

## Die Entwicklung von Lernleistungen und Selbstkonzept in jahrgangsgemischten dritten und vierten Klassen (Teil 1)

Andreas Hartinger, Meike Munser-Kiefer, Alfred Lindl, Sabine Martschinke

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Hartinger, Andreas, Meike Munser-Kiefer, Alfred Lindl, and Sabine Martschinke. 2022. "Die Entwicklung von Lernleistungen und Selbstkonzept in jahrgangsgemischten dritten und vierten Klassen (Teil 1)." *Die Schulleitung* 49 (2): 9–12.

### Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



## Die Entwicklung von Lernleistungen und Selbstkonzept in jahrgangsgemischten dritten und vierten Klassen

Von Andreas Hartinger, Meike Munser-Kiefer, Alfred Lindl und Sabine Martschinke

### Vorbemerkung:

Dieser ist der erste von zwei aufeinanderfolgenden Beiträgen, in denen wir für diese Zeitschrift zentrale Befunde unserer Studien zum jahrgangsgemischten Lernen präsentieren. Im ersten Beitrag berichten wir über die Lernentwicklungen in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie über die Entwicklung des Selbstkonzepts – jeweils im Vergleich von jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen. Dabei betrachten wir die Entwicklung über alle Schüler\*innen hinweg. Im zweiten Beitrag werden wir über die Befunde zu Schüler\*innen mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen informieren. Wir beschränken uns dabei auf eine kurze Darstellung.

Beide Schwerpunktsetzungen sind aus unserer Sicht von Bedeutung: Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags helfen v. a. bei der grundsätzlichen Argumentation für oder gegen die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen in den Schulbesuchsjahren 3 und 4. Die differenziellen Befunde des folgenden Beitrags machen stärker darauf aufmerksam, inwieweit die Lehrpersonen beim jahrgangsgemischten Unterrichten den Blick insbesondere auf bestimmte Schüler\*innen lenken sollten, um Chancen zu nutzen und mögliche Benachteiligungen zu vermeiden.



Foto: pixabay 1255968\_L

### 1 Ausgangslage und Stand der Forschung

Das jahrgangsgemischte Lernen hat gerade in den „Volksschulen“ eine lange Tradition. Zum Teil überwogen bei der Umsetzung jahrgangsgemischter Klassen organisatorische Gründe (wie z. B. der Erhalt kleiner Schulen oder eine günstige Verteilung der Schüler\*innen auf möglichst wenige Klassen), zum Teil waren pädagogische Gründe ausschlaggebend. Dabei waren häufig viele Erwartungen und Hoffnungen mit dem jahrgangsgemischten Lernen verknüpft (vgl. zusammenfassend z. B. Helbig, 2008; Hartinger, 2014). Viele dieser Hoffnungen bezogen sich auf soziale-emotionale Ziele des Unterrichts – begründet durch häufigere und unproblematischere Helfersituationen zwischen den Schüler\*innen oder auch durch ein Aufweichen fester Rollen- und Sozialstrukturen. Dies sollte zu einem Absinken motivationsschädlicher (und z. T. selbstkonzeptschädlicher) sozialer Vergleiche, zu einer Stärkung der individuellen Bezugsnorm und somit zu günstigeren Attributionsmustern führen (vgl. z. B. Grassinger, Dickhäuser & Dresel, 2019, S. 219 ff.).

Zudem erhoffte man sich bessere Lernerfolge der Schüler\*innen. Begründet wurde das u. A. durch das Lernen am Modell. So könnte das Modell, das die Schüler\*innen des höheren Besuchsjahres bieten, positive Effekte gerade für die jüngeren Kinder erzeugen (Leuven & Rønning 2011; Hartinger, Grittner & Rehle 2011). Erhofft wurde auch eine bessere Passung an die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen, schon allein aus dem Grund, da aufgrund der Zusammenführung der beiden Schulbesuchsjahre mehr und unterschiedlichere Aufgaben vorliegen als in jahrgangshomogenen Klassen. So würde sich z. B. für besonders leistungsstarke Kinder des niedrigeren Schulbesuchsjahres die Möglichkeit bieten, schon Aufgaben der „älteren“ Kinder zu lösen. Umgekehrt hätten Kinder mit Lernproblemen im höheren Schulbesuchsjahr Wiederholungsmöglichkeiten durch die Aufgaben für die „jüngeren“ Kinder. Ferner – so die Hoffnung – würde die Situation in jahrgangsgemischten Klassen die Lehrer\*innen ohnehin „zwingen“, den Unterricht differenzierter und damit lernförderlicher zu gestalten.

Zugleich gibt es aber auch einige Befürchtungen bezüglich des jahrgangsgemischten Lernens: Bei der Befragung von Eltern im Rahmen unserer Untersuchung in der 3. und 4. Jahrgangsstufe zeigte sich, dass weniger als 20 % der Eltern für ihr Kind eine jahrgangsgemischte Klasse wünschen, wenn das Kind aktuell in einer jahrgangshomogenen Klasse unterrichtet wird (Hartinger, Munser-Kiefer & Martschinke, 2017). Allerdings dreht sich das Bild in jahrgangsgemischten Klassen: Hier bevorzugen deutlich über die Hälfte der Eltern diese Organisationsform – dennoch deutet dieser Befund auf eine ausgeprägte Skepsis gegenüber dieser Form hin. Detailergebnisse belegen, dass die

# Schulleitung

Eltern in jahrgangsgemischten Klassen v. a. die Bewältigung sozialer Aufgaben als herausfordern- der betrachteten als in jahrgangshomogenen Klas- sen (vgl. ebd.).

Empirisch bestätigten sich bislang weder die Hoff- nungen noch die Befürchtungen (vgl. z. B. die große Ländervergleichsstudie von Kuhl, Felbrich, Richter, Stanat & Pant, 2013). Es ist jedoch festzuhal- ten, dass gerade im deutschsprachigen Raum fast alle Studien zur Jahrgangsmischung in den ersten beiden Grundschuljahren durchgeführt wurden. Aus diesem Grund ist zu hinterfragen, inwieweit sie sich auf das Lernen in der 3. und 4. Jahrgangs- stufe übertragen lassen. Für eine solche Übertra- gung der Befunde spricht, dass die Grundideen des jahrgangsgemischten Lernens (wie z. B. das Ler- nen am Modell, die größere Bandbreite an Aufga- ben und die „natürliche Differenzierung“) auch in anderen Besuchsjahren gelten. Allerdings gibt es unterschiedliche Faktoren, die differierende Ergeb- nisse in den verschiedenen Schulbesuchsjahren er- warten lassen können. Am Beispiel des gegen- seitigen, jahrgangsübergreifenden Helfens – dies gilt als wichtiges Element jahrgangsgemischten Lernens (vgl. Wagener, 2014) – kann dies gut ver- anschaulicht werden: So könnte es z. B. günstig für solche Hilfeprozesse sein, dass die Kinder zu- sätzliche zwei Jahre Erfahrungen mit schulischen Lehr- Lernprozessen gemacht haben. Umgekehrt könnten aber auch der bevorstehende Übertritt an die weiterführenden Schulen und die besondere (Leistungsdruck-)Situation in der 4. Jahrgangsstu- fe solche Hilfeprozesse erschweren oder gar ver- hindern.

Aus diesem Grund war es uns ein Anliegen, in ei- ner (zumindest für Bayern) repräsentativen Studie die Entwicklung der Lernleistung und wichtiger motivationaler Aspekte in jahrgangsgemischten Klassen der Schulbesuchsjahre 3 und 4 nachzu- zeichnen.

## 2 Fragestellungen

Konkret haben wir folgende Forschungsfragen aufgestellt, über die wir im Folgenden berichten:

- a) *Wie entwickeln sich die Lernleistungen in jahrgangsgemischten 3/4-Klassen im Vergleich zu jahrgangshomogenen Klassen?*
- b) *Wie entwickelt sich das Selbstkonzept (als wichtiges Element der Motivation) in jahrgangsgemischten 3/4-Klassen im Vergleich zu jahrgangshomogenen Klassen?*

## 3 Methodik

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen haben wir eine Längsschnittstudie durchgeführt. Dabei wurden die Lernleistungen zu drei verschiedenen

Zeitpunkten (Anfang der 3. Jahrgangsstufe, Ende der 3. Jahrgangsstufe und Ende der 4. Jahrgangsstufe) erhoben. Wir verwendeten Tests in den Fächern Deutsch (im Bereich Lesen) bzw. Mathematik (in den Themenbereichen Algebra, Geometrie und Sachrechnen). Diese beinhalteten ausschließlich zentrale und lehrplankonforme Lerninhalte, so dass davon ausgegangen werden kann, dass diese in allen untersuchten Klassen thematisiert und unterrichtet wurden. Am Ende der dritten Jahrgangsstufe wurde die Leseleistung mithilfe der bayernweit durchgeführten Vergleichsarbeiten (VERA) gemessen.

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten wurde auch das Selbstkonzept der Kinder erfasst. Dies geschah mithilfe eines Fragebogens, bei dem sich die Kinder auf einer vierstufigen Skala selbst einschätzen. Das Selbstkonzept im Lesen (mit fünf Fragen) und in Mathematik (mit zehn Fragen) wurde getrennt erfasst. Alle Fragebogenskalen hatten zu allen drei Zeitpunkten gute Reliabilitätswerte (Cronbachs Alpha  $\geq 0,72$ ) – lediglich zu VERA liegen uns diesbezüglich keine Daten vor.

Die Stichprobe umfasst Schulen aus den Städten Augsburg und Nürnberg sowie deren Umfeld. Insgesamt nahmen 1.644 Schüler(innen) aus 125 Klassen (davon 68 jahrgangsgemischt) an 58 Grundschulen teil, die von 125 Lehrkräften (91,7 % weiblich; mittleres Dienstalter 15,8 Jahre) unterrichtet wurden. An der Untersuchung beteiligten sich Schulen, die aus organisatorischen Gründen jahrgangsgemischte Klassen eingeführt hatten, aber auch Schulen mit einer Entscheidung für die Jahrgangsmischung aus pädagogischen Gründen. Es nahmen zudem Schulen teil, in denen sich die Eltern zwischen jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen für ihre Kinder entscheiden konnten, sowie Schulen, in denen es z. T. nur jahrgangsgemischte Klassen gibt. Für jedes Kind aus einer jahrgangsgemischten Klasse wurde ein Kind gesucht (und gefunden), das Anfang der 3. Jahrgangsstufe sowohl einen vergleichbaren Ausgangswert in Lesen bzw. Mathematik hatte, als auch in anderen wichtigen Kategorien (wie z. B. Erstsprache, Bildungsnähe des Elternhauses, Selbstkonzept, Motivation und Einstellung zur Schule) vergleichbar ist.

## 4 Untersuchungsergebnisse und Diskussion

Unser **erster zentraler Befund** ist, dass der Lerngewinn der Kinder in den jahrgangsgemischten Klassen (vgl. Abb.1 – graue Linie) während der 3. Jahrgangsstufe höher ist als in den jahrgangshomogenen Klassen (vgl. Abb.1 – schwarze Linie).

# Schulleitung

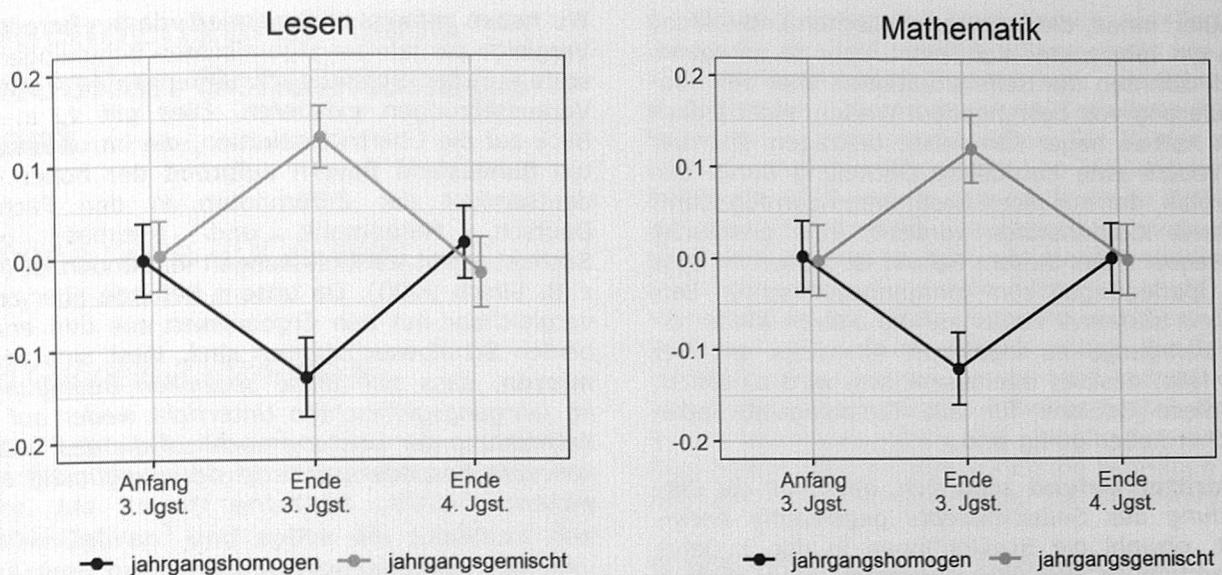


Abb. 1: Mittlere Lernleistungen (mit Fehlerbalken) in Lesen (links) und Mathematik (rechts) zu drei Zeitpunkten in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen

Dies lässt die Vermutung zu, dass hier die Kinder davon profitieren, dass sie mit älteren Schülerinnen in einer Klasse sind. Inwieweit dies bedeutet, dass diese Kinder ihnen helfen, dass das zusätzliche Materialangebot oder dass das höhere (kognitiv aktivierende) Anspruchsniveau beim gemeinsamen Lernen sich hier günstig auswirken, kann anhand unserer hier präsentierten Daten nicht abschließend beantwortet werden. Plausibel sind unserer Einschätzung nach alle drei Erklärungsmuster. Sie passen auch zur allgemeinen Erkenntnis der Unterrichtsforschung, dass bedeutsame Effekte

auf das Lernen der Kinder nur durch die Tiefenstrukturen des Unterrichts, wie Klassenführung, Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung erreicht werden (vgl. z. B. Drechsel & Schindler, 2019, S. 358 ff.; Kunter & Trautwein, 2013, S. 76 ff.).

Zu überprüfen ist in diesem Zusammenhang, ob bestimmte Kinder in besonderem Maße profitieren – dies wird in unserem zweiten Artikel geschehen.

## Selbstkonzept Lesen

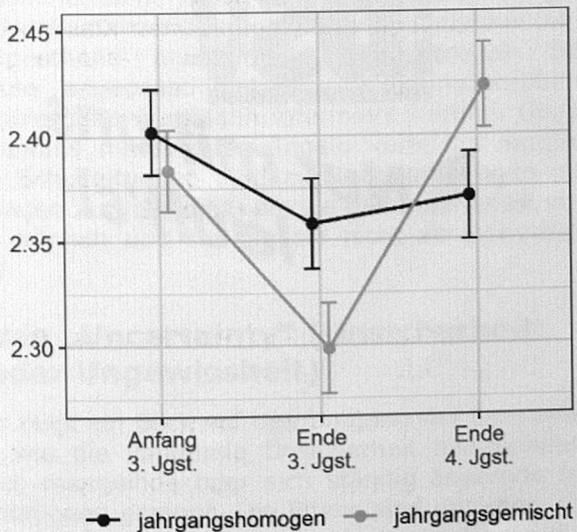
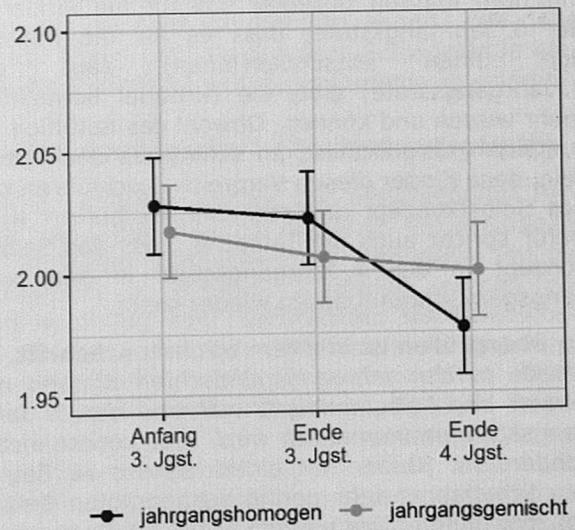


Abb. 2: Selbstkonzept in Lesen (links) und Mathematik (rechts) zu drei Zeitpunkten in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen

## Selbstkonzept Mathematik



Der **zweite zentrale Befund** ist, dass der *Vorsprung in den Jahrgangsklassen in der 4. Jahrgangsstufe wieder verschwindet* (vgl. ebenfalls Abb.1). Die gute Ausgangsposition wird demnach nicht genutzt. Anhand unserer Daten ist es uns nicht möglich empirisch zu belegen, weshalb dies so ist, allerdings gibt es auch hier plausible Erklärungen: So ist vielleicht das Anspruchsniveau beim gemeinsamen Lernen für die Gruppe der älteren

# Schulleitung

Schüler\*innen, die in ihrer schulischen Entwicklung nun ein Jahr weiter sind, nicht mehr so anregend. Auch könnten die Helfersituationen eher zur Konsolidierung von bestehendem Wissen, nicht jedoch zum Aufbau neuer Kenntnisse beitragen. Denkbar ist zudem eine curriculare Deckelung durch den Lehrplan, der nur einen bestimmten Lernfortschritt in zwei Klassenstufen vorsieht. Eine praktische Konsequenz aus diesem Befund ist sicherlich, dass bei Überlegungen zum jahrgangsgemischten Lernen *ein stärkerer Fokus auf die älteren Kinder eines Jahrgangs zu legen ist*. Allerdings gilt hier ebenfalls, dass es interessant sein wird zu sehen, ob diese Befunde für alle (Leistungs-)Gruppen gleichermaßen gültig sind.

Als **dritter Befund** zeigt sich, dass sich die Entwicklung des Selbstkonzepts gegenläufig entwickelt, obwohl die Schüler\*innen in der 3. Jahrgangsstufe in den jahrgangsgemischten Klassen eine bessere Lernentwicklung haben als in den Jahrgangsklassen (vgl. Abb.2).

Dies lässt sich durch entsprechende Rahmenmodelle (Marsh, 1986; Wolff et al. 2019) gut erklären. Gemäß diesen Modellen entwickelt sich das Selbstkonzept durch eine vergleichende Beurteilung der eigenen Leistungsfähigkeit. Für diese Beurteilung wird sowohl ein interner Bezugsrahmen (der Vergleich mit eigenen Fähigkeiten in anderen Bereichen, wie z. B. im Vergleich Mathematik, Deutsch und Sport) als auch ein externer Bezugsrahmen (z. B. der Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern) verwendet. In jahrgangsgemischten Klassen bedeutet das für die Kinder in der 3. Jahrgangsstufe, dass es für die meisten von ihnen Mitschüler\*innen (aus der 4. Jahrgangsstufe) gibt, die (kriterial betrachtet) mehr wissen und können. Obwohl das natürlich ein „unfairer“ Vergleich ist, so scheint es doch so zu sein, dass Kinder diesen Vergleich durchführen und das Selbstkonzept dadurch eher erschüttert wird. Dafür spricht auch die Tatsache, dass das Selbstkonzept in der 4. Jahrgangsstufe in den jahrgangsgemischten Klassen wieder steigt.

Zu überprüfen ist in einem **nächsten Schritt**, ob gerade in den jahrgangsgemischten Klassen das Sinken des Selbstkonzepts während der 3. Jahrgangsstufe problematisch wird. Dies könnte insbesondere für Kinder mit einem bereits zu Beginn des Schuljahres sehr gering ausgeprägten Selbstkonzept gelten. Dies werden wir ebenfalls im nachfolgenden Artikel eingehender beleuchten.

Wir haben anfangs argumentiert, dass – gerade im Vergleich zur jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe – in den Schulbesuchsjahren 3 und 4 andere Voraussetzungen existieren. Dies gilt v. a. mit Blick auf die Übertrittssituation, die im untersuchten Bundesland Bayern aufgrund der hohen Bedeutsamkeit der Ziffernnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und (Heimat- und) Sachunterricht mit Belastungen verbunden ist (vgl. z. B. Sirsch 2000). Da unsere Befunde aber recht vergleichbar mit den Ergebnissen aus den ersten beiden Schulbesuchsjahren sind, lässt sich **resümieren**, dass sich diese speziellen Bedingungen im jahrgangsgemischten Unterricht weder auf die Entwicklung der Leistung noch auf die des Selbstkonzepts besonders günstig oder ungünstig auswirken.

## Literaturangaben:

Bei der Redaktion erhältlich!

## Anmerkung:

Bei Interesse an dem ausführlich dargestellten Beitrag, der den Stand der Forschung, das Methodische Vorgehen und die Befunde vertiefter wissenschaftlich aufzeigt, wenden Sie sich bitte an die Redaktion.

