

Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften

Die Schulanfangs- phase in Berlin

Die Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens
an den Berliner Grundschulen

Magisterarbeit

vorgelegt von: Gilbert Collé

am: 29.08.2013

Die Arbeit wurde zur Veröffentlichung im Oktober 2013 aus Datenschutzgründen so überarbeitet, dass Rückschlüsse auf einzelne Schulen nur noch möglich sind, wo die genannten Daten öffentlich zugänglich sind. Daten die von den Schulen ausschließlich für die wissenschaftliche Untersuchung zur Verfügung gestellt wurde, wurden anonymisiert.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Jahrgangsübergreifendes Lernen und flexible Schulanfangsphase	5
1.1 Reformbedarf im Grundschulbereich	5
1.2 Die Wiederentdeckung der Jahrgangsmischung	6
1.3 Grundgedanken modernen altersgemischten Unterrichts	7
1.4 Grenzen und Risiken des jahrgangsgemischten Unterrichts	10
1.5 Empirische Studien zur Jahrgangsmischung	11
2. Die Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens in Berlin	12
2.1 Schulversuche	12
2.2 JÜL als Bestandteil einer umfassenden Schulreform	14
2.3 Konzeption und gesetzliche Grundlage von Saph und JÜL	16
2.4 Kritik und öffentliche Diskussion	18
2.5 Umsetzung der Saph an den Grundschulen	20
2.6 Von der Ausnahmegenehmigung zum Wahlmodell: Die teilweise Wiedereinführung von jahrgangsbegrenztem Unterricht in der Schulanfangsphase ab dem Schuljahr 2012/13	22
3. Begründungen für die jahrgangsbezogene Organisation der Schuleingangsphase	25
3.1 Dokumentenanalyse	26
3.2 Qualitative Inhaltsanalyse	27
3.2.1 Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse	28
3.2.2 Ausgangsmaterial und Entstehungssituation	29
3.2.3 Analyserichtung und Fragestellung	32
3.2.4 Analysetechnik, Analyseeinheiten und Analyseschritte	33
3.3 Ergebnisse	42

4. „Multikulti als JüL-Killer“? Die Überprüfung sozialstruktureller Rahmenbedingungen an den Berliner Grundschulen mit und ohne jahrgangsübergreifendem Unterricht	47
4.1 Bildung und soziale Ungleichheit im räumlichen Kontext.....	48
4.2 Räumliche Verteilung sozialer Ungleichheit in Berlin	51
4.3 Datenbasis und Operationalisierung.....	54
4.4 Hypothesen.....	57
4.5 Ergebnisse	58
4.6 Fazit	63
5. Ansätze für weitere Untersuchungen zum jahrgangsübergreifenden Lernen an Berliner Grundschulen	64
6. Literaturverzeichnis	66
7. Tabellenverzeichnis	74
8. Abbildungsverzeichnis	75

Einleitung

In Berlin hat es in der Folge der öffentlichen Diskussion über den „PISA-Schock“ und vor allem über den dabei zutage getretenen hohen Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund und dem Bildungserfolg von Kindern relativ schnell umfangreiche Reformen im Schulsystem gegeben. Ein Kernelement der Veränderung betraf dabei den Grundschulbereich, wo mit einem früheren Einschulungszeitpunkt und der Einrichtung einer Schulanfangsphase mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (JüL) die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn besser aufgefangen werden sollten.

Die Konzepte dieser grundlegenden Veränderungen im Grundschulbereich beriefen sich dabei sowohl auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), als auch den aktuellen Stand der pädagogischen Forschung. Trotzdem ist das jahrgangsgemischte Lernen in Berlin nicht zu einem unumstrittenen Erfolgsprojekt geworden. Im Gegenteil: Im aktuellen Schuljahr 2013/14 hat fast ein Drittel der Berliner Grundschulen die Schuleingangsphase (Saph) nicht in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (JüL), sondern entweder noch oder wieder in jahrgangsbezogenen Lerngruppen (JabL) organisiert. Diese überraschenden Zahlen sind es, die zu der Entscheidung geführt haben, die Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens in Berlin genauer zu betrachten und nach Faktoren für das Gelingen oder Misslingen der Jahrgangsmischung an den Berliner Grundschulen zu suchen.

In dieser Arbeit sollen zunächst in Kapitel 1 die dem jahrgangsübergreifenden Lernen zugrunde liegenden pädagogischen Konzepte und ihre wissenschaftliche Begründungen vorgestellt werden. Daran anschließend wird in Kapitel 2 die Einführung von JüL in der flexiblen Schulanfangsphase in Berlin und anschließend deren teilweise Wiederabschaffung skizziert werden. Kapitel 3 beschäftigt sich dann mit der Frage nach den Gründen, die eine große Anzahl von Schulen in Berlin dazu bewogen haben, die Jahrgangsmischung am Beginn der Grundschulzeit abzulehnen. Dazu wird mit der Inhaltsanalyse nach Mayring eine qualitativ-analytische Forschungsmethode verwendet. In Kapitel 4 wird dann anhand von quantitativ-empirischen Verfahren die in der öffentlichen Diskussion häufig vertretende These untersucht werden, dass vor allem Schulen mit einer schlechten sozialstrukturellen Zusammensetzung sich nicht in der Lage sehen, die Jahrgangsmischung in der Schulanfangsphase umzusetzen.

1. Jahrgangübergreifendes Lernen und flexible Schulanfangsphase

1.1 Reformbedarf im Grundschulbereich

„Kinder kommen heute mit gewandelten und sehr unterschiedlichen Erfahrungen zur Schule. Gleichzeitig ist im Bewusstsein der Eltern die Bedeutung der Schule als Vermittlerin von Lebenschancen gestiegen. Die Veränderung der Familienstrukturen, ein vielfältiges Spektrum von Lebensformen und Erziehungsvorstellungen verbunden mit einer erweiterten Mitwirkung der Eltern, das Zusammenleben mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen, ein wachsendes Bewusstsein für ökologische Fragen, der Einfluss der Medien – all dies stellt die Grundschule ebenso vor neue Aufgaben wie die wachsende Bereitschaft, im Rahmen des Möglichen auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule zu unterrichten.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 1994)

Das Vorwort der Kultusministerkonferenz der Länder zu der Änderung ihrer Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule aus dem Jahr 1994 fasst die Herausforderungen gut zusammen, vor der die Schule in einer sich immer schneller verändernden Lebensumwelt von Kindern steht. Die dramatischen Veränderungen auf den Arbeitsmärkten, die veränderten und differenzierten Qualifikationserfordernisse in einer postindustriellen, globalisierten Gesellschaft, verbunden mit einer Pluralisierung und Individualisierung der Lebens- und Familienformen haben zu veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern geführt (Ramseger, Dreier, Kucharz, & Sörensen, 2004, S. 11). So haben sinkende Geburtenraten dazu geführt, dass Kinder immer häufiger ohne Geschwister aufwachsen, durch die Pädagogisierung des Alltags fehlen ihnen darüber hinaus oft zufällige Begegnungen und Freundschaften, so dass sie häufig auf sich allein gestellt sind. Dies geht einher mit dem Verlust von Lernprozessen und sozialer Erfahrung (Laging, 2007b). Die Schule gewinnt so eine wichtige Bedeutung als Ort der Begegnungs- und Lebensstätte.

Verschärft werden die Herausforderungen der „veränderten Kindheit“ durch eine Problematik, die bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren Anstoß zu großen Reformanstrengungen im Bildungsbereich gegeben hat und die heute, in veränderter und vielleicht sogar verschärfter Form erneut die Bildungspolitiker¹ beschäftigt: die Abhängigkeit des Bildungserfolges von der sozialen Herkunft. Das „katholische Arbei-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit bei Personenbezeichnungen auf die weiblichen Endungen verzichtet. Gemeint sind jedoch grundsätzlich männliche und weibliche Personen gleichermaßen.

termädchen vom Lande“ von damals, ist dabei heute durch den „den Jungen einer türkischstämmigen Großstadtfamilie“ ersetzt worden (Geißler, 2008).

Die international vergleichenden Schulleistungsstudien ILGU und PISA haben dabei nicht nur den Verdienst, die Benachteiligung von Migranten und Kindern aus sozial schwachen Kindern wieder in die öffentliche Diskussion gebracht zu haben, sondern ihre Befunde haben so auch den hohen Stellenwert eines kompetenten Umgangs mit Heterogenität im schulischen Unterricht verdeutlicht (Kucharz & Wagener, 2009, S. 5). Denn die im deutschen Schulsystem bislang vorherrschende Tendenz zur Homogenisierung durch Jahrgangsklassen, Förderklassen, Zurückstellungen und die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems haben, die soziale Selektion des Bildungssystems verstärkt (Bellin, Lorenz, & Drewniak, 2012, S. 57). Für den Umgang mit der Heterogenität, die besonders den Schulanfang kennzeichnet, wurden nun neue Konzepte gesucht, bei denen Heterogenität nicht als Nachteil, sondern als Chance für ein individualisiertes Lernen gesehen wird (Laging, Vorwort zur 3. Auflage, 2007a). Mit dem altersgemischten Lernen wird dabei ein altes Konzept neu entdeckt.

1.2 Die Wiederentdeckung der Jahrgangsmischung

Das gemeinsame Lernen von Kindern unterschiedlichen Alters in der Schule ist auch in Deutschland keine neue Idee. Während der jahrgangsgemischte Unterricht der in Deutschland an Dorf- und Landschulen bis noch in die 1960er Jahre stattfand, organisatorischen Gründen geschuldet war, verwendeten gleich mehrere Vertreter der Reformpädagogik jahrgangsgemischte Lerngruppen ganz bewusst in Ihren Konzepten. So findet sich die Jahrgangsmischung sowohl in den Konzepten von Maria Montessori als auch im Jena-Plan von Peter Petersen (Herzig & Lange, 2006, S. 19f.). Maria Montessori sieht dabei drei Stufen der Altersmischung (3-6, 6-9 und 9-12 Jahre) als natürlich an, da so die Altersunterschiede zwischen den Kindern jeweils groß genug sind, um den jeweils anderen als hilfebedürftig oder hilfegebend zu erkennen. Das Soziale im gegenseitigen Helfen ist dabei für Montessori das größte Vorteil der Altersmischung (Laging, 2007b, S. 11). Auch beim Konzept „Jena-Plan“ von Peter Petersen² gibt es mit den „Stammgruppen“ jahrgangsgemischte Lerngruppen, die jeweils drei

² Peter Petersen gehört heute zu den umstrittensten Reformpädagogen, da ihm eine Nähe zum Nationalsozialismus und dessen völkischer Ideologie unterstellt wird. Die dazu vorliegenden Belege sind jedoch umstritten. Petersens Gemeinschaftspädagogik mit den Konzepten von Autorität und Gehorsam ist mit den heutigen Vorstellungen von Demokratie und Erziehung jedenfalls nur noch schwer vereinbar (Laging, 2007b, S. 14).

Schuljahrgänge umfassen (Herzig & Lange, 2006, S. 20). Petersen kritisiert an der Jahrgangsklasse besonders die Unsinnigkeit der Nichtversetzung und die Auslese für die höhere Schule. Den Vorteil einer drei Jahrgänge umfassenden Altersmischung sieht er im regelmäßigen Austausch von einem Drittel der Schüler der Stammgruppe, da einerseits eine vorgeordnete Sozialstruktur erhalten bleibe, in die neue Schüler hineinwachsen können, andererseits die Gefahr vermieden wird, dass eine festgefahrene Gruppenstruktur ihre möglichen Schwierigkeiten im Zusammenleben auf Dauer behält (Laging, 2007b, S. 12).

Die reformpädagogischen Konzepte zur Jahrgangsmischung müssen natürlich im Kontext ihrer Zeit gesehen werden und können nicht unverändert in Konzepte für den Unterricht der heutigen Zeit übernommen werden. Stattdessen müssen sie mit einem für die zukünftige Schule bestimmten Erziehungsverständnis kritisch reflektiert werden (ebd., S. 16).

1.3 Grundgedanken modernen altersgemischten Unterrichts

Jahrgangsmischung im Schulunterricht bietet Chancen, die in einer herkömmlich organisierten Klasse nicht oder nur schwer umzusetzen sind. Die Kernelemente und Grundgedanken des modernen Konzeptes von jahrgangsgemischtem Unterricht sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

A. Umgang mit Heterogenität

In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen wird die Heterogenität der Kinder nicht nur akzeptiert, sondern offensiv zur Voraussetzung für die didaktischen Formen des Unterrichts gemacht. Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten, mit denen die Kinder in die Schule kommen, werden in altersgemischten Klassen nicht als störend empfunden, sondern bewusst gewählt (Kucharz & Wagener, 2009, S. 11). Mit der Erkenntnis, dass Differenz etwas Natürliches ist, entsteht ein solidarischer Umgang in der Lerngruppe (Goetze-Emer, Klaus, Walluks, & Ziebell-Schrank, 2000, S. 52), der die einheitliche Norm der Jahrgangsklasse entfallen lässt, wodurch es für die Kinder ganz normal wird, ihre Unterschiedlichkeiten als gleichberechtigt nebeneinander zu sehen (Laging, 2007b, S. 18). Kinder machen zudem in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen die Erfahrung der Veränderung der eigenen Position. Entsprechend ihrer Entwicklung verändert sich ihr Status in der Lerngruppe (Kucharz & Wagener,

2009, S. 12). So relativieren sich im Laufe der Zeit die Vorsprünge und Rückstände einzelner Kinder und jedes Kind kann das Gefühl bekommen, „*dass dieses Nebeneinander von Individuellem gewollt ist, dass jedes Kind hierbei auf seine Kosten kommt und seinen Platz in der Gruppe gefunden hat.*“ (Laging, 2007b, S. 19).

B. Lernen von- und miteinander

In jahrgangsgemischten Klassen lernen die Kinder unterschiedlichen Alters von- und miteinander, da sie sich in ihren Fähigkeiten und Kenntnissen, ihren Begabungen und Interessen ergänzen. Im Vordergrund steht dabei das gegenseitige Helfen, über dessen Erfahrung didaktische und soziale Lerngelegenheiten miteinander verknüpft werden (Kucharz & Wagener, 2009, S. 11). Dem gegenseitigen Helfen wird ein hervorragendes Lernpotential zugeschrieben, das darin liegt, dass jedes Kind je nach seinem aktuellen Stand an Kenntnissen und Fähigkeiten bezogen auf den behandelten Gegenstand die Erfahrung machen kann, sowohl Hilfe gebendes, als auch annehmendes Kind zu sein. Da Kinder heute „*kleine Spezialisten*“ sind, die das Wissen in ihrem Spezialgebiet teilen können und wollen, ist es vor allem die Aufgabe der Schule für diesen Austausch die Gelegenheiten zu schaffen (Laging, 2007b, S. 18f.). Dabei hilft das gegenseitige Lernen nicht nur dem Kind das etwas dazu lernt, da das Nachfragen und Helfen den Vorteil hat, dass bereits Gelerntes erinnert, wiederholt und zur Sprache gebracht wird (Wagener, 2007, S. 124).

C. Soziales Lernen

Jahrgangsübergreifende Lerngruppen können dazu beitragen das soziale Klima in der Gruppe konfliktfreier zu gestalten. Die neuen Schüler kommen in eine Lerngruppe, in der bereits Regeln, Rituale und bewährte Arbeitsformen existieren, somit also eine verlässliche Gruppenkultur existiert (Kucharz & Wagener, 2009, S. 12). Diese geben die Kinder intuitiv an die neuen Gruppenmitglieder weiter. Durch einen teilweisen Austausch der Lerngruppe nach einem Jahr verändern sich die Rollen innerhalb der Gruppe. So können sich die in Gruppenprozessen entwickelten Rollen als „*Klassenclown*“ oder „*Streber*“ nicht verfestigen, stattdessen haben die Kinder die Chance, jedes Jahr eine neue Rolle im sozialen Gefüge der Gruppe einzunehmen (Herzig & Lange, 2006, S. 17). Gleichzeitig schränken jahrgangsübergreifende Lerngruppen Stigmatisierungen von Kindern ein, da ein Sitzenbleiben, bzw. die jahrgangstypische Klassenwiederholung ausgeschlossen ist (Kucharz & Wagener, 2009, S. 11). Kinder die mehr Lernzeit benötigen verbleiben stattdessen einfach in einer Lerngruppe, in de-

nen ihnen ein Teil der Schüler schon vertraut ist, anstatt als Einzelperson mit dem „Makel des Versagens“ (Laging, 2007b, S. 10) neu in eine vorhandene Lerngruppe zu kommen.

D. Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen

Bei den bisher hier beschriebenen Punkten hat der Lehrer in der Lerngruppe fast keine Rolle gespielt. Das ist kein Zufall. Die Heterogenität der Schüler in der Jahrgangsmischung soll der Motor zur Selbsttätigkeit und zum individuellen Lernen sein (Laging, 2007a, S. 18). In den jahrgangsgemischten Lerngruppen nimmt der Lehrer eine andere Position ein als in den jahrgangsbezogenen Klassen. Durch das gegenseitige Helfen ist der Lehrer nur noch einer von mehreren Lernpartnern im Unterricht (Gläser, 2007, S. 115). Er wird so zum Lernbegleiter, der die Lerngelegenheiten schafft, strukturiert und begleitet. Da die Kinder durch das gegenseitige Lernen nicht ständig auf die Unterstützung der Lehrenden angewiesen sind, haben diese mehr Zeit, sich gezielt einzelnen Kindern zuzuwenden (Wagener, 2007, S. 124).

Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die in der jahrgangsgemischten Lerngruppe das Lernen erst anregen sollen, erfordern zwingend eine differenzierte und individuelle Förderung der Kinder. Um jedem Kind die Möglichkeiten für einen optimalen individuellen Lernfortschritt zu geben, damit der Schüler Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit entwickelt (Hesse, 2010), existieren unterschiedliche Formen der Differenzierung. Dabei ist besonders die innere Differenzierung von Bedeutung. Ohne sie wäre der Unterricht mit der Heterogenität einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe nicht möglich (Laging, 2007b, S. 6), da jedes Kind in einigen Fächern oder Lernbereichen zu den besten Schülern gehören kann, während es in anderen Fächern und Gebieten mehr Hilfe und Förderung benötigt. Bei der inneren Differenzierung geht es darum, jedes Kind innerhalb der heterogenen Gruppe je nach Förderbedarf, Leistungsebene und Lernstand individuell zu unterstützen (Hesse, 2010, S. 189). Die Differenzierung erfolgt dabei nach Lernzielen, Lerninhalten, Lernmethoden, Lernmedien sowie nach Lernzeit und Lernort (Hanke, 2007, S. 112).

Für die innere Differenzierung im jahrgangsübergreifenden Unterricht ist eine pädagogische Rahmenkonzeption von Unterricht notwendig, die als „Offener Unterricht“ bezeichnet wird. Der offene Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er in der reformpädagogischen Tradition eines „*Denkens vom Kindes aus*“, die individuellen

Denk- und Lernprozesse der Schüler in den Vordergrund stellt, also schülerzentriert, bzw. schülerorientiert ist (Hanke, 2007, S. 110f.).

1.4 Grenzen und Risiken des jahrgangsgemischten Unterrichts

Wenn auch die Darstellungen der Vorzüge des jahrgangsübergreifenden Lernens gegenüber der Jahrgangsklasse in der Literatur den überwiegenden Platz einnehmen, sollen ihre Grenzen und Risiken nicht unerwähnt bleiben. Die Jahrgangsmischung stellt hohe Forderungen an den Lehrer, der – bisher die Homogenisierung von Lerngruppen gewöhnt – nicht nur eine völlig neue Rolle als Initiator und Begleiter von Lernprozessen einnehmen soll. Die didaktischen, methodischen und pädagogischen Aufgaben der Lehrer vervielfältigen sich durch die Anforderungen der Differenzierung heterogener Lerngruppen und stellen hohe Anforderung an die Belastbarkeit der Lehrer (Kucharz & Wagener, 2009, S. 13). Dies betrifft vor allem die Umstellungszeit, in der sich die Lehrer an ihre neue Rolle und die Veränderung der Unterrichtsmethoden gewöhnen müssen. Die Differenzierung und Offenheit der Unterrichtsformen stellt auch hohe Anforderungen an die passende Lernumgebung und die zur Verfügung stehenden Materialien. Die notwendigen Mittel zur Gestaltung von Einzel- und Gruppenarbeitsplätzen und zur Anschaffung von geeigneten Lehr- und Lernmitteln müssen bereitgestellt werden. Die Vorbereitung und Durchführung von Jahrgangsmischung ist zudem sehr zeitaufwändig (Hinz & Sommerfeld, 2004, S. 181).

Durch die Konstruktion der Jahrgangsmischung kommt es zu einem jährlichen Austausch eines Teils der Gruppe. Neben den beschriebenen Vorzügen dieses Verfahrens für das Individuum und die Gruppe, kann dies aber auch zu großer Unruhe innerhalb der Lerngruppe führen (ebd.). Die Erstklässler haben es zudem, mit der zweifachen neuen Orientierung gleichzeitig Beziehungen zu gleichaltrigen und älteren Kindern aufzubauen, in der Anfangsphase zusätzlich schwer (Kucharz & Wagener, 2009, S. 12).

Das Verständnis eines offenen Unterrichts mit der Schaffung von Lerngelegenheiten zum selbstaktiven Lernen reicht zudem nicht aus, um die Integration von Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen zu garantieren, da diese Kinder häufig auf strukturierte Lernsituation angewiesen und mit der Vielfalt der Lern- und Angebotssituation überfordert sein können (ebd.).

1.5 Empirische Studien zur Jahrgangsmischung

Obwohl das Prinzip der Jahrgangsmischung in vielen Bundesländern bereits eingeführt wurde oder derzeit wird, gibt es in Deutschland noch nicht allzu viele aktuelle Forschungsergebnisse über die Wirksamkeit des jahrgangsübergreifenden Unterrichts (Hinz & Sommerfeld, 2004, S. 177). Aus den Reformschulen die jahrgangsgemischte Konzepte erproben oder erprobt haben (zum Beispiel die Reformschule Kassel und die Laborschule Bielefeld), liegen Studien und Erfahrungsberichte vor, die jedoch ihren Schwerpunkt bei pädagogisch-didaktischen Fragen haben und weniger die Effektivität der Jahrgangsmischung untersuchen (Kucharz & Wagener, 2009, S. 14). Zu Beginn der 1980er Jahre wurde, unter der Leitung von Wolfgang Knörzer, in Baden-Württemberg eine Untersuchung durchgeführt, in der er die Leistungen von Kindern aus altersgemischten Klassen und Jahrgangsklassen in kleinen ländlichen Grundschulen miteinander verglich. Im Bereich der Schulleistungen konnten keine Unterschiede zwischen den Schülern aus altersgemischten und altershomogenen Lerngruppen festgestellt werden, allerdings hat die Jahrgangsmischung Vorteile im „sozialmotivationalen Bereich“ ergeben (Roßbach, 2007, S. 83).

Im Modellversuch FLEX 20, zur flexiblen Schuleingangsphase in Brandenburg, wurden ab 2001 in der altersgemischten Eingangsstufe Leistungsprüfungen in den Fächern Deutsch und Mathematik durchgeführt und mit den Ergebnissen aus jahrgangshomogenen Klassen verglichen. Dabei zeigten sich vergleichbare Leistungen im Bereich des Leseverständnisses, der Lesegeschwindigkeit und im Lösen mathematischer Aufgaben. Die Autoren der Studie bewerten diese Ergebnisse als positiv, da sie offenbaren, *„dass in den sehr heterogen zusammengesetzten Versuchsklassen, in denen keine Selektion erfolgte, aller Kinder gut gefördert werden konnten.“* (Liebers, et al., 2004, S. 35).

Im internationalen Bereich ist bereits eine Vielzahl neuerer Untersuchungen zum Vergleich jahrgangsgemischter und jahrgangshomogener Lerngruppen zu finden. Die Ergebnisse sind allerdings uneinheitlich, es gibt sowohl Studien, deren Befunde Nachteile für die Altersmischung erkennen lassen, als auch solche, die keine Unterschiede bei den Leistungen erkennen, aber günstige Auswirkungen auf die soziale und emotionale Entwicklung zeigen (vgl. Kucharz & Wagener, 2009; Roßbach, 2007). In seiner Zusammenfassung der verschiedenen Untersuchungen ist Roßbach der Ansicht, dass sich im Hinblick auf die Schulleistungen sehr niedrige bis keine Effekte zwischen jahrgangsspezifischen und altersgemischten Klassen zeigen (Roßbach, 2007).

2. Die Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens in Berlin

2.1 Schulversuche

Erste Erfahrungen mit einer Jahrgangsmischung in den ersten Grundschuljahren wurden in Berlin, wie in anderen Bundesländern auch, im Rahmen von Schulversuchen gemacht. Zum Schuljahr 1992/93 startete ein Schulversuch „Montessori-Pädagogik“ an der Clara-Grunwald-Grundschule in Kreuzberg. Zwei Jahre später folgte ein Schulversuch „Jena-Plan-Schule“ an der Peter-Petersen-Schule in Neukölln. Beide Schulen sind heute Grundschulen mit einem genehmigten Konzept besonderer pädagogischer Prägung. Nachdem 1997/98 und 1998/99 zwei weitere Schulen im Rahmen von besonderen Einzelkonzepten jahrgangsgemischte Lerngruppen einführen, erhielten zum Schuljahr 1999/2000 acht Berliner Grundschulen die Genehmigung, je einen Zug ihrer Schule als jahrgangsübergreifende Lerngruppe im Rahmen des auf sechs Jahre ausgelegten Schulversuches „*Jahrgangsübergreifende Lerngruppen*“ einzurichten.

Die Initiative dazu ging von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Berlin aus, die damit den Anstoß für pädagogische Reformen und eine Weiterentwicklung der Grundschule geben wollte, „*indem zeitgemäße Bildungsziele formuliert, die schulische Arbeit auf die individuelle Lerngeschwindigkeit und persönliche Entwicklung jedes Kindes ausgerichtet und innovative Formen der Schul- und Lernorganisation zugelassen werden.*“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, 1999) Die herkömmliche Jahrgangsklasse hielt die GEW zwar für „*verwaltungsmäßig praktisch*“ aber „*entwicklungspsychologisch und pädagogisch gesehen jedoch wenig zweckmäßig.*“ Von der Einrichtung jahrgangsübergreifender Lerngruppen versprach sich die Gewerkschaft eine bewusste Erweiterung der ohnehin in der Schülerschaft vorhandenen Heterogenität als Chance zur Differenzierung, eine der individuellen Entwicklung der Kinder angepasste Lernzeit ohne das Stigma des Sitzenbleibens und ein besseres Lernklima durch die Übertragung von ritualisierten Formen der Unterrichtsgestaltung von den älteren auf die jüngeren Kinder (ebd.).

Der Schulversuch erhielt 2001 eine wissenschaftliche Begleitung durch ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Weingarten und wurde im Schuljahr

2002/03 auf 18 Grundschulen ausgeweitet. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung entstand eine Studie, für die zwischen 2001 und 2004 Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, beteiligte Lehrer interviewt und die Leistungen der Schüler getestet wurden (Kucharz & Wagener, 2009). In der Untersuchung wurden die Fragen untersucht, wie die Kinder im Unterrichtsalltag jahrgangsgemischter Klassen interagieren, wie sie sich gegenseitig Hilfestellungen leisten, welche Leistungsentwicklungen bei leistungsstarken und leistungsschwachen Kindern festzustellen waren, welche Konzepte die Lehrenden zur Gestaltung des Unterrichtes haben und wie leistungsschwache und leistungsstarke Kinder ihre Lernprozesse gestalten (ebd., S. 22). Die durchgeführten Untersuchungen führen bei Diemut Kucharz und Matthea Wagener zu einer weitgehend positiven Bewertung des jahrgangsübergreifenden Lernens:

„Die Ergebnisse [...] weisen darauf hin, dass das Lernen in jahrgangsgemischten Klassen viele pädagogische Erwartungen erfüllt: die Chance dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen und voneinander lernen sowohl im kognitiven als auch im sozialen Bereich, die Differenzierung der Lernangebote, die zeitlich individuelle Gestaltung des Aufrückens in eine weiterführende Gruppe sowie die Entlastung der Schulanfangsphase.“ (Kucharz & Wagener, 2009, S. 159)

Die Ergebnisse der Studie decken sich mit den Erfahrungen der am Schulversuch beteiligten Pädagogen. In einem Zwischenbericht des Schulversuches werden vor allem die positiven Effekte der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen auf das eigenverantwortliche und das soziale Lernen erwähnt. (Greif-Gross, 2006). Auch die veränderte Rolle des Lehrers als *„Initiator und Berater von Lernprozessen“* wird von den mit JüL arbeitenden Lehrern positiv wahrgenommen: *„Bei Treffen mit Lehrerinnen und Lehrern des Schulversuchs äußern viele immer wieder, dass sie nie wieder anders arbeiten wollen.“* (ebd., S. 15).

Am Ende des Schuljahres 2004/05 wurde der Schulversuch vorzeitig beendet, da mit der Änderung des Schulgesetzes 2004 und dem Inkrafttreten der dazugehörigen veränderten Grundschulverordnung zum Schuljahr 2005 /06 der Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen keine Abweichung von der Regelform mehr darstellte.

2.2 JÜL als Bestandteil einer umfassenden Schulreform

Die Einführung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen am Beginn der Grundschulzeit als Regelform, vor der Beendigung und Auswertung des entsprechenden Schulversuches erscheint zunächst etwas überraschend. In der Folge bildungspolitischer Diskussionen nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie, ist es jedoch auch in Berlin schnell zu heftigen Diskussionen über die Notwendigkeit grundlegender Reformen im Schulbereich gekommen. *„Nach PISA in der Bundesrepublik Deutschland darf nichts mehr so bleiben, wie es war.“* (Abgeordnetenhaus Berlin, 2002), formulierte der damalige Schulsenator Klaus Böger (SPD). Dabei stand von Anfang an die Frage des Zusammenhanges zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im Fokus. In einer Anhörung im Ausschuss für Jugend, Familie, Schule und Sport des Berliner Abgeordnetenhauses am 5. September 2002 wurden bereits notwendige Änderungen im Grundschulbereich thematisiert, um die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler ausgleichen zu können und so zu verhindern, dass sich die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im dreigliedrigen Sekundarschulbereich zementieren. So ist es nicht verwunderlich, wenn unter dem großen Druck nach dem „PISA-Schock“ auf bereits in der Entwicklung und Erprobung befindliche Konzepte für Schulreformen zurückgegriffen und mit diesen argumentiert wurde (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004).

Der Schulversuch *„Jahrgangsübergreifende Lerngruppen“* entstand in Berlin schon in der Zeit vor „PISA“, im Kontext einer ganzen Reihe von Innovationen, die 1998 von der damaligen Schulsenatorin Ingrid Stahmer unter der Überschrift *„Grundschule 2000“* initiiert wurden, um die Grundschule zu modernisieren und den Kindern so ein besseres Hineinwachsen in die Lern- und Wissensgesellschaft der globalisierten Arbeitswelt zu ermöglichen (Stahmer, 1999). Ein zentrales Element des Programms *„Grundschule 2000“* war die Erprobung der verlässlichen Halbtagsgrundschule, in dessen Rahmen wichtige Teile des Grundschulreformprogramms modellhaft erprobt werden sollten (Ramseger, Dreier, Kucharz, & Sörensen, 2004). Unter den erprobten Konzepten befanden sich neben einer ganzen Reihe anderer Teilbereiche, wie der Einführung von Computern an den Schulen und einer Profilbildung in den Klassen fünf und sechs, auch die Veränderung des Schulanfangs mit einer Flexibilisierung der Schuleintrittsphase. (Ramseger, Dreier, Kucharz, & Sörensen, 2000).

Als Klaus Böger, Senator für Bildung, Jugend und Sport, im Sommer 2003 den Entwurf für ein neues Schulgesetz vorlegte, fanden sich viele der Teilbereiche des Programms

„Grundschule 2000“ in den Veränderungen des Schulgesetzes wieder. Der Senat hat, wie Senator Böger es im Rahmen der Parlamentsdebatte zum neuen Schulgesetz formulierte, mit dem neuen Schulgesetz fünf Ziele verfolgt: Erstens eine systematische Qualitätsentwicklung in Kitas und Schulen auf den Weg bringen. Zweitens die schulische Eigenverantwortung stärken. Drittens den Ausbau von Ganztagschulen voranbringen. Viertens die Stärkung der individuellen Förderung aller Kinder im Vorschulalter und in der Grundschule. Und fünftens die Integration von Migranten in die Bildungslandschaft verbessern (Redebeitrag von Senator Böger, in: Abgeordnetenhaus Berlin, 2003, Seite 2788ff.).

Dazu wurde mit dem neuen Schulgesetz ein ganzes Refompaket verabschiedet, das sich nicht auf den Grundschulbereich beschränkte, sondern Veränderungen in allen Bereichen der Schule brachte. So wurden Abschlussprüfungen für einen mittleren Schulabschluss (MSA) nach der zehnten Klasse eingeführt und die Sekundarschulzeit bis zum Abitur auf sechs Jahre verkürzt. Die Schulen erhielten mehr Kompetenzen für eigenverantwortliche Organisation, wurden im Gegenzug jedoch verpflichtet, ein Schulprogramm aufzustellen und ihre Arbeit intern und extern (durch die Schulinspektion) überprüfen zu lassen.

Die gravierendsten Veränderungen betrafen jedoch die Grundschule und dort vor allem den Beginn der Grundschulzeit. Zusammen mit der Einführung der flexiblen Schulanfangsphase wurde das Einschulungsalter abgesenkt, Rückstellungen weitgehend unterbunden und die Vorschule abgeschafft. Die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase mit den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (JÜL) fand so im Kontext eines ganzen Paketes von Reformmaßnahmen statt.

Eine Reform, die nicht das Schulgesetz betraf, aber trotzdem in engem Zusammenhang mit den Veränderungen an der Grundschule steht, ist die Umgestaltung der Kindertagesstätte zur Bildungseinrichtung. Da mit der Absenkung des Einschulungsalters und der Einführung der Schulanfangsphase die Vorschule wegfallen sollte, bekam die Kindertagesstätte als „Elementarbereich des Bildungswesens“ besonders für die Sprachförderung und als unmittelbar der Grundschule vorgelagerte Institution eine neue Bedeutung. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2004).

2.3 Konzeption und gesetzliche Grundlage von Saph und JÜL

Die Umsetzung der Schulanfangsphase wurde im neuen Berliner Schulgesetz im §20 geregelt. Dort wurde in Absatz 3 formuliert (Schulgesetz für das Land Berlin, i.d.F. vom 26.01.2004):

„Die Schulanfangsphase ist eine pädagogische Einheit; ein Aufrücken von der ersten in die zweite Jahrgangsstufe entfällt. Schülerinnen und Schüler, die die Lern- und Entwicklungsziele der Schulanfangsphase erreicht haben, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten vorzeitig in die Jahrgangsstufe 3 aufrücken. Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Schulanfangsphase die Lern- und Entwicklungsziele noch nicht erreicht haben, können auf Beschluss der Klassenkonferenz (§ 59 Abs. 4) oder auf Antrag der Erziehungsberechtigten (§ 59 Abs. 5) ein zusätzliches Schuljahr in der Schulanfangsphase verbleiben, ohne dass dieses Schuljahr auf die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht angerechnet wird.“

Mit der flexiblen Verweilzeit sollte den Schülern also eine auf ihre Eingangsvoraussetzungen und individuellen Fähigkeiten angepasste Lernzeit in der Schulanfangsphase angeboten werden, ohne dass es durch ein „Sitzenbleiben“ zu einem vollständigen Bruch der Sozialbeziehungen kommt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004, S. 4f.). Stattdessen bleibt am Ende des Schuljahres ein Teil der Lerngruppe erhalten, weil nur etwa die Hälfte der Kinder die Schulanfangsphase verlassen und durch neu in die Schule kommende Schüler ersetzt werden.

Für die weitere Ausgestaltung der Schulanfangsphase und des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts wurde die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung in Absatz 7 von Paragraph 20 ermächtigt, *„das Nähere zur Ausgestaltung der Grundschule durch Rechtsverordnung zu regeln“* (Schulgesetz i.d.F. vom 26.01.2004). Die Regelungen zur konkreten Ausgestaltung der Schulanfangsphase finden sich in der Grundschulverordnung (Grundschulverordnung – GsVO, i.d.F. vom 01.02.2005). Diese legte vor allem fest, dass die Schulanfangsphase als pädagogische Einheit jahrgangsstufenübergreifend organisiert wird (§7, Abs. 2, Satz 1) und regelt unter anderem, die Ermittlung der individuellen Lernausgangslage zu Beginn der Schuleingangsphase sowie das diagnostische Festhalten des Lernfortschrittes in Lerntagebüchern (§7, Abs. 2). Die Grundschulverordnung stellt den Schulen darüber hinaus frei, den Unterricht auch außerhalb der Schulanfangsphase jahrgangsübergreifend in Lerngruppen von bis zu drei aufeinanderfolgende Jahrgangsstufen zu organisieren (§7, Abs. 6).

Der Verbleib bzw. das (vorzeitige) Aufrücken in der Schulanfangsphase wurde in §22 der GsVO geregelt. Darin wird festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler „in

der Regel nach zwei Schulbesuchsjahren in die Jahrgangsstufe 3 aufrücken“. Für das vorzeitige Aufrücken nach einem Schuljahr ist ein Antrag der Erziehungsberechtigten und ein Beschluss der Klassenkonferenz³ nötig. Schüler, deren Lernentwicklung eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht nicht erwarten lässt, können auf Beschluss der Klassenkonferenz ein drittes Jahr in der Schulanfangsphase verbleiben, das nicht auf die allgemeine Schulpflicht angerechnet wird. Der Antrag auf Verbleib in der Schulanfangsphase kann dabei auch von den Erziehungsberechtigten kommen (§22, Abs. 3).

Verbunden mit dem Konzept der jahrgangübergreifenden Lerngruppen war die Hoffnung auf eine Veränderung der Lernkultur an den Schulen und eine Verbesserung der Unterrichtsqualität (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004, S. 6f.). Neben dem verstärkten Einsatz diagnostischer Verfahren wie einer Sprachstandsfeststellung und einer Lernausgangslagenuntersuchung zum Schuleintritt, sollten individuelle Förderpläne und Lerntagebücher die Lernentwicklung prozessorientiert begleiten (ebd., S. 16). Vor allem aber sollten die in den Schulversuchen mit jahrgangübergreifenden Lerngruppen erprobten Arbeitsweisen der Individualisierung der Lernwege und des selbstständigen Lernens von- und miteinander umgesetzt werden (ebd., S. 9ff.).

Gemeinsam mit der Einführung der jahrgangsgemischten Schulanfangsphase wurde ein Vorziehen des Beginns der Schulpflicht um ein halbes Jahr beschlossen. Dies wurde mit der Notwendigkeit begründet, vor allem Kinder die keine vorschulische Einrichtung besuchen und deren Anteil bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache höher war, möglichst frühzeitig erreichen und fördern zu können. Deshalb wurden ab dem Schuljahr 2005/06 alle Kinder eingeschult, die mit Beginn des Schuljahres das sechste Lebensjahr vollendet haben oder bis zum 31.12. vollenden werden. Das Durchschnittsalter bei der Einschulung wurde damit von 6,7 auf 6,2 Jahre gesenkt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004, S. 3f.). Gleichzeitig wurde das „Zurückstellen“ von Kindern von der Einschulung weitgehend abgeschafft. Die Rückstellungsquote von Kindern, die als noch nicht „schulfähig“ eingestuft wurden, bewegte sich je nach Schule in einem breiten Rahmen von fünf bis 20 Prozent (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004, S. 5). Mit der neuen Schulan-

³ Die Entscheidung wird durch Beschluss der Klassenleitung, der regelmäßig in der Klasse unterrichtenden Lehrer und der regelmäßig in der Klasse tätigen pädagogischen Mitarbeiter getroffen. Vertreter der Erziehungsberechtigten und der Schüler die ebenfalls Mitglieder der Klassenkonferenz sind, nehmen an den Beratungen dazu nicht teil (SchulG, §82, Abs. 5, Satz 2)

fangsphase wurde der Grundsatz verbunden, dass nicht das Kind schulfähig sein muss, „sondern die Schule muss ihren Schulanfang so gestalten, dass die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aller Kinder ausgeschöpft und gefördert werden.“ (ebd., S. 1).

Wegen der durch das Vorziehen des Einschulungsalters entstehenden höheren Einschulungszahlen im Schuljahr 2005/06 wurde der Beginn der verbindlichen Einführung der jahrgangsgemischten Lerngruppen für das Schuljahr 2006/07 festgelegt. Allerdings wurde den Schulen freigestellt, die Jahrgangsmischung bereits im Schuljahr 2005/2006 zu beginnen.

2.4 Kritik und öffentliche Diskussion

In den Jahren vor der verbindlichen Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens für alle Berliner Grundschulen war die über das Konzept geäußerte Meinung relativ eindeutig. Die in den Berichten zum Schulversuch und der dazugehörigen wissenschaftlichen Begleitung dargestellten Erkenntnisse vermittelten eine einhellige positive Einstellung zu den neuen Lehr- und Lernmethoden (siehe Kapitel 2.1). Mit dem Vorhaben die Jahrgangsmischung in der Schulanfangsphase verbindlich einzuführen, traten zunehmend auch kritische und ablehnende Töne zutage. Das neue Schulgesetz wurde im Berliner Abgeordnetenhaus mit der Mehrheit der Koalition aus SPD und PDS verabschiedet, die Oppositionsparteien CDU, FDP und Grüne lehnten den Gesetzentwurf aus unterschiedlichen Gründen ab. Während die Grünen beim Thema der Schulanfangsphase die Pläne der Regierungskoalition grundsätzlich unterstützten, sprachen sich CDU und FDP gegen die Einführung der Jahrgangsmischung in einer flexiblen Schulanfangsphase aus. Die FDP votierte für den verbindlichen Vorschulbesuch in einer „Startklasse“ (Abgeordnetenhaus Berlin, 2004a), um die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder aufzufangen. Die CDU wollte das bestehende System aus Vorschule und Grundschule erhalten und den Vorschulbesuch für Kinder verpflichtend machen, bei denen bei einer Entwicklungsuntersuchung im Alter von vier Jahren ein Förderbedarf festgestellt wird (Abgeordnetenhaus Berlin, 2004b). Beide Parteien lehnten vor allem den Zwang zur jahrgangsgemischten Organisation der Schulanfangsphase auch im weiteren Verlauf ab und bezweifelten den Sinn einer größeren Heterogenität der Lerngruppe für den Lernerfolg (Vgl.

Redebeitrag der Abgeordneten Schultze-Berndt, in: Abgeordnetenhaus Berlin, 2004, S. 8.f.).

Kritik aus einer anderen Richtung kam von der Gewerkschaft GEW und der am Schulversuch beteiligten Pädagogen. Sie sprachen sich für die jahrgangsgemischte Organisation in drei statt in zwei Jahrgängen aus, um die Rollenvielfalt innerhalb der Schulanfangsphase zu vergrößern und mehr Konstanz zu erreichen, da bei einer aus drei Jahrgängen bestehenden Lerngruppe nur ein Drittel, statt der Hälfte der Gruppe ausgetauscht würde. Außerdem sahen sie einen Gewinn an Niveau durch die größere Spanne der Differenzierung bei drei Jahrgängen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, 2005).

Von Seiten der Schulleitungen, Lehrkräfte und den Lehrerverbänden gab es nach der Änderung des Schulgesetzes Zweifel an der Umsetzbarkeit des Konzeptes mit den zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen (vgl. Redebeitrag der Leiterin der Fachgruppe Vorklassen beim Verband Bildung und Erziehung Brigitte Sandloff, in: Abgeordnetenhaus Berlin, 2004c, S. 2.f. und 16f.). Da die meisten Lehrkräfte es gewohnt seien in altershomogenen Gruppen zu unterrichten, gäbe es Unsicherheiten (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, 2005) und einen hohen Bedarf an Schulungen und Fortbildungen (vgl. Redebeitrag Peter Heyer [Grundschulverband], in: Abgeordnetenhaus Berlin, 2004c, S. 5.f.). Der Landeselternausschuss als oberste Vertretung der Eltern unterstütze die Einführung von JüL grundsätzlich, forderte aber eine bessere personelle und räumliche Ausstattung. Der letzte Punkt betraf auch die Bezirke, die in der zweistufigen Berliner Verwaltung als Schulträger für die Schulgebäude die Verantwortung tragen, da für die Unterrichtsformen des jahrgangsübergreifenden Lernens mehr Teilungs- und Gruppenarbeitsräume benötigt werden. Noch 2009 gab es 26 Schulstandorte, an denen die Einführung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen mit der Begründung von Raumproblemen nicht stattgefunden hatte (Abgeordnetenhaus Berlin, 2009).

Der wachsenden Kritik, dass die Schulen für die verbindliche Einführung von JüL noch nicht bereit seien und der Tatsache, dass zum geplanten flächendeckenden Einführungstermin von JüL nur 70 der 366 Berliner Grundschulen die Schulanfangsphase jahrgangsgemischt organisieren (eine detaillierte Darstellung zur flächendeckenden Einführung folgt im nächsten Kapitel), begegnete der Berliner Senat Ende 2006 mit einer Verschiebung des vorgeschriebenen Einführungstermins auf das Schuljahr 2008/09. Damit sollte denjenigen Schulen Rechnung getragen

werden, „die in ihren Vorbereitungen auf die Realisierung der Jahrgangsmischung noch nicht weit genug fortgeschritten sind, die in ihrem Personalentwicklungs- und Fortbildungskonzept für die Qualitätsentwicklung der Schulanfangsphase mehr Zeit benötigen oder deren pädagogisches Konzept eine Mischung von drei Jahrgängen vorsieht.“ (Abgeordnetenhaus Berlin, 2007). Verbunden mit der Verschiebung war eine Veränderung der Berechnung der Personalzumessung an den Schulen mit JüL ab dem Schuljahr 2008/09, die zu einer Verbesserung der Personalausstattung führen sollte (Abgeordnetenhaus Berlin, 2008b).

Die Kritik an JüL nahm in der Folgezeit jedoch noch zu. Neben der nicht ausreichenden personellen und räumlichen Ausstattung wurde die hohe Anzahl der „Verweiler“, also der Kinder die drei Jahre in der Schulanfangsphase verbleiben, kritisiert. In diesem Zusammenhang wurde das pädagogische Konzept der Jahrgangsmischung gerade für die jüngeren Schüler, die nach dem Vorziehen des Einschulungsalters in die Schule kommen, in Frage gestellt (Klesmann, 2010).

2.5 Umsetzung der Saph an den Grundschulen

Zum Zeitpunkt der Verabschiedung und des Inkrafttretens des neuen Schulgesetzes im Schuljahr 2004/05 gab es bereits an 25 Grundschulen in Berlin jahrgangsgemischten Unterricht in den ersten Schuljahren.⁴ Zu den 18 Schulen aus dem Schulversuch kamen weitere Schulen, die in eigenen Konzepten zum Teil schon seit Beginn der 1990er Jahre jahrgangsgemischt unterrichteten. Im Schuljahr 2005/06 erhöhte sich der Anteil um die sieben Schulen, die von der Regelung Gebrauch machten, JüL schon vor dem in der Grundschulverordnung festgeschriebenen Schuljahr einzuführen. Zum offiziellen Starttermin von JüL als Regelform in der Schulanfangsphase im Schuljahr 2006/07 erhöhte sich die Anzahl der Schulen auf 70. Vom Ziel der flächendeckenden Einführung war man mit einer Quote von 19,1% aber noch weit entfernt. Die Senatsverwaltung verschob daraufhin den Startzeitpunkt der verbindlichen Ein-

⁴ Die Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens als Regelform an den Berliner Grundschulen zog sich über einen Zeitraum von fünf Jahren hin. In diesem Zeitraum hat es zahlreiche Berichte der Senatsverwaltung über den Stand der Umsetzung gegeben (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2012). Die darin angegebenen Daten sind nicht immer konsistent, unterscheiden sich an einigen Stellen bezüglich der Bezugsgrößen und enthalten gelegentlich auch Fehler. Hinzu kommt, dass im beobachteten Zeitraum Schulen geschlossen, andere neu gegründet wurden. Für die Datenbasis dieser Arbeit wurden die Angaben der unterschiedlichen Quellen deshalb zusammengetragen, auf Plausibilität überprüft und die korrekten Daten bezüglich der Einführung von JüL ggf. direkt bei den Schulen erfragt. Maßgeblich für die Angaben zum Anteil der Schulen mit JüL war die Einführung der Jahrgangsmischung in allen Lerngruppen.

führung von JüL auf das Schuljahr 2008/09 und kündigte Verbesserungen bei der Personalausstattung an.

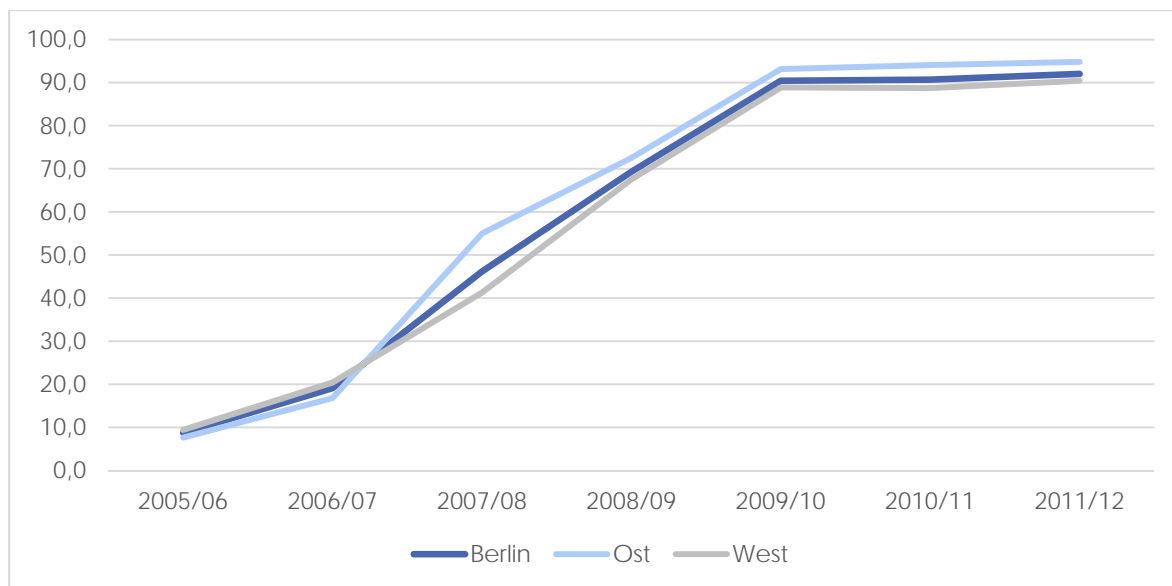


Abbildung 1: Entwicklung der Einführung von JüL zwischen 2005/06 und 2011/12

Im darauffolgenden Schuljahr setzte dann knapp die Hälfte der Schulen die Jahrgangsmischung in der Schulanfangsphase um. Mit Beginn des Schuljahres 2009/10 erreichte die Quote der Umsetzung von JüL dann die 90%-Marke und stagnierte in den beiden folgenden Schuljahren. 29 der Berliner Grundschulen ließen sich auch in den Folgejahren nicht zu einer Einführung der Jahrgangsmischung bewegen.

Die Unterschiede bei der Einführung zeigen keine großen Abweichungen zwischen den beiden Stadthälften, allerdings zeigen sich Unterschiede zwischen den Berliner Bezirken. Während die meisten Stadtbezirke nach unterschiedlich schneller Entwicklung zum Schuljahr 2009/10 eine Quote von über 90% bei der Organisation von JüL in der Schulanfangsphase erreichten, blieben Treptow-Köpenick mit 83% und vor allem Neukölln mit 64% deutlich darunter.

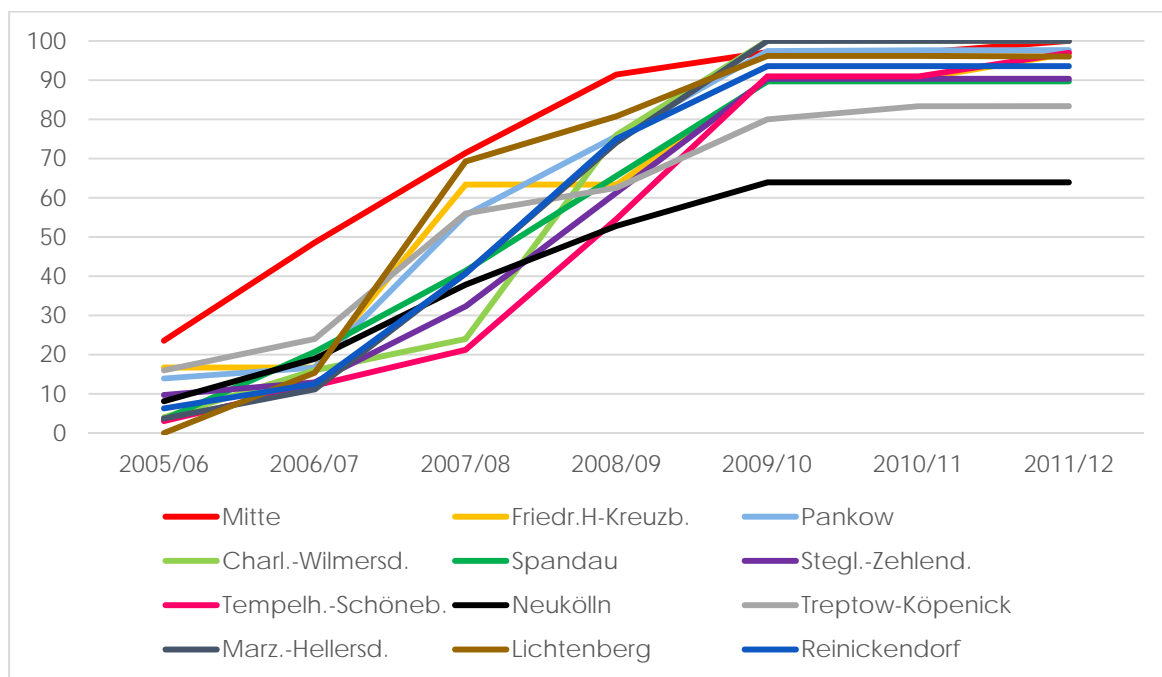


Abbildung 2: Entwicklung der Einführung von JüL nach Bezirken

2.6 Von der Ausnahmegenehmigung zum Wahlmodell: Die teilweise Wiedereinführung von jahrgangsbegrenztem Unterricht in der Schulanfangsphase ab dem Schuljahr 2012/13

Während Grundschulen, die mit dem Schuljahr 2009/10 noch nicht zur Altersmischung in der Schulanfangsphase übergegangen waren, in Zielvereinbarungen mit der Senatsverwaltung verbindliche Verabredungen für die Einführung abschließen sollten (Abgeordnetenhaus Berlin, 2008b; Abgeordnetenhaus Berlin, 2010), gab es Ende des Jahres 2010 eine Kehrtwende. Der Berliner Bildungssenator Zöllner (SPD) verkündete im Rahmen eines „Qualitätspaketes Kita und Schule“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2010), dass die Schulen nicht weiter zur Einführung von JüL gezwungen werden sollten. Stattdessen können Schulen von der Regelform der Jahrgangsmischung abweichen, wenn sie nach einem entsprechenden Beschluss der Schulkonferenz ein pädagogisch-didaktisches Konzept vorlegen und von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung genehmigen lassen. Von der Regelung, die für das Schuljahr 2012/13 galt, machten die 29 der Grundschulen Gebrauch, die das jahrgangsbegrenzende Lernen bis dahin noch nicht eingeführt hatten. Zusätzlich schafften 35 Schulen die bereits eingeführte Jahrgangsmischung ganz wieder ab oder entschieden sich, übergangsweise beide Sys-

teme anzubieten. Insgesamt startete so fast jede fünfte Berliner Grundschule (18,2%) mit jahrgangshomogenen Klassen in das Schuljahr 2013.

Eine weitere Veränderung der Regeln zur Gestaltung der Schulanfangsphase brachte das Schuljahr 2013/14. Verursacht wurde sie durch einen Wechsel der Regierungskoalition der Berliner Landesregierung. Nach den Wahlen zum Berliner Abgeordnetenhaus im September 2011 wurde die CDU neuer Regierungspartner der SPD und des Regierenden Bürgermeisters Klaus Wowereit. Die CDU, die in den Jahren zuvor der Einführung von JÜL sehr kritisch bis ablehnend gegenüberstand, hatte in Ihrem Wahlprogramm die Abschaffung der Pflicht zum jahrgangsübergreifenden Lernen gefordert (CDU Berlin, 2011, S. 21) und setzte sich bei den Koalitionsverhandlungen in diesem Punkt durch. Die Koalitionsvereinbarung zwischen den beiden Parteien beinhaltet zum Themenbereich Grundschule die Formulierung: „Die Schulkonferenz entscheidet zukünftig darüber, ob in der Anfangsphase jahrgangsübergreifend oder jahrgangsbezogen unterrichtet wird.“ (SPD Berlin / CDU Berlin, 2011, S. 49).

Eine Genehmigung für eine jahrgangsbezogene Organisation der Schulanfangsphase durch die Senatsverwaltung für Bildung entfiel ab dem Schuljahr 2013/14, erhalten blieb dagegen die Pflicht, ein Konzept zur abweichenden Organisation zu erstellen und durch die Schulkonferenz verabschieden zu lassen. Die Grundschulverordnung wurde am 4. April 2012 entsprechend geändert: *„Die flexible Schulanfangsphase umfasst die Jahrgangsstufen 1 und 2 und wird als pädagogische Einheit jahrgangsübergreifend organisiert, die Einrichtung jahrgangsbezogener Klassen ist nach Beschluss der Schulkonferenz mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der stimmberechtigten Mitglieder zulässig; die Organisation der Schulanfangsphase erfolgt auf der Grundlage eines von der Schule beschlossenen Konzepts.“* (GsVO §7, Abs. 2, i.d.F vom 04.04.2012).

In der Folge entschieden sich 48 weitere Grundschulen für die Abschaffung von JÜL und der Organisation in jahrgangsbezogenen Lerngruppen (JabL). Im Schuljahr 2013/14 hat damit annähernd ein Drittel (31,8%) der Berliner Grundschulen von der Regelform JÜL Abstand genommen.

Dabei zeigt sich eine große Bandbreite zwischen den einzelnen Berliner Bezirken. Neben den beiden Bezirken Mitte und Marzahn-Hellersdorf, bei denen alle Schulen beim jahrgangsübergreifenden Lernen geblieben sind, erstreckt sich der Anteil der Schulen mit jahrgangsbezogenen Lerngruppen von 16,7 Prozent in Friedrichshain-

Kreuzberg bis zu 58,3% in Neukölln. Auffällig ist eine ungleiche Verteilung der Schulen im Ost- und Westteil der ehemals geteilten Stadt Berlin. Der Anteil liegt im Westen mit 34,8% deutlich höher als im Ostteil, in dem nur 24,3% vom Konzept der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen abweichen.

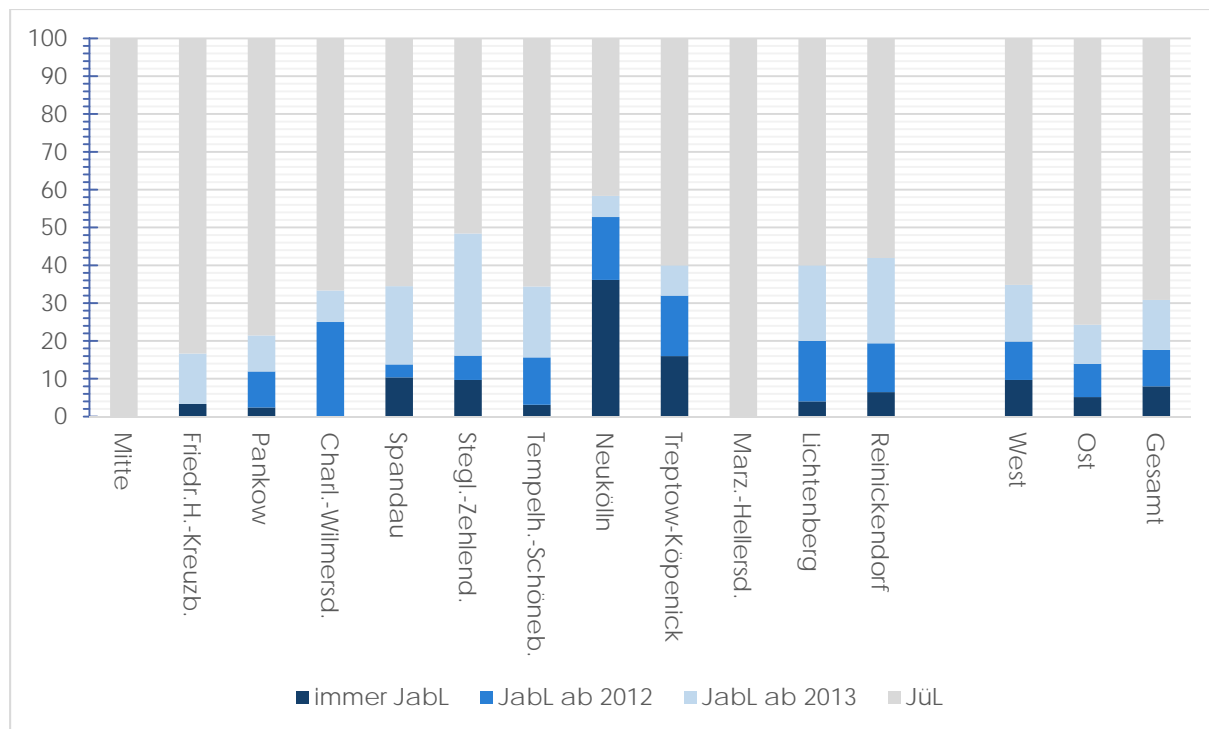


Abbildung 3: Anteil JüL und JabL nach Regionen 2013/14 in Prozent

Rückschlüsse auf sozialstrukturelle Zusammenhänge lassen sich an dieser Stelle jedoch nicht treffen. Zwar ist Neukölln, das zu den Bezirken mit einer schwierigen Sozialstruktur gehört, der Bezirk mit dem größten Anteil an Schulen mit jahrgangsbezogener Organisation der Schulanfangsphase. Aber einerseits folgen bei der Häufigkeit dann mit Steglitz-Zehlendorf und Reinickendorf zwei Bezirke, denen eher eine gute Sozialstruktur zugeschrieben wird, andererseits gibt es auch im „Problembezirk“ Neukölln Ortsteile mit guten bis sehr guten Wohnlagen. Mögliche Zusammenhänge zwischen der Entscheidung gegen JüL und den sozialstrukturellen Rahmenbedingungen werden in Kapitel 4 untersucht.

3. Begründungen für die jahrgangsbezogene Organisation der Schuleingangsphase

Die hohe Zahl der Berliner Schulen, die sich vom jahrgangsübergreifenden Lernen abgewendet oder seine Einführung erfolgreich verhindert haben, wirft die Frage nach den Gründen der Ablehnung von JüL durch die Schulen auf. Die pädagogischen Vorteile des jahrgangsübergreifenden Lernens sind in der wissenschaftlichen Diskussion kaum umstritten (siehe Kapitel 1) und auch bei der öffentlichen Diskussion über die Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens an den Berliner Grundschulen hat es - jedenfalls vordergründig - nur einzelne grundsätzliche Einwände gegen das pädagogische Konzept des jahrgangsgemischten Lernens gegeben. Im Fokus der politischen Auseinandersetzungen standen dagegen die personelle und bauliche Ausstattung der Schulen (siehe Kapitel 2.4). Dabei ist allerdings zu bedenken, dass diese Auseinandersetzung nicht singular auf das jahrgangsübergreifende Lernen bezogen stattfand, sondern im größeren Kontext der allgemeinen Diskussion über die Ausstattung von Schulen im finanzschwachen Berlin. Eine Diskursanalyse „[...] im Kontext gesellschaftlich konstituierter semiotischer Horizonte und in Bezug auf Machtverhältnisse[...]“ (Langer & Wrana, 2013, S. 335) der öffentlichen Auseinandersetzung über die Berliner Schulreformen wäre sicherlich ein interessanter aber auch ambitionierter Ansatz um mehr über die Einstellungen und Interessen der zahlreichen „Player“ in diesem Kontext zu erfahren. Für die Beantwortung der hier gestellten Frage nach den Gründen der Ablehnung von JüL durch die Schulen, wäre aber der Zugriff auf interne Dokumente wie Sitzungsprotokolle schulischer Gremien oder von Besprechungen und Konferenzen mit der Schulverwaltung sinnvoll gewesen, der nicht möglich war.

Mit der 2010 getroffenen Entscheidung des Berliner Senats, die Schulen nicht weiter zur Einführung von JüL zu zwingen, ging die Entscheidung über die Organisation der Schulanfangsphase de facto auf die Schulen über. Verbunden mit dieser Wahlfreiheit war jedoch die Auflage, ein „Konzept zur Umsetzung der Saph in jahrgangsbezogenen Lerngruppen“ vorzulegen, falls die Schulen sich für eine von der Regelform abweichende jahrgangsbezogene Organisation entscheiden. Für eine Untersuchung der Gründe die zu einer Entscheidung gegen JüL geführt haben bieten sich diese Konzepte aus mehreren Gründen an. Erstens dienten sie - jedenfalls gilt das für das

Schuljahr 2012/13 - der Rechtfertigung der Schulen gegenüber der Schulaufsicht, die das abweichende Konzept genehmigen musste. Für die Erstellung der Konzepte gab es von der Senatsverwaltung Vorgaben, in denen explizit nach standortspezifischen und pädagogisch-fachlichen Begründungen für die jahrgangsbezogene Organisation gefragt wurde (Wilde, 2011). Zweitens handelt es sich um offizielle Dokumente jeder einzelnen Schule, von denen anzunehmen ist, dass sie jeweils das Ergebnis eines Diskussionsprozesses der schulischen Gremien der jeweiligen Schule wiedergeben, da die Entscheidung für eine jahrgangsbezogene Organisation der Schulanfangsphase mit einem Beschluss der Schulkonferenz getroffen werden muss. Damit lassen sich die Begründungen für die jahrgangsbezogene Organisation für jede Schule einzeln erfassen, anders als das mit einer Auswertung des öffentlichen Diskurses möglich wäre.

3.1 Dokumentenanalyse

Die Untersuchung von schriftlichen Konzepten gehört zum Bereich der Dokumentenanalyse. Bei der wissenschaftlichen Untersuchung von Dokumenten handelt es sich um ein klassisches Feld qualitativ-interpretativer Analyse (Mayring, 2002). Von anderen Untersuchungsmethoden unterscheidet sie sich häufig dadurch, dass sie Datenmaterial verwendet, welches nicht primär für den Untersuchungszweck erstellt wurde (Ballstedt, 1994; Petermann & Noack, 1995). Die Dokumentenanalyse wird dann als non-reaktives Verfahren bezeichnet, da die Daten nicht als Reaktion auf eine Messanordnung entstehen. (Mayring, 2002, S. 47). Dokumente als schriftliche Texte verstanden, „*die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen*“ (Wolff, 2000, S. 502), sind „*standardisierte Artefakte, insoweit sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten: als Aktennotizen, Fallberichte, Verträge, Entwürfe, Totenscheine, Vermerke, Tagebücher, Statistiken, Jahresberichte Zeugnisse, Urteile, Briefe oder Gutachten.*“ (ebd., S. 503). Aufzeichnungen jeglicher Art gehören also zum täglichen Leben. Sie bilden jedoch nicht nur die Realität ab, sondern sie stellen selbst eine Realität dar (Petermann & Noack, 1995, S. 449).

Dokumente dürfen nicht als einfache Abbildung von Fakten oder der Realität gesehen werden. Da sie immer von einer bestimmten Person oder Institution mit einem bestimmten Zweck erstellt wurden, sind sie vielmehr als Mittel der Kommunikation zu betrachten, bei deren Analyse im Untersuchungsprozess immer auch die Art des Ge-

brauchs und die persönlichen oder institutionellen Absichten bei der Erstellung mit zu betrachten sind (Flick, 2012, S. 324). Da Texte nicht für sich selbst sprechen, erfordert die Auswertung von Dokumenten in der Forschung spezielle Techniken und Verfahrensweisen (Mayring & Brunner, 2013, S. 323).

3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die hier beabsichtigte Untersuchung der Gründe für eine Entscheidung von Berliner Grundschulen gegen das jahrgangsübergreifende Lernen in der Schulanfangsphase wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2010) gewählt. Phillip Mayring, Professor für pädagogische Psychologie in Ludwigsburg adaptierte zu Beginn der 1980er Jahre Techniken der quantitativen Inhaltsanalyse und entwickelte sie zu einer Familie von Verfahren zur systematischen, nachvollziehbaren und regelgeleiteten qualitativen Analyse von Texten weiter (Ramsenthaler, 2013, S. 23). Ihr Grundkonzept ist die schrittweise Analyse von Texten mit einem theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem (Mayring, 2002, S. 114). Damit soll ermöglicht werden, „*die Systematik (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung, Gütekriterien) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen.*“ (Mayring, 2000, S. 469).

Mit der Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang soll sichergestellt werden, dass der Text immer in seinem Kontext interpretiert wird und das Material auf seine Entstehung und Wirkung hin untersucht wird (Mayring, 2002, S. 48). Dazu gehören eine Beschreibung der Stichprobe und Kontextinformationen zu den Texten (Ramsenthaler, 2013, S. 24).

Ein Hauptanliegen von Phillip Mayring für das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ist das systematische Vorgehen und die Orientierung an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse (Mayring, 2010, S. 48f.). Da die Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist, sondern immer auf den konkreten Gegenstand und die spezifische Fragestellung bezogen angepasst wird, ist die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells dafür zentral (ebd.). Innerhalb dieses Ablaufmodells werden Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit) definiert. Diese Regelgeleitetheit macht die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse erst systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar und grenzt sie gleichzeitig von offeneren Auswertungsmethoden wie z.B. hermeneutischen Verfahren ab (Ramsenthaler, 2013, S. 24f.).

Zentraler Punkt inhaltsanalytischer Arbeiten ist der Einsatz von Kategorien und eines Kategoriensystems (Mayring & Brunner, 2013, S. 325). Die qualitative Inhaltsanalyse legt dabei ein besonderes Augenmerk auf die Konstruktion und Begründung von Kategorien, wobei die synthetische Kategorienkonstruktion im Vordergrund steht, das Kategoriensystem also erst das Ergebnis der Analyse darstellt. (Mayring, 2010, S. 49). Im Laufe der Analyse wird der Text in wiederholter Überarbeitung in Kategorien zusammengefasst. Die Zuordnung von Kategorien zu Textmaterialstellen ist dabei ein interpretativer, regelgeleiteter Vorgang (Mayring & Brunner, 2013, S. 325). Die Kategorien werden an das Material herangetragen und werden dabei entweder induktiv aus dem Material heraus gewonnen, oder deduktiv angewendet, wenn sie theoriegeleitet vorab entwickelt wurden. Auch in diesem Fall werden die Kategorien immer wieder am Material geprüft und gegebenenfalls modifiziert (Flick, 2012, S. 409; Mayring & Brunner, 2013, S. 327).

Die Einbettung in Kommunikationszusammenhänge und vor allem die Möglichkeit, über die Konstruktion von Kategorien aus den Dokumenten Gründe für die Entscheidungen von Schulen gegen das jahrgangsgemischte Lernen herauszuarbeiten, haben zu der Entscheidung geführt, für diese Untersuchung die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse zu wählen. Dies gilt besonders deshalb, weil es bislang keine systematischen Untersuchungen über die Gründe der Ablehnung von jahrgangsgemischtem Unterricht gibt.

3.2.1 Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse

Für den Ablauf einer qualitativen Inhaltsanalyse hat Mayring ein allgemeines Modell entwickelt (Mayring, 2010). Gerade im Vorhandensein eines Ablaufmodells, das die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt, sieht Mayring die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren: *„Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode.“* (ebd., S. 59) Das allgemeine Ablaufmodell muss freilich im konkreten Fall an die Fragestellung und das jeweilige Material angepasst werden. Deshalb werden im Folgenden die einzelnen Schritte kurz erläutert und in Zusammenhang mit der Anwendung für die hier durchgeführte Untersuchung gebracht.

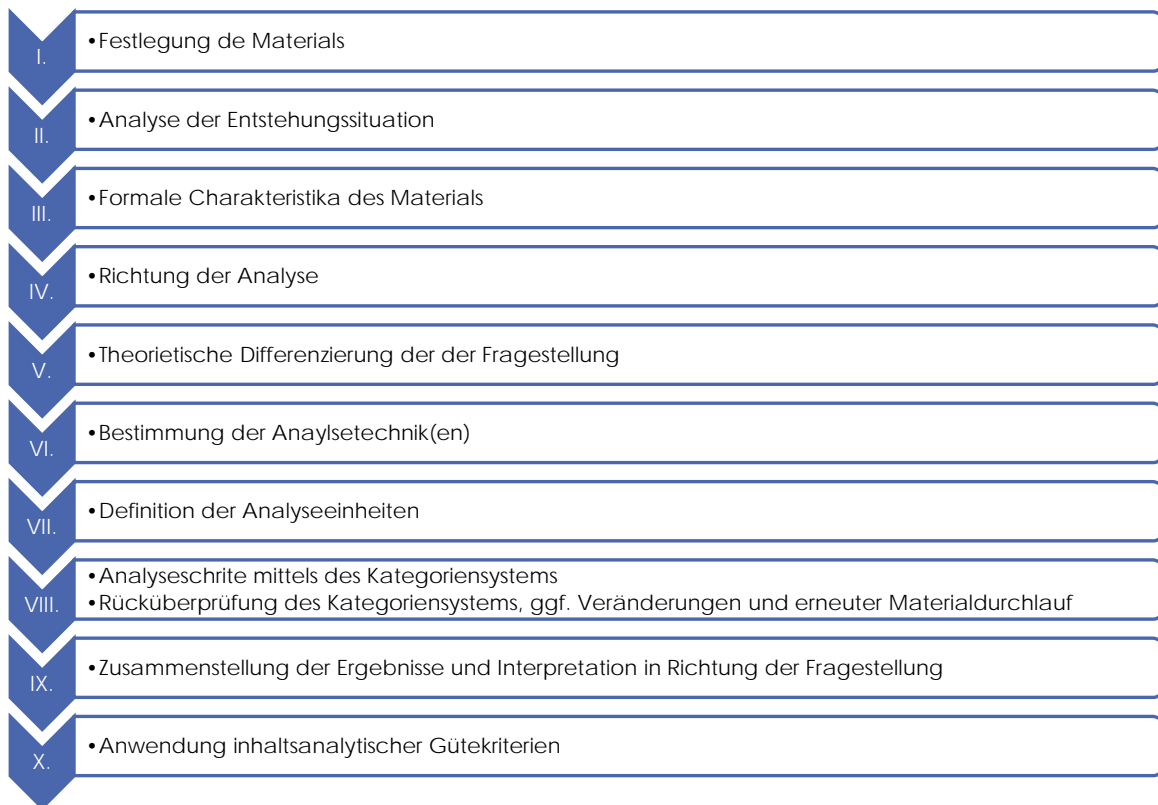


Abbildung 4: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (nach Mayring 2010)

3.2.2 Ausgangsmaterial und Entstehungssituation

Die erste Stufe der Inhaltsanalyse ist die Bestimmung des Ausgangsmaterials. Dazu gehört die Festlegung, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll, ob das gesamte Material analysiert werden kann oder ob eine Stichprobe ausgewählt werden muss. Dann muss die Entstehungssituation analysiert werden, in dem unter anderem beschrieben wird, wer der Verfasser des Materials ist und in welchem Zusammenhang es entstanden ist. Schließlich müssen die formalen Charakteristika des Materials beschrieben werden (Mayring, 2010, S. 53ff).

I. Festlegung des Materials

Zur Untersuchung von Gründen, die Schulen dazu bewegen, sich für eine abweichende jahrgangsbezogene Organisation der Schuleingangsphase zu entscheiden, könnte eine breite Palette an unterschiedlichen Texten genutzt werden. Selbstdarstellungen von Schulen in Schulkonzepten oder auf Schul-Homepages wären ebenso denkbar, wie Protokolle schulischer Gremiensitzungen oder Berichte der Schulinspektion. Die Vorteile, die eine Untersuchung der Konzepte zur abweichenden Organisation der Schulanfangsphase in jahrgangsbezogenen Lerngruppen hat, wurden schon

am Beginn von Kapitel 4 geschildert. Anders als die zuvor genannten Materialien existieren sie für jede der betroffenen Schulen, da die Erstellung eines Konzeptes von der zuständigen Senatsverwaltung verbindlich vorgeschrieben wurde.

Allerdings stehen nicht alle der 112 Konzepte für eine Analyse zur Verfügung. Da die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft die Konzepte als Eigentum der Schulen betrachtet, war sie nicht bereit, die Dokumente zur Verfügung zu stellen. Bis auf einige wenige Schulen, die ihre Konzepte auf der Schulhomepage veröffentlicht haben, mussten die betreffenden Schulen kontaktiert und gebeten werden, ihr Konzept zur Verfügung zu stellen. Trotz dreifacher schriftlicher Kontaktaufnahme über einen Zeitraum von zwei Monaten und einem telefonischen Nachfassen in den Schulsekretariaten ca. eine Woche nach der zweiten schriftlichen Anfrage, gab es nur bei gut einem Drittel der Schulen eine positive Rückmeldung. Nachdem einige wenige der zugesandten Dokumente aussortiert werden mussten, weil sie nur Auszüge oder Zusammenfassungen der Konzepte enthielten, verbleiben für die Analyse nur 32 Dokumente.

	Immer JabL		JabL ab 12/13		JabL ab 13/14	
	Schulen	Konzepte	Schulen	Konzepte	Schulen	Konzepte
Mitte	0	-	0	-	0	-
Friedrichshain-Kreuzberg	1	1	0	0	4	1
Pankow	1	0	4	1	4	1
Charlottenburg-Wilmersdorf	0	0	6	2	2	1
Spandau	3	1	1	0	6	2
Steglitz-Zehlendorf	3	0	2	1	10	4
Tempelhof-Schöneberg	1	1	4	3	6	0
Neukölln	13	5	6	3	2	0
Treptow-Köpenick	4	2	4	1	2	0
Marzahn-Hellersdorf	0	-	0	-	0	-
Lichtenberg	1	0	4	0	5	0
Reinickendorf	2	1	4	0	7	1
Gesamt	29	11	35	11	48	10

Tabelle 1: Übersicht vorliegender Konzepte zur Organisation der Saph bezogen auf die Anzahl der Schulen mit JabL nach Bezirken

Wie Tabelle 1 zeigt, stammen elf der vorliegenden Konzepte aus Schulen, die JüL gar nicht erst eingeführt haben, elf Konzepte kommen von Schulen die zum Schuljahr

2012/13 zu jahrgangsbezogenen Lerngruppen zurückgekehrt sind und zehn Konzepte stammen von Schulen, die JüL mit dem Schuljahr 2013/14 wieder abgeschafft haben. Es liegen Konzepte aus neun der zehn Berliner Bezirke vor, in denen Schulen die Schulanfangsphase abweichend jahrgangsbezogen organisieren. Da aber nicht angenommen werden darf, dass die Überlassung der Konzepte zufällig erfolgte, bedeutet dies für die Stichprobe, dass eine Zufallsauswahl oder eine Stichprobe nach Quoten nicht möglich ist. Stattdessen handelt es sich bei den vorliegenden Daten um eine willkürliche Stichprobe.

II. Analyse der Entstehungssituation

Die vorliegenden Konzepte sind offizielle Beschlüsse der jeweiligen Schulkonferenz⁵, dem obersten Beratungsgremium der schulischen Selbstverwaltung (§75 SchulG für das Land Berlin in der Fassung vom 26.06.2013.). Die konkreten Autoren sind nur einem kleinen Teil der Dokumente zu entnehmen, oft sind es Lehrkräfte der Schule, die in einer Arbeitsgruppe oder Fachkonferenz organisiert sind. Die Konzepte wurden aufgrund der Vorgabe der Senatsschulverwaltung erstellt, die für die jahrgangsbezogene Organisation der Schulanfangsphase ein entsprechendes, durch die Schulkonferenz beschlossenes Konzept verlangt. Die für das Schuljahr 2012/13 erstellten Konzepte waren dabei noch durch die Schulaufsicht zu prüfen und der Senatsschulverwaltung zur Genehmigung vorzulegen. Die Konzepte für das Schuljahr 2013/14 mussten nach einer Änderung der Grundschulverordnung nicht mehr zur Genehmigung vorgelegt werden.

III. Formale Charakteristika des Materials

Die Konzepte wurden von den Schulen in elektronischer Form als Word- oder PDF-Datei zur Verfügung gestellt. Sie sind größtenteils als kontinuierlicher Text angelegt, enthalten aber oft auch tabellarische Darstellungen und Aufzählungen. Sie haben einen Umfang von ca. 2.200 bis 11.000 Wörtern und sind im Durchschnitt etwa 25 Seiten lang. Durch die Vorgabe von Kriterien an die zu erstellenden Konzepte durch die Senatsschulverwaltung (Vgl. Wilde, 2011) sind die Dokumente in der Regel stark gegliedert.

⁵ Der Schulkonferenz gehören stimmberechtigt der Schulleiter, vier Lehrkräfte, vier Elternvertreter sowie eine externe Person, die die Schule in der Wahrnehmung ihrer pädagogischen Aufgaben unterstützen soll, an. Mit beratender Stimme gehören der Schulkonferenz darüber hinaus 2 Schüler aus den Klassenstufen 5 und 6 an.

3.2.3 Analyserichtung und Fragestellung

Nach der Beschreibung des Analysematerials erfolgt in den nächsten Schritten die Herausarbeitung der Fragestellung, da die Analyse ohne eine Fokussierung dessen, was man eigentlich herausfinden möchte, zielloos wäre (Ramsenthaler, 2013, S. 27f.). Zur Herausarbeitung der Fragestellung gehört einerseits die Richtung der Analyse, also die Frage worauf sich der Fokus der Interpretation richtet, andererseits die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung. „Theoriegeleitet“ meint in diesem Zusammenhang, dass die konkrete Fragestellung an die bisher über den Untersuchungsgegenstand gewonnenen Erfahrungen anknüpft (Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 2010, S. 57f.).

IV. Analyserichtung

Die vorliegenden Dokumente sind nicht vorrangig mit dem Zweck erstellt worden, Argumente und Begründungen gegen die altersgemischte Organisation des Unterrichts in der Schulanfangsphase zu liefern. Vielmehr soll das Konzept dargestellt werden, mit dem die Schule den Umgang mit Heterogenität, die individuelle Förderung und das flexible Verweilen in der Schulanfangsphase organisiert (Wilde, 2011). Die Begründungen für eine vom jahrgangsübergreifenden Lernen „abweichende“ Organisation der Schulanfangsphase werden in vielen – wenn auch nicht in allen – Konzepten explizit in einem gesonderten Kapitel dargestellt, das nur einen kleinen Teil des Konzeptes ausmacht. Die häufig ähnlichen Gliederungen der Texte ergeben sich dabei aus den Vorgaben der Senatsverwaltung an die zu erstellenden Konzepte. Das Erkenntnisinteresse an die vorliegenden Dokumente richtet sich an der Frage aus, warum die Schulen sich gegen JüL und für das jahrgangsbezogene Lernen (JabL) in der Schulanfangsphase entschieden haben. Deshalb werden die Texte nach Aussagen darüber untersucht, welche Gründe und Rechtfertigungen (für das Schuljahr 2012/13 mussten die Konzepte von der Senatsschulverwaltung genehmigt werden) die Schulen für das Abweichen vom Regelkonzept JüL vorbringen. Als Adressat dieser Gründe und Rechtfertigungen ist die Senatsschulverwaltung zu sehen, die die Erstellung eines Konzeptes verlangte. Da die Konzepte jeweils mit einer Zweidrittel-Mehrheit der Schulkonferenz beschlossen werden mussten, kann davon ausgegangen werden, dass die dargelegten Begründungen das Ergebnis eines längeren Diskussionsprozesses sind und die Auffassung einer breiten Mehrheit der an der Schule handelnden Personen wiedergeben.

V. Differenzierung der Fragestellung

Die hier zu untersuchende Fragestellung lautet: Welche Gründe haben die Schulen bewogen von einer jahrgangsgemischten Organisation der Schulanfangsphase abzuweichen? Diese Fragestellung wird in den Handreichungen der Senatsschulverwaltung zur Bewertung der Konzepte aus dem April 2011 ganz explizit formuliert: „*Welche Gründe haben zum Antrag auf Beibehaltung der bzw. Wiedereinrichtung von jahrgangsbezogenen Lerngruppen der Saph geführt (z. B. Rahmenbedingungen, spezifische fachlich-didaktische Konzepte)?*“ (Wilde, 2011). Die von der Senatsverwaltung vorgenommene thematische Ordnung der Gründe, wird Aufgabe der Kategorienbildung im achten Schritt des Ablaufs der qualitativen Inhaltsanalyse sein. Deshalb wird die Fragestellung an dieser Stelle nicht weiter differenziert. Da Dokumente aber nicht als bloße Abbildung der Realität gesehen werden dürfen, sondern als Mittel der Kommunikation, bei denen Intention und Adressat mit beachtet werden müssen (siehe Kapitel 3.1), muss die Fragestellung für die Analyse noch etwas umformuliert werden: Welche Begründungen geben die Schulen für die Beibehaltung der bzw. Wiedereinrichtung von jahrgangsbezogenen Lerngruppen in der Schulanfangsphase?

3.2.4 Analysetechnik, Analyseeinheiten und Analyseschritte

In den Schritten sechs und sieben geht es darum, eine oder mehrere spezielle Analysetechniken festzulegen und ein darauf zugeschnittenes Ablaufmodell der Analyse aufzustellen (Mayring, 2010, S. 59), bevor dann im achten Schritt die eigentliche Durcharbeitung des Materials erfolgt. Mayring führt für seine qualitative Inhaltsanalyse bisherige Interpretationsformen zu drei Grundrichtungen des Umgangs mit dem Text zusammen; der „Zusammenfassung“, der „Explikation“ und der „Strukturierung“. Diese Grundformen können jeweils einzeln aber auch kombiniert eingesetzt werden (Mayring, 2010, S. 63.f). Im Zentrum steht immer die Entwicklung eines Kategoriensystems. Die Kategorien werden dabei entweder induktiv (bei der Technik der Zusammenfassung) aus dem Sinngehalt der Textstellen abgeleitet oder deduktiv (bei der Technik der Strukturierung) aus der Theorie abgeleitet (Ramsenthaler, 2013, S. 29). Die Technik der Explikation dient dazu, unklare, mehrdeutige und widersprüchliche Textstellen unter Einbeziehung von Kontextmaterialien aufzuklären (Flick, 2012, S. 414).

Bei der „Zusammenfassung“ wird das Material in einzelne bedeutungstragende Paraphrasen umgewandelt und gebündelt. Ziel des Verfahrens ist eine Reduktion des Textes, bei der alle wesentlichen Inhalte auf Grundlage der Fragestellung erhalten bleiben (Ramsenthaler, 2013, S. 30) und schrittweise auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht werden. Demgegenüber steht das Kategoriensystem bei der „Strukturierung“ bereits vor der Arbeit am Textmaterial fest, da die Kategorien vorab theoriegeleitet erstellt wurden. Für die Inhaltsanalyse werden dann Ankerbeispiele die typische Textstellen einzelner Kategorien darstellen und Kodierregeln zur Abgrenzung zwischen den Kategorien festgelegt, verfeinert und schließlich in einem Kodierleitfaden zusammengestellt. Die Texte können dabei nach formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Dimensionen analysiert werden (Mayring & Brunner, 2013, S. 327f.).

VI. Bestimmung der Analysetechnik

Obwohl aus der öffentlichen Diskussion über JÜL an den Berliner Grundschulen schon Argumente gegen das jahrgangsgemischte Lernen bekannt sind und auch bereits die Senatsverwaltung für die Aufstellung der Konzepte einzelne Kategorien von Begründungen, wie Rahmenbedingungen oder spezifische pädagogische Konzepte, angibt (Wilde, 2011), wird für die vorliegende Untersuchung das induktive Verfahren zur Entwicklung von Kategorien gewählt. Damit soll vermieden werden, dass die Erfassung von Begründungen der Schule durch Vorannahmen eingeschränkt wird, da ein theoretisch fundiertes umfassendes Kategoriensystem aus der bisherigen Forschung nicht hergeleitet werden konnte.

Die induktive Kategorienentwicklung hat in den vergangenen Jahren eine zunehmende Bedeutung im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse bekommen (Mayring, 2008) und sich in Richtung einer eigenen Technik der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt, die sich von der „Zusammenfassung“ unterscheidet: *„Die Kategoriendefinition schränkt nun aber stärker, im Sinne eines Selektionskriteriums, ein. Sie beschreibt die Thematik, zu der Kategorien entwickelt werden sollen und übergeht alles Material, das dazu nicht passt(im Gegensatz zur Zusammenfassung).“* (Mayring, 2008, S. 12). Die vorliegenden Texte sollen im Sinne dieser Konzentration auf die Bildung eines Kategoriensystems für Begründungen zur Entscheidung für die jahrgangsbezogenen Lerngruppen untersucht werden. Diese Beschränkung ist schon aus ökonomischen Gründen sinnvoll, da die vorliegenden Texte zu einem großen Teil Inhalte enthalten,

die keine auf die Fragestellung bezogenen Informationen enthalten, sondern sich mit verschiedenen pädagogischen Konzepten von Grundschulunterricht beschäftigen.

Mayring schlägt für die induktive Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse ein konkretes Ablaufmodell vor (siehe Abbildung 5). Bevor das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet wird, werden ein Selektionskriterium und ein Abstraktionsniveau für die zu bildenden Kategorien festgelegt. Das Selektionskriterium, für das die Fragestellung der Analyse die Richtung vorgibt, bestimmt den Ausgangspunkt der Kategoriendefinition und sorgt dafür, dass Unwesentliches ausgeschlossen wird. Das Abstraktionsniveau legt fest, wie konkret oder abstrakt die zu erstellenden Kategorien sein sollen (Mayring, 2010, S. 84f.).

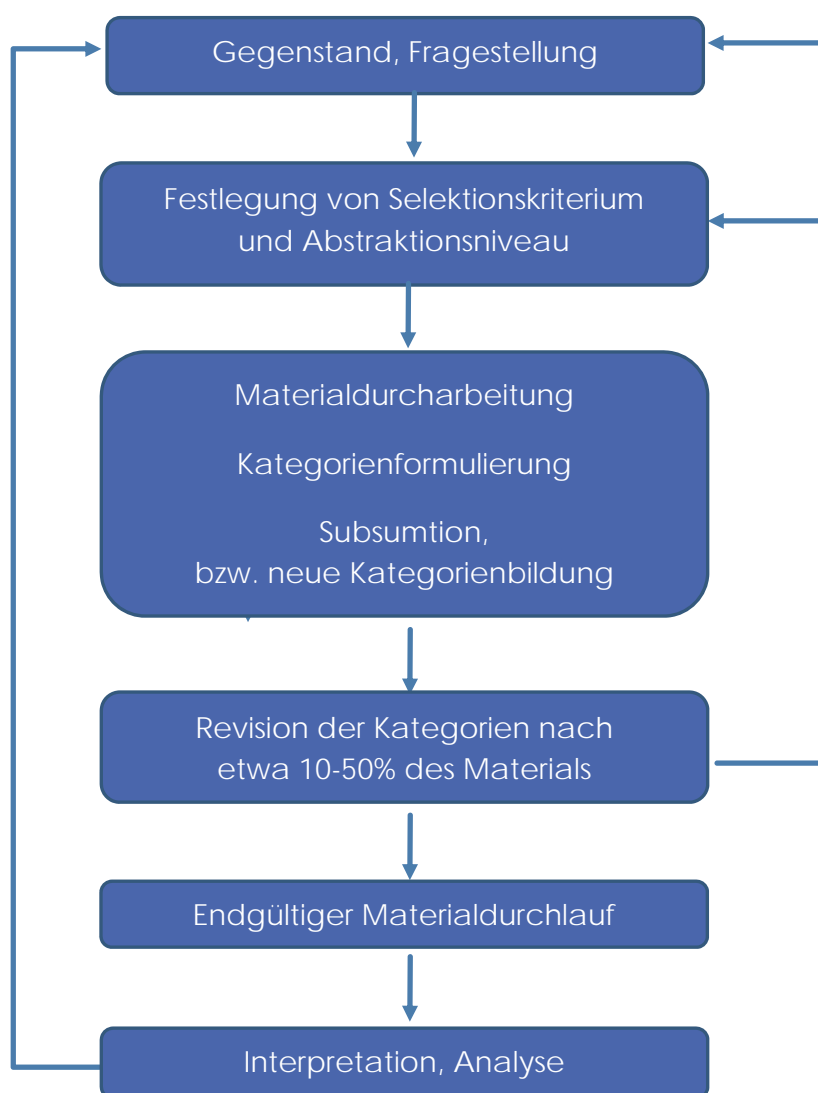


Abbildung 5: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (nach Mayring 2010)

Als Selektionskriterium werden für die vorliegenden Dokumente alle Aussagen gewählt, die Gründe gegen eine Organisation der Schulanfangsphase in jahrgangsgemischten Lerngruppen und/oder für eine jahrgangsbezogene Organisation darstellen. Für das Abstraktionsniveau soll ein Maß gefunden werden, das einerseits nicht zu einer zu großen Anzahl an Kategorien führt, andererseits noch eine Differenzierung und die Bildung von Unterkategorien ermöglicht.

VII. Definition der Analyseeinheiten

Zuletzt müssen vor der Bearbeitung des Materials noch die Analyseeinheiten festgelegt werden. Hier unterscheidet Mayring die „Kodiereinheit“ als kleinsten Materialbestandteil der ausgewertet werden kann, der „Kontexteinheit“, die festlegt, was der größte Textbestandteil ist der unter eine Kategorie fallen darf und der „Auswertungseinheit“, die bestimmt, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden (Flick, 2012, S. 410). Für die hier durchgeführte Analyse wird als Kodiereinheit ein einzelnes Wort festgelegt, um Auflistungen in den Konzepten auswerten zu können. Für die Kontexteinheit wird der Absatz als Maß gewählt. Die Auswertungseinheit stellt das einzelne Konzept einer Schule dar.

VIII. Analyseschritte

Bei der Entwicklung der Qualitativen Inhaltsanalyse zu Beginn der 1980er Jahre war an die heutige Bedeutung der Benutzung von Computern in allen Lebens- und Forschungsbereichen kaum zu denken. Implizit wurde zudem bei der Diskussion um quantitative und qualitative Methoden davon ausgegangen, dass es sich beim Computer um ein Hilfsmittel der quantitativen Forschung handelt (Kuckartz & Grunenberg, 2013). Einen bedeutenden Anteil an der Beschreibung seiner Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse widmete Mayring deshalb der Technik zur Generalisierung des Ausgangsmaterials in mehreren Schritten der Reduktion und der Darstellung dieses Vorganges in einer Spaltendarstellung (Vgl. Mayring 2010). Diese Art der Zusammenfassung muss heute allerdings als veraltet angesehen werden (Larcher, 2010). Die Weiterentwicklung von Computersoftware, mit deren Hilfe Aufgaben der Datenorganisation, des Markierens, Wiederfindens und Verknüpfens von Textpassagen vorgenommen werden können, sowie die Entwicklung von speziell auf die Analyse von qualitativen Daten zugeschnittenen Anwendungsprogrammen können heute den gesamten Prozess der qualitativen Datenauswertung von der Transkription bis

zur Erstellung des Forschungsberichtes unterstützen (Kuckartz & Grunenberg, 2013, S. 501).

Für die vorliegende Untersuchung wurde deshalb das Programm MAXQDA in der Version 11.0.2 verwendet. Für die Erstellung des Kategoriensystems wurde ein Verfahren gewählt, das Udo Kuckartz für die Umsetzung der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse mit QDA-Software⁶ vorschlägt (Kuckartz, 2007, S. 95f.). Dabei werden die Paraphrasierungen direkt als Code an der markierten Textstelle zugewiesen. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die als Codes organisierten Paraphrasen in der Software gruppiert, gebündelt und sortiert werden können und der Materialbezug erhalten bleibt, da es jederzeit möglich ist, zu der Textstelle zu springen, auf die sich die Paraphrase bezieht (ebd.). Die weiteren Schritte der Generalisierung und Entwicklung zu Kategorien wurden ebenfalls durch Codierung direkt an den paraphrasierten Textstellen vorgenommen. Da alle vorliegenden Konzepte von den Schulen in einer Form vorgelegt wurden, die mit MAXQDA bearbeitet werden können, war eine Datenaufbereitung nicht notwendig.

Für den Beginn des Materialdurchgangs wurden die zur Verfügung stehenden Texte so sortiert, dass jeweils abwechselnd das Konzept einer Schule an die Reihe kam, die JüL gar nicht eingeführt hatte, im Schuljahr 2012/13 bzw. im Schuljahr 2013/14 wieder abschaffte. Soweit der Textkorpus dies zuließ, wurde dabei jeweils ein anderer Bezirk gewählt. Dahinter steckt die Vermutung, dass sich die genannten Gründe bei Schulen die sich einer Einführung von JüL verweigert haben, von den Gründen von Schulen die aus JüL wieder aussteigen, unterscheiden könnten.

Bei der ersten Materialdurcharbeitung traten verschiedene Problematiken zutage, die der Art der Dokumente, der gewählten Methode und Analysetechnik sowie der Fragestellung geschuldet waren. So zeigte sich schnell, dass Kategorien im Sinne der Fragestellung und des Selektionskriteriums jeweils in nur einem eng begrenzten Bereich der Texte zu generieren waren. Die Dokumente orientieren sich in ihrem Aufbau zumeist an den schon erwähnten Vorgaben der Senatsschulverwaltung. Daher wurden die Gründe für die Ablehnung der Einführung von, bzw. den Wiederausstieg aus JüL entweder in einem entsprechend bezeichneten Abschnitt oder in der Einleitung und Darstellung der aktuellen Situation der Schule aufgeführt. Die Annahme, dass

⁶ (engl. „Qualitative Data Analysis“, Softwareanwendungen zur Datenauswertung in der qualitativen Sozialforschung)

bei der differenzierten Darstellung der Konzepte für die abweichende Organisation der Schulanfangsphase Rückgriff auf Argumente gegen JüL vorgenommen werden und eine Abwägung beider Organisationsformen am konkreten Beispiel stattfinden würde, erwies sich als nicht zutreffend. Stattdessen wurde zwar häufig detailliert dargelegt warum bestimmte pädagogische, didaktische und organisatorische Maßnahmen auch im Rahmen einer jahrgangsbezogenen Organisation der Lerngruppen geeignet sind, z.B. Ziele von differenziertem Unterricht oder selbstständigem Lernen zu erreichen, allerdings ohne eine Wertung in Bezug auf die Erreichbarkeit dieser Ziele in jahrgangsgemischten Lerngruppen vorzunehmen. In den bis dahin bearbeiteten Texten konnten außerhalb der oben genannten Textabschnitte deshalb nur an drei Stellen Kategorien zugeordnet werden, die jedoch jeweils auch in den aufgeführten Textabschnitten vorkamen. Aus ökonomischen Gründen wurde im Rahmen der Revision des Kategoriensystems entschieden, für den endgültigen Materialdurchlauf nur noch die entsprechenden Abschnitte der Konzepte zu verwenden.

Eine weitere Problematik bei der Textanalyse stellten nur indirekt genannte Argumente gegen JüL dar. Ein Beispiel dafür ist die Bewertung von „offenen Unterrichtsformen“. In mehreren der untersuchten Konzepte wird argumentiert, dass offene Unterrichtsformen nicht für alle Kinder in allen Lernsituationen geeignet sind, wie an einem Beispiel verdeutlicht werden soll:

„Die Kolleginnen der Schulanfangsphase haben in jahrelanger Arbeit die Erfahrung gemacht, dass es immer wieder Kinder gibt, die mit dem eigenständigen Erwerb der Schriftsprache durch individuelle und offene Angebote überfordert sind. Für diese Kinder muss parallel zu den freien Arbeitsformen ein strukturierter Lese-, Schreiblehrgang angeboten werden, an dem sie sich orientieren können.“ (Konzept 08G01, S. 3)

Für sich alleine stehend kann diese Aussage schwerlich als Begründung der Schule gegen die Jahrgangsmischung gewertet werden, da offene Unterrichtsformen kein alleiniges Merkmal von JüL sind. Im Kontext der Position der Aussage im Text (im Kapitel *„Standortspezifische, pädagogisch- fachliche Begründung für eine abweichende Organisation der SaPh“*) und mit Kontextwissen über die Konzepte von JüL sowie der Begründungen bei dessen verbindlichen Einführung an den Berliner Grundschulen hat eine solche Wertung schon eine größere Berechtigung. Das Beispiel zeigt damit einerseits die Grenzen einer induktiven Kategorienbildung in der hier gewählten Form, andererseits die Möglichkeiten, die in der ganzen Breite der Analysemöglichkeiten der verschiedenen Techniken qualitativer Inhaltsanalyse liegen.

Eine für mögliche spätere Auswertungen z.B. von Häufigkeiten bedeutsame Auffälligkeit betrifft die Ähnlichkeiten der Texte. Viele Konzepte sind nicht nur in ihrer Struktur sehr gleichartig, einzelne Dokumente haben auch in Teilen des Inhalts eine auffällige Ähnlichkeit. So finden sich teilweise identische Sätze und Absätze in den Konzepten unterschiedlicher Schulen. In den untersuchten Konzepten betrifft dies sowohl gleiche wie unterschiedlichen Jahre, allerdings ausschließlich bezogen auf Schulen aus identischen Bezirken. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Konzepte nicht nur das Ergebnis einer internen Beratung der Schule, sondern auch eines Austausches zwischen Schulen sind.

Beim ersten Materialdurchgang wurden 15 der 32 Texte durchgearbeitet, wobei bereits nach 11 Texten keine neuen Kategorien mehr gebildet werden mussten, sondern alle Aussagen unter bereits gebildeten Kategorien zusammengefasst werden konnten. In jedem der untersuchten Texte konnten Kategorien erstellt oder zugeordnet werden, wobei die Anzahl pro Text zwischen 2 und 22 betrug. Insgesamt wurden 68 Kategorien erstellt, die insgesamt 143 Textstellen zugewiesen wurden. In der Revision des Kategorienmodells wurden die Kategorien überarbeitet, zusammengefasst und gruppiert, so dass für den endgültigen Materialdurchgang das im Folgenden dargestellte Kategoriensystem entstand:

Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung		
Nr.	Kategorie	Beschreibung/Definition
A	Pädagogische Gründe	
A1	Heterogenität / Differenzierung	<p>Aussagen, die eine zu große Heterogenität der Schüler in den Lerngruppen von JüL aufführen, bzw. daraus entstehende Probleme der Umsetzung von Differenzierung im Unterricht darstellen. Ebenso Aussagen, die einen sinnvoll differenzierten oder individuellen Unterricht besser in jahrgangsbezogenen Lerngruppen umgesetzt sehen.</p> <p><i>Ankerbeispiele: „Lerngruppen zu heterogen für sinnvolle Differenzierung im Unterricht“; „Leistungsstarke Schüler können in jahrgangsbezogenen Lerngruppen besser gefördert werden“; „Jahrgangsbezogene Klassen zeichnen sich durch die Möglichkeit einer intensiveren, individuellen und differenzierten Förderung als beim jahrgangsübergreifenden Lernen aus.“</i></p>

Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung (Fortsetzung)

A2	Diskontinuität	<p>Aussagen die sich auf den häufigen Austausch der Lerngruppen in JüL beziehen, bzw. die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Umfeldes, stabiler Bindungen an Bezugspersonen oder eine Klassengemeinschaft beziehen.</p> <p><i>Ankerbeispiele: „besseres Lern- und Entwicklungsklima durch kontinuierliches Umfeld“; „häufiger Wechsel in Bezugsgruppen bringt Unruhe und Unsicherheit“</i></p>
A3	Entwicklungsgrad / Schulreife	<p>Aussagen, die auf das vorgezogene Einschulungsalter und damit verbundene Nachteile für das jahrgangsübergreifende Lernen oder Unreife für bestimmte Lernformen verweisen. Auch Aussagen, die sich auf den Wegfall der Vorschule zur Erlangung basaler Fähigkeiten beziehen.</p> <p><i>Ankerbeispiel: „Durch die frühe Einschulung sind die Kinder noch nicht reif für selbständiges Lernen“</i></p>
A4	Unterrichtsformen	<p>Aussagen, die Nachteile der im jahrgangsübergreifenden Unterricht verwendeten Lernformen zeigen, die Notwendigkeit von angeleitetem Unterricht und stärkeren Eingriffsmöglichkeiten der Lehrer betonen oder Schwierigkeiten der Anleitung und Unterstützung jüngerer durch ältere Schüler angeben.</p> <p><i>Ankerbeispiele: „ältere Kinder sind oft damit überfordert jüngere anzuleiten“; „Viele Kinder sind mit offenen Unterrichtsformen überfordert und brauchen mehr Anleitung“</i></p>
A5	Spezielle pädagogische Angebote	<p>Aussagen, die auf spezielle pädagogische Konzepte oder Schwerpunkte der Schule verweisen, die nur oder besser jahrgangsbezogen organisiert werden können.</p> <p><i>Ankerbeispiel: „Das Projekt ist für jahrgangsbezogene Klassen entwickelt wurden. ‚Faustlos‘ ist in seinen Inhalten in den Jahrgangsstufen aufeinander abgestimmt.“</i></p>
A6	Lernleistungen	<p>Aussagen, die auf bessere Lernleistungen in jahrgangsbezogenen Lerngruppen abzielen.</p> <p><i>Ankerbeispiel: „...in den Orientierungsarbeiten (Vera) der 3. Klassen schnitten die jahrgangsbezogenen Lerngruppen vor der Einführung von JüL weit besser ab als die JüL-Gruppen“</i></p>

Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung (Fortsetzung)		
B	Klientelbedingte Gründe	
B1	Sozialstrukturelle Gründe	<p>Aussagen, die auf besondere Schwierigkeiten von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache und/oder aus sozial schwachen Familien hinweisen in jahrgangsgemischten Lerngruppen oder auf eine Schülerschaft aus einem bildungsfernen Umfeld verweisen.</p> <p><i>Ankerbeispiel: „Aufgrund der soziokulturellen Voraussetzungen bringt ein Großteil der Schüler die notwendigen Kompetenzen für erfolgreiches jahrgangsübergreifendes Lernen in der Saph nicht mit“</i></p>
B2	Elternwillen	<p>Aussagen, die auf die Ablehnung von JüL durch die Elternschaft, die befürchtete oder tatsächliche Abwanderung von Schülern an Schulen ohne JüL abzielen oder die Zufriedenheit der Eltern mit einer bestehenden jahrgangsbezogenen Organisation aufführen.</p> <p><i>Ankerbeispiel: „Die Elternvertretung setzte sich für den Erhalt des Klassenstufenunterrichts ein“</i></p>
C	Ressourcenbedingte Gründe	
C1	Personelle Ausstattung	<p>Aussagen, die auf eine unzureichende personelle Ausstattung der Schule für den jahrgangsübergreifenden Unterricht verweisen.</p> <p><i>Ankerbeispiel: „Die notwendige ausreichende personelle Ausstattung ist nicht gegeben.“</i></p>
C2	Organisatorische Gründe	<p>Aussagen, die auf höheren organisatorischen Aufwand einer jahrgangsbezogenen Organisation der Saph verweisen. Auch Aussagen die zusätzliche Belastungen des Personals beschreiben.</p> <p><i>Ankerbeispiel „Die Jahrgangsmischung belastet das Arbeiten im offenen Ganztagsbetrieb in besonderem Maße“</i></p>
C3	Räumliche Ausstattung	<p>Aussagen, die sich auf eine für JüL nicht geeignete Raumsituation an der Schule beziehen.</p> <p><i>Ankerbeispiel: „fehlende Arbeitsmöglichkeiten und Flächen für Einzel-Gruppen- und Projektarbeit“</i></p>

Tabelle 2: Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung

Der endgültige Materialdurchlauf mit allen 32 zur Verfügung stehenden Dokumenten zeigte, dass es mit dem erstellten Kategoriensystem möglich war, alle genannten Gründe in das Kategoriensystem einzuordnen. Lediglich Aussagen allgemeiner Überzeugungen oder Einstellungen wie „*das Konzept des jahrgangsgemischten Lernens hat uns nicht überzeugt*“ oder „*Auch in jahrgangsbezogenen Lerngruppen können die Vorzüge des jahrgangsgemischten Lernens umgesetzt werden*“ konnten in das erstellte Kategoriensystem nicht aufgenommen werden. Sie stellen aber keine konkreten sachlichen Gründe dar und traten zudem jeweils zu Beginn oder am Abschluss von Abschnitten auf, in denen konkrete Gründe dargelegt wurden. Vereinzelt gab es Schwierigkeiten bei der Zuordnung zwischen den Kategorien A1 (Heterogenität/Differenzierung) und A4 (Unterrichtsformen).

3.3 Ergebnisse

IX. Zusammenstellung der Ergebnisse

Die Begründungen, die in den untersuchten Konzepten für eine Entscheidung gegen das jahrgangsgemischte Lernen zu finden waren, lassen sich in elf Kategorien einteilen. Diese wurden den drei Hauptkategorien „*pädagogische Gründe*“, „*klientelbedingte Gründe*“ und „*ressourcenbedingte Gründe*“ zugeordnet. In nur einem der 32 untersuchten Konzepte ließen sich keine Gründe für die Ablehnung von JüL aus dem Text ableiten. Dies betraf das Konzept einer Schule, die mit dem Schuljahr 2013/14 zu JabL zurückkehrte, folglich keine Rechtfertigung gegenüber der Senatsverwaltung und eine Genehmigung des Konzeptes benötigte. Obwohl dies auch für neun andere untersuchte Schulen gilt, ließen sich in allen anderen Konzepten Begründungen kodieren. Die Anzahl der codierten Begründungen schwankte dabei pro Schule zwischen 1 und 8 Kategorien. Im Durchschnitt gaben die Schulen Gründe aus 4 Kategorien an, wobei von 10 der Schulen Kategorien aus allen drei Oberkategorien genannt wurden. Dabei waren pädagogische Gründe die am häufigsten genannten. Nur drei der Schulen äußerten keine pädagogischen Ursachen für die Ablehnung von JüL. 24 der untersuchten Konzepte enthielten Begründungen die sich auf das Schülerklientel oder die Eltern bezogen und in 14 der Texte wurde die Ablehnung mit fehlenden Ressourcen begründet. Eine Übersicht der in den Texten kodierten Kategorien ist in Tabelle 3 zu finden. Im Folgenden sollen die Begründungen in den einzelnen Kategorien näher erläutert werden.

Jül/JabL	Schule	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	C1	C2	C3
immer JabL	02G-a						x		x	x		
immer JabL	05G-a								x			
immer JabL	07G-a		x			x						
immer JabL	08G-a		x		x			x		x		
immer JabL	08G-b		x	x	x			x	x			x
immer JabL	08G-c					x			x			
immer JabL	08G-d		x	x		x		x	x			
immer JabL	08G-e			x				x	x			x
immer JabL	09G-a		x				x		x			x
immer JabL	09G-b	x	x	x	x			x	x	x	x	
immer JabL	12G-a	x							x			x
JabL 2012/13	03G-a	x	x						x	x	x	x
JabL 2012/13	04G-a	x		x	x			x				
JabL 2012/13	04G-b	x	x	x	x	x				x	x	
JabL 2012/13	06G-a	x	x						x			
JabL 2012/13	07G-b	x			x							
JabL 2012/13	07G-c	x		x	x							x
JabL 2012/13	07G-d	x	x	x	x		x			x	x	
JabL 2012/13	08G-f							x	x			
JabL 2012/13	08G-g											x
JabL 2012/13	08G-h		x		x		x	x				
JabL 2012/13	09G-c	x			x				x			
JabL 2013/14	02G-b		x	x	x			x		x	x	
JabL 2013/14	03G-b	x	x	x	x			x				
JabL 2013/14	04G-c	x	x	x	x			x				
JabL 2013/14	05G-b		x	x				x	x			
JabL 2013/14	05G-c	x	x	x	x			x	x			
JabL 2013/14	06G-b											
JabL 2013/14	06G-c	x	x	x	x		x		x		x	
JabL 2013/14	06G-d	x	x						x			
JabL 2013/14	06G-e		x					x				
JabL 2013/14	12G-b		x									
		15	20	14	15	4	5	14	17	7	6	7

Tabelle 3: Matrix des Auftretens von Kategorien zur Begründungen gegen Jül

A) Pädagogische Gründe

Die von den meisten Schulen geäußerte pädagogische Ursache für die Entscheidung zugunsten jahrgangsbezogenen Lerngruppen ist die Diskontinuität (A2) der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Der häufige Wechsel in der Zusammensetzung der Lerngruppe, bedingt durch den teilweisen Austausch am Ende des 1. Schuljahres sowie nach dem Ende der Schulanfangsphase, der häufige Wechsel der Be-

zugspersonen oder eine grundsätzliche Unruhe durch die gemischten Lerngruppen wurden von 20 der untersuchten Schulen als negativ bewertet. Betont wird dagegen die Notwendigkeit von emotionaler Sicherheit und Bindung, des Wachsens einer Klassengemeinschaft und eines verlässlichen, kontinuierlichen Umfeldes. Dies gilt wohl vor allem für Kinder, deren Entwicklungsgrad/Schulreife (A3) nicht als ausreichend für die Anforderungen einer jahrgangsgemischten Lerngruppe erachtet wird. Alle 14 Schulen, die den Entwicklungsstand ihrer Schüler als Begründung ihrer Ablehnung von JüL aufführten, gaben auch die fehlende Kontinuität als Grund an. Im Vordergrund steht dabei die Herabsetzung des Einschulungsalters, aber auch die Abschaffung der Vorschule wird als Grund dafür genannt, dass den Kindern basale Kompetenzen für jahrgangsgemischte Lerngruppen fehlen.

Weitere häufig genannte pädagogische Begründungen für die Entscheidung gegen JüL betreffen den Kern dieses Konzeptes: Die (zu) große Heterogenität und Differenzierungsnotwendigkeit (A1) in den Lerngruppen und die Schwierigkeiten mit den für die Jahrgangsmischung notwendigen Lernformen (A4) werden jeweils in 15 der untersuchten Texte genannt. Dabei wird zum Beispiel beklagt, dass eine sinnvolle Differenzierung bei zu großen Unterschieden in den Ausgangslagen unmöglich ist und die Behandlung gemeinsamer Themenstellungen dadurch erschwert wird. Vor allem die Annahmen, dass ältere Schüler in den jahrgangsgemischten Lerngruppen in der Lage sind, jüngeren Mitschülern Hilfestellungen zu geben und so die Pädagogen zu entlasten, wird in den Konzepten verneint. Dazu kommt die Überzeugung, dass die Möglichkeiten des selbständigen Lernens begrenzt sind und die Schüler der Schulanfangsphase auf stärker von der Lehrkraft angeleitete Unterrichtsformen angewiesen sind.

Weniger häufig werden besondere pädagogische Schwerpunkte (A5) der Schulen, wie zum Beispiel das zweisprachige Lernen an den Europaschulen oder jahrgangsbezogen konzipierte Projekte für das soziale Lernen sowie konkrete Lernleistungen und Ergebnisse von Vergleichsarbeiten (A6) als Begründung für eine Entscheidung gegen JüL genannt.

B) Klientelbedingte Gründe

Hinweise auf sozialstrukturelle Eigenschaften der Schülerschaft, die gegen eine Organisation der Schulanfangsphase in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen sprechen (B1), finden sich in 14 der Konzepte. Dabei werden sowohl der Migrationshintergrund

als auch bildungsferne und sozial schwache Familien als Faktoren genannt. Häufig tritt dabei ein Verweis auf den Entwicklungsgrad (A3) von Kindern aus den entsprechenden Gruppen auf. Auch werden fehlende stabile familiäre Bindungen und die Notwendigkeit dieses Defizit durch ein stabiles kontinuierliches Lernumfeld (A2) auszugleichen genannt.

Eine noch etwas häufiger genannte externe Einflussgröße auf die Entscheidung gegen JüL ist der Elternwille (B2). Die Vorbehalte oder Abstimmung von Eltern gegen die jahrgangsgemischte Schulanfangsphase sowie eine tatsächliche oder befürchtete sinkende Nachfrage der Schule durch die Organisation der Saph mit JüL werden in 17 der Konzepte geäußert.

C) Ressourcenbedingte Gründe

Die für die Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Lernens nicht ausreichend vorhandenen Ressourcen bilden die dritte Oberkategorie der Begründungen für eine Entscheidung zugunsten des jahrgangsbezogenen Lernens. Eine unzureichende personelle Ausstattung (C1) wird dabei genauso häufig genannt (jeweils in sieben der Konzepte) wie die fehlenden räumlichen Voraussetzungen (C3), die sich auf die Notwendigkeit von Räumen für Teilungsstunden und Gruppenarbeit bezieht. Auswirkungen von jahrgangsgemischten Lerngruppen auf das pädagogische Personal finden sich dabei auch in der Kategorie Organisatorischen Gründe (C2), da hier auch Mehraufwand und Belastungen des Lehrpersonals, die in den Konzepten genannt werden, kodiert wurden.

X. Gütekriterien und kritische Reflexion

Der systematische Einsatz von Gütekriterien ist eine Besonderheit der Qualitativen Inhaltsanalyse, die sie von anderen, offeneren Verfahren der Textanalyse unterscheidet. Dabei sollten bei jeder Inhaltsanalyse mindestens die beiden Kriterien der Intra-koderreliabilität und der Interkoderreliabilität überprüft werden (Mayring & Brunner, 2013, S. 326). Die Interkoderreliabilität, bei der ein Teil des Materials einem zweiten Kodierer vorgelegt wird, konnte für die vorliegende Arbeit naturgemäß nicht geprüft werden. Um die Intra-koderreliabilität zu testen, wurden sechs der im ersten Materialdurchlauf bearbeiteten Konzepte nach Abschluss der Analyse erneut kodiert. Die dabei aufgetretenen Differenzen führten in keinem Fall dazu, dass die in den Dokumenten auftretenden Kategorien sich voneinander unterschieden.

Die in den untersuchten Konzepten gefundenen Kategorien zur Begründung der Entscheidung für eine jahrgangsbezogene Organisation der Schulanfangsphase haben aufgrund von Beschränkungen der für diese Arbeit gewählten Analysetechnik und der Stichprobe eine begrenzte Aussagekraft. Sie lassen sich in der vorliegenden Form nicht quantifizieren, gewichten oder in Beziehung zueinander setzen. Trotzdem geben sie einen Überblick über die verschiedenen Faktoren, die Einfluss auf die Schulanfangsphase der Schulen nehmen. Sie zeichnen so ein Bild der Ursachen, die dazu führen, dass Schulen sich von der jahrgangsbezogenen Organisation der Schulanfangsphase abwenden, und das zusammenfassend vielleicht am ehesten so formuliert werden kann: Wegen der – durch sozialstrukturelle Aspekte und durch das frühe Einschulen bedingten – übergroßen Heterogenität der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, ist es mit den vorhandenen pädagogischen Ressourcen nicht möglich, im Unterricht geeignete Lernformen einzusetzen um allen Schüler eine auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Förderung in einem kontinuierlichen Lernumfeld zu bieten.

4. „Multikulti als JüL-Killer“? Die Überprüfung sozialstruktureller Rahmenbedingungen an den Berliner Grundschulen mit und ohne jahrgangsübergreifendem Unterricht

In der öffentlichen und vor allem der medialen Diskussion wurde nach der Entscheidung, die Schulen künftig bei der Organisation der Schulanfangsphase zwischen JüL und JabL wählen zu lassen, und der in der Folge von einem Teil der Grundschulen getroffenen Entscheidung, sich von der Jahrgangsmischung abzuwenden, häufig von einem Scheitern der Jahrgangsmischung gesprochen (z.B. Köhler, 2013; Schwarze-Reiter, 2013). Im Zusammenhang mit der Ablehnung von JüL wurde auch schon vorher häufig die soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft thematisiert und betont, dass JüL besonders in Brennpunktschulen - wegen sprachlicher Defizite vor allem bei Schülern mit Migrationshintergrund - an seine Grenzen stoßen würde. In einem Artikel der Süddeutschen Zeitung, der mit der Überschrift „Multi-Kulti als JüL-Killer?“ erschien⁷, wird unter anderem eine anonym bleiben wollende Neuköllner Schulleiterin zitiert: „Aber Schüler, die noch nicht gut Deutsch sprechen, müssen erst einmal auf den gleichen Stand wie ihre Mitschüler gebracht werden. Oft bremsen sie leider die ganze Gruppe.“ (Schwarze-Reiter, 2013). Der Sprecher der Berliner Bildungsverwaltung räumt in demselben Artikel ein, dass unter den Berliner Schulen die JüL abgewählt hätten, besonders viele Brennpunktschulen mit Schülern ausländischer Herkunft und aus ärmeren Familien seien (ebd.).

Der Verweis auf die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Grundschüler als Argument gegen den jahrgangsgemischten Unterricht ist bemerkenswert, da die gestiegene Heterogenität am Beginn der Schulzeit eine der Begründungen für Jahrgangsmischung in der Schulanfangsphase war (siehe Kapitel 1). Er ist aber gleichermaßen nachvollziehbar, da eine zu heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen auch eine häufig genannte Begründung der Schulen für die Ablehnung von JüL ist, wie in Kapitel 3 dargestellt wurde. Der direkte Hinweis auf eine für die jahrgangsgemischte Lerngruppe ungeeignete sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaft nimmt bei den genannten Begründungen der Schule jedoch keine prominente Stellung ein. Die in Zeitungsartikeln von Lehrern und Schulleitungen gemachten Äußerungen, dass gerade Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozial

⁷ Auf der Internetseite der Süddeutschen Zeitung wurde die Überschrift inzwischen entschärft und lautet nun „Pädagogische Idee prallt auf Multikulti-Realität“

schwachen Familien eine zu großen Heterogenität der Lerngruppen bewirken und diese Kinder wegen fehlender basaler Fertigkeiten „*am besten in festen vorgegeben Strukturen lernen*“ (Anders, 2011), zeigen jedoch einen möglichen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Begründungen und den Begründungen mit der Sozialstruktur in den Saph-Konzepten der Schulen.

4.1 Bildung und soziale Ungleichheit im räumlichen Kontext

Der Zusammenhang zwischen sozialer bzw. kultureller Herkunft und dem Bildungserfolg ist unbestritten. Die internationalen Vergleichsstudien IGLU, TIMMS und vor allem PISA haben dabei eine Erkenntnis zurück an das Licht der Öffentlichkeit geholt, die bereits aus den 1960er Jahren stammt. Wie sich gezeigt hat, haben sich die damals aufgezeigten herkunftsspezifischen Bildungsmuster als ausgesprochen stabil erwiesen und die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial schwachen Familien ist auf einem insgesamt etwas höheren Niveau sogar noch eher größer geworden (Geißler & Weber-Menges, 2010, S. 37f.). Da Migrantenkinder häufiger als Einheimische aus statusniedrigeren Familien stammen, kann man bei ihnen von einer doppelten Benachteiligung sprechen. Die Frage, nach welchen Kriterien die Schülerpopulationen auf die Bildungseinrichtungen verteilt werden und welche Folge diese Verteilung für den Bildungserfolg hat, ist ein wichtiger Teilaspekt innerhalb der Untersuchungen zu soziokulturellen Zusammenhängen im Bildungssystem. So weist Birgit Becker schon für den Bereich der Kindertagesstätten nach, dass türkischstämmige Familien bei der Kindergartenauswahl stärker den Gegebenheiten im Wohnumfeld folgen und so häufiger in ethnisch stark segregierten Einrichtungen landen, während Eltern ohne Migrationshintergrund offenbar gezielt Kindergärten mit geringem Migrantenanteil suchen (Becker, 2006).

Die Verteilung der Schüler an die Grundschulen erfolgt in Berlin anders als bei den Kindertagesstätten und später (eingeschränkt) bei den Oberschulen nicht nach dem Wunsch der Eltern, sondern überwiegend nach räumlichen Einschulungsbereichen. Dazu werden Straßenzüge zu einer geografischen Einheit zusammengefasst und einer (oder selten) zwei Schulen zugeordnet. So sollen kurze Schulwege und eine Schule im sozialen Wohnumfeld der Kinder garantiert werden. Eltern die ihre Kinder an einer anderen Schule anmelden wollen, müssen dafür einen schriftlichen Antrag stellen und diesen begründen. Der überwiegende Anteil der Kinder besucht demnach

die Grundschule, die am nächsten zu ihrem Wohnort liegt. Wo von einer ortsnahen Einschulung der Schüler ausgegangen wird, ist die soziale und kulturelle Struktur der Bevölkerung in der Umgebung der Schule bestimmend für die Zusammensetzung der Schülerschaft. Aus einer räumlichen Ungleichverteilung von Bevölkerungsgruppen nach sozialen und kulturellen Gesichtspunkten resultiert eine unterschiedliche soziale und kulturelle Zusammensetzung der Schüler einer Schule (Laschke, 2010).

Diese ungleiche Verteilung, vor allem die Konzentration von Bevölkerungsmitgliedern eines bestimmten Merkmales auf bestimmte Stadtteile, wird als Segregation bezeichnet (Häußermann, 2008, S. 336). Die Sortierung der Bevölkerung in Städten erfolgt dabei *„aufgrund von materiellen Barrieren sowie sozialen und kulturellen Diskriminierungen, woraus sich eine räumliche Ungleichverteilung von Bevölkerungsgruppen im Stadtgebiet ergibt.“* (Laschke, 2010, S. 78). Der Fokus liegt bei der räumlichen Aufspaltung von ärmeren und reicheren Bevölkerungsgruppen und der ungleichen Verteilung von Migranten innerhalb der Städte. Bei der Entstehung von Segregation spielen in erster Linie der Wohnungsmarkt mit dem Preis-Leistungsverhältnis von Wohnraum und Lage, in zweiter Linie die subjektive Identifikation mit dem Wohnumfeld entscheidende Rollen (Strohmeier, 2006, S. 18). Klaus Peter Strohmeier definiert Segregation deshalb als *„das (ungeplante) kollektive Ergebnis individueller Wohnstandortwahlen.“*

Die soziale Ungleichverteilung ist naturgemäß nicht statisch, sondern Segregation ist ein Prozess, der durch die demografische Entwicklung weiter verstärkt wird, da sich *„kinderarme und kinderreiche Familien, sowie Familien mit und ohne Migrationsgeschichte in je ‚eigenen‘ Stadtteilen konzentrieren.“* (Klemm, 2008, S. 26). Dadurch wirkt sich die soziale Selektivität des Geburtenrückgangs mit höherer dauerhafter Kinderlosigkeit in den mittleren und hohen Schichten, sowie der höheren durchschnittlichen Kinderzahl bei Familien mit Migrationshintergrund (Klemm, 2008, S.26; Strohmeier, 2006, S. 37) zu einer Korrelation ethnischer, sozialer Segregation aus. Das bedeutet, dass in den Stadtteilen, in denen heute die meisten Armen leben, auch die meisten Einwanderer und die meisten Kinder leben (Strohmeier, 2006, S. 37).

Die ungleiche soziale und kulturelle Zusammensetzung der Schüler an den Grundschulen die sich daraus ergibt, wird noch verstärkt durch die gezielte Wahl oder Vermeidung von Schulen durch bildungsbewusste Eltern (Laschke, 2010, S. 78). Denn auch unter den eher strikten Vorgaben der zuständigen Grundschule des Einschulungsbereiches existieren Mechanismen einer sozialräumlichen Homogenisierung an

den Grundschulen, die auf dem Zuschnitt der Einzugsbereiche, der häufigen Erteilung von Ausnahmegenehmigungen und Profilbildung von Schulen basieren (Radtke, 2004, S. 163ff.). Ausnahmen für die Einschulung werden (bei freien Plätzen an der Wunschschule) für Geschwisterkinder (nach einem Umzug), bei besseren Betreuungsmöglichkeiten (zum Beispiel durch eine Schule in der Nähe des Arbeitsplatzes eines Elternteils) oder aufgrund eines besonderen pädagogischen oder Sprachangebots genehmigt. Gerade der letzte Punkt hat sich durch die zunehmende Profilbildung der Grundschulen in den letzten Jahren verstärkt. Eine Umfrage der Berliner Zeitung „Der Tagesspiegel“ bei den Schulämtern im Jahr 2012 ergab, dass mehr als jedes dritte Kind nicht mehr die Grundschule des Einzugsgebietes besucht. Dabei bewegt sich der Prozentanteil in den unterschiedlichen Berliner Bezirken zwischen 23 und 48 Prozent (Vieth-Entus, 2012). Und der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration hat Anfang 2013 eine Studie vorgelegt, nach der 70 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten bereits im Grundschulalter eine Schule besuchen, an der mehrheitlich Kinder nichtdeutscher Herkunft lernen, während das nur für 17,1 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund zutrifft. Die Folge der Vermeidung bestimmter Schulen durch bildungsnahen Eltern ist dieser Untersuchung zufolge, dass 40 Prozent aller Grundschüler mit Migrationshintergrund leistungsschwache Klassen besuchen, Kinder ohne Migrationshintergrund nur zu 5,7 Prozent (Morris-Lange, Wendt, & Wohlfarth, 2013).⁸

Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass sich zwischen Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen stabile Konstellationen herausgebildet haben, die wiederkehrende Übergangsmuster in höhere Bildungsgänge hervorbringen. Es entsteht so ein direkter *„Zusammenhang zwischen der >horizontalen< Verteilung auf die Grundschulen im sozialen Raum (Stadtteile) und ihrer anschließenden >vertikalen< Verteilung auf die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems.“* (Radtke, 2004, S. 171).

Im weiteren Verlauf soll die Sozialstruktur in den Einzugsbereichen der Berliner Grundschulen betrachtet und dabei der Frage nachgegangen werden, ob es Zusammenhänge zwischen dem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache oder aus sozial schwachen Familien an den Schulen und der Entscheidung der Schulen für oder gegen die jahrgangsgemischte Organisation der Schulanfangsphase gibt.

⁸ In der Studie wird auch darauf hingewiesen, dass der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund für sich alleine genommen keinen negativen Effekt auf die Leistungen der Schüler hat: *„Entscheidend sind vielmehr der soziale Hintergrund und insbesondere das durchschnittliche Leistungsniveau der Mitschüler.“* (Morris-Lange, Wendt, & Wohlfarth, 2013, S. 4)

4.2 Räumliche Verteilung sozialer Ungleichheit in Berlin

Beschreibungen ungleicher Verteilung in sozialen und kulturellen Dimensionen zeigen sich für Berlin in zahlreichen Untersuchungen und anhand verschiedenster Datenquellen. Eine der umfassendsten Darstellungen von Daten ist im Monitoring Stadtentwicklung zu finden, das seit 1998 als kontinuierliches Instrument kleinräumige Aussagen zur sozialstrukturellen und sozialräumlichen Entwicklung in den Teilgebieten Berlins liefert (Häußermann, Wewatz, Förste, & Hausmann, 2009). Im Jahr 2006 wurde dazu ein neues Bezugssystem als räumliche Grundlage für Planung, Prognose und Beobachtung festgelegt, mit dem das Stadtgebiet in 447 Planungsräume unterteilt wurden, die als „Lebensweltlich orientierte Räume“ (LOR) die Abbildung lebensweltlicher Homogenität bei gleichzeitiger Wahrung einer Vergleichbarkeit der Planungsräumeinheiten ermöglichen sollen. *„Kriterien für die Abgrenzung der „Lebensweltlich orientierten Räume“ waren daher unter anderem einheitliche Baustrukturen bzw. Milieubildung, große Straßen und Verkehrsstrassen sowie natürliche Barrieren, aber auch eine Begrenzung der Einwohnerzahl oder die Vorgabe, keine statistischen Blöcke zu schneiden.“* (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt Berlin, 2013).

Als Indikatoren für das Monitoring Soziale Stadtentwicklung werden zwei Gruppen von Daten verwendet: Daten zur Arbeitslosigkeit und zum Transferleistungsbezug und Daten zu Wanderungen und zur demografischen Situation (Häußermann, Wewatz, Förste, & Hausmann, 2009, S. 13). Diese werden zu zwei Gruppen von Indikatoren zusammengefasst, die einerseits den „Status“, also die soziale Lage der Bevölkerung im Planungsraum und andererseits die „Dynamik“, also den Wandel der Bevölkerung darstellen. Mit den beiden Indikatorengruppen und der regelmäßigen Neuberechnung im Rahmen der jährlichen Fortschreibung des Monitorings lässt sich ein feines Bild der räumlichen Verteilung sozialer Ungleichheit in Berlin und ihrer Entwicklung zeigen, wie die nachfolgende Grafik zeigt.

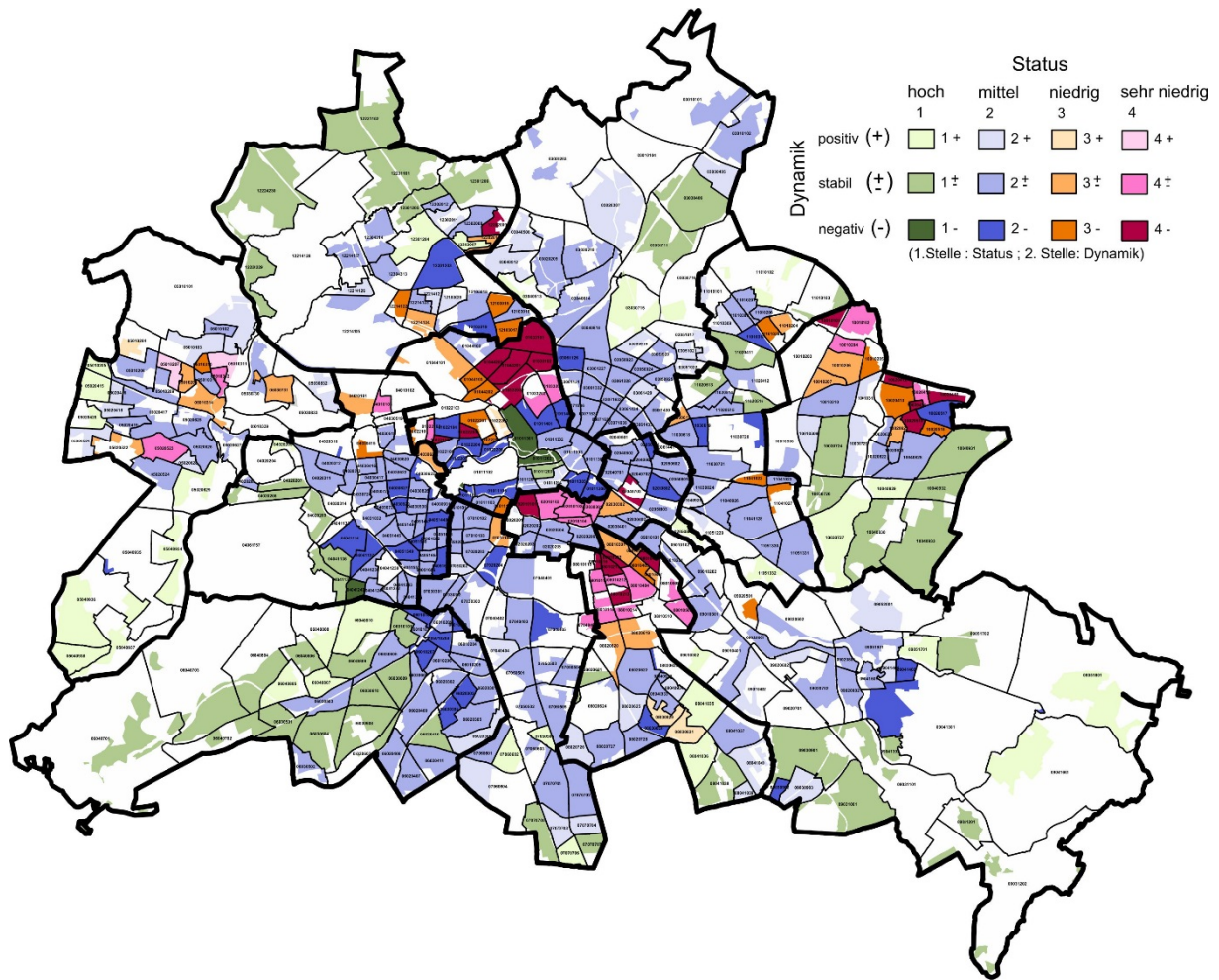


Abbildung 6: Status/Dynamik-Index Soziale Stadtentwicklung 2009 auf Ebene der Planungsräume (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Referat IA Stadtentwicklungsplanung)

Die Ergebnisse des Monitorings Soziale Stadtentwicklung zeigen die große Bandbreite der räumlichen Verteilung von sozialer Ungleichheit in Berlin. Die Unterschiede bestehen dabei nicht nur zwischen den dünner besiedelten Randgebieten der Stadt und den Innenstadtbereichen mit hoher Einwohnerdichte, sondern es zeigen sich auch große Unterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb der Bezirke. Planungsräume mit niedrigem Status können dabei unmittelbar neben Regionen mit mittlerem oder hohem Status liegen. Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass für die Untersuchung der sozialstrukturellen Einflüsse bei der Entscheidung für oder gegen JÜL der Berliner Grundschulen eine feine Analyseebene notwendig ist. Eine Analyse auf Ebene der Berliner Bezirke würde zum Beispiel zu der Festlegung führen, dass Schulen in dem als „Problembezirk“ bekannten Neukölln es mit einer schwierigeren Sozialstruktur zu tun haben, als etwa der Bezirk Reinickendorf. Dies trifft zwar auf Ebene der Bezirke zu. Abbildung 6 zeigt aber, dass es in beiden Bezirken, wenn auch unterschiedlicher

Quantität, Gebiete mit sehr niedrigem, niedrigem, mittleren und hohem Status gibt. Eine Analyse auf Bezirksebene würde also mit großer Wahrscheinlichkeit sowohl Schulen in Reinickendorf eine zu gute, als auch Schulen in Neukölln eine zu schlechte sozialstrukturelle Zusammensetzung unterstellen.

Für die notwendige kleinräumige Untersuchung der Sozialstruktur Berliner Grundschulen wären die „Lebensweltlich orientierten Räume“ allerdings ebenfalls nur sehr eingeschränkt aussagekräftig. Zwar lässt sich jedem Schulstandort ein Planungsraum zuweisen, doch die Zugehörigkeit zu diesem Planungsraum kann keine genaue Aussage über die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft ermöglichen, da Planungsraum und Einschulungsbereich zwei unterschiedliche geografische Einheiten sind. Die Ursachen dafür ergeben sich immanent aus ihrem Konstruktionssinn. Während zum Beispiel bei den lebensweltlich orientierten Räumen eine große Straße, mit Infrastruktur des öffentlichen Nahverkehrs und Geschäften, ein verbindendes Element ist, kann diese Straße für die Festlegung von Schuleinzugsbereichen im Sinne von kurzen Fuß- und sicheren Schulwegen ein trennendes Element sein. Vor allem aber ist die Erstellung von Einschulungsbereichen abhängig von den räumlichen Ressourcen der Schule und dem Anteil der schulpflichtigen Kinder in der Region. In der Folge gibt es zwischen den 336 Einschulungsbereichen und den 447 Planungsräumen nur wenige Gebiete mit einer hohen Deckung. Eine Aggregation der Daten auf eine höhere Ebene, zum Beispiel der im Monitoring verwendeten 138 Bezirksregionen oder 60 Prognoseräume, würde eine eindeutige Zuordnung des Einschulungsbereiches zwar für fast alle Schulen ermöglichen, gleichzeitig aber zu sehr unscharfen und damit wenig aussagekräftigen Ergebnissen führen.

Frank J. Müller zeigt in einer Untersuchung zur Verteilung von Armut im Primarbereich in Berlin deutliche Unterschiede schon zwischen den Planungsräumen und den Einschulungsbereichen vor allem in den dicht besiedelten Innenstadtbereiche (Müller, 2010). Er weist auch darauf hin, dass eine (hier in Kapitel 4.1 beschriebene) bewusste Entscheidung von Eltern für Schulen außerhalb ihres Wohngebietes weder mit den Planungsräumen, noch mit Daten aus den Einschulungsräumen erfasst werden kann.

Für die Untersuchung der Einflüsse der soziokulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Entscheidung für oder gegen JÜL ist jedenfalls eine Auswertung von Indikatoren notwendig, die mindestens auf die Einschulungsbereiche, besser noch auf die Schule bezogenen vorliegen.

4.3 Datenbasis und Operationalisierung

Die Darstellung des sozialen Status von Schülern und deren Familien an Schulen ist an vielen Stellen nicht direkt möglich. Dafür müsste auf Daten zugegriffen werden, die entweder nicht erfasst werden, aus Datenschutzgründen grundsätzlich, oder für diese Arbeit nicht zur Verfügung gestellt werden konnten.

A. Daten bezogen auf Schulebene

Zwei Indikatoren liegen direkt bezogen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft der Schule vor. Das ist zum einen der Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (NdH), der für jede Schule aus dem öffentlich zugänglichen Berliner Schulverzeichnis in Erfahrungen gebracht werden kann. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache werden dabei als Schüler definiert, deren Mutter- bzw. Familiensprache nicht Deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit der Kinder ist dabei ohne Belang. Entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie.

Zum anderen ist dies der Anteil der von der Zuzahlung von Lernmitteln befreiten Kinder. Pro Schuljahr können pro Kind maximal 100 Euro Zuzahlung für die Anschaffung von Schulbüchern und anderen Lernmaterialien verlangt werden. Empfänger von Sozialleistungen (Hilfe zum Lebensunterhalt, Arbeitslosengeld II, Wohngeld, BAföG-Leistungen oder Leistungen für Asylbewerber) sind von dieser Zuzahlung jedoch befreit. Leider war es für diese Arbeit nicht möglich, die Anzahl der zuzahlungsbefreiten Schüler aller Berliner Grundschulen zu erhalten. Es liegen vielmehr nur Informationen darüber vor, bei welchen Schulen der Anteil der Zuzahlungsbefreiung im Schuljahr 2012/13 bei über 50% bzw. über 75% liegt. Diese Grenzwerte wurden im Frühjahr 2013 im Zusammenhang mit einer Initiative des Berliner SPD-Fraktionsvorsitzenden Raed Saleh veröffentlicht, durch die „Brennpunktschulen“ mit zusätzlichen finanziellen Mitteln für ihre pädagogische Arbeit unterstützt werden sollen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013). Weitere schulbezogene Informationen zur Zuzahlungsbefreiung liegen nicht vor. Es gibt nur Informationen über den Anteil in den einzelnen Berliner Bezirken, bezogen auf alle Schulformen. Im Schnitt sind in Berlin in den letzten fünf Schuljahren dabei etwa ein Drittel der Schüler von der Zuzahlung befreit gewesen (Abgeordnetenhaus Berlin, 2013).

B. Daten bezogen auf Einschulungsbereiche

Die Daten, die bezogen auf die Einschulungsbereiche verwendet werden konnten, wurden freundlicherweise von Christin Laschke zur Verfügung gestellt, die diese im Rahmen ihrer Diplomarbeit „*Schülerleistungen und regionaler Kontext – Eine Zusammenhangsanalyse für Berliner Grundschulen*“ in Zusammenarbeit mit dem Amt für Statistik Berlin Brandenburg auf Ebene der Einschulungsbereiche berechnet hat.⁹ Die folgenden Informationen über die hier verwendeten Daten sind der Diplomarbeit entnommen.

Aus der Statistik der Grundsicherung für Arbeitssuchende nach dem SGB II stammen Daten zum Anteil von minderjährigen und erwachsenen Personen in Bedarfsgemeinschaften. Aus der Einwohnerstatistik stammen Daten zum Anteil der Migranten im Einschulungsbereich. Unter dem Begriff Migranten werden hierbei Ausländer und Personen mit Migrationshintergrund zusammengefasst, wobei letztere Deutsche mit Geburtsort im Ausland, mit Einbürgerungs- oder Optionskennzeichen oder Deutsche unter 18 Jahren sind, die bei mindestens einem Elternteil mit Geburtsort im Ausland oder Einbürgerungskennzeichen gemeldet sind.

Die Daten stammen allesamt aus dem Dezember 2008. Eine Aggregation aktueller Daten auf die Ebene der Einschulungsbereiche durch das Amt für Statistik Berlin-Brandenburg war aus Gründen fehlender Ressourcen dort nicht möglich. Was zunächst wie ein Manko erscheint, ist unter näherer Betrachtung kein Nachteil. Die Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens in der Schulanfangsphase der Berliner Grundschulen sowie die teilweise Wiederabschaffung ist ein Prozess gewesen, der sich über fast zehn Jahre hinzog (siehe Kapitel 2). Selbst in einer engeren Betrachtung des Zeitraums von der geplanten verbindlichen Einführung an allen Grundschulen im Schuljahr 2006/07 bis zur Entscheidung, die Schulen nicht weiter zu JüL zwingen zu wollen im Herbst 2010, ist so ein längerer Zeitraum vergangen, in denen auch der sozialstrukturelle Rahmen nicht unverändert geblieben ist. So ist zum Beispiel der Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache an den öffentlichen Grundschulen vom Schuljahr 2007/08 zum Schuljahr 2012/13 im Durchschnitt von 34,5% auf 39,2% gestiegen (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 2008; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2013). Mit Blick auf die Dynamik der Sozialstruktur erscheint es durchaus sinnvoll, für die Messung einen Zeit-

⁹ Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit von Christin Laschke ist 2010 in der Zeitschrift für amtliche Statistik Berlin Brandenburg veröffentlicht (Laschke, 2010).

punkt zu wählen, der sich etwa in der Mitte des untersuchten Zeitraums befindet. Für die unter A. beschriebenen Daten zum Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache (NdH) wurden deshalb zusätzlich zu den Werten aus 2012/13 auch die Werte aus dem Schuljahr 2008/09 in die Analyse aufgenommen.

C. Einschulungsbereiche und Ausschluss von Daten

Nicht nur die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaft ist dynamisch, auch das Schulsystem ist es. Im Verlauf der Schuljahre seit Beginn der Einführung von JüL hat es Fusionen und Schließungen von Schulen ebenso gegeben wie Neugründungen. Einige Schulen haben sich dem Berliner Pilotprojekt zur Gemeinschaftsschule angeschlossen. Für die Analysen wurden diejenigen Schulen ausgeschlossen, die entweder im Schuljahr 2008/09 noch nicht als Grundschulen existierten (da für sie die sozialstrukturellen Daten nicht vorliegen), oder die im Schuljahr 2012/13 nicht mehr als Grundschulen existierten (da sie so keine Entscheidung für oder gegen JüL treffen konnten). Auch ist es zu Veränderungen des Zuschnitts von Einschulungsbereichen gekommen. Dies betrifft vor allem den Bezirk Mitte, der mehrmals (auch zum Zeitpunkt der Erstellung der auf die Einschulungsbereiche bezogenen Daten) Schulsprengel mit einem Einzugsbereich mehrerer Grundschulen gebildet hatte, jeweils aber durch Gerichtsurteile gezwungen wurde, diese wieder aufzulösen. Für die hier untersuchte Fragestellung kann dies aber vernachlässigt werden, da der Bezirk Mitte zu den beiden Berliner Bezirken gehört, in denen alle Grundschulen ihre Schulanfangsphase mit JüL durchführen. In anderen Bezirken ist es ab 2010 in geringerem Maße zu Veränderungen der Einschulungsbereiche bestehender Schulen durch Schulneugründungen oder Schließungen gekommen. Auch diese können vernachlässigt werden, da daraus folgende Veränderungen der Schülerzusammensetzung nicht so gravierend sein dürften, um eine Entscheidung gegen JüL für die Schuljahre 2012/13 zu bewirken.

Im Datensatz befinden sich nach Ausschluss der oben genannten Fälle die Daten für 346 Grundschulen, davon 110 die sich für eine Organisation der Saph mit JabL entschieden haben.

4.4 Hypothesen

Die Fragestellung, mit der die Daten analysiert werden sollen, lautet: Gibt es zwischen der Sozialstruktur der Schülerschaft einer Grundschule und der Entscheidung der Schule gegen das jahrgangsgemischte Lernen in der Schulanfangsphase einen Zusammenhang? Dazu werden Daten zur Wohnlage, über Bedarfsgemeinschaften nach SGB II, Informationen darüber, ob der Anteil der zuzahlungsbefreiten Transferempfänger eine bestimmte Größe erreicht und Daten zum Anteil von Migranten und Kindern nichtdeutscher Herkunftssprachen analysiert. Aus den in den vorherigen Unterkapiteln vorgestellten theoretischen Überlegungen und der zuvor geäußerten These, dass eine ungünstige soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft ein Grund für die Ablehnung des jahrgangsübergreifenden Lernens in der Schulanfangsphase ist, werden folgende Hypothesen abgeleitet:

- H1: Je höher der Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache an einer Schule ist, desto eher organisiert die Schule die Schulanfangsphase jahrgangsbezogen.
- H2: Je höher der Migrantenanteil im Einschulungsbereich einer Schule ist, desto häufiger organisiert die Schule die Schulanfangsphase jahrgangsbezogen.
- H3: Schulen, deren Anteil an von Zuzahlungen für Lernmittel befreiten Schülern höher als 50% ist und die als „Brennpunktschulen“ gelten, organisieren die Schulanfangsphase öfter jahrgangsbezogen als Schulen, bei denen der Anteil zuzahlungsbefreiter Schüler niedriger ist.
- H4: Je höher der Anteil von Personen in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II im Einschulungsbereich ist, desto eher organisiert die Schule die Schulanfangsphase jahrgangsbezogen.

4.5 Ergebnisse

Die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen wurde unter Verwendung statistischer Verfahren mit Hilfe der Software PASW Statistics 18 (auch unter dem Namen SPSS bekannt) vorgenommen.

H1. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache

Der Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache an den untersuchten Grundschulen lag im Schuljahr 2008/2009 im Durchschnitt bei 33,98%,¹⁰ unterscheidet sich jedoch deutlich zwischen den beiden ehemaligen Stadthälften und den Berliner Bezirken. Im ehemaligen Ostteil lag der Anteil bei 15,9%, in den Schulen des ehemaligen Westteils bei 44,6%. Die Spannweite liegt dabei zwischen Schulen ganz ohne Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache (vier Schulen im ehemaligen Ostteil) und einem NdH-Anteil von 98%.

Bei der Betrachtung der Mittelwerte der Anteile von NdH-Schülern an Schulen, die ihre Schulanfangsphase jahrgangsbezogen organisieren, unterscheiden sich diese merklich von den Mittelwerten der Schule, die JüL praktizieren. Der NdH-Anteil ist an den Schulen mit JüL um 4,46% höher (35,4%) als an den Schulen mit JabL (30,94%). Der Unterschied ist vor allem an den Schulen im Westteil der Stadt ausgeprägt, wo der Anteil von NdH-Schülern um 10,17% über dem der Schulen mit JabL liegt.

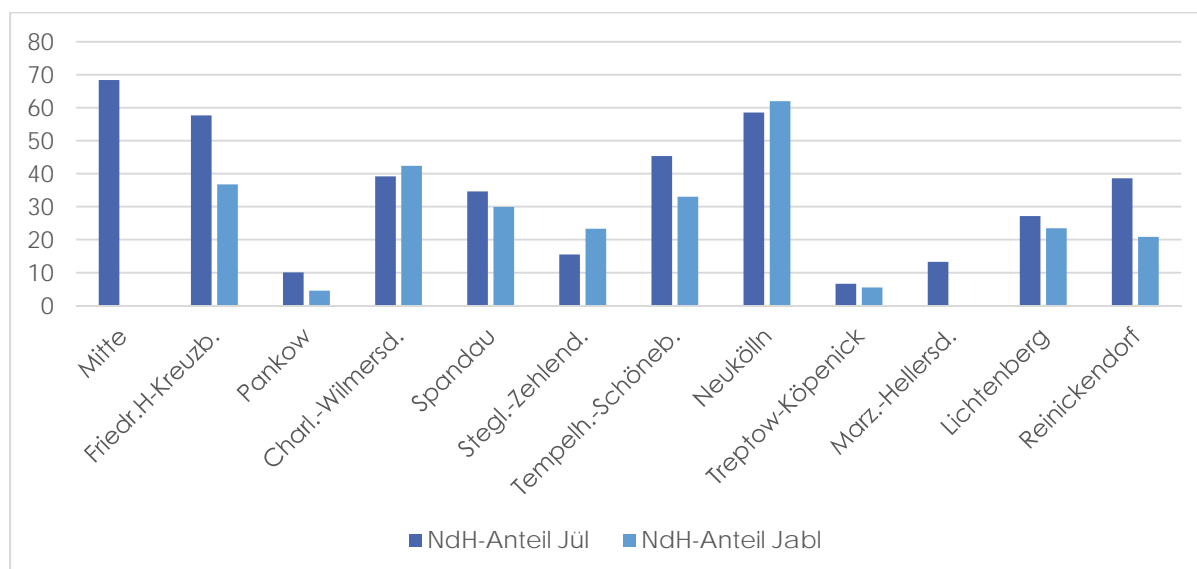


Abbildung 7: NdH-Anteil in Prozent nach Schulen mit JüL und JabL

¹⁰ Die Korrelation zwischen den Anteilen von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache im Schuljahr 2008/09 und 2012/13 an den Schulen beträgt nach Pearson 0,957, so dass keine differenzierte Betrachtung dazu durchgeführt wird.

In sieben der zehn Bezirke, in denen beide Organisationsformen angeboten werden, ist der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache an Schulen mit JüL höher, als der an Schulen mit JabL.

Der Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache und der Organisation der Saph mit JüL oder JabL lässt sich auch in einer Korrelation darstellen. Die Besonderheit einer dichotomen Variablen (1=JabL oder 0=JüL als Organisationsform der Schulanfangsphase) und der intervallskalierten Variablen zur Herkunftssprache kann dabei über eine punktbiseriale Korrelation dargestellt werden (Rasch, Friese, Hofmann, & Naumann, 2006, S. 120ff.). Diese ist für natürlich dichotome Variablen identisch mit dem Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten, der Stärke und Richtung des linearen Zusammenhanges zweier Variablen angibt. Der Korrelationskoeffizient kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen, wobei das Vorzeichen die Richtung und der Wert die Stärke der Korrelation angibt. Die Interpretation der Stärke ist von den verwendeten Daten abhängig, grundsätzlich spricht man bei Werten bis 0,4 von sehr schwachen oder schwachen Korrelationen, bei Werten zwischen 0,4 und 0,6 von mittleren Korrelationen und bei Werten darüber von starken bzw. sehr starken Korrelationen.

Die Korrelation zwischen dem Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache und der Organisation der Schulanfangsphase mit JabL beträgt -0,076. Zwischen beiden Variablen gibt es also nur einen äußerst schwachen negativen Zusammenhang. Die Hypothese, dass ein höherer Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache eher zu einer Organisation der Schulanfangsphase mit JabL führt, kann nicht bestätigt werden.

H2. Anteil von Migranten in Einschulungsbereichen

Eine ähnliche Ungleichverteilung im Stadtgebiet wie beim Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache ergibt sich auch für den Anteil von Migranten im Einschulungsbereich. Dies war zu erwarten, da die Korrelation zwischen diesen beiden Variablen bei 0,897 liegt. Der durchschnittliche Anteil von Migranten in den Einschulungsbereichen der Schulen für ganz Berlin liegt bei 25,7%, im Westen sind es 32,5%, im Ostteil der Stadt 14,2%. Die Spannweite liegt hier zwischen 5,2% und 67,5%.

Bezogen auf die Schulen mit JüL oder JabL zeigt sich auch hier die Ähnlichkeit zu den Ergebnissen der Überprüfung von Hypothese 1. Bei Schulen mit JüL (26,7%) ist der Anteil von Migranten im Einschulungsbereich im Durchschnitt um 2,9% höher als bei

den Schulen mit JabL (23,8%). Auch hier ist der Abstand im Westteil (35,0% zu 28,2%) größer als im Ostteil der Stadt (14,6% zu 12,9%). Bei der Verteilung der Mittelwerte in den Berliner Bezirken zeigt sich eine entsprechend ähnliche Verteilung.

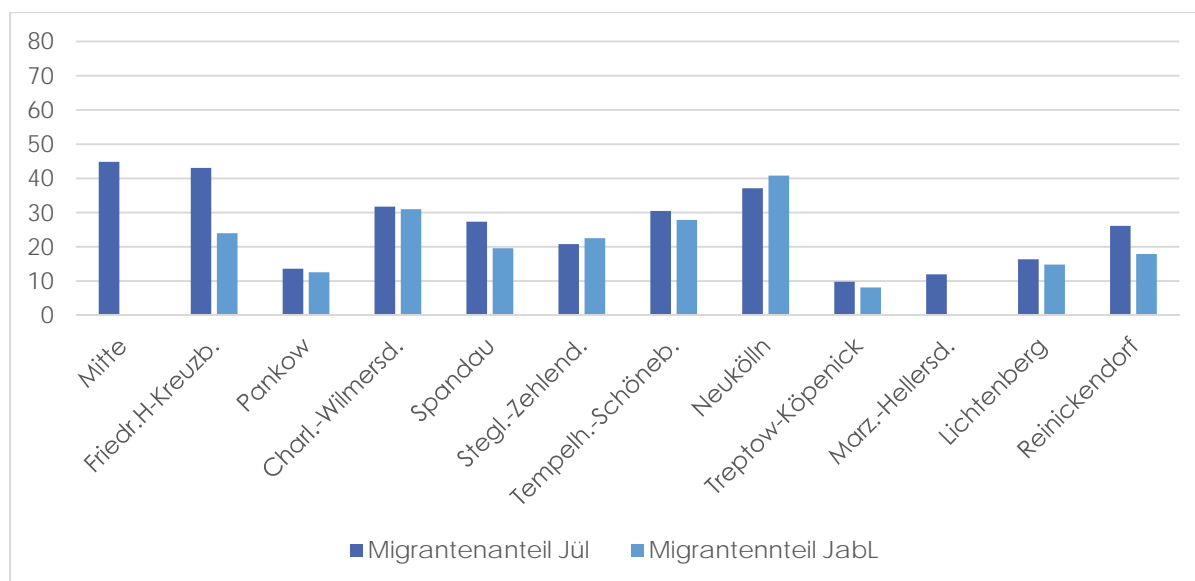


Abbildung 8: Migrantenanteil im Einschulungsbereich in Prozent nach Schulen mit JüL und JabL

Die punktbiseriale Korrelation zwischen dem Migrantenanteil und der Abschaffung von JüL beträgt -0,089. Auch die Hypothese, dass Schulen umso eher die Schulanfangsphase mit JabL organisieren, desto höher der Migrantenanteil im Einschulungsbereich ist, kann nicht bestätigt werden.

H3. Anteil der Schulen mit Lernmittelbefreiung über 50%

Der Anteil der von Zuzahlung an Lernmitteln befreiten Kinder an den Berliner Schulen betrug im Schuljahr 2012/13 im Durchschnitt 32,9%. Der größte Teil der lernmittelbefreiten Schüler (54%) besucht eine Grundschule (Abgeordnetenhaus Berlin, 2013). Von den 346 untersuchten Berliner Grundschulen haben 66 einen Anteil von über 50% an zuzahlungsbefreiten Schülern, bei 37 der Schulen liegt der Anteil bei über 75%. 29,8% der untersuchten Schulen erfüllen also das Kriterium „Brennpunktschule“. Die Bandbreite zwischen den Berliner Bezirken liegt dabei zwischen 0% in Pankow und 69% in Neukölln.

Für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Anteil der zuzahlungsbefreiten Schüler und der Entscheidung über die Organisationsform der Schulanfangsphase ist eine Untersuchung der Mittelwerte nicht durchführbar, da die Werte nicht

für alle Schulen vorliegen, sondern nur die Information darüber, ob ein Grenzwert von 50% bzw. 75% überschritten wird. Zusammenhänge können hier also nur im Rahmen einer Kreuztabelle und dem Vergleich von erwarteten und tatsächlichen Verteilungen untersucht werden.

Anzahl 0/1 JüL/JabL Brennpunktschulen Kreuztabelle

		Anteil zuzahlungsbefreiter Kinder			Gesamt
		<50	>=50%	>=75	
JüL/JabL 0	Anzahl	156	51	29	236
	Erwartete Anzahl	166	45	25	236
1	Anzahl	87	15	8	110
	Erwartete Anzahl	77	21	12	110
Gesamt	Anzahl	243	66	37	346
	Erwartete Anzahl	243	66	37	346

Tabelle 4: Kreuztabelle JüL/JabL bezogen auf den Anteil der an Zuzahlung für Lernmitteln befreiten Schüler

Dabei zeigt sich, dass der Anteil von „Brennpunktschulen“ bezogen auf die Schulen die sich für JabL entschieden haben, niedriger ist als zu erwarten, während er bei den Schulen mit JüL höher ist, als bei einer unabhängigen Verteilung zu erwarten wäre. Diese ungleiche Verteilung ist in beiden Stadthälften zu beobachten, wobei jedoch der Anteil der Brennpunktschulen insgesamt im ehemaligen Westteil (83 von 218) deutlich höher ist als im ehemaligen Ostteil (20 von 128) der Stadt. Eine Betrachtung der Verteilung auf die Bezirke bezogen, macht wegen der ungleichen Verteilung der Brennpunktschulen in Berlin und der damit verbundenen teilweise sehr niedrigen Fallzahl keinen Sinn.

Die Hypothese, dass Schulen, deren Anteil an von Zuzahlungen für Lernmittel befreiten Schülern höher als 50% ist und die als „Brennpunktschulen“ gelten, die Schulanfangsphase öfter jahrgangsbezogen organisieren als Schulen, bei denen der Anteil zuzahlungsbefreiter Schüler niedriger ist, kann mit den vorliegenden Zahlen nicht bestätigt werden. Wenn ein Zusammenhang existiert, so wirkt er eher in die entgegengesetzte Richtung. Um mögliche Zusammenhänge zwischen dem Anteil der zuzahlungsbefreiten Kinder und der Entscheidung gegen JüL näher zu untersuchen, wäre es erforderlich, die konkrete Verteilung des Anteils der Zuzahlungsbefreiung vorliegen zu haben, da für den Begriff „Brennpunktschule“ willkürliche Grenzen gezogen wurden, durch die in den vorliegenden Daten viele Informationen verloren gingen.

H4. Anteil der Personen in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II

Die Anzahl der Leistungsempfänger nach dem SGB II wird häufig als Indikator für soziale Problemlagen und Armut in einer Region verwendet, da die Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes sich an den Ausgaben der unteren Einkommensgruppen orientieren. Er ist zum Beispiel auch ein Teilindikator des in Kapitel 4.2 beschriebenen Monitorings Soziale Stadtentwicklung. In den Schuleinzugsbereichen der untersuchten Grundschulen leben im Schnitt 21,4% der Personen in Bedarfsgemeinschaften, der Anteil ist im Westteil Berlins mit 23,3% etwas höher als im Ostteil mit 18,1%.

Bei der differenzierten Betrachtung Schulen von mit JüL oder JabL ergibt sich wie auch schon bei den Indikatoren zum Anteil der Migranten, eine leicht höhere Quote von 22,3% bei Schulen mit JüL im Vergleich zu 19,3% bei Einschulungsbereichen von Schulen mit JabL. Der Unterschied ist wiederum im Westteil der Stadt stärker ausgeprägt als im Ostteil. Die Korrelation zwischen dem Anteil der Personen in Bedarfsgemeinschaften und der Entscheidung für JabL liegt bei -0,119.

Da bei den Personen der Bedarfsgemeinschaften alle Personen unter 65 Jahren erfasst sind, ist für die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schulen der Anteil der Minderjährigen die in Bedarfsgemeinschaften leben, ein weiterer sinnvoller Indikator. Der Anteil der unter 18-jährigen innerhalb eines Einschulungsbereiches, die in einer Bedarfsgemeinschaft leben, liegt mit durchschnittlich 24,4% etwas höher als der Anteil bezogen auf alle Personengruppen. Auch hier ist der Anteil im Westen (25,2%) geringfügig höher als im Ostteil (23%) Berlins. Für die Betrachtung der Schulen mit JüL und JabL zeigt sich, dass es kaum Unterschiede beim Anteil der in Bedarfsgemeinschaften in den Einschulungsbereichen von Schulen mit JüL (24,5%) und JabL (24,2%) gibt.

Für die Berliner Bezirke zeigt sich ein Bild, mit nur geringen Unterschieden zwischen den Schulen mit JüL und JabL.

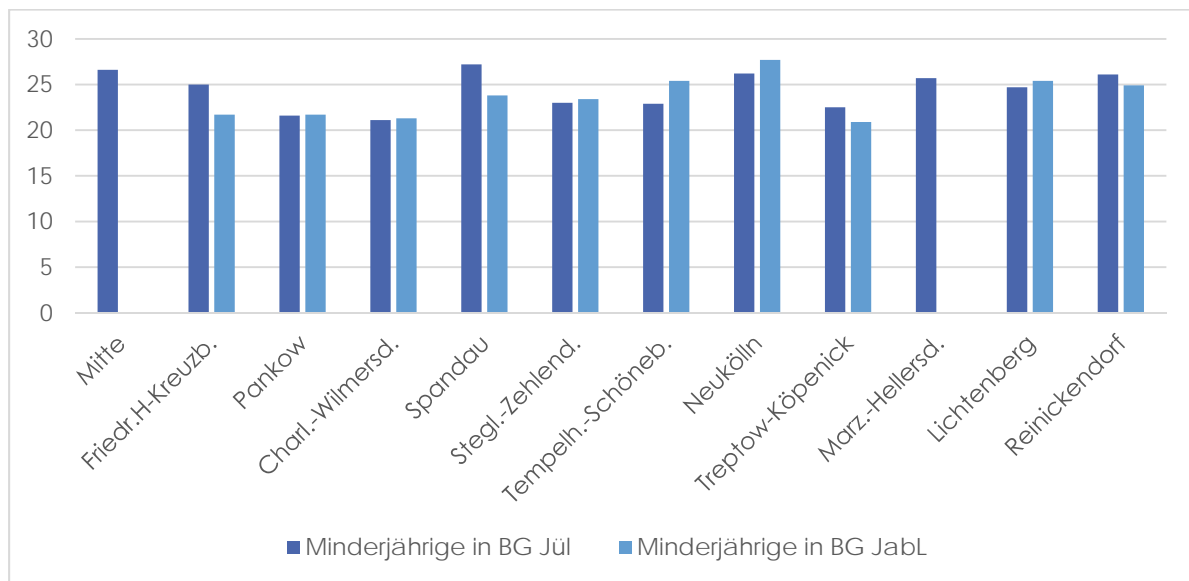


Abbildung 9: Anteil der in Bedarfsgemeinschaften lebenden Minderjährigen von Einschulungsbereichen mit JüL und JabL

Die punktbiseriale Korrelation zwischen dem Anteil der Minderjährigen eines Einschulungsbereiches, die in Bedarfsgemeinschaften leben und der Abschaffung von JüL beträgt $-0,024$. Die Hypothese, dass Schulen die Schulanfangsphase umso eher jahrgangsbezogen organisieren, desto höher der Anteil an Personen in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II ist, konnte nicht bestätigt werden.

4.6 Fazit

Keine der vier Hypothesen die belegen sollten, dass es Zusammenhänge zwischen einer schwierigen Sozialstruktur und der Entscheidung von Grundschulen gegen die Organisation der Schulanfangsphase mit JüL gibt, konnte durch die Analyse bestätigt werden. Wo Korrelationen zwischen der Sozialstruktur und der Organisationsform der Schulanfangsphase hergestellt werden konnten, wiesen sie eher in die andere Richtung, waren dabei jedoch so schwach, dass – vor allem vor dem Hintergrund der Kombination mit einer dichotomen Variablen – keine allgemeingültigen Aussagen dazu gemacht werden können. Die in der Öffentlichkeit häufig vertretene These, dass vor allem Schulen die mit einer schwierigen Schülerklientel überfordert sind, die Schulanfangsphase jahrgangsbezogen organisieren, konnte so jedoch genauso widerlegt werden, wie die These von „Multikulti als JüL-Killer“.

5. Ansätze für weitere Untersuchungen zum jahrgangsübergreifenden Lernen an Berliner Grundschulen

Die im Rahmen dieser Arbeit gemachten Untersuchungen zur Einführung des jahrgangsgemischten Lernens an den Berliner Grundschulen konnten nur einen kleinen Teilbereich der vielfältigen Aspekte dieses Themas beleuchten. Die im Kapitel 3 durch die Dokumentenanalyse herausgearbeiteten Gründe für eine Ablehnung von JÜL, wären beispielsweise einer näheren Betrachtung würdig, indem man etwa durch die Quantifizierung, Gewichtung und Herausarbeitung von Beziehungen ein umfassenderes und detailliertes Bild der Entscheidungsmuster der Schulen entwickelt. Die verschiedenen Methoden der quantitativen und qualitativen Textanalyse stellen dafür ein umfangreiches Werkzeug-Set zur Verfügung.

Daten für weitere Auswertungen zum Thema Schulanfangsphase liegen jedenfalls in mehr als ausreichendem Umfang vor. Die Ergebnisse der Schulinspektion, also der externen Evaluation der Schule, ließen sich sowohl für quantitativ-vergleichende Analysen, als auch für tiefergehende qualitative Untersuchungen verwenden. Und die Raumkonzepte der Schulen würden, in Verbindung mit dem Musterraumprogramm der Senatsverwaltung, eine Überprüfung der Eignung der jeweiligen Schulgebäude für die Unterrichtsformen der Jahrgangsmischung und der jeweilige Umsetzung an den Schulen ermöglichen.

Mit der Überprüfung der Hypothesen zum Einfluss der Sozialstruktur der Schülerschaft auf die Entscheidung gegen das jahrgangsgemischte Lernen in Kapitel 4, ist in dieser Arbeit nur einer der in der Dokumentenanalyse genannten Gründe näher beleuchtet worden. Vor allem die pädagogischen Gründe - allen voran die Kritik, das jahrgangsübergreifende Lernen verhindere die notwendige Kontinuität und Ruhe im Lernprozess - hätten eine nähere Betrachtung verdient. Dazu wäre dann auch eine Überprüfung der herausgearbeiteten Gründe im Rückgriff auf die Schulen sinnvoll. Mit der systematischen quantitativen und qualitativen Befragung von Lehrkräften, Beauftragten für die Schulanfangsphase und Schulleitungen, könnten die in den Konzepten genannten Gründe auf ihre Plausibilität und Bedeutung überprüft werden. Gleichzeitig könnte man so, viel über die hinter den Entscheidungen stehenden Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrer und deren möglichen Einfluss auf die Entscheidung zu JÜL erfahren.

Ein noch tieferes Bild der Ausprägungen und Umsetzungen von JüL und JabL würde die Durchführung von Fallanalysen ermöglichen. Dass es keinen statistischen Zusammenhang zwischen der Sozialstruktur der Schulen und der Entscheidung der Schule gegen JüL gibt, bedeutet ja nicht, dass die soziale Realität einer Schule bedeutungslos ist. In Berlin haben Schulen, die von der Größe, der pädagogischen Ausrichtung und der soziokulturellen Zusammensetzung sehr ähnlich sind, ganz unterschiedliche Entscheidungen im Umgang mit dem jahrgangsgemischtem Lernen getroffen. Ein Vergleich gerade solcher sich ähnlichen Schulen verspricht einen reichen Erkenntnisgewinn.

6. Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin. (05. 09 2002). Drucksache 15/09. Wortprotokoll: Ausschuss für Jugend, Familie, Schule und Sport. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/15/AusschussPr/jfs/jfs15-009-wp.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (11. 09 2003). Drucksache 15/35. Plenarprotokoll: 35. Sitzung. S. 2788-2801. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/15/PlenarPr/p15-035-wp.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (15. 01 2004a). Drucksache 15/43. Plenarprotokoll: 43. Sitzung vom 14.01.2004. S. 3439-3451. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/15/PlenarPr/p15-043-wp.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (15. 01 2004b). Drucksache 15/2424-1. Änderungsantrag: Änderungsantrag zum Schulgesetz für Berlin. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/15/DruckSachen/d15-2424-1.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (19. 08 2004c). Drucksache 15/44. Wortprotokoll: Ausschuss für Jugend, Familie, Schule und Sport. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://www.parlament-berlin.de/ados/JugFamSchulSport/protokoll/jfs15-044-wp.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (16. 03 2007). Drucksache 16/10345. Kleine Anfrage: Sind die Schulen nicht ausreichend auf die Flexible Schulanfangsphase und die Einführung der Jahrgangsmischung vorbereitet? Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/16/KIAnfr/ka16-10347.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (13. 10 2008a). Drucksache 16/12448. Kleine Anfrage: Sind an allen Schulen Voraussetzungen für die flächendeckende Einführung der flexiblen Schulanfangsphase im Schuljahr 2008/09 erfüllt? Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/16/KIAnfr/ka16-12448.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (22. 12 2008b). Drucksache 16/2024. Mitteilung zur Kenntnisnahme: Verlässliche Rahmenbedingungen für die Schulanfangsphase schaffen - Einrichtung jahrgangsbezogener Lerngruppen an allen Grundschulen ab 2008/09 sichern. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/16/DruckSachen/d16-2024.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (21. 04 2009). Drucksache 16/13230. Kleine Anfrage: Entwicklung des jahrgangsübergreifenden Lernens in der Berliner Grundschule. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/16/KIAnfr/ka16-13230.pdf>

- Abgeordnetenhaus Berlin. (28. 07 2010). Drucksache 16/14516. Kleine Anfrage: Entwicklung des jahrgangsübergreifenden Lernens in der Berliner Grundschule. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/16/KIAnfr/ka16-14516.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (22. 10 2012). Drucksache 17/11037. Kleine Anfrage: JüL und JabL - Zur Schulanfangsphase in Berlin. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/KIAnfr/ka17-11037.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (01. 08 2013). Drucksache 17/11 685. Kleine Anfrage: Lehr- und Lernmittel in Berlin. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/KIAnfr/ka17-11685.pdf>
- Anders, F. (30. 10 2011). Wenn die Lehrerin für Schulanfänger einziges Sprachvorbild ist. *Berliner Morgenpost*. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://www.morgenpost.de/berlin-aktuell/article1810021/Wenn-die-Lehrerin-fuer-Schulanfaenger-einziges-Sprachvorbild-ist.html>
- Ballstedt, S.-P. (1994). Dokumentenanalyse. In H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten* (S. 165-176). Weinheim: Beltz.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*(Jg. 35, Heft 6), S. 449-464.
- Bellin, N., Lorenz, K., & Drewniak, D. (2012). Organisation des Ganztags und der Schulanfangsphase in Berlin. In H. Merkens, & N. Bellin (Hrsg.), *Die Grundschule entwickelt sich*. Münster: Waxman Verlag.
- CDU Berlin. (2011). *100 Lösungen für Berlin*. Berlin. Abgerufen am 28. 07 2013 von http://www.cdulvberlin.de.k1415.ims-firmen.de/image/inhalte/file/Wahlprogramm_CDU_KIOSK_80Seiten.pdf
- Diekmann, A. (2002). *Empirische Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Geißler, R. (2008). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. Berger, & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71-100). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Geißler, R., & Weber-Menges, S. (2010). Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 155-165). Wiesbaden: VS-Verlag. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/geissler/bildungsungleichheit-eine_deutsche_altlast.pdf

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin. (1999). *Grundschule mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Begründung für die Einrichtung eines Modellversuchs*. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.gew-berlin.de/documents_public/begruendung_juel.pdf

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin. (2005). *Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Berliner Schule. Argumente für die Einführung*. Berlin. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://beapankow.files.wordpress.com/2010/05/04-gew-berlin-jul-argumente-fur-die-einfuehrung.pdf>

Gläser, E. (2007). Individuelles und gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen. In *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 115-123). Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

Goetze-Emer, B., Klaus, E., Walluks, D., & Ziebell-Schrank, C. (2000). *Projektunterricht in altersgemischten Lern-Gruppen*. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Greif-Gross, H. (2004). *Schulversuch „Unterricht in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen“ (JÜL). Vierter Zwischenebericht*. Berlin. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.gew-berlin.de/documents_public/060323_juel_5.pdf

Greif-Gross, H. (2006). *Schulversuch "Unterricht in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen" JÜL. Fünfter Zwischenbericht und Schlussbericht*. Berlin. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://beapankow.files.wordpress.com/2010/05/06-senbjs-berlin-jul-5-zwischen-und-schlussbericht.pdf>

Hanke, P. (2007). *Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase*. Weinheim: Beltz Verlag.

Häußermann, H. (2008). Wohnen und Quartier. Ursachen räumlicher Segregation. In E.-U. Huster, J. Boeckh, & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung* (S. 335-349). Wiesbaden: VS-Verlag.

Häußermann, H., Wewatz, A., Förste, D., & Hausmann, P. (2009). *Monitoring Soziale Stadtentwicklung 2009*. Berlin. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2009/Broschuere_Monitoring_SozStadt2009.pdf

Herzig, S., & Lange, A. (2006). *So funktioniert jahrgangsübergreifendes Lernen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Hesse, G. (2010). Differenzierungsformen. In R. Christiani (Hrsg.), *Jahrgangübergreifend unterrichten* (S. 185-190). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hinz, R., & Sommerfeld, D. (2004). Jahrgangübergreifende Klassen. In R. Christiani (Hrsg.), *Schuleingangsphase neu gestalten*. (S. 165-186). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Klemm, K. (2008). Bildung und räumliche Segregation in Deutschlands Großstädten. In R. Wernstedt, & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg*. (S. 25-28). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf>
- Klesmann, M. (18. 03 2010). An den Grundschulen läuft etwas schief. *Berliner Zeitung*. Abgerufen am 15. 08 2013 von An den Grundschulen läuft etwas schief
- Köhler, R. (18. 10 2011). Jede fünfte Schule steigt aus der Reform aus. *Berliner Morgenpost*. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://www.morgenpost.de/berlin/article1798090/Jede-fuenfte-Schule-steigt-aus-der-Reform-aus.html>
- Köhler, R. (23. 01 2013). Jede dritte Berliner Grundschule will Bildungsreform stoppen. *Berliner Morgenpost*. Abgerufen am 15. 08 2013 von Jede dritte Berliner Grundschule will Bildungsreform stoppen
- Kucharz, D., & Wagener, M. (2009). *Jahrgangübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. (H.-U. Grunder, & T. Bohl, Hrsg.) Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., & Grunenberg, H. (2013). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 501-514). Weinheim: Beltz.
- Laging, R. (2007a). Vorwort zur 3. Auflage. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (S. XI-XII). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Laging, R. (2007b). Altersmischung - eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In R. Laging (Hrsg.). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Langer, A., & Wrana, D. (2013). Diskursforschung und Diskursanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 335-350). Weinheim: Beltz.

- Larcher, M. (2010). *Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring - Überlegungen zu einer QDA-Software unterstützenden Anwendung*. Diskussionspapier. Abgerufen am 10. 08 2013 von http://www.boku.ac.at/wpr/wpr_dp/DP-46-2010.pdf
- Laschke, C. (2010). Schülerleistungen und regionaler Kontext – Eine Zusammenhangsanalyse für Berliner Grundschulen. *Zeitschrift für amtliche Statistik Berlin-Brandenburg*(5+6), S. 77-88. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/Produkte/Zeitschrift/2010/HZS_1006.pdf
- Liebers, K., Kaiser, D., Mißlitz, C., Prengel, A., Rittel, D., & Schröder, E. (2004). *Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch "Flexible Schulanfangsphase" FLEX 20*. (K. Liebers, Hrsg.) Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Bandenburg.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468-474). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-19). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P., & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-334). Weinheim: Beltz Juventa.
- Morris-Lange, S., Wendt, H., & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/07/SVR-FB_Studie-Bildungssegregation_Web.pdf
- Müller, F. J. (2010). Verteilung von Armut im Primarbereich in Berlin. *Zeitschrift für Inklusion*(4). Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/85/86>
- Petermann, F., & Noack, H. (1995). Nicht-reaktive Meßverfahren. In E. Roth (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Methodenlehre* (S. 440-460). München: Oldenbourg.

- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen. *IMIS-Beiträge*(23), S. 143-178. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis23.pdf>
- Ramseger, J., Dreier, A., Kucharz, D., & Sörensen, B. (2000). *Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ des Landes Berlin. Erster Zwischenbericht*. Berlin: Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der HdK. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/abp/media/media_pdf_diverse/vhg_zwischenbericht_3.pdf
- Ramseger, J., Dreier, A., Kucharz, D., & Sörensen, B. (2004). *Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Schulversuchs Verlässliche Halbtagschule*. Münster: Waxmann.
- Ramsenthaler, C. (2013). Was ist "Qualitative Inhaltsanalyse?". In M. Schell, C. Schulz, H. Kolbe, & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende* (S. 23-42). Wiesbaden: Springer VS.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik* (Bd. 1). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Roßbach, H.-G. (2007). Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (S. 80-91). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Schwarze-Reiter, K. (11. 03 2013). Pädagogische Idee prallt auf Multikulti-Realität. *Süddeutsche Zeitung*. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://sz.de/1.1620920>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. (2004). *Konzeption für die Schulanfangsphase*. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. (2004). *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: verlag das netz. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (19. 04 2013). *Saleh und Scheeres stellen Programm zur Unterstützung von besonders belasteten Schulen vor*. Abgerufen am 15. 08 2013 von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. (2013). *Blickpunkt Schule 2012/2013*. Berlin. Abgerufen am 15. 08 2013 von www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2012_13.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2010). *Qualitätspaket Kita und Schule*. Berlin. Abgerufen am 28. 07 2013 von <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/qualitaetspaket.pdf>
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin. (2008). *Blickpunkt Schule Schuljahr 2007/2008*. Berlin. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2007_08.pdf
- Senatsverwaltung für Justiz und Verbraucherschutz. (03. 08 2011). *Gemeinsamer Einschulungsbereich in Berlin-Mitte verstößt gegen Grundsatz altersangemessener Schulwege*. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/vg/presse/archiv/20110803.1225.353372.html>
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt. (2013). *Wohnlage*. Abgerufen am 15. 08 2013 von Berliner Mietspiegel 2013: <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/wohnen/mietspiegel/de/wohnlagen.shtml>
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt Berlin. (15. 08 2013). *Lebensweltlich orientierte Räume (LOR) in Berlin*. Von http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/or/ abgerufen
- SPD Berlin / CDU Berlin. (2011). *Berliner Perspektiven für starke Wirtschaft, gute Arbeit und sozialen Zusammenhalt. Koalitionsvereinbarung*. Berlin. Abgerufen am 28. 07 2013 von http://www.berlin.de/imperia/md/content/rbm-skzl/koalitionsvereinbarung/koalitionsvereinbarung_2011.pdf
- Stahmer, I. (1999). *Grundschulreform 2000. Neue Perspektiven für die Berliner Grundschule*. Berlin.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (1994). *Empfehlungen zur Arbeit der Grundschule*. Beschluss der KMK vom 02.07.1970 i.d.F. vom 06.05.1994. Abgerufen am 15. 08 2013 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf
- Strohmeier, K. (2006). *Segregation in Städten*. (Friedrich-Ebert-Stiftung, Hrsg.) Bonn. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/04168.pdf>

- Vieth-Entus, S. (17. 12 2012). Jedes dritte Kind wird nicht mehr im Kiez eingeschult. *Der Tagesspiegel*. Abgerufen am 15. 08 2013 von <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/10-000-wechselantraege-gestellt-jedes-dritte-kind-wird-nicht-mehr-im-kiez-eingeschult-/7528898.html>
- Wagener, M. (2007). Gegenseitiges Helfen im altersgemischten Unterricht. In H. de Boer, K. Burk, & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 124-133). Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Wilde, D. (2011). Kriterien an Konzepte zur Umsetzung der Saph - unter Verzicht auf jahrgangsubergreifendes Lernen (JuL) - in jahrgangsbezogenen Lerngruppen (JabL). Abgerufen am 15. 08 2013 von http://beapankow.files.wordpress.com/2010/05/1104-senbwf-infos-zu-jc3bcl_abkehr.pdf
- Wolff, S. (2000). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht vorliegender Konzepte zur Organisation der Saph bezogen auf die Anzahl der Schulen mit JabL nach Bezirken	30
Tabelle 2: Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung	41
Tabelle 3: Matrix des Auftretens von Kategorien zur Begründungen gegen JüL	43
Tabelle 4: Kreuztabelle JüL/JabL bezogen auf den Anteil der an Zuzahlung für Lernmitteln befreiten Schüler	61

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der Einführung von JüL zwischen 2005/06 und 2011/12	21
Abbildung 2: Entwicklung der Einführung von JüL nach Bezirken	22
Abbildung 3: Anteil JüL und JabL nach Regionen 2013/14 in Prozent	24
Abbildung 4: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (nach Mayring 2010)	29
Abbildung 5: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (nach Mayring 2010)	35
Abbildung 6: Status/Dynamik-Index Soziale Stadtentwicklung 2009 auf Ebene der Planungsräume(Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Referat IA Stadtentwicklungsplanung))	52
Abbildung 7: NdH-Anteil in Prozent nach Schulen mit JüL und JabL	58
Abbildung 8: Migrantenanteil im Einschulungsbereich in Prozent nach Schulen mit JüL und JabL.....	60
Abbildung 9: Anteil der in Bedarfsgemeinschaften lebenden Minderjährigen von Einschulungsbereichen mit JüL und JabL.....	63