

28. Mai 2013

Fachbrief Grundschule Nr. 4

Unterschiedliche Verweildauer in der flexiblen Schulanfangsphase

Beitrag von Prof. Dr. Hans Brügelmann



Ihre Ansprechpartnerin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft:
Dagmar Wilde, Tel.: 030 90227- 5837, E-Mail: dagmar.wilde@senbjw.berlin.de

Ihre Ansprechpartnerin im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM):
Irene Hoppe, Tel.: 03378 209-318, E-Mail: irene.hoppe@lisum.berlin-brandenburg.de

Diesen Fachbrief finden Sie auch unter:

http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fachbriefe_grundschule.html

1. Alle Kinder sind verschieden: zur Heterogenität am Schulanfang

Schon äußerlich unterscheiden sich Kinder einer Altersgruppe außerordentlich: in Größe, Gewicht, Gestik und in ihrem Verhalten generell. Aber noch viel bedeutsamer sind die oft nicht sichtbaren Unterschiede: im Gefühls- (er)leben, im Denken, in ihrem Wissen und Können.

Am Schulanfang streuen die Voraussetzungen der Kinder über drei bis vier Entwicklungsjahre. Für den Schriftspracherwerb ist dieser Sachverhalt seit mindestens 30 Jahren empirisch belegt (vgl. Brügelmann 1983, 200-201). In einer großen Schweizer Längsschnittstudie von der Geburt bis ins Erwachsenenalter hinein wurde dieser Befund für alle Leistungsdimensionen bestätigt: Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Mathematik, Sozialverhalten usw. (Largo/Beglinger 2009, 18 ff., 284 ff.). Und noch dramatischer: Trotz des meist gleichschrittigen Unterrichts nimmt die Bandbreite bis in die Sekundarstufe weiter zu.

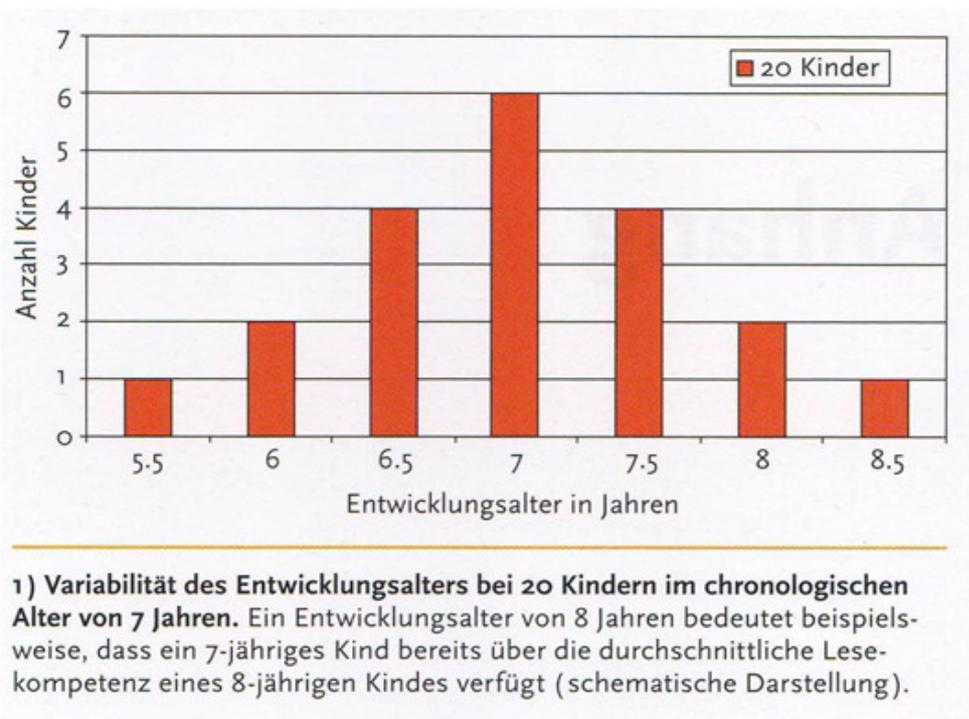


Abb. aus: Remo H. Largo / Martin Beglinger: Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen
© 2009 Piper Verlag GmbH, München

Diese Situation erfordert eine radikale Öffnung des Unterrichts für die Unterschiede zwischen den Kindern. Mit zwei, drei „differenzierenden“ Arbeitsblättern zu demselben Aufgabenbereich ist es nicht getan. Für ihren jeweils individuell passenden „nächsten Schritt“ brauchen die Kinder nicht nur Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit, sondern Aufgaben aus ganz unterschiedlichen Inhaltsbereichen. Konkret gibt es am Schulanfang Kinder, die Schwierigkeiten haben, Mengen von sechs oder neun Elementen zutreffend zu erfassen und zu vergleichen, während andere bereits Tausender addieren oder 42 Bonbons auf sechs Kinder aufteilen können. Durch dieses Anforderungsspektrum fühlen sich viele Lehrerinnen und Lehrer überfordert, weil sie immer noch dem Modell eines Unterrichts folgen, in dem die Lehrperson alle Entscheidungen in der Hand hat.

Die Alternative zu einer Differenzierung „von oben“, die verschiedenen (Gruppen von) Kindern unterschiedlich schwierige Aufgaben zuweist, ist eine Individualisierung „von unten“ (Brügelmann/ Brinkmann 2008, 9 ff., 131 ff.). Sie gibt den Kindern Raum, selbst Aufgaben zu wählen, oder stellt ihnen so

offene Aufgaben, dass sie sie auf unterschiedliche Weise bearbeiten können: freie Texte schreiben, Forscheraufgaben im Sachunterricht, Rechnen auf eigenen Wegen in Mathematik, Wahl von Thema und Stil im musisch-ästhetischen Bereich (vgl. die vielfältigen Beispiele in der nach Fächern und Jahrgangsstufen differenzierten Reihe „Pädagogische Leistungskultur“ von Bartnitzky u. a. 2005 ff.).

Angesichts der Heterogenität schon innerhalb von Jahrgangsklassen wird der Sinn einer jahrgangsübergreifenden Organisation augenscheinlich. Denn gerade am Schulanfang bietet eine Jahrgangsmischung kombiniert mit flexibler Verweildauer Möglichkeiten, den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und ihrem unterschiedlichen Zeitbedarf besser gerecht zu werden:

- Hineinwachsen der Kinder in ein etabliertes System von Formen selbstständigen Arbeitens: sie lernen an Modellen;
- die Zuordnung von Paten, z. B. in Tischgruppen mit je zwei bis drei älteren und zwei bis drei jüngeren Kindern, erlaubt eine rasche Hilfe bei Unklarheiten und Schwierigkeiten;
- ein Nebeneinander und ein leichter Wechsel sozialer Konstellationen je nach Präferenz der einzelnen Kinder bzw. nach den Anforderungen der Aufgabe.

Zugleich verliert die Altersmischung ihre Bedrohlichkeit: Statt drei bis vier Jahre Entwicklungsdifferenz sind es in einer Eingangsklasse 1/2 vier bis fünf Jahre. Allerdings: Damit wird auch äußerlich sichtbar, was man in Altersgruppen leichter verdrängen kann – jedes Kind ist auf einem anderen Entwicklungsstand. Und das nicht nur quantitativ im Sinne eines mehr oder weniger ausgeprägten Könnens, sondern auch qualitativ in Form unterschiedlicher inhaltlicher Erfahrungen und Denkweisen. Sichtbar werden sie in den Inhalten der eigenen Texte, in der Wahl von Büchern während freier Lesezeiten, in ihren Erklärungen zu Phänomenen, die im Sachunterricht behandelt werden, in den Bildern, die sie malen, aber auch in ihren Strategien beim Rechtschreiben und beim Rechnen.

Das war schon immer so, aber Inklusion und jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL)¹ machen es schwieriger, die Augen vor dieser Heterogenität zu verschließen. Wir brauchen also keine neue „Didaktik des inklusiven Unterrichts“ oder eine „besondere Methodik zur Förderung jahrgangsübergreifenden Lernens“ – wir müssen nur für einen *jeden Unterricht* wahr- und ernstnehmen, was seit den Reformpädagoginnen und -pädagogen vor hundert Jahren immer wieder gefordert wurde: Das einzelne Kind mit seinen Besonderheiten steht im Zentrum des Unterrichts. Diese Anforderung gilt ebenfalls für einen jahrgangsbezogenen Unterricht. In Berlin ist es inzwischen leichter geworden, ihr gerecht zu werden, da die Kinder vor dem Wechsel in Jahrgangsstufe 3 ein bis drei Jahre in ihrer Lerngruppe verweilen können. Diese führt auch bei jahrgangsbezogener Organisation (1 und 2 statt 1/2) – sozusagen indirekt – zu einer stärkeren Altersmischung als bisher. Denn es wird normal, dass Kinder entsprechend ihren unterschiedlichen Voraussetzungen später oder auch früher als der Durchschnitt in Klasse 3 wechseln. Insofern konzentrieren sich die Kinder nicht mehr – wie bei einer Glockenkurve – in der Altersmitte, sondern finden sich häufiger auch in den Gruppen der besonders jungen bzw. alten Schülerinnen und Schüler.

Damit stellen sich im jahrgangsbezogenen Lernen (JabL)² ähnliche Anforderungen wie im JÜL. Hierbei Unterstützung zu bieten, ist Ziel des vorliegenden Fachbriefs, in dem Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität organisatorisch und methodisch konkretisiert werden. Doch vorweg ein Blick unter die Oberfläche des traditionellen Unterrichts.

¹ Im Folgenden wird die Abkürzung JÜL verwendet.

² Im Folgenden wird die Abkürzung JabL verwendet.

2. Alternativen zur Illusion des altersbezogenen Gleichschritts

Wer eine Fahrschule besucht, kann seine Prüfung nach 25, 40 oder mehr Übungsstunden machen. Die Fahrschülerinnen und -schüler dürfen zudem selbst entscheiden, wann sie den Unterricht aufnehmen und wie viel Zeit sie in und neben der Fahrschule in ihr Lernen investieren. In der Prüfung werden sie nicht nach Rangstufen benotet – es wird nur beurteilt, ob sie die Mindestanforderungen erfüllen. Die Fahrschule arbeitet also kompetenzorientiert, wie es auch die vor einigen Jahren vereinbarten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz fordern. Für die Leistungsbeurteilung hatte übrigens eben diese KMK bereits 1968 vereinbart, Noten nicht im Vergleich mit der Altersgruppe zu vergeben, sondern bezogen auf inhaltliche Anforderungen.

Analog zum Fahrschul-Modell bietet die flexible Schulanfangsphase Kindern Raum für individuelle Lernwege: Anders als im Versetzungsmodell mit starren Wechselrhythmen können Kinder unterschiedlich lange in der Lerngruppe verweilen. Angesichts der wachsenden Kritik am „Sitzenbleiben“ (Krohne u. a. 2004; Klemm 2009), findet diese Möglichkeit zunehmend Interesse.

Dennoch ist für jemanden, der im allgemeinbildenden Schulwesen arbeitet, bis heute die Form der Unterrichtsorganisation, wie sie in Fahrschulen praktiziert wird, irritierend. Für „Schule“ ist der gleichschrittige Lehrgang charakteristisch, in dem alle Kinder einer Altersgruppe zu derselben Zeit dasselbe Ziel erreichen sollen. Wer das nicht schafft, muss die Klasse wiederholen. Oft wird auch in der flexiblen Schulanfangsphase das längere Verweilen in einer Lerngruppe als „Sitzenbleiben“ fehlgedeutet. Ein größerer Anteil an Kindern, die diese Möglichkeit nutzen, gilt dann als Misserfolg des Konzepts, weil diese Quote mit den herkömmlichen „Sitzenbleiber“-Quoten verglichen wird. Längeres Verweilen ist aber kein „Sitzenbleiben“, sondern eine bewusst gewährte Chance zum Lernen im eigenen Tempo. Man muss das analog sehen zu der Alternative in der Sekundarstufe, wo das Ablegen der Abiturprüfung nach sieben bzw. sechs Jahren angeboten wird, wo das zusätzliche Jahr auch nicht als „Sitzenbleiben“ interpretiert wird, sondern als eine bewusst von vielen Eltern gewählte Option, um ihren Kindern Stress zu ersparen. Und auch Studierende können ihren Bachelor nach unterschiedlich vielen Semestern abschließen. Übersehen wird oft, dass die flexible Schulanfangsphase – zumal wenn sie mit einer früheren Einschulung verbunden ist – gerade den Gleichschritt aufheben will, an dem ihr Erfolg gemessen wird. Sie zielt aber ausdrücklich darauf, Kindern entsprechend ihren unterschiedlichen Voraussetzungen unterschiedlich viel Zeit zu gewähren.

Unter Lehrpersonen und Eltern gibt es dagegen Widerstände. Sie sind besonders stark, wenn das System der Jahrgangsklasse – mit dem Prinzip der jährlichen (Nicht-)Versetzung – in Form eines altersgemischten Unterrichts aufgelöst wird. Dies hat viel mit Gewohnheit zu tun. Eine bundesweite Befragung von Lehrerinnen und Lehrern, die eigene Erfahrungen im jahrgangsübergreifenden Unterricht hatten (Schmidt 1999, 123), zeigte nämlich,

- dass nur ein gutes Drittel wieder jahrgangsbezogen arbeiten möchte;
- dass ein Drittel bei Jahrgangsmischung bessere Übergangschancen auf das Gymnasium (während die Übrigen die Organisationsform dafür irrelevant finden) sieht;
- dass zwei Drittel Vorteile für Kinder mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten nennen und
- dass mehr als 80% die sozialen Umgangs- und Arbeitsformen positiver einschätzen.

Und tatsächlich lässt sich in immer mehr Grundschulen und zum Teil auch in Sekundarschulen beobachten, dass Inhalte modularisiert werden und der Termin, zu dem das Erreichen der Ziele überprüft wird, frei gegeben wird.



Individuell ge- bzw. erfüllte „Lesepässe“, „Rechtschreib-“ bzw. „Wortartenausweise“ und „Zertifikate“ für das kleine bzw. große 1x1 ersetzen Klassenarbeiten mit denselben Aufgaben für alle zum gleichen Zeitpunkt. Und auch in der Sekundarstufe finden sich zunehmend „Führerscheine“ für Teilkompetenzen, z. B. im naturwissenschaftlichen Experimentieren.

Diese in Zertifikaten konzentrierten Leistungsnachweise bilanzieren Lernprozesse. Für die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler ist die begleitende Lernbeobachtung und der Austausch über Fortschritte und Schwierigkeiten aber noch wichtiger (s. 3.). Diese unmittelbare Rückmeldung hilft, das Lernen gezielt anzuregen und Probleme zu überwinden.

Lernbeobachtung und -beurteilung können in dieser dialogischen Form allerdings nur ausgestaltet werden, wenn auch der Unterricht sich ändert: vom Gleichschritt durch einen kleinschrittigen Lehrgang hin zu Einheiten, die sich zwar an verbindlichen Lernzielen orientieren, bei denen aber Zeitpunkt und Art der Bearbeitung individuell wählbar sind. Und damit haben viele Kolleginnen und Kollegen Schwierigkeiten. Schwierigkeiten, die aufgrund ihrer Ausbildung und der etablierten Unterrichtstraditionen ernst zu nehmen sind. Nicht als Grund für den Verzicht auf eine Öffnung des Unterrichts. Aber als Anlass, zu diesem Prozess zu ermutigen und ihn zu unterstützen.

Laborführerschein

Experimentieren macht Spaß, kann aber auch gefährlich sein.

Nils Bohrmann

kennt die wichtigsten Laborgeräte, weiß wozu sie gebraucht werden und kann sie sachgemäß verwenden.

Nils Bohrmann

hat erfolgreich an der Prüfung für die selbstständige Nutzung des Bunsenbrenners teilgenommen.

3. Methodische Möglichkeiten individueller Lernbeobachtung und Förderung

Unabhängig davon, welche Organisationsform eine Schule wählt (JABL oder JÜL mit ihren jeweiligen Varianten; s. 5.): Wird der gleichschrittige Unterricht aufgelöst, gewinnt die begleitende Lernbeobachtung an Bedeutung und verändert sich die zertifizierende Leistungsbeurteilung. Beide helfen der Lehrperson bei der Dokumentation der individuellen Lernwege, wobei erstere stärker prozessorientiert auf die Unterstützung des Lernens zielt, letztere dagegen dem Ausweis erworbener Kompetenzen dient (vgl. zum Folgenden die konkreten Beispiele in Bartnitzky u. a. 2005 ff.; Geiling u. a. 2011).

Insofern verlangt die **Lernbeobachtung** einen stärker entwicklungsorientierten Blick auf Verhalten und Leistungen des Kindes: Wo kommt es her, was hat es dazugelernt, wie könnten die nächsten Schritte aussehen? Während die Prüfungen bewusst aus dem Unterricht ausgegliedert werden, sollten die begleitenden Beobachtungen – schon aus ökonomischen Gründen – an Aufgaben angebunden sein, in denen

- die Kinder etwas über einen bestimmten Gegenstand lernen und zugleich
- die Lehrperson etwas über die Fortschritte bzw. Schwierigkeiten der Kinder.

Ein verbreitetes Beispiel ist das freie Schreiben, bei dem sich die Kinder mit einem Thema, das ihnen wichtig ist, auseinandersetzen, bei der Redaktion ihres Textes aber an der Sprache und der Rechtschreibung arbeiten (z. B. in einem Wörterbuch nachschlagen). Die Lehrperson wiederum kann an den Schreibungen im Entwurf sehen, welche Strategien ein Kind nutzt, mit welchen konkreten Anforderungen andererseits es noch Probleme hat. Entsprechend wird sie den Überarbeitungsauftrag formulieren:

„Überlege, an welchen Stellen ein neuer Satz anfängt“;

„Prüfe, ob du nach den Punkten immer groß geschrieben hast“;

„Ich habe dir fünf Zeilen angekreuzt, in denen noch ein Fehler ist“.

Oder sie regt an, bestimmte – von ihr in der „Übersetzung in Erwachsenenschrift“ markierte – Wörter in die Übungskartei zu übertragen.

In Mathematik hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn die Kinder das Blatt halbieren, im oberen Teil die Lösung der Aufgaben darstellen, im unteren dagegen ihre Zwischenschritte oder selbst gewählte Anschauungshilfen. Diese Form hilft ihnen, sich ihrer Rechenschritte bewusst zu werden und den Überblick zu behalten, der Lehrperson ermöglicht sie einen Blick „unter die Oberfläche“ der Lösungsformel. Kinder zum aktuell bearbeiteten Thema selbst eine „Seite für das Rechenbuch“ gestalten zu lassen, erlaubt eine Individualisierung „von unten“ und gibt gleichzeitig der Lehrperson Einblick in das, was sich das Kind zutraut – und inhaltlich, was es (noch nicht) verstanden hat.

Im Sachunterricht ist die Präsentation von eigenen Recherchen für die referierenden Kinder eine Lernaufgabe, indem sie zum Beispiel miteinander diskutieren, was ihnen wichtig erscheint, wie sie diese Elemente systematisch verknüpfen und wie sie sie anderen verständlich darstellen können. Die zuhörenden Kinder sammeln Erfahrungen mit Präsentationen „von der anderen Seite“, differenzieren dabei ihre Kriterien für eine „gute Präsentation“, üben sich im gezielten Nachfragen und lernen nicht zuletzt auch etwas über die vorgestellten Inhalte. Für die Lehrperson machen beide Gruppen durch ihre Beiträge Denkprozesse sichtbar, die sonst unzugänglich sind.

Die **Leistungsbeurteilung** verändert sich in dem eingangs beschriebenen Sinne: Zu zentralen Leistungsanforderungen werden Prüfaufgaben vorbereitet, die die Kinder

- zu selbst gewählten Zeitpunkten
- einzeln
- ggf. auch mehrfach

absolvieren können, bis sie das entsprechende Zertifikat erlangen, z. B. Kopfrechnen I, II, III, kleines 1x1, Fragen zu einem Lesetext Stufe A, B, C, ... oder „Geübte Wörter“ I, II, ... Für solche Prüfungen

können im Stundenplan regelmäßige „Hohl-Zeiten“ vorgesehen werden, in denen zwar verschiedene Kinder gleichzeitig Prüfaufgaben bearbeiten, diese Aufgaben sich aber inhaltlich unterscheiden.

Damit die Kinder systematisch an diesen Anforderungen arbeiten, sollten täglich Arbeitszeiten für entsprechende Übungen ausgewiesen werden. In der Max-Brauer-Schule in Hamburg werden sie beispielsweise „Lernbüro“ genannt, in einigen Lerngruppen der Schulanfangsphase in Berlin „Lernwegestunden“ (vgl. Pieler/Wenzel 2013), um diesen Typ von Arbeit deutlich von „Projekten“ und „Werkstätten“ zu unterscheiden (vgl. zur Begründung und Veranschaulichung http://www.maxbrauerschule.de/mbs/downloads/2008_nmbs-broschuere.pdf).

Eine solche Rhythmisierung des Unterrichts gibt den Kindern Orientierung und eine stützende Struktur für ihre Selbstorganisation. Die Bearbeitung der Inhalte kann über Karteien modularisiert werden (vgl. etwa die Übe-Karteien und Blitzrechen-Programme des Projekts PIKAS von Selter u. a. o. J.) oder über entsprechend gegliederte und auf selbstständiges Lernen hin gestaltete Arbeitshefte, die dann an Kompetenzen und nicht mehr an Jahrgangsstufen orientiert sind. (vgl. beispielsweise Brinkmann u. a. 2008 ff.).

4. Unterstützung für langsamer und für schneller lernende Kinder

Kinder, die **langsamer** lernen, brauchen für dieselben Aufgaben nicht selten fünf- bis zehnmal so lange wie diejenigen, die günstigere Voraussetzungen mitbringen. Ihnen gewährt die flexible Schulanfangsphase mit einer bis zu dreimal so langen Verweildauer mehr Lernzeit. Das bedeutet für die Lehrperson nicht, einfach abzuwarten und auf einen Reifungsprozess zu vertrauen. Wie oben beschrieben zielt die Lernbeobachtung darauf, Anhaltspunkte zu gewinnen für gezielte Herausforderungen, Anregungen und Hilfen, damit die individuelle Auseinandersetzung mit den Inhalten ertragreicher werden kann. Fachlich muss die Lehrperson typische „kritische Stellen“ bei der Aneignung zentraler Kompetenzen kennen (vgl. für Mathematik etwa Meiering u. a. 2010; Häsel-Weide/ Nührenbörger 2012, 16 ff.). Im Kasten sind beispielhaft Herausforderungen genannt, denen sich Kinder beim Schriftspracherwerb stellen müssen (vgl. als Beobachtungshilfe: Achtelik u. a. 2008, und zu jeweils spezifischen Fördervorschlägen: Brügelmann 2012b, 49 ff.).

Kritische Stellen beim Lesen- und Schreibenlernen

Konkret stehen Kinder vor der Aufgabe, die folgenden Einsichten zu gewinnen:

Schrift ist ein eigenes Zeichensystem

- (I) Lesen ist an Schrift gebunden – und somit etwas anderes als Erzählen zu Bildern.
- (II) Die Bedeutung eines Wortes ist gebunden an seine grafische Form, sie kann auch unabhängig vom Verwendungskontext (z. B. Etiketten auf Waren) erschlossen werden.

Grundlegende Schriftkonventionen

- (III) Unser Schriftsystem besteht aus wenigen verabredeten Zeichen, die wiederkehren: den Buchstaben (anschaulich sichtbar z. B. in Namenskreuzen).
- (IV) Nicht einzelne Buchstaben (z. B. das <tt> in Mutter) bestimmen die Identität eines Wortes, sondern deren komplette Kette (eindrücklich erfahrbar beim „gezinkten Memory“ mit Minimalpaaren).

Das alphabetische Prinzip als Schlüssel zum Wort

(V) Die grafische Form des Wortes verweist auf seine Lautung, und erst diese bildet die Brücke zu seiner Bedeutung (z. B. stehen viele Buchstaben für ein mehrsilbiges Wort – nicht für einen großen Gegenstand).

(VI) Ein jedes Wort lässt sich als Lautfolge in eine Buchstabenkette übersetzen, die Schritt für Schritt die Aussprache festhält – diese Buchstabenkette wiederum lässt sich in eine Lautfolge übersetzen, die zur Aussprache des Wortes führt.

Die Bedeutung des kommunikativen Kontextes

(VII) Der „Sprung zum Wort“ ist nur erfolgreich, wenn die Buchstabenfolge sorgfältig beachtet UND mit einer gezielten Sinn-Erwartung verbunden wird (vgl. „Wachs-tube“ vs. „Wach-stube“; beim graphemweisen Aufdecken eines Wortes wird also nicht Schritt für Schritt synthetisiert (L-AAA-M-P-E), sondern jeweils gefragt: „Welches Wort kann das [noch] werden?“)

(VIII) Dieselbe Lautung kann unterschiedlich verschriftet werden; dabei sind Rechtschreib-Vereinbarungen zu beachten, die als Lesehilfen bedeutsam sind, z. B. das Stamprinzip oder die Konsonantenverdopplung als Hinweis auf den Kurzvokal.

Diagnostisch sind die oben erwähnten „doppelten“ Lernaufgaben hilfreich, die sowohl den Kindern Zugänge zum Gegenstand erschließen als auch den Lehrerinnen und Lehrern Einblicke in das Denken der Kinder. Zur Automatisierung grundlegender Fertigkeiten andererseits eignen sich wegen der hohen Wiederholungsfrequenz vor allem Spiele (vgl. etwa für Schriftsprache Brinkmann/ Brügelmann 2010, für Mathematik Meiering u. a. 2010): für das rasche Erkennen häufiger Wörter z. B. der „Wörter-Big-Mac“, für das Richtigschreiben eines Grundwortschatzes das „Wörter-Bingo“, für das geläufige Addieren und Subtrahieren im 20er-Raum das Würfelspiel „Räuber und Goldschatz“. Sicherheit in den Grundfertigkeiten entlastet gerade leistungsschwächere Kinder, denn sie gibt mehr Aufmerksamkeit frei für anspruchsvollere Anforderungen (z. B. Textverstehen statt Worterlesen). Bei der Auswahl solcher Spiele sollte – neben der Intensität der Wiederholung – bedacht werden, dass die Kompetenzforderung möglichst mit einem Zufallsmoment kombiniert wird, so dass auch langsamere Kinder Erfolg haben können.

Die fachlichen Anforderungen sind aber nur die eine Seite der Probleme. Viele Kinder haben darüber hinaus Schwierigkeiten, sich und ihre Arbeit zu organisieren. Nimmt man ihnen andererseits diese Verantwortung durch kleinschrittige Vorgaben ab, haben sie keine Gelegenheit, die erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln. Um die Kinder auch in diesem Bereich anzuregen und herauszufordern, ohne sie andererseits zu überfordern, ist eine Dosierung der Anforderung wichtig, z. B. Tages- statt Wochenplan, häufigere Lerngespräche, enger gefasste Zielvereinbarungen, kurzfristigere Rechenschaftspflichten.

Hilfreich ist auch die Vereinbarung von Regeln für den Umgang mit Schwierigkeiten. Beispielsweise: „Wenn du unsicher bist, wie ein Wort geschrieben wird,

- schau erst in deinem Wörterheft oder in einem Wörterbuch nach;
- frage danach deinen Partner;
- bitte den Experten um Hilfe;
- erst wenn das alles nicht hilft, komme zu deiner Lehrerin.“

Als Reflexionshilfe eignen sich Selbsteinschätzungsbögen:

- Was kann ich gut?
- Wo habe ich Schwierigkeiten?
- Was könnte mir helfen?

Umgang mit Texten und Medien; Lesen				
	Das kann ich schon		Das muss ich noch üben	
	ICH	L	ICH	L
Ich lese gerne.				
Ich lese viel, auch zu Hause.				
Was ich lese kann ich verstehen und erzählen.				
Ich nütze Bücher um mir Informationen zu beschaffen.				
Ich kann schriftliche Arbeitsanweisungen verstehen und danach handeln.				
Ich kann Gedichte auswendig lernen.				
Ich kann Gedichte betont vortragen.				
Ich kann Stichworte aus einem Text aufschreiben.				
Ich kann Texte markieren.				
Ich kann bei einem Buch den Autor, Verlag, Titel benennen.				
Ich kann den Inhalt eines Buches mündlich nacherzählen.				
Ich kann den Inhalt eines Buches schriftlich nacherzählen.				
Ich kann selbstständig im Internet arbeiten und mir Informationen besorgen.				
Ich kann schnell lesen.				

Solche Strukturen helfen Kindern, sich erreichbare Ziele zu setzen, geeignete Arbeitsformen zu wählen und ihren Lernerfolg zunehmend selbstständig einzuschätzen (vgl. für weitere Beispiele: Bartnitzky u. a. 2007b).

Schneller lernenden Kindern bietet die flexible Schulanfangsphase die Chance eines früheren Wechsels in Klasse 3. Allerdings haben nur wenige Kinder ein homogenes Leistungsprofil, d. h. hohe Leistungen in allen Lernbereichen. Insofern ist eine größere Flexibilität des Lernangebots wichtig, wie sie einleitend mit der Modularisierung von Lerneinheiten und ihrer Zertifizierung zu individuell wählbaren Terminen beschrieben wurde. Selbst in jahrgangsgleichen Gruppen kann der Unterricht im Sinne einer „natürlichen Differenzierung“ durch Aufgaben geöffnet werden, wie sie etwa für den Mathematikunterricht Hengartner u. a. (2006) bewusst provokativ als „Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte“ beschrieben haben. Im Sprachunterricht bieten sich – neben dem freien Schreiben – Forscheraufgaben an, z. B. (im Umfang und in der Schwierigkeit) offene Sammlungen: der Buchstabe der Woche in verschiedenen Schrifttypen oder Wörter zu bestimmten Rechtschreibproblemen, z. B. zur Schreibung des /i:/, die sich anschließend sortieren und diskutieren lassen. Hier kann jedes Kind einen individuellen Beitrag leisten, auch wenn er im inhaltlichen Anspruch und in der Zahl der Wörter ganz unterschiedlich ausfällt.

Wenig motivierend ist für schnelle Lernerinnen und Lerner „mehr von demselben“ bearbeiten zu müssen. In der sog. „Hochbegabten“-Förderung haben sich stattdessen Formen des „Enrichment“ bewährt, deren Anforderungen über das Kerncurriculum hinausgehen. Solche Anreicherungen und Vertiefungen des Unterrichtsstoffs bevorzugen vor allem hochbegabte Kinder, die sich in ihrer Klasse wohl fühlen und die auch lieber ihren Interessen in ihrer Freizeit nachgehen. Wo diese Erweiterung des Angebots im Klassenrahmen nicht ausreicht, können nach dem „Drehtürmodell“ fachbezogene Wechsel in Klassen höherer Jahrgangsstufen probiert werden (zu den organisatorischen Voraussetzungen s. 5.). Außerdem können leistungsstarke Kinder stärker als Kinder, die noch eine Vertiefung oder Wiederholung benötigen, in die Vorbereitung neuer Themen mit Lese- oder Suchaufträgen einbezogen werden.

5. Unterschiedliche Organisationsformen – ihre Chancen und Risiken

Schon in einer jeden Jahrgangsklasse gibt es *Altersunterschiede* von bis zu einem Jahr, erweitert auf bis zu drei Jahre durch Früh- bzw. Späteeinschulungen und Wiederholer bzw. Springer. Die *Leistungsunterschiede* streuen aber noch stärker: wie bereits erwähnt am Schulanfang um drei bis vier Jahre – schon bei Kindern gleichen Alters. Orientiert sich der Unterricht an gleichen Lernzielen für alle zu gleichen Terminen kommt es zu Über- und Unterforderungen. Man versucht, diese durch „Sitzbleiben“ und „Springen“ zu verringern, erreicht damit aber nur die Extreme oben und unten. Zudem sind dies zu grobe Instrumente, da sie nur einmal pro Jahr eingesetzt werden können, da sie jeweils einen großen Sprung von zwölf Monaten bedeuten und da sie unabhängig von Unterschieden zwischen den einzelnen Fächern pauschal greifen. Zudem bedeuten sie für die Kinder, dass diese – zusätzlich zu den fachlichen Passungsschwierigkeiten – auch noch soziale Anpassungsleistungen in der neuen Gruppe erbringen müssen, so dass diese Verfahren keinen Ausweg aus dem „Teufelskreis Lernstörungen“ (Betz/Breuninger 1987), sprich: der Fehlpassung von Lernangebot und individuellen Lernstand, bieten.

Hält eine Schule trotzdem an der Organisation nach Altersgruppen fest, kann sie eine größere Flexibilität gewinnen, wenn Klassen verschiedener Jahrgangsstufen zu Tandems (z. B. Klasse 1 und 2) zusammengefasst werden. Liegen sie räumlich nebeneinander und werden die Klassentüren – zumindest in bestimmten Phasen – geöffnet, können Kinder nach Bedarf die Lerngruppe wechseln. Das gelingt umso leichter, je stärker der Stundenplan parallelisiert wird. Besonders Kinder mit Leistungsspitzen oder -schwächen in nur einem Fach bzw. Bereich profitieren von dieser Möglichkeit. Hier kann auch systematisch eine äußere Differenzierung nach Leistung statt Alter vorgenommen werden – ein erster Schritt zur Jahrgangsmischung

Eine grundsätzliche Jahrgangsmischung erlaubt generell flexiblere Gruppierungen im Unterricht und bei der Versetzung am Jahresende. Auch dabei sind verschiedene Organisationsformen denkbar, die ihre je besonderen Vor- und Nachteile haben.

Das häufigste Modell ist die flexible Schulanfangsphase 1/2 mit einem jährlichen Wechsel der Halbgruppe in 3 und dann jahrgangsbezogen weiter in 4, 5 und 6. Vorteil ist die individuelle Verweildauer am Schulanfang, die zwischen ein und drei Jahren liegen kann und damit ein engeres Leistungsspektrum in Klasse 3 verspricht. Nachteil ist der starke Bruch in der Entwicklung des sozialen Gefüges durch den jährlichen Austausch von etwa der Hälfte der Lerngruppe.

Mehr Bewegung bei geringerem Wechsel in der Gruppe (nur ein Drittel pro Jahr) als im Doppeljahrgang bietet die schon im Jenaplan favorisierte Kombination 1/2/3, evtl. ergänzt um 4/5/6.

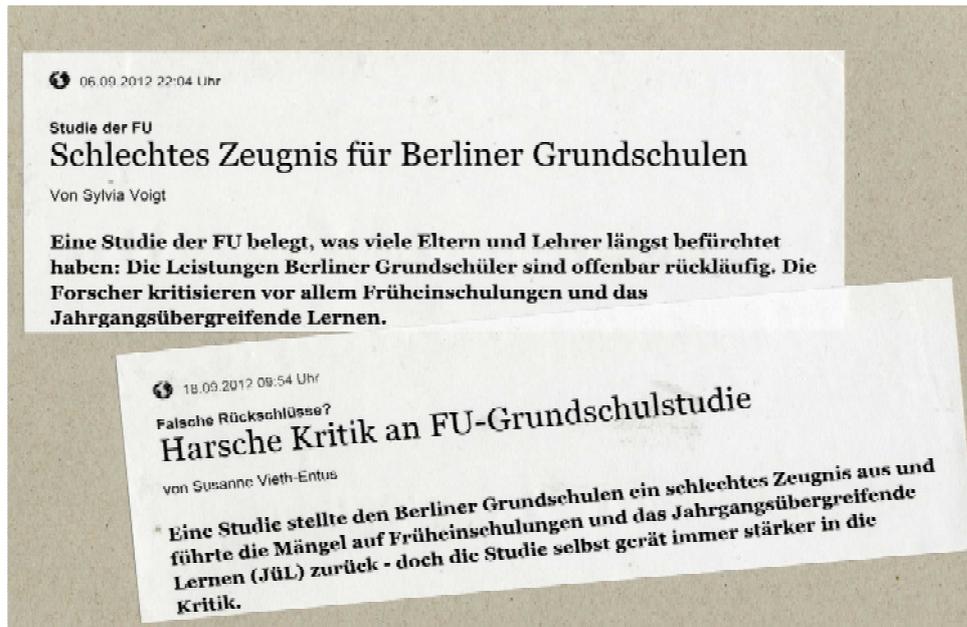
Als praktisch leicht umzusetzende Alternative bietet sich – analog zu dem oben erwähnten Tandem-Modell für Jahrgangsklassen – die Verbindung von 1/2 mit 3/4 in zwei benachbarten Räumen und mit einem festen Lehrerteam an. Bei offenen Türen ist ein (punktueller) Wechsel einzelner Kinder über die Klassengrenzen hinaus ebenso denkbar wie auch gemeinsame Aktivitäten ganzer Lerngruppen.

Gleich welches Modell gewählt wird – wichtig ist, zureichend flexibel zu bleiben, was die Gruppenbildung angeht, denn weder (weitgehende) Leistungshomogenität noch Leistungsheterogenität sind immer „gut“. Wichtige andere Gesichtspunkte sind inhaltliche Interessen und soziale Passung. Insofern sollten die Kinder an Entscheidungen über die Gruppenbildung beteiligt – oder diese möglichst oft ihrer Selbstregulation überlassen werden.

6. Warum kommt die Forschung zu keinen klaren Empfehlungen?

Nach den Befunden der Forschung gilt jahrgangsübergreifendes Lernen im Durchschnitt weder als deutlich besser noch als deutlich schlechter. Solche Vergleiche beschränken sich allerdings auf Ergebnisse in standardisierten Leistungstests in den Hauptfächern (vgl. u. a. Roßbach 1999).

Bei der Auswertung der Forschungsbefunde wird zudem leicht übersehen, wie schwierig es ist, den Beitrag eines einzelnen Faktors wie der Jahrgangsmischung zu bestimmen (vgl. Carle/ Metzen 2013). Dies zeigt auch die Diskussion über die sog. „Merkens-Studie“ zur frühen Einschulung und zum jahrgangsübergreifenden Lernen in Berlin (vgl. Brügelmann 2012b und die detaillierte forschungsmethodische Kritik in ISQ 2012).



Die Patt-These verdeckt nämlich die große Streuung innerhalb des JÜL – und ebenso innerhalb des altersgleichen Unterrichts. Aus mehrmals links daneben und mehrmals rechts daneben zu schließen, man habe in der Mitte getroffen, ist nicht nur Jägerlatein, sondern auch schlechte Statistik. Das gilt für die Wirkung auf einzelne Kinder, für den Unterricht verschiedener Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für die Ergebnisse unterschiedlicher Studien. In den letzten Jahren sind sog. Meta- oder Megaanalysen populär geworden, in denen die Befunde von vielen, zum Teil Hunderten von Studien zu einem Thema zusammengefasst werden (vgl. zuletzt Hattie u. a. 2013). Die durch diese Verdichtung gewonnenen Durchschnittswerte erwecken den Eindruck breiter Absicherung und damit allgemeiner Gültigkeit. Verloren gehen aber die Differenzen zwischen den Studien, bedingt

- durch unterschiedliche Auslegung der untersuchten Konzepte (JÜL in Klasse A ist eben nicht dasselbe wie JÜL in Klasse B)
- und der Bedingungen ihrer Umsetzung (eine an Individualisierung interessierte und im offenen Unterricht erfahrene Lehrerin vs. eine weniger engagierte und kompetente).

Generell gibt es in der Pädagogik keine flächendeckend „guten“ Programme oder „wirksamen“ Methoden – ihre Effekte sind immer kontextabhängig (grundsätzlich: Brügelmann 2005). Die beiden Unterrichtsformen JÜL und JABL sind also nicht „gleich gut“, sondern unter unterschiedlichen Bedingungen unterschiedlich gut. Insofern gilt der für pädagogische Maßnahmen generell wichtige Vorbehalt: „Es kommt darauf an ...“. Beispielsweise darauf, ob die Lehrpersonen sich selbst für diese Unterrichtsform entschieden haben, ob sie entsprechend aus- und fortgebildet waren und wie die Rahmenbedingungen vor Ort waren. Vor allem aber darauf, ob sie die Möglichkeiten der Alters- und Leistungsmischung überhaupt nutzen – was nach einer Befragung von Schmidt (1999) nur etwa ein Drittel tut.

Statt über (generelle) Stärken und Schwächen, Vor- und Nachteile zu urteilen, sollten wir nachdenken und reden über spezifische Chancen und Risiken, d. h. insbesondere über Potenziale, die unter günstigen Umständen zum Vorteil werden können. Sie liegen für einen Unterricht, der sich organisatorisch und methodisch für Entwicklungs- und Leistungsunterschiede öffnet, generell in folgenden Bereichen:

- Stärkung der sozialen und persönlichen Entwicklung durch Möglichkeiten zum Rollenwechsel;
- Förderung von Selbstorganisation und Lernmotivation durch Räume für selbstständiges Arbeiten mit Unterstützung Älterer (das „Meister-Geselle-Lehrling“-Prinzip des Jenaplan);
- Angebot von „Nischen“ für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Interessen und Fähigkeiten in einzelnen Fächern;
- Sprengung der Vergleichsnorm in der Altersgruppe durch Auflösung der Lehrgänge und damit Raum für die Entwicklungsorientierung bei Beurteilungen.

Ob diese Möglichkeiten zum Tragen kommen, hängt vor allem davon ab, wie der Unterricht organisiert wird und welche Arbeitsformen praktiziert werden.

Anders als in Deutschland finden sich in Grundschulen anderer Bildungssysteme erhebliche Anteile an jahrgangsübergreifenden Grundschulklassen – teils aus geographischen Gründen (z. B. wegen dünner Besiedlung in Skandinavien und Kanada), teils aber auch aus pädagogischen Gründen (vgl. die Niederlande mit einem Drittel aller Grundschulklassen dank ihrer langen Tradition an Jenaplan-Schulen). Dass in den Ländern der dritten Welt rund ein Drittel der Grundschul Kinder altersgemischt unterrichtet wird, überrascht nicht, sind die dadurch möglichen größeren Klassen doch leichter zu finanzieren. Hinzu kommt vielerorts der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften, der zu großen Lerngruppen zwingt – aber in den westlichen Industrieländern ist die Quote im Durchschnitt nicht geringer (vgl. Little 2006): In einem dünn besiedelten Land wie Norwegen (~35%) mag man dies erwarten, aber in derselben Größenordnung liegen Irland (mit ~42%), Frankreich (~35%) und England (~25%). Auch in unseren Nachbarländern Österreich und Schweiz lagen die Anteile Mitte der 1990er Jahre bei 20-25%. Diese Zahlen können ermutigen, diese Form häufiger zu wählen als bisher geschehen.

7. Kriterien für eine Entscheidung über den Wechsel in Klasse 3

Die flexible Verweildauer in Klasse 1 und 2 stellt besondere Anforderungen an diejenigen, die für den Wechsel verantwortlich sind. Denn diese Entscheidung lässt sich nicht an konkreten Merkmalen und Verhaltensweisen des Kindes festmachen. Sie ist ähnlich schwierig wie bei der Frage nach dem besten Zeitpunkt für die Einschulung. Bei dieser Entscheidung wurde der Eigenschaftsbegriff „Schulfähigkeit“ schon länger aufgegeben. Das hat mehrere Gründe.

Die Entwicklungsprofile der meisten Kinder sind heterogen (vgl. Largo/Beglinger 2009, 285-286):

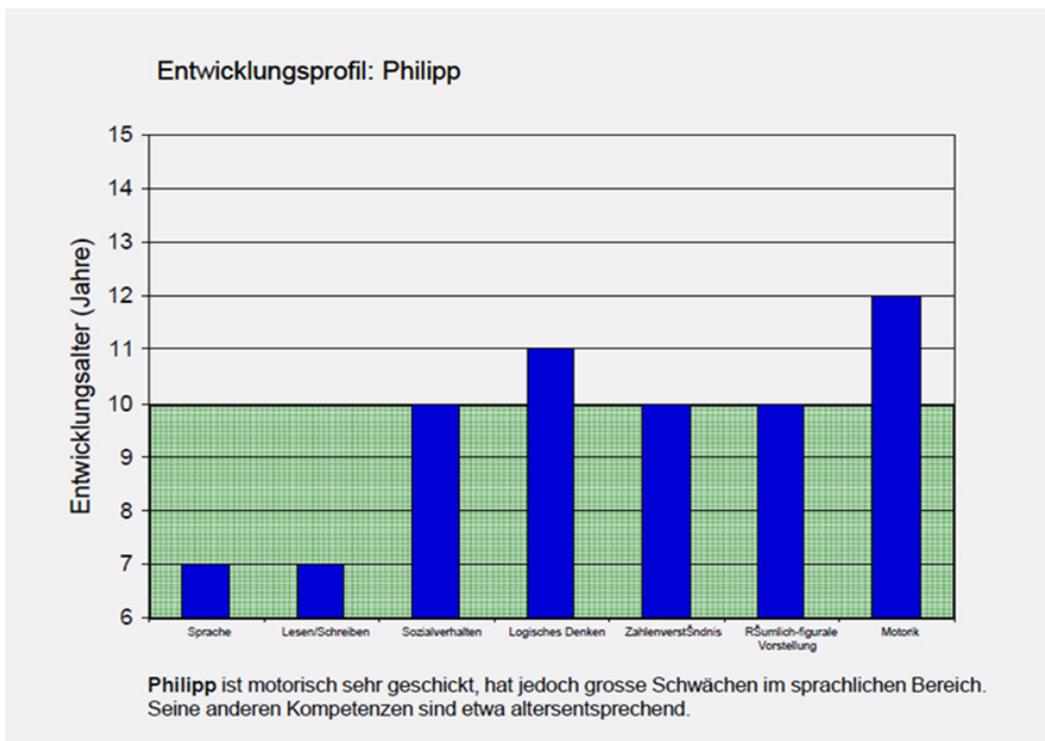
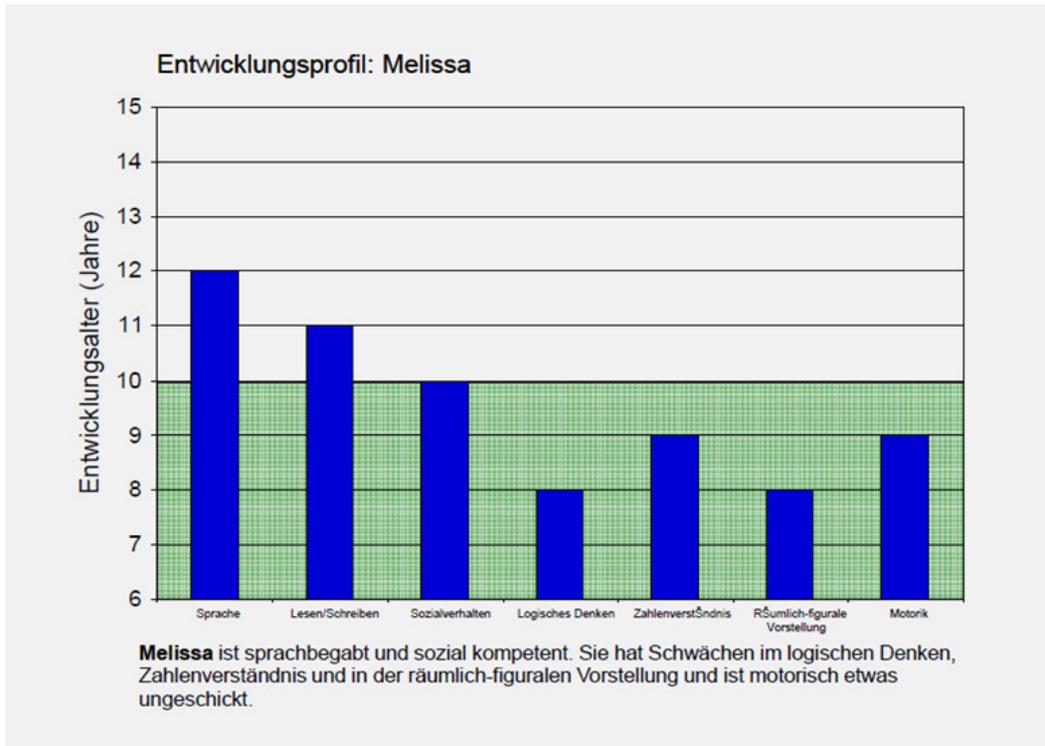


Abb. aus: Remo H. Largo / Martin Beglinger: Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen
© 2009 Piper Verlag GmbH, München

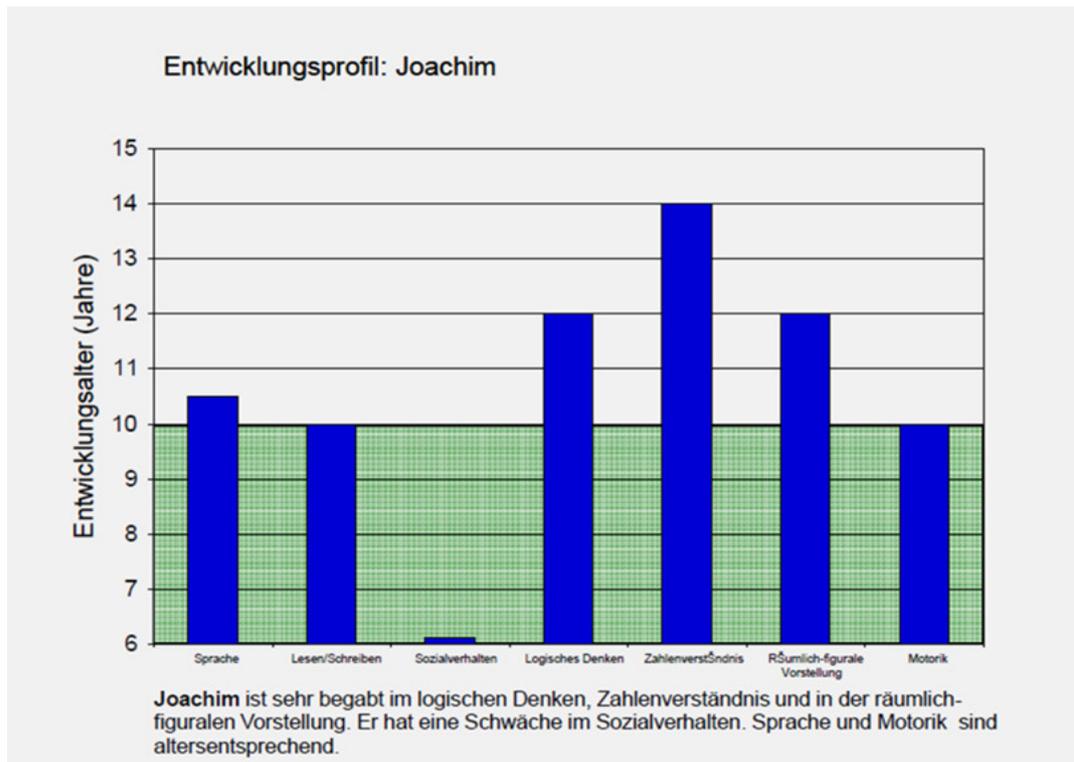


Abb. aus: Remo H. Largo / Martin Beglinger: Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen
© 2009 Piper Verlag GmbH, München

Stärken in einigen Bereichen stehen Schwächen in anderen gegenüber. Sie müssen also gegeneinander abgewogen werden. Dies geht nicht durch eine Verrechnung von Punktwerten, sondern bedarf interpretativer Einschätzungen.

Erschwert wird diese Abwägung durch die Unsicherheit von Prognosen. Nicht nur in der sozialen Entwicklung, auch bei fachlichen Leistungen gibt es Sprünge und Lernplateaus.

Das hat auch mit dem dritten Faktor zu tun: der zu erwartenden Umgebung. Der Wechsel in eine altersgemischte Gruppe 3/4 bietet eine andere Flexibilität als der in eine Jahrgangsstufe 3. Aber auch in altersgleichen Klassen der Stufe 3 ist der Unterricht unterschiedlich offen. Ob ein Kind in die nächsthöhere Stufe wechseln kann, hängt also nicht nur von seiner Person, also seinen Leistungen, seiner Arbeitshaltung und seiner Sozialkompetenz ab. Genauso wichtig sind die Bedingungen in der neuen Lerngruppe: deren Größe und Zusammensetzung, der Unterrichtsstil der Lehrperson, soziale Beziehungen zu einzelnen Kindern (vgl. zu dieser „ökologischen“ Betrachtungsweise von Entwicklung[söglichkeiten] schon Nickel 1982).

Wir müssen also lernen, dass die Entscheidung über einen Wechsel „nach oben“ nicht durch das Abchecken eines Kriterienkatalogs gelöst werden kann, sondern einer Absprache zwischen allen Beteiligten bedarf (vgl. zu deren Gestaltung im Kollegium und zur Einbeziehung der Eltern auch die praktischen Hinweise bei Kleinschmidt-Bräutigam 2013). Dabei sind drei Gesichtspunkte von besonderer Bedeutung:

- die fachliche Anschlussfähigkeit des erreichten Wissens und Könnens an die Anforderungen in Klasse 3 – in der konkreten Lerngruppe;
- die Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten, d. h. zur Organisation des eigenen Lernens, und die Beherrschung der dafür erforderlichen Arbeitsformen;
- die Beziehungen zu den Kindern und Erwachsenen in der alten und der neuen Lerngruppe.

An der Klärung dieser Fragen sollten Lehrerinnen bzw. Lehrer, Eltern – und möglichst auch das betroffene Kind selbst teilnehmen. Ein besonderes Problem stellt dabei die Wahl des Zeitpunkts der Übergangsentscheidung dar: Eine späte Entscheidung ist günstig, um bis zuletzt Veränderungen in der Entwicklung des Kindes berücksichtigen zu können; allerdings müssen Eltern (und Kind!) gerade hier in diese Überlegungen einbezogen werden, denn sonst kann es sein, dass sie die Entscheidung als Überraschung erleben. Eine frühe Entscheidung mag für alle Beteiligten Planungssicherheit schaffen. Aber gerade wenn es um ein längeres Verbleiben in der Eingangsstufe geht, enthält sie das Risiko der „self-fulfilling prophecy“: Das Kind lässt in seinen Anstrengungen nach, wird vielleicht auch nicht mehr ernsthaft gefordert, da es ja eh’ noch länger Zeit hat.

Damit das längere Verweilen zu einem Gewinn für die betroffenen Kinder wird, sind sie vor allem in eine besondere Verantwortung für „die Neuen“ zu nehmen: Sie kennen die Regeln und die Arbeitsabläufe, sie können aber auch dem einen oder anderen Neuling in fachlicher Hinsicht helfen. Wenn die Lehrperson diesen Status schon vor dem Schuljahreswechsel und auch nach außen deutlich macht, erleichtert sie den Kindern das zusätzliche Jahr nicht als „Sitzenbleiben“ zu erleben. Aber auch inhaltlich sollte mit dem Kind und seinen Eltern rechtzeitig besprochen werden, welche Anforderungen in dem zusätzlichen Jahr anstehen und wie sie zu bewältigen sind.

All dies sind wichtige Gründe für eine dialogische Lernbegleitung. Sie sollte schon den Anfangsunterricht generell bestimmen. Einerseits weil sie die Kompetenz der Kinder fördert, für ihr Lernen selbst Verantwortung zu übernehmen. Zum anderen, weil die Ergebnisse einer Experten-Diagnostik von außen zu fehleranfällig sind, als dass Entscheidungen „von oben“ auf sie gegründet werden könnten.

Prof. Dr. Hans Brügelmann war bis 2012 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Siegen. Er ist Fachreferent für Qualitätsentwicklung des Grundschulverbands.

Lektüreempfehlungen für Lernbeobachtung und -förderung im Anfangsunterricht (Auswahl)

- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur. Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband: Frankfurt.
- Bd. 119 (2005): Materialien für Klasse 1/2 (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht)
- Bd. 124 (2007): Ästhetik, Sport, Englisch – Arbeits-/Sozialverhalten.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2012): Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Grundschulverband: Frankfurt.
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung "Offenheit mit Sicherheit"). Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (8. völlig neu bearb. Aufl.; 1. Aufl., 1993).
- Dehn, M. (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Geiling, U., u.a. (2011): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Universität: Halle (s. ergänzend: Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA), für die Klassen 1 bis 6, Download unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html>)
- Hengartner, E., u. a. (2006): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Klett und Balmer Verlag: Zug.
- Meiering, G., u. a. (2010): Jahrgangübergreifender Mathematikunterricht in der Schulanfangsphase. Handreichung zur Unterstützung individueller Lernprozesse. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Ludwigsfelde-Struveshof.

Zitierte Literatur

- Achtelik, K., u. a. (2008): UNKEL. Ein ungewöhnliches Buch (inkl. Lehrerkommentar). ABC-Lernlandschaft: Lernbuch Verlag/ Klett: Stuttgart.
- Bartnitzky, H./ Brügelmann, H. (2012b): Fördern – warum, wer, wie, wann? In: Bartnitzky, H., u. a. (2012, Heft 1).
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2005ff.): Pädagogische Leistungskultur. Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband: Frankfurt.
- Bd. 119 (2005): Materialien für Klasse 1/2 (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht)
- Bd. 124 (2007a): Ästhetik, Sport, Englisch – Arbeits-/Sozialverhalten.
- Bartnitzky, J., u. a. (2007b): Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. In: Bartnitzky u. a. (2007a, Heft 1)
- Betz, D./ Breuninger, H. (1987): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. Psychologie Union: München/ Weinheim (2. erw. Aufl.; 1. Aufl. 1982 Urban & Schwarzenberg: München).
- Brinkmann, E., u. a. (2008ff.): ABC-Lernlandschaft. vpm/ Klett: Stuttgart.
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung "Offenheit mit Sicherheit"). Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (8. völlig neu bearb. Aufl.; 1. Aufl., 1993).
- Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift – eine Fibel für Lehrer und Laien. Ekkehard Faude: Konstanz/ Libelle: CH-Lengwil (3. verb. und erw. Aufl. 1989; 8. Auflage 2006).

- Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil,
- Brügelmann, H. (2012a): Jahrgangsmischung und frühere Einschulung – ein Flop? Zur Aussagekraft einer Berliner Studie und ihrer Rezeption in der Presse. In: Grundschule aktuell, H. 120 (November), 30-31.
- Brügelmann, H. (2012b): Aufgaben zur Beobachtung und Förderung – am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: Bartnitzky/Brügelmann (2012b, 45-55).
- Brügelmann, H. / Brinkmann, E. (2008): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität: Siegen (2. red. Aufl. 2009).
- Carle, U./ Metzen, H. (2013): Forschung zum jahrgangsübergreifenden Lernen (Arbeitstitel). Eine Expertise. Grundschulverband: Frankfurt (erscheint demnächst).
- Geiling, U., u.a. (2011): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Universität: Halle (s. ergänzend: Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA), für die Klassen 1 bis 6, Download unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html>
- Häsel-Weide, U. / Nührenbörger, M. (2012): Fördern im Mathematikunterricht. Heft 4 in: Bartnitzky u. a. (2012).
- Hattie, J.A.C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Bewyhl und Klaus Zierer. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (engl. 2009).
- Heller, K. A./ Nickel, H. (Hrsg.) (1982): Modelle und Fallstudien der Erziehungs- und Schulberatung. Huber: Bern.
- Hengartner, E., u. a. (2006): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Klett und Balmer Verlag: Zug.
- ISQ (2012): Stellungnahme zur Grundschuluntersuchung von Hans Merkens (2012): Schulkarrieren von Grundschulkindern unter schwierigen Umfeldbedingungen. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/neuegrundschulauswertung_merkens_2012_09_stellungnahme_isq_2012_09_11.pdf
- Kleinschmidt-Bräutigam, M. (2013): „Kleine“ Übergänge. Eine Ideenbörse zum produktiven Umgang mit Übergängen innerhalb der Grundschule. In: Grundschulunterricht Deutsch, 60.Jg., H. 2, 35-40.
- Klemm, K. (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Hrsgg. von der Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Krohne, J., u. a. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., 373-391.
- Laging, R. (Hrsg.) (1999): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Largo, R. / Beglinger M. (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. Piper: München.
- Little, Angela W. (2006): Alltogether now. In: IOE Life, Vol. 32, No. 4, 32–33.
- Meiering, G., u. a. (2010): Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht in der Schulanfangsphase. Handreichung zur Unterstützung individueller Lernprozesse. Hrsgg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Ludwigsfelde-Struveshof.

- Nickel, H. (1982): Schuleingangsberatung auf der Grundlage eines ökopyschologischen Schulreifemodells. In: Heller/ Nickel (1982, 81-88).
- Pieler, M./ Wenzel, C. (2013): Beispiele für die Organisation individueller Lernwege in der Schulanfangsphase. Hrsgg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Ludwigsfelde-Struveshof. (Erscheinungstermin September 2013)
- Richter, S., u. a. (Hrsg.) (1999): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung Bd. 2. Beiträge zur Reform der Grundschule S 60. Grundschulverband: Frankfurt.
- Roßbach, H.-G. (1999): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging (1999, 80-91).
- Schmidt, H. J. (1999): Jahrgangsübergreifender Unterricht. In: Richter u. a. (1999, 120-124).
- Selter, C., u. a. (o.J.): Software „Blitzrechen-Plakate“ <http://pikas.tu-dortmund.de/155> und Übe-Karteien zum 1+1 <http://pikas.tu-dortmund.de/146> sowie zum 1x1 <http://pikas.tu-dortmund.de/033>