

Die Entwicklung von Lernleistungen und Selbstkonzept in jahrgangsgemischten dritten und vierten Klassen (Teil 2)

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 2)." *Die Schulleitung* 49 (3): 10–15.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



Die Entwicklung von Lernleistungen und Selbstkonzept in jahrgangsgemischten dritten und vierten Klassen (Teil 2)

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

Vorbemerkung:

Dieser ist der zweite von zwei aufeinanderfolgenden Beiträgen, in denen wir für diese Zeitschrift zentrale Befunde unserer Studien zum jahrgangsgemischten Lernen in den Schulbesuchsjahren 3 und 4 präsentieren. Der erste Beitrag berichtet über die Lernentwicklung in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie über die Entwicklung des Selbstkonzepts und nutzt dazu die Durchschnittswerte von jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen. In diesem zweiten Beitrag informieren wir über die Befunde zu unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Wir betrachten dabei Kinder mit unterschiedlich hohem Vorwissen, Jungen im Vergleich zu Mädchen sowie Kinder mit Deutsch als Erst- bzw. Zweisprache.

Nachdem die Ergebnisse des ersten Beitrags v. a. bei der grundsätzlichen Argumentation für oder gegen die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen in den Schulbesuchsjahren 3 und 4 helfen können, sollen die hier präsentierten Befunde darauf aufmerksam machen, ob bestimmte Schüler*innen vom jahrgangsgemischten Lernen besonders profitieren oder benachteiligt werden. Dies gibt dann die Möglichkeit für Lehrer*innen in jahrgangsgemischten Klassen entsprechend zu reagieren, sollte sich zeigen, dass hier Ungerechtigkeiten vorhanden sind.



1 Ausgangslage und Stand der Forschung

Jahrgangsgemischtes Lernen wird sowohl mit organisatorischen Vorteilen (z. B. der Erhalt kleiner Schulen oder die Ermöglichung günstiger Klassengrößen) als auch mit pädagogischen Hoffnungen (z. B. durch das Lernen am Modell, durch verbessertes soziales Lernen oder durch differenziertere Lernangebote) verbunden. Die empirische Befundlage zum Lerngewinn in jahrgangsgemischten Klassen zeigt jedoch inzwischen recht übereinstimmend, dass es letztlich keine großen Unterschiede im Lernerfolg zwischen jahrgangsgemischten und -homogenen Klassen gibt (vgl. z. B. Hattie & Zierer, 2020, S. 48).

Auch in unseren eigenen Untersuchungen konnten wir zeigen, dass es zwar am Ende des Turnus keine Unterschiede gibt. Allerdings zeigte der etwas genauere Blick, dass im ersten Jahr der Jahrgangsmischung ein höherer Lerngewinn zu finden ist, der dann im zweiten Jahr wieder verschwindet. Dies gilt sowohl für die Schuleingangsstufe (also in den Jahrgangsstufen 1/2) (Hartinger, Grittner & Rehle, 2011) als auch für das jahrgangsgemischte Lernen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe. Über diesen Befund haben wir im vorherigen Beitrag in dieser Zeitschrift (Hartinger, Munser-Kiefer, Lindl & Martschinke, 2022) bereits berichtet. (Detaillierte Statistiken dazu finden sich auch unter Munser-Kiefer, Lindl, Martschinke & Hartinger, 2021.)

Etwas genauere Analysen für die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe zeigten dann, dass dieser Effekt v. a. auf die Schüler*innen mit guten Lernvoraussetzungen zurückzuführen ist (Grittner, Hartinger & Rehle, 2013). Insbesondere diese Kinder hatten in den jahrgangsgemischten Klassen einen höheren Lerngewinn als die vergleichbare Gruppe in den Jahrgangsklassen. Dies lässt sich durch die spezielle Situation in der Jahrgangsmischung auch gut erklären (wenngleich eine empirische Absicherung dieser Erklärung noch fehlt): Durch die Angebote für die Schüler*innen im 2. Besuchsjahr erhalten gerade die leistungsstärkeren Kinder kognitiv aktivierende Anregungen, die in Jahrgangsklassen in dieser Form zumindest nicht standardmäßig vorhanden sind. Im 2. Besuchsjahr fehlen dann diese durchgängig vorliegenden Angebote auf einem höheren Niveau. Zudem wird immer wieder betont (und z. B. durch Tutorenmodelle auch umgesetzt), dass die „älteren“ Schüler*innen den „jüngeren“ hilfreich zur Seite stehen sollen. Dadurch ist gegebenenfalls eine stärkere Konsolidierung des Wissens zu erwarten, nicht jedoch ein zusätzlicher, weiterführender Lerngewinn.

2 Fragestellungen

Ausgehend von den allgemeinen, im letzten Beitrag dargestellten Befunden zur Jahrgangsmischung und auf Grundlage der Ergebnisse zur Jahrgangsmischung in der Schuleingangsstufe

Schulleitung

stellt sich für uns damit folgende zentrale Forschungsfrage:

Gibt es bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die vom Jahrgangsgemischten Lernen besonders profitieren bzw. hier benachteiligt werden?

Wir untersuchen dabei die Lernentwicklung zum Lesen und in der Mathematik als zentrale Kompetenzbereiche in der Grundschule. Die Auswahl der Gruppen geschah anhand dreier verschiedener Kriterien, die wir unabhängig voneinander untersucht haben. Dies sind:

- a) die Höhe des Vorwissens in den untersuchten Bereichen (Lesen und Mathematik).

Dieses Kriterium ist uns wichtig, um zu überprüfen, ob der oben beschriebene Effekt in der Schuleingangsstufe sich auch zwei Jahre später wiederfindet.

- b) die Erstsprache der Kinder.

Gerade beim Lesen gibt es für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besondere Herausforderungen zu bewältigen. (Aus diesem Grund betrachten wir hier auch nur die Ergebnisse zum Lesen.) Hier ist es eine spannende Fragestellung, ob diese Kinder in jahrgangsgemischten Klassen besonders gefördert werden oder evtl. hier sogar Nachteile haben, wenn z. B. in der 3. Jahrgangsstufe das Niveau der Kinder im 4. Besuchsjahr implizit zu einer Überforderung führt.

- c) das Geschlecht der Kinder.

Nicht zuletzt die Befunde der letzten TIMS-Studie für die Grundschule haben wiederum gezeigt, dass die Leistungen der Jungen in Mathematik in der 4. Jahrgangsstufe im Durchschnitt höher sind als die der Mädchen (Nonte, Steinmayr & Scholz, 2020). Umgekehrt zeigen die Mädchen durchschnittlich konstant bessere Leistungen im Lesen (vgl. z. B. Lohse & Maaz, 2015). Deshalb interessiert es uns auch hier, ob es auch in jahrgangsgemischten Klassen Effekte gibt, die auf das Geschlecht der Kinder zurückzuführen sind.

3 Methodik

Zur Untersuchung dieser Forschungsfrage haben wir eine Längsschnittstudie durchgeführt. Die Lernleistungen wurden dabei zu drei Messzeitpunkten (Anfang der 3. Jahrgangsstufe, Ende der 3. Jahrgangsstufe und Ende der 4. Jahrgangsstufe) erhoben. Wir verwendeten hierzu Tests in den Fächern Deutsch (im Bereich Lesen) bzw. Mathematik (in den Themenbereichen Algebra, Geometrie und Sachrechnen). Diese beinhalteten ausschließlich zentrale Lerninhalte, so dass davon ausgegangen werden kann, dass diese in allen untersuchten Klassen thematisiert und unterrichtet wurden. Am

Ende der dritten Klasse wurde die Leseleistung mithilfe der bayernweit durchgeföhrten Vergleichsarbeiten gemessen. 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, die sich aus pädagogischen Gründen für die Jahrgangsmischung entschieden haben (und in denen es z. T. auch nur jahrgangsgemischte Klassen gibt). Außerdem gab es Schulen, in denen die Eltern sich zwischen jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen entscheiden konnten.

Für jedes Kind aus einer jahrgangsgemischten Klasse wurde ein Kind gesucht (und gefunden), das Anfang der 3. Jahrgangsstufe sowohl einen ähnlichen 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.

Die für die Fragestellung wichtige Einteilung der Gruppen bezüglich des Vorwissens geschah auf Basis der Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt am Anfang der 3. Jahrgangsstufe. Anhand der erzielten Punktzahl wurden vier Gruppen gebildet. Da für die vorliegende Frage v. a. die Kinder mit besonders günstigen vs. ungünstigen Ausgangslagen interessant ist (sowie aus Gründen der Übersichtlichkeit) berichten wir im Folgenden von den 25 % der Kinder mit den besten Vortestwerten (entspricht dem 1. Quartil) sowie von den 25 % der Kinder mit den niedrigsten Werten (entspricht dem 4. Quartil) in den Vortests. Die Zuordnung in Mathematik und Deutsch erfolgte getrennt.

Die Schüler*innen wurden gemäß ihrer eigenen Aussagen nach Geschlecht und Erstsprache eingeteilt. Insgesamt nahmen 648 Jungen und 678 Mädchen an der Studie teil. 1.188 Kinder gaben an, dass ihre Erstsprache Deutsch ist, bei 138 Kindern war dies nicht der Fall.

Zur Beantwortung der Fragestellungen sind Wechselwirkungen zu berechnen. Diese geben an, ob die Lernentwicklung in den beiden Gruppen (z. B. Jungen vs. Mädchen) sich aufgrund der besuchten Organisationsform (jahrgangsgemischt vs. jahrgangshomogen) unterscheidet. Diese Frage ist unabhängig davon, ob eine der beiden Gruppen in der Gesamtgruppe bessere Lernleistungen hat als die andere.

4 Untersuchungsergebnisse und Diskussion

1. Befund (Vorwissen):

Betrachtet man Abbildung 1, zeigt sich zunächst, dass der Entwicklungsverlauf bei den Kindern mit den *geringsten Eingangswerten* zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe identisch ist. Es gibt zu keinem Messzeitpunkt einen signifikanten Unterschied (in der Leistungsentwicklung) zwischen den Kindern in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen.¹ Dies gilt für das Lesen und für Mathematik gleichermaßen.

Bei der Gruppe mit dem höchsten Vorwissen gibt es jedoch einen Unterschied: Sowohl beim Lesen als auch in Mathematik sind die Leistungen dieser Kinder in den jahrgangsgemischten Klassen am Ende der 3. Jahrgangsstufe höher als in den Jahrgangsklassen. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant. Im weiteren Verlauf verschwindet er jedoch wieder – am Ende der 4. Jahrgangsstufe sind die Leistungen auch in dieser Gruppe wieder nahezu identisch.

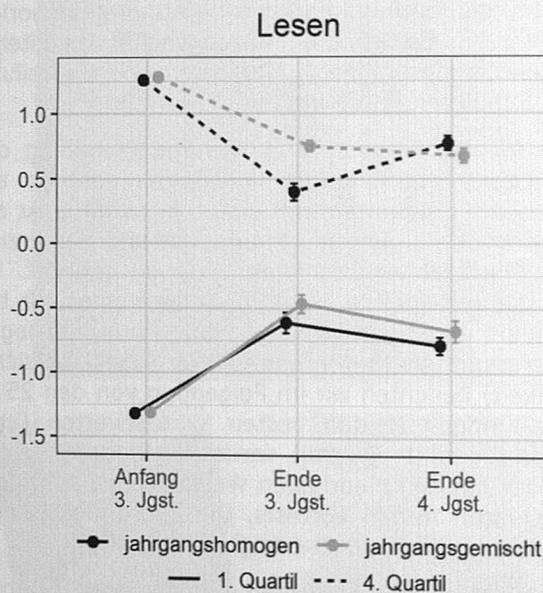
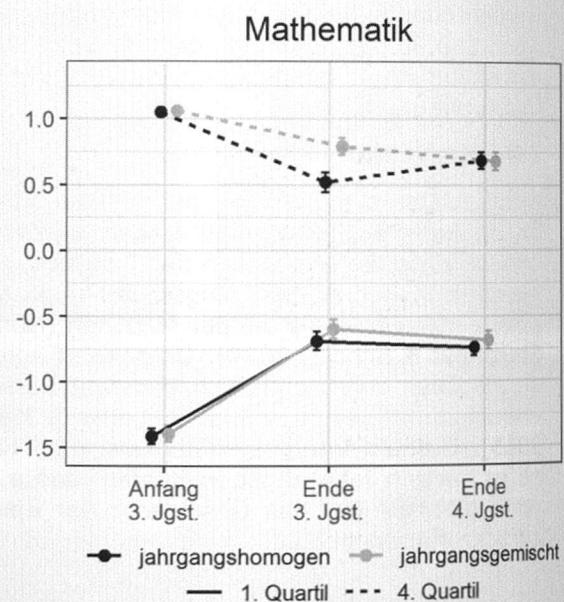


Abb. 1: Mittlere Lernleistungen (mit Fehlerbalken) in Lesen (links) und Mathematik (rechts) zu drei Zeitpunkten in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen. Dabei werden die Lernverläufe der Kinder mit den höchsten vs. geringsten Vorkenntnissen im jeweiligen Vortest gezeigt.

¹ Dass der Wert von Anfang der 3. Klasse zum Ende der 3. Klasse in der Gruppe mit den geringen Ausgangswerten ansteigt und in der Gruppe mit den hohen Ausgangswerten sinkt, ist der Standardisierung der Werte geschuldet. Das bedeutet nicht, dass die obere Gruppe etwas verlernt hätte.

Dieser Befund zeigt, dass die besseren Lernleistungen in der Jahrgangsmischung am Ende der 3. Jahrgangsstufe v. a. auf die eher leistungsstärkeren Kinder zurückzuführen sind. Das bestärkt die im letzten Artikel formulierte Vermutung, dass es ein Vorteil für die „Drittklasskinder“ ist, dass mehr und anspruchsvollere Aufgaben zur Verfügung stehen. Diese anspruchsvolleren Aufgaben werden vermutlich v. a. von den Kindern mit guten Vorkenntnissen angenommen – bzw. diese Kinder haben einen Lernvorteil, wenn sie diese nutzen. Im 4. Schuljahr fehlen für diese Kinder jedoch die weiterführenden Anregungen, so dass die Kinder aus den jahrgangshomogenen Klassen hier wieder „aufholen“ können.

Mit Blick auf die Weiterentwicklung von Unterricht liegt von daher in jahrgangsgemischten Klassen die Frage auf der Hand, wie gesichert werden kann, dass die Schüler*innen mit sehr guten Lernvoraussetzungen auch noch in der 4. Jahrgangsstufe gut gefördert werden. Für eine empirische Beantwortung dieser Frage fehlen uns Daten aus Unterrichtsbeobachtungen o. Ä. Unter Bezugnahme auf die Erklärung für die günstige Entwicklung in der 3. Jahrgangsstufe wäre es jedoch vermutlich hilfreich, wenn hier anregungsreiche (Differenzierungs-)Angebote, auch über das Grundniveau der 4. Jahrgangsstufe, angeboten werden können.



2. Befund (Erstsprache)

Die Befunde wirken hier auf den ersten Blick etwas weniger eindeutig (vgl. Abb. 2). Es fällt insbesondere auf, dass es in den jahrgangsgemischten Klassen bei den Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache zunächst einen erkennbaren Anstieg in den Leistungen gibt: Am Ende des 3. Schuljahres sind ihre Befunde im VERA-Test so gut wie die der Kinder mit deutscher Erstsprache in den jahrgangshomogenen Klassen. Ende der 4. Jahrgangsstufe weist die Gruppe der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den

Schulleitung

jahrgangsgemischten Klassen jedoch die geringste durchschnittliche Punktzahl auf. Der Unterschied ist allerdings nicht überzufällig.

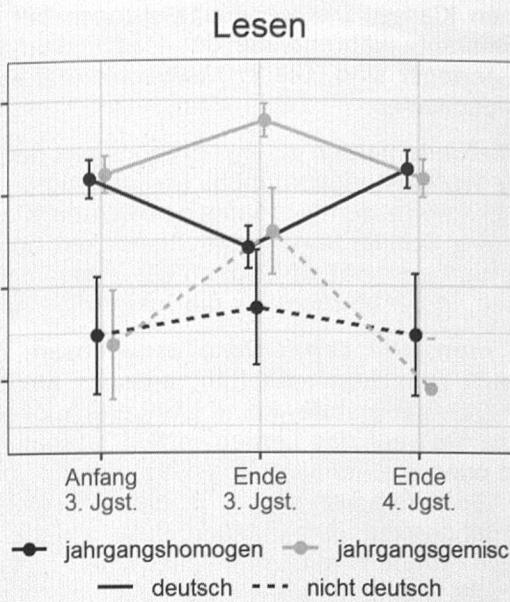


Abb. 2: Mittlere Lernleistungen (mit Fehlerbalken) in Lesen (links) zu drei Zeitpunkten in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen. Dabei werden die Lernverläufe der Kinder mit Deutsch als Erstsprache vs. Deutsch als ZweitSprache gezeigt.

Statistische Berechnungen zeigen, dass zwar zu allen Zeitpunkten Kinder mit Deutsch als Erstsprache höhere Lernleistungen zeigen als Kinder mit einer anderen Erstsprache. Das gilt für die gesamte Gruppe und auch innerhalb der einzelnen Organisationsformen (jahrgangsgemischt bzw. jahrgangshomogen). Allerdings gibt es keine Wechselwirkungen. Beide Gruppen profitieren gleichermaßen im jahrgangsgemischten Unterricht in der 3. Jahrgangsstufe. In der 4. Jahrgangsstufe verschwindet der Vorteil wieder. Dies geschieht parallel zur Entwicklung in der Gesamtgruppe.

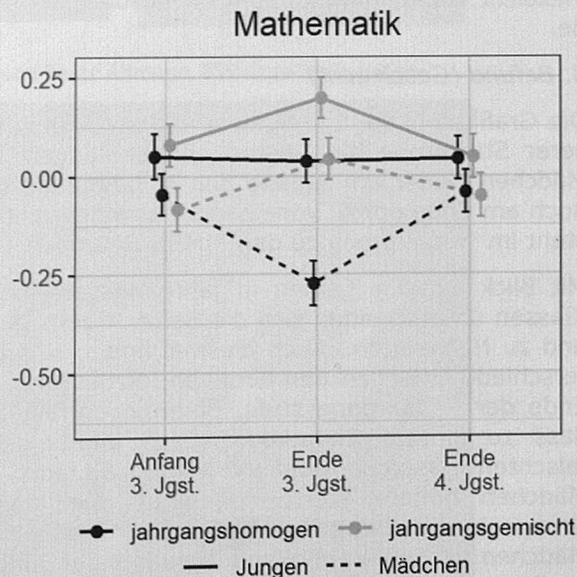
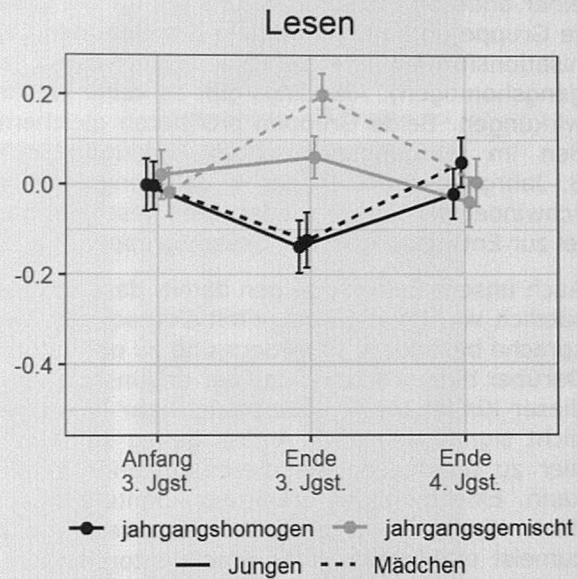
Auch unsere Befunde zeigen damit, dass es grundsätzlich wichtig ist, Kinder mit Deutsch als ZweitSprache besonders zu fördern und zu unterstützen. Darüber hinaus scheint uns der ungünstige Verlauf dieser Kinder im 4. Schulbesuchsjahr (wenngleich nicht signifikant) doch Anlass genug zu sein, um hier zu überlegen, wie dieser Zustand kommen kann. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass diese Kinder im ersten Jahr besonders von den zumeist etablierten Hilfe- oder Mentorensystemen profitieren. Im zweiten Jahr fehlt diesen Kindern vielleicht diese Unterstützung in besonderem Maße.

3. Befund (Geschlecht)

Die Grafiken (Abb. 3) zeigen zunächst, dass in unserer Stichprobe die Leistungen der Jungen und Mädchen weder am Anfang der 3. Jahrgangsstufe noch am Ende der 4. voneinander abweichen. Dies steht im Widerspruch zu den TIMSS-Befunden.

Mit Blick auf das Lernen in jahrgangsgemischten Klassen unterscheiden sich die Befunde zum Lesen und zu Mathematik. Auch diesmal finden sich Unterschiede zwischen den Gruppen letztlich nur am Ende der 3. Jahrgangsstufe. Beim Lesen fällt auf, dass zu diesem Zeitpunkt in den jahrgangsgemischten Klassen sowohl die Jungen als auch die Mädchen höhere Werte haben als die gleiche Gruppe in den Jahrgangsklassen. Der Anstieg der Mädchen ist dabei auffallender als der der Jungen – dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Etwas anders verhält es sich in Mathematik. Der Anstieg von Anfang auf Ende der 3. Jahrgangsstufe ist in den jahrgangsgemischten Klassen bei Jungen und Mädchen vergleichbar. In den jahrgangshomogenen Klassen bleiben die Leistungen der Jungen konstant, während die der Mädchen im Vergleich geringer sind. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant.



Schulleitung

Abb. 3: Mittlere Lernleistungen (mit Fehlerbalken) in Lesen (links) und Mathematik (rechts) zu drei Zeitpunkten in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen. Dabei werden die Lernverläufe von Mädchen und Jungen gezeigt.

jahrgangshomogenen Klassen. Ende der 4. Jahrgangsstufe weist die Gruppe der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den jahrgangsgemischten Klassen jedoch die geringste durchschnittliche Punktzahl auf. Der Unterschied ist allerdings nicht überzufällig.

Abb. 2: Mittlere Lernleistungen (mit Fehlerbalken) in Lesen (links) zu drei Zeitpunkten in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen. Dabei werden die Lernverläufe der Kinder mit Deutsch als Erstsprache vs. Deutsch als ZweitSprache gezeigt.

Statistische Berechnungen zeigen, dass zwar zu allen Zeitpunkten Kinder mit Deutsch als Erstsprache höhere Lernleistungen zeigen als Kinder mit einer anderen Erstsprache. Das gilt für die gesamte Gruppe und auch innerhalb der einzelnen Organisationsformen (jahrgangsgemischt bzw. jahrgangshomogen). Allerdings gibt es keine Wechselwirkungen. Beide Gruppen profitieren gleichermaßen im jahrgangsgemischten Unterricht in der 3. Jahrgangsstufe. In der 4. Jahrgangsstufe verschwindet der Vorteil wieder. Dies geschieht parallel zur Entwicklung in der Gesamtgruppe.

Auch unsere Befunde zeigen damit, dass es grundsätzlich wichtig ist, Kinder mit Deutsch als ZweitSprache besonders zu fördern und zu unterstützen. Darüber hinaus scheint uns der ungünstige Verlauf dieser Kinder im 4. Schulbesuchsjahr (wenngleich nicht signifikant) doch Anlass genug zu sein, um hier zu überlegen, wie dieser Zustand kommen kann. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass diese Kinder im ersten Jahr besonders von den zumeist etablierten Hilfe- oder Mentorensystemen profitieren. Im zweiten Jahr fehlt diesen Kindern vielleicht diese Unterstützung in besonderem Maße.

3. Befund (Geschlecht)

Die Grafiken (Abb. 3) zeigen zunächst, dass in unserer Stichprobe die Leistungen der Jungen und Mädchen weder am Anfang der 3. Jahrgangsstufe noch am Ende der 4. voneinander abweichen. Dies steht im Widerspruch zu den TIMSS-Befunden.

Mit Blick auf das Lernen in jahrgangsgemischten Klassen unterscheiden sich die Befunde zum Lesen und zu Mathematik. Auch diesmal finden sich Unterschiede zwischen den Gruppen letztlich nur am Ende der 3. Jahrgangsstufe. Beim Lesen fällt auf, dass zu diesem Zeitpunkt in den jahrgangsgemischten Klassen sowohl die Jungen als auch die Mädchen höhere Werte haben als die gleiche Gruppe in den Jahrgangsklassen. Der Anstieg der Mädchen ist dabei auffallender als der der Jungen – dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Etwas anders verhält es sich in Mathematik. Der Anstieg von Anfang auf Ende der 3. Jahrgangsstufe ist in den jahrgangsgemischten Klassen bei Jungen und Mädchen vergleichbar. In den jahrgangshomogenen Klassen bleiben die Leistungen der Jungen konstant, während die der Mädchen im Vergleich geringer sind. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant.

Diese Befunde passen zu den Ergebnissen der verschiedenen Leistungsgruppen. Die günstigste Lernentwicklung in den jahrgangsgemischten Klassen haben die Schüler*innen, bei denen ein höherer Lergewinn erwartet wird (beim Lesen sind das die Mädchen, in der Mathematik die Jungen).

Fasst man alle Ergebnisse zusammen, dann lässt sich zunächst festhalten, dass es am Ende der 4. Jahrgangsstufe keine „Ungerechtigkeiten“ gibt, die sich auf das Lernen in der Jahrgangsmischung oder in einer Jahrgangsklasse zurückführen lassen. So verstärken sich z. B. die zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe vorhandenen Unterschiede zwischen den Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen nicht weiter – sie werden aber auch nicht kompensiert (weder in Jahrgang- noch in jahrgangsgemischten Klassen). Das Resümee, das wir im letzten Artikel zum Lernen der Gesamtgruppe gezogen haben, gilt entsprechend auch für die nun betrachteten Teilgruppen: *Die speziellen Bedingungen im jahrgangsgemischten Unterricht wirken sich am Ende der 4. Jahrgangsstufe auf die Entwicklung der Lernleistung weder besonders günstig noch ungünstig aus.* Mit Blick auf den Übertritt in die weiterführenden Schulen und die damit verbundene Frage, ob es für bestimmte Kinder wichtig wäre, dass sie in einer bestimmten Organisationsform unterrichtet werden, kann klar gesagt werden, dass hier die Jahrgangsmischung keine besonderen Vor- oder Nachteile mit sich bringt.

Etwas weiter aufklären konnten wir nun die Tatsache, dass am Ende der 3. Jahrgangsstufe der Lergewinn in den jahrgangsgemischten Klassen höher ist als in den Jahrgangsklassen. Dieser Effekt geht auf die Kinder mit einem hohen Vorwissen zurück. Es ist klar anzunehmen, dass dies dadurch begründet ist, dass genau diese Kinder das Angebot für die 4. Jahrgangsstufe in besonderer Weise nutzen und dadurch kognitiv aktiviert werden.

Diese Vermutung ist nach unserer Einschätzung sehr plausibel – allerdings fehlen noch empirische Befunde über die Qualität des Unterrichts in jahrgangsgemischten Klassen. Es sind deshalb zum einen Studien zur allgemeinen Unterrichtsqualität (v. a. zu den Grunddimensionen Klassenführung, kognitive Aktivierung oder konstruktive Unterstützung; vgl. Klieme, 2022, S.418ff) wichtig. Zum anderen sollten die speziellen Bedingungen in der Jahrgangsmischung in den Blick genommen werden, was z. B. durch die Analyse von „Optimalklassen“ möglich ist, in denen z. B. das „Absinken“ im der 4. Jahrgangsstufe nicht stattfindet. Solche

Schulleitung

Analysen könnten dann auch helfen, um Maßnahmen vorzuschlagen, mit denen die positive Entwicklung der Kinder mit einer anderen Erstsprache aus der 3. Jahrgangsstufe weitergeführt werden kann.

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.