

1 Einleitung

Diese Dissertation befasst sich mit einer in der Schulpädagogik zunehmend beachteten Thematik: dem didaktischen Handeln von Lehrkräften in Jahrgangsheterogenen Grundschulklassen.

Das deutsche Schulwesen ist weitgehend ein Jahrgangsklassensystem, welches historisch entstanden ist. Ausgehend vom Höheren Schulwesen und den Mittelschulen haben sich Jahrgangsklassen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend in den Volksschulen der Städte durchgesetzt, während sie auf dem Land erst in den 1960er-Jahren vollständig Einzug hielten. Die Etablierung der Jahrgangsklasse mag die Sichtweise befördert haben, dass diese eine relativ leistungshomogene Gruppe darstelle, die durch verschiedene Selektionsmaßnahmen zu schützen sei. In der Zurückstellung vom Schulbesuch, der Klassenwiederholung, der Überweisung in die Förderschule und der frühen Segregation in die Sekundarschulformen zeigt sich die im internationalen Vergleich kritisierte hohe Selektivität des deutschen Schulsystems (vgl. Baumert et al. 2001, 457). Inwieweit die aktuelle Wandlung des Sekundarschulwesens, die Inklusion und die Einrichtung einer Schuleingangsphase dies verändern mögen, bleibt zu beobachten. Mit Ausnahme Letzterer aber tasten diese Entwicklungen das Jahrgangsklassensystem nicht an.

Im Vergleich zu Jahrgangsklassen zeigt sich in Jahrgangsheterogenen Klassen eine noch ausgeprägtere Leistungsheterogenität, auf die es didaktisch einzugehen gilt. Seit den 1970er-Jahren blieben – durch die historische Entwicklung – Konzepte für den jahrgangsübergreifenden Unterricht zunächst ein eher vernachlässigtes Thema in der Didaktik, sodass diesem Unterricht lange Zeit der Kontext von „Opas Pädagogik“ anhaftete (Laging 1997, 21). Lediglich reformpädagogische Ansätze hoben die jahrgangsheterogene Lerngruppe als produktiv für die Lehr- und Lernprozesse hervor (vgl. Montessori 1972; Petersen 1962). Zentrale Merkmale des Unterrichts stellen hier die Gestaltung der Lernumgebung, die Individualisierung des Lernens und die Kooperation der Kinder dar.

Daneben hat sich die Auseinandersetzung der Grundschuldidaktik mit der Heterogenität der Lebenslagen und Lernvoraussetzungen von Kindern in den letzten Jahrzehnten intensiviert, womit die Innere Differenzierung stark an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Carle 2000; Hinz et al. 2009; Miller 2011). So existieren zahlreiche Ansätze und praxiserprobte Modelle hierzu, insbesondere von sogenannten „Leuchtturmschulen“ um den deutschen Schulpreis (vgl. Helmke 2011, 259f.).

Gleichzeitig gibt es hinsichtlich der Verbreitung und der qualitativen Ausgestaltung der Inneren Differenzierung im Schulwesen eher ernüchternde Befunde (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 122). Dementsprechend wurde in der Vergangenheit auch in Grundschulen oft eine Innere Differenzierung realisiert, bei der gleiche Lernangebote lediglich in unterschiedlicher Geschwindigkeit und variabler Reihenfolge bearbeitet werden konnten, eine Tendenz, die sich in den IGLU-Studien von 2001 und 2006 zeigte (vgl. Inckemann 2014, 378f.). Die umfangreiche Differenzierung der Inhalte und Ziele für verschiedene Lernniveaus, wie sie in Jahrgangsheterogenen Klassen durchgängig erforderlich ist, kann daher nach wie vor als didaktische Herausforderung für viele Lehrkräfte gelten.

Die grundschuldidaktische Diskussion um die Heterogenität der Lebenslagen und Lernvoraussetzung von Kindern befasst sich seit langem auch mit der Situation des Schulanfangs. So stand besonders die Zurückstellung von Kindern vom Schulbesuch aufgrund ihrer als nicht aus-

reichend erklärten Schulfähigkeit¹ in der Kritik. Sie betraf als sehr frühe Selektionsmaßnahme in der Bildungslaufbahn im Schuljahr 1999/2000 zwischen 6,6% und 14,7% der Kinder eines Jahrgangs in verschiedenen Bundesländern (vgl. Roßbach 2001, 161f.).

Die „Empfehlungen zum Schulanfang“ der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997 formulierten, dass die Zurückstellung auf besondere Ausnahmen beschränkt bleiben soll. Mit der im neuen Jahrtausend eingeleiteten Reform schufen 13 von 16 Ländern eine zwei Jahrgänge umfassende Schuleingangsphase, die mit jahrgangshomogenen oder -heterogenen Klassen realisiert werden kann. Letztere werden auch hinsichtlich der Möglichkeit propagiert, dass Kinder mit geringer ausgeprägter Schulfähigkeit eine längere, dreijährige Verweildauer in den jahrgangsheterogenen Klassen erhalten, womit sich in diesen Schulen eine Zurückstellung erübrigt. Damit entwickelte sich die jahrgangsheterogene Schuleingangsphase zu einem zentralen Reformprojekt der Grundschule, in der die Innere Differenzierung als didaktische Kernaufgaben gilt (vgl. Berthold 2008a).

Die Ergebnisse von Begleit- und Evaluationsstudien zum jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Schuleingangsphase bilden zentrale Aufgaben didaktischen Handelns ab. Teilweise geben sie Einblicke in die Handlungsweisen der Lehrkräfte bei der Inneren Differenzierung und der Anleitung des Lernens (vgl. Kap. 5.3). Die Untersuchung dieser beiden Schwerpunkte vor dem Hintergrund einer historischen Analyse kann die Forschungslage zu den spezifischen Lehr-Lernsituationen und verschiedenen Problemlagen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts verbessern.

Die Feldstudie dieser Arbeit zielt darauf ab, das didaktische Handeln von Lehrkräften, die erstmals in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen unterrichten, aus der Perspektive der Veränderung heraus zu untersuchen. Diese Perspektive wird gewählt, um vor dem Hintergrund der Jahrgangsklassenerfahrungen von Lehrkräften das Spezifische des didaktischen Handelns im jahrgangsübergreifenden Unterricht für ausgewählte Bereiche hervortreten zu lassen². Damit ist zu klären, aufgrund welcher Gegebenheiten begründet davon auszugehen ist, dass bei Lehrkräften, die erstmals jahrgangsübergreifend unterrichten, eine Veränderung des didaktischen Handelns zu erwarten ist.

Zunächst richtet sich der Blick auf die berufliche Sozialisation von Grundschullehrkräften. Aufgrund der historischen Entwicklung ist anzunehmen, dass bislang die Mehrheit der im Schuldienst befindlichen Grundschullehrkräfte ihre eigene Schullaufbahn, ihr Referendariat und ihren beruflichen Werdegang in Jahrgangsklassen erlebt haben. Lediglich im Studium und in Fortbildungen mag – je nach Schwerpunkt – eine Auseinandersetzung mit Fragen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts stattgefunden haben.

Blickt man näher auf die Lehrerausbildung und den hierbei zentralen Themenbereich der Unterrichtsplanung, so zeigt sich in den Grundlagenwerken hierzu, dass diese in ihren theoretischen wie praxisbezogenen Ausführungen die Jahrgangsklasse als ‚Planungssetting‘ zugrunde legen (vgl. Meyer 1980, Peterßen 2003, 61ff.; Becker 2007, 224ff.; Meyer 2009, 29ff.).

1 Hohe Zurückstellungsquoten liegen jedoch nicht nur in der Schulfähigkeit der Kinder begründet. Sie korrespondieren auffällig mit weiteren Einflussfaktoren wie dem Vorhandensein eines Schulkindergartens an einem Schulstandort sowie einer hohen Schülerzahl und einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Schuleingangsphase (vgl. Mader et al. 1991, 25; Roßbach/Tietze 1996, 156).

2 Außer Acht gelassen wird hierbei, dass sich das didaktische Handeln grundsätzlich in einem Veränderungsprozess befinden kann. Die vorliegende Arbeit befasst sich jedoch speziell mit jenen Aufgaben didaktischen Handelns, die sich durch die Unterrichtung einer jahrgangsheterogenen Gruppe verändern.

Zwar weisen die Lehrpläne ihre Ziele und Anforderungen überwiegend für Zeiträume von zwei Jahrgangsstufen aus, die hierauf bezogenen und von den Kultusministerien genehmigten Lehrwerke der Kernfächer Deutsch und Mathematik sind aber in aller Regel nur für eine Jahrgangsstufe vorgesehen. Damit erscheinen Inhalte und Ziele weitgehend jahrgangsgebunden, was als prägender Einfluss auf das didaktische Handeln anzusehen ist (vgl. Hagstedt 2003, 30f.).

Daneben entscheiden Lehrkräfte jährlich über die Versetzung und Nichtversetzung von Kindern. Im Rahmen der PISA-Studie im Jahr 2003 wurde deutlich, dass immerhin 9% aller Fünfzehnjährigen deutschlandweit während ihres Grundschulbesuchs mindestens einmal eine Jahrgangsklasse wiederholen mussten, für das Land Nordrhein-Westfalen betrug dieser Wert sogar 13,1% (vgl. Klemm 2009, 8f.).

Zieht man zu diesen Markierungspunkten die „Anpassung“ junger Lehrkräfte an die schulkulturellen Praktiken hinzu, dann ist mit Blick auf Hänsels Ausführungen zum beruflichen Sozialisationsprozess von Folgendem auszugehen: Da sich Lehrkräfte im Rahmen einer „Internalisierung des institutionell gebilligten Orientierungssystems“ das für das Zwangssystem Schule bedeutsame institutionsadäquate Verhalten zu eigen machen (Hänsel 1975, 218), ist die Internalisierung des Jahrgangsklassensystems bei den Lehrkräften für ihr didaktisches Handeln mitbestimmend: Lerngegenstände und Methoden werden bezogen auf den jeweiligen Jahrgang geplant, die Erreichung von Zielen ebenfalls an einer Jahrgangsnorm gemessen. Diese Internalisierung beinhaltet auch, kollegiale Entscheidungen über Selektionsmaßnahmen im Jahrgangsklassensystem mitzutragen, selbst wenn bei der einzelnen Lehrkraft Zweifel hieran bestehen.

Aufgrund dessen sind Veränderungen des didaktischen Handelns bei Lehrkräften, die zuvor in Jahrgangsklassen unterrichteten, zu erwarten. Diese werden – je nach zuvor entwickelten Handlungskompetenzen – unterschiedlich ausfallen. Die Richtung dieser Veränderungen umreißt Hagstedt (2003, 34):

„Die Altersmischung nötigt Lehrerinnen und Lehrer zum ständigen Umdenken und Neuarrangieren, zum Bereitstellen einer Lernumgebung, die Kindern mit unterschiedlichsten Fähigkeiten gerecht wird. (...) Sie gewöhnt Lehrerinnen daran, eigene Lehrbedürfnisse zurückzustellen und sich stattdessen auf Aufgaben einer Lernbegleitung zu konzentrieren“.

Die Entwicklung einer jahrgangsübergreifenden „Lernumgebung“ bedarf eines fundierten Konzepts zur Inneren Differenzierung, die so flexibel wie möglich auf die heterogenen Lernvoraussetzungen und Leistungsfähigkeiten der Kinder reagiert. Damit ist ein erster thematischer Schwerpunkt dieser Arbeit umrissen.

Die Konzentration der Lehrkraft auf die „Aufgaben einer Lernbegleitung“ richtet den Blick darauf, in welchen Formen sie die unterschiedlichen Lerntätigkeiten der Kinder in diesem Unterricht anleiten kann. Mit der Anleitung des Lernens wird ein zweiter Schwerpunkt gesetzt.

Das Forschungsinteresse

Im Kontext der skizzierten historischen Entwicklung und der Reformen zur jahrgangsheterogenen Schuleingangsphase verfolgt diese Arbeit ein doppeltes Forschungsinteresse, das es darzulegen und zu begründen gilt.

Ein erstes Forschungsinteresse richtet sich darauf, jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Volks- und Grundschule von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart historisch-

systematisch zu untersuchen. Aus schultheoretischer Perspektive sind hierzu die Position der Institution ‚Volks- bzw. Grundschule‘ im Schulwesen, die schulsystemische und schulische Differenzierung sowie die Gründe für die jahrgangsheterogene Klassenbildung von Bedeutung. Ergänzend richtet sich der Blick auf die Lehrpläne als wichtige Vorgabe für die Unterrichtsgestaltung. Damit lassen sich die außerhalb des Unterrichts liegenden Einflüsse auf das didaktische Handeln von Lehrkräften erfassen und hierzu in Beziehung setzen. Parallel dazu ist es aus didaktischer Perspektive von Interesse, welche Konzepte für den jahrgangübergreifenden Unterricht im Verlauf der Geschichte angeboten werden: Es geht um die Fragen, welche Formen und Ansätze zur Inneren Differenzierung sowie zur Anleitung des Lernens sich entwickelt haben und welche Chancen oder auch Schwierigkeiten hierbei in der Vergangenheit diskutiert wurden.

Die Anlage der historischen Untersuchung antwortet auf einen entsprechenden Forschungsbedarf, da bislang keine zusammenfassende Analyse der Thematik vorliegt, die eine schultheoretische und eine didaktische Perspektive vereint. In der historischen Analyse liegt zudem die Chance, Kontinuitätslinien und Brüche in der Diskussion aufzuzeigen und gleichzeitig spezifische Lehr-Lernsituationen des jahrgangübergreifenden Unterrichts detaillierter zu erfassen. Den Blick der Grundschulpädagogik diesbezüglich zu schärfen, ist bedeutsam, um zur Weiterentwicklung didaktischer Ansätze für die Jahrgangsmischung beizutragen. Daneben kann eine historische Analyse die didaktisch-theoretischen Ansprüche an den jahrgangübergreifenden Unterricht aufzeigen und eine kritische Reflexion des Professionsverständnisses von Grundschullehrkräften anregen.

Das zweite Forschungsinteresse geht aus von einer schultheoretischen Analyse der Entwicklung der Schuleingangsphase im letzten Jahrzehnt und des Konzepts zur Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen (2004). Im Rahmen einer explorativen Feldstudie richtet es sich auf das didaktische Handeln von Lehrkräften, die erstmals in jahrgangsheterogenen Klassen unterrichten.

Den Fokus des ersten Forschungsinteresses beibehaltend geht es hier zum einen darum, wie Lehrkräfte die Innere Differenzierung gestalten. Berührt wird dabei auch die Frage, ob bzw. inwieweit sich die Differenzierung zu einer Individualisierung des Unterrichts weiterentwickeln lässt, wie dies – etwa mit dem Begriff der individuellen Förderung – in der bildungspolitischen Diskussion gefordert wird (vgl. MSW NW 2004, 3ff.). Über den jahrgangübergreifenden Unterricht hinaus besteht hierzu in der Didaktik ein verstärkter Klärungsbedarf (vgl. Helmke 2011, 252).

Zum anderen richtet sich das Forschungsinteresse auf die Anleitung des Lernens. Zwar stellt diese eine Teilaufgabe der Inneren Differenzierung dar (vgl. Klafki/Stöcker 1991, 188), sie lässt sich aber aufgrund der vielen Lernniveaus einer jahrgangsheterogenen Klasse als eigenes didaktisches Aufgabenfeld und als Herausforderung für die Unterrichtsorganisation begreifen (vgl. Horster/Rolff 2001, 42f.).

Die Anlage der Feldstudie begründet sich in dem Interesse, didaktische Fragen detaillierter zu untersuchen, denen in bisherigen Forschungsarbeiten weniger Aufmerksamkeit gegeben werden konnte. Auf der Grundlage der historischen Analyse soll auch geklärt werden, ob bereits bekannte Problemlagen didaktischen Handelns in Klassen des Feldes auftreten oder nicht. Daneben wird die Intention verfolgt, zur Schul- und Unterrichtsentwicklung von Grundschulen mögliche Entwicklungsrichtungen für das didaktische Handeln von Lehrkräften aufzuzeigen.

Die Fragestellungen und das methodische Vorgehen der Feldstudie

Die übergreifende Fragestellung der Feldstudie bezieht sich auf das Handeln von Lehrkräften aus dem Blickwinkel der Veränderung:

Wie gestalten Lehrkräfte ihr didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen und welche Veränderungen stellen sie hierbei im Vergleich zu ihrem Unterricht in der Jahrgangsklasse fest?

Hierzu werden drei Schwerpunkte ausdifferenziert.

- I. Bei der Inneren Differenzierung ist zunächst von Interesse, wie die Lehrkräfte die staatlichen Lehrpläne, die deutliche Jahrgangsbezüge aufweisen, im Hinblick auf die Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts wahrnehmen. Hieran schließt sich die Frage an, woran sie sich bei der Auswahl von Lerngegenständen orientieren, womit auch Bezugspunkte zu den Lernvoraussetzungen von Kindern, der Zuordnung von Unterrichtsthemen zu einzelnen Jahrgängen oder der Verwendung von Lehrwerken berührt werden. Im Mittelpunkt steht die Fragestellung, wie die Lehrkräfte die Lernangebote im lehrgangsförmigen Unterricht der Fächer Deutsch und Mathematik sowie in alternativen Unterrichtsarrangements differenzieren.
- II. Die Untersuchung der Anleitung des Lernens befasst sich mit der Frage, in welchen Sozialformen die Lehrkräfte das Lernen der Kinder anleiten und wie sie diese Anleitungen gestalten. In diesem Kontext geht es auch um die Gestaltung von Unterrichtsverläufen im Hinblick auf die verschiedenen Anleitungsphasen. Die Frage, wie die Lehrkräfte es initiieren, dass sich die Kinder untereinander helfen und ihr Lernen anleiten, gewinnt durch die jahrgangsheterogene Gruppe an Bedeutung.
- III. Die Fragen dieser beiden Bereiche werden auch mit dem Blick auf drei Untergruppen der Klasse – die Gruppe der Schulanfänger, der Kinder mit längerer und der Kinder mit kürzerer Verweildauer – untersucht, um das didaktische Handeln bezogen auf einzelne Kinder konkreter zu erfassen. Ergänzend wird hier zum einen der Frage nachgegangen, inwieweit die Lehrkräfte die Heterogenität der Gruppe der Schulanfänger in den jahrgangsheterogenen Klassen als verändert wahrnehmen. Zum anderen geht es darum, wie und unter Anwendung welcher Kriterien die Lehrkräfte die Entscheidung über eine längere bzw. kürzere Verweildauer von Kindern treffen, was als neue didaktische Aufgabe für sie anzunehmen ist.

Diese Fragen wurden im Rahmen einer explorativen Feldstudie an einer Grundschule im Regierungsbezirk Detmold untersucht, in der 14 Lehrkräfte in neun jahrgangsheterogenen Klassen mit den Jahrgängen 1 bis 3 unterrichten. Ausgehend von einigen Vorstudien wurden zwei Leitfäden für die Teilnehmende Beobachtung im Unterricht sowie für die qualitativen Interviews entwickelt und die Feldforschung durchgeführt. Die gewonnenen Daten wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert, ausgewertet und interpretiert.

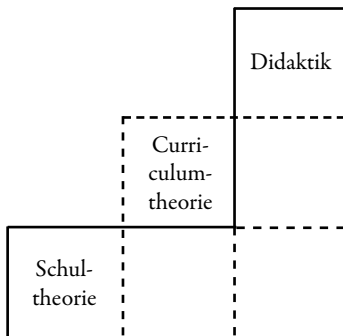
1.1 Theoretische Einordnung und terminologische Rahmung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Thematik aus den Blickrichtungen der Schultheorie und der Didaktik. Daher ist zunächst das Verhältnis dieser beiden schulpädagogischen Teildisziplinen bezogen auf die vorliegende Arbeit zu skizzieren.

Im Anschluss daran werden in zwei Unterkapiteln jeweils drei für das Forschungsinteresse relevante Begriffe der Schultheorie und Didaktik erläutert und auf die Thematik der vorliegenden Arbeit bezogen. Diese terminologische Rahmung bildet den Ausgangspunkt für die Analyse in den folgenden Kapiteln. Die Begriffe dienen im Resümee dieser Arbeit zugleich als Bezugspunkte, um die Ergebnisse in die schulpädagogische Diskussion einzuordnen (vgl. Kap. 10).

Das Verhältnis der schulpädagogischen Teildisziplinen in dieser Arbeit

Benner (1995, 48ff.) beschreibt die schulpädagogischen Teildisziplinen Schultheorie, Curriculumtheorie und Didaktik in einem systematischen Zusammenhang, der zuerst allgemein und dann bezogen auf die Thematik umrissen wird.



Quelle: Benner (1995, 50)

Abb. 1.1: Graphische Darstellung des systematischen Zusammenhangs von Didaktik, Lehrplantheorie und Schultheorie

Die Abbildung weist darauf hin, dass die drei Disziplinen sowohl eigene als auch mit der jeweiligen Nachbardisziplin überlappende Gegenstandsbereiche und Aufgaben haben, die jedoch nicht in ein „zeitliches Nachfolge- oder logisches Ableitungsverhältnis“ gebracht werden können (ebd., 50). Die Zusammenhänge lassen sich für die Didaktik und die Curriculumtheorie beispielsweise an der Stelle verdeutlichen, wo die „Schulpädagogik den Lehrer nicht lediglich in die Lage versetzen will, vorgegebene Unterrichtsinhalte und Methoden in seinem Unterricht umzusetzen, sondern darüber hinaus eine wissenschaftliche Überprüfung und Neubestimmung der Inhalte und Methoden betreibt“ (ebd., 48).

Des Weiteren stehen Didaktik und Curriculumtheorie in direktem Zusammenhang mit der Schultheorie. Dieser zeigt sich am deutlichsten an jenen schulischen und unterrichtlichen Problemlagen, für die von der Schultheorie Reformvorschläge entwickelt werden. Allerdings ist die Schultheorie nicht hierauf zu verkürzen, da sie die Schule als „Rahmen für das Aufwachsen“ von Kindern und Jugendlichen aus vielerlei Blickrichtungen betrachtet (Diederich/Tenorth 1997, 184). Diesbezüglich bedeutsam sind die historische Entwicklung des Schulsystems, die Frage, wie die Schule „als Bedingungsgefüge“ das Aufwachsen beeinflusst und die Überprüfung dessen, inwieweit es durch Schule gelingt, „das Aufwachsen zu normieren“ (ebd.).

Ausgehend von einer Normierung des Aufwachsens gilt es zu beachten, dass dies auch über die Entwicklung von Lehrplänen, Bildungsstandards und Vergleichsprüfungen im unmittelbaren Kontext des Jahrgangsklassensystems erfolgt. Die Versetzung bzw. Wiederholung von Jahrgangsklassen sind ebenso als Bedingungsgefüge des Aufwachsens zu verstehen.

Werden hingegen jahrgangsheterogene Klassen gebildet, ist mit Hilfe aller drei Disziplinen neu zu bestimmen, inwieweit sich diese Normierungen verändern könnten oder müssten. Dies beinhaltet beispielsweise die Frage, ob in einer jahrgangsheterogen gegliederten Grundschule das Differenzierungskriterium des Jahrgangs noch dominant bei der Formulierung von Lehrplänen oder bei der Versetzung von Schülern sein kann. Blickt man auf das Reformvorhaben der

Schuleingangsphase, gilt es somit, die „institutionellen Sach- und Systemzwänge der Schule als gesellschaftlichem Teilsystem in ihrer Bedeutung für die Erziehungs- und Unterrichtsprozesse“ zu reflektieren und in eine pädagogische „Kritik“ an der Schule als Institution münden zu lassen (Benner 1995, 49).

Bezogen auf beide Teile des Forschungsinteresses lassen sich die Blickrichtungen und das Verhältnis der drei Teildisziplinen in dieser Arbeit wie folgt umreißen:

- Die Perspektive der Schultheorie bezieht sich auf die historische und aktuelle Entwicklung jahrgangsheterogener Klassen in der Volks- bzw. Grundschule. Damit rückt diese als Institution im Schulsystem in den Blick, für die die jahrgangshomogene oder -heterogene Klassenbildung als unterschiedliche Differenzierung auf der Ebene der Schule zu fokussieren ist. Zudem sind die Qualifikations- und Selektionsfunktion der Volks- und Grundschule sowie die Heterogenität von Lerngruppen als Einflussfaktoren zu begreifen, unter denen Lehrkräfte in jahrgangsheterogenen Klassen didaktisch handeln.
- Fragen der Curriculumtheorie zur Formulierung, Anordnung und Begründung von Inhalten und Zielen sind für jahrgangsheterogene Klassen erneut zu reflektieren. ‚Klassische‘ Zuordnungen dieser zu einzelnen Jahrgängen sind zu überdenken und in ein flexibleres Verhältnis zueinander zu bringen, wenn der Anspruch eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts verfolgt wird. Diese Teildisziplin bildet keinen eigenen Schwerpunkt im Erkenntnisinteresse, da entsprechende Fragen in die schultheoretische und didaktische Auseinandersetzung integriert werden.
- Die Perspektive der Didaktik eröffnet den Blick auf zentrale Elemente der Gestaltung jahrgangsübergreifenden Unterrichts: Ausgehend von einer jahrgangs- und damit stark leistungsheterogenen Lerngruppe rückt die Differenzierung der Lerninhalte und -angebote für den lehrgangsförmigen Unterricht ebenso wie für alternative Unterrichtsarrangements in den Fokus. Sowohl im Kontext ‚klassischer‘ Lehraufgaben als auch des ‚progressiven‘ Konzepts der Lernbegleitung gewinnt die Frage, wie Lehrkräfte eine stark differenzierte Anleitung des Lernens gestalten können, an Bedeutung.

Die Zusammenhänge der drei Teildisziplinen sollen an dieser Stelle nur an zwei Beispielen skizziert werden: Die längere Verweildauer von Kindern in einer jahrgangsheterogenen Schuleingangsklasse ist hinsichtlich der Qualifikations- und Selektionsfunktion aus Sicht der Didaktik wie der Schultheorie zu untersuchen, da sie als schulzeitverlängernde Maßnahme – aber anders als die Klassenwiederholung – zu gestalten und gleichzeitig kritisch zu reflektieren ist.

Bei der Verwendung von jahrgangsbezogenen Lehrwerken, die auf den Lehrplänen basieren, ist sowohl von Seiten der Didaktik wie auch der Curriculumtheorie zu analysieren, inwieweit sie den Erfordernissen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts genügen und für diesen geeignet sind.

1.1.1 Schultheoretische Ausgangspunkte

Zentral für die Anlage der Arbeit ist eine schultheoretische Perspektive, für die drei Ausgangspunkte gewählt werden: Die gesellschaftlichen Funktionen von Schule, der Begriff der Heterogenität von Lerngruppen und die Ebenen der Differenzierung im Schulwesen. Diese werden sowohl allgemein als auch grundschulbezogen mit dem Fokus auf jahrgangsheterogene Klassen betrachtet. Sie zeigen zudem die Relevanz der Thematik im Schnittfeld übergeordneter Diskussionspunkte auf.

Ausgangspunkt 1: Gesellschaftliche Funktionen von Schule

Im deutschen Schulwesen hat sich die Reproduktion kultureller wie gesellschaftlicher Werte, Inhalte und Systeme institutionalisiert. Nach Fend (1981) lassen sich drei gesellschaftliche Funktionen institutionalisierter Erziehung unterscheiden, von denen zwei hier aufgegriffen werden³. Die im Rahmen einer „Reproduktion“ erfolgende „Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen“ innerhalb der Schule bezeichnet Fend als die „Qualifikationsfunktion“ (ebd., 16). Sie ist vordergründig und bezogen auf die (Fach-)Wissenschaften die sichtbarste Aufgabe der Schule, der im Zuge der großen Schulleistungsstudien des letzten Jahrzehnts eine stärkere Beachtung zuteil geworden ist.

Eine weitere, für diese Arbeit zentrale Funktion bezieht sich auf das „System der Positionsverteilungen“ in der Gesellschaft (ebd., 29): Über die Selektions- und Allokationsfunktion soll Schule eine „Neuverteilung der Lebenschancen“ ermöglichen und den „Zugang zu hohen und niedrigen beruflichen Positionen“ regulieren (ebd.). Die Selektion von Kindern und Jugendlichen in geringer qualifizierende schulische Institutionen erzeugt in Deutschland jedoch eine im internationalen Vergleich häufig kritisierte Bildungsbenachteiligung, die durch das Schulsystem selbst verursacht wird (vgl. Prenzel et al. 2004).

Die Grundschule ist diejenige Schule, die im Vergleich zu anderen Schulformen vom höchsten Prozentsatz der Kinder eines Geburtsjahrgangs besucht wird. Parallel zu ihr verlaufen der Schulkindergarten und ein vielgliedriges Förderschulwesen, an die Grundschule schließen sich mehrere Sekundarschulformen an. Daher nimmt die Selektionsfunktion einen beachtlichen „Raum“ in der Grundschule ein. Klemm (vgl. 1977, 59)⁴ spricht von einem „Selektionsfahrplan“ mit vier Stufen, den ein Kind in der Grundschule durchläuft:

- die Feststellung der Schulreife mit einer eventuellen Zurückstellung vom Schulbesuch,
- die jährliche Versetzungsentscheidung,
- die eventuelle Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und
- die Segregation in eine der weiterführenden Schulformen.

Die Problematik dieses Selektionsfahrplans ist vielschichtig: Zum einen hat die Lehrkraft die Aufgabe, beständig Entscheidungen über die weiteren Bildungsverläufe der Kinder zu treffen, was auch Auswirkungen auf die Lehr- und Lernprozesse des Grundschulunterrichts hat. Hurrelmann (1973, 14) stellt daher „eine deutliche Dominanz des Selektionsprinzips gegenüber dem Prinzip der individuellen Förderung“ fest (zit. n. Klemm 1977, 59). Zum anderen wird die von der Lehrkraft durchgeführte Leistungsmessung „zum Ausweis gelungener oder nicht gelungener Vorbereitung der Schüler auf Teilnahme am sozialen System einer Gesellschaft“ (ebd., 60). Die hierdurch legitimierte und von der Schule erzeugte gesellschaftliche Ungleichheit benachteiligt sechs- bis zehnjährige Kinder, die auf ihre individuellen Lebens- und Lernbedingungen keinen Einfluss haben, in besonderer Weise.

Bereits Petersen kritisiert die Dominanz der Selektionsfunktion in der vierjährigen Grundschule, sowohl bezogen auf die Klassenwiederholung als auch auf die Segregation in die weiterfüh-

3 Als dritte Funktion, mit der sich diese Arbeit nicht befasst, nennt Fend (1981, 42) die Legitimationsfunktion für „bestehende Gesellschaftsverhältnisse“, womit es in der Schule um die „Herstellung jener Haltungen“ geht, „die ein adäquates Verhalten unter industriellen und kapitalistischen Produktionsbedingungen garantieren“.

4 Das Erscheinungsjahr des Beitrags hat kaum eine Bedeutung für dessen Aktualität. Auch wenn in manchen Ländern einige Selektionsstufen entschärft wurden, sind prinzipiell alle Stufen weiterhin existent.

renden Schulformen (vgl. 1961, 15f.). Die Selektion von Kindern am Schulanfang in Form einer Zurückstellung vom Schulbesuch wurde erst in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts als eine die Kinder benachteiligende schulsystemische Maßnahme erkannt (vgl. Kemmler 1975; Roßbach 2001). Seit Ende der 1990er-Jahre wird eine Reform der Schuleingangsphase verfolgt mit dem Ziel, insbesondere die Zurückstellung vom Schulbesuch zu vermeiden und schulzeitverlängernde Maßnahmen anders als durch eine Klassenwiederholung zu gestalten. Bezogen auf die jahrgangsheterogene Schuleingangsphase bleibt zu klären, inwieweit sich angesichts des bildungspolitischen Anspruchs der individuellen Förderung die Bedeutung der Qualifikationsfunktion im Verhältnis zur Selektionsfunktion verändert hat (vgl. Kap. 5.1 und 5.4).

Ausgangspunkt 2: Zum Begriff der Heterogenität von Lerngruppen

Heterogenität leitet sich ab aus dem griechischen *heteros* „anders...“, *genos* „Art, Gattung“ und meint in seiner Wortbedeutung „Ungleichartigkeit, Verschiedenartigkeit, Uneinheitlichkeit“ (Dudenredaktion 1990, 309). Der Begriff ‚Homogenität‘ ist komplementär hierzu zu verstehen. In der Erziehungswissenschaft bezieht sich der Begriff der Heterogenität auf Gruppen, deren Mitglieder bezogen auf ihre zahlreichen Merkmale ungleich bzw. verschieden sein können. Zu beachten ist, dass Heterogenität „nicht als Faktum gegeben“, sondern als „Konstrukt“ zu verstehen ist, d.h. sie stellt „eine Bezeichnung“ dar, „die von außen – von einem Betrachter – zugeschrieben wird“ (Trautmann/Wischer 2011, 39).

Die Zahl der Zuschreibungsmerkmale, mit denen sich die Verschiedenartigkeit von Gruppen näher bestimmen lässt, ist im Prinzip „unendlich“ (vgl. ebd., 37). Als gebräuchliche Merkmale, mit denen sich die Teilnehmenden einer Gruppe unterscheiden lassen, sind das Geschlecht, die Abstammung bzw. kulturelle Herkunft, die Religion bzw. Konfession, die soziale Herkunft, die (kognitive) Leistungsfähigkeit und das Lebensalter bzw. der Jahrgang zu nennen (vgl. Haußer 1980, 73ff.). Ein weiteres, in der theoretischen Diskussion mittlerweile umstrittenes Merkmal ist jenes der Behinderung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Hänsel/Schwager 2003; Hänsel 2013). Es beinhaltet in seiner Konstruktion wie in seiner historischen Genese eine manifeste Hierarchisierung und lässt im Gegensatz zu den übrigen Merkmalen – aufgrund des bisher überwiegenden Ausschlusses der als behindert erklärten Kinder im deutschen Schulwesen – kaum eine gleichwertige Merkmalsbeschreibung von ‚Behinderten‘ und ‚Nicht-Behinderten‘ zu.

Entsprechend der Konstruktion von Heterogenität bzw. Homogenität werden einige der genannten Merkmale auch als Differenzierungskriterien verwendet, anhand derer im Schulsystem und in der Einzelschule Kinder in Lerngruppen eingeteilt werden. Für einen hinreichend reflektierten Umgang mit dem Begriff Heterogenität ist daher zu klären, welche Kriterien beim „Vergleich von Gruppenmitgliedern“ und damit für die Zuschreibung einer Gruppe als heterogen bzw. homogen in diesem oder jenem Merkmal verwendet werden (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 39). Der Vergleich kann bei den einzelnen Merkmalen eine komplexe Unterscheidung mit sich bringen, entsprechend umfangreich ist ihre Beschreibung.

Beim Merkmal des Lebensalters bzw. des Jahrgangs zeigt sich sehr deutlich, dass es sich bei der Jahrgangshomogenität um eine Konstruktion des Schulwesens handelt, die in sich widersprüchlich ist: So werden nach diesem Merkmal Kinder anhand ihres Geburtstags einem Schülerjahrgang zugeordnet. Durch die Zuweisung von Wiederholern in die jeweils darunter liegenden Jahrgangsklassen wird deren Klassifikation als jahrgangshomogene Klassen jedoch nicht in Frage gestellt. Die Jahrgangsklasse ist damit – vor allem in den höheren Klassen – eine zunehmend altersheterogene Lerngruppe mit Kindern aus mehreren Geburtsjahrgängen, die jedoch in didaktischer Hinsicht als ein Jahrgang bezeichnet und behandelt werden. Bei der jahrgangs-

heterogenen Klasse hingegen gilt es jeweils zu klären, wie viele und welche Schülerjahrgänge miteinander unterrichtet werden.

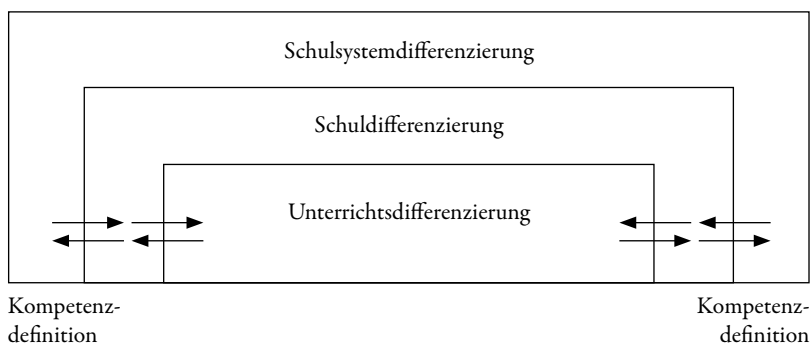
Für die Frage, ob eine Lehrkraft ihre Lerngruppe als heterogen oder homogen bezogen auf einzelne Merkmale beschreibt, ist „der angelegte Maßstab bzw. die zugrunde gelegte Norm relevant“ (Trautmann/Wischer 2011, 39). Dies gilt insbesondere beim Merkmal der (kognitiven) Leistungsfähigkeit. Ob ein Lehrer seine Klasse „als leistungshomogen oder -heterogen einstuft, hängt eng mit seinen Normalitätsvorstellungen, aber auch vom jeweiligen Kontext ab“ (ebd.). Blickt man auf den schulischen Kontext, lassen sich die Schulform, das Einzugsgebiet einer Schule aber auch die Jahrgangsklasse als Einflussfaktoren hierauf begreifen. Wird Schule bislang als eine Institution mit Jahrgangsklassen verstanden, ist die Vorstellung von Leistungshomogenität oder -heterogenität an diese Bezugsgröße gekoppelt. Werden in einer Schule hingegen jahrgangsheterogene Klassen gebildet, wird sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich der Leistungsheterogenität einer Gruppe verändern, was vermutlich auch ihre Normvorstellungen bezogen auf die Leistungsstreuung in einem ‚Jahrgang‘ betreffen wird. Jahrgangs- und Leistungsheterogenität stehen damit in einem engen Zusammenhang, den es historisch (vgl. Kap. 2 bis 4) und für das heutige Schulwesen (vgl. Kap. 5, 7 und 9) näher zu untersuchen gilt.

Um zu verdeutlichen, dass die Thematik dieser Arbeit durchgängig im Kontext des Umgangs mit Heterogenität in der Schule zu betrachten ist, werden vornehmlich die Begriffe der jahrgangshomogenen und der jahrgangsheterogenen Klasse verwendet. Synonym hierzu wird von Jahrgangsklassen und jahrgangsgemischten Klassen gesprochen. Für Letztere wird der Begriff des jahrgangsübergreifenden Unterrichts verwendet, unabhängig davon, welchem didaktischen Ansatz dieser Unterricht folgt.

Ausgangspunkt 3: Ebenen der Differenzierung im Schulwesen

Angesichts zahlreicher Auffassungen rund um den Begriff der Differenzierung entwickelt Haußer (1980, 20ff.) ein Modell zur Differenzierung im Schulwesen, welches sich an die Terminologie Heathers (1969) anlehnt und für die Auseinandersetzung mit jahrgangsheterogenen Klassen geeignet erscheint. Der Begriff der Differenzierung bezieht sich allgemein „auf die Einteilung einer Grundgesamtheit von Schülern in Lerngruppen“ (Haußer 1980, 21).

Diese Einteilung kann auf verschiedenen Ebenen des Schulwesens stattfinden:



Quelle: Haußer (1980, 24)

Abb. 1.2: Graphische Darstellung der Differenzierungsebenen im Schulwesen

Die Schulsystemdifferenzierung bezeichnet die Einteilung von Schülern gemäß der Schulstruktur eines Landes (vgl. Haußer 1980, 25). Sie wird beispielsweise deutlich im parallel zueinander verlaufenden Grund- und Förderschulwesen sowie in den zahlreichen Schulformen der Sekundarstufe I. Die schulsystemische Differenzierung ist als erste und für die Schullaufbahnen grundlegende Differenzierungsebene anzusehen.

Die Schuldifferenzierung meint die Einteilung von Schülern gemäß der inneren Struktur der Einzelschule (vgl. ebd.). Sehr häufig erfolgt die Einteilung nach dem Differenzierungskriterium des „Jahrgangs“. Neben der Bildung von Jahrgangsklassen werden – in geringem Umfang – auch Interessen oder Leistungen als Kriterien zur Bildung von Klassen innerhalb der Einzelschule herangezogen.

Im Rahmen der schulsystemischen wie der schulischen Differenzierung müssen aus institutioneller Perspektive „große Schülerströme kanalisiert, Laufbahnen strukturiert und Übergänge wie auch Gruppenzugehörigkeiten verbindlich geregelt werden“, was nach Trautmann und Wischer (2011, 10) „Maßnahmen zur Reduzierung von Heterogenität durch Klassifizierung und Sortierung durchaus nahe legt“. Die Bildung von Jahrgangsklassen lässt sich als zentrale Klassifikationsmaßnahme begreifen. Sie steht aber aufgrund der häufig anzutreffenden Gleichschrittigkeit des Unterrichts, die der Heterogenität der Gruppe nicht gerecht wird, sowie der Klassenwiederholung in der Kritik. Die Bildung jahrgangsheterogener Klassen bedeutet, die Leistungsheterogenität in größerem Ausmaß zuzulassen und über die kürzere oder längere Verweildauer Bildungslaufbahnen anders zu strukturieren.

Unterrichtsdifferenzierung bezeichnet die Einteilung von Schülern einer dauerhaft bestehenden Lerngruppe in verschiedene Untergruppen (vgl. Haußer 1980, 24). Sie ist gleichbedeutend mit der Inneren Differenzierung oder der Binnendifferenzierung und wird von der Lehrkraft für begrenzte Zeiträume vorgenommen. Sie kann von Fach zu Fach anderes gestaltet werden. Auch diese Art der Differenzierung kann nach unterschiedlichen Differenzierungskriterien erfolgen wie beispielsweise Interessen, Leistungsständen oder Geschlechtern.

Bedeutsam ist der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Differenzierungsebenen, wie er mit den Doppelpfeilen der Abbildung angedeutet wird. Je geringer die Differenzierungsmaßnahmen auf der schulsystemischen Ebene sind, desto mehr können sich diese auf die schulische und unterrichtliche Ebene verlagern. Die Differenzierung des Unterrichts ist somit immer abhängig von den Differenzierungen der Schule und des Schulsystems, womit es keine „didaktische[]“ Autonomie auf der Ebene der Unterrichtsdifferenzierung“ geben kann (ebd., 25).

Diesbezüglich sind auch die curricularen Vorgaben zu sehen. Kann ein Schüler entsprechende Anforderungen nicht erfüllen und scheitert er an der Versetzung, so greifen bislang mit der Klassenwiederholung oder der Umschulung in die Förderschule jeweils äußere Differenzierungsmaßnahmen, die die Gelegenheiten zur Inneren Differenzierung begrenzen. Damit sind „die Handlungsoptionen auf der Mikroebene“ immer auch „vor dem Hintergrund von Vorgaben der nächst höheren Ebene zu sehen“ (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 124). Jahrgangsheterogene Klassen sind damit nicht nur auf die Möglichkeiten, sondern auch auf die Grenzen ihrer Inneren Differenzierung hin zu untersuchen.

1.1.2 Didaktische Ausgangspunkte

Zunächst ist ausgehend von den beiden Begriffen Didaktik und Handlung der Terminus des didaktischen Handelns näher zu definieren. Hieran anschließend werden drei didaktische Ausgangspunkte vertieft, die für die Arbeit grundlegend sind: Lehrpläne und Lehrwerke, Innere Differenzierung und die Anleitung des Lernens.

Der Begriff Didaktik leitet sich ab aus dem griechischen *didaskhein* „aktiv: lehren, unterrichten; passiv: lernen, belehrt werden; auch sich aneignen“ (Schaub/Zenke 2002, 152). Betrachtet man die in der Schulpädagogik gängige Definition, nach der die Didaktik als die Wissenschaft und Theorie des Lehrens und Lernens gilt, so wird die detaillierte „Struktur des Begriffs ‚Didaktik‘ (...) in der Vielschichtigkeit der Gegenstände und Bereiche, auf die sie sich bezieht, gewonnen“ (Adl-Amini 1986, 30). Schulischer Unterricht stellt hierbei einen Hauptbereich dar, weshalb sich die Disziplin der Allgemeinen Didaktik „traditionell auf organisiertes, institutionalisiertes, formalisiertes Lehren und Lernen“ bezieht (Terhart 2008, 27).

Unabhängig von den verschiedenen Theorierichtungen der 1960er und 70er-Jahre definiert von Hentig (vgl. 1969, 251) Didaktik nicht nur durch ihre Gegenstandsbereiche, sondern auch durch ihre Verfahrensweisen. Dadurch erfährt der Begriff eine erweiterte Betrachtung und im Ergebnis eine dreifache Bestimmung: Didaktik als Wissenschaft, als Entwurf (Korrelation) und als offenes System. Zunächst geht es darum, Didaktik „als die wissenschaftliche Erforschung davon“ zu verstehen, „wie die verschiedenen Größen in den Unterrichtsvorgang eingehen (oder eingehen können) – von der Psyche des Kindes über den Zustand der Gesellschaft, die Einrichtungen und ihre Geschichte, die Person des Lehrers bis hin zu den Lehrgegenständen“ (ebd., 252). Diese Verfahrensweise ist jedoch nicht der Wissenschaft vorbehalten, sondern stellt sich als kontinuierliche Aufgabe einer jeden Lehrkraft dar, während sie ihren Unterricht vorbereitet, durchführt oder reflektiert. Die Vielzahl der Variablen, die im Unterrichtsvorgang wirksam sein können, und die sich ständig verändernde Korrelation der Variablen zueinander gehen in die Didaktik als Entwurf dessen ein, wie sich Lehr- und Lernvorgänge beschreiben und verstehen lassen. Didaktik als offenes System hingegen begreift sich als „methodische Bemühung um die ständige Selbsterneuerung des Unterrichts auf eine sich ständig wandelnde Lage hin“ und richtet damit den Blick auf Möglichkeiten zur Veränderung des didaktischen Handelns (ebd.). Durch diese Definition bleibt zwar der Gegenstand der Didaktik umrissen, der Begriff erfährt aber durch die Verfahrensweisen eine Wendung, aufgrund derer sich der Anspruch der Allgemeinen Didaktik als zuständiger Disziplin für die Vorgänge des Lehrens und Lernens, der zur Diskussion steht, behaupten lässt⁵.

Betrachtet man den Begriff Handlung im unterrichtlichen Kontext aus handlungstheoretischer Perspektive, dann erfordert dies die „Problematisierung“ des Begriffs im Rahmen einer „Analyse des pädagogischen Handelns von der Relation zwischen ‚Intention‘ und ‚Wirkung‘“ (Oelkers 1982, 145f.). So gestaltet der Handelnde seine „Handlungen“ dahingehend, dass er „bestimmte Wirkungen erzielen will“; allerdings rekonstruiert er diese „unterschiedlich bewusst und aufmerksam“ (ebd., 149). Angesichts der Vielzahl didaktischer Handlungen von Lehrkräften während eines Vormittags ist es plausibel, dass die Aufmerksamkeit für die Rekonstruktion von Handlungen und Wirkungen begrenzt ist. Für die Forschung ist es daher sinnvoll, den Blick auf wiederkehrende Handlungsweisen zu richten, die „mit längerfristigen Absichten und größeren Plänen in Zusammenhang gebracht werden“ können (ebd.).

5 Aus der Sicht von Terhart (2008, 14) lässt sich der Anspruch der „Allgemeinen Didaktik“ als schulpädagogischer Disziplin neben ihrer historischen Genese in dem behaupteten Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen erkennen. Er verweist darauf, dass der in der Vergangenheit unangefochtene „Monopolanspruch auf die Definition von ‚Allgemeiner Didaktik‘“ im erweiterten Kreis der Bildungswissenschaften wie zum Beispiel der Gehirnforschung und der hieraus hervorgehenden Neurodidaktik aktuell „eine Konkurrenz der Deutungshoheit erlebt“ (ebd.). Andere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer gegenwärtigen „Krise“ der Allgemeinen Didaktik, für die im Kontext der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken nach den Zukunftsperspektiven zu fragen ist (Meyer/Prenzel/Hellekamps 2008, 7).

Erst hierüber lässt sich eine „biographische Kontinuität des Handelns“ erschließen, die für die Theoriebildung von Bedeutung sein kann (ebd.).

Der Begriff des „didaktischen Handelns“ geht insbesondere auf verschiedene Beiträge der 1970er- und 1980er-Jahre zurück, die sich mit der Klärung, Systematisierung und Analyse des Lehrerhandelns sowie dessen Einordnung in die didaktische Theoriebildung befassen (Flehsig/Haller 1975, Moser 1978, Wöhler 1979, 219ff., Hänsel/Wienskowski 1986, 115ff.; Tenorth 1986a, 80ff.). In inhaltlicher Übereinstimmung lassen die Beiträge erkennen, dass unter didaktischem Handeln allgemein die Aufgabe einer „Organisation von Lernprozessen menschlicher Individuen“ zu verstehen ist (vgl. Flehsig/Haller 1975, 13). Weiter eingrenzend ist didaktisches Handeln im Rahmen dieser Arbeit als unterrichtsbezogenes Handeln von Lehrkräften aufzufassen (vgl. Hänsel/Wienskowski 1986). Hierzu zählt auch die Auseinandersetzung mit zahlreichen, auf den Unterricht einwirkenden Einflüssen, beispielsweise den Lehrplänen, Lehrwerken oder heterogenen Lebens- und Lernsituationen von Kindern. Diese entziehen sich – zumindest teilweise – den unmittelbaren Handlungsspielräumen der Lehrkräfte. Sie müssen diese Einflüsse aber in ihrem Handeln berücksichtigen, was mit von Hentig deren Sichtung im Hinblick auf den Entwurf konkreter Lehr-Lernsituationen für die jeweilige Lerngruppe nahe legt, womit sie auch innerhalb der Forschungsschwerpunkte der vorliegenden Arbeit zu beachten bleiben. Darüber hinaus bleiben weitreichendere didaktische Grundorientierungen von Lehrkräften zu beachten, wie dies Tenorth (1986a, 81) formuliert: „Wie jedes Handeln, so orientiert sich auch das didaktische Handeln – im engsten Sinne das Unterrichten in der Schule, im weitesten Sinne das Setzen systematischer Prämissen für Lernprozesse – an (ausdrücklichen oder unausdrücklichen) Leitvorstellungen, Prinzipien und Normen, die seine Praxis regulieren sollen“. Auch wenn diese Grundorientierungen keinen Erkenntnisschwerpunkt der vorliegenden Arbeit bilden, so werden sie doch an vielen Stellen aufgegriffen.

Nach Flehsig und Haller (1975, 14ff.) lässt sich didaktisches Handeln mit Hilfe von fünf Handlungsebenen systematisieren. Da die vorliegende Arbeit sich mit den Handlungen auf drei Ebenen⁶ befasst, wird nur auf diese eingegangen:

- I. Die Ebene der „Gestaltung von Lernbereichen und Unterrichtskonzepten“ befasst sich damit, für Bildungsstufen, Fächer oder Gruppen „Pläne auszuarbeiten, zu verwirklichen und die Ergebnisse auszuwerten“ (ebd., 17). Bezogen auf die Forschungsfragen sind hier folgende Aufgaben didaktischen Handelns verortet:
 - die Wahrnehmung staatlicher Lehrpläne und
 - die Entwicklung schuleigener Pläne in Anlehnung an die Lehrwerke, mit denen sich der 1. Ausgangspunkt befasst.
- II. Im engen Kontext zu diesem konzeptionellen Handlungsbereich geht es auf der nächsten Ebene um die in drei Handlungsschritten verlaufende „Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtseinheiten“ (ebd.). Hinsichtlich meiner Forschungsfragen sind auf dieser Ebene folgende Aufgaben angesiedelt:
 - die Innere Differenzierung im lehrgangsförmigen Unterricht und in alternativen Unterrichtsarrangements, die im 2. Ausgangspunkt näher umrissen werden.

⁶ Als weitere Ebenen didaktischen Handelns formulieren die Autoren die Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen sowie die Gestaltung übergreifender Lehrplan- und Schulkonzepte, welche jedoch für diese Arbeit nicht relevant sind (Flehsig/Haller 1975, 14).

III. Auf der letzten Ebene, der „Gestaltung konkreter Lernsituationen“, geht es um die detaillierten Handlungsweisen der Lehrkräfte (ebd., 18). Bezogen auf meine Forschungsfragen lassen sich auf dieser Ebene folgende Aufgaben verorten:

- die Anleitung des Lernens und
- die Gestaltung von Unterrichtsverläufen bezogen auf die Anleitung, auf die im 3. Ausgangspunkt eingegangen wird.

Ausgangspunkt 1: Lehrpläne und Lehrwerke

Zentraler Orientierungspunkt für die Auswahl der Lerngegenstände und damit für die Unterrichtsgestaltung sind die staatlichen Lehrpläne, was gleichermaßen in der historischen Volksschuldidaktik wie in der aktuellen Schulpädagogik so formuliert wird (vgl. Rein 1909, 116; Eckhardt 1928, 97; Neuhaus-Siemon 2014; Liebers 2014). Aufgabe der Lehrpläne ist es, den Unterricht „auf wesentliche Ziele“ hin zu orientieren, ihn damit in gewisser Weise zu definieren und auf eine gesetzliche Grundlage zu stellen; daher haben Lehrpläne in der Regel normativen Charakter und sind grundsätzlich verbindlich (vgl. Schmidt 2001, 312). Die während der Feldstudie geltenden Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen legen dementsprechend die „Aufgaben, Ziele und Inhalte der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Grundschule fest“ und stellen damit die Vorgaben für die „Vermittlung und den Erwerb von Wissen und grundlegenden Kompetenzen“ dar, die die Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung beachten müssen (MSW NW 2003b, 13).

Im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Studie ist von Interesse, welche Funktion das Kriterium des Jahrgangs bei der Formulierung der Lehrpläne einnimmt, d.h. inwieweit Ziele für einzelne Jahrgänge oder Jahrgangverbünde normiert werden. Findet in der Unterrichtspraxis eine von den Lehrplänen ausgehende enge oder gar starre Zuordnung von Lerngegenständen zu Jahrgängen statt, wird dies in der Theorie auch als „Lehrplandeckelung“ beschrieben, die den Blick der Lehrkraft auf eine notwendige Innere Differenzierung erschweren und damit das Lernen des Kindes jenseits dieser Zuordnungen behindern kann (vgl. Peschel 2002a, 162).

Inwieweit Lehrkräfte mit den aktuell gültigen Lehrplänen jeweils vertraut sind, ist schwer zu bestimmen. Aus den Ergebnissen der empirischen Forschung geht jedoch hervor, dass ihre direkte Steuerungsfunktion für den Unterricht als eher gering eingestuft wird (vgl. Vollstädt et al. 1999). Diesbezüglich ist auch auf die Problematik ‚heimlicher‘ Lehrpläne hinzuweisen, die die Ziele offizieller Lehrpläne konterkarieren können. Mit dem Begriff des heimlichen Lehrplans sind die „unterschwellig ablaufenden Lernprozesse“ gemeint, die vor allem aufgrund der didaktischen Handlungsweisen der Lehrkräfte sowie der intensiv eingeübten und häufig unreflektierten Unterrichtsrituale bei den Kindern in Gang gesetzt werden (vgl. Hänsel 1977, 78ff.)⁷.

Neben den Lehrplänen sind unter anderem die für den Unterricht in Schulen zugelassenen Lehrwerke zu beachten, die – entsprechend des Jahrgangsklassensystems – in der Regel eine Zuordnung der Lerngegenstände zu den jeweiligen Jahrgangsstufen vornehmen (vgl. Heckt 2001, 389). Dies trägt dazu bei, die Vorgaben staatlicher Lehrpläne als jahrgangsbezogen erscheinen lassen. Diese Hypothese lässt sich durch die Curriculumtheorie stützen, nach der die Lehrpläne

⁷ Insgesamt scheint diese Thematik in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion weitgehend unbeachtet, was angesichts zahlreicher Neuerungen wie zentraler Vergleichsarbeiten (VERA) oder etwa der Ansätze der Methoden- und Kommunikationstrainingsspiralen (Klippert 2008a und 2008b) kritisch zu sehen ist. In der vorliegenden Arbeit kann auf den heimlichen Lehrplan nicht weiter eingegangen werden, es bliebe jedoch im Rahmen weiterer Forschung zum jahrgangsübergreifenden Unterricht zu untersuchen, welche unterschwellig ablaufenden Lernprozesse in diesem – auch aufgrund starker Ritualisierungen – zu finden sind.

ne insbesondere „auf dem Weg über die Schulbücher eine starke Wirkung“ entfalten (Schmidt 2001, 313). Dies ist innerhalb der Auseinandersetzung damit, wie die Lehrkräfte mit jahrgangsorientierten Lehrwerken arbeiten, zu vertiefen.

Ausgangspunkt 2: Innere Differenzierung

In jahrgangsheterogenen Klassen stellt die Innere Differenzierung ein zentrales Unterrichtsverfahren dar. Klafki und Stöcker (1991, 182) unterscheiden zwischen zwei Grundformen: Zum einen ist eine Differenzierung von Methoden und Medien möglich, bei der die Ziele und Inhalte für die Kinder einer Klasse aber gleich bleiben, zum anderen wird die Differenzierung der Lernziele und Lerninhalte genannt, wobei darauf zu achten ist, dass dies nicht zu einer „Einschränkung von Bildungsmöglichkeiten“ für einzelne Kinder führt. In der jahrgangsheterogenen Klasse ist aufgrund der unterschiedlichen Lernniveaus der Kinder in der Regel eine Kombination beider Formen notwendig. Zu ergänzen ist diese um die Interessendifferenzierung, bei der die Kinder verschiedene Themen und Aufgaben wählen.

Da es bei der Inneren Differenzierung immer um die „Anpassung der schulischen Anforderungen an die individuellen Leistungsfähigkeiten“ der Schüler geht (Meyer-Willner 2001, 373), muss für ein Unterrichtsvorhaben jeweils geklärt werden, welche Elemente des Unterrichtsprozesses differenziert werden sollen. Unabhängig davon, ob es sich um die Differenzierung mündlicher oder schriftlicher Lernangebote handelt, formulieren Klafki und Stöcker (vgl. 1991, 188) sechs Kriterien, nach denen Unterricht im Hinblick auf die heterogenen Lernvoraussetzungen und -prozesse der Kinder differenziert werden kann:

- a) der Stoffumfang bzw. Zeitaufwand einer Aufgabe,
- b) der Komplexitätsgrad des Lerninhalts,
- c) die Anzahl der ‚Durchgänge‘ in einzelnen Unterrichtsphasen,
- d) die Notwendigkeit direkter Hilfen bzw. der Grad der Selbstständigkeit,
- e) die Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge bzw. die Vorerfahrungen
- f) und die Kooperationsfähigkeit.

Entsprechende Kriterienraster hierzu sind aber „in erster Linie als Orientierungshilfe“ und nicht als „gebrauchsfertige Konzepte“ zu verstehen (Trautmann/Wischer 2011, 120). In diesem Sinne lässt sich auch nur für einzelne Kriterien klären, wie viele Differenzierungsniveaus möglich und bezogen auf die Lerngruppe notwendig sind. Hierbei ist die flexible Bildung von Schülergruppen sinnvoll, deren steigende Zahl aber die Unterrichtsorganisation erschweren kann (vgl. ebd., 125f.). In diesem Kontext gewinnt die Bereitstellung von Lernmaterialien für die selbstständige Arbeit und die Einführung der Lernenden in Arbeitsformen und -techniken an Bedeutung, da es der Lehrkraft in differenzierenden Unterrichtsphasen kaum möglich sein wird, alle Kinder und Kleingruppen bei ihren Lerntätigkeiten gleichermaßen anzuleiten (vgl. Klafki/Stöcker 1991, 184f.).

Auch wenn diese Studie in ihren Forschungsfragen von der Inneren Differenzierung ausgeht, ist der ergänzende Fokus auf eine mögliche Individualisierung des Unterrichts aus folgendem Grund relevant: Geht man beispielsweise in einer Jahrgangsklasse von zwei bis vier Differenzierungsniveaus aus, so mag diese Anzahl in jahrgangsheterogenen Klassen mit drei Jahrgängen aufgrund der breiteren Leistungsstreuung deutlich darüber liegen. Damit nähert sich in der Praxis vermutlich die Innere Differenzierung der Individualisierung immer stärker an, die nicht zuletzt durch Kinder mit längerer oder kürzerer Verweildauer fast unumgänglich werden kann.

Individualisierung wird als die „Konzentration aller unterrichtlichen Maßnahmen auf die internen Lernbedingungen eines einzelnen Schülers“ verstanden (Meyer-Willner 2001, 373). Eine vollständige Individualisierung der Lernangebote wird jedoch als kaum realisierbar und daher als unterrichtliches „Problem“ bezeichnet (ebd.). Wird Individualisierung dennoch als Ziel verfolgt, sollten nach Helmke (vgl. 2011, 253ff.) wichtige Gelingensbedingungen gegeben sein: Hierzu zählt er unter anderem einen entsprechenden Einstellungswandel der Lehrkräfte, deren hohe diagnostische Kompetenz, ein ausgeprägtes Professionswissen einschließlich einer didaktischen Expertise, geeignetes Lehr- und Diagnosematerial, hinreichende Ressourcen sowie Bildungsstandards mit „inhaltlich fundierte[n] Niveaustufen“ (ebd., 255). Angesichts dieser Gelingensbedingungen und der hohen bildungspolitischen Ansprüche, wie sie beispielsweise im Konzept zur Schuleingangsphase von Nordrhein-Westfalen (2004) erhoben werden, kann die Individualisierung für Lehrkräfte ein Problemfeld darstellen, welches für sie schwer zu überblicken und zu systematisieren ist.

Ausgangspunkt 3: Anleitung des Lernens

Bei der Anleitung des Lernens lassen sich grob zwei Formen unterscheiden, die in der Praxis häufig miteinander kombiniert werden: die mündliche Anleitung durch die Lehrkraft oder durch andere Kinder und die bildliche oder schriftlich formulierte Anleitung durch eine Aufgabenstellung. Die Verwendung des Begriffs in dieser Studie bezieht sich jedoch nur auf die erste Form.

Die Wahl des Begriffs der Anleitung weist darauf hin, dass sich das Forschungsinteresse auf jene didaktischen Handlungsweisen richtet, durch die die Lehrkraft die Lernfähigkeit des Kindes zu initiieren sucht⁸. Dabei wird mit Horster und Rolff (vgl. 2001, 42) davon ausgegangen, dass allgemeine Ziele des Unterrichts, wie sie in der Aneignung einer soliden Wissensbasis und entsprechender Kompetenzen zu sehen sind, nicht bei allen Kindern und allen Lerngegenständen „auf dem Wege selbstständigen Lernens“ erreicht werden können, sondern einer Anleitung durch die Lehrkraft oder durch andere Kinder bedürfen. Diese kann je nach Lerngegenstand und Lernenden in ihrer Art und Weise variieren: Bezugnehmend auf die Kriterien von Klafki und Stöcker wird die Differenzierung der Anleitung auch in den Kriterien c) und d) benannt, wonach diese für einzelne oder mehrere Kinder gestaltet sein und eine unterschiedliche Dauer und Wiederholung aufweisen können.

Die Tätigkeiten der Lehrkraft, die mit dem Begriff der Anleitung des Lernens gemeint sind, lassen sich zwischen zwei Polen verorten. Je nach Lerngelegenheit und -situation wird die Anleitung des Lernens mehr die Tätigkeiten des einen oder des anderen Pols umfassen.

Auf der einen Seite sind jene Handlungen zu sehen, die in inhaltlicher Nähe zu klassischen Lehrfunktionen stehen, wie sie Einsiedler (2001, 319) beschreibt: „Lernen initiieren, motivieren, steuern, Sachverhalte visualisieren, Lerngelegenheiten für selbständiges Lernen bereitstellen, Lernen kontrollieren“. Anhand der Funktionen des Steuerns und Initiierens sollen didaktische Handlungsweisen exemplarisch skizziert und damit der Begriff der Anleitung konkretisiert werden.

Bei der Steuerung des Lernens geht es im Sinne einer stärkeren Zielorientierung um mögliche „Vermittlungshilfen“ wie dem Erarbeiten, Einführen, Erklären oder Zerlegen von Aufgaben

⁸ Die Anleitung des Lernens ist nicht als Lehrfähigkeit im eigentlichen Sinne zu verstehen. Der Begriff des „Lehrens“ wird in dieser Arbeit nicht verwendet, denn hierzu besteht bislang „viel theoretische Unklarheit“; denn Lehrtheorien sind „nicht einfach aus Lerntheorien ableitbar“, wie Einsiedler (2001, 319) anmerkt.

(vgl. Becker 2007, 198ff.). Diese Tätigkeiten zählen gemeinhin auch zur direkten Instruktion der Lernfähigkeit, deren Ziel es ist, Lernwege zu strukturieren und zu systematisieren. Dieses Vorgehen wird vor allem für den Kompetenzaufbau im lehrgangsorientierten Unterricht als notwendig erachtet (vgl. Horster/Rolff 2001, 43). Bei der Initiierung des Lernens geht es hingegen stärker darum, das Lernen des Kindes im Dialog anzuregen und ihm Fragen oder Impulse dahingehend zu geben, dass es eine stärkere Selbststeuerung seines Lernens vornehmen kann. Ziel dieses Ansatzes ist eine möglichst starke kognitive Aktivierung der Lernenden (vgl. Helmke 2011, 205ff.).

Mit der Zunahme einer Initiierung des Lernens in der Lehr-Lernsituation nähert sich das Verständnis von Anleitung dem zweiten Pol an, welcher sich in den Konzepten der „Lernbegleitung“ (Peschel 2002a) oder „Lernberatung“ (Bohl 2009) konkretisiert. Die Lehrkraft verändert ihre Rolle hin zu einem „learn-facilitator“, einem Lernberater für den möglichst selbstständig lernenden Schüler. Dieser Begriff geht zurück auf Rogers (1974), der ihn ausgehend vom Verständnis von Lernvorgängen aus Sicht der humanistischen Psychologie geprägt hat. Dabei geht die Lernbegleitung weniger von Zielen oder Lerngegenständen aus, die es zu erreichen oder zu erarbeiten gilt, sondern sie ist immer aus der Perspektive des Kindes heraus zu entwickeln:

Worauf richtet sich sein Lerninteresse, welche Lernhilfen fragt es nach, wie formuliert es selbst seine Lernintention? Ziel dieser Verfahrensweise ist es, auf unnötige Belehrungen zu verzichten, gleichzeitig aber die Schüleraktivitäten durch geeignete Impulse anzuregen oder zu verstärken (vgl. Peschel 2002a, 175).

Lehrkräfte können Anleitungen für eine jahrgangsheterogene Lerngruppe auf unterschiedliche Weise differenzieren, sodass diese beispielsweise in der Gesamtgruppe, in verschiedenen Kleingruppen oder auch für einzelne Kinder stattfinden. Die letzten beiden Formen bedeuten jedoch, dass die übrigen Kinder der Klasse, die zum jeweiligen Zeitpunkt nicht von der Lehrkraft angeleitet werden, einer selbstständigen Tätigkeit nachgehen. Dies führt für die Kinder und die Lehrkraft zu differenzierten Unterrichtsverläufen und es rücken Fragen nach den zeitlichen Abläufen und Strukturen jahrgangsübergreifenden Unterrichts in den Blick.

1.2 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau folgt den beiden Teilen des Forschungsinteresses. Die erste Hälfte der Arbeit bis einschließlich Kapitel 5 widmet sich der historischen Analyse von jahrgangsheterogenen Klassen und ihrer Didaktik vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Aus differenzierungstheoretischer Perspektive folgt hier der schultheoretischen jeweils eine didaktische Auseinandersetzung: Zunächst steht die Differenzierung auf schulsystemischer und schulischer Ebene im Fokus, bevor sich dieser auf die Differenzierung des Unterrichts richtet (vgl. Kap. 1.1.1).

Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Analyse und dem deutlich gewordenen Forschungsbedarf werden zu Beginn der zweiten Hälfte der Arbeit die Fragen und Instrumente der Feldstudie erläutert. Die Kapitel 7 bis 9 umfassen die Analyse der im Feld erhobenen Daten in drei Hauptkategorien: Die Gestaltung der Inneren Differenzierung, die Anleitung des Lernens und das didaktische Handeln mit ausgewählten Gruppen jahrgangsheterogener Klassen. Diese „main categories“ gliedern sich in Ober-, Unter- und Detailkategorien, deren Ergebnisse sowohl Parallelen als auch Unterschiede zu den Inhalten der historischen Analyse erkennen lassen. Im Folgenden wird ein kurzer Abriss über die einzelnen Kapitel gegeben.

Kapitel 2 stellt die jahrgangsheterogen gegliederte Volksschule in den Kontext eines schulstufenbezogenen Gesetzentwurfs und der tatsächlichen, schulformbezogenen Gliederung des

Schulwesens im Zeitraum von 1815 bis 1919. Ergänzt wird dies um eine quantitative Analyse jahrgangsheterogener Klassen im Volksschulwesen sowie weiterer Rahmenbedingungen, die für den jahrgangsübergreifenden Unterricht galten. Die didaktische Auseinandersetzung befasst sich schwerpunktmäßig mit der Differenzierung in Form des Abteilungsunterrichts und seinen Problemlagen bei der Anleitung des Lernens. Ergänzt wird diese um den Blick auf die Unterrichtung ‚schwachbegabter‘ Kinder in jahrgangsheterogenen Klassen, da hieran erkennbar wird, inwieweit in der didaktischen Literatur auf die Leistungsheterogenität eingegangen wurde.

Kapitel 3 widmet sich jahrgangsheterogenen Klassen und ihrer Didaktik in den Konzepten Maria Montessoris und Peter Petersens. Ausgehend von der jeweiligen Kritik an den bestehenden Schulsystemen wird analysiert, innerhalb welcher Schulorganisation und Rahmenbedingungen sie jahrgangsheterogene Klassen vorsehen. Die Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung zeigen, wie unterschiedlich die Konzepte in ihren erziehungs- und bildungstheoretischen Grundannahmen sind und wie sie mit den Aufgaben der Inneren Differenzierung und der Anleitung des Lernens umgehen. Daneben werden die Aussagen zu den gegenseitigen Hilfen der Kinder beim Lernen und deren Bedeutung für die Lehrkraft untersucht, da dies jeweils einen Schwerpunkt in beiden Konzepten darstellt.

Kapitel 4 setzt die Auseinandersetzung um jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik für die Zeit von 1919 bis zum Ende der 1960er-Jahre fort. Für drei Zeitabschnitte, die Weimarer Republik, die Zeit des Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit, wird die Grundschule als Teil der Volksschule betrachtet und die Situation und Programmatik jahrgangsheterogen gegliederter Schulen innerhalb des Schulwesens aufgezeigt. Die Analyse des quantitativen Auftretens jahrgangsheterogener Klassen untersucht die ‚innere‘ Gliederung des Volksschulwesens, die für die didaktische Auseinandersetzung von Bedeutung ist. Diese fokussiert zum einen den Abteilungsunterricht in einer Kontinuitätslinie zu Kapitel 2 und zum anderen den Einfluss der reformpädagogischen Konzepte auf die ‚landschuleigene Didaktik‘ und ihre alternativen Differenzierungsansätze. Daneben wird erneut auf die Unterrichtung ‚schwachbegabter‘ Kinder in diesen Klassen eingegangen.

Kapitel 5 befasst sich mit jahrgangsheterogenen Klassen und ihrer Didaktik am Schulanfang seit den 1970er-Jahren. Mit der fast vollständigen Etablierung des Jahrgangsklassensystems rückt in der Schulpädagogik wie in der Bildungspolitik die Frage in den Fokus, wie der Schulanfang angesichts der heterogenen Lernvoraussetzungen von Kindern gestaltet sein müsste. Daher richtet sich der Blick auf die Reformvorhaben zur Schuleingangsphase und die Frage, inwieweit diese die Qualifikations- und die Selektionsfunktion der Grundschule neu gewichtet haben. Die (Leistungs-)Heterogenität der jahrgangsheterogenen Schuleingangsphase erfordert einen Unterricht mit ausgeprägter Innerer Differenzierung. Hierzu werden die Diskussion der Grundschuldidaktik sowie zahlreiche Forschungsergebnisse rezipiert. Abschließend stehen das Konzept zur Schuleingangsphase des Landes Nordrhein-Westfalen, seine bildungstheoretischen Positionen und seine didaktischen Leitlinien im Fokus. Damit werden die Rahmenbedingungen analysiert, die für die Lehrkräfte derjenigen Grundschule galten, an der die Feldforschung durchgeführt wurde.

Kapitel 6 erläutert die Konzeption der vorliegenden Feldstudie. Ausgehend vom Erkenntnisinteresse und der Fragestellung der Untersuchung werden das methodische Vorgehen und die Forschungsinstrumente vorgestellt. Das Forschungsdesign informiert über das Forschungsfeld, den Untersuchungsablauf und die Berufsbiografie der Lehrkräfte und stellt die Grundlage für die Auswertung dar.

Kapitel 7 widmet sich der Inneren Differenzierung bei der Planung und Durchführung des Unterrichts innerhalb der Feldstudie. Zunächst richtet sich der Blick auf grundlegende Planungsaspekte: die Wahrnehmung der Lehrpläne, die Problematik einer an Sachthemen orientierten Planung und die Entwicklung von Ansätzen zur Inneren Differenzierung. Darauf aufbauend geht es um die Differenzierung der Lernangebote im lehrgangsförmigen Unterricht und in drei alternativen Unterrichtsarrangements.

Kapitel 8 stellt die Anleitung des Lernens in den jahrgangsheterogenen Klassen des Feldes in den Mittelpunkt, die ausgehend von veränderten Unterrichtsverläufen den Blick auf ein ‚System‘ von Anleitungen eröffnet, das sich in drei Sozialformen entspannt: Die Anleitung der Großgruppe, der Kleingruppen sowie des einzelnen Kindes. Ergänzt wird dies um die Analyse dessen, wie die Lehrkräfte die Anleitungen der Kinder untereinander initiieren und welche Auswirkungen diese wiederum auf das didaktische Handeln der Lehrkräfte haben.

Kapitel 9 befasst sich mit dem didaktischen Handeln der Lehrkräfte mit drei Gruppen von Kindern in den jahrgangsheterogenen Klassen der Feldstudie: Die Schulanfänger, die Kinder mit längerer Verweildauer sowie die Kinder mit kürzerer Verweildauer. Ausgehend von den Fragen nach einer veränderten Perspektive auf die Gruppe der Schulanfänger und nach der Entscheidungsfindung der Lehrkräfte hinsichtlich einer längeren bzw. kürzeren Verweildauer werden die Differenzierung der Lernangebote für diese Kinder sowie die diesbezüglichen Anleitungen analysiert.

Kapitel 10 fasst die Ergebnisse der historisch-systematischen Analyse und der Feldstudie zusammen, ordnet diese in zentrale Themen der Schultheorie und Didaktik ein und gibt einen Ausblick.

Kapitel 11 umfasst das Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.

Kapitel 12 beinhaltet den Anhang mit den verwendeten Forschungs- und Auswertungsinstrumenten.