

9| Jahrgangsmischung in der Grundschule

Margarete Götz und Katharina Krenig

In der gegenwärtigen Grundschule, aber nicht nur hier, ist die Jahrgangsklasse die dominierende Organisationseinheit, die die Planung und Gestaltung des Unterrichts ebenso bestimmt wie die Aufteilung des Lehrstoffes in Jahrespensen und die Zuweisung materieller und personeller Ressourcen auf die einzelnen Grundschulen durch die Bildungsadministration. Die Einrichtung von Jahrgangsklassen basiert auf der Gruppierung der Grundschüler nach Altersjahrgängen und ist historisch gesehen ein relativ junges innerschulisches Organisationsschema (vgl. Jenzer 1991). Die entscheidenden bildungspolitischen Impulse zu seiner Etablierung gingen von der in der Weimarer Verfassung festgeschriebenen Grundschulbesuchspflicht für alle Kinder, sowie von der Bindung des Schuleintritts an ein bestimmtes Lebensalter aus. Beides führte zusammen mit der nach dem 2. Weltkrieg einsetzenden Abschaffung kleiner Dorfschulen zur flächendeckenden Durchsetzung des Jahrgangklassensystems in der Grundschule, eine Entwicklung, die etwa gegen Ende der 1960er in Westdeutschland abgeschlossen war, in der ehemaligen DDR etwas zeitlich früher. Auch wenn in der Regelgrundschule das Jahrgangsprinzip gegenwärtig noch überwiegt, so zeichnet sich unverkennbar eine zunehmende Tendenz zur Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen ab. Die Gründe für deren Etablierung, ihre Konkretisierungsformen und ihre untersuchten Wirkungseffekte werden nachfolgend aufgezeigt.

1 Gründe für die Jahrgangsmischung in der Grundschule

Für die Auflösung jahrgangshomogener zugunsten jahrgangsheterogener Grundschulklassen lassen sich im aktuellen grundschulpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs verschiedene Begründungsmuster identifizieren, die teilweise in gegenseitiger Vermengung auftreten.

1.1 Jahrgangsmischung aus demografisch bedingten Gründen

Die demografische Entwicklung in Deutschland hat seit Jahren eine Abnahme der Schülerzahlen zur Folge. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes fanden im Schuljahr 2010/11 13 % weniger Einschulungen statt als im Schuljahr 2000/01 (vgl. Statistisches Bundesamt 2012). Dieser Rückgang fällt im Zehnjahresvergleich regional unterschiedlich aus. In Rheinland-Pfalz wurden z. B. im Schuljahr 2000/01 im Vergleich zum Schuljahr 2010/11 23% weniger Kinder eingeschult. Im selben Zeitraum belief sich der Rückgang an Einschulungen in Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein- Westfalen zwischen 17% und 19%. Die ostdeutschen Bundesländer

haben bedingt durch die politische und gesellschaftliche Umbruchsituation 1989 beim Schülerrückgang die Talsohle bereits durchschritten. Hier vollzog sich in den Jahren zwischen 1992 und 2002 fast eine Halbierung der Schülerzahlen, die zwischenzeitlich wieder ansteigen, allerdings ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau. In Sachsen z. B. nahmen vom Schuljahr 200/01 bis zum Schuljahr 2010/11 die Einschulungen um 35% zu, in Thüringen waren es 24% (vgl. a.a.0.).

Die Schrumpfung der Schülerzahlen zog bereits in einer Reihe von Bundesländern Schulschließungen nach sich, von denen insbesondere siedlungsarme ländliche Regionen betroffen sind. So wurden z. B. in Brandenburg infolge des Geburtenknicks nach der Wende rund 200 Grundschulen bis etwa 2005 geschlossen (vgl. Schubarth 2006). Sollen trotz sinkender Schülerzahlen Grundschulstandorte erhalten bleiben, dann erweist sich die Neugruppierung der Grundschüler und Grundschülerinnen als eine schulorganisatorische Strategie, um Grundschulschließungen zu vermeiden. Durch die Einrichtung jahrgangsgemischter bzw. –heterogener Klassen können Grundschulen wohnortnah und transportkostengünstig in den Regionen erhalten werden, die vom demografisch bedingten Schülerrückgang betroffen sind, sei es gegenwärtig oder in naher Zukunft. Als erstes westdeutsches Bundesland hat sich Niedersachsen bereits in den 1970er Jahren zu einer solchen Maßnahme entschlossen. Mitte der 1990er Jahre hat Brandenburg den Modellversuch „Kleine Grundschule“ (vgl. Knauf 1997) gestartet, der von seinem Programmanspruch her nicht allein der Erhaltung der vom Schülerrückgang bedrohten Grundschulstandorte dienen sollte, sondern gleichzeitig auch pädagogische Reformen intendierte wie z. B. die Intensivierung individualisierten Lernens.

1.2 Jahrgangsmischung aus pädagogischen Gründen

Die pädagogische Begründung der Jahrgangsmischung operiert teilweise mit einer Reaktivierung von Argumenten, die ihrer Herkunft nach der Reformpädagogik entstammen. Deren prominente Vertreter wie u. a. Maria Montessori (1870-1952), Berthold Otto (1859-1933) und Peter Petersen (1884-1952) hatten bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts den „Bankrott der Jahresklasse“ (Petersen 2001, 15) erklärt. Die ideengeschichtlich auf Comenius (1592-1670) zurückführbare Jahrgangsklasse, deren Einrichtung einen Bildungsanspruch für alle Gesellschaftsmitglieder uneingeschränkt gewährleisten sollte, lehnten die Reformpädagogen als eine Ordnung mit Zwangscharakter ab, weil sie die Individualität des Kindes vernachlässigt und ein gleichschrittiges Lernen begünstigt mit der Folge des Sitzenbleibens im Falle der leistungsschwachen Schüler und Schülerinnen (vgl. a.a.0.). In Anlehnung an reformpädagogische Argumentationen wird auch aktuell für die Grundschule eine vermehrte Praktizierung jahrgangsgemischten Unterrichts befürwortet, u. a. um Stigmatisierungen von Grundschulkindern durch Sitzenbleiben zu vermeiden, um soziale Lernprozesse über Altersgrenzen hinweg wie auch die Selbständigkeitserziehung zu intensivieren, um eine verstärkte Differenzierung des Unterrichts und einhergehend

damit eine breitere Aktivierung des Fähigkeits- und Kreativitätspotenzials der Grundschul Kinder zu realisieren (vgl. Burk 2007).

Spätestens seit den Befunden der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung der 1990er Jahre gilt die Gleichsetzung von Altershomogenität mit Entwicklungshomogenität, auf der die Jahrgangsklasse basiert, als empirisch nicht mehr haltbar. Wie die Ergebnisse der Kindheitsforschung belegen, divergieren die Bedingungen des Aufwachsens von annähernd altersgleichen Grundschulkindern in Abhängigkeit von ihrer sozialen, regionalen und ethnischen Herkunft, sodass in einer jahrgangshomogenen Schülergruppe extrem heterogene Lernvoraussetzungen anzutreffen sind (vgl. Fölling-Albers 2001; Brügelmann 2013). Im Gefolge der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung erfuhr die Jahrgangsmischung in der Grundschule eine pädagogische Neubewertung, die in Differenz zur Reformpädagogik mit demokratiekonformen Argumenten operiert.

Danach gilt die Jahrgangsmischung als eine schulische Organisationsform, die ein gleichberechtigtes Agieren aller Mitglieder einer Lerngruppe sichert trotz bestehender Alters- und Kompetenzunterschiede zwischen ihnen. Bei der Jahrgangsmischung entfällt die Notwendigkeit Lern- und Leistungsunterschiede zwischen den Grundschulern und Grundschul erinnen nach Maßgabe einer einheitlichen, rein jahrgangsbezogenen Norm zu bewerten, durch deren Anwendung im Falle der Jahrgangsklasse eine Leistungshierarchie mit Gewinnern und Verlierern hergestellt wird. Durch den Wegfall der Jahrgangsnormierung werden unter den Bedingungen der Jahrgangsheterogenität Lernprozesse in ihrem Verlauf wie in ihrem Ergebnis entstandardisiert und darin inbegriffen ein hierarchisierender Vergleich von Entwicklungs- und Leistungsunterschieden zwischen den Grundschulern minimiert (vgl. Heinzel 2007; Hahn & Berthold 2010). Mit der Etablierung jahrgangsgemischter Lerngruppen ist demzufolge nicht nur die Individualisierung des Lernens in einem weitaus größeren Spektrum als in jahrgangsgleichen Klassen realisierbar. Darüber hinaus schafft die Jahrgangsmischung die Voraussetzung für eine ausgedehnte Intensivierung kooperativen Lernens auf der Grundlage symmetrischer Beziehungen, sodass altersungleiche Grundschul er und Grundschul erinnen mit ganz unterschiedlichen Kompetenzprofilen in gegenseitigen Austauschprozessen voneinander profitieren können.

2 Organisationsmodelle der Jahrgangsmischung

Die Organisation jahrgangsgemischter Lerngruppen erfolgt historisch wie aktuell in unterschiedlichen Varianten. Sie lassen sich nach der Jahrgangsbreite wie nach ihrer Dauer unterscheiden, sind jedoch nicht trennscharf voneinander abgrenzbar.

Was die Jahrgangsbreite anbelangt, so besteht angesichts der vielen Möglichkeiten kein Konsens über den idealen Umfang. Am weitesten geht die Jahrgangsmischung dann, wenn sie die Gesamtschülerschaft umfasst. Historisch war das der Fall bei den bis in die Nachkriegszeit hinein existierenden einklassigen Landschulen, in denen alle

Schülerjahrgänge in einer Klasse von einem einzigen Lehrer unterrichtet wurden. Innerhalb der Reformpädagogik fasste B. Otto in seinem freien Gesamtunterricht für eine begrenzte Zeit Schüler von 6 bis 17 Jahren zusammen, Peter Petersen und Maria Montessori empfehlen die Zusammenfassung von drei Jahrgängen zu einer jahrgangsgemischten Klasse.

In der gegenwärtigen Regelgrundschule ist jahrgangsheterogenes Lernen, an dem Schüler aller Grundschuljahrgänge beteiligt sind, in aller Regel außerhalb des obligatorischen Unterrichts, bei Wahlangeboten anzutreffen, wie dem grundschuleigenen Chor oder der Theatergruppe. Sofern im Rahmen der sog. neuen Schuleingangsstufe jahrgangsgemischter Unterricht in der Grundschule praktiziert wird, was keineswegs überall der Fall ist, umfasst er zumeist den ersten und zweiten Schülerjahrgang (vgl. Berthold 2008; Götz in diesem Band). Eine breitere Altersspanne decken die Schuleingangsmodelle ab, die in der Schweiz mit der gemeinsamen Unterrichtung von 4- bis 8-jährigen Kindern erprobt werden (vgl. Erziehungsdirektorenkonferenz 2010).

Ähnlich variabel wie die Jahrgangsbreite erweist sich auch die zeitliche Dauer der Jahrgangsmischung. Sie macht in den Montessori- und Jenaplanschulen das kennzeichnende Merkmal der Schulorganisation aus und wird daher dauerhaft während der gesamten Schulzeit realisiert. Jenseits dieser wie auch weiterer Reformschulen werden aktuell in der Regelgrundschule organisatorische Versionen für die Jahrgangsmischung bevorzugt, die zeitlich begrenzt sind. Wer z. B. die neue Schuleingangsstufe besucht, kann je nach länderspezifischen Regelungen maximal 3 Jahre unter den Bedingungen der Jahrgangsheterogenität lernen und wird danach jahrgangshomogen in der Grundschule weiter unterrichtet. Wenn besonders begabte Grundschüler und Grundschülerinnen in bestimmten Fächern am Unterricht der nächsthöheren Jahrgangsstufe teilnehmen, ansonsten aber in der Jahrgangsklasse verbleiben, dann bewegt sich die jahrgangsgemischte Unterrichtsphase nicht nur in zeitlich, sondern auch in fachlich engen Grenzen. Diese Maßnahme repräsentiert im Kleinformate eine historisch weit zurückreichende jahrgangsheterogene Organisationsform, die aus der Gruppierung der Grundschüler und Grundschülerinnen nach Leistungsniveaus resultiert (vgl. Ingenkamp 1972). Sie kommt als Dauereinrichtung in der gegenwärtigen Grundschule nicht vor, sondern existiert nur in zeitlich und fachlich beschränktem Ausmaß. Das trifft auch für Förderkurse zu, die begleitend zum regulären Grundschulunterricht für spezielle Schülergruppen jahrgangsübergreifend etabliert werden, etwa für Migrantenkinder mit Sprachproblemen.

Gleichgültig welche Organisationsvariante auch präferiert wird, empirische Forschungsbefunde, auf deren Grundlage verlässlich beurteilbar ist, welche Jahrgangsbreite und welche Zeitdauer für die Jahrgangsmischung in der Grundschule am bildungswirksamsten ist, stehen größtenteils noch aus.

3 Wirkungseffekte jahrgangsheterogener Lerngruppen

Die empirischen Untersuchungen zu den Wirkungseffekten von jahrgangsheterogenen Lerngruppen gehen v. a. der Frage nach, inwieweit Schülerinnen und Schüler durch jahrgangsübergreifende Lernarrangements benachteiligt oder bevorzugt sein können. Die Befunde dazu aus internationalen und nationalen Studien ergeben in der Summe eine weitgehende Pattsituation, sofern man die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Dabei stammt die Mehrzahl der Studien aus außerdeutschen Ländern, sodass die Ergebnisse nicht vorbehaltlos auf die deutsche Grundschule übertragbar sind. Veenmann (1995) stellt in einem Forschungsüberblick für beide Schülergruppierungen keine signifikanten Unterschiede in deren Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung fest. Gutiérrez & Slavin (1992) bestätigen in einer Metaanalyse über 56 Studien der Jahrgangsheterogenität für den Fall ihrer leistungshomogenen Zusammensetzung positive Effekte auf die Leistungsentwicklung. Weniger günstig fallen die Effekte aus, wenn es um jahrgangsgemischte nicht leistungshomogen zusammengesetzte Klassen mit stark individualisierendem Unterricht geht. Nachteile von jahrgangsgemischten Lerngruppen für die Leistungsentwicklung finden sich im Forschungsüberblick von Sundell (1994), Russel, Rowe & Hill (1998).

Der Forschungsstand zur Jahrgangsmischung im deutschsprachigen Raum basiert v. a. auf den Untersuchungen zur neuen Schuleingangsstufe (vgl. Götz in diesem Band). Dazu gehören die in den sog. FLEX-Klassen in Brandenburg erhobenen Daten zur Leistungsentwicklung anhand der landesweiten Vergleichsarbeiten. Sie weisen auf teilweise bessere Leistungen in Mathematik und im Lesen zugunsten der jahrgangsgemischten Lerngruppen hin. Differenziert betrachtet ist ein Vorteil der Schüler innerhalb der FLEX-Klassen besonders in der unteren Leistungsgruppe festzustellen (vgl. Krüsken 2008). Dieser Befunde wird auch aus dem baden-württembergischen Modellversuch zur dortigen Schuleingangsstufe berichtet (vgl. Arbeitskreis 2006). Die Ergebnisse einer bayernweit repräsentativen Untersuchung bescheinigen für das erste Schulbesuchsjahr den Kindern in jahrgangsgemischten im Vergleich zu jahrgangshomogenen Eingangsklassen eher einen Lerngewinn in Deutsch und Mathematik, der allerdings gruppen- und fachspezifisch differenziert ausfällt (vgl. Grittner, Hartinger & Rehle 2013). Abweichend von dieser Befundlage belegen die Untersuchungsergebnisse zum nordrhein-westfälischen Schuleingangsprojekt den Kinder in jahrgangshomogenen Klassen bessere Leseleistungen als in jahrgangsheterogenen (vgl. Beutel & Hinz 2008).

Zugunsten der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe fallen die untersuchten Effekte zur sozial-emotionalen Entwicklung aus (vgl. Pavan 1992, Veenmann 1995), die durch positive Effekte in den Bereichen Selbstkonzept, soziale Anpassungsfähigkeit, Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft differenziert sind. In qualitativen und quan-

titativen deutschen Studien wurden diese positiven Effekte weitgehend bestätigt (vgl. Kucharz & Wagener 2009, Liebers 2008). Beutel & Hinz (2008) relativieren die Bedeutung der Jahrgangsmischung für die positive Entwicklung des Selbstkonzeptes, indem sie den Zusammenhang weniger mit der Organisationsform, sondern eher mit einer differenzierten Unterrichtsgestaltung und individuellen Unterstützung in jahrgangsgemischten Lerngruppen am Schulanfang herstellen. Mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung führen Lehrkräfte nach eigenen Angaben in jahrgangsheterogenen Lerngruppen häufiger Freiarbeit durch als bei jahrgangshomogenem Unterricht. Speziell in den Fächern Mathematik und Deutsch findet sich Frontalunterricht signifikant häufiger in jahrgangshomogenen Lerngruppen (Götz & Neuhaus-Siemon 2007). Das spricht dafür, dass durch Jahrgangsmischung vermehrt Unterrichtsformen mit Individualisierungsanspruch initiiert werden. Nach Auskunft der befragten FLEX- Lehrkräfte übt die Jahrgangsmischung zudem eine präventive Wirkung gegenüber der selektiven Überweisungspraxis an die Förderschulen aus (vgl. Geiling, U., Geiling, T., Schnitzer, Skale & Thiel 2008)

Lern- und Leistungs Nachteile jahrgangsheterogener Lerngruppen können nur vereinzelt bestätigt werden, während die meisten Studien keine signifikanten Unterschiede zwischen jahrgangshomogenen und jahrgangsheterogenen Grundschulklassen feststellen.. Zugunsten der Jahrgangsheterogenität fallen die Ergebnisse im sozial-emotionalen Bereich aus.

4 Verbreitungsgrad jahrgangsheterogener Lerngruppen

Verlässliches Zahlenmaterial über den Verbreitungsgrad der Jahrgangsmischung in der deutschen Grundschule ist ausgesprochen schwer zugänglich, da die amtlichen Schulstatistiken dazu keine Angaben enthalten. Daher beruhen die nachfolgenden Zahlenangaben teilweise auf mündlich eingeholten Auskünften bei den zuständigen Behörden. Für Bayern ist vom Schuljahr 2004/2005 bis zum Schuljahr 2008/09 ein Anstieg von 160 auf 354 jahrgangsgemischte Lerngruppen in der Grundschule feststellbar. In Brandenburg waren im Schuljahr 2008/09 nach behördlicher Auskunft etwa 14 % aller Grundschulklassen in jahrgangsgemischter Organisationsform zusammengesetzt, wobei etwa 90 % der jahrgangsgemischten Klassen auf die flexible Eingangsstufe entfallen. In Hessen gab es im Schuljahr 2007/08 47 jahrgangsübergreifende Klassen, in Mecklenburg-Vorpommern waren es 125. Niedersachsen verzeichnete für das Schuljahr 2008/09 nach eigenen Angaben ca. 300 jahrgangsgemischte Klassen, Baden-Württemberg insgesamt 821. Davon sind 633 Klassen der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe zurechenbar, 140 jahrgangsgemischte Klassen umschlossen die Jahrgänge 3 und 4, 9 Klassen erstreckten sich auf die Grundschuljahrgänge 1 bis 3 und die übrigen 39 wählten davon abweichende Organisationsformen. Innerhalb der Schuleingangsstufe stieg in Baden-Württemberg die Anzahl jahrgangsheterogener Klassen von 413 im Schuljahr 2003/04 auf 633 im

Schuljahr 2007/08. Berlin erhob für das Schuljahr 2008/09 546 jahrgangsübergreifende Lerngruppen. In Nordrhein-Westfalen wird zwischen jahrgangsübergreifenden Mischklassen, im Schuljahr 08/09 insgesamt 2434, und 762 jahrgangsübergreifenden Integrationsklassen unterschieden. Auch wenn der Verbreitungsgrad jahrgangsheterogener Klassen länderspezifisch schwankt, so belegen Zahlenangaben zum einen Anstieg der Jahrgangsmischung in der Grundschule, zum anderen deren Konzentration auf die Schuleingangsstufe. Hier erfolgt zumindest dem Reformanspruch nach die organisatorische Zusammenfassung der 1. und 2. Jahrgangsstufe primär aus pädagogischen Gründen.

Auch im europäischen Ausland wird Jahrgangsmischung aus demografischen wie auch aus pädagogischen Gründen realisiert. Insbesondere in dünn besiedelten Gebieten existieren wohnortnahe kleine Schulen mit jahrgangsheterogener Schülergruppierung. Sie machten z. B. in Norwegen 38 % aller Schulen im Schuljahr 2000/01 aus und wurden von 11 % der Gesamtschülerschaft besucht (vgl. Hörner 2008). Auch in den Niederlanden, im alpinen Raum, in Griechenland und anderen europäischen Staaten kommt in den dortigen Schulen die Jahrgangsmischung insbesondere in bevölkerungsarmen Regionen vor (vgl. Fickermann, Weishaupt & Zedler 1998; Müller, Keller, Kerle, Raggi & Steiner 2011). Weniger demografisch bedingt als vielmehr pädagogisch motiviert ist die jahrgangsübergreifende Grund- und Basisstufe in der Schweiz, ein Reformmodell, mit dem über Altersgrenzen hinweg vorschulisches und schulisches Lernen organisatorisch, personell und pädagogisch verzahnt werden soll. Zur Erprobung des Modells gab es im Schuljahr 2009/10 in zehn Kantonen der Deutschschweiz sowie im Fürstentum Liechtenstein insgesamt 170 Schulversuchsklassen mit jahrgangsgemischten Lerngruppen (vgl. Erziehungsdirektorenkonferenz 2010).

5 Ausblick

Jahrgangsmischung erfährt in der Grundschulpädagogik wie in der Schulrealität wegen sinkender Schülerzahlen aber auch als pädagogische Reformmaßnahme eine zunehmende Aufmerksamkeit. Einzelne Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die strukturelle Umgestaltung der Organisationsform zu jahrgangsheterogenen Lerngruppen im Zusammenhang mit offeneren und differenzierteren Unterrichtsangeboten steht. Inwieweit sich möglicherweise Unterrichtsreformen allein durch rein organisatorisch veränderte Schülergruppierungen herbeiführen lassen, bleibt durch zukünftige Forschungsanstrengungen noch zu klären.

Eckerth & Hanke (2009) weisen zudem darauf hin, dass der aktuell erreichte Forschungsstand zu jahrgangsübergreifenden Lerngruppen noch ergänzungs- und differenzierungsbedürftig ist. So ergeben sich Forschungsdesiderata in Bezug auf die

Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften, die Prozessqualität von Unterricht und die Auswirkungen verschiedener Organisationsvarianten der Jahrgangsmischung auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. Abgesehen von solchen Forschungslücken, ist in der gegenwärtigen Grundschulpädagogik kein profilierter Forschungsfokus erkennbar, der sich jenseits der Jahrgangsmischung mit der bildungspolitisch forcierten Entwicklung kleiner Grundschulen befasst, wie das anderorts geschieht (vgl. Müller, Keller, Kerle, Raggl & Steiner 2011).

Literatur

Berthold, B. (2008): Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Stand: Februar 2008. (online unter http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/_20080203seph_synopse_DE.pdf; abgerufen am 20.8.2013). – Beutel, S.-I. & Hinz, R. (2008): Schulanfang im Wandel. Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe. Berlin. – Brügelmann, H. (2013) : Unterschiedliche Verweildauer in der flexiblen Schulanfangsphase. In: Fachbrief Grundschule Nr. 4 (online unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fachbriefe_grundschule.html abgerufen am 20.8.2013) - Burk, K. (2007): Schulklasse und Jahrgangsprinzip. In: Burk, K.; de Boer, H. & Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt/M., 18-31. – Eckerth, M. & Hanke, P. (2009): Jahrgangsübergreifender Unterricht: Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, 2, H. 1, 7-19. – Erziehungsdirektorenkonferenz Ostschweiz und Fürstentum Liechtenstein (EDK Ost) und Partnerkantone (Hrsg.) (2010): Projektschlussbericht EDK-Ost 4 bis 8. Bern. – Fickermann, D.; Weishaupt, H. & Zedler, P. (Hrsg.) (1998): Kleine Grundschulen in Europa. Berichte aus elf europäischen Ländern. Weinheim. – Fölling-Albers, M. (2001): Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Fölling-Albers, M.; Richter, S.; Brügelmann, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule III. Seelze/ Velber, 10-51. – Geiling, U.; Geiling, T.; Schnitzer, A.; Skale, N. & Thiel, M. (2008): Evaluation der Wirkung der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. In: Liebers, K.; Prengel, A. & Bieber, G. (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim, Basel, 163-247. – Götz, M. & Neuhaus-Siemon, E. (2007): Jahrgangsmischung in der Schuleingangsstufe aus Lehrerinnensicht. Untersuchungsergebnisse aus einem Modellversuch. In: Grundschulunterricht, 54, H. 11, 13-15. – Grittner, F.; Hartinger, A. & Rehle, C. (Hrsg.) (2013): Wer profitiert beim jahrgangsgemischtem Lernen? In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, H.1, S.102-113. - Gutiérrez, R. & Slavin, R. E. (1992): Achievement Effects of the nongraded Elementary School: A best Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research, 62, 333-376. – Hahn, H. & Berthold, B. (Hrsg.) (2010): Altersmischung als Lernressource. Baltmannsweiler. - Heinzel, F. (2007): Altersstufen, Altersmischung und Generationenbeziehungen in der Grundschule – eine Aufforderung zu einem anderen Blick auf „Veränderte Kindheit“. In: Burk, K.; de Boer, H. & Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt/M., 32-43. – Hinz, R. & Sommerfeld, S. (2004): Jahrgangsübergreifende Klassen. In: Christiani, R. (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin, 165-186. – Hörner, W. (2008): Internationale Entwicklungen. In: Jürgens, E. & Standop, J. (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Band 1. Baltmannsweiler, 50-62. – Ingenkamp, K.-H. (1972): Zur Problematik der Jahrgangsklasse. 2. unv. Aufl. Weinheim. – Jenzer, C. (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern. – Knäuf, A. (1997): Grundschulen geben sich ein Profil – Kleine Grundschule in Brandenburg. In: Sandfuchs, U.; Stange, E.-M. & Kost, S. (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Bad Heilbrunn/Obb., 141-149. – Kucharz, D. & Wagener, M.(2009): Jahrgangsübergreifendes Lernen – Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. 3.Aufl. Baltmannsweiler. – Krüsken, J. (2008): Schülerleistungen in FLEX-Klassen bei den Vergleichsarbeiten Jahrgangsstufe 2 in Brandenburg in den Jahren 2004 bis 2006. In: Liebers, K.; Prengel, A. & Bieber, G. (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim, Basel, 30-56. – Liebers, K. (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Wiesbaden. – Müller, R.; Keller, A.; Kerle, U.; Raggl, A. & Steiner, E. (Hrsg.) (2011): Schule im alpinen

Raum. Innsbruck 2011. - Pavan, B. (1992): The benefits of nongraded schools. In: Educational Leadership, 50/ 2, 22-25. – Petersen, P. (2001): Der kleine Jena-Plan. 62. neu durchgesehene Aufl. Weinheim, Basel. – Prengel, A.; Geiling, U. & Carle, U.(2001): Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn. – Russel, V. J.; Rowe, K. J. & Hill, P. W. (1998): Effects of Multigrade Classes on Student Progress in Literacy and Numeracy: Quantitative Evidence and Perceptions of Teachers and School Leaders. Victoria (Australia). (online unter: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/61/a2.pdf; abgerufen am 20. 8. 2013). – Schubarth, W. (2006): Bildung im ländlichen Raum. Probleme und Perspektiven. In: Beetz, St. (Hrsg.): Die Zukunft der Infrastruktur im ländlichen Raum. Berlin, 61 - 67.. – Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012) Schulen auf einen Blick. Wiesbaden. - Sundell, K. (1994): Comperative Research on Mixed-Age Groups in Swedish Nursery and Compulsory Schools. In: European Early Childhood Education Research Journal, 2, H. 2, 49-62. – Veenmann, S. (1995): Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. In: Review of Educational Research, 65, 319-381.

Veröffentlicht in:

Einsiedler/ Götz./ Hartinger/ Heinzl/ Kahlert/ Sandfuchs (Hrsg) 2014: Handbuch Grundschulpädagogik- und Grundschuldidaktik. 4.überarb. Aufl. Regensburg, 92-98.