

Wie werden Differenzierungsstunden in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe verwendet?

Andreas Hartinger, Frauke Grittner, Cornelia Rehle

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Hartinger, Andreas, Frauke Grittner, and Cornelia Rehle. 2014. "Wie werden Differenzierungsstunden in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe verwendet?" *Die Schulleitung* 41 (4): 14–18.



Wie werden Differenzierungsstunden in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe verwendet?

Von Andreas Hartinger, Frauke Grittner und Cornelia Rehle

Im folgenden Beitrag berichten wir über die Ergebnisse einer landesweiten Studie in Bayern zum jahrgangsgemischtem Lernen. Die zentrale Frage, über die hier berichtet wird, ist die, wozu die zusätzlichen Differenzierungsstunden verwendet werden. Dabei wird untersucht, inwieweit sie u. a. genutzt werden, um das gemeinsame Arbeiten der Kinder zu unterstützen oder um möglichst homogene Gruppen zu bilden. Von besonderem Interesse ist dabei, wie häufig in diesen Stunden die Kinder der beiden Schulbesuchsjahre getrennt unterrichtet werden.

1 Lehren und Lernen in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe

Nachdem das jahrgangsgemischte Lernen längere Zeit (außerhalb reformpädagogischer Schulen) u. a. ausschließlich aufgrund seiner organisatorischen Möglichkeiten (z. B. um kleine Schulstandorte zu erhalten oder um kleinere Klassen bilden zu können) attraktiv war, wurde in den letzten Jahren verstärkt wieder der Fokus auf die pädagogischen

und didaktischen Möglichkeiten gelegt. Ein zentrales Argument für das Einführen jahrgangsgemischter Unterrichtsklassen war und ist, dass hier auf hierarchisierende Vergleiche von Entwicklungs- und Leistungsunterschieden weitgehend verzichtet wird und stattdessen – aufgrund der faktischen Notwendigkeit – vermehrt individualisierende und differenzierende Lerngelegenheiten ermöglicht werden (vgl. z. B. Geiling & Prengel 2007). Ein weiteres wichtiges Argument ist, dass die Schüler(innen) aufgrund ihrer unterschiedlichen Lernausgangslagen und Schulerfahrungen miteinander und voneinander lernen können. Dies gilt nicht nur für alltagspraktische Dinge wie das Verhalten im Schulhaus und im Unterricht, sondern insbesondere auch für die gemeinsame Bearbeitung von Aufgabenstellungen, die so gestaltet sind, dass sie jedes Kind auf seinem Niveau bearbeiten kann (vgl. Grittner 2014, Wagener 2014)

Um zu *überprüfen*, ob sich diese Hoffnungen auch in der Unterrichtswirklichkeit bewähren, wurde eine Vielzahl von Modellversuchen zum jahrgangsgemischtem Lernen durchgeführt, so z. B. in Baden-Württemberg, Brandenburg oder – mit dem Schulversuch „Flexible Grundschule“ – in Bayern. Diese beschränkten sich dabei auf die jahrgangsgemischte Eingangsstufe mit der Verbindung der Schulbesuchsjahre 1 und 2.

Die Evaluation dieser Schulversuche zeigte, dass die Kinder in den jahrgangsgemischten Klassen tendenziell einen etwas günstigeren Lernverlauf haben.

Die Evaluation dieser Schulversuche zeigte, dass die Kinder in den jahrgangsgemischten Klassen tendenziell einen etwas günstigeren Lernverlauf haben – insbesondere im ersten Schulbesuchsjahr (vgl. dazu z. B. Eckerth & Hanke 2009; Grittner, Hartinger & Rehle 2013). Die Ergebnisse zeigten aber auch, dass es innerhalb der jahrgangsgemischten unterrichteten Klassen große Unterschiede gab (z. B. den Evaluationsbericht des Modellversuchs „Flexible Grundschule“ 2014). Es ist plausibel, dass solche Unterschiede durch eine unterschiedliche Ausgestaltung des Unterrichts entstehen. Solche Unterschiede konnten dann auch z. B. in einer qualitativen Studie an 15 Schulen in Thüringen nachgewiesen werden (Carle & Berthold 2007).

In Bayern ist es mit Blick auf die Frage, wie das jahrgangsgemischte Lernen umgesetzt wird, interessant zu beleuchten, *wozu die so genannten Differenzierungsstunden genutzt werden*. Die Zuweisung von Differenzierungsstunden (in der Regel bis zu fünf pro Woche) ist eine Maßnahme, mit der das jahrgangsgemischte Lernen vom Kultusministerium unterstützt wird. In diesen Stunden unterrichtet eine zweite Lehrperson

zusätzlich in der Klasse, um – dies wird schon durch den Terminus deutlich – zusätzliche Differenzierungsmaßnahmen zu ermöglichen (vgl. StmBUKW 2014). Diese Maßnahme ist eine Reaktion auf die organisatorisch verstärkte Heterogenität in jahrgangsgemischten Klassen – Maßnahmen der Differenzierung bzw. der individuellen Förderung geraten daher noch stärker in den Fokus als in jahrgangshomogenen Klassen.

Die Lehrer(innen) bzw. das Zweierteam können grundsätzlich frei entscheiden, wie die Differenzierung in den Stunden geschieht, in denen zwei Lehrkräfte für die Klasse zur Verfügung stehen – in der Information des Ministeriums steht lediglich: „In diesen Stunden werden die Schüler in Gruppen unterrichtet“ (vgl. StmBUKW 2014). Eine *Möglichkeit* ist es, in diesen Stunden zwei möglichst *leistungshomogene Gruppen* zu bilden, die dann getrennt unterrichtet werden. Denkbar ist bei dieser Grundidee dann wiederum eine *Trennung in die beiden Schulbesuchsjahre*, um so entsprechend unterschiedlicher Lehrpläne zu unterrichten. Doch selbstverständlich sind auch *andere Formen der Gruppenbildung und -förderung möglich*, die nicht durch die Idee einer möglichst hohen (Alters- oder Leistungs-)Homogenität entstanden sind, wie z. B. Gruppen, die sich durch ihr Interesse an einem Thema gebildet haben oder kleine Arbeitsgruppen in der Projektarbeit.

Da es das erklärte Ziel von Schule ist, jedes Kind entsprechend seiner Leistungsfähigkeit und Bedürfnisse individuell zu fördern, ist es auch möglich, dass die zweite Lehrkraft sich vermehrt um die *Förderung einzelner Kinder oder kleiner Gruppen* bemüht. Und aufgrund der hohen Bedeutung einer angemessenen Diagnose bzw. Lernstandserhebung für die Auswahl sinnvoller Fördermaßnahmen (vgl. KMK 2004; Baumert & Kunter 2006, S. 489) ist auch daran zu denken, die zusätzlichen Ressourcen in der Klasse dazu zu verwenden, um den *Lernstand* von Schüler(inne)n in verschiedenen Bereichen *einzuschätzen* und sie dann entsprechend zu fördern.

Damit ergeben sich viele verschiedene Möglichkeiten, wie in den Stunden, in denen zwei Lehrpersonen in der Klasse sind, gearbeitet werden kann. Und von daher ist die Verwendung der Differenzierungsstunden sicherlich ein nicht unerhebliches Merkmal, wie sich die Ausgestaltung des jahrgangsgemischten Lernens von Klasse zu Klasse unterscheiden kann. Aus diesem Grund wollten wir mit der Studie u. a. folgende Fragestellungen untersuchen und beantworten: Werden die Differenzierungsstunden in Klassen der jahrgangsgemischten Eingangsstufe vorrangig dazu verwendet, um parallel zwei Gruppen zu unterrichten oder um individuelle Diagnose und entwicklungsorientierte

Förderung zu betreiben? Dabei stellt sich die Anschlussfrage, wie häufig dann bei der ersten Variante die beiden Schulbesuchsjahre getrennt unterrichtet werden.

2 Untersuchungsmethode und Design

In einer bayernweit repräsentativen Studie wurden alle Lehrer(innen) angeschrieben, die zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe unterrichteten, mit der Bitte, einen Fragebogen zu bearbeiten. 215 Kolleg(inn)en (203 Frauen, 9 Männer, 3 ohne Angabe) kamen dieser Bitte nach.

Im eingesetzten Fragebogen wurden verschiedene Fragen zur Verwendung der Differenzierungsstunden gestellt. Die Lehrer(innen) wurden dabei gebeten, auf einer fünfstufigen Skala (Min. = 0; Max = 4) anzugeben, wie häufig sie die Differenzierungsstunden für bestimmte Maßnahmen verwenden (nie – selten – manchmal – häufig – sehr häufig/durchgängig). Die einzelnen Fragen ließen sich dann zu *drei Subskalen* zusammenfassen:

- Verwendung der Differenzierungsstunden zur Betreuung und individuellen Förderung einzelner Kinder oder von kleinen Gruppen¹ (Beispiel: „...zur Betreuung freier Arbeitsphasen oder Wochenplanarbeit“)
- Verwendung der Differenzierungsstunden für Lernstandserhebungen bzw. zur Diagnostik² (Beispiel: „...zum Durchführen von diagnostischen Maßnahmen (Tests, Lernstandserhebungen o. Ä.) mit einzelnen Kindern“)
- Verwendung der Differenzierungsstunden zur Bildung von möglichst homogenen Gruppen³ (Beispiel: „...zur Förderung der Kinder in möglichst leistungshomogenen Gruppen (z. B. beim Schriftspracherwerb)“)

Zusätzlich wurde in einer eigenen Frage erhoben, inwieweit die Differenzierungsstunden dazu verwendet wurden, um Jahrgangsguppen zu bilden.

3 Ergebnisse

Wir betrachten zunächst die Befunde zu den drei Subskalen (vgl. Abb.1). Hier wird deutlich, dass vergleichsweise häufig in den Differenzierungsstunden versucht wird, leistungshomogene Gruppen zu bilden, um diese dann auf ihrem Niveau zu unterrichten. Und während die Differenzierungsstunden recht selten zur individuellen Betreuung

¹ Cronbach's α : .847 (8 Items)

² Cronbach's α : .733 (3 Items)

³ Cronbach's α : .526 (5 Items)

Schulleitung

verwendet werden, ergibt sich dagegen ein vergleichsweise hoher Wert bzgl. der Diagnostik.

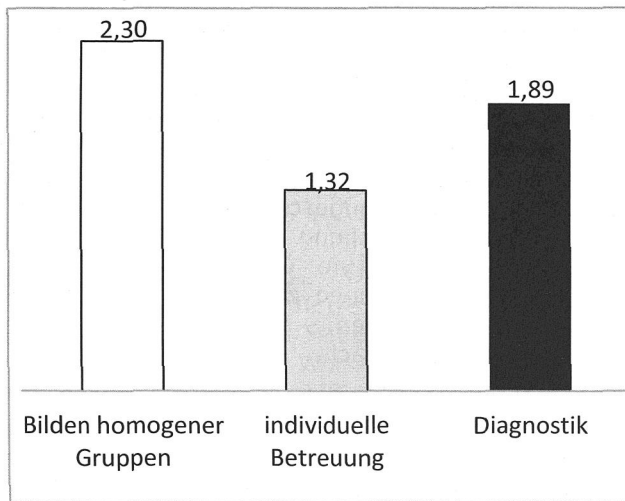


Abb.1: Verwendung der Differenzierungsstunden (angegeben sind Mittelwerte; n = 215)

Der Befund, dass die Differenzierungsstunden oft dazu verwendet werden, um homogene Gruppen zu bilden, zeigt sich auch, wenn man sich speziell das Ergebnis auf die Frage „Wie häufig verwenden Sie die Differenzierungsstunde zum Bilden von Jahrganggruppen?“ betrachtet. Hier zeigt sich folgendes Bild (Abb.2):

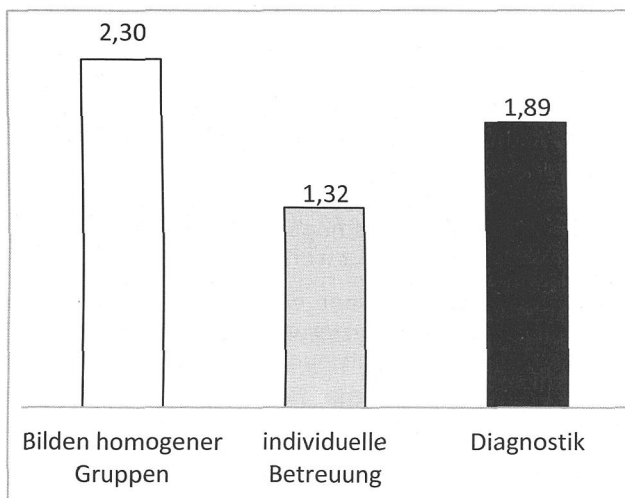


Abb.2: Verwendung der Differenzierungsstunden zum Bilden von Jahrganggruppen (angegeben sind Häufigkeiten; n = 215)

Fast die Hälfte der befragten Lehrer(innen) (101 = 47,0 %) geben an, die Differenzierungsstunden sehr häufig oder durchgängig dazu zu verwenden, die beiden Jahrgänge zu trennen.

Nur in ca. 14 % der Fälle geschieht dies dagegen – nach Angaben der Lehrer(innen) nie (6,0 %) oder fast nie (7,9 %).

4 Diskussion

Betrachtet man die Befunde, so kann deutlich konstatiert werden, dass es eine *Tendenz* dazu gibt, *in den Differenzierungsstunden möglichst homogene Gruppen zu bilden*, um dann differenziert zu unterrichten. Häufig werden auch jahrgangshomogene Gruppen gebildet. Dies *entspricht jedoch nicht der Grundidee der Jahrgangsmischung*, da dort der Anspruch ist, aufgrund der zusätzlichen Heterogenität einen „besseren“, stärker auf das Individuum ausgerichteten, Unterricht durchzuführen. Zudem ist zu vermuten, dass die Schüler(innen) der zwei Jahrganggruppen mit Blick auf Kenntnisstand, Interessen oder Fähigkeiten letztlich ja auch keine homogene Gruppe bilden. Andererseits kann die homogene Trennung *manchmal plausibel* sein, z. B. um manche bewährte Unterrichtsmaßnahmen beizubehalten, die nur für ein Schulbesuchsjahr sinnvoll sind (wie z. B. Einführung bzw. die besondere Betonung der einzelnen Buchstaben im Verlauf des Jahres für die „Erstklässler“). Auch können organisatorische Gründe es sinnvoll machen, die Jahrgänge zu trennen.

Zudem haben wir durch unsere Befragung nur Hinweise auf den Unterricht in maximal fünf (von 23 bzw. 24) Unterrichtsstunden. Von daher sollen diese *Ergebnisse* zunächst *eine nicht wertende Ist-Bestandaufnahme* sein. Dennoch ist die Tatsache, dass so *häufig Jahrganggruppen gebildet* werden bzw. der Versuch unternommen wird, homogene Gruppen zu erhalten, unserer Ansicht nach schon ein Hinweis darauf, dass vermutlich nicht immer das Potential des jahrgangsgemischten Lernens genutzt wird, in dem eben gerade Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Lernständen gemeinsam arbeiten können. Hier ist es sicherlich hilfreich, wenn noch mehr theoriegeleitet entworfene und in jahrgangsgemischten Klassen getestete methodische Maßnahmen und Materialvorschläge den Lehrer(innen) zur Verfügung stehen (vgl. z.B. die Praxisbeispiele in Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014).

Da es das erklärte Ziel von Schule ist, jedes Kind entsprechend seiner Leistungsfähigkeit und Bedürfnisse individuell zu fördern, ist es auch möglich, dass die zweite Lehrkraft sich vermehrt um die Förderung einzelner Kinder oder kleiner Gruppen bemüht.

Schulleitung

Erfreulich – und hier möchten wir dann doch werten – ist die Tatsache, dass die Differenzierungsstunden *in einigen Klassen* für Maßnahmen der Lernstandserhebung verwendet werden. Dies erachten wir deshalb als bedeutsam, da es einige Hinweise darauf gibt, dass Lehrer(innen) eine gewisse Distanz zu ihren diagnostischen Aufgaben haben (vgl. Gebauer, Fölling-Albers, Hartinger & Rank 2014) – gleichzeitig das Erfassen von Vorwissen und Präkonzepten jedoch von hoher Bedeutung für Unterricht ist (vgl. z. B. Baumert & Kunter 2006, S. 489). Die hier erhobenen Daten deuten darauf hin, dass diese Distanz in jahrgangsgemischten Klassen – vielleicht auch gerade durch die Möglichkeiten, die in den Differenzierungsstunden gegeben sind – etwas geringer ist.

Vermutlich wird nicht immer das Potential des jahrgangsgemischten Lernens genutzt. Erfreulich ist die Tatsache, dass die Differenzierungsstunden in einigen Klassen für Maßnahmen der Lernstandserhebung verwendet werden.

Auch wenn die Ergebnisse nach unserem Erachten aussagekräftig sind, ist natürlich als klare *Einschränkung der Studie* zu betonen, dass die Daten nicht auf der Beobachtung des Unterrichts sondern auf der Grundlage von Selbstberichten der Lehrer(innen) basieren, so dass wir keine weiteren Hinweise auf die konkrete Ausgestaltung der Lernstandserhebung oder auf die Aufgaben, die in den Gruppen bearbeitet wurden, haben.

Eine weitere *offene Frage* ist, ob sich die Verwendung der Differenzierungsstunden systematisch bei Lehrer(inne)n unterscheidet, die eine unterschiedliche Sichtweise auf Heterogenität haben. Diese Frage lässt sich durch das Hinzuziehen weiterer Daten der Studie beantworten und wird in einem nachfolgenden Artikel (der in einer der kommenden Ausgaben dieser Zeitschrift veröffentlicht werden wird) besprochen werden.

5 Fazit

Die in jahrgangsgemischten Klassen vorhandenen Differenzierungsstunden bieten vielfältige Möglichkeiten, um Unterricht flexibler, differenzierter und damit schülergerechter zu gestalten. Wenn sie allerdings *überwiegend* oder ausschließlich dazu genutzt werden, um die zwei *Schulbesuchsjahre zu trennen* oder um möglichst leistungshomogene Gruppen zu bilden, dann werden die *Chancen* der Differenzierungsstunden *nicht genutzt*.

Aus diesem Grund erscheint es uns als *wichtig*, dass sich die beteiligten Lehrer(innen) *über unterschiedliche sinnvolle Formen des gemeinsamen*

Unterrichtens in den Differenzierungsstunden *austauschen*. Diese sind sicherlich je nach Klassensituation verschieden. In den meisten Klassen können unseres Erachtens jedoch z. B. folgende *Maßnahmen* für die Schüler(innen) hilfreich sein:

Maßnahmen der individuellen *Lernstandserhebung* u. a. bei Kindern, bei denen Unklarheit über ihre Lernentwicklung besteht – und damit zusammenhängend individuelle Leistungsrückmeldungen und Entwicklungsgespräche;

- *individuelle Förderung* von Kindern, die Probleme mit den in der Klasse üblichen Arbeitsweisen haben;
- *Betreuung von Interessengruppen* bzw. von größeren Portfolio- oder Projektarbeiten.

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469-520.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). Jahrgangsgemischte Klassen.

<http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/grundschule/weitere-infos.html> (Abruf 26. Juni 2014)

Carle, U. & Berthold, B. (2007): Schuleingangsphase entwickeln. Leistung fördern. Baltmannsweiler.

Eckerth, M. & Hanke, P. (2009): Jahrgangsgreifender Unterricht: Ein Überblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2, 7-19.

Evaluationsbericht (2014). Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsentwicklung: Schulversuch „Flexible Grundschule“ – Evaluationsbericht von Barbara Klöver. München.

Gebauer, S., Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Rank, A. (2014). Förderdiagnostische Arbeit im Schriftspracherwerb der Grundschule – auch eine Frage von Überzeugungen? In: B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 94-97). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.

Geiling, U. & Prengel, A. (2007): Individuelle Lernpläne in jahrgangsgemischten Gruppen. In: de Borer, H., Burk, K.-H. & Heinzl, F. (Hrsg.): *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt a.M., 88-103.

Grittner, F. (2014): Altersgemischt den Sachen auf der Spur. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 28, 42-45.

Grittner, F., Hartinger, A. & Rehle, C. (2013). Wer profitiert beim jahrgangsgemischtem Lernen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5, 101-113.

Schulleitung

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn.

Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). Schulversuch Flexible Grundschule – Dokumentation, Ergebnisse, Empfehlungen für die Praxis. München.

Wagener, M. (2014): Potentiale der Jahrgangsmischung. In: Die Grundschulzeitschrift, 28, 29-33.

*Prof. Dr. Frauke Grittner, Fachgebiet
Grundschulentwicklung und Integrativer
Sachunterricht, Universität Kassel;
e-mail: grittner@uni-kassel.de*

*Prof. Dr. Andreas Hartinger, Lehrstuhl für
Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Universität Augsburg;
e-mail: andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de*

*Dr. Cornelia Rehle, Lehrstuhl für
Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Universität Augsburg;
e-mail: cornelia.rehle@phil.uni-augsburg.de*