



Magdalena Sonnleitner

# **Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule**

**Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und  
Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften**

Magdalena Sonnleitner

# Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule

Eine empirische Studie zur pragmatisch  
bedingten Initiierung und Implementierung  
aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

*Die Open-Access-Gebühr dieser Publikation wurde von der Universität Passau (Publikationsfonds der Universitätsbibliothek) übernommen.*

*Die Buchausgabe wurde mit finanzieller Unterstützung der Universität Passau veröffentlicht.*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Passau unter dem Titel „Schule entwickeln: Jahrgangsmischung aus der Perspektive professionell Handelnder. Eine qualitative Studie zur Initiierung und Implementierung pragmatisch bedingter Jahrgangsmischung an Grundschulen aus Sicht der beteiligten Schulleitungen und Lehrkräfte“ als Dissertation zur Erlangung des akademischen Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Gutachter/innen: Prof. Dr. Christina Hansen, Prof. Dr. Astrid Rank, Prof. Dr. Dr. Peter Fonk.

Tag der Disputation: 4. Dezember 2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: Silvia Dollinger.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5900-4 Digital                      [doi.org/10.35468/5900](https://doi.org/10.35468/5900)

ISBN 978-3-7815-2460-6 Print

## Zusammenfassung

Nicht nur aus pädagogischen Gründen, sondern vor allem unter dem Motto „kurze Beine, kurze Wege“ sowie aus schulorganisatorischen Anlässen erlebt die Jahrgangsmischung in der deutschen Bildungslandschaft gegenwärtig eine Renaissance.

Ziel dieser qualitativ-explorativen Studie war es, mehr über das professionelle Handeln, die Handlungsbegründungen und den professionellen Handlungsrahmen der Schulleitungen und Lehrkräfte bei der Einführung von jahrgangskombinierten Klassen aus pragmatischen Gründen zu erfahren. Vor dem theoretischen Hintergrund der innovationsspezifischen Implikationen der Jahrgangsmischung, der Phasen und Bedingungen von Schulentwicklung sowie der Struktur professionellen Handelns geht die Arbeit der übergeordneten Frage nach der Gestaltung der Initiierung und Implementierung von jahrgangsübergreifendem Lernen aus pragmatischen Gründen aus Sicht der betroffenen professionellen Akteure/innen nach. In den Teilfragen eruiert sie die Herausforderungen im Schulentwicklungsprozess, entsprechende Handlungsstrategien und -begründungen aufseiten der Schulleitungen und Lehrkräfte, deren innovationsspezifische Vorstellungen von jahrgangsübergreifendem Lernen sowie unterstützende und hemmende Entwicklungsbedingungen beim Transfer der Veränderung auf die Einzelschulebene.

In leitfadengestützten Experten/inneninterviews wurden dazu acht Schul- sowie 16 Klassenleitungen an acht bayerischen Grundschulen befragt, die erstmals eine sogenannte Kombi-Klasse 1/2 etablierten. Die Auswertung der Transkripte erfolgte mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die ergänzt wurde durch eine explizierende Dokumentenanalyse.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Handlungsanforderungen für die Schulleitungen und Lehrkräfte rollenspezifisch im Aushandeln und Planen der Initiierung und Implementierung der jahrgangskombinierten Klassen, im Führen und Steuern des Entwicklungsprozesses an der Einzelschule sowie im Organisieren und Umsetzen der Veränderung, insbesondere auf der Unterrichtsebene, liegen. Die Studie gibt einen Einblick in die einzelschulischen Entwicklungsprozesse sowie die Umstände demografisch und schulorganisatorisch bedingter, von den Schulbehörden verordneter Jahrgangsmischung. Es wird deutlich, wie herausfordernd es für die professionell Handelnden ist, den jahrgangsbezogenen (homogenisierenden) Blick zu weiten. Die Daten zeigen aber auch einen Professionalisierungsschub durch diesen Schulentwicklungsprozess, sodass Jahrgangsmischung, trotz der Verordnung „von oben“, dennoch als Motor für einen veränderten Umgang mit Heterogenität fungieren kann.

**Schlüsselwörter:** Schulentwicklung, Jahrgangsmischung, strukturelle Bedingungen, Umgang mit Heterogenität, Schulleitung, Lehrkräfte, professionelles Handeln, pädagogische Überzeugungen

## Abstract

Multi-grade classes are experiencing a renaissance in the current German educational system. On the one hand, pedagogical reasons are discussed. On the other hand, the motto “short legs, short ways” as well as school organizational requirements play a decisive role. Considering the theoretical background of innovation-specific implications of multi-grade learning, the phases and conditions of school development, and the structure of professional action, the study explores how the initiation and implementation of multi-grade classes for pragmatic reasons are realized. The subquestions of the study investigate challenges of the school development process, action strategies and justifications of school administrators and teachers, their innovation-specific ideas of multi-grade learning, as well as supporting and inhibiting development conditions in the transfer of change to the individual school. For data collection eight school administrators and 16 class administrators at eight Bavarian elementary schools that had established a so-called “combi-class” 1/2 for the first time were interviewed. The transcripts were analyzed with the qualitative content analysis. In addition, an explicating document analysis was carried out.

The results show that there are role-specific demands on school administrators and teachers. These are: negotiating and planning the initiation and implementation, leading and steering the development process at the individual school, and organizing and implementing the change, especially at the teaching level. The study provides an insight into individual school development processes as well as into circumstances of multi-grade learning that is ordered by school authorities due to demographic reasons or scarce personal resources. The study reveals how challenging it is for school and class administrators to broaden the age group-specific (homogenizing) view. However, the data also show a rise in professionalization because of this school development process. Despite the top-down process of initiation, multi-grade classes can function as a motor for a changed approach to heterogeneity.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>13</b>
1.1	Einführung ins Thema und Problemaufriss . . . . .	13
1.2	Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen . . . . .	15
1.3	Aufbau der Arbeit . . . . .	18
<b>2</b>	<b>Grundlegung des theoretischen Bezugsrahmens</b>	<b>23</b>
2.1	Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungs- und Begründungslinien von Jahrgangsmischung . . . . .	24
2.1.1	Begriffsbestimmung Jahrgangsmischung . . . . .	24
2.1.2	Vorläufer und historische Entwicklung der Jahrgangsmischung . . . . .	29
2.1.2.1	Antike und kollektiver Einzelunterricht im Mittelalter . . . . .	29
2.1.2.2	Verständnis einer Schulklasse vom 16. bis zum 19. Jahrhundert . . . . .	30
2.1.2.3	Grundschule für alle Kinder und reformpädagogische Forderungen Anfang des 20. Jahrhunderts . . . . .	34
2.1.2.4	Drittes Reich und die Abschaffung der Zwergschulen in den 1960er Jahren . . . . .	35
2.1.2.5	Renaissance der Jahrgangsmischung seit den 1990er Jahren . . . . .	39
2.1.3	Bedeutung der Jahrgangsmischung an Grundschulen heute . . . . .	41
2.1.3.1	Pragmatische Gründe für jahrgangsgemischte Klassen . . . . .	42
2.1.3.2	Pädagogische Begründungen . . . . .	48
2.1.3.3	Potenziale für die Lernenden aus empirischer Sicht . . . . .	55
2.1.3.4	Verbreitung von jahrgangsgemischten Klassen . . . . .	57
2.1.4	Kombi-Klasse als Realisierungsform der Jahrgangsmischung in Bayern . . . . .	62
2.1.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen . . . . .	65
2.2	Transfer der Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene als Schulentwicklungsprozess . . . . .	67
2.2.1	Begriffsbestimmung Schulentwicklung . . . . .	68
2.2.2	Prozessphasen bei der Einführung von Neuerungen . . . . .	70
2.2.2.1	Initiierungsphase . . . . .	71
2.2.2.2	Implementierungsphase . . . . .	73
2.2.2.3	Institutionalisierungsphase . . . . .	78
2.2.3	Implikationen von Jahrgangsmischung für die Einzelschulentwicklung . . . . .	78
2.2.3.1	Personalentwicklung . . . . .	82
2.2.3.2	Unterrichtsentwicklung . . . . .	88
2.2.3.3	Organisationsentwicklung . . . . .	105
2.2.4	Bedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung bei der Implementierung von Veränderungen . . . . .	109
2.2.4.1	Charakteristika der Innovation . . . . .	111
2.2.4.2	Ebene des einzelschulischen Umfelds . . . . .	112
2.2.4.3	Ebene der Einzelschule und des Unterrichts . . . . .	114
2.2.4.4	Ebene der professionellen Akteure/innen . . . . .	115
2.2.5	Forschungsstand zur Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung an Einzelschulen . . . . .	120

## 8 Inhaltsverzeichnis

2.2.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen . . . . .	131
2.3	Schulleitungen und Lehrkräfte als pädagogisch-professionell Handelnde in Schulentwicklung . . . . .	133
2.3.1	Begriffsbestimmung pädagogische Professionalität . . . . .	134
2.3.2	Ansätze zur Bestimmung der pädagogischen Professionalität . . . . .	139
2.3.2.1	Klassische makrostrukturelle Zugänge . . . . .	139
2.3.2.2	Aktuelle mikrostrukturelle Zugänge . . . . .	142
2.3.3	Professionstheoretischer Rahmen für die Analyse professionellen Handelns im Aufgabenfeld Schulentwicklung . . . . .	149
2.3.4	Struktur professionellen Handelns unter Berücksichtigung handlungskonstituierender Spezifika pädagogischer Professionalität . . . . .	153
2.3.4.1	Unstandardisierte Situation als Handlungserfordernis . . . . .	153
2.3.4.2	Diagnose, Entscheidung und Realisierung im professionellen Handeln . . . . .	156
2.3.4.3	Rekonstruktion und erneute Reflexion des Handelns . . . . .	166
2.3.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen . . . . .	169
<b>3</b>	<b>Forschungsdiesiderate und Fragestellungen</b>	<b>171</b>
3.1	Zusammenfassung der Befundlage und Forschungsdiesiderate . . . . .	171
3.2	Forschungsleitende Fragestellungen für die empirische Untersuchung . . . . .	175
<b>4</b>	<b>Methodisches Design</b>	<b>179</b>
4.1	Wissenschaftstheoretische und methodologische Verortung . . . . .	180
4.2	Gütekriterien qualitativer Forschung . . . . .	182
4.3	Datenerhebung: Leitfadengestütztes Experten/inneninterview . . . . .	187
4.3.1	Begründung der Methodenwahl . . . . .	187
4.3.2	Leitfadeneentwicklung und Interviewdurchführung . . . . .	190
4.3.3	Fallauswahl, Feldzugang und Beschreibung des Samples . . . . .	194
4.3.4	Reflexion über die Rolle der Forscherin im Feld . . . . .	200
4.4	Datenaufbereitung: Transkription und Pseudonymisierung . . . . .	202
4.5	Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse . . . . .	205
<b>5</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>219</b>
5.1	Herausforderungen, Handlungsstrategien und -begründungen bei der pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung von Jahrgangsmischung . . . . .	219
5.1.1	Ergebnisse für das Handlungsfeld I: Aushandeln und Planen . . . . .	219
5.1.1.1	Initiierung und Aushandlungsprozesse mit der lokalen Bildungsadministration . . . . .	220
5.1.1.2	Aushandlungsprozesse mit der Elternschaft . . . . .	225
5.1.1.3	Herausforderungen und Strategien bei der Vorbereitung der Implementierung . . . . .	236
5.1.2	Ergebnisse für das Handlungsfeld II: Führen und Steuern . . . . .	242
5.1.2.1	Aufgabenvielfalt von Schulleitungen an kleinen Schulen . . . . .	243
5.1.2.2	Personelle Besetzung der jahrgangskombinierten Klasse . . . . .	245
5.1.2.3	Steuerung des Entwicklungsprozesses zwischen Überbeanspruchung und Fortschritt . . . . .	251
5.1.2.4	Unterstützung der Lehrkräfte durch die Schulleitung . . . . .	258

5.1.3	Ergebnisse für das Handlungsfeld III: Organisieren und Umsetzen . . .	265
5.1.3.1	Ausgangslage der Klassenleitungen für die Unterrichtsentwicklung . . . . .	266
5.1.3.2	Ungünstige Ausgangslage der Zweitjährigen: „Die Klasse war überhaupt nicht vorbereitet“ (GSA L2, 88) . . . . .	267
5.1.3.3	Individuelles Lernen: Herausfordernde Ansprüche an die jahrgangübergreifende Unterrichtsgestaltung . . . . .	269
5.1.3.4	Didaktisch-methodische Gestaltung des jahrgangübergreifenden Unterrichts . . . . .	273
5.1.3.5	Im gemeinsamen Lernen von der Heterogenität profitieren . .	286
5.1.3.6	Unterrichtsplanung und -vorbereitung: „Den Tag in so viele Stücke zerlegen wie ein Puzzle“ (GSB L11, 54) . . . . .	294
5.1.3.7	Organisation der Differenzierungsstunden und Teamteaching .	299
5.1.3.8	Rollenbild der Lehrkraft in der Jahrgangsmischung . . . . .	308
5.1.3.9	Nachwirkungen der Elternbedenken in der Implementierung .	316
5.1.4	Zusammenfassung . . . . .	320
5.2	Innovationsspezifische Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte . . .	327
5.2.1	Zielvorstellungen von Schulentwicklung durch Jahrgangsmischung . .	327
5.2.2	Jahrgangsmischung im historischen Vergleich: Veränderte Ansprüche aus der Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften? . . . . .	337
5.2.3	Konstanten und Differenzen zwischen jahrgangshomogenen und jahrgangsheterogenen Klassen . . . . .	340
5.2.4	Vor- und Nachteile der Jahrgangsmischung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften . . . . .	345
5.2.5	Zusammenfassung . . . . .	355
5.3	Entwicklungsunterstützende und -hemmende Bedingungen bei der Initiierung und Implementierung jahrgangskombinierter Klassen . . . . .	357
5.3.1	Faktoren auf der Ebene des einzelschulischen Umfelds . . . . .	358
5.3.1.1	Bedingungen des Bildungssystems . . . . .	358
5.3.1.2	Lehr-/Lernmittelmarkt und Zulassungsbeschränkungen . . . .	360
5.3.1.3	Unterstützung durch die Schuladministration . . . . .	361
5.3.1.4	Finanzielle Unterstützung des/der Sachaufwandsträgers/in . .	367
5.3.1.5	Unterstützung und Rückhalt durch die Elternschaft . . . . .	368
5.3.1.6	Professionalisierungsangebote und Austausch mit anderen . .	371
5.3.2	Faktoren auf der Ebene der Einzelschule . . . . .	373
5.3.2.1	Unterstützung durch die Schulleitung . . . . .	373
5.3.2.2	Raum als unabdingbare Voraussetzung . . . . .	378
5.3.2.3	Klassengröße und -zusammensetzung . . . . .	379
5.3.2.4	Gelingsbedingungen für die Teamarbeit . . . . .	381
5.3.3	Faktoren auf der Ebene der professionellen Akteure/innen . . . . .	383
5.3.3.1	Anforderungen an das Professionswissen und -können . . . .	384
5.3.3.2	Anforderungen an professionelle Handlungsüberzeugungen .	389
5.3.3.3	Individuelle persönlichkeits(un)spezifische Bedingungen . . .	393
5.3.4	Zusammenfassung . . . . .	395



<b>6 Diskussion und Ausblick</b>	<b>399</b>
6.1 Einbettung der Ergebnisse in den Stand der Forschung . . . . .	399
6.1.1 Jahrgangsgemischtes Lernen aus pragmatischen Gründen . . . . .	399
6.1.2 Schulentwicklungsprozesse „von oben“ . . . . .	404
6.1.3 Lehrkräfteprofessionalität in Schulentwicklung . . . . .	408
6.2 Ertrag der Arbeit und Implikationen für Forschung, Schulpraxis und Lehrkräftebildung . . . . .	420
6.2.1 Wissenschaftlicher Ertrag der Arbeit . . . . .	420
6.2.2 Limitationen und Forschungsdesiderate . . . . .	422
6.2.3 Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis und die Lehrkräftebildung . . . . .	428
6.3 Gesamtfazit . . . . .	434
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>435</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>467</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>470</b>
<b>Anhang</b>	<b>471</b>

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich einigen Menschen danken, die mich in besonderer Weise beim Erstellen der vorliegenden Arbeit unterstützt und zu deren Gelingen beigetragen haben.

An erster Stelle bedanken möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Christina Hansen für die Gelegenheit, die Dissertation unter ihrer Erstbetreuung zu verfassen, sowie für ihre fachlich-konstruktive Begleitung in den letzten Jahren. Frau Prof. Dr. Astrid Rank danke ich herzlich für die Übernahme der Zweitbetreuung, ihren kompetenten fachlichen Rat sowie ihr stets offenes Ohr. Darüber hinaus gilt mein Dank Herrn Prof. Dr. Dr. Peter Fonk, der das Drittgutachten erstellt hat.

Für die kritisch-konstruktiven Dialoge bei der inhaltlichen Anlage der Arbeit möchte ich mich außerdem bei Herrn Prof. Dr. Andreas Hartinger sowie Herrn Prof. Dr. em. Wolfgang Einsiedler (†) bedanken. Frau Prof. Dr. Silvia Dollinger sowie Tanja Sichenender-Anthofer haben mich in der Phase der Datenerhebung und -auswertung begleitet und mit Rat und Tat unterstützt. Den studentischen Hilfskräften danke ich ebenso wie Stefan Prock, der viel Zeit in das Korrekturlesen der Erstfassung investiert hat. Weiterhin bedanken möchte ich mich namentlich ungenannt bei allen Kolleginnen und Kollegen, die durch ihre wertvollen Anregungen zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben. Ihre konstruktiven Rückmeldungen in zahlreichen formellen und informellen Diskussionen und Gesprächen und ihre motivierenden Worte waren mir stets eine Hilfestellung.

Ebenso danken möchte ich den Schulleitungen und Lehrkräften, die sich trotz des herausfordernden Schulentwicklungsprozesses der Umstellung auf die Jahrgangsmischung bereit erklärt haben, mit mir über ihre Erfahrungen zu sprechen.

Der größte Dank gebührt schließlich meiner Familie für ihre Geduld, ihr Verständnis sowie den Rückhalt und die bedingungslose Unterstützung in allen Phasen dieses Promotionsprojekts.

# 1 Einleitung

## 1.1 Einführung ins Thema und Problemaufriss

In der gegenwärtigen deutschen Bildungslandschaft erlebt das jahrgangsübergreifende Lernen vor allem im Grundschulbereich eine Renaissance. Die traditionelle Bündelung von Kindern nach dem Kriterium des Alters wird zunehmend wieder gelockert. Die Jahrgangsklasse, die sich als die zentrale schulische Organisationseinheit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts endgültig flächendeckend durchgesetzt hatte, wird in ihrer Angemessenheit für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung sowie in ihrer Passung zum pädagogischen Anspruch an Schule hinterfragt.

Einerseits verantwortlich für die Wiederentdeckung der Jahrgangsmischung an öffentlichen Schulen sind die demografische Entwicklung in Deutschland sowie bildungspolitische Erwägungen, die zur Frage führen, ob Jahrgangsklassen an kleinen Schulen weiterhin erhalten werden können, sie zugunsten der Jahrgangsmischung aufgelöst werden oder die Kosten des Schulerhalts den Nutzen letztendlich übersteigen. Neben diese pragmatischen Argumente, die in erster Linie Ressourcen und Strukturen geschuldet sind, treten andererseits pädagogische Überlegungen z. B. zur produktiven Nutzung der Heterogenität einer Lerngruppe, die die Etablierung jahrgangsgemischter Klassen vorantreiben. Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts übten Reformpädagogen/innen wie Maria Montessori und Peter Petersen Kritik am Jahrgangsklassensystem. Ihre Forderungen und Ansätze sind vielfach bis heute aktuell. Ergänzend dazu führen Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, z. B. über die Divergenz von biologischem Alter und Entwicklungsalter (u. a. Largo & Beglinger, 2009), aus der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (z. B. Andresen, Neumann & Public, 2018; Fölling-Albers, 2001), ein verstärkter Blick auf das Individuum im Zuge von gesellschaftlichen Tendenzen der Individualisierung und Pluralisierung (z. B. Beck, 1986/2006), Befunde aus internationalen Schulleistungsvergleichen wie PISA, IGLU und TIMSS sowie eine veränderte Auffassung von Lernen zur Feststellung, dass es sich bei jeder Schüler/innengruppe um ein „hochkomplexes Gebilde“ (Tillmann, 2017, S. 71) handelt. Die Befunde geben Anlass, sowohl die Lerngruppenbildung als auch den didaktischen Umgang mit der Heterogenität in der Schulpraxis zu überdenken und nach Möglichkeiten einer adäquateren pädagogischen Begegnung zu suchen.

Die Jahrgangsmischung bietet demnach gegenwärtig nicht nur Potenziale für die Schaffung eines flächendeckenden, wohnortnahen Bildungsangebots, sondern hält zudem soziale Lerngelegenheiten sowie Möglichkeiten für eine individuelle schulische Förderung bereit. Zur Gewährung anschlussfähiger Bildungsprozesse ist weiterhin zu berücksichtigen, dass der Elementarbereich ebenfalls traditionell als lebensnahe altersgemischte Zusammensetzung organisiert ist. Deshalb werden die Vorteile der Jahrgangsmischung im Zusammenhang mit der Reform der Schuleingangsstufe (KMK, 1997; Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung, 2006; Carle & Metzen, 2009; Klöver, 2014; Liebers, Prengel & Bieber, 2008) sowie der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems (z. B. Schnell, 2015; Sonnleitner, 2014; Sonntag, 2012; Stähling, 2010) diskutiert, erprobt und evaluiert. Zuletzt gingen viele der Auszeichnungen für „gute Schulen“ wie der Deutsche Schulpreis der Robert Bosch Stiftung oder der Jakob Muth-Preis für inklusive Schule an Einrichtungen, die jahrgangsgemischt arbeiten (Arndt & Werning, 2018, S. 22/23).

Mit der Umstellung auf jahrgangsgemischtes Lernen wird das Verständnis von Klasse als Kernelement der schulischen Organisation neu definiert. Während für die Schüler/innen eine veränderte Zusammensetzung der Lerngruppe meist übereinstimmend als eine Umgebung mit Lernpotenzial gesehen wird, stellt diese Neudefinition vor allem die Lehrkräfte vor eine anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe. Besonders an Schulen, an denen die Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen implementiert wird, scheint sich für die pädagogischen Fachkräfte diese herausfordernde Situation aus zwei Gründen noch zu verstärken: Erstens entscheiden sich die Kollegien an Einzelschulen, die vom demografischen Wandel betroffen sind oder an die die Zusammenlegung von Jahrgangsstufen von der übergeordneten Schulbehörde in einem Top-down-Prozess herangetragen wird, nicht bewusst und eigeninitiativ für eine solche Modifikation der Gruppenzusammensetzung. Zweitens besteht im gegenwärtigen grundschulpädagogischen Diskurs eine weitgehende Einigkeit darüber, dass für die konkrete Realisierung des jahrgangsgemischten Lernens ein pädagogischer Qualitätsanspruch erhoben wird, dem sie sich, trotz der Verordnung „von oben“, stellen müssen. Die pädagogisch-didaktische Gestaltung des jahrgangsgemischten Lernens soll hinausgehen über die bloße organisatorische Zusammenlegung verschiedener Jahrgangsklassen zu einer Lerngruppe wie im Abteilungsunterricht, der bis ins 20. Jahrhundert den Schulalltag bestimmte. Vielmehr sollen die Schulleitungen und Lehrkräfte in der konkreten Umsetzung dafür sorgen, dass die diskutierten Vorteile der Jahrgangsmischung für die Lernenden zum Tragen kommen können.

Trotz der zunehmenden Verbreitung der Jahrgangsmischung stellt sich die Forschungslage im deutschsprachigen Raum bisher defizitär dar. Die wenigen vorhandenen älteren Studien widmen sich in erster Linie Leistungsvergleichen von Schülern/innen in voll und wenig gegliederten Volksschulen. Vorhandene neuere Untersuchungen im deutschsprachigen Raum evaluieren zwar Schulentwicklungsprozesse und nehmen multiperspektivische Fragestellungen auf, stammen aber fast ausschließlich aus pädagogisch initiierten Modellversuchen zur neuen Schuleingangsstufe. Neben einer Freiwilligkeit der Teilnahme, veränderungsoffenen Schulleitungen und Lehrkräften sowie einem hohen öffentlichen Interesse zeichnen sich diese Projekte in der Regel durch eine enge Begleitung der Schulen im Rahmen von Fortbildungen und Evaluationen aus. Zusammenfassend liegen damit kaum „Untersuchungen zur Realisation und Praxis von jahrgangsheterogenem Unterricht (...) unter den Bedingungen von Regelunterricht und nicht nur in Modellprojekten“ (Roßbach, 2010, S. 88; ähnlich Grittner, Hartinger & Rehle, 2013, S. 103; Kuhl et al., 2013, S. 306) vor.

Obwohl die Jahrgangsmischung, wie angedeutet, vor allem Potenziale für den Umgang mit der Heterogenität der Schüler/innenschaft mit sich bringen kann, ist, insbesondere in pragmatischen Initiierungskontexten, nicht gesichert, dass diese auch zum Tragen kommen. Denn „wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen [als Mesoebene des Bildungssystems], zum Großteil selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten“ (Holtappels & Rolff, 2010, S. 75). Gerade bei der durch die Jahrgangsmischung angestoßenen Schulentwicklung – das zeigen Carle & Metzen, 2014, auf der Basis der Analyse vorhandener Studien – handelt es sich um einen komplexen Prozess, der sehr anfällig ist für innere und äußere Störungen. Von den Einzelschulen müssen adäquate Wege gefunden werden, um ein qualitativvolles Zielmodell zu erreichen, gleichzeitig sollten diese aber die Schulleitung und die Lehrkräfte nicht überlasten (Carle & Metzen, 2014, S. 62/63).

## 1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen

Deshalb fragt die vorliegende Arbeit nach der Gestaltung der Einführung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen an Einzelschulen und nimmt dabei vor allem die verantwortlichen pädagogisch-professionell Handelnden in den Blick, und zwar aus folgendem Grund: Einen Einfluss auf die Implementierung einer Neuerung an der Einzelschule haben die Charakteristika der Innovation, d. h. der Jahrgangsmischung, sowie die lokalen und institutionellen Rahmenbedingungen. Vor allem aber ist eine Veränderung nur dann erfolgreich, wenn sie von den einzelnen Lehrkräften als „Innovatoren“ (Seitz, 2008) in den Klassenzimmern und den Schulleitungen als „gatekeeper of change“ (Fullan, 2007, S. 74) getragen und umgesetzt wird, denn

die Mischung von Jahrgängen alleine verändert zwar Strukturen auf Schul- und Klassenebene, reicht aber bei weitem nicht aus, um das darin verborgene Potenzial für kooperative Lernprozesse auszuschöpfen und mit der gewonnenen zusätzlichen Heterogenität auch den Blick auf die individuellen Lernprozesse aller Kinder zu schärfen (Carle & Metzen, 2014, S. 35/36).

Und so hängt die Realisierung des pädagogischen Anspruchs an jahrgangsgemischtes Lernen als Reformziel im Schulentwicklungsprozess insbesondere ab von den Kompetenzen, dem Wissen, aber vor allem den Einstellungen und professionellen Überzeugungen sowie den auf die Maßnahme bezogenen Funktionsvorstellungen der pädagogisch-professionellen Akteure/innen (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 32; Carle, 2019, S. 476; Goldenbaum, 2013, S. 150; Gräsel, 2010, S. 12). Sie tragen im Besonderen Verantwortung für den Transfer auf die einzelschulische Ebene und bestimmen den Verlauf des Schulentwicklungsprozesses maßgeblich. Aufgrund dieser hohen Relevanz für das Gelingen steht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung, das professionelle Handeln von Schulleitern/innen und Unterrichtenden und deren Überzeugungen in diesem Schulentwicklungsprozess zwischen einer nicht oder nur bedingt gewollten Veränderung der Organisationsstruktur von Schule von außen und dem mit der Jahrgangsmischung verbundenen pädagogischen Anspruch näher zu beleuchten.

Den konkreten Gegenstand der Studie bildet die jahrgangskombinierte Klasse (sog. Kombi-Klasse) als Zusammenlegung von zwei Jahrgangsstufen im bayerischen Regelschulsystem. Mit dem Ziel, mehr über deren Einführung aus pragmatischen Gründen und das professionelle Denken und Handeln von Schulleitern/innen und Lehrkräften im Aufgabenfeld Schulentwicklung zu erfahren, befasst sich die Arbeit mit der Frage nach der subjektiven Wahrnehmung des Schulentwicklungsprozesses durch die pädagogischen Fachkräfte, insbesondere bei der Initiierung und Implementierung von Kombi-Klassen an Einzelschulen im ersten Jahr. Die Fragestellung greift damit die im Abschnitt 1.1 erwähnte defizitäre Forschungslage auf. Durch die Untersuchung des pädagogisch-professionellen Handelns der zentralen Akteure/innen im Rahmen einer qualitativ-explorativen Interviewstudie soll aufgedeckt werden,

- (1) welche Herausforderungen den Schulleitungen und Lehrkräften bei der Initiierung und Implementierung begegnen, wie sie ihr professionelles Handeln im Schulentwicklungsprozess begründen und welche innovationsspezifischen Vorstellungen vorliegen (Ebene der pädagogischen Professionalität),
- (2) welche Entwicklungsprozesse bei der Implementierung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen außerhalb von pädagogisch initiierten Modellversuchen an

Einzel Schulen angestoßen werden und welche Bedingungen sich aus Sicht der Beteiligten förderlich bzw. hemmend auf den Schulentwicklungsprozess auswirken (Ebene der Schulentwicklung).

Einerseits ist die Arbeit damit einzuordnen in die Schulentwicklungs- bzw. genauer gesagt die Implementationsforschung, andererseits ergeben sich mit der Untersuchung der handlungsleitenden pädagogischen Haltungen Anknüpfungspunkte an die Professionsforschung. Am Rande betrifft die Frage nach dem Umgang mit einer vergrößerten Heterogenität der Lerngruppe als zentrale Herausforderung im jahrgangsgemischten Unterricht zudem die Schul- und Unterrichtsforschung. Die Zielsetzungen, die verfolgt werden, liegen schließlich sowohl auf der pädagogisch-theoretischen als auch auf der schulpraktischen Ebene.

### **Pädagogisch-theoretischer Nutzen der Arbeit**

In theoretischer Hinsicht richtet sich das Anliegen der Arbeit auf eine Vernetzung der zugrunde liegenden Theoriestränge. Einerseits antwortet sie auf das Bedürfnis einer Systematisierung der Implikationen der Jahrgangsmischung für die verschiedenen Ebenen der Schulentwicklung und reagiert auf eine bis dato immer noch weitgehend fehlende Theorie zum jahrgangsgemischtem Lernen (Carle & Metzen, 2014, S. 124).<sup>1</sup> Das Unterkapitel 2.2.3 reiht sich damit ein in die gegenwärtigen Bemühungen um die theoretische Festschreibung eines geeigneten und heterogenitätssensiblen Zielmodells für die Einführung von Jahrgangsmischung im Grundschulbereich, das nicht nur die äußeren Rahmenbedingungen berücksichtigt, die eine gelingende und dem heutigen Anspruch an „guten“ Unterricht genügende Realisierung unterstützen, sondern gleichzeitig notwendige Kompetenzen und pädagogische Grundannahmen der Akteure/innen einbezieht. In der empirischen Wendung werden diese Prämissen weiter ausdifferenziert durch Erkenntnisse über unterstützende und hemmende Bedingungen von Entwicklungsprozessen mit Bezug zur Jahrgangsmischung, die in die theoretische Diskussion zurückzuführen sind.

Darüber hinaus zielt die Arbeit auf eine weitere professionstheoretische Fundierung von Forschungen im Bereich der Schulentwicklung. Die Schulentwicklungsforschung

untersucht mit besonderem Fokus auf Wandel und Reform die Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen im Schulbereich, und zwar auf mehreren Ebenen: Systemebene, Ebene der einzelnen Schule sowie innerhalb der Schule auf der Ebene der Lerngruppen und des Lehrerhandelns (Holtappels, 2010, S. 26).

Die vorliegende Arbeit soll einen weiteren Beitrag dazu leisten und den Blick noch stärker auf Anforderungen lenken, die das Aufgabenfeld Schulentwicklung an die pädagogische Professionalität stellt. Sie fokussiert damit die von Holtappels, 2010, benannte Ebene des Lehrer/innenhandelns.

Die Generierung einer gegenstandsbegründenden Theorie als häufiges Orientierungsmodell von qualitativen Forschungsprojekten (Flick, 2013, S. 257) setzt sich diese Arbeit nicht zum Ziel. Vielmehr möchte sie eine Erweiterung theoretischer Ansätze zur Schulentwicklung unter Top-down-Bedingungen sowie der Einführung von Jahrgangsmischung als Herausforderung und zugleich Impuls für einen veränderten Umgang mit der Heterogenität der Schüler/innenschaft erreichen. Insbesondere hinsichtlich der Facette der Überzeugun-

---

<sup>1</sup> Eine Ausnahme bildet die von Carle & Metzen, 2014, formulierte „pädagogisch-wissenschaftliche Grundlegung von JüL“ (Carle & Metzen, 2014, S. 15), die es jedoch weiter ausdifferenzieren gilt.

gen ergänzt sie Studien, die Herausforderungen für Lehrkräfte bei der Implementierung jahrgangsgemischter Klassen untersuchen und dabei die Aufmerksamkeit auf spezifische Kompetenzen lenken (z. B. Berthold, 2010; Carle & Berthold, 2006). Da insbesondere Implementierungen untersucht werden, die eben nicht nur aus der demografischen Entwicklung des Einzugsbereichs der Schule heraus entstanden sind, sondern aus schulorganisatorischen Gründen angeordnet werden, liefert sie nicht zuletzt in besonderer Weise Erkenntnisse über die Bedingungen und Folgen einer „von oben“ verordneten Schulentwicklung für das professionelle Handeln.

### **Schulpraktischer Nutzen der Arbeit**

Die empirische Untersuchung gibt einen Einblick in die Implementierung von jahrgangsgemischtem Lernen im Regelschulsystem aus pragmatischen Gründen. Da bisher nur wenige aktuelle Forschungsergebnisse zur spezifischen Organisationsform der „jahrgangskombinierten Klassen“ in Bayern vorliegen, ist es auch Ziel der Studie, die Erkenntnisse darüber zu vergrößern, wie die administrativen Vorgaben dafür auf der Organisations-, Personal- und Unterrichtsebene praktisch umgesetzt werden, wie Initiierungs- und erste Implementierungsprozesse verlaufen und ob die gegenwärtigen Rahmenbedingungen von den Lehrkräften und Schulleitungen als förderlich für den Entwicklungsprozess wahrgenommen werden.

Obwohl nicht von einer Implementationstreue ausgegangen werden kann, d. h. Veränderungen regelmäßig nicht gänzlich so umgesetzt werden wie sie geplant wurden (Carle & Metzen, 2009, S. 186; Rolff, 2016, S. 16), erlaubt die Erfassung der subjektiv von den Beteiligten wahrgenommenen entwicklungsunterstützenden und -hemmenden Faktoren dennoch eine weitere Beurteilung des gegenwärtigen Standes der Einführung von Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen, aber auch von tatsächlich vorhandenen Unterstützungssystemen. Damit ergänzt die Arbeit bereits vorhandene Einsichten aus einschlägigen landesspezifischen Studien, vor allem dem 2014 abgeschlossenen Schulversuch „Flexible Grundschule“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014; Klöver, 2014) und einer Studie des bayerischen Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung von 1998–2002, aufgrund derer die Rahmenbedingungen für jahrgangskombinierte Klassen festgelegt wurden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, o. J.).

Für die Einführung von jahrgangsgemischten Klassen, deren weiterer Ausbau absehbar scheint, können die Ergebnisse wichtige Hinweise auf vorhandene Verbesserungsbedarfe liefern. Diese können als Ergänzung der Grundlagen und Empfehlungen für die Einführung von jahrgangskombinierten Klassen in Bayern (z. B. Dietl & Hiebl, 2006; Dietl & Olesch, 2013) praktisch bedeutsam werden. Zudem lassen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie Implikationen für die (bayerische) Lehrkräftebildung nicht nur in der ersten und zweiten Phase, sondern auch in der Fort- und Weiterbildung ableiten, und zwar sowohl hinsichtlich des Aufgabenfeldes Schulentwicklung als auch hinsichtlich der Umstellung auf Jahrgangsmischung.

Zusammenfassend liegt die Intention der Arbeit im weiteren Gewinn von Erkenntnissen über die Sichtweisen von Schulleitungen und Lehrkräften auf das Aufgabenfeld der Schulentwicklung vor Ort und über die Bedingungen und Voraussetzungen in der Initiierungs- und Implementationsphase eines Schulentwicklungsprozesses außerhalb von Modellver-

suchen, insbesondere mit Blick auf die spezifische Organisationsform der Kombi-Klasse in Bayern. Damit soll am Ende auch eine Einschätzung zur durchaus berechtigten Frage abgegeben werden, inwiefern mit dem jahrgangsgemischtem Lernen nicht auch überzogene Erwartungen verbunden sind und welche Schwierigkeiten mit diesem einhergehen (Raggl & Smit, 2015, S. 51).

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Das **Einleitungskapitel** führt in den Forschungsgegenstand ein und skizziert die gesellschaftspolitische Ausgangslage sowie die zugrunde liegende Problemstellung, aus der das Erkenntnisinteresse der Arbeit resultiert. Weiterhin wird der Nutzen der Untersuchung auf theoretischer und schulpraktischer Ebene aufgezeigt und abschließend ein Überblick über den strukturellen Aufbau und den Untersuchungsgang gegeben.

Das **Kapitel 2** dient der Erläuterung des pädagogisch-theoretischen Bezugsrahmens. Zur Einbettung der Untersuchung werden Konzepte aus verschiedenen Theoriesträngen herangezogen, die in diesem Abschnitt der Arbeit vorgestellt und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Die Darstellung ist dabei induktiv angelegt und beschreibt ausgehend von der konkreten Innovation das Aufgabenfeld Schulentwicklung sowie die darin agierenden Akteure/innen.

Inhaltlich beginnen die Ausführungen im Unterkapitel 2.1 zu den bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungs- und Begründungslinien von Jahrgangsmischung zunächst mit einer Begriffsbestimmung (2.1.1) und einer Darlegung der historischen Wurzeln jahrgangsgemischten Lernens, das sich als ein originäres und somit traditionsreiches Element der (Grund-)Schulorganisation erweist (2.1.2). Zum Verständnis der Entstehungskontexte von Jahrgangsmischung, die letztendlich als Ausgangspunkte der Schulentwicklung nicht nur die anfängliche Akzeptanz der Neuerung beeinflussen, sondern auch die Richtung des Entwicklungsprozesses (top-down vs. bottom-up) bestimmen, beleuchtet das Unterkapitel 2.1.3 den in der empirischen Untersuchung in den Fokus genommenen pragmatischen Anlass näher. Ebenso werden die pädagogischen Begründungslinien aufgezeigt und die tatsächlichen Potenziale der Jahrgangsmischung für die Lernenden aus empirischer Sicht betrachtet. Ein Blick auf die gegenwärtige quantitative Entwicklung jahrgangsgemischter Klassen in Bayern im Abschnitt 2.1.3.4 untermauert die bildungspolitische Relevanz der Thematik der vorliegenden Arbeit. 2.1.4 macht die Rahmenbedingungen und rechtlichen Vorgaben für die empirisch untersuchten jahrgangskombinierten Klassen transparent.

Das Unterkapitel 2.2 widmet sich den für die theoretische Konzeption sowie die Beantwortung der Fragestellungen relevanten Aspekten der Schulentwicklung. Auf der Basis der Definition von Schulentwicklung als Veränderungsprozess an der Einzelschule, die im Abschnitt 2.2.1 expliziert wird, wird der zeitliche Verlauf der Implementierung einer Neuerung wie der Jahrgangsmischung aufgezeigt. Diese Erläuterungen dienen letztendlich auch zur Einordnung des Erhebungszeitpunkts der empirischen Daten. Im Unterkapitel 2.2.3 werden die ersten beiden Theoriestränge zusammengeführt und die pädagogischen Konsequenzen, die sich aus dem Transfer der Jahrgangsmischung auf die Einzelschulebene ergeben, als Zielmodell für die Schulentwicklung erläutert. Zwar liegt der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf der Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei der Realisierung der Veränderung, allerdings ist ein erfolgreicher Entwicklungsprozess nicht nur abhängig vom professionellen Handeln, sondern von zahlreichen weiteren Bedingungen.



Diese allgemeinen Einflussfaktoren werden vor dem Hintergrund der Annahme eines Mehrebenenmodells in 2.2.4 zusammengefasst. Die Systematisierung dient gleichzeitig als Analyserahmen für die unterstützenden und hemmenden Schulentwicklungsbedingungen im empirischen Teil der Arbeit. In der Darstellung wird die Rolle der Schulleitungen und der Lehrkräfte im Entwicklungsprozess schließlich separat beleuchtet und ihre besondere Stellung und Verantwortung für die pädagogische Schulentwicklung verdeutlicht (2.2.4.4). Der Abschnitt schließt mit einem Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand zur Schulentwicklung bei der Umstellung auf Jahrgangsmischung. Dabei finden sowohl Erkenntnisse aus der Implementationsforschung in Projekten Berücksichtigung, in denen die Jahrgangsmischung aus pädagogischen Gründen angestoßen wurde, als auch nationale und internationale Befunde, die sich der pragmatisch bedingten Umsetzung widmen.

Einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Frage, was die Schulleitungen und Lehrkräfte als pädagogisch-professionell Handelnde auszeichnet, widmet sich schließlich das letzte große Theoriekapitel 2.3. In diesem werden eingangs das grundlegende Verständnis von Profession, Professionalisierung und pädagogischer Professionalität geklärt und in 2.3.2 verschiedene Professionsansätze aufgezeigt. In der Fortführung eines mikrostrukturellen Zugangs wird im Unterkapitel 2.3.3 der theoretische Bezugsrahmen für die anschließende Herausarbeitung der subjektzentrierten Strukturlogik professionellen Handelns, insbesondere mit Blick auf das Aufgabenfeld Schulentwicklung, expliziert. Auf der Grundlage des strukturtheoretischen, des kompetenztheoretischen und des berufsbiografischen Professionszugangs erweist sich die Struktur professionellen Handelns als dreischrittiger Prozess: Aufgrund der Offenheit des Schulentwicklungsprozesses nimmt das pädagogisch-professionelle Handeln seinen Ausgang in einer unstandardisierten Situation (2.3.4.1) – in der empirischen Untersuchung wird diese als wahrgenommene Herausforderung erhoben. Diese unstandardisierte, krisenhafte Situation wird von den pädagogischen Fachkräften unter Rückgriff auf vorhandene Routinen, Kompetenzen und im Zuge dessen Wissen und die pädagogische Haltung professionell gelöst (2.3.4.2). Den letzten wichtigen Schritt und ein zentrales Kennzeichen von Professionalität stellen schließlich die Rekonstruktion und Reflexion der vollzogenen Handlung dar (2.3.4.3). Diese theoretischen Überlegungen und Vorannahmen bilden die „Brille“, durch die das professionelle Handeln von Schulleitungen und Lehrkräften in der Arbeit empirisch betrachtet wird.

In **Kapitel 3** werden die im Kapitel 2 vorgestellten theoretischen und empirischen Befunde zusammengefasst und vorhandene Erkenntnislücken herausgearbeitet. Im Abschnitt 3.2 werden daraus die Fragestellungen für die empirische Untersuchung abgeleitet und spezifiziert.

Das **Kapitel 4** widmet sich daran anschließend der methodischen Konzeption der empirischen Untersuchung und bildet damit den Übergang von der Theorie zur Empirie. Aufgrund des explorativen und deskriptiven Charakters der Fragestellungen wird für deren Beantwortung ein qualitatives Design gewählt. Dieses ermöglicht, die Lebens- und Arbeitswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, von Kardoff & Steinke, 2013, S. 14) und die soziale Wirklichkeit sowie darin enthaltene Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale zu verstehen (Flick, von Kardoff & Steinke, 2013, S. 14). Die wissenschaftstheoretische Zuordnung der Arbeit zum Sozialkonstruktivismus sowie die Wahl eines qualitativen Zugangs werden im Unterkapitel 4.1 begründet. Der Abschnitt 4.2 gibt weiterführend einen Überblick über die Maßnahmen, die getroffen wurden, um die Gütekriterien qualitativer Forschung zu erfüllen.

Für die Erhebung der professionellen Perspektive wurde die Gesprächsform des leitfadengestützten Experten/inneninterviews gewählt. Sie erlaubt die Rekonstruktion von interessierenden Wissensbeständen, Handlungsrouninen und Meinungen bestimmter Gruppen über komplexe soziale und organisationale Prozesse, in die nur der betroffene Personenkreis Einblick hat (Meuser & Nagel, 2013, S. 457/458). Ausführungen dazu, wie diese Wahl begründet und das Verfahren in der Arbeit eingesetzt wird, finden sich im Unterkapitel 4.3.1. Zur Verbesserung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Vorgehens werden in 4.3.2 die Entwicklung des Leitfadens und die Interviewdurchführung beschrieben. Der Abschnitt 4.3.3 gibt Informationen zum Feldzugang und zur Fallauswahl. Darüber hinaus beschreibt er das Sample, das aus acht Schulleitern/innen und 16 Klassenleitern/innen von Kombi-Klassen an acht bayerischen Grundschulen besteht. Sie wurden im ersten Jahr der Einführung der jahrgangskombinierten Klassen zu ihrem professionellen Handeln befragt. Der Abschnitt 4.3.4 beinhaltet abschließend eine reflexive Auseinandersetzung mit der Rolle der Forschenden im Feld, sodass – angesichts der mangelnden Standardisierung qualitativer Forschungsdesigns – deren Einfluss auf die Entstehung der Daten beurteilt werden kann.

Wie die Aufbereitung der Audiodaten für die Analyse mit Hilfe einer kommentierten wörtlichen Transkription erfolgte, wird im Unterkapitel 4.4 präzisiert. Für die Auswertung der transkribierten Interviewdaten wurde auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring, 2010, und Kuckartz, 2018, zurückgegriffen. Die Bestimmung der Kategorien erfolgte einerseits deduktiv über die theoretische Fundierung zum professionellen Handeln in jahrgangsgemischten Schulentwicklungsprozessen. Andererseits wurden diese induktiv aus dem vorliegenden Material gebildet. Das angewendete Hauptverfahren ist die inhaltsanalytische Strukturierung. Die konkrete Vorgehensweise ist dem Unterkapitel 4.5 zu entnehmen.

Das **Kapitel 5** widmet sich den empirischen Forschungsergebnissen. In der Darstellung werden entlang der forschungsleitenden Fragestellungen in 5.1 zunächst die Forschungsfragen 1 und 2 beantwortet. In der Auswertung konnten die Herausforderungen und Handlungsstrategien sowie dahinter liegende Handlungsbegründungen unter drei induktiv gebildeten Oberkategorien subsumiert werden, die zentrale Handlungsfelder der Schulentwicklungsarbeit darstellen. Die Handlungsfelder Aushandeln und Planen, Führen und Steuern sowie Organisieren und Umsetzen, die sich sowohl an den zeitlichen Entwicklungsphasen orientieren als auch an den Rollen der pädagogischen Fachkräfte im Prozess, gliedern also die Ergebnisdarstellung. Das Unterkapitel 5.2 gibt einen differenzierten Einblick in die innovationsspezifischen Vorstellungen der Schulleitungen und Lehrkräfte von jahrgangsübergreifendem Lernen. Die Beschreibung der Zielvorstellungen wird komplettiert durch die subjektive Wahrnehmung der Befragten zur Veränderung des Verständnisses von Jahrgangsmischung im historischen Vergleich, zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Jahrgangsklassen und jahrgangsgemischten Klassen sowie nicht zuletzt durch die Einschätzung der Vor- und Nachteile des jahrgangsübergreifenden Lernens vor dem Hintergrund der bisher gemachten eigenen Erfahrungen. Im Unterkapitel 5.3 werden schließlich die von den pädagogisch-professionell Handelnden benannten entwicklungsunterstützenden und -hemmenden Faktoren auf den verschiedenen Bedingungebenen für Schulentwicklung dargelegt. Die Antworten auf die forschungsleitenden Fragestellungen werden jeweils am Ende des betreffenden Abschnitts zusammengefasst.

Im **Kapitel 6** werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung schließlich unter den im Theorieteil der Arbeit eröffneten drei zentralen Strängen, aus denen sich der Untersuchungs-

gegenstand speist, diskutiert. Das Unterkapitel 6.1.1 widmet sich der Jahrgangsmischung aus pragmatischen Gründen. Im Abschnitt 6.1.2 werden die besonderen Bedingungen der Implementierung von Innovationen „von oben“ betrachtet. Als Beitrag zur weiteren Theoriebildung wird in 6.1.3 schließlich die Struktur professionellen Handelns mit den in der empirischen Untersuchung analysierten Handlungsfeldern der Schulentwicklung zusammengeführt. Nach der zusammenfassenden Präsentation des wissenschaftlichen Ertrags der Arbeit wirft das Unterkapitel 6.2.2 einen kritischen Blick auf die Limitationen in forschungsmethodischer sowie inhaltlicher Hinsicht. Außerdem widmet sich dieses Kapitel, vor dem Hintergrund der im Kapitel 5 explizierten Ergebnisse der Studie und der vorhandenen Einschränkungen, Forschungsdesideraten und weiteren Fragen für die Anschlussforschung. Bevor ein abschließendes Gesamtfazit gezogen wird, werden Konsequenzen für die künftige Praxis der Implementierung von jahrgangskombinierten Klassen aus pragmatischen Gründen sowie für die Lehrkräftebildung abgeleitet. Die Leser/innenschaft, die vor allem am Anwendungsbezug der Ergebnisse interessiert ist, findet die komprimierten Ausführungen dazu – differenziert nach Entscheidungsträger/innen – im Unterkapitel 6.2.3.

Die Abbildung 1.1 stellt den Untersuchungsablauf in vereinfachter und schematischer Form grafisch dar.

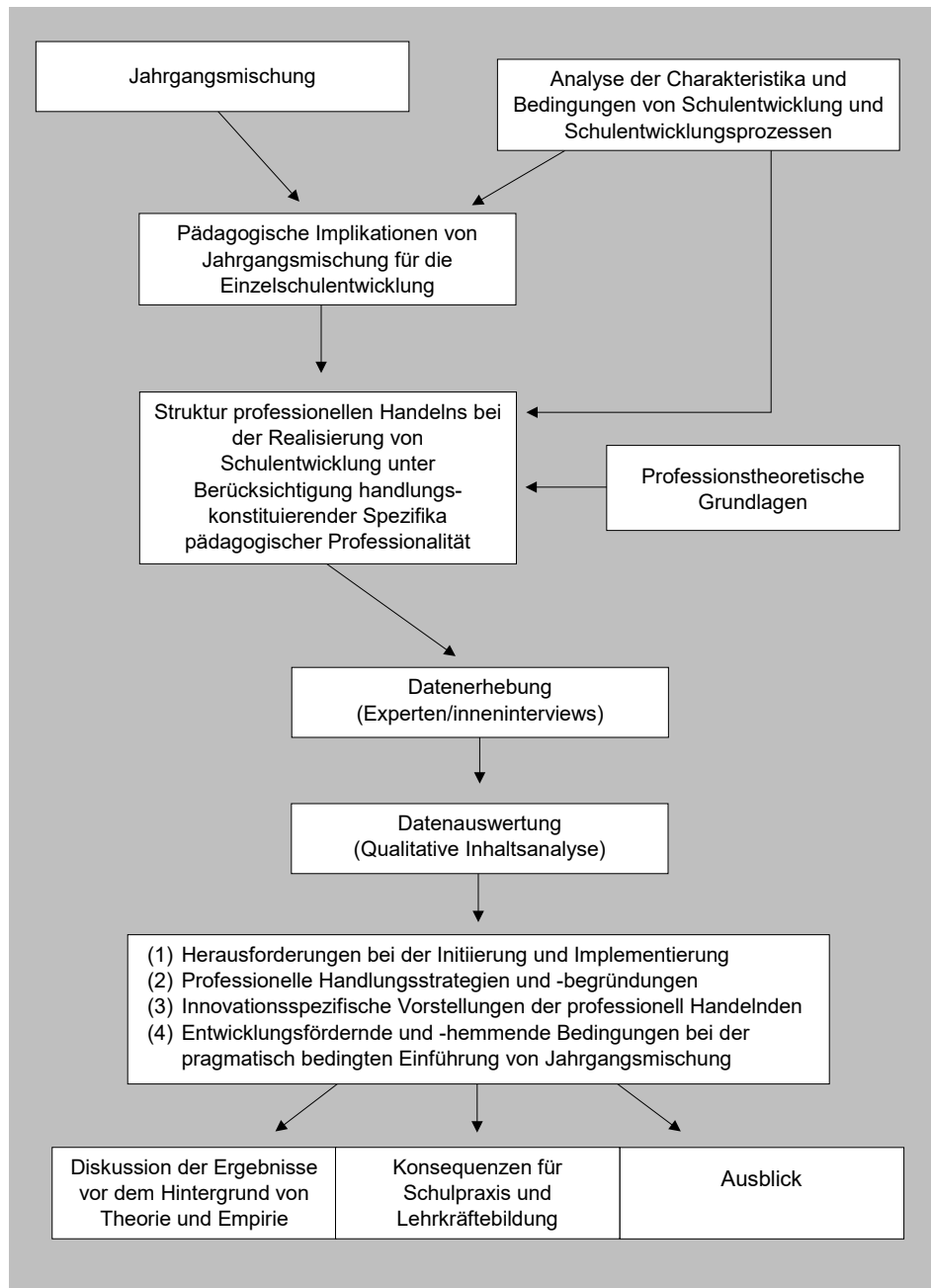


Abb. 1.1: Schematischer Überblick über den Untersuchungsgang

**Neben pädagogischen Gründen erlebt die Jahrgangsmischung in der gegenwärtigen deutschen Bildungslandschaft vor allem unter dem Motto „kurze Beine, kurze Wege“ sowie aufgrund von schulorganisatorischen Anlässen eine Renaissance.**

Vor dem theoretischen Hintergrund der innovationsspezifischen Implikationen der Jahrgangsmischung, des Phasenverlaufs und der Bedingungen von Schulentwicklung sowie der Struktur professionellen Handelns im Aufgabenfeld Schulentwicklung geht die qualitative Interviewstudie der übergeordneten Frage nach, wie jahrgangsübergreifendes Lernen aus pragmatischen Gründen an Grundschulen initiiert und implementiert wird.

Die Arbeit gibt einen Einblick in die einzelschulischen Entwicklungsprozesse sowie die Umstände demografie- und ressourcenbedingter, von den Schulbehörden verordneter Jahrgangsmischung. Es wird deutlich, wie herausfordernd es für Schulleitungen und Lehrkräfte ist, den jahrgangsbezogenen (homogenisierenden) Blick zu weiten. Die Daten zeigen aber auch einen Professionalisierungsschub durch diesen Schulentwicklungsprozess, sodass Jahrgangsmischung – trotz der Verordnung „von oben“ – dennoch als Motor für einen veränderten Umgang mit Heterogenität fungieren kann.

#### Die Autorin



**Magdalena Sonnleitner**, Jahrgang 1987, hat Lehramt an Grundschulen studiert. Von 2010 bis 2015 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Passau. Seit 2015 arbeitet die Autorin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Professionalisierungs- und Schulentwicklungsforschung sowie in Fragen des Umgangs mit Heterogenität.

978-3-7815-2460-6



9 783781 524606