffentlichkeit des ständigen Gezerres um die richtige und wichtige Schulreform müde und lässt sich für ein neues, außerhalb des bisherigen Erfahrungsraums liegendes Argument (Paradigma) gewinnen, dass die **endgültige Erfolgsformel für Schulerfolg** verspricht:

- 1950er: Burrhus F. Skinner wirbt für den programmierten Unterricht (Behaviorismus)
- 1960er: Georg Picht begründet die Notwendigkeit höherer Bildungsausgaben (Ökonomische Bildungsexpansion)
- 1970er: Felix von Cube erklärt die Feedback-Logik zum Allheilmittel (Kybernetische Didaktik)
- 1980er: New Public Management zur neoliberalen Effektivierung des Bildungssystems (Deregulierung, Privatisierung und systemisches Test-Feedback)
- 1990er: - - - keine neue Erfolgsformel als indirekte Folge der Wiedervereinigung und der Umgestaltung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern
- 2000er: Bildungssystemtests (PISA etc.), Bildungsstandards und Schulautonomie zur Verbesserung der Bildungssystemsteuerung (Eigenverantwortliche Schule)
- 2010er: John Hattie behauptet, dass Schulentwicklung und Schulsystemreformen „nichts bringen“ (Test-Feedback)

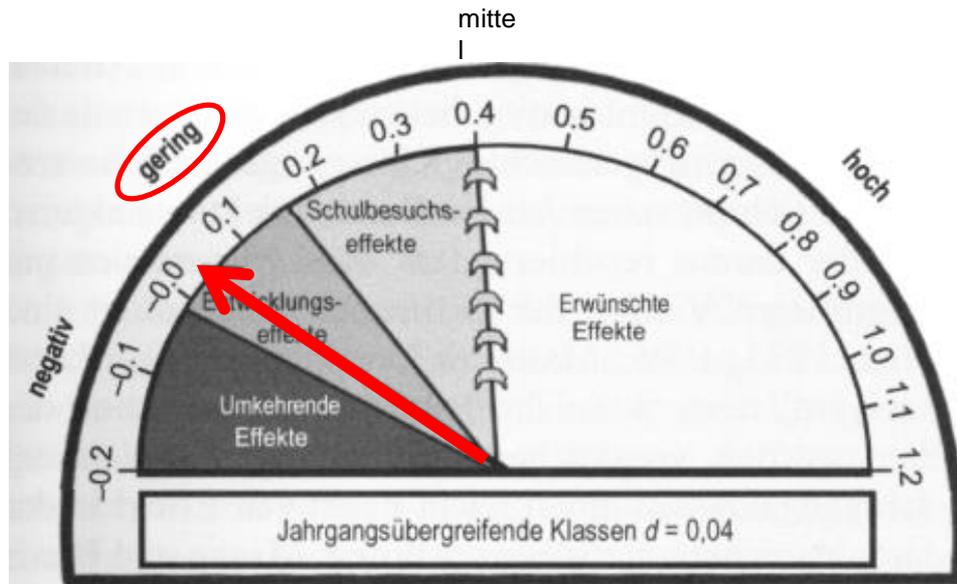
# Worauf stützt sich John Hattie's endgültige JüL-(Miss)Erfolgsbewertung?

Zwei Meta-Analysen (Qualifikationsarbeiten): ES = 0,04 Meta-Meta-Effektmaß für MG/MA Classes; Veenmann 1995 ; Kim 1996

- Den im VL dargelegten „theoretischen“ Hintergrund zum JüL entnimmt Hattie einem populären Elternratgeber des neuseeländischen Kinderbuchautors Alan Trussell-Cullen (ebd., S. 92).
- Die von Hattie gemittelte Effektstärke für JüL von ES = 0,04 ergibt sich als ungewichtete Mittelung von drei Werten  $[(-0,03 + -0,01 + 0,17)/3]$ . Die ersten beiden Werte stammen aus derselben Meta-Analyse von Veenman; der zweite Wert entstammt einer Re-Analyse der gleichen Daten (1996).
- Der 0,04-Wert ist zumindest falsch und ignoriert sowieso die interessanten und im Detail von 0,04 wesentlich abweichenden Teilergebnisse der fast doppelt so umfangreichen Kim-Studie.

Viele andere Meta-Studien wurden aus formalen Gründen ausgeschlossen.

Hattie's ebenso schütteres wie vernichtendes JüL-Ergebnis wird präsentiert wie ein „objektiver“ technischer Messwert – per Barometer-Bild.



Barometer 042 Jahrgangsübergreifende Klassen

KENNWERTE	
Standardfehler	na
Rang	131
Anzahl der Meta-Analysen	3 (2)
Anzahl der Studien	94
Anzahl der Effekte	72
Anzahl der Personen (0)	na

## Worauf stützt sich John Hattie's Urteil nicht?

1. Gutiérrez / Slavin 1992 untersuchten 57 JüL-Studien, um die Wiedereinführung des JüL in den 90er Jahren der USA zu prüfen – ihr Befund:  
„Es braucht mehr Forschung...“
2. Pratt, David (1986) wandte sich mit seinem Review von 28 Wirkungsstudien in erster Linie gegen die Verfechter der Altershomogenität.  
Sein 1. Befund: JüL schadet nicht der Schulleistung;  
sein 2. Befund: Das Ergebnis hängt vor allem von Interesse der StudienleiterInnen ab.
3. William McLoughlin findet bereits 1969 heraus, dass die meisten TEEMS nicht hinreichend zwischen JüL- und JhL-Klassen unterscheiden:  
Was also messen die „testexperimentellen Effektmaßstudien“?!  
Was sagt eine nicht-signifikante Effektmaß-Differenz also aus?!  
McLoughlin hatte selbst versucht, JüL-Wirkungen zu messen, musste aber nach gründlichen Vorarbeiten, umfangreichen Erhebungen und differenzierten Auswertungen einsehen, dass eine aussagefähige Wirkungsanalyse zu JüL mindestens vierzig Variablen erfassen müsste.

siehe nächste Folie 

# Nur zur Veranschaulichung: 40+ Variablen zur gegenstandsangemessenen Erfassung von JüL-Wirkungen (McLoughlin)

## I. GENERAL HYPOTHESES

A. Do graded and nongraded schools differ in

1. Organization

2. Provision for continuous pupil progress

3. Teachers'

a) knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school

b) classroom performance

4. Principals'

a) knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school

b) administrative performance

B. Do students from graded and nongraded schools differ in achievement and adjustment

C. Are students' achievements and adjustments in graded and nongraded schools influenced by

1. Demographic characteristics

2. School placement (level or grade)

3. Type of school organization

4. Provision made for continuous pupil progress

5. Length of time the school has had a nongraded program

6. Community characteristics

7. Teachers'

a) knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school

b) classroom performance

c) demographic characteristics

8. Principals'

a) knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school

b) administrative performance

c) demographic characteristics

D. Is the continuous progress made by students influenced by

1. Students'

a) achievement

b) adjustment

c) demographic characteristics

2. Teachers'

a) knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school

b) classroom performance

c) demographic characteristics

E. Is there a relation between student achievement and adjustment

II. TEACHER VARIABLES

A. Is there a relation between a teacher's knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school and her

1. Classroom performance

2. Demographic characteristics

B. Is there a relation between a teacher's classroom performance and her demographic characteristics

III. PRINCIPAL VARIABLES

Is there a relation between a principal's knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school and his

1. Administrative performance

2. Demographic characteristics

3. Teachers'

a) knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school

b) classroom performance

IV. DURATION OF EFFECT

Is the achievement and adjustment of students in the intermediate grades influenced by their

1. Demographic characteristics

2. Primary level achievement and adjustment

3. The type of school organization at the

a) primary level

b) intermediate level

4. Continuous progress

5. Teacher's

a) knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school

b) classroom performance

c) demographic characteristics

6. Principal's

a) knowledge and acceptance of the principles of the nongraded school

b) administrative performance

c) demographic characteristics

Keine der ca. 100 Primärstudien entspricht nur in etwa den methodischen Notwendigkeiten, die McLoughlin zur Wirkungsbestimmung von JüL skizziert hat – sie sind also gegenstandsunangemessen. - Hinzu kommt:

1. Es mangelt den TEEMS zumeist an ausreichendem theoretischem und praktischem Verständnis von JüL – ihre Messungen sind also auch substanzarm.
2. William McLoughlin findet bereits 1969 heraus, dass die meisten TEEMS nicht hinreichend zwischen JüL- und JhL-Klassen unterscheiden. Das bestätigen auch Veenman oder Gutiérrez / Slavin rund 20 Jahre später – die TEEMS-Messungen sind also unsauber.
3. Die effektmaßbasierten Meta-Analysen (M-A) zu JüL bilden nur das statistische Mittel solcher gegenstandsunangemessener, substanzarmer und unsauberer TEEMS und eliminieren zudem die noch vorfindbaren Ergebniswidersprüche. In Jungae Park Kim's Dissertation von 1996 verschweigt die JüL betreffende mittlere ES von 0,17 die enorme Spannweite der verschiedenen Einzelwerte zwischen 0,05 (Angstabbau), 0,16 (Lesen), 0,25 (Selbstkonzept), 0,33 (Naturwissenschaften), 0,47 (Motivation) und 0,79 (Sozialkunde) eingehen. Selbst eine ES = 0,17 ist nicht per se unbedeutend, entspricht sie doch fast 12% der gesamt möglichen Abweichung vom Mittelwert.

4. Wie wirkt JüL aus Sicht der Testberichte?

## Zwischenfazit auf Basis der Forschungsberichte:

- Die meisten testexperimentellen Effektmaß-Studien arbeiten wenig gegenstandsangemessen, sind theoretisch eher substanzarm und methodisch relativ unsauberer.
- Die effektmaßbasierten Meta-Analysen (M-A) zu JüL verwischen die verbleibenden Wirkungs-Spuren per Mittelwertbildung.

Deshalb benötigen wir nicht noch mehr nichtssagende Test-Ergebnisse zur JüL-Wirkung.



Wir benötigen stattdessen methodisch und inhaltlich sehr viel bessere JüL-Studien.

Gliederungspunkt 5

# Was bedingt die Aussagefähigkeit von Berichten?

5. Wie JüL-angemessen sind die Berichte?



# Sind die Praxisberichte hilfreicher als die Test-Studien?

	Praxis-Entwicklungs-Berichte	Test-Experimentelle-Effektmaß-Berichte
Wirkungsmaß- Leistung	Erschlossener Kernwirkungsbereich ist ziemlich umfassend.	Gemessener Wirkungsbereich ist eher begrenzt.
	Messqualität ist eher gering.	Messqualität ist relativ hoch.
Prozess- Adaptivität	Weganpassung ist ziemlich hoch.	Weganpassung ist eher begrenzt.
	Zieltreue ist eher gering.	Zieltreue ist relativ hoch.

weitere Details 

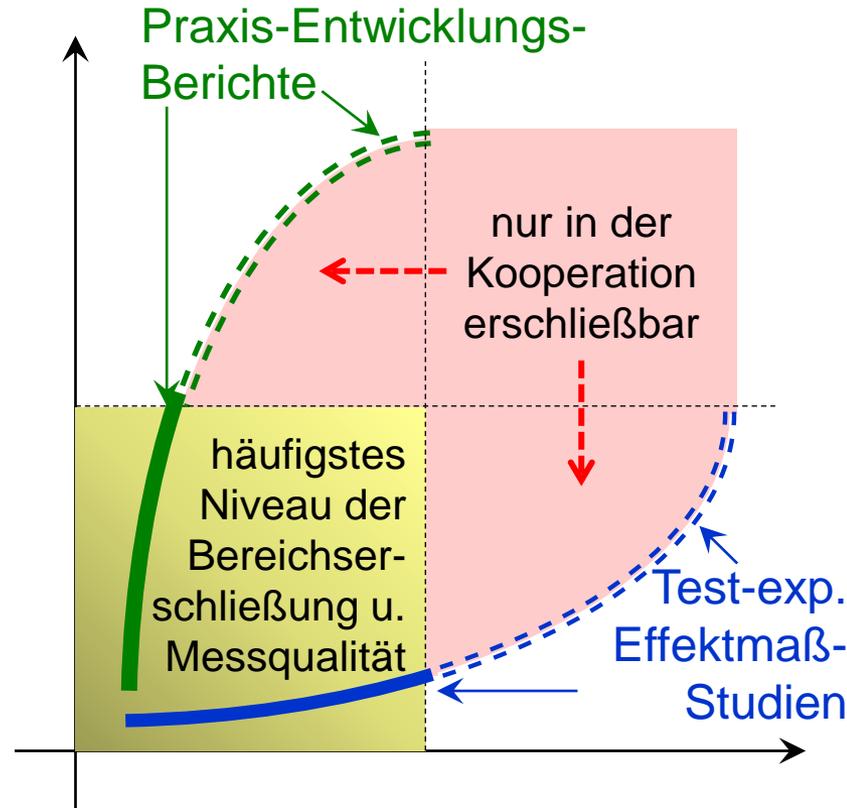
5. Wie JüL-angemessen sind die Berichte?

# Praxis-Testforschungs-Dilemma: Wirkungsmaß-Leistung

5. Wie JüL-angemessen sind die Berichte?

## Kernbereichserschließung:

- Umfang
- Tiefe
- Reichweite



- Gültigkeit
  - Bandbreite
  - Genauigkeit
- Messqualität:**

Folie 34

Die Praxisberichte gewinnen schnell einen relativ tiefen Einblick in das Entwicklungsgeschehen; dafür erreicht ihre Messqualität nie mehr als Mittelmaß. Die TEEMS gewinnen schnell ein relativ hohe Messqualität; dafür erreicht ihr Einblick in das Wirkungsgeschehen nie mehr als Mittelmaß. In der Regel erreichen beide Zugangs- und Berichtsformen nicht einmal ein mittleres Wirkungsmaß-Leistungs-Niveau.

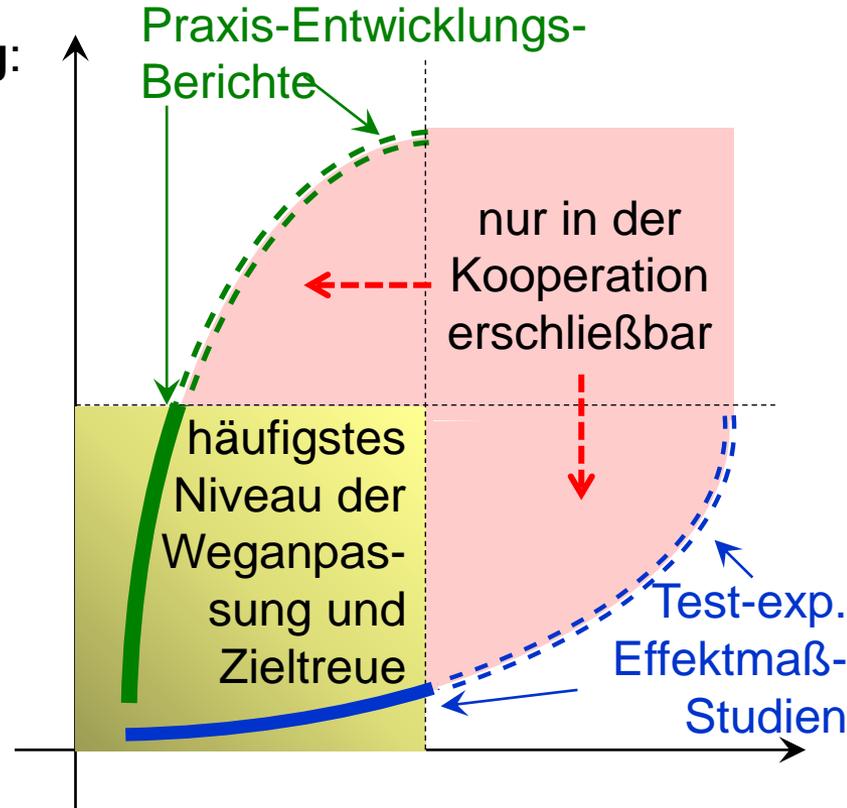
weitere Details

# Praxis-Testforschungs-Dilemma: Prozess-Adaptivität

5. Wie JüL-angemessen sind die Berichte?

## Weganpassung:

- Kreativität
- Flexibilität
- Vielfalt



- Zielexplication
  - Zielverfolgung
  - Zielkorrekturen
- Zieltreue:**

Die PEB folgen i.d.R. dem sich real herausbildenden Weg und sind dabei kreativ, flexibel und differenziert; dafür erreicht ihre Zieltreue kein nennenswertes Niveau. Die TEEMS gewinnen schnell ein relativ hohe Maß an Zieltreue; dafür erreicht ihre Anpassung an den realen Entwicklungsverlauf kaum ein nennenswertes Niveau. Beide Zugänge erreichen also nicht einmal ein mittleres Prozess-Adaptivitäts-Niveau.

## Fazit: Beide Erfahrungsformen sind für die Weiterentwicklung von JüL nicht hilfreich genug.

Aufgrund der theoretischen, organisatorischen und methodischen Defizite bieten die *Praxis-Entwicklungs-Berichte* für die Schulentwicklungspraxis nicht wirklich eine wesentliche Hilfe.

Sie können vielleicht als Mutmacher wirken.

Vor allem aber sind sie Reflexionsmedien der Schul-EntwicklerInnen und als solche eine anregende Quelle der Entwicklungsprozess-Praxis und -Forschung.

Aus den gleichen Gründen und auch wegen ihrer Realitätsferne bzw. geringen Entwicklungs- und Komplexitäts-Adaptivität bieten auch die *Test-experimentellen-Effektmaß-Studien* für die Schulentwicklungspraxis keine wesentliche Hilfe. Sie sind ja eigentlich auch nicht an diese Praxis gerichtet.

Leider wirken sie überwiegend entmutigend.

Trotzdem bilden sie ein Qualifikationsmedium für den Forschungsnachwuchs und zudem eine anregende Quelle für das Studium der destruktiven politischen Einflussnahme auf pädagogische Forschung.

# Aus dem Forschungstrichter lernen – 3 Forderungen:



1. Die vier untersten Erschließungsmedien,
  - Methodischer Zugang z. Gestaltungsfeld,
  - Theoriefundus,
  - Entwicklungs-Organisiertheit und
  - Methodologische Stringenzstellen die Haupt-Engpässe der Praxis-Entwicklungs-Berichte wie der Test-experimentellen Effektmaß-Studien dar.

2. Ansonsten ergänzen sich PEB und TEEMS gut. Sie sollten also kooperieren.
3. Der soziale Zugang zum Gestaltungsfeld stellt eine zusätzliche Herausforderung an die Forschenden / Berichtenden.
  - ForscherInnen müssten die zu untersuchende Praxis aus eigener praktischer Erfahrung verstehen können.
  - Zusätzlich müsste das spezifische / situative Feldwissen der Praxis Eingang finden in die Forschung.

6. Was würde Berichte hilfreicher machen?

## Gibt es gute Beispiele (Best Practice) für die gute Kooperation von Praxis, Forschung und Programmgestaltung in den JüL-Berichten?

- Nach dem aktuellen Stand der Literaturübersicht findet sich (noch) kein Beispiel für die Erfüllung der 3 aufgestellten Forderungen.
- Eine Ausnahme - allerdings nur in ersten Ansätzen - stellen die Thüringer Vorhaben zur Entwicklung einer neuen Schuleingangsphase dar, an denen wir beteiligt waren.
- Dort wurden die Berichtsinhalte auch vor der Publikation mit den Projektbeteiligten diskutiert. Die Endberichte wurden aber überwiegend für die Auftraggeber formuliert – Kinder, LehrerInnen und Eltern blieben ganz außen vor.
- Was auch hier fehlte, war die Kooperation verschiedener ForschungsexpertInnen, wie es etwa bei der EPP(S)E-Langzeitstudie der Fall ist.

## Prüffragen vor der Einführung von JüL:

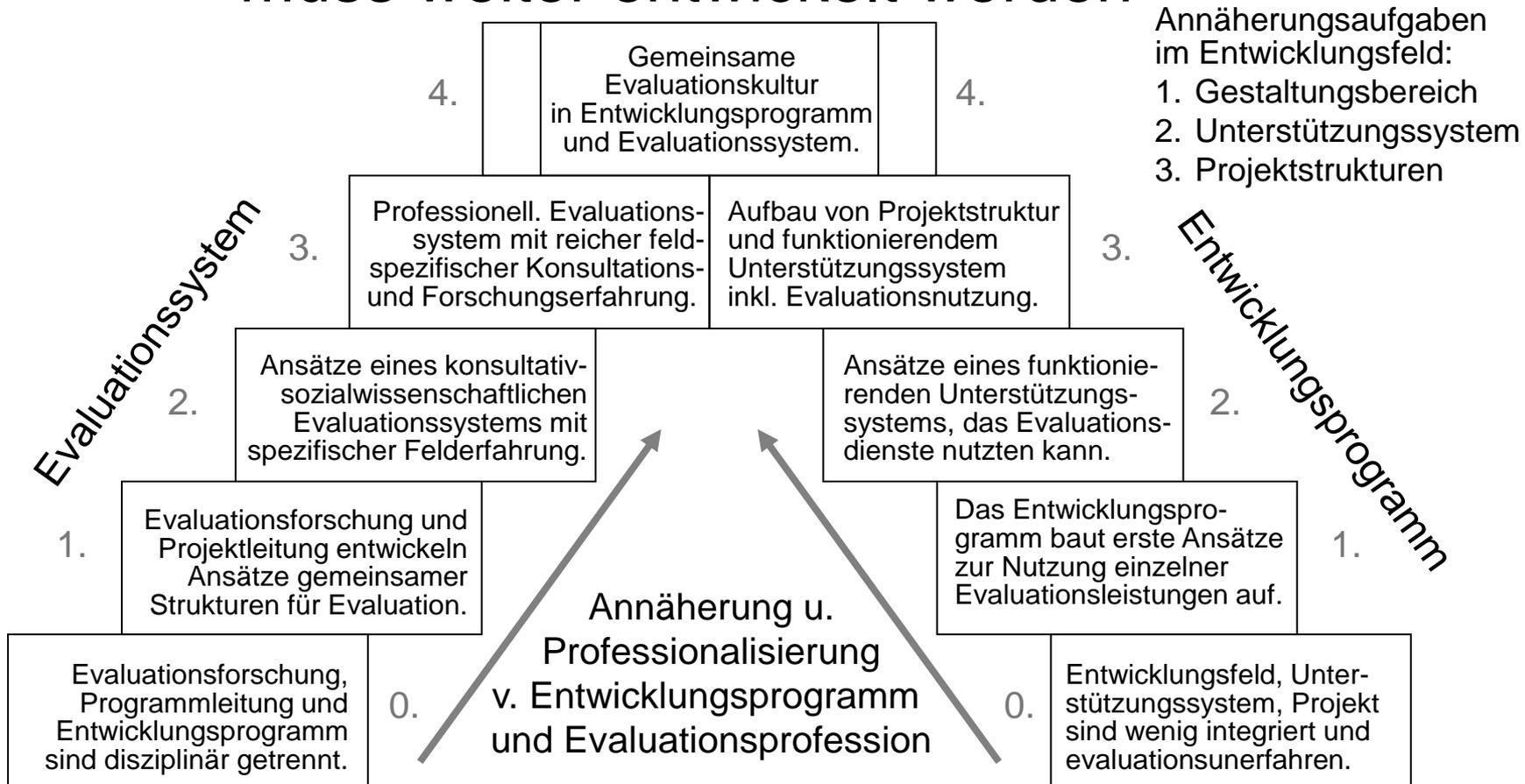
- Welche Einstellung gegenüber den Kindern herrscht an der Schule vor?
- Ist ausreichend Wissen, Können und Erfahrung für einen hochheterogenen Unterricht vorhanden, der jedes Kind erreicht?
- Lassen sich die räumlich-zeitlichen Strukturen an der Schule an JüL adaptieren?
- Ist ausreichend Material für einen individualisierten Unterricht vorhanden?
- Stehen die Eltern hinter der Neuerung bzw. wie sind sie zu überzeugen?
- Gibt es bereits systematische Schulentwicklungserfahrung, auf die zurückgegriffen werden kann?
- Finden sich Teams, die den Anfang wagen?
- Wie wird der Transfer der Entwicklungen in die ganze Schule gesichert?
- Gibt es ein Unterstützungssystem für den Entwicklungsprozess.
- Wie viel zeitlichen Vorlauf kalkulieren wir?
- Wie viel Lernzeit des Systems kalkulieren wir?

7. Wie kann die JüL-Entwicklung in den Schulen gefördert werden?

## Was muss entwickelt werden?

- Das Pädagogische Konzept
- Die organisatorische Umstellung (JüL-Teams, Klassenzusammensetzung zu Beginn, Raum-Zeit-Material, Rhythmisierung des Tagesablaufs)
- Die Informationsstrategie nach innen und außen
- Curriculare Entwicklungen (schulinternes Spiralcurriculum)
- Konzept für Lernbeobachtung als Basis der Differenzierung
- Unterrichtsmethodisches Rahmenkonzept

# Auch die Kooperation auf institutioneller Ebene muss weiter entwickelt werden



7. Wie kann die JüL-Entwicklung in den Schulen gefördert werden?

# Vielen Dank!

Jahrgangsübergreifendes Lernen – Segen oder Flop?  
Worauf es bei der Umsetzung ankommt und was die Forschung dazu beiträgt.

1. Vorgehensweise der Forschungsstand-Erhebung
2. Was bedeutet Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL)?
3. Was wird vom „state-of-the-art“ des JüL berichtet?
4. Wie wirkt JüL aus Sicht der Test-experimentellen Effektmaß-Studien?
5. Wie JüL-angemessen sind beide Berichtsarten?
6. Wie hilfreich sind die Praxisberichte und die Teststudien?
7. Wie kann die JüL-Entwicklung in den Schulen gefördert werden?



# Literaturverzeichnis zu den Thesen des Vortrags (1/2)

JüL-Projektberichte, Kritik am bildungskonservativen Testregime á la Hattie & Co

- Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (Hg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien. [SUUB]
- Berliner, David C.; Biddle, Bruce J. (1995): The manufactured crisis. Myths, fraud, and the attack on America's public schools. 3. Aufl. Reading, MA, USA: Addison-Wesley. [Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg]
- Berthold, Barbara; Carle, Ursula (2003): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Universität Bremen, Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Elementar- und Grundschulpädagogik. Bremen. Online verfügbar unter [www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/abschlussbericht.PDF](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/abschlussbericht.PDF), zuletzt geprüft 01.03.2012.
- Carle, Ursula (2007): BeStE- Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln. Untersuchungen der Gelingensbedingungen für die landesweite Einführung der integrativen, jahrgangsgemischten und flexiblen Schuleingangsphase. In: Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech, Anna Katharina Hein, Thilo Kleickmann und Ruth Schages (Hg.): Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285–288.
- Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2007): Schuleingangsphase entwickeln, Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Carle, Ursula; Košinár, Julia; Leineweber, Sabine (2011): Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Evaluation. Unter Mitarbeit von Dana Schmidt und Rüdiger Heidepriem Laskowski. Universität Bremen. Bremen. Online verfügbar unter [/www.sachsen-macht-schule.de/kita/download/download\\_smk/bp\\_abschlussbericht\\_2011\\_07\\_01.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/kita/download/download_smk/bp_abschlussbericht_2011_07_01.pdf)., zuletzt geprüft 02.03.2012.

- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2007): Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Projektentwicklungsbeurteilung auf der Basis exemplarischer Videoanalysen zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen im Land Brandenburg. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004 - 2006. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), S. 167–221.
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2009): Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens "Begleitete Schuleingangsphase" in Thüringen. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung nach zweieinhalb Jahren "BeSTe" (2005-2008). Stand: November 2009. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Online verfügbar unter [www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/BeSTe\\_Endbericht2009/2009\\_02beste\\_endbericht\(gesamt\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/BeSTe_Endbericht2009/2009_02beste_endbericht(gesamt).pdf).
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2013): Jahrgangsübergreifendes Lernen - eine Literaturübersicht. Wissenschaftliche Expertise auf der Grundlage einer theorie- und evidenzbasierten, systematischen Literaturübersicht über die aktuelle und maßgebliche deutsche und internationale Literatur zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Konzeptionierung von "Jahrgangsübergreifendem Lernen". Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V. (Extras). [in Vorbereitung]
- Hattie, John A. C. (2013 / 2008): Lernen sichtbar machen. Überarbeitung und Übersetzung von Visible Learning ins Deutsche von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [SUUB]
- Herzog, Walter (2011): Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. In: Johannes Bellmann und Thomas Müller (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–145. [SUUB]
- Lind, Georg (2011): Verbesserung des Unterrichts durch Selbstevaluation. Ein Plädoyer für unverzerrte Evidenz. In: Johannes Bellmann und Thomas Müller (Hg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 173–195. [SUUB]
- Nichols, Sharon Lynn; Berliner, David C. (2007): Collateral damage. How high-stakes testing corrupts America's schools. Cambridge, Mass: Harvard Education Press. [TIB/UB Hannover]