

**Evaluation eines Schulversuchs zum
jahrgangsübergreifenden Unterricht einer Grundschule in
Essen:
Ein Bericht¹**

Gisela Steins
Universität Duisburg-Essen

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Gisela Steins
Universität Duisburg-Essen
Fachbereich 2
Universitätsstraße 12
45117 Essen
gisela.steins@uni-essen.de

¹ Copyright: © 2023 Gisela Steins Alle Rechte vorbehalten.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	4
2	Einleitung	5
2.1	Diskussion des jahrgangsübergreifenden Unterrichts	6
2.2	Stand und Art der Forschung zum jahrgangsübergreifenden Unterricht.....	7
2.3	Implikationen für die vorliegende Evaluation	8
2.4	Kriterien der Bewertung	9
2.5	Zum Aufbau des Berichts	9
3	Methoden.....	10
3.1	Messzeitpunkte	10
3.2	Einbezogene Gruppen.....	10
3.3	Erhobene Maße.....	11
3.3.1	Zur Erfassung der Perspektive der Kinder	11
3.3.2	Zur Erfassung der Perspektive der Eltern	16
3.3.3	Zur Erfassung der Perspektive der Lehrerin	18
3.3.4	Zur Perspektive der Evaluatorin.....	20
3.4	Zwischenzeitliches Geschehen	20
4	Ergebnisse	22
4.1	Ergebnisse: Die Perspektive der Kinder	22
4.1.1	Auswertung	22
4.1.2	Empfundene Lautstärke.....	22
4.1.3	Empfundene Anstrengung.....	25
4.1.4	Einschätzung der Lernquantität.....	26
4.1.5	Selbstwirksamkeit	28
4.1.6	Schulischer Selbstwert	30
4.1.7	Meinung der Kinder zum dritten Messzeitpunkt.....	32
4.1.8	Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Perspektive der Kinder	35
4.1.9	Bewertung der Ergebnisse: Die Perspektive der Kinder	36
4.2	Die Perspektive der Eltern	38
4.2.1	Auswertung	38
4.2.2	Empfundene Lautstärke.....	38
4.2.3	Empfundene Anstrengung.....	40
4.2.4	Einschätzung der Lernquantität.....	41
4.2.5	Selbstwirksamkeit	42
4.2.6	Schulischer Selbstwert	43

4.2.7	Meinung der Eltern zum dritten Messzeitpunkt	44
4.2.8	Einstellung der Eltern zum Schulversuch	46
4.2.9	Zusätzliche Meinungen zum Schulversuch.....	47
4.2.10	Freie Äußerungen der Eltern zu den drei Messzeitpunkten	49
4.2.11	Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Perspektive der Eltern.....	59
4.2.12	Bewertung der Ergebnisse: Die Perspektive der Eltern	59
4.3	Die Perspektive der Lehrerinnen	61
4.3.1	Auswertung	61
4.3.2	Empfundene Lautstärke.....	61
4.3.3	Empfundene Anstrengung.....	62
4.3.4	Einschätzung der Lernquantität.....	63
4.3.5	Schulischer Selbstwert	64
4.3.6	Leistungsunterschiede in den jahrgangsübergreifenden Gruppen.....	65
4.3.7	Sozialverhalten der Kinder	65
4.3.8	Einstellung der Lehrerinnen zum Schulversuch.....	66
4.3.9	Zusätzliche Meinungen zum Schulversuch.....	68
4.3.10	Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Perspektive der Lehrerinnen	69
4.3.11	Bewertung der Ergebnisse: Die Perspektive der Lehrerinnen.....	69
4.4	Die Perspektive der Evaluatorin	71
4.4.1	Beobachtung der allgemeinen Unterrichtsatmosphäre.....	71
4.4.2	Eindruck von den Kindern	71
4.4.3	Eindruck von den Eltern.....	71
5	Diskussion	72
5.1	Anmerkungen zum schulischen Selbstwert.....	72
5.2	Unterrichtsform und –methode: Konfundierungen	74
5.3	Anmerkungen zur Evaluation schulischer Einrichtungen	74
5.4	Implikation: Grundlage für Alternativen	75
6	Literaturverzeichnis.....	76

1 Vorwort

Die hier vorliegende Evaluationsstudie zu einem Schulversuch zum jahrgangübergreifenden Unterricht wurde 2004 in Essen durchgeführt. Mittlerweile gibt es die Schule in dieser Form nicht mehr, ihr Name hat sich verändert, aber der Bericht über die Einführung eines jahrgangübergreifenden Unterrichts wird immer wieder von Eltern, aber auch Schulen angefragt. Dieses Interesse freut mich.

Da ich immer wieder danach gefragt werde, möchte ich betonen, dass der Bericht nicht eine feste Position enthält, sondern anregen kann, die mannigfaltigen Facetten bei Veränderungen im Schulalltagsleben zu beachten, und zu bedenken, dass manche Problemlösungen auch neue Probleme produzieren. Die sollte man kennen, bevor man Veränderungen einführt:

Veränderungen in der Schule bedürfen einer Kenntnis der sehr spezifischen Umstände jeder Schule, der Eigenschaften der Umgebung, der Schüler*innenschaft usw.

Sollte der Bericht zu Ideen anregen, auf was man vorher schauen sollte, was zu bedenken ist, hat er seinen Zweck erfüllt.

August 2023, Essen

Gisela Steins

An dieser Stelle dank ich Tuana Öztürk für ihre redaktionelle Arbeit an diesem Bericht.

2 Einleitung

Im Frühjahr 2004 setzte das Kollegium einer Grundschule in Essen die Auflage des zuständigen Ministeriums um, eine Verbesserung der Primarstufenausbildung bei Kostenneutralität zu erreichen. Zur Debatte standen verschiedene Modelle des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, die vorsehen, dass Kinder verschiedener Alters-, also Klassenstufen zusammengefasst werden. Die Schule entschied sich für die Erprobung eines Modells, welches einen Teil des Unterrichts der Schulkindergartenkinder zusammen mit den Erst- und Zweitklässlern vorsieht, und eine komplette Zusammenfassung der dritten und vierten Klasse, die durch zwei gemischte Gruppen repräsentiert sind. Die Erprobungsphase erstreckte sich von der zweiten Märzwoche bis zum Beginn der Osterferien, also über sechs Wochen.

In der Erprobungsphase wurden folgende grundlegende Elemente des Schulalltags geändert:

- Der Tagesrhythmus wurde geändert:
 - Fließender Schulbeginn
 - Freiarbeitsphasen
 - Spätere längere Pause
 - Für jeden Tag ein gleicher Schulschluss
- Besonders in der dritten und vierten Klasse wurde die Bearbeitung eines Wochenplans als zentrale Unterrichtsmethode verwendet (die den Kindern teilweise schon bekannt war), um eine individuelle Förderung besser gestalten zu können.
- Die Gruppenzusammensetzung wurde geändert entsprechend des gewählten Modells jahrgangsübergreifenden Unterrichts.

Dies zieht zunächst in Hinblick auf entstehende Kosten des Unterrichts die positive Folge nach sich, dass insgesamt mehr Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen. Der hierzu informierende Elternabend zeigte, dass die Mehrheit der Eltern hierzu keine Meinung hatte, da sie sich verständlicherweise nicht als Experten/innen auf diesem Gebiet einschätzen. Es gibt jedoch auch Polarisierungen, da manche Eltern von vorneherein denken, dass es kein besseres Modell geben könnte als jahrgangsübergreifenden Unterricht und andere wiederum, dass kein Schlechteres für ihre Kinder existieren könne.

Da ich in Hinblick auf dieses Thema unparteiisch bin, bot ich der Schule an, die Erprobungsphase wissenschaftlich zu begleiten.

2.1 Diskussion des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Wie jede Unterrichtsform hat sowohl jahrgangsübergreifender Unterricht als auch jahrgangsspezifischer Unterricht Vor- und Nachteile. Diese werden anhand von zwei Tabellen aufgeführt (siehe die Tabellen 1 und 2), weil diese Punkte auch zeigen, auf welchen Überlegungen die Kriterien für die Evaluation entwickelt wurden.

Tabelle 1: Pro- und Contra jahrgangsübergreifender Unterricht

Pro	Contra
Die jüngeren Kinder können von den älteren Kindern lernen.	Die jüngeren Kinder können nicht genug gefördert werden.
Die älteren Kinder lernen positives soziales Verhalten, indem sie jüngeren Kindern helfen können.	Die älteren Kinder lernen weniger, weil sie von den jüngeren Kindern gebremst werden.
Besonders begabte jüngere Kinder werden besser gefördert, indem sie bereits bei den älteren Kindern mitmachen können.	Besonders leistungsschwache, oder ängstliche Kinder geraten noch mehr ins Hintertreffen, weil die Varianz erhöht wird.
Die Klassen werden insgesamt kleiner, eine Schüler-Lehrerinnen-Relation von ungefähr 25 Kindern.	Die Klassen werden zwar kleiner, aber zu heterogen, also unüberschaubarer.
Altersgemischte Gruppen bieten mehr Chancen.	Die Unterrichtsform ist eine Rückkehr zur Zwergenschule, die in ländlichen Gebieten aus Not zustande kam, ist aber einer urbanen Umgebung und deren Möglichkeiten unangemessen.

Tabelle 2: Pro und Contra jahrgangsspezifischer Unterricht

Pro	Contra
Die Kinder haben ein festes soziales Gefüge, in dem sie sich entwickeln können, sozial und kognitiv.	Die Kinder erhalten durch sich ändernde Gruppenzusammensetzungen Anregung und die Chance zu Veränderungen.
Die Kinder haben eine Geschichte vor sich in der ersten Klasse und eine hinter sich in der vierten Klasse, die sie nachvollziehen können.	Die Kinder können ihre Geschichte nicht richtig verfolgen, da die Konstellationen zu kompliziert sind und häufigen Veränderungen unterworfen sind.

Die Kinder können am besten Sozialverhalten lernen, wenn die Basis in der Gruppe stimmt. Diese kann man aber am besten positiv gestalten, wenn die Gruppe homogen ist.	Sozialverhalten wird am besten in altersgemischten Gruppen gelernt.
Im Klassenverband kann durch individuelle Zusatzstunden auch individuelle Förderung gegeben sein. Auch durch den Einsatz zusätzlicher Lernmaterialien können Kinder differenziell gefördert werden.	Förderung durch die Kinder selber stellt einen zusätzlichen positiven Faktor dar.
Gerade Kinder, die im häuslichen Umfeld schon immer ihren Geschwistern helfen müssen, haben in der Schule die Chance, sich an gleichaltrigen Kindern zu messen.	Gerade Kinder, die als Einzelkind aufwachsen, können im Klassenverband keine zusätzlichen Erfahrungen mit Kindern anderer Altersstufen machen.

Diese Argumente stellen nur eine Auswahl zahlreicher weiterer Argumente dar. Eine ähnliche Argumentation könnte genauso zu den veränderten Elementen Unterrichtsmethoden (z.B. Wochenplan) oder Tagesrhythmus geführt werden. In dieser Evaluation geht es jedoch primär um den jahrgangsübergreifenden Unterricht, also um die Frage, wie sich die neue Unterrichtsform, jahrgangsübergreifend, auf die Kinder auswirkt.

2.2 Stand und Art der Forschung zum jahrgangsübergreifenden Unterricht

Wenn wir den bisherigen Kenntnisstand zu den Ergebnissen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts betrachten, dann fällt auf, dass es hierzu keine empirisch gestützte Fachliteratur gibt.

Es gibt jedoch einige Berichte von Schulen, welche dieses Konzept erprobt haben². Alle diese Schulen nehmen zunächst die Annahmen, auf denen der jahrgangsübergreifende Unterricht beruht, als faktisch gegeben hin. Allerdings stehen die Annahmen von Montessori³ und Petersen⁴, eine der wichtigen Begründerinnen dieser Unterrichtsform, in scharfem Kontrast zu den Befunden der Psychologie des Lernens. Gelernt wird umso besser und effizienter in einer Gruppe, das ergeben die Befunde aus der Psychologie des Lernens, je homogener eine Gruppe ist, d.h. je ähnlicher sich die Personen einer Gruppe bezüglich relevanter

² Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen nach der Montessori-Pädagogik, Clara-Grunwald-Grundschule, Berlin-Kreuzberg.

³ Montessori, M. (2002). Schule des Kindes. 8. Auflage. Herder.

⁴ Retter, H. (1996). Peter Petersen und der Jenaplan. Beltz.

Vergleichsdimensionen sind⁵. Das Alter ist für Kinder eine sehr relevante Vergleichsdimension und auch die Tatsache, ob ein Kind Erstklässler oder Zweitklässler ist. Jahrgangsspezifischer Unterricht ermöglicht eine Homogenität der Gruppe auf diesen Dimensionen mit höherer Wahrscheinlichkeit, da durch Schuleingangstests in Kombination mit dem Alter die Homogenität einer Gruppe größer ist als in jahrgangsgemischten Gruppen.

Die wissenschaftliche Begleitung von Schulen, die eine jahrgangübergreifende Erprobungsphase durchführten, wurde in der Regel von dem durchführenden Kollegium vorgenommen. Das ist aus persönlicher Perspektive betrachtet, sehr bewundernswert, da eine Evaluation mit hohem Aufwand an Material und Zeit verbunden ist, unter Gesichtspunkten der Glaubwürdigkeit jedoch zweifelhaft, da die Personen, die etwas erproben, Teil der Erprobung und damit nicht objektiv sind. Man kann sich nicht selbst evaluieren, jede korrekt durchgeführte Evaluation schließt dies aus. Alle Befunde aus der sozialen Wahrnehmungsforschung zeigen nachdrücklich, dass Menschen dazu neigen, selbstwertdienlich zu handeln. So ist zu vermuten, dass schon die Art der Befragung so gestaltet wird, dass es zu den erwarteten Ergebnissen kommt.

Es wäre wesentlich besser für einen Erkenntnisfortschritt in diesem Bereich, wenn Schulen, die neue Modelle erproben sollen, auch die Hilfe einer außerschulischen Einrichtung zur wissenschaftlichen Begleitung finanziert bekämen.

2.3 Implikationen für die vorliegende Evaluation

Um die Objektivität der Evaluation zu erhöhen, habe ich mich bemüht, Verfahren zur Überprüfung zu wählen, die subtil genug sind, um bei den in dieser Untersuchung einbezogenen involvierten Gruppen der Erwachsenen (Eltern und Lehrerinnen) Informationen zu erhalten, die nicht ausschließlich ihre Meinung aufgrund einer Aussage zu den oben dargestellten Aspekten enthalten, sondern tatsächlich an den Befindlichkeiten der Kinder orientiert sind. Deshalb entschloss ich mich für den Einsatz verschiedener Selbstberichtsarten: Erstens standardisierte Verfahren zur Erhebung der psychischen Befindlichkeit der Kinder und zweitens einfache Selbstberichte, mittels derer Eindrücke zur Lernumgebung, und eigene Einstellungen wiedergegeben werden konnten.

⁵ Forsyth, D.R. (1999). Group Dynamics. Brooks/Cole, Wadsworth.

2.4 Kriterien der Bewertung

Idealerweise sollte ein neues Modell ein altes Modell übertreffen oder zumindest zu vergleichbaren Resultaten führen, damit dann zumindest die Kosten ein Entscheidungskriterium darstellen können.

Drei Grundpfeiler von Schule bestimmen entscheidend Schul- und Unterrichtsqualität:

- Die emotionale Befindlichkeit der Kinder und Lehrer/innen
- Das soziale Klima
- Die Lernqualität

Die für die Evaluation ausgewählten Methoden versuchen Aspekte dieser drei Punkte zu treffen.

2.5 Zum Aufbau des Berichts

Zunächst werden die gewählten Methoden ausführlich beschrieben. Dann werden die Ergebnisse der Evaluation getrennt für die Gruppen der Schüler/innen, der Eltern und der Lehrerinnen dargestellt und in einer abschließenden Diskussion zusammengeführt.

3 Methoden

3.1 Messzeitpunkte

Die Evaluation des Schulversuchs sieht drei Messzeitpunkte vor:

- T1:** Unmittelbar vor Beginn des sechswöchigen Schulversuchs
- T2:** An den letzten beiden Tagen der Mitte des Schulversuchs (nach drei Wochen)
- T3:** Am letzten Tag des Schulversuchs (sechs Wochen nach T1)

3.2 Einbezogene Gruppen

Zu allen drei Messzeitpunkten wurden

- die Kinder selber befragt:
 - die Kinder des Schulkindergartens
 - die Kinder von zwei ersten Klassen
 - die Kinder von zwei zweiten Klassen
 - diese fünf Gruppen bestanden während der Erprobungsphase für Teile des Unterrichts aus vier gemischten Gruppen
 - die Kinder einer dritten Klasse
 - die Kinder einer vierten Klasse
 - diese zwei Gruppen bestanden während der Erprobungsphase aus zwei gemischten Gruppen

Insgesamt hat die überwiegende Anzahl der Schüler und Schülerinnen an der Evaluation teilgenommen. Zu T1 nahmen 126 (90% von 140 Kindern), zu T2 125 (89,3% von 140 Kindern) und zu T3 124 Kinder (88,6% von 140 Kindern) an der Befragung teil. Die Fehlzahlen setzen sich aus fehlenden Einverständniserklärungen der Eltern und durch Krankheit der Kinder zusammen.

- deren Eltern

Zu T1 beteiligten sich 90 Mütter und Väter an der Befragung (das sind 64,3 % der Mütter oder Väter von 140 Kindern), zu T2 füllten 95 Mütter und Väter einen Fragebogen aus (das sind 67,9% der Mütter oder Väter von 140 Kindern). 80 Mütter oder Väter (57,1%) gaben einen Fragebogen zu T3 ab. Damit nahm zu jedem Messzeitpunkt immer der überwiegende Anteil der Elternschaft an der Befragung teil. Hierzu ist es wichtig zu wissen, dass insbesondere die Eltern der Kinder aus den Klassen 2, 3 und 4 häufiger ihre Meinungen abgaben (immer über 50%) als die Eltern der

Schulkindergartenkinder und der Klassen 1 (aber auch hier fällt die Beteiligung nicht unter 40%). Da auch Eltern ausländischer Kinder ihre Meinungen abgaben, kann hier nicht von einer Selektion gesprochen werden. Damit können wir von einer Repräsentativität dieser Gruppe ausgehen.

- und das Kollegium der Grundschule.

Zu T1 beteiligten sich acht Kolleginnen an der Befragung, zu T2 aufgrund von Erkrankungen nur drei Kolleginnen. Zu T3 gaben fünf Lehrerinnen ihre Beurteilungen ab.

3.3 Erhobene Maße

3.3.1 Zur Erfassung der Perspektive der Kinder

Die Aussagen der Kinder über ihr Erleben des Schulalltags sind in dieser Untersuchung das Hauptkriterium für die Evaluierung. Die Kinder sind die zentrale Gruppe des schulischen Alltags. Die Aussagen der Eltern und Lehrerinnen sind um die Aussagen der Kinder herum angeordnet und sollen Informationen über die Relation der Einschätzungen der Kinder zur intersubjektiven Realität geben.

3.3.1.1 Methode der Erhebung

Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen wurden die Kinder jeweils in ihren vertrauten jahrgangsspezifischen Klassenverbänden befragt. Eine Ausnahme bilden die Kinder der dritten und vierten Klasse. Diese wurden zusammen befragt, da die Konzentration der Kinder bereits ausreichte, um auch in einer größeren Gruppe über eine längere Zeit befragt zu werden. Alle Befragungen fanden jeweils in der Aula der Grundschule statt.

Das Vorgehen der Erhebung gestaltete sich folgendermaßen von seinem Ablauf her:

- Die Kinder wurden in ihrer vertrauten Gruppe von einer Lehrerin in die Aula geführt.
- Sie nahmen auf dem Boden der Aula vor Bänken Platz, die als Tische dienten.
- Die Kinder wurden von der Evaluatorin begrüßt. Beim ersten Mal stellte diese sich namentlich vor.
- Den Kindern wurde beim ersten Mal erklärt, dass die Evaluatorin sich für die Meinungen der Kinder zur Schule interessieren würde und dass sie noch zwei weitere Male auftauchen würde. Zum Schluss würde sie eine kleine Überraschung mitbringen.
- Daraufhin wurden die Antwortblätter für die Kinder ausgeteilt. Auf jedem Fragebogen war zuvor ein Code notiert worden⁶. Es wurde den Kindern gesagt, dass diese Nummer

⁶ Dieser Code war notwendig, um die Antworten der Kinder zu T1, T2, T3 ohne personenbezogene Angaben zuordnen zu können.

eine Geheimnummer wäre, die nur für ein Kind allein gültig wäre. Deswegen sollten sie sich merken, dass dies eine Geheimabstimmung wäre und während der Erhebung nicht mit ihren Nachbarn/innen reden oder schauen, wie deren Antworten ausfallen würden. Auch sollten sie Fragebögen nicht tauschen. Daran hielten sich die Kinder sehr diszipliniert.

- Die Antwortblätter enthielten für jede Aussage jeweils eine Skala. Die Skalen drücken die Stärke der Zustimmung durch Zahlen *und* Smilies aus.
- Damit sichergestellt werden konnte, dass die Kinder die Aussagen auch verstehen, wurde jede Aussage einzeln mittels eines Beamers projiziert und von der Evaluatorin vorgelesen. Die Kinder wurden aufgefordert, sich zu melden, wenn Verständnisschwierigkeiten auftauchten. Es wurde ihnen gesagt, dass sie hier keine Fehler machen könnten, sondern dass nur ihre Meinung wichtig wäre, die weder falsch noch richtig sein könne.
- Damit die Kinder mit dem Gebrauch von Skalen vertraut wurden, wurde anhand von drei Beispielitems zu T1 und T2 und einem Beispielitem zu T3 der Skalengebrauch geübt, bevor die eigentliche Befragung startete. Nach einer vorgelesenen und gegebenenfalls erläuterten Aussage wurden die Kinder aufgefordert mit Hilfe der Skalen ihre Meinung zu formulieren. Insbesondere die Schulkindergartenkinder und einige Kinder der ersten Klassen hatten am Anfang Schwierigkeiten, die aber aufgefangen werden konnten, indem die Evaluatorin und die jeweilige Lehrerin sich hier individuell mit den Kindern befassten, die Schwierigkeiten hatten.
- Den Gruppen wurde eine unterschiedlich lange Befragung zugemutet (siehe Tabelle M1), je nach Alter der Gruppen.
- Zum Abschluss der Evaluation zu T3 erhielt jedes Kind einen Blinky.

3.3.1.2 *Erhobene Variablen*

Schulischer Selbstwert. Ein wichtiges Kriterium des schulischen Alltags ist aus der Perspektive der Kinder, wie sie sich in der Institution Schule fühlen. Innerhalb psychologischer Theorien wird dieses Gefühl als Selbstwertgefühl bezeichnet. Um den bereichsspezifisch schulischen Selbstwert der Kinder messen zu können, wurde die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche eingesetzt⁷ (siehe Tabelle M1). Schauder geht davon aus, dass die Selbstbewertung im betreffenden Alterszeitraum primär über Verhaltensvergleiche mit relevanten anderen Personen, wie Eltern, Geschwister, Freunde,

⁷ Schauder, T. (1995). Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. Beltz.

Spielkameraden, Lehrer und Mitschüler erfolgt. Die Aussagen umfassen Verhaltensvergleiche: Eine positive Selbstbewertung setzt positive Ergebnisse im Verhaltensvergleich voraus. Außerdem werden Vorstellungen im Sinne „von mehr oder minder bewussten Hypothesen sowohl über Bewertungen und Beurteilungen der eigenen Person durch signifikante andere Personen als auch über die eigene Beliebtheit bei anderen wichtigen Personen“ als Richtlinien für die Selbstbewertung der Kinder herangezogen.⁸ Ebenfalls spielen Vergleiche zwischen Ideal- und Realkonzept eine Rolle, d.h. die Kinder haben eine Vorstellung davon wie sie eigentlich sein sollten und wissen ungefähr, wo sie im Vergleich dazu wirklich stehen. Da hier der schulische Bereich relevant ist, wurde für die Evaluation ausschließlich der schulische Selbstwert der Kinder erhoben. In der Schule sind die signifikanten Bezugspersonen der Kinder die anderen Mitschüler/innen und die Lehrer/innen. Wie aus Tabelle M1 zu entnehmen ist, sind die Aussagen in Hinblick auf diese Kriterien formuliert.

Die Aussagen-Liste von Schauder ist ein standardisiertes Verfahren und wird in der Forschung mit Kindern häufig eingesetzt. Die Validierung dieses Verfahrens hat ergeben, dass der schulische Selbstwert von Kindern signifikant mit Prüfungsangst einhergeht ($r = -.396$), d.h. je höher der schulische Selbstwert eines Kindes ist, desto weniger prüfungsängstlich ist es. Dabei wurde Prüfungsangst mit einer Skala gemessen, die Gefühle der Unzulänglichkeit und Hilflosigkeit in schulischen Prüfungssituationen umfasst, auch Ängste vor Leistungsversagen. Weiterhin zeigt sich, dass der schulische Selbstwert von Kindern zu $r = -.536$ mit manifester Angst einhergeht. Manifeste Angst wiederum wird durch Aussagen erfasst, die auf allgemeine Angstsymptome wie Herzklopfen, Nervosität, Einschlaf- und Konzentrationsstörungen, Furchtsamkeit und ein reduziertes Selbstvertrauen eingehen.

Schließlich korreliert schulischer Selbstwert stark negativ mit Schulunlust ($r = -.442$). Schulunlust, wie sie hier gemessen wurde, beinhaltet die innere Abwehr von Kindern gegen die Schule und einen Abfall der Motivation gegenüber Aspekten des Unterrichts aufgrund unlustvoller Erfahrungen.

Wahrgenommene Selbstwirksamkeit. Auch diese Skala (siehe die Formulierung der Items in Tabelle M1) stellt eine standardisierte Kurzskala dar, welche die erlebte Selbstwirksamkeit einer Person erfasst, etwas bewirken zu können⁹. Selbstwirksamkeit ist eine der zentralen Variablen, welche determinieren, wie aktiv Personen selber werden, wenn Probleme oder Hindernisse auftauchen. In diesem Fall wurde auf eine Kurzskala zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeit zurückgegriffen, die im Rahmen anderer Arbeiten bereits für eine Stichprobe von Kindern in den entsprechenden Altersstufen formuliert wurde.

⁸ Schauder, 1995, S.10

⁹ Schwarzer, Ralf (2004).userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm (Mai 2004).

Weitere Aspekte des schulischen Erlebens. Schließlich wurden die Kinder nach empfundener Lautstärke in der Klasse, Lernquantität und erlebter Anstrengung des Unterrichts befragt.

Tabelle M1: Wörtlich übernommene Aussagen, die den Kindern zur Einschätzung vorgestellt wurden.

<i>Item</i>	SKG	1	2	3, 4
<i>Demographische Angaben</i>				
Wie alt bist Du? (nur zu T1)	x	x	x	x
Wieviele Geschwister hast Du? (nur zu T1)	x	x	x	x
<i>Selbstwirksamkeit</i>				
1. Ich kann Schwierigkeiten und Probleme selber lösen.	x	x	x	x
2. Ich kann schwierige Probleme lösen, wenn ich mich anstrenge.	x	x	x	x
3. Für jedes Problem kann ich eine gute Lösung finden.		x	x	x
4. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich wie ich damit umgehen kann.		x	x	x
5. Wenn plötzlich etwas passiert, weiß ich immer, was ich richtig machen kann.			x	x
6. Ich kann schon klar kommen, egal was passiert.			x	x
7. Wenn etwas nicht auf Anhieb klappt, lasse ich mir etwas einfallen, um mein Ziel zu erreichen.				x
<i>Item</i>	SKG	1	2	3,4
8. Ich glaube, ich kann auch mit überraschenden Ereignissen gut klarkommen.				x
9. Schwierigkeiten sehe ich locker entgegen, weil ich weiß, was ich kann.				x
10. Wenn ich mir ein großes Ziel setze, dann kann ich es auch erreichen.				x

Schulischer Selbstwert				
1. In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl.	x	x	x	x
2. In der Schule bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.	x	x	x	x
3. In der Schule habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.	x	x	x	x
4. Ich bin besonders beliebt bei meinen Klassenkameraden oder Lehrern.		x	x	x
5. Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen.		x	x	x
6. In der Schule bin ich immer ein fröhlicher Mensch.			x	x
7. Meine Klassenkameraden oder Lehrer nehmen mich immer ernst.			x	x
8. Meine Klassenkameraden oder Lehrer sind hin und wieder unzufrieden mit mir.			x	x
9. Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Klassenkameraden vergleiche.				x
10. In der Schule bin ich manchmal ein Versager.				x
11. Mit meinen Klassenkameraden oder Lehrern komme ich immer sehr gut aus.				x
12. Ab und zu glaube ich, dass ich in der Schule kaum zu etwas gut bin.				x
Item	SKG	1	2	3, 4
13. Meine Klassenkameraden oder Lehrer mögen mich ganz besonders gern.				x
14. In der Schule fühle ich hin und wieder nicht wohl.				x
15. Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer nicht besonders hübsch finden.				x

16. In der Schule fühle ich mich ab und zu wertlos.				x
17. Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer manchmal nicht ganz ernst nehmen.				x
18. In der Schule fühle ich mich wertvoll.				x
Sonstige Aussagen				
1. Meine Klasse ist mir zu laut.	x	x	x	x
2. Ich lerne viel in der Schule.	x	x	x	x
3. Die Schule ist mir zu anstrengend.	x	x	x	x
4. Was willst Du lieber? Ich möchte lieber in meine alte Klasse zurück. / Ich möchte lieber so weiter machen wie es jetzt ist /Beides : Nur T3	x	x	x	x

Sicherlich wären noch zahlreiche andere Aspekte relevant für eine Evaluierung, nur sollte man für die entsprechenden Altersgruppen die Befragung nicht allzu umfangreich gestalten. Den Schwerpunkt der Befragung bilden also Variablen zur Erhebung der psychischen Befindlichkeit und der Lernumgebung.

Alle Aussagen wurden mit Hilfe von Skalen beantwortet. Für die Aussagen zur Selbstwirksamkeit wurde eine Vier-Punkt-Skala verwendet, welche die Zustimmungstärke von 1 (stimmt nicht), 2 (stimmt kaum), 3 (stimmt eher) und 4 (stimmt genau) umfasste. Für alle anderen Aussagen wurde eine Likert-Skala verwendet mit den Zustimmungstärken 1 (stimmt nicht), 2 (stimmt eher nicht), 3 (weder/noch), 4 (stimmt eher) und 5 (stimmt ganz genau).

Diese Art der Aussageneinschätzung wurde für alle befragten Gruppen eingesetzt.

3.3.2 Zur Erfassung der Perspektive der Eltern

Die Perspektive der Eltern ist interessant, weil sie einen außerschulischen Blickwinkel einnehmen können und so möglicherweise zusätzliche Beobachtungen anstellen können, die den Lehrerinnen nicht bekannt sein können. Zudem ist davon auszugehen, dass sie eher ein Gespür für die Befindlichkeit ihrer Kinder haben und also auch Aussagen zu dessen psychischen Erlebensweisen treffen können. Schließlich ist anzunehmen, dass die Einstellung

der Eltern zum Schulversuch möglicherweise die Einschätzungen ihres Kindes hinsichtlich seines schulischen Erlebens beeinflussen könnte.

Darüber hinaus stellen die Einschätzungen der Eltern eine Relation dar, an der wir die maßgeblichen Einschätzungen der Kinder messen können. Spiegeln die Einschätzungen der Eltern ungefähr den Verlauf der Einschätzungen der Kinder wider, gewinnen beide Einschätzungen an Aussagekraft.

3.3.2.1 Methoden der Erhebung

Um alle Eltern zu erreichen, wurde ein für alle Eltern identischer Fragebogen konzipiert, der über die Lehrerinnen an die Kinder und von diesen an die Eltern weitergeleitet wurde. Der Fragebogen wurde zu denselben Zeitpunkten ausgeteilt an denen die Befragung der Kinder stattfand, also etwas zeitversetzt ausgefüllt und wieder abgegeben. Die Kinder nahmen den Fragebogen wieder mit in die Schule; dort wurde er eingesammelt und in einem für den Versuch deponierten verschlossenen Karton gesammelt. Die Fragebögen wurden dann von der Evaluatorin wieder abgeholt.

Auf jedem Fragebogen war auf einem Deckblatt der Name des Kindes notiert und auf dem letzten Blatt der Code des Kindes. Der Fragebogen wurde ohne das Deckblatt wieder abgegeben und wurde anhand des Codes den Daten des entsprechenden Kindes zugeordnet.

3.3.2.2 Erhobene Variablen

Die Eltern wurden wie die Kinder der dritten und vierten Klasse nach Ihrer Einschätzung zu allen in Tabelle M1 aufgeführten Aussagen befragt:

- **Zur Selbstwirksamkeit**
- **Zum schulischen Selbstwert**
- **Zur Lernquantität, Lautstärke und Anstrengung**
- **Zu ihrer Präferenz für eine Unterrichtsform zu T3 bzw. zu der Präferenz des Kindes**

Wichtig hierbei ist: Alle diese Aussagen wurden aus der Perspektive des Kindes beurteilt, also bspw.: „Mein Kind fühlt sich in der Schule wertvoll“.

Zusätzlich wurden die Eltern nach ihrer persönlichen Einstellung zum Schulversuch befragt, die ebenfalls auf Likert-Skalen wiedergegeben werden sollte. Die Einstellung zum Schulversuch setzt sich aus folgenden Aussagen zusammen:

- **Einstellung zum Schulversuch**
 - *Ich stehe dem Schulversuch aufgeschlossen gegenüber.*

- *Ich denke, dass sich der Schulversuch positiv auf die Leistungen meines Kindes auswirkt.*
- *Ich denke, dass sich der Schulversuch positiv auf das Sozialverhalten meines Kindes auswirkt.*
- *Ich würde lieber ein anderes Modell ausprobieren.*

Ebenfalls hatten die Eltern zu allen drei Zeitpunkten die Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung. Zu T3 konnten sie sich speziell zu vier Fragen frei äußern:

- *Was waren für Sie persönlich die größten Schwierigkeiten, die mit diesen sechs letzten Schulwochen verbunden waren?*
- *Worin sehen Sie die größten Vorteile des neuen Schulmodells für Ihr Kind?*
- *Worin bestehen für Sie für Ihr Kind die größten Nachteile?*
- *Welche Verbesserungen innerhalb dieses Schulmodells würden Sie gerne einbringen?*

Alle Eltern wurden zu T3 nach zwischenzeitlichen Ereignissen befragt, die möglicherweise ebenfalls eine Auswirkung auf das psychische Erleben der Kinder haben könnten.

3.3.3 Zur Erfassung der Perspektive der Lehrerin

Lehrerinnen erhalten andere Informationen über die Kinder als die Eltern der Kinder; sie können die Kinder einer Klasse oder Gruppe vergleichen, sie haben also nicht nur Informationen über die Veränderungen der individuellen Entwicklung, sondern können auch soziale Vergleichsinformationen hinzuziehen. Allerdings sind die Lehrerinnen in dieser Befragung nicht nur Expertinnen, sondern auch Ausführende des Versuchs, so dass davon auszugehen ist, dass sie möglicherweise positive Aspekte akzentuieren und negative vernachlässigen. Dies ist ausgehend von den Erkenntnissen aller empirischen Untersuchungen auf diesem Gebiet anzunehmen.¹⁰

In der Erhebung wurde der Fokus besonders darauf gelegt, von den Lehrerinnen Informationen über die jeweilige Gruppe als Ganzes zu gewinnen, so dass die Einschätzungen der Lehrerinnen sich nicht auf einzelne Kinder beziehen – das wäre auch eine zeitlich sehr aufwendige Anforderung gewesen – sondern auf die Gruppe als Ganzes. Die Lehrerinnen beziehen sich hier also auf die ihnen jeweils zugeordnete Klasse.

¹⁰ Herkner, W. (2001). Lehrbuch Sozialpsychologie, Kapitel Einstellungen, Personenwahrnehmung. Huber.

3.3.3.1 Methoden der Erhebung

Auch die Lehrerinnen erhielten zu allen drei Messzeitpunkten einen Fragebogen. Da hier die Selbstwirksamkeit der Kinder nicht abgefragt wurde, schätzten die Lehrerinnen alle Aussagen ausschließlich auf Likert-Skalen ein. Die ausgefüllten Fragebögen wurden zusammen mit den Elternfragebögen in einem geschlossenen Karton gesammelt und von der Evaluatorin abgeholt.

3.3.3.2 Erhobene Variablen

Schulischer Selbstwert. Allen Lehrerinnen wurden neun Fragen zum schulischen Selbstwert der jeweiligen *Gruppe* vorgelegt, die ebenfalls aus dem Instrument schulischer Selbstwert abgeleitet sind.

- *In meiner Klasse werden Kinder nicht ausgelacht, weder von Schülern noch Lehrern.*
- *In meiner Klasse fühlen sich die meisten Kinder wohl.*
- *Die meisten Kinder in meiner Klasse sind sehr zufrieden mit sich.*
- *Manches Kind in meiner Klasse fühlt sich ab und zu als Versager.*
- *Die meisten Kinder in meiner Klasse sind recht fröhlich.*
- *Manche Kinder in meiner Klasse haben manchmal Angst, Fehler zu machen.*
- *In der Klasse nehmen die Kinder sich gegenseitig ernst.*
- *In meiner Klasse fühlt sich ab und an ein Kind wertlos.*
- *In meiner Klasse fühlen sich die meisten Kinder wertvoll.*

Fragen zur Lernumgebung. Weiterhin wurden alle Lehrerinnen zu ihrer Einschätzung der Lernumgebung gefragt:

- *Die Unterschiede zwischen den Kindern in meiner Klasse hinsichtlich ihrer Leistung sind nicht gravierend.*
- *Das Sozialverhalten in meiner Klasse ist gut.*
- *Meine Klasse ist zu laut.*
- *In meiner Klasse lernen die Kinder viel.*
- *Der Unterricht in meiner Klasse ist für mich sehr anstrengend.*

Persönliche Einstellung zum Schulversuch. Zu allen drei Messzeitpunkten wurde die persönliche Einstellung der Lehrerin mittels drei Aussagen erfasst.

- *Ich stehe dem Schulversuch offen gegenüber.*
- *Ich denke, dass sich der Schulversuch positiv auf die Leistungen der Kinder auswirken wird.*
- *Ich denke, dass sich der Schulversuch positiv auf das Sozialverhalten auswirken wird.*

Außerdem konnten sie sich zu jedem Messzeitpunkt frei zu ihren Eindrücken über den Verlauf oder ihre Bewertung des Schulversuchs äußern.

Zusätzliche abschließende Fragen (T3). Zu T3 wurden die Einschätzungen der Lehrerinnen auf einige abschließende Bewertungen des Schulversuchs erweitert:

- *Für mich war der Schulversuch anstrengend.*
- *Es profitieren eher die älteren Kinder von der neuen Gruppenkonstellation.*
- *Es profitieren eher die jüngeren Kinder von der neuen Gruppenkonstellation.*
- *Die Organisation des Unterrichts ist mittelfristig leichter in der neuen Konstellation.*

3.3.4 Zur Perspektive der Evaluatorin

Ich habe die Schule unangekündigt zu drei Zeitpunkten vormittags zwischen T1 und T2 (2x) und zwischen T2 und T3 (1x) besucht, wo ich mir einen kurzen Eindruck verschaffen konnte von der allgemeinen Atmosphäre. Zwischen T2 und T3 habe ich außerdem hospitiert, indem ich in vier Gruppen jeweils eine Viertel Stunde das Unterrichtsgeschehen beobachtet habe.

Außerdem hatte ich während der Befragungen Gelegenheit, mit den Kindern in kurze Kommunikation zu treten.

3.4 Zwischenzeitliches Geschehen

Während des Schulversuchs traten einige Ereignisse ein, die bei der Interpretierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse, aber auch bei der informellen Bewertung des Schulversuchs berücksichtigt werden müssen.

- In den ersten drei Wochen des Schulversuchs wurde insbesondere das Kollegium der Schule von einer Grippewelle erfasst, die dazu führte, dass durch den gleichzeitigen und sukzessiven Ausfall mehrerer Lehrerinnen die ursprünglich geplante Unterrichtsgestaltung umgeplant werden musste. Die Ausfälle führten zu ungeplanten Umstrukturierungen des Stundenplans und bedeuteten für die Kinder zusätzliche Unruhe.
- Ebenfalls in den ersten drei Wochen wurde öffentlich (Lokalpresse, Lokalradio) über eine mögliche Schließung der Schule (unter anderen Grundschulen) diskutiert. Sowohl

Kinder, Kollegium als auch Elternschaft waren damit beschäftigt, sich gegen befürchtete vorschnelle Entscheidungen der Stadt Essen zu Wort zu melden.

- Als weiteres zwischenzeitliches Geschehen, ist zu nennen, dass die Kinder der dritten Klasse zum ersten Mal mit einer konkreten Notengebung konfrontiert wurden. Dies ist durchschnittlich ein später, jedoch von den Eltern so gewählter Zeitpunkt, der nun zeitlich mit dem Schulversuch zusammenfällt.
- Schließlich ist zu erwähnen, dass vor der Erhebung zu T3 eine Lesenacht für eine Teilgruppe der dritten und vierten Klasse stattfand, d.h. die Kinder übernachteten in der Schule und anschließend fand die Befragung zu T3 statt.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse: Die Perspektive der Kinder

4.1.1 Auswertung

Zur Vorbereitung der Auswertung wurden die Skalen Selbstwirksamkeit und schulischer Selbstwert zusammengefasst. Die Items der Skala Selbstwirksamkeit werden addiert und durch die Anzahl der Items geteilt, so dass im Folgenden die Skalenmittelwerte betrachtet werden. Die Skala schulischer Selbstwert besteht aus neun positiv gepolten und neun negativ gepolten Items, die nach ihrer Umkodierung in eine Skala von -2 -1 0 1 2 überführt werden. Auch diese Aussagen werden summiert und durch die jeweilige Anzahl der Aussagen geteilt, so dass wir auch hier die Skalenmittelwerte betrachten werden. Da die Kinder je nach Altersstufe eine unterschiedlich hohe Zahl von Items erhalten haben, können wir so eine Vergleichbarkeit in der Einschätzung dieser Variablen herbeiführen.

Die Einschätzungen der Kinder wurden inferenzstatistisch innerhalb einer multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung auf ihre Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten geprüft. Die Ausprägungen der Maße interagieren signifikant mit den drei Messzeitpunkten und den Klassen, $F(32, 200) = 2,20, p < .001$. Insgesamt finden wir also signifikante Veränderungen der Maße über die Zeit vor, in Wechselwirkung mit Zeit und Klassenzugehörigkeit. Deswegen werden die Veränderungen über die Maße differenziert für die unterschiedlichen Klassen erörtert.

Hinsichtlich der empfundenen Lautstärke und der Einschätzung der Selbstwirksamkeit finden sich Geschlechtseffekte innerhalb einer multivariaten Varianzanalyse unter Hinzunahme des Geschlechts als weiterem Faktor ($F(8,43) = 2,16, p < .05$), die an entsprechender Stelle detailliert dargestellt werden.

4.1.2 Empfundene Lautstärke

Wie aus Tabelle K1 (Spalte: Gesamt) und Abbildung K1a (Linie: Gesamt) hervorgeht, steigt die als zu laut bewertete Lautstärke in der Schule von T1 nach T2 in der Gesamteinschätzung der Kinder an und fällt dann zum Ende des Schulversuchs, also zu T3, fast auf das Ausgangsniveau zurück. Die Kinder bewerten ihre Klassen also durchschnittlich in der ersten Hälfte des Schulversuchs als lauter und kehren dann in der zweiten Hälfte in ihrer Einschätzung auf das Ausgangsniveau zurück. Der Verlauf der Gesamtwerte zeigt inhaltlich, dass die empfundene Lautstärke als unproblematisch empfunden wird; die Einschätzung bleibt stets im Bereich weder/noch.

Tabelle K1: Die statistischen Kennwerte für die empfundene Lautstärke aus der Perspektive der Kinder.

Variablen	Maße	SKG	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Gesamt
<i>Mir ist es zu laut in der Schule!</i>							
T 1	M	1,83	2,21	2,30	2,90	2,56	2,37
	N	12	38	33	20	23	126
	SD	1,94	1,71	1,53	1,33	1,53	1,60
T 2	M	1,83	2,94	2,91	3,43	2,53	2,84
	N	12	38	33	21	19	123
	SD	1,85	1,47	1,23	0,93	1,71	1,45
T 3	M	1,33	1,45	3,13	3,71	2,36	2,43
	N	9	38	31	21	22	121
	SD	2,00	1,55	1,05	0,72	1,65	1,63

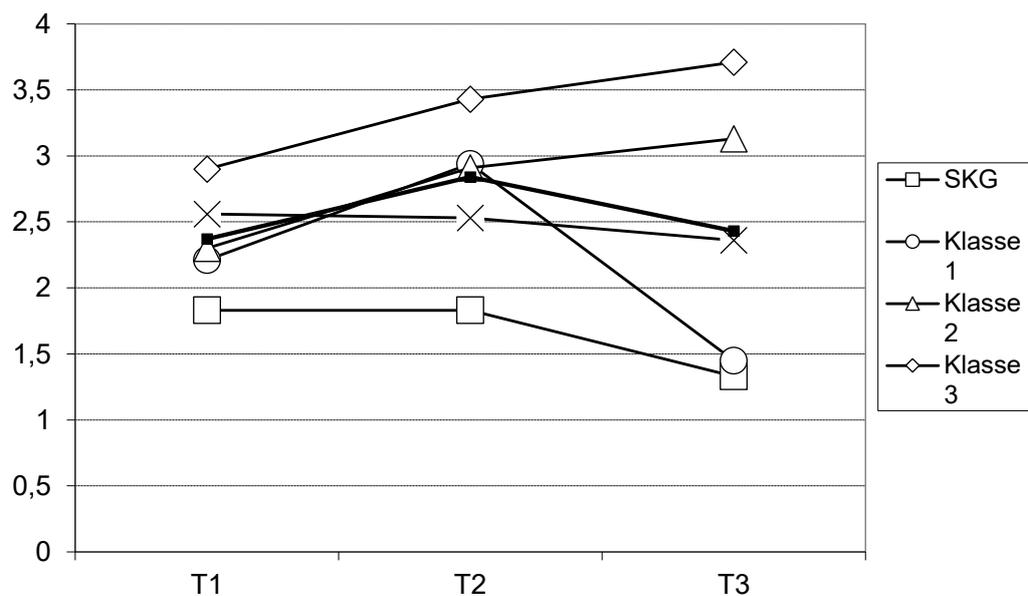


Abbildung K1a: Empfundene Lautstärke aus der Perspektive der Kinder
Item: Mir ist es zu laut in der Schule

Wenn wir uns das Veränderungsmuster der empfundenen Lautstärke auf Klassenniveau anschauen (siehe Tabelle K1 Spalten SKG – Klasse 4 und Abbildung K1a Linien SKG – Klasse 4), finden wir diesen umgekehrt u-förmigen Verlauf der eingeschätzten Lautstärke ausschließlich bei den Kindern der Klassen 1 vor. Hier fällt sogar die empfundene Lautstärke weit unter das Ausgangsniveau zurück. Wir können also sagen, dass hinsichtlich der

empfundenen Lautstärke die Kinder der Klassen 1 von dem Schulversuch profitieren, da sie zu T3 die Schule als deutlich „eher nicht“ zu laut wahrnehmen.

Weniger deutlich ist dieser Verlauf ebenfalls bei den Kindern des Schulkindergartens zu erkennen. Diese zeigen von T1 nach T2 keine Veränderung, jedoch wird die Schule zu T3 als geringfügig leiser wahrgenommen. Für die Schulkindergarten liegen die Einschätzungen im Bereich „eher nicht“; Lautstärke ist hier also auch kein empfundenes Problem. Auf zahlenmäßig höherem, inhaltlich neutralem Niveau zeigen die Bewertungen der Lautstärke der Kinder der Klasse 4 einen ähnlichen Verlauf.

Die Kinder der Klassen 2 und der Klasse 3 schätzen die Lautstärke anders ein: Die empfundene Lautstärke nimmt von T1 über T2 nach T3 konstant zu und erreicht ausgehend von einer neutralen Bewertung die Bewertung als „eher“ zu laut zu T3. Für diese beiden Gruppen von Kindern können wir also sagen, dass der Schulversuch sich negativ auf die empfundene Lautstärke in der Schule auswirkt.

Wie aus Abbildung K1b hervorgeht, gestaltet sich das Empfinden der Lautstärke ebenfalls in Abhängigkeit vom Geschlecht. Während zu T1 und T2 die Urteile der Jungen und Mädchen auseinander liegen – die Mädchen empfinden hier ihre Klasse stets als lauter als die Jungen – haben die Urteile von Jungen und Mädchen sich zu T3 angenähert.

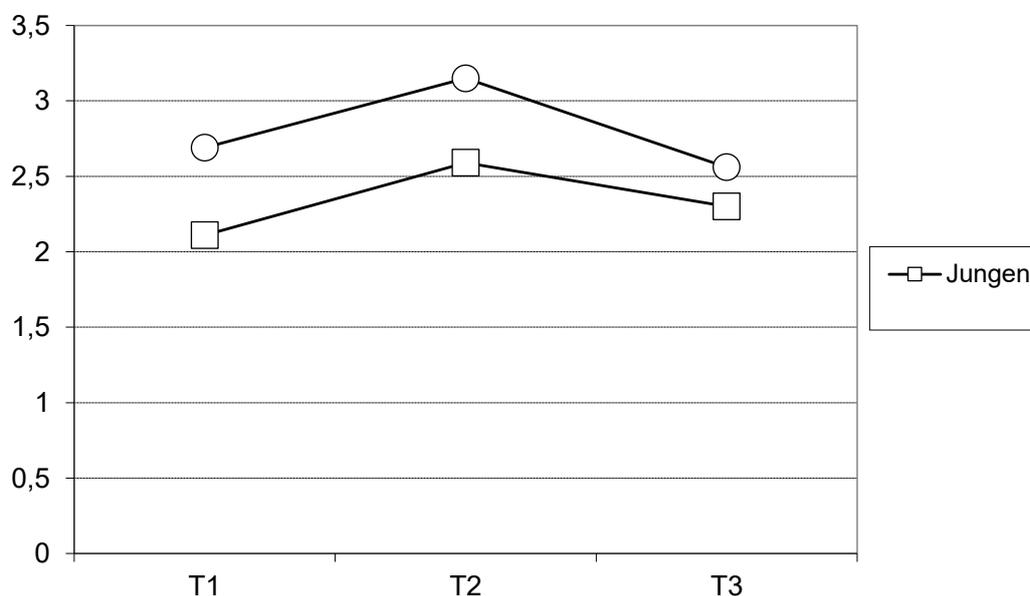


Abbildung K1b: Empfundene Lautstärke aus der Perspektive von Jungen und Mädchen
Item: Mir ist es zu laut in der Schule

4.1.3 Empfundene Anstrengung

Die Analyse der Gesamteinschätzung zeigt zahlenmäßig einen Anstieg der Bewertung der Schule als anstrengend am Ende des Schulversuchs, zu T3. Inhaltlich liegen hier keine brisanten Einschätzungen vor; die Kinder schätzen die Schule zu allen drei Zeitpunkten als „eher nicht“ anstrengend ein, wie aus Tabelle K2 (Spalte: Gesamt) und der entsprechenden Abbildung K2 (Linie: Gesamt) hervorgeht.

Mit Ausnahme der Einschätzungen der Kinder der Klasse 4 finden wir einen Anstieg der empfundenen Anstrengung von T1 nach T3 bei allen anderen Kindern vor, der niemals den Bereich von „eher nicht“ und „weder noch“ unter- oder überschreitet. Wir sehen aber, dass die Kinder der Klasse 4 durchgängig die Schule als „überhaupt nicht“ anstrengend empfinden, wobei die Einschätzung der empfundenen Anstrengung sogar kontinuierlich sinkt (siehe Tabelle K2 Spalte: Klasse 4; Abbildung K2: Linie 4).

Tabelle K2: Die statistischen Kennwerte für die empfundene Anstrengung aus der Perspektive der Kinder.

<i>Variablen</i>	<i>Maße</i>	<i>SKG</i>	<i>Klasse 1</i>	<i>Klasse 2</i>	<i>Klasse 3</i>	<i>Klasse 4</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Die Schule ist mir zu anstrengend!</i>							
T1	<i>M</i>	0,25	1,43	1,81	0,70	0,78	1,18
	<i>N</i>	12	37	32	20	23	124
	<i>SD</i>	0,87	1,80	1,75	1,17	0,90	1,56
T2	<i>M</i>	0,36	1,23	1,88	1,00	0,50	1,17
	<i>N</i>	11	39	33	21	20	124
	<i>SD</i>	0,81	1,72	1,75	1,38	0,83	1,57
T3	<i>M</i>	0,89	2,42	2,03	1,00	0,68	1,64
	<i>N</i>	9	38	31	21	22	121
	<i>SD</i>	1,76	1,85	1,82	1,55	0,84	1,77

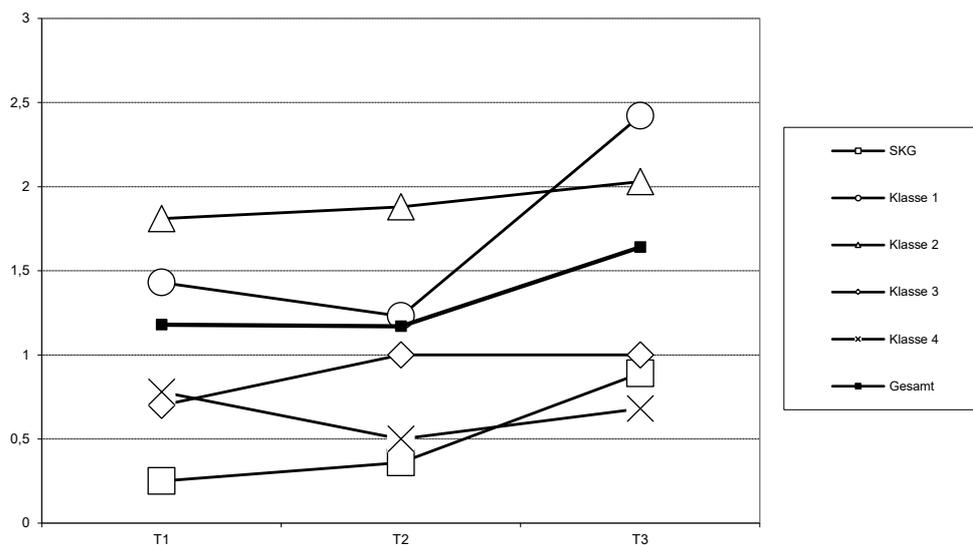


Abbildung K2: Empfundene Anstrengung aus der Perspektive der Kinder
Item: Die Schule ist mir zu anstrengend.

4.1.4 Einschätzung der Lernquantität

In der Gesamteinschätzung ist von T1 über T2 nach T3 eine kontinuierlich zunehmende negative Einschätzung der Lernquantität erkennbar. Die Gesamteinschätzung der Kinder „Ich lerne viel in der Schule“ verhält sich negativ linear. Dabei bewegt sie sich von „eher“ viel zu T1 nach „weder noch“ zu T3. Tabelle K3 (Spalte: Gesamt) und Abbildung K3 (Linie: Gesamt) verdeutlichen dieses Verlaufsmuster.

Tabelle K3: Die statistischen Kennwerte für die empfundene Lernquantität aus der Perspektive der Kinder.

Variablen	Maße	SKG	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Gesamt
<i>Ich lerne viel in der Schule!</i>							
T1	<i>M</i>	3,83	3,47	1,90	3,57	3,39	3,12
	<i>N</i>	12	38	31	21	23	125
	<i>SD</i>	0,58	1,27	1,81	0,81	0,89	1,43
T2	<i>M</i>	3,33	3,33	1,84	3,70	3,40	3,02
	<i>N</i>	12	40	31	20	20	123
	<i>SD</i>	1,56	1,37	1,63	0,57	1,14	1,49
T3	<i>M</i>	3,22	2,64	2,60	3,38	3,09	2,89
	<i>N</i>	9	36	30	21	22	118
	<i>SD</i>	1,56	1,15	1,30	1,12	1,48	1,30

Ausschließlich die Schulkindergartenkinder spiegeln diese durchschnittliche Bewertung in ihren Angaben wider. Die anderen Klassen zeigen hier einen klassenspezifisch unterschiedlichen Verlauf.

Die Kinder der Klassen 2 sind die einzigen, die hinsichtlich dieser Einschätzung von dem Schulversuch profitieren. Sie finden zu T3, dass sie mehr in der Schule lernen als zu T1, nach einem Absinken dieser Einschätzung von T1 nach T2. Das erreichte Niveau bewegt sich dann jedoch auf der Einschätzung „weder noch“.

Auch die Kinder der Klassen 1 zeigen diese vergleichsweise negative Einschätzung zu T2, erreichen aber zu T3 in ihrer Einschätzung nicht mehr das Ausgangsniveau T1.

Der Verlauf der Kinder der Klasse 3 ist umgekehrt u-förmig, das heißt, zu T2 haben sie den Eindruck, mehr in der Schule zu lernen als zu T1. Ihre Einschätzung zu T3 liegt jedoch unter dem Ausgangsniveau. Sie haben „eher“ das Gefühl, viel in der Schule zu lernen.

Die Kinder der vierten Klasse zeigen sich von T1 nach T2 hin unverändert hoch in ihrer Einschätzung; diese sinkt dann jedoch zu T3 deutlich ab. Sie bewegt sich von der Einschätzung „eher“ (T1) zu „weder noch“ (T3).

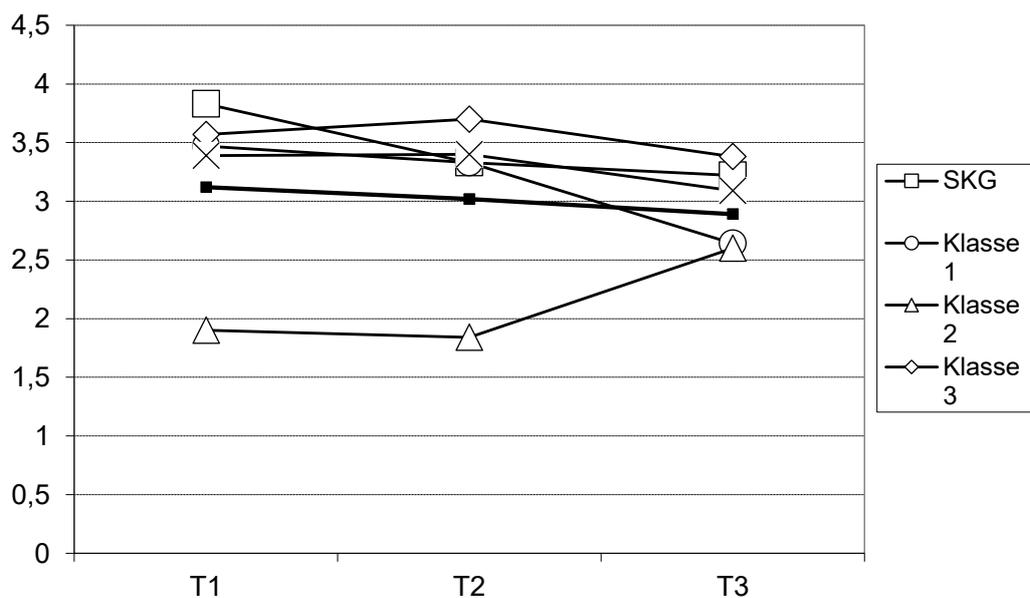


Abbildung K3: Empfundene Lernquantität aus der Perspektive der Kinder
Item: Ich lerne viel in der Schule.

4.1.5 Selbstwirksamkeit

Das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit verläuft in der Gesamteinschätzung der Kinder ziemlich konstant und bildet die Einschätzungen der eigenen Selbstwirksamkeit der Kinder der Klassen 3 und 4 ab. Die Kinder haben durchschnittlich ein positives Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit. Die Tabelle K5 und Abbildung K5a veranschaulichen die gefundenen Verläufe.

Tabelle K5: Die statistischen Kennwerte für das Erleben von Selbstwirksamkeit aus der Perspektive der Kinder.

	<i>Maße</i>	<i>SKG</i>	<i>Klasse 1</i>	<i>Klasse 2</i>	<i>Klasse 3</i>	<i>Klasse 4</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Selbstwirksamkeit</i>							
T1	<i>M</i>	2,82	3,13	2,85	3,31	3,25	3,08
	<i>N</i>	11	38	33	19	22	123
	<i>SD</i>	1,15	0,67	0,65	0,45	0,45	0,67
T2	<i>M</i>	3,13	2,99	3,04	3,28	3,20	3,10
	<i>N</i>	12	39	28	20	20	119
	<i>SD</i>	0,88	0,64	0,44	0,47	0,43	0,57
T3	<i>M</i>	3,33	2,99	2,86	3,27	3,28	3,12
	<i>N</i>	9	35	14	20	21	99
	<i>SD</i>	0,90	0,71	0,64	0,61	0,53	0,68

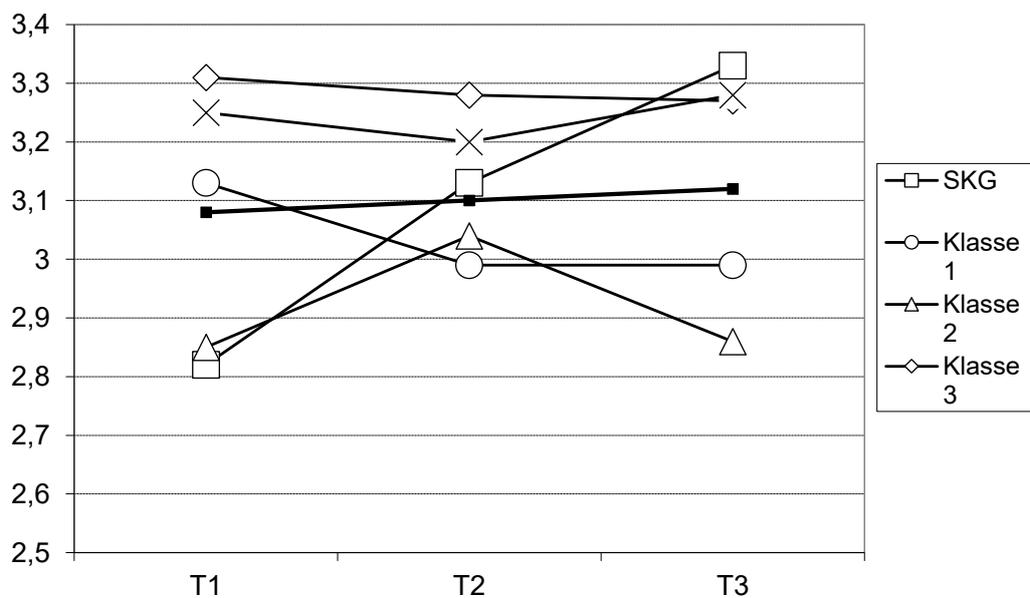


Abbildung K5a: Erleben der Selbstwirksamkeit aus der Perspektive der Kinder

Von T1 nach T3 betrachtet finden wir auch bei den Kindern der Klassen 2 keine Veränderung vor. Sie zeigen jedoch zu T2 einen leichten Anstieg in der Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit.

Die einzige Gruppe von Kindern, die durch den Schulversuch eine negative Veränderung erfährt, sind die Kinder der Klassen 1. Bereits zu T2 sinkt deren wahrgenommene Selbstwirksamkeit und verharrt auf diesem Niveau auch bei der Messung zu T3.

Hingegen scheinen die Schulkindergartenkinder von dem Schulversuch zu profitieren: Ihre empfundene Selbstwirksamkeit steigt kontinuierlich von T1 über T2 zu T3 an. Die Schulkindergarten starten auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit.

Bei dem Maß Selbstwirksamkeit zeigen sich Unterschiede in den Einschätzungen der Jungen und Mädchen und zwar dergestalt, wie in Abbildung K5b illustriert, dass die Selbstwirksamkeit der Jungen von T1 über T2 nach T3 kontinuierlich zunimmt, während die Selbstwirksamkeit der Mädchen kontinuierlich abnimmt. Die Selbstwirksamkeit der Mädchen nähert sich von „eher“ selbstwirksam der neutralen Einschätzung „weder noch“, während diejenige der Jungen sich von „eher“ selbstwirksam zu „stimmt genau“, also hoch selbstwirksam nähert.

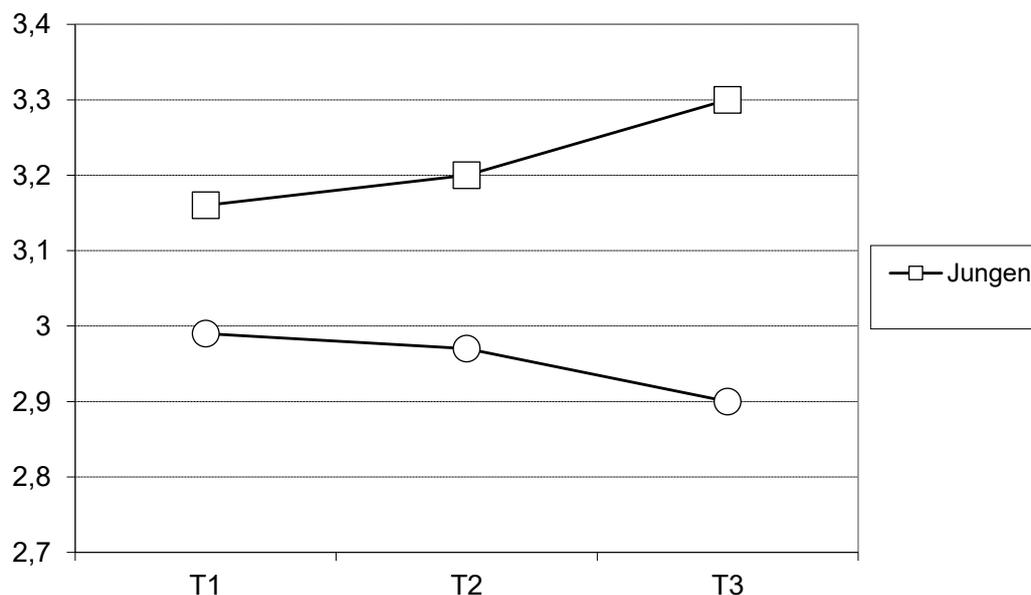


Abbildung K5b: Erleben der Selbstwirksamkeit aus der Perspektive der Jungen und Mädchen

4.1.6 Schulischer Selbstwert

Die Einschätzungen des schulischen Selbstwertes der Kinder verhalten sich durchschnittlich linear negativ (siehe Tabelle K6 und Abbildung K6a). Über die drei Messzeitpunkte hinweg schätzen die Kinder ihren schulischen Selbstwert kontinuierlich niedriger ein. Diesen Verlauf finden wir auch in den Einschätzungen der Kinder der Klassen 1 und 3 wieder.

Tabelle K6: Die statistischen Kennwerte für den schulischen Selbstwert aus der Perspektive der Kinder.

	<i>Maße</i>	<i>SKG</i>	<i>Klasse 1</i>	<i>Klasse 2</i>	<i>Klasse 3</i>	<i>Klasse 4</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Schulischer Selbstwert</i>							
T1	<i>M</i>	1,67	1,15	0,35	0,80	0,68	0,80
	<i>N</i>	12	20	33	19	22	106
	<i>SD</i>	0,45	0,73	0,60	0,68	0,74	0,77
T2	<i>M</i>	1,36	0,96	0,32	0,64	0,56	0,72
	<i>N</i>	12	38	32	20	20	122
	<i>SD</i>	0,76	0,88	0,42	0,80	0,85	0,81
T3	<i>M</i>	1,67	0,17	0,32	0,52	0,53	0,44
	<i>N</i>	8	37	30	21	22	118
	<i>SD</i>	0,62	1,08	0,64	0,84	0,75	0,91

Die Schulkindergartenkinder sind die einzigen, die, nach einem Absinken ihres schulischen Selbstwertes zu T2, ihr Ausgangsniveau von T1 zu T3 wieder erreichen.

Bei den Kindern der vierten Klasse erfolgt nach dem Sinken des schulischen Selbstwertes von T1 nach T2 kein weiteres Absinken mehr. Die Kinder bleiben bei ihrer Einschätzung von T2 auch zu T3.

In den Klassen 2 schätzen die Kinder ihren Selbstwert kontinuierlich annähernd gleich ein.

Alle erhobenen Selbstwerteinschätzungen zeigen, dass die Kinder zu allen Messzeitpunkten mit ihren Einschätzungen im Durchschnittsbereich liegen, innerhalb dieses Bereichs aber systematisch niedrigere Werte entwickeln.

Dieses Datenmuster lässt sich differenzierter gestalten, wenn wir die Entwicklung des Selbstwertes der Kinder während des Schulversuchs betrachten, wie sie in Abhängigkeit davon verläuft, mit welchem Selbstwert die Kinder den Schulversuch starten. Aufgrund des Medians können die Kinder in solche eingeteilt werden, die zu T1 einen relativ niedrigen

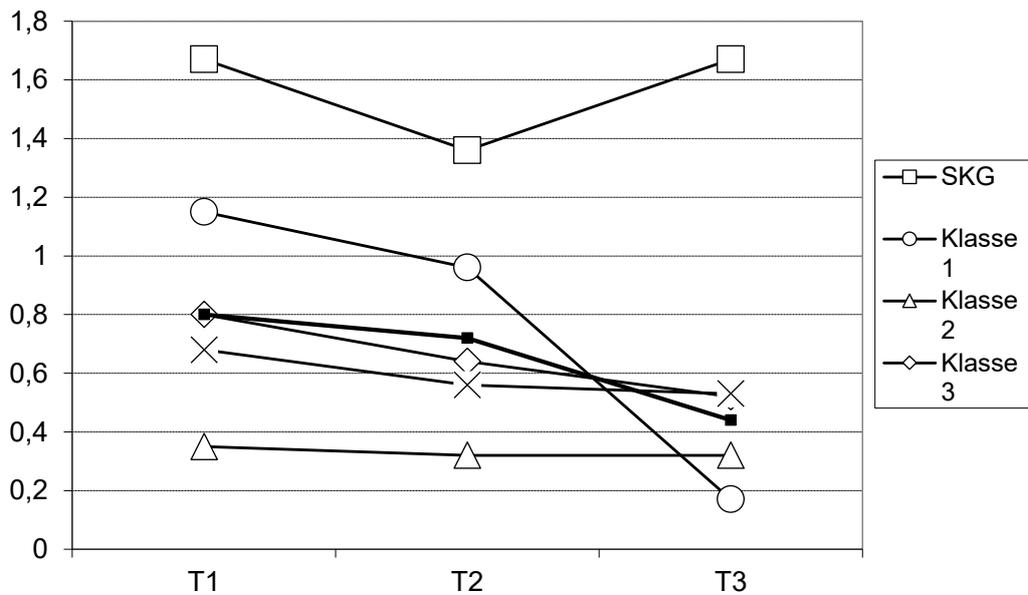


Abbildung K6a: Erleben des schulischen Selbstwertes aus der Perspektive der Kinder

Selbstwert aufweisen und solche, die mit einem vergleichsweise hohen Selbstwert starten. Aus Abbildung K6b geht nun hervor, dass die Kinder, die eingangs einen relativ niedrigeren Selbstwert berichten, zunächst etwas von dem Schulversuch profitieren; ihr Selbstwert steigt zu T2 an, fällt dann aber zu T3 leicht auf das Ausgangsniveau zurück. Der Werteverlauf der Kinder mit relativ höherem Selbstwert zeigt deutlich, dass deren Selbstwert in ihrer Einschätzung von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt abnimmt.

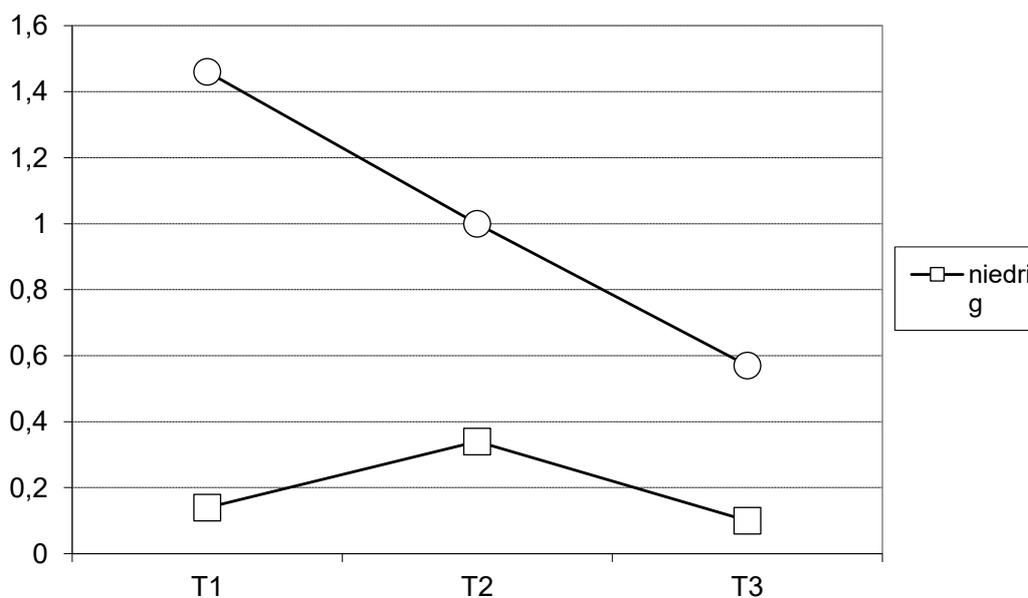


Abbildung K6b: Erleben des schulischen Selbstwertes aus der Perspektive der Kinder, die zum ersten Messzeitpunkt einen vergleichsweise niedrigen Selbstwert hatten versus der Kinder, die zum ersten Messzeitpunkt einen vergleichsweise hohen Selbstwert hatten.

4.1.7 Meinung der Kinder zum dritten Messzeitpunkt

In Tabelle K7 sind für die Darstellung dieses Maßes erstens die Prozente für die jeweiligen Gruppen, zweitens die Prozente angegeben, welche den Anteil der jeweiligen Antworten an der Gesamtheit der Kinder ausmacht.

Zunächst ist insgesamt erkennbar, dass 47,3 % der Kinder gerne zu T3 den Schulversuch als beendet ansehen wollten und wieder zu der ursprünglichen Unterrichtsform, also im jahrgangsspezifischen Klassenverband, zurückkehren mochten. 18,8 % aller Kinder mochten sich nicht zwischen jahrgangsübergreifendem Unterricht und jahrgangsspezifischem Unterricht entscheiden und konnten sich also beide Unterrichtsformen vorstellen. 21,4 % der Kinder bevorzugten eine Weiterführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts. Eine Testung der Zellenverteilungen zeigt eine überzufällige Verteilung in den Antworten der Kinder ($\chi^2(8) = 41,13, p < .001$). Die Anzahl der Ja-Antworten ist überzufällig häufig vertreten im Vergleich zu den beiden anderen Möglichkeiten.

In Abbildung K7 wird deutlich, wie sich die Zustimmung zum Unterricht im Klassenverband zusammensetzt.

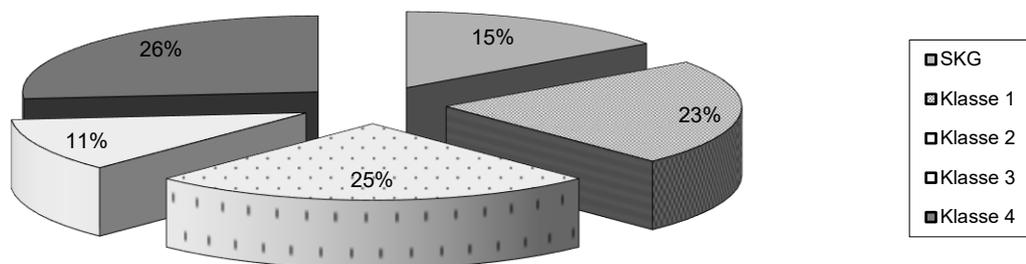


Abbildung K7: Unterricht im Klassenverband/Angaben der Prozente hinsichtlich der Gesamtzahl der Schüler/innen

Angegeben sind die jeweiligen Anteile der Ja-Antworten der einzelnen Gruppen an der Gesamtheit der Kinder.

Deutlicher wird dieses Bild, wenn die Werte der Tabelle K7 in der Zeile *Ja %** zur Kenntnis genommen werden. Aus dieser Zeile wird ersichtlich, dass in jeder Klasse, bis auf Ausnahme der Klasse 3, die meisten Kinder einen Unterricht im Klassenverband bevorzugen.

Bei der Betrachtung der Zeile *Nein* ist erkennbar, dass zu der Entscheidung für den jahrgangsübergreifenden Unterricht interessanterweise zu 54 %, also mit über der Hälfte der Antworten, die Meinungen der Kinder der dritten Klasse beitragen. Diese Antwort tritt in keiner anderen Klasse in dieser Häufigkeit auf.

Tabelle K7: Die statistischen Kennwerte für die Meinung der Kinder über die zukünftige Unterrichtsform

	<i>Maße</i>	<i>SKG</i>	<i>Klasse 1</i>	<i>Klasse 2</i>	<i>Klasse 3</i>	<i>Klasse 4</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Ich möchte wieder Schule haben wie vor dem Schulversuch. T3</i>							
<i>Ja</i>	<i>N</i>	8	12	13	6	14	53
	<i>%*</i>	88,9	41,4	41,9	28,6	63,6	47,3
	<i>%**</i>	15,1	22,6	24,5	11,3	26,4	100
<i>Nein</i>	<i>N</i>	1	3	0	13	7	24
	<i>%</i>	11,1	10,3	0	61,9	31,8	21,4
	<i>%</i>	4,2	12,5	0	54,2	29,2	100
<i>Ich möchte beides</i>	<i>N</i>	0	13	5	2	1	21
	<i>%</i>	0	44,8	16,1	9,5	4,5	18,8
	<i>%</i>	0	61,9	23,8	9,5	4,8	100
<i>Gesamt</i>	<i>N</i>	9	28	18	21	22	98
	<i>%</i>	100	100	100	100	100	100
	<i>%</i>	9,2	28,6	18,4	21,4	22,4	100

Tabelle K8 gibt Auskunft über die Gründe der Kinder der dritten und vierten Klasse für ihre Entscheidung. Aus der Tabelle geht hervor, dass diejenigen Kinder, welche sich weiterhin einen jahrgangsübergreifenden Unterricht vorstellen können, sich proportional häufiger hierzu äußern im Vergleich zu den Kindern, die einen Unterricht im Klassenverband bevorzugen oder sich beides wünschen.

Die Gründe, welche die Kinder angeben, beziehen sich bei den Befürwortern/innen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in der Regel auf ein Bewertungsurteil in Hinblick auf diese Unterrichtsform. Die Antworten der Kinder, welche den Unterricht im gewohnten

* Anteil an der jeweiligen Klasse
 ** Anteil an der Gesamtzahl der Kinder

Klassenverband bevorzugen, geben soziale Gründe an (Vermissen von Freunden und Freundinnen) und führen eine Art der Unterrichtsgestaltung an, die sie ablehnen (Wochenplan) und von der sie möglicherweise annehmen, dass sie nach dem Schulversuch nicht weiter geführt wird.

Tabelle K8: Die statistischen Kennwerte für die Meinung der Kinder über die zukünftige Unterrichtsform

Gründe von Kindern für den Unterricht im jahrgangsspezifischen Klassenverband

Gründe von Kindern für jahrgangsübergreifenden Unterricht

Die Freundinnen sind in der anderen Gruppe.

Weil es mit der vierten Klasse zu arbeiten Spaß macht.

Weil ich möchte den richtigen Plan.

Ist besser, weil man besser lernen kann.

Weil mir das so besser gefällt.

Ich will es lieber, weil wir dann die vierte Klasse um Rat fragen können.

Weil mir der Wochenplan nicht viel Spaß macht.

Weil es toll ist mit den anderen zu arbeiten.

Weil ich nicht immer Wochenplan machen möchte. Und weil mir der alte Unterricht mehr Spaß gemacht hat.

Weil wir was von den Viertklässlern lernen.

Weil wir mehr sind.

Ich finde es schöner.

Weil wir mehr lernen.

Weil wir neue Freunde finden und weil es einfach schön ist.

Weil kein Durcheinander ist mit den Hausaufgaben.

Weil es Spaß macht.

Weil ich dann mit meinen alten Freunden zusammen bin.

Weil wir länger Pause haben.

Weil wir dann besser spielen können.

Weil dann kann ich mich auch mal mit den 4Klässlern befreunden.

Gründe von Kindern für jahrgangsspezifischen Unterricht

100%. Weil der neue Unterricht beknackt ist!!! Und ich den Wochenplan HASSE!!!!!!!!!!!!!!
Ich möchte in meine Klasse.

Das mit der großen Pause und die Wochenpläne, da muß man so viel schaffen.
Weil ich die Wochenpläne nicht mag.
Weil ich den Wochenplan hasse!!!!!!!!!!!!!!
Weil meine Klasse mir wichtig ist. P.S.: Ich vermisse auch Freunde!
Ich vermisse Freunde!

Weil ich lieber mit meiner Klasse zusammen sein will!
Weil ich es besser finde.
Weil ich lieber mit meiner ganzen Klasse zusammen bin.
Weil ich dann mit meinen Freundinnen zusammen sein will.

Gründe von Kindern für jahrgangsübergreifenden Unterricht

Weil man mit den Drittklässlern zusammen ist. Und man kann von Ihnen lernen und sie lernen von uns.
Weil mir der Wochenplan gefällt, weil er leichter ist und weil es mir Spaß macht.
Weil es so gut ist.

Ich möchte es, weil es schöner ist.
Weil es besser ist.
Weil es mehr Spaß macht.

Weil ich mit den Drittklässlern noch weiterarbeiten kann.

4.1.8 Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Perspektive der Kinder

- Hinsichtlich der Lautstärke finden sich im Gesamtverlauf keine negativen oder positiven Veränderungen; allerdings nimmt die Lautstärke in der Wahrnehmung der Kinder der zweiten und dritten Klassen bedeutsam zu.
- Die empfundene Anstrengung steigt ebenfalls im Laufe des Schulversuchs an, deutlich jedoch vor allem für die Kinder der Klassen 1, bleibt aber in einem „nicht zu anstrengenden“ Bereich.
- Bis auf die Kinder der Klassen 2, die am Ende des Schulversuchs einen verstärkten Eindruck haben, viel in der Schule zu lernen, sinkt diese Einschätzung bei den anderen Kindern im Laufe des Schulversuchs.
- Hinsichtlich der erlebten Selbstwirksamkeit schätzen die Kinder der Klassen 1 diese zum Ende des Versuchs als deutlich niedriger ein. Bei allen anderen Kindern finden sich hier keine bedeutsamen Veränderungen. Es wird aber deutlich, dass Mädchen und Jungen der Gesamtstichprobe ihre Selbstwirksamkeit differenziell beurteilen, während die wahrgenommene Selbstwirksamkeit der Jungen ansteigt, sinkt die wahrgenommene Selbstwirksamkeit der Mädchen.
- Bis auf Ausnahme der Schulkindergartenkinder, die ihren Selbstwert zu T3 vergleichbar zu T1 einschätzen, sinkt der schulische Selbstwert aller Kinder kontinuierlich im Laufe

des Schulversuchs. Besonders der schulische Selbstwert derjenigen Kinder, die zu T1 noch einen vergleichsweise hohen Wert aufwiesen, sinkt während des Schulversuchs.

- Der überwiegende Anteil der Kinder bevorzugt eine jahrgangsspezifische Unterrichtsform zum Ende des Schulversuchs.

4.1.9 Bewertung der Ergebnisse: Die Perspektive der Kinder

Es gibt einige deutliche Hinweise darauf, dass die meisten Kinder sich während des Schulversuchs nicht wohl gefühlt haben.

Der deutlichste Hinweis ist möglicherweise die Einschätzung der Kinder zu T3 gegen oder für den Unterricht im alten Klassenverband. Die Aussagen der Kinder hierzu sind differenziert zu betrachten, zumal in diese Aussagen die ungewöhnliche Verteilung der dritten Klasse fällt. Wir hatten gesehen, dass hier entgegen der anderen Muster in den anderen Gruppen die meisten Kinder eine jahrgangübergreifende Unterrichtsform wünschten. Hier könnte ein zwischenzeitliches Geschehen ausschlaggebend sein, nämlich die Lesenacht, die eine Gruppe von Dritt- und Viertklässlern genau vor dem Morgen der Erhebung dieser Meinung zusammen gehabt hatten und die allen Kindern großen Spaß gemacht hat. Es ist nicht auszuschließen, dass dieses Erlebnis die Meinung am nächsten Morgen ganz erheblich positiv beeinflusst hat.

Ein indirekter und damit verlässlicherer Hinweis stellt die Entwicklung des schulischen Selbstwertes der Kinder dar. Dieser sinkt bei den Kindern. Das bedeutet, dass sie sich ihrer Position in der Gruppe nicht mehr sicher sind, möglicherweise ihren Bezug, den sie gewohnt waren und den sie sich in der Regel positiv aufgebaut hatten, verloren haben und bis zum Ende des Schulversuchs nicht wieder ersetzen konnten. Der Verlauf dieser Werte zeigt aber auch deutlich, dass die Kinder sich in der Gruppe, wie sie zu T3 war, wesentlich unwohler gefühlt haben in Bezug auf ihre eigene Selbstbewertung, als zu T1. Der Befund, dass dieses Muster differenziell für Kinder mit niedrigem versus hohem Selbstwert zu T1 verläuft, zeigt, dass es sich bei den Ergebnissen zum Selbstwert nicht um eine einfache, häufig zu beobachtende Tendenz zur Mitte handelt, sondern um einen Hinweis, der ernst zu nehmen ist.

Weitere indirekte Hinweise für negative Einflüsse des Schulversuchs zeigen die Einschätzungen der Kinder, dass sie weniger lernen. Insbesondere die Antworten der Erstklässler zur Selbstwirksamkeit und zum schulischen Selbstwert weisen darauf hin, dass sie den jahrgangübergreifenden Unterricht als nicht förderlich erlebt haben.

Eine Auffälligkeit in den Ergebnissen sei hier noch abschließend erwähnt, die nichts mit dem Schulversuch zu tun hat:

Es fällt auf, dass die Kinder der Klassen 2 einen durchweg vergleichsweise niedrigen schulischen Selbstwert aufweisen. In diesen Klassen befinden sich sehr viele Kinder mit unterdurchschnittlichem schulischem Selbstwert. Auch stellen sie die einzige Gruppe von Kindern dar, deren erlebte Selbstwirksamkeit während des Schulversuchs sinkt. Das kann auf Eigentümlichkeiten der Zusammensetzung dieser Gruppen oder auf eine ungünstige Gruppendynamik zurückzuführen sein und stellt möglicherweise einen interessanten Hinweis für die Schule dar.

Fazit: Das Gesamtmuster legt nahe, dass ein jahrgangsübergreifender Unterricht für manche Teilgruppen für manche Aspekte sogar gut ist, insgesamt jedoch für die meisten Kinder eine Unterrichtsform war, die bei der Bewertung durch die hier angelegten Kriterien schlechter abschneidet als die alte Unterrichtsform.

4.2 Die Perspektive der Eltern

4.2.1 Auswertung

Die Einschätzungen der Eltern wurden ebenfalls inferenzstatistisch innerhalb einer multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung auf ihre Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten geprüft.

Hierfür wurden zuvor die Maße der Einstellung der Eltern zum Schulversuch zusammengefasst. Nachdem das Item „Ich würde lieber ein anderes Modell ausprobieren“ umgepolt wurde, wurden Reliabilitätsanalysen für die drei Messzeitpunkte berechnet, die zufriedenstellende Werte zu T1 und T2 und einen akzeptablen Wert zu T3 zeigen ($\alpha_{T1} = .74$; $\alpha_{T2} = .70$; $\alpha_{T3} = .58$) und also eine Zusammenfassung der vier Items zu einem Item erlauben. Die Einstellung der Eltern zum Schulversuch ist hier als umso positiver zu werten, je höher der Wert ist.

Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse unterscheiden sich von den Einschätzungen der Kinder. Während wir bei den Kindern eine Wechselwirkung zwischen den Maßen, der Zeit und der Klassenstufen fanden, finden wir, dass bei den Eltern die Zugehörigkeit der Kinder zu einer Klassenstufe nur eine untergeordnete Rolle spielt. Wir finden hingegen eine signifikante Interaktion zwischen Maßen und Zeit ($F(10, 9) = 4,73, p < .01$). Deswegen werden hier die Veränderungen über die Maße nicht differenziert für die unterschiedlichen Klassen erörtert, sondern über die Klassen hinweg differenziert nach Messzeitpunkten. Lediglich aus den Tabellen sind der Vollständigkeit halber die statistischen Kennwerte der Einschätzungen der Eltern auch getrennt für die Klassen aufgeführt.

4.2.2 Empfundene Lautstärke

Ähnlich wie bei den Einschätzungen der Kinder verläuft die wahrgenommene Lautstärke von T1 über T2 nach T3 umgekehrt u-förmig (Tabelle E1, Abbildung E1). Insgesamt zeigen die Werte inhaltlich, dass die empfundene Lautstärke als unproblematisch empfunden wird; die Einschätzung bleibt vorwiegend im Bereich weder/noch, auch wenn die Lautstärke insgesamt in der Einschätzung der Eltern ansteigt.

Tabelle E1: Die statistischen Kennwerte für die empfundene Lautstärke aus der Perspektive der Eltern.

Variablen	Maße	SKG	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Gesamt
<i>Meinem Kind ist es zu laut in der Schule!</i>							
T 1	<i>M</i>	1,13	1,87	2,39	1,72	2,31	1,98
	<i>N</i>	8	23	23	18	13	85
	<i>SD</i>	0,99	1,42	1,16	1,41	1,38	1,34
T 2	<i>M</i>	1,60	2,26	2,29	2,76	2,37	2,35
	<i>N</i>	5	23	24	17	19	88
	<i>SD</i>	1,82	1,32	1,08	1,30	1,57	1,34
T 3	<i>M</i>	1,22	1,50	2,63	2,92	2,63	2,18
	<i>N</i>	9	22	16	13	16	76
	<i>SD</i>	1,48	1,22	0,81	1,12	1,31	1,32

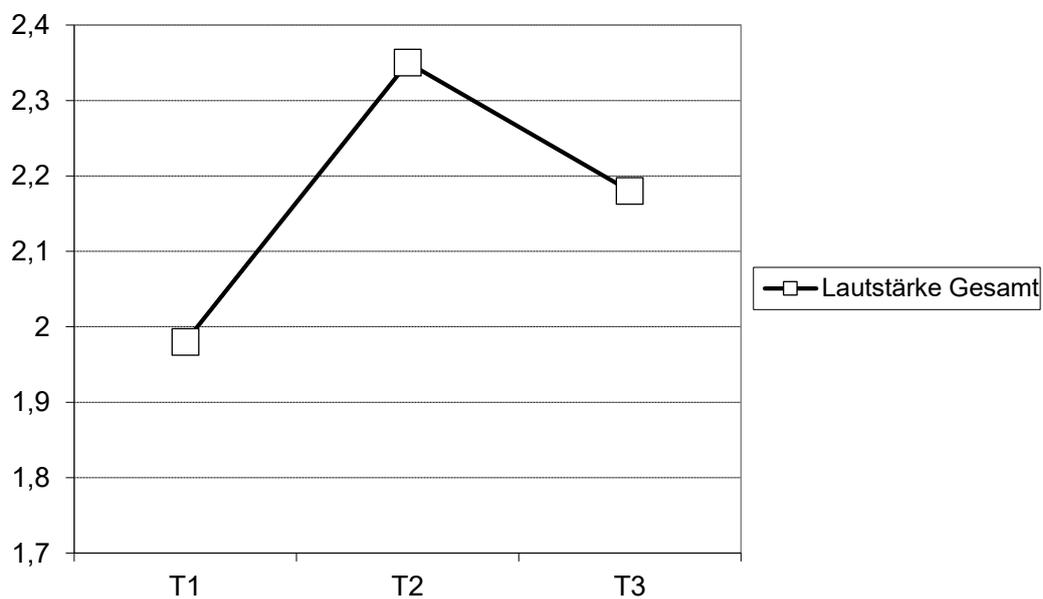


Abbildung E1: Empfundene Lautstärke aus der Perspektive der Eltern
Item: Meinem Kind ist es zu laut in der Schule

4.2.3 Empfundene Anstrengung

Die nachfolgende Tabelle E2 und Abbildung E2 zeigen deutlich ein lineares Ansteigen der Einschätzung der Schule als „zu anstrengend“. Während die Schule zu T1 noch als „eher nicht“ zu anstrengend bewertet wird, nähert die Einschätzung sich zu T3 der Einschätzung „weder/noch“. Auch diese Einschätzung ist insgesamt als unproblematisch zu bewerten.

Tabelle E2: Die statistischen Kennwerte für die empfundene Anstrengung aus der Perspektive der Eltern.

Variablen	Maße	SKG	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Gesamt
<i>Die Schule ist meinem Kind zu anstrengend!</i>							
T1	<i>M</i>	0,50	0,88	0,83	1,33	0,67	0,90
	<i>N</i>	8	24	24	18	12	86
	<i>SD</i>	0,76	0,90	1,01	1,19	0,65	0,97
T2	<i>M</i>	0,60	1,17	1,08	1,25	0,85	1,06
	<i>N</i>	5	24	25	16	20	90
	<i>SD</i>	0,55	1,05	1,19	1,18	0,88	1,05
T3	<i>M</i>	0,70	2,52	1,44	1,38	1,37	1,62
	<i>N</i>	10	21	16	13	16	76
	<i>SD</i>	0,67	1,40	1,15	0,96	0,72	1,21

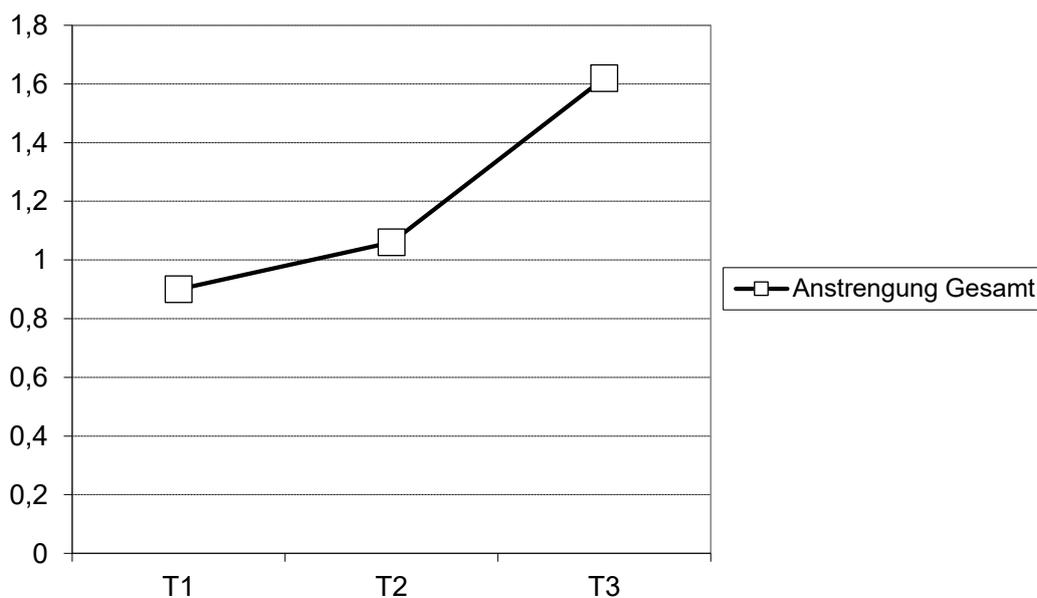


Abbildung E2: Empfundene Anstrengung aus der Perspektive der Eltern
Item: Meinem Kind ist die Schule zu anstrengend.

4.2.4 Einschätzung der Lernquantität

Wie bei den Kindern ist auch in der Gesamteinschätzung der Eltern von T1 über T2 nach T3 eine kontinuierlich zunehmende negative Einschätzung der Lernquantität erkennbar. Die Gesamteinschätzung der Eltern bewegt sich von „eher“ viel zu T1 nach „stimmt kaum“ zu T3. Tabelle E3 und Abbildung E3 verdeutlichen dieses Verlaufsmuster. Die Lernquantität sinkt also in den Augen der Eltern beträchtlich ab im Verlauf des Schulversuchs.

Tabelle E3: Die statistischen Kennwerte für die Lernquantität aus der Perspektive der Eltern.

Variablen	Maße	SKG	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Gesamt
<i>Mein Kind lernt viel in der Schule!</i>							
T1	<i>M</i>	2,88	3,48	2,83	3,22	3,25	3,15
	<i>N</i>	8	23	24	18	12	85
	<i>SD</i>	1,25	0,67	0,76	0,88	0,75	0,84
T2	<i>M</i>	3,20	3,35	2,68	3,33	2,74	3,01
	<i>N</i>	5	23	25	15	19	87
	<i>SD</i>	1,31	0,83	1,11	0,98	1,19	1,07
T3	<i>M</i>	3,30	2,98	2,50	3,54	2,19	2,85
	<i>N</i>	10	22	16	13	16	77
	<i>SD</i>	0,67	0,73	0,89	0,66	1,33	1,00

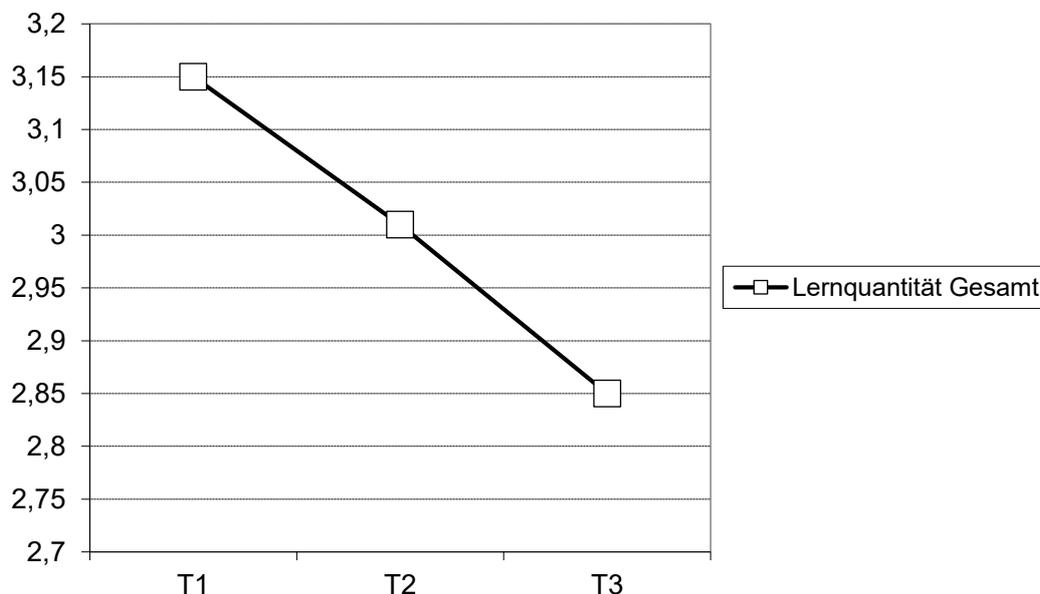


Abbildung E3: Empfundene Lernquantität aus der Perspektive der Eltern
Item: Mein Kind lernt viel in der Schule.

4.2.5 Selbstwirksamkeit

Auch das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit wird von den Eltern ähnlich in seinem Verlauf eingeschätzt wie von den Kindern, nämlich konstant. Die Eltern schätzen die erlebte Selbstwirksamkeit ihrer Kinder etwas über dem Durchschnitt ein. Tabelle E4 und Abbildung E4 illustrieren die gefundenen Verläufe.

Tabelle E4: Die statistischen Kennwerte für das Erleben von Selbstwirksamkeit aus der Perspektive der Eltern.

Variablen	Maße	SKG	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Gesamt
<i>Selbstwirksamkeit</i>							
T1	<i>M</i>	2,07	2,72	2,75	2,68	3,05	2,72
	<i>N</i>	6	20	21	18	12	77
	<i>SD</i>	0,40	0,37	0,75	0,55	0,38	0,58
T2	<i>M</i>	2,53	2,67	2,66	2,76	2,77	2,71
	<i>N</i>	4	23	9	16	17	69
	<i>SD</i>	0,30	0,60	0,81	0,43	0,47	0,54
T3	<i>M</i>	2,38	2,58	2,73	3,01	2,77	2,70
	<i>N</i>	9	19	15	12	13	68
	<i>SD</i>	0,48	0,57	0,44	0,34	0,42	0,49

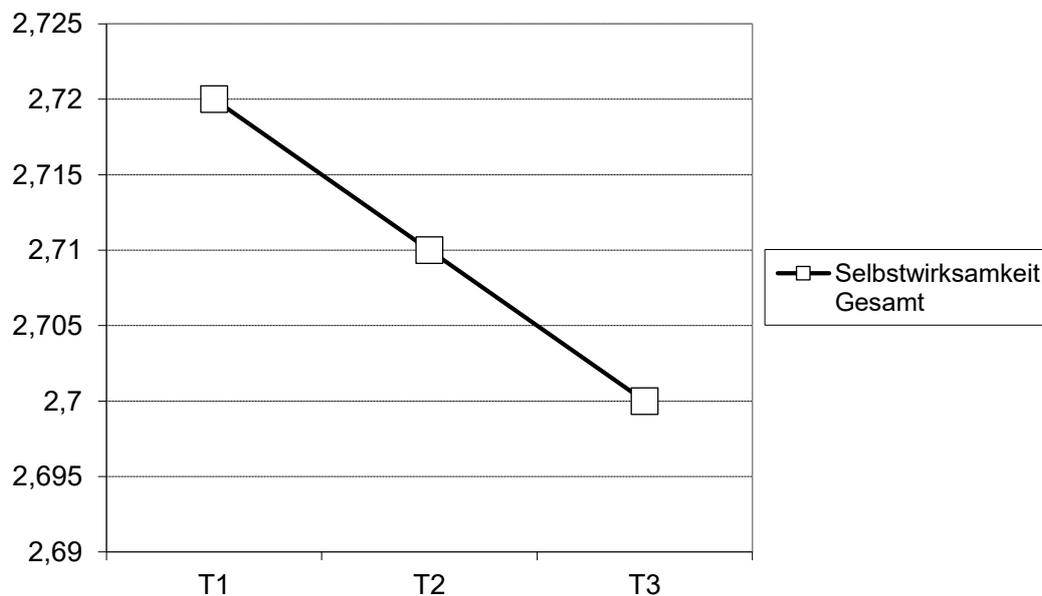


Abbildung E4: Erleben der Selbstwirksamkeit der Kinder aus der Perspektive der Eltern

4.2.6 Schulischer Selbstwert

Insgesamt schätzen die Eltern den schulischen Selbstwert ihrer Kinder als sehr viel geringer ein als diese ihren eigenen Selbstwert angeben. Auch bei den Eltern finden wir ein Absinken des Selbstwertes der Kinder in ihrer Einschätzung von T1 nach T3, nach den ersten drei Wochen des Schulversuchs ist dieser Effekt – anders als bei den Einschätzungen der Kinder selbst -- noch nicht zu erkennen (siehe Tabelle E5 und Abbildung E5).

Tabelle E5: Die statistischen Kennwerte für den schulischen Selbstwert aus der Perspektive der Eltern.

	<i>Maße</i>	<i>SKG</i>	<i>Klasse 1</i>	<i>Klasse 2</i>	<i>Klasse 3</i>	<i>Klasse 4</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Schulischer Selbstwert</i>							
T1	<i>M</i>	0,91	0,77	0,01	0,41	0,75	0,50
	<i>N</i>	6	22	20	16	12	76
	<i>SD</i>	0,33	0,53	0,77	0,77	0,52	0,71
T2	<i>M</i>	0,76	0,64	0,20	0,47	0,68	0,50
	<i>N</i>	3	22	22	16	16	79
	<i>SD</i>	1,02	0,54	0,52	0,74	0,61	0,63
T3	<i>M</i>	0,63	0,22	0,02	0,50	0,47	0,31
	<i>N</i>	7	19	16	11	14	67
	<i>SD</i>	0,72	0,71	0,51	0,81	0,63	0,68

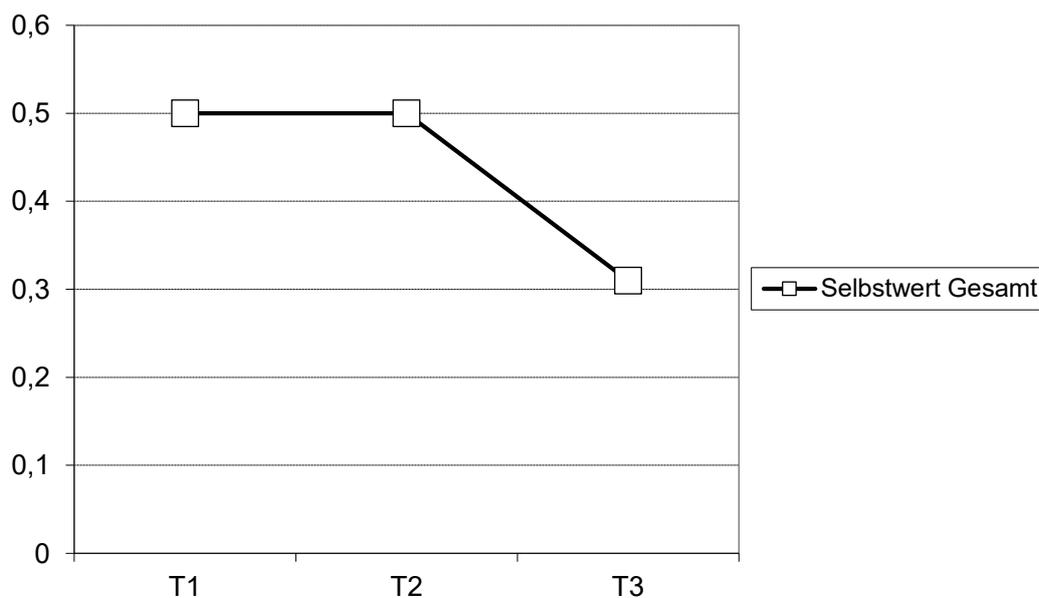


Abbildung E5: Der schulische Selbstwert der Kinder aus der Perspektive der Eltern

4.2.7 Meinung der Eltern zum dritten Messzeitpunkt

66,2% der Eltern möchten gerne wieder zur alten Unterrichtsform zurückkehren, 33,8 % der Eltern möchten dies nicht. Ähnlich verhalten sich die Einschätzungen für die Perspektive der Kinder: 67,7 % der Kinder wollen nach der Einschätzung der Eltern wieder zur alten Schulform zurückkehren, 32,3 % der Kinder jedoch nicht (siehe Abbildung E6).

Auch hier unterscheiden sich die Anteile der Eltern nicht signifikant hinsichtlich der einzelnen Klassen (siehe Tabelle E6).

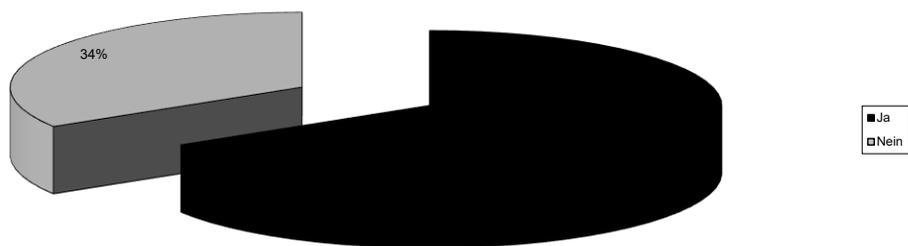


Abbildung E6: Jahrgangsspezifischer Unterricht

Der deutlich überwiegende Anteil der Eltern bevorzugt für die eigenen Kinder also eine Rückkehr zum Unterricht im Klassenverband und glaubt -- Tabelle K6 zeigt, dass diese Meinung korrekt ist -- dass auch die Kinder diese Unterrichtsform bevorzugen.

Tabelle E6: Die statistischen Kennwerte für die Meinung der Eltern über die zukünftige Unterrichtsform

	<i>Maße</i>	<i>SKG</i>	<i>Klasse 1</i>	<i>Klasse 2</i>	<i>Klasse 3</i>	<i>Klasse 4</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Ich möchte wieder Schule haben wie vor dem Schulversuch. T3</i>							
<i>Ja</i>	<i>N</i>	5	11	8	7	12	43
	<i>%*</i>	55,6	64,7	57,1	77,8	75,0	66,2
	<i>%**</i>	11,6	25,6	18,6	16,3	27,9	100
<i>Nein</i>	<i>N</i>	4	6	6	2	4	24
	<i>%</i>	44,4	35,3	42,9	22,2	25,0	33,8
	<i>%</i>	18,2	27,3	27,3	9,1	18,2	100
<i>Gesamt</i>	<i>N</i>	9	17	14	9	16	65
	<i>%</i>	100	100	100	100	100	100
	<i>%</i>	13,8	26,2	21,5	13,8	24,6	100
<i>Mein Kind möchte wieder Schule haben wie vor dem Schulversuch. T3</i>							
<i>Ja</i>	<i>N</i>	5	10	9	8	12	44
	<i>%</i>	55,6	55,6	64,3	72,7	92,3	67,7
	<i>%</i>	11,4	22,7	20,5	18,2	27,3	100
<i>Nein</i>	<i>N</i>	4	8	5	3	1	21
	<i>%</i>	44,4	44,4	35,7	27,3	7,7	32,3
	<i>%</i>	19,0	38,1	23,8	14,3	4,8	100
<i>Gesamt</i>	<i>N</i>	9	18	14	21	13	65
	<i>%</i>	100	100	100	100	100	100
	<i>%</i>	13,8	27,7	21,5	16,9	20,0	100

* Anteil an der jeweiligen Klasse
 ** Anteil an der Gesamtzahl der Eltern

4.2.8 Einstellung der Eltern zum Schulversuch

Je höher der Wert, desto positiver ist die Einstellung der Eltern zum Schulversuch. Die Einschätzungen der Eltern bewegen sich von einer zunächst neutralen Haltung zu „eher nicht“ positiv. Tabelle E7 und Abbildung E7 verdeutlichen diesen linear negativen Verlauf.

Tabelle E7: Die Einstellung der Eltern zum Schulversuch: Statistische Kennwerte

Variablen	Maße	SKG	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Gesamt
<i>Einstellung der Eltern zum Schulversuch</i>							
T1	<i>M</i>	2,97	2,89	1,92	2,82	2,40	2,54
	<i>N</i>	8	21	22	17	12	80
	<i>SD</i>	1,03	0,75	0,88	0,89	0,82	0,94
T2	<i>M</i>	1,85	2,44	1,61	2,43	1,78	2,01
	<i>N</i>	5	21	26	16	20	88
	<i>SD</i>	0,80	0,92	0,73	1,07	0,95	0,95
T3	<i>M</i>	2,25	2,07	1,56	2,20	1,63	1,91
	<i>N</i>	9	21	17	14	15	76
	<i>SD</i>	0,83	0,36	0,58	1,28	0,05	0,84

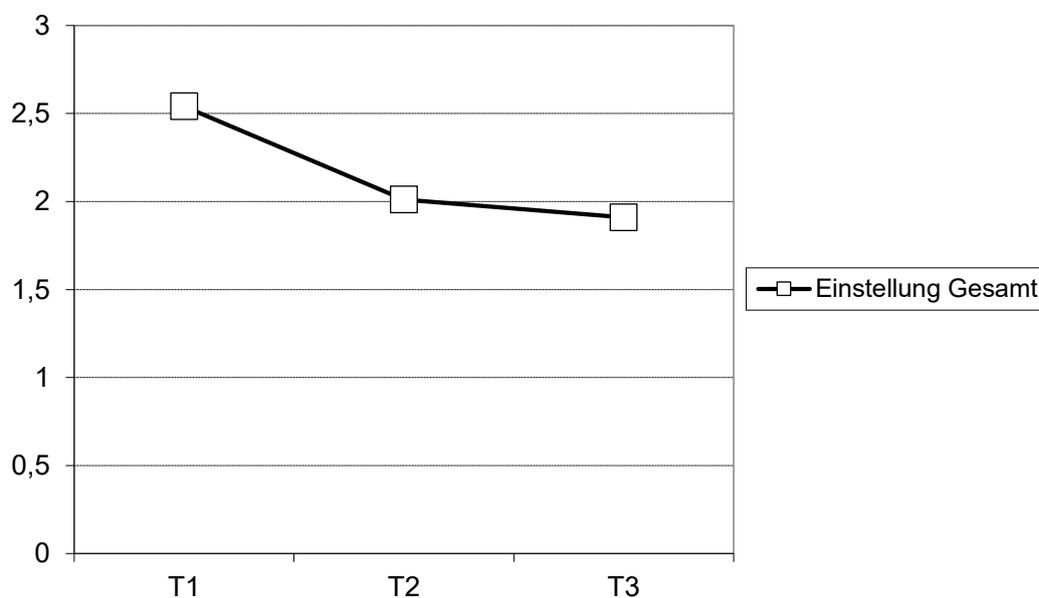


Abbildung E7: Einstellung zum Schulversuch

Eine Regressionsanalyse

- mit der Einstellung der Eltern zu T3 als abhängiger Variable und
- der Einstellung der Eltern zu T1 und T2
- sowie deren Einschätzung des Selbstwertes der Kinder zu T1, T2 und T3

als Einflussfaktoren ergibt, dass die letztendliche Einstellung der Eltern zum Schulversuch *nicht* aus ihrer zu T1 geäußerten Einstellung hervorzusagen ist, sondern dass ausschließlich die Wahrnehmung des schulischen Selbstwertes der Kinder zu T3 ($\beta = .44$, $t = 3,05$, $p < .005$) und die eigene Einstellung zu T2 ($\beta = .61$, $t = 4,57$, $p < .001$) die Einstellung der Eltern zu T3 determinieren (Korrigiertes $R^2 = .54$, $F(5, 40) = 10,47$, $p < .001$). Wenn also die Eltern nach drei Wochen bereits einen negativen oder positiven Eindruck gewonnen hatten, so determinierte dieser Eindruck auch ihre abschließende Meinung zum Schluss dieses Versuches, zusammen mit ihrer Einschätzung des schulischen Selbstwertes ihres Kindes.

Die Einstellung der Eltern zu T3 beruht also nicht auf einem Vorurteil gegenüber dem Schulversuch – dann sollten wir einen Einfluss der Einstellung zu T1 auf die Einstellung zu T3 feststellen können – sondern auf den Beobachtungen der Eltern, die zur Einstellung zu T2 geführt haben und zu ihrer Einschätzung des schulischen Selbstwertes der Kinder zu T3.

4.2.9 Zusätzliche Meinungen zum Schulversuch

Insgesamt kann man den Antworten der Eltern zu T3 entnehmen (siehe Tabelle E8 und Abbildung E8), dass sie weder glauben, dass ältere, noch jüngere Kinder von dem Schulversuch profitieren. Ebenfalls finden sie weder, dass die Leistungen ihrer Kinder durchschnittlich insgesamt schlechter geworden sind, noch dass sich ihr Kind positiv zum Unterricht geäußert hat.

Tabelle E8: Zusätzliche Meinungen der Eltern zum Schulversuch: Statistische Kennwerte

<i>Variablen</i>	<i>Maße</i>	<i>SKG</i>	<i>Klasse 1</i>	<i>Klasse 2</i>	<i>Klasse 3</i>	<i>Klasse 4</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Es profitieren eher die älteren Kinder.</i>							
T3	<i>M</i>	2,25	2,05	2,11	1,77	1,20	1,87
	<i>N</i>	8	21	18	13	15	75
	<i>SD</i>	1,04	1,07	1,41	1,48	1,08	1,26
<i>Es profitieren eher die jüngeren Kinder.</i>							
T3	<i>M</i>	1,75	1,24	2,61	1,79	2,13	1,89
	<i>N</i>	8	21	18	14	15	76
	<i>SD</i>	1,04	0,83	1,38	1,25	1,06	1,21
<i>Die Leistungen meines Kindes sind schlechter geworden.</i>							
T3	<i>M</i>	1,22	1,82	1,94	1,93	2,13	1,86
	<i>N</i>	9	22	18	14	16	79
	<i>SD</i>	0,97	1,18	1,39	1,49	1,15	1,26
<i>Mein Kind hat sich positiv zum Unterricht geäußert.</i>							
T3	<i>M</i>	2,00	2,86	1,44	1,93	1,47	1,99
	<i>N</i>	9	21	18	14	15	77
	<i>SD</i>	1,00	1,28	1,04	1,38	1,19	1,30

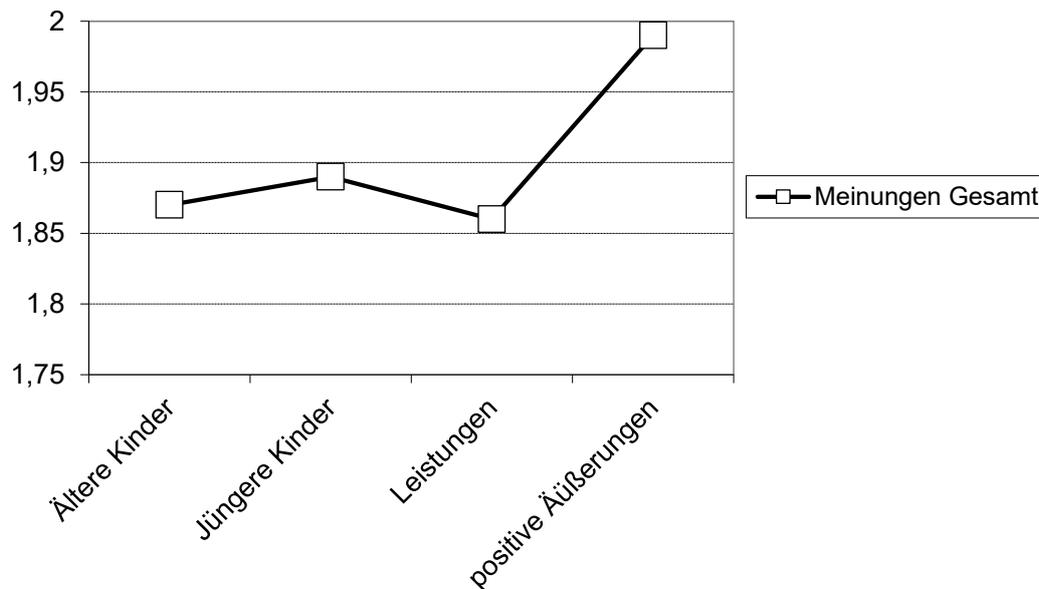


Abbildung E8: Zusätzliche Meinungen der Eltern zum Schulversuch

4.2.10 Freie Äußerungen der Eltern zu den drei Messzeitpunkten

Den Eltern wurde zu T1 und T2 die Möglichkeit eingeräumt, sich frei zu dem laufenden Schulversuch zu äußern. Tabelle E9 enthält eine Zusammenstellung der abgegebenen Kommentare zum Schulversuch zu diesen zwei Zeitpunkten (also unmittelbar vor dem Schulversuch und nach drei Wochen). Zwei Eltern äußern sich positiv, die meisten Eltern notieren jedoch kritische Kommentare zum Schulversuch.

Insgesamt machten nur wenige Eltern Gebrauch von dieser Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung. Einige Eltern machen ihre negative Haltung eindeutig an den Reaktionen ihrer Kinder fest, wenn diese deutlich negativ ausfallen.

Tabelle E9: Äußerungen der Eltern zu T1 und T2

- Im Klassenübergreifenden Unterricht fühlt sich mein Kind nicht gut aufgehoben. Es fühlt sich fremd, obwohl ich denke dass es eine gute Idee ist. Ich habe das Gefühl, es ist ein bisschen viel Hin und Her für Kinder.
- Die sprachtherapeutischen Fortschritte meines Kindes haben sich durch diesen Versuch verschlechtert. Die Sprachtherapeutin und ich sehen keine anderen Gründe für die Verschlechterungen.

- Ich hätte gerne jahrgangübergreifenden Unterricht von 1-4. Eine Klasse, eine Lehrkraft, 4er gehen ab, 1er rutschen nach.
- Das Modell ist verheerend. Mein Sohn leidet immens an dem Versuch, er wurde aus dem Kreis seiner Freunde gerissen.
- Förderung des selbständigen Lernens. Es gibt individuelle Aufgabenstellungen, flexible Unterrichtsgestaltung. Durch jahrgangübergreifenden Unterricht können partielle Stärken und Schwächen aufgefangen werden. Problematisch sind aber die permanenten Wechsel der Lehrer, der Schüler und der Räume, sowie der Wechsel am Ende eines Halbjahres. Für Kinder im Grundschulalter sind Beständigkeit und feste Bezugspersonen wichtig. Ich bin für den jahrgangübergreifenden Unterricht von 1-4. Stundenplangestaltung positiv.
- Kind bewertete in der ersten Woche den Versuch als negativ, nach der Eingewöhnungsphase sehe ich keinen Unterschied hinsichtlich des Verhaltens meines Kindes und seiner Zufriedenheit in der Schule.
- Versuch eher undurchsichtig, da unser Kind nicht viel erzählt. Doch ich stehe trotzdem der Sache aufgeschlossen gegenüber. Bin sehr auf die Ergebnisse gespannt. Hätte gern mehr Informationen dazu.
- Eltern und Kinder sind gegen den Versuch. Mein Kind weiß nur dass es von seinen Freunden und Lehrerin getrennt wird und dass es seinen Raum verlassen muss.
- zu kurzfristig; es herrscht zu viel Unruhe
- jahrgangübergreifender Unterricht von 1-4 sollte das Ziel sein.
- veränderte Struktur des Vormittags, größere Freiarbeit und Wochenpläne sind für meine Kinder wichtiger als Klassenübergreifender Unterricht.
- jahrgangübergreifender Unterricht 1-4.

- Mein Kind würde gerne alles beim Alten belassen.
- Mein Kind hat Ängste was auf sie zukommt. Vieles ist noch zu ungewiss. Neue Lehrer, Trennung von Freunden; Mein Kind hat von der Schule zu wenig Infos über das Projekt bekommen.
- Lernen ist dann möglich wenn sich Schüler und Lehrer sehr wohl fühlen und dabei interessiert sind; Lehrermotivation sehr hoch und wirkt sich positiv auf das Schulleben aus; Zeugnisse von Schüler für Lehrer.

Bei der abschließenden Befragung wurden den Eltern vier Fragen vorgegeben, zu denen sie sich frei äußern konnten. Tabelle E10 gibt diese Äußerungen unkommentiert wieder.

Tabelle E10: Äußerungen der Eltern zu T3:

Die größten Schwierigkeiten für die Eltern in den letzten sechs Schulwochen	Die größten Vorteile des neuen Modells für das eigene Kind	Die größten Nachteile des neuen Modells für das eigene Kind	Vorschläge für Verbesserungen
-	Über den eigenen Tellerrand (Klassenverband) schauen zu können (besser ab 2. Klasse)	Zu wenig Kontinuität (vorher Lehrerwechsel), da sich in der 1. Klasse zuerst der Klassenverband festigen muss.	-
Mein Kind war häufig desorientiert und ich konnte ihm nicht helfen, da ich auch keine Orientierung hatte; Wochenpläne waren schlecht und zu umfangreich; Jahrgangsübergreifende Klasse wusste die Lehrerin nicht, wie die Aufgaben in anderen Klassen gemacht werden sollten. Kinder wurden schlecht aufgeteilt.; Zu viele Hausaufgaben	In den Trainingsgruppen ; in der Lesezeit; die verlängerte Anfangsphase 07:30 – 08:00 Uhr	Kinder wurden zu wenig aufgeteilt; selbständiges Arbeiten wurde nicht schrittweise vorbereitet -> Überforderung; mein Kind fühlte sich bei manchen Fragen allein gelassen	Jahrgangsübergreifender Unterricht ist in dieser Form keine Hilfe; Die Aufgaben, die gestellt wurden, müssten vorher gründlich und sorgfältig eingeführt und erklärt werden.
Durch den Wochenplan, war mein Kind von seinen Freunden getrennt	Förderung von Selbständigkeit, Teamfähigkeit, soziale Kompetenz; individuelle Förderung von Stärken und Schwächen ohne die Klasse zu verlassen	Auflösung der Klassengemeinschaft . Meinem Kind fehlen seine Freunde.	- Hätte gern mehr Informationen gehabt.
Mein Kind musste in eine andere Klasse – meine Angst, ob er mit einer neuen Lehrerin / Klasse zurecht kommt	Älteren Kinder als Vorbild haben und sich motiviert fühlen	Keine größeren Nachteile	Keine

Orientierungslosigkeit meiner Tochter; Kontrolle der Hausaufgaben	Solche Modelle (wenn es keine anderen Möglichkeiten der Ganztagschule gibt) sollten mehr gefördert werden; bei ersten Klassen keinen Nutzen	Orientierungslosigkeit, Trennung des Klassenverbandes, größere Unruhe	Mehr Kontinuität zwischen den Schülern und einem Lehrer
Dass die neue Klassenlehrerin erst kurze Zeit zuvor die Klasse übernommen hatte. Die Kinder konnten sich an die neue Situation viel zu kurz gewöhnen.	Offener Anfang – meine Tochter wollte früher zur Schule	Klassenverband ist aufgehoben	Die Einführung des Schulmodells sollte langsam voran gehen.
Wir hatten keine Schwierigkeiten.	Der Unterricht macht mehr Spass.	-	„längeren Turnunterricht“. Mein Sohn wünscht sich mehr Mathestunden.
Müdigkeit	Förderung der Flexibilität	Fehlender Zusammenhalt	?
Zu wenig Transparenz für Eltern.	Flexibilität	Logistische Probleme (Umzug mit allen Sachen in eine andere Klasse(Bequemlichkeit)); Lautstärke in der Klasse	Mehr Transparenz für Eltern (Einsicht in die Wochenpläne, Übersicht der Lerninhalte)
Für mich persönlich gab es keine Schwierigkeiten.	Dass die jüngeren Kinder von den Älteren lernen (und umgekehrt).	Für mich persönlich bestehen keine Nachteile. Für mein Kind besteht ein großer Nachteil darin, dass es ihm oft zu laut ist und die älteren Kinder Dinge wegnehmen. Dadurch kann mein Kind dann öfter nicht seine Aufgaben erledigen. Die größeren Kinder wären oft vorlaut und würden Dinge vorsagen.	Ich persönlich habe noch nicht an den Unterrichtsstunden teil genommen. Da mein Kind mit diesem Unterricht zurecht kommen sollte, wäre es sehr schön, wenn die unter c. genannten Probleme behoben werden könnten.
Nicht genau zu wissen, was in den „besonderen Stunden“ passiert. Nur an 2 Tagen der Woche	Forderung + Förderung, Sozialverhalten ganz wichtig, Selbstbewusstsein	-	Die Testphase sollte sich auf mehr als 2 Tage/Woche erstrecken.

jahrgangsübergreifender Unterricht.	gegenüber älteren Kindern.		
Fragen meines Kindes nach der Dauer dieses Versuchs „Wie lange noch?“. Mein Kind sagte öfter, dass es nicht zur Schule will!“	Engeren Kontakt mit älteren / jüngeren Schülern; Größere Motivation	Getrennt von Freunden; Unterricht lauter; andere Verhaltensregeln (je nach Lehrer); die Älteren nehmen das Ergebnis vor weg; langsamere Schüler schneiden noch schlechter ab.	Ältere Schüler auf Vorbildfunktion hinweisen; Lernstoffe so aufarbeiten, dass es nach 4jähriger Wiederholung immer noch interessant bleibt; mehr Ruhe; Pause vorverlegen.
Zu wenig Einsicht, um es gut beurteilen zu können.	Evtl. Flexibilität zu erlernen und mehr Selbständigkeit.	Mein Kind ist nicht wie sonst im gewohnten Klassenraum, sondern hat zu „wandern“, muss so auf mehr achten. Gerade da tut es sich aber schwer. Belastung. Ich bezweifle, dass es eine individuelle Förderung gibt.	-
Unruhe im Unterricht	-	-	-
Schlechte Informationen der Eltern vorab + Zwang sich für ein Modell entscheiden zu müssen	Kennen lernen der anderen Kinder; Erfahrung, dass er auch in neuen Situationen zurecht kommt; von älteren Kindern lernen	Teilweise Auflösung der Klassenverbände; Unruhe im Tagesablauf, zu wenig Routine; täglich wird Flexibilität gefordert; manchmal Überforderung der Kinder	1x wöchentlich jahrgangsübergreifender Unterricht; der Klassenverband sollte intakt bleiben
Keine	Kann ich wegen der Kürze des Modells nicht beantworten.	-	-
Keine	Im festen Klassenverband – Klasse 1-4 kann mein Kind eine Menge von den älteren Kindern lernen und kann sich im größeren Arbeitskreis bewähren.	Wechsel der Mitschüler	Habe während der Zeit mehrere Lehrerausfälle zu beklagen.

Keine Einblicke zu haben.	Kontakt zu älteren Kindern.	Beurteilung für mich nicht möglich!	-
Keine Schwierigkeiten; Für mein Kind war die Erprobungsphase nicht sehr angenehm, weil es aus seinem Klassenverband gerissen wurde und Freunde zurück ließ	Mehr Förderung und auf Dauer könnten die Kinder mehr gefordert werden.	Ständige Wechsel: Lehrer, Mitschüler, Wechsel nach Klasse 2	Bezugsperson ist für viele Kinder wichtig; leistungsstarke Kinder brauchen Lernanreize, mehr Differenzierung, ich habe aber zu wenig Eindrücke.
Keine Schwierigkeiten, mein Kind will seinen Klassenverband wieder haben.	Soziales Verhalten	Lernt nicht wirklich viel.	-
Die Materialien für die Hausaufgaben mitzubringen	Selbständigkeit lernen	Meinem Kind ist es zu laut in der Klasse.	-
-	Sehe keine	-	-
Mein Kind ist sehr unmotiviert in der Schule; Verlustängste von Freunden	Sehe keine Vorteile	Ständiger Wechsel der Bezugspersonen und des Klassenraumes	Abbrechen!
-	Keine Vorteile	Keine Klassengemeinschaft. Kind verunsichert. Zu wenig Unterricht. Kind musste Zusatzaufgaben bekommen (war meistens nach einem Tag mit dem Wochenplan fertig). Pause zu spät und zu lange.	Zurück zum alten Schulmodell.
Mein Kind fand den Unterricht mit der ersten Klasse furchtbar langweilig. Es fühlte sich unterfordert, hatte gar keine Lust mehr auf Schule „da lerne ich doch sowieso nichts“	-	Neue Bezugspersonen, neues Umfeld, neue Kinder, Keine Kontinuität; Chaos Mathe mit der 1. Klasse	Klassenübergreifender Unterricht – ja, aber in festen Gruppen „Klassenverbänden“, auf jeden Fall auch höhere Klassen. Keine ständig wechselnden Versuche mehr.

Unterricht ist zu einfach; Unterricht ist zu laut	Keine Vorteile für einen guten Zweitklässler	s. Antwort a. und b.	Mehr Differenzierung im Unterricht, d.h. eingehen auf die Stärken und Schwächen der Kinder
Keine Schwierigkeiten	Besseres Lernen	Keine Nachteile	-
Keine	Gleichmäßiger Stundenplan – Kindgerechter als früher	Zu wenig Orientierung an den Älteren.	2. + 3. Klasse sollten mehr gemeinsamen Unterricht haben.
Hausaufgabenkontrolle ist schwieriger	Mehr Zeit anzukommen; mehr Zeit zur Aufgabenerledigung; mein Kind liest mehr	-	Alle Klassen sollten zusammenarbeiten (1-4. Klasse)
Bearbeitung des Wochenplans schwierig; zu wenig Transparenz; langsam läuft es aber besser	Selbständigkeit wird gefördert; Teamfähigkeit; individuelle Förderung von Stärken und Schwächen ohne die Klasse zu verlassen	Klassenverband ist aufgelöst worden	Mehr Transparenz
Mein Sohn soll wieder Spass an der Schule bekommen und keine Angst mehr haben	Keine	Keine Regelmäßigkeit	Schulwochenplan nicht in der Schule lassen.
Alles sehr positiv!	Sozialkompetenz durch Rücksichtnahme	Trennung von Freunden in der eigenen Klasse	-
Wochenaufgaben der Kinder: daran zu denken, dass mein Kind 1 Woche Zeit hat Aufgaben zu erledigen.	Schule macht Spaß, lernen in Gruppen.	Meinem Kind ist es zu laut in der Klasse, vorher hat sie nie so etwas gesagt. Ich weiß nicht immer welche Fächer am Tag durchgenommen werden oder welche Hausaufgaben schon erledigt sind.	Freiarbeit müsste besser geregelt sein. Viele Kinder springen einfach nur rum und machen gar nichts. Es ist einfach zu laut.
Müdigkeit	Eigenes Tempo bei Freiarbeit wählen können	Evtl. zu geringe Leistungsanforderung	Bisher zu viele Wechsel

Eltern werden kaum, bis gar nicht über den Ablauf informiert. Die Durchführung bei großen Schülerzahlen und durch Krankheit, Lehrer stark beeinträchtigt. (Überforderung)	Selbständigkeit wird gefördert. Eigenverantwortung wird gefördert. Kinder lernen mit ungewohnten Situationen klar zu kommen.	Lerninhalte kommen zu kurz. Keine begleitenden Hausaufgaben – somit kein Üben zu Hause.	Schaffung von mehr Transparenz auch für die Eltern. Kleinere Gruppen mit mehr Betreuung. Zügigere Korrektur der Wochenplenergebnisse für Schüler und Eltern.
Keine Infos, was genau an Stoff durchgenommen wird. Wenige Einblicke für die Eltern, da viele Sachen wie z.B. Wochenpläne nicht nach Hause genommen werden dürfen. Verwirrung, bei welchem Lehrer was genau gemacht wird (Test).	Förderung sozialer Kontakte.	Viele Wiederholungen, es wird nichts oder kaum neuer Stoff gelernt. Meiner Meinung nach unzureichende Vorbereitungen auf das Gymnasium.	Mehr direkter Unterricht, um neuen Stoff durch zu nehmen. Unterlagen den Kindern mit nach Hause geben, um die Eltern über den behandelten Stoff zu informieren.
Schon wieder ein neuer Versuch, der nachdrücklich autoritär den Klassenverband auseinanderreißt.	-	Beim Schreiben der gleichen Arbeiten wie das 3. Schuljahr bezweifle ich das die Kinder auf dem gleichen Niveau sind wie die Kinder aus anderen Grundschulen. Fit für die fünfte???????	-
Keine Schwierigkeiten	Besseres Lernen; mit mehr Spaß lernen und mehr Ausdauer	Keine Nachteile	-
Zu wenig Transparenz für Eltern	Flexibilität	-	Mehr Transparenz für Eltern (Einsicht in die Wochenpläne; Übersicht der Lerninhalte)
Zu wenig Einsicht, um es gut beurteilen zu können.	Noch mehr Selbständigkeit, Flexibilität und besseres Kennenlernen der Mitschüler aus den anderen Klassen.	-	-

-	Mit älteren Kinder zu arbeiten und so das vorhandene Potenzial zu fördern.	Dass es Leistungsabfälle geben könnte. Lernziele nicht erreicht werden.	Wenn möglich, Kinder, die gut sind, fördern, in Form von Zusatzaufgaben und Training.
Habe keinen Anteil mehr an dem Erlernten, da es keine Hausaufgaben mehr gibt. Alles spielt sich mit Wochenplänen in der Schule ab.	Ich sehe keine Verbesserung zu dem Versuch.	Keine Schwierigkeiten und Defizite	-
Kaum Informationen	Keine	Material fehlte, es klappte so gut wie nichts, keine 5 Tage für den Wochenplan	Keine, solange es nicht genügend Lehrer gibt.
-	Breiteres Spektrum des Austausches	-	-
Wechsel von Klassenkameraden und Freunden (Belastend für Kinder)	Selbständiges Arbeiten wird gefördert; auf individuelle Gegebenheiten kann besser eingegangen werden	Umstellungsphase! Zeit und Energie, die anders hätte genutzt werden können	Wichtig, dass Kinder in einer festen Gruppe integriert werden und eine Bezugsperson haben; man kann trotzdem ab und zu in kleineren Gruppen arbeiten. Sie brauchen das Gefühl, irgendwo hin zu gehören.
Unser Sohn verlässt diese Schule, da wir nicht wollen, dass er jahrgangsübergreifenden Unterricht bekommt.			

4.2.11 Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Perspektive der Eltern

Die Einschätzungen der Eltern ähneln den Einschätzungen der Kinder, nicht immer in der Höhe der ermittelten Werte, aber in deren Verlauf.

- Die Eltern glauben nicht, dass die Klasse ihrem Kind zu laut ist.
- Die Schule wird im Laufe des Versuchs als anstrengender für das Kind eingeschätzt, bei weitem jedoch nicht als zu anstrengend.
- Die Eltern finden, dass die Lernquantität im Laufe des Schulversuchs abnimmt.
- Die für das Kind eingeschätzte Selbstwirksamkeit verändert sich nicht im Laufe des Versuchs. Hier finden wir im Unterschied zu den Kindern keinen geschlechtsspezifischen Verlauf.
- Zu T3 sinkt der von den Eltern eingeschätzte schulische Selbstwert der Kinder.
- Die überwiegende Anzahl der Eltern möchte für ihr Kind wieder einen Unterricht im Klassenverband
- Und glaubt, dass auch ihr Kind das so möchte.

4.2.12 Bewertung der Ergebnisse: Die Perspektive der Eltern

Die Tatsache, dass die Klassenzugehörigkeit des Kindes keinen Einfluss auf die hier erhobenen Maße hatte, zeigt, dass die Eltern relativ vorurteilsfrei und offen in diesen Schulversuch hinein gegangen sind. Dies spiegelt sich auch in ihrer Einstellung dem Schulversuch gegenüber zu T1 wider, die sich nicht klassenspezifisch unterscheidet. Anderenfalls wäre zu erwarten gewesen, dass es eine negativere Haltung der Eltern der vierten Klassen oder der Eltern der zweiten Klasse gegenüber dem Versuch gegeben hätte, da hier ja die älteren Kinder möglicherweise Nachteile durch die Hinzunahme jüngerer, d.h. auch leistungsschwächerer Kinder, haben könnten. Die Einschätzungen der Eltern geben also offensichtlich deren Beobachtungen während des Schulversuchs wieder.

Zu T3 scheinen die Eltern bemerkt zu haben, dass der schulische Selbstwert ihrer Kinder abnimmt. Bei den Kindern setzt dieser Prozess bereits früher ein. Diese Beobachtung zusammen mit ihrer Einstellung nach drei Wochen führt letztendlich bei den Eltern zu der Entscheidung für oder gegen einen jahrgangsübergreifenden Unterricht.

Die Meinung der Eltern beruht hier also maßgeblich auf den Beobachtungen und Berichten des Kindes über die Gruppe.

Fazit: Die Bewertungen der Eltern stützen insgesamt die Einschätzungen der Kinder. Die Ergebnisse fallen im Gesamtverlauf sehr ähnlich aus und geben einen Hinweis darauf, dass

auch aus der Perspektive der Eltern der Schulversuch eher negative Auswirkungen hat als neutral oder gar förderlich zu sein.

4.3 Die Perspektive der Lehrerinnen

4.3.1 Auswertung

Aufgrund der geringen Zahl der Lehrerinnen, die hier als Expertinnen, aber gleichzeitig als Ausführende des Schulversuchs, betrachtet werden, können die Ergebnisse nur deskriptiv dargestellt, jedoch nicht inferenzstatistisch überprüft werden.

So zeigt sich beispielsweise bei der Zusammenfassung der drei Items zur Messung der Einstellung gegenüber dem Schulmodell, dass für den zweiten Zeitpunkt ($N = 3$) eine Zusammenfassung nicht sinnvoll wäre. Die Reliabilitätsanalysen für T1 zeigen zufrieden stellende Werte ($\alpha_{T1} = .79$; $\alpha_{T3} = .56$) und erlauben eine Zusammenfassung der Items für diese Zeitpunkte. Die Einstellung der Lehrerinnen zum Schulversuch ist genau wie bei den Eltern als umso positiver zu werten, je höher der Wert ist.

Da diese Gruppe sehr klein ist und zum Teil sehr hohe Standardabweichungen auftreten, wird bei der Bewertung derjenigen Maße, bei denen dies besonders der Fall ist, der Median betrachtet. In diesen Fällen würde die Betrachtung des Mittelwertes zu einer verzerrten Darstellung führen.

4.3.2 Empfundene Lautstärke

Auch die Lehrerinnen empfinden die Lautstärke nicht als einen problematischen Faktor. In ihrer Wahrnehmung sinkt sie sogar während des Schulversuchs ab (siehe Tabelle L1 und Abbildung L1).

Tabelle L1: Die statistischen Kennwerte für die empfundene Lautstärke aus der Perspektive der Lehrerinnen.

<i>Variablen</i>	<i>Maße</i>	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>
<i>Meine Klasse ist zu laut.</i>	<i>M</i>	2,00	1,67	1,60
	<i>N</i>	8	3	5
	<i>SD</i>	1,07	0,58	1,52
	<i>Modus</i>	2,00	2,00	1,00
	<i>Median</i>	2,00	2,00	2,00

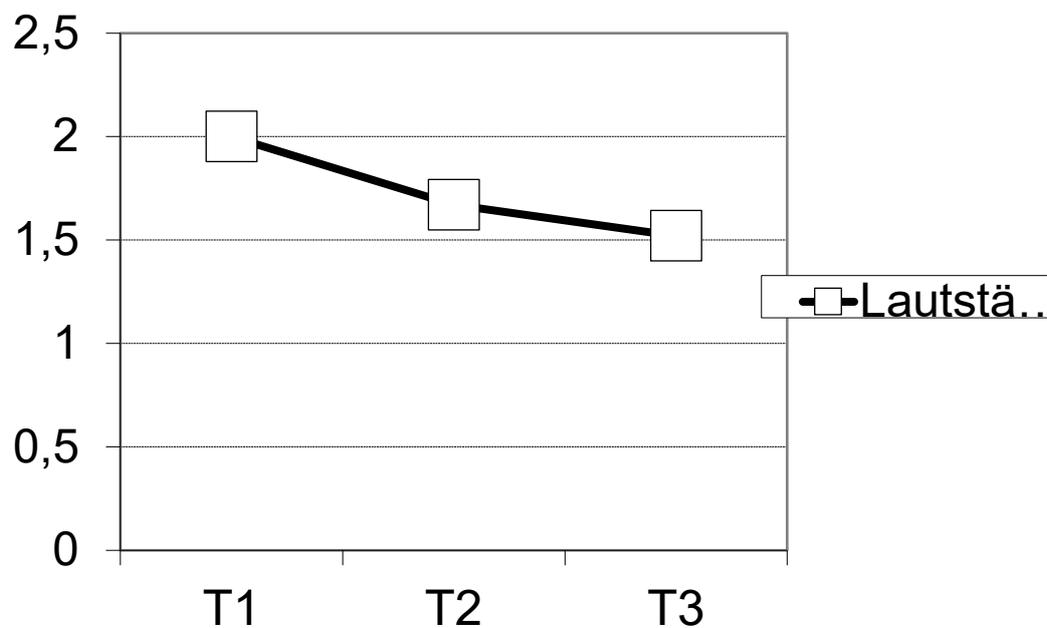


Abbildung L1: Empfundene Lautstärke aus der Perspektive der Lehrerinnen
Item: Meine Klasse ist zu laut. (Mittelwert)

4.3.3 Empfundene Anstrengung

Hinsichtlich der empfundenen Anstrengung des Unterrichtens in der Klasse während des Schulversuchs weichen die Antworten der Lehrerinnen so weit voneinander ab, dass hier die Betrachtung des Medians angemessener als diejenige des Mittelwertes ist. Eine Darstellung des Verlaufs durch den Mittelwert würde uns hier einen stark verzerrten Eindruck liefern.

Tabelle L2 und Abbildung L2 zeigen deutlich, dass zu T1 der Unterricht als deutlich nicht anstrengend erlebt wird, zu T3 dann aber als deutlich sehr anstrengend. Auch zu T3 empfinden die Kolleginnen den Unterricht immer noch als eher anstrengend.

Tabelle L2: Die statistischen Kennwerte für die empfundene Anstrengung aus der Perspektive der Lehrerinnen.

Variablen	Maße	T1	T2	T3
Der Unterricht in meiner Klasse ist für mich sehr anstrengend.	M	3,00	2,20	2,60
	N	8	3	5
	SD	1,73	1,10	1,67
	Modus	1,00	4,00	3,00
	Median	1,25	4,00	3,00

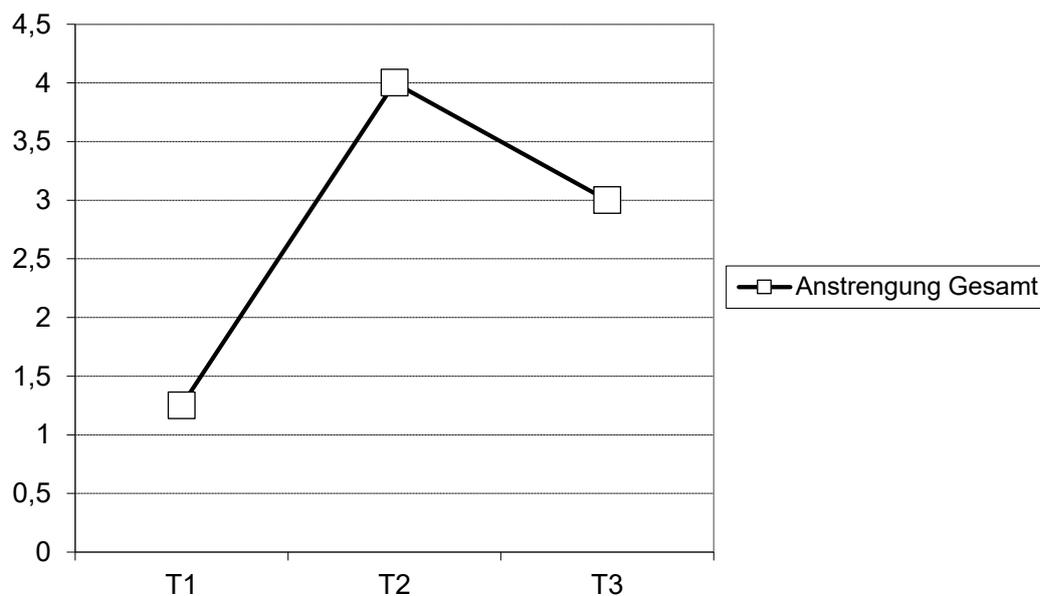


Abbildung L2: Empfundene Anstrengung aus der Perspektive der Lehrerinnen
Item: Der Unterricht in meiner Klasse ist für mich sehr anstrengend.

4.3.4 Einschätzung der Lernquantität

Anders als bei den Kindern und den Eltern geben die Einschätzungen der Lehrerinnen bei der Betrachtung des Modus einen u-förmigen Verlauf an. Die Lehrerinnen glauben zu T1, dass die Kinder eher viel in der Schule lernen, nach drei Wochen Schulversuch ($N = 3$) sieht diese Einschätzung relativ negativ aus, die Kinder lernen demnach eher nicht viel in der Schule. Zum Ende des Schulversuchs übersteigt diese Einschätzung offensichtlich das Ausgangsniveau, die Kinder lernen demnach viel in der Schule (siehe Tabelle L3 und Abbildung L3).

Tabelle L3: Die statistischen Kennwerte für die Lernquantität aus der Perspektive der Lehrerinnen.

Variablen	Maße	T1	T2	T3
In meiner Klasse lernen die Kinder viel.	<i>M</i>	3,13	2,67	2,80
	<i>N</i>	8	3	5
	<i>SD</i>	0,35	1,53	1,30
	<i>Modus</i>	3,00	1,00	4,00
	<i>Median</i>	3,00	1,00	4,00

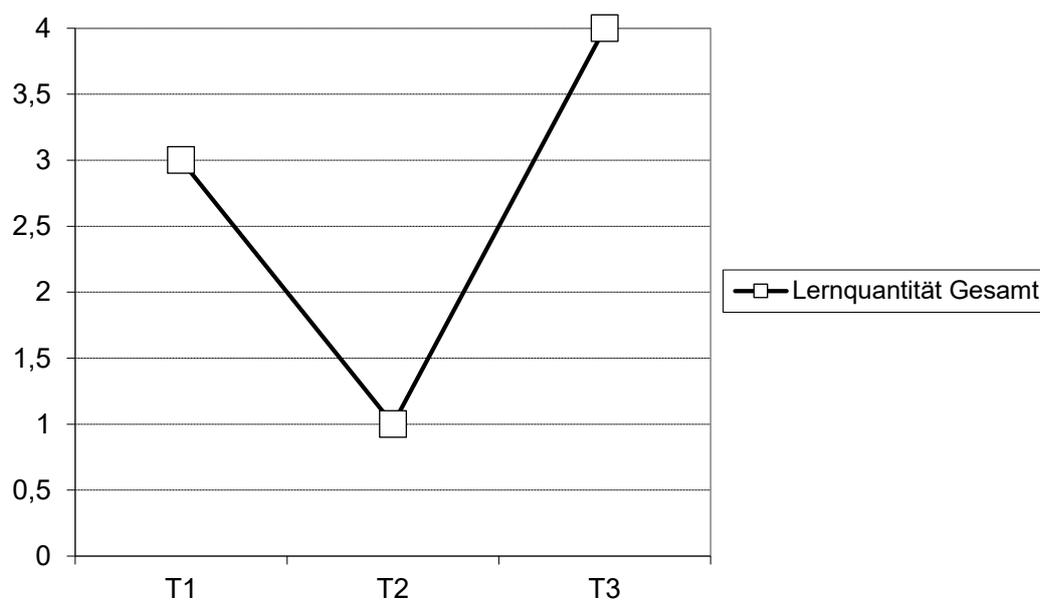


Abbildung L3: Empfundene Lernquantität aus der Perspektive der Lehrerinnen
Item: In meiner Klasse lernen die Kinder viel. (Modus)

4.3.5 Schulischer Selbstwert

Insgesamt reflektiert die Einschätzung der Lehrerinnen die Einschätzung der Kinder und Eltern, der schulische Selbstwert sinkt in der Bewertung der Lehrerinnen bereits – wie von den Kindern selbst berichtet – zu T2 ab und erreicht trotz eines leichten Anstiegs des Mittelwertes zu T3 nicht mehr das Ausgangsniveau (siehe Tabelle L4). Auch hier lohnt sich ein Blick auf den Verlauf des Medians (siehe Abbildung L4), der die beobachtete Entwicklung deutlicher und unverzerrter wiedergibt.

Tabelle L4: Die statistischen Kennwerte für den schulischen Selbstwert aus der Perspektive der Lehrerinnen.

Variablen	Maße	T1	T2	T3
Schulischer Selbstwert	M	1,11	0,67	0,71
	N	8	3	5
	SD	0,50	0,51	0,54
	Modus	0,78	0,22	-.11
	Median	1,06	0,56	0,78

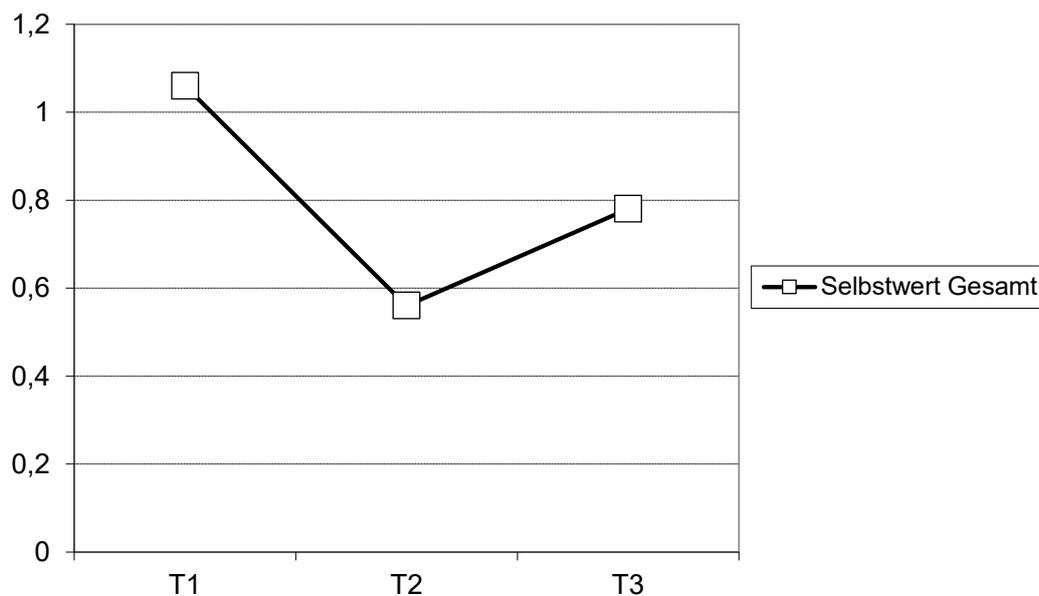


Abbildung L4: Schulischer Selbstwert der Kinder aus der Perspektive der Lehrerinnen

4.3.6 Leistungsunterschiede in den jahrgangsübergreifenden Gruppen

Insgesamt scheinen keine gravierenden Unterschiede hinsichtlich der Leistung der Kinder in den unterschiedlichen Gruppen vorzuliegen. Sowohl Mittelwerte als auch Moduswerte bewegen sich hier im Raum „eher nicht“ und verändern sich nicht bedeutsam (Tabelle L5).

Tabelle L5: Die statistischen Kennwerte für die wahrgenommenen Leistungsunterschiede zwischen den Kindern aus der Perspektive der Lehrerinnen.

Variablen	Maße	T1	T2	T3
Schulischer Selbstwert	M	1,00	0,67	1,40
	N	8	3	5
	SD	0,93	0,58	1,14
	Modus	1,00	1,00	1,00
	Median	1,00	1,00	1,00

Item: Die Unterschiede zwischen den Kindern meiner Klasse hinsichtlich ihrer Leistung sind nicht gravierend.

4.3.7 Sozialverhalten der Kinder

Nach Einschätzung der Lehrerinnen verbessert sich das Sozialverhalten der Kinder von „weder/noch“ zu T1 auf „eher“ gut zu T2 und T3. Dieser Verlauf wird sowohl durch Modi

(siehe Tabelle L6 und Abbildung L6) als auch durch die Mittelwerte zu den drei Zeitpunkten (Tabelle L6) ersichtlich.

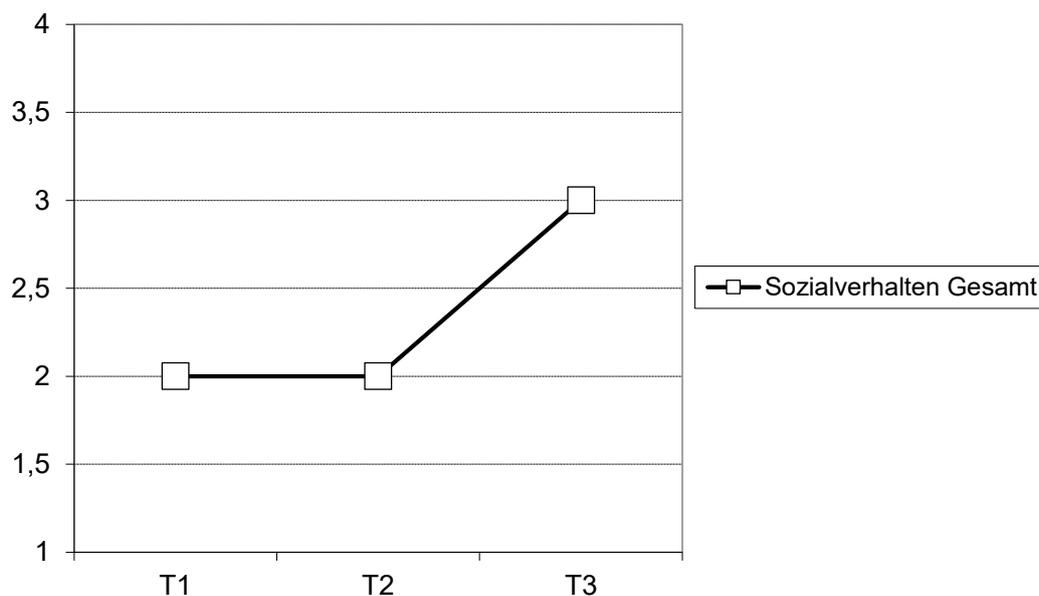


Abbildung L6 Sozialverhalten der Kinder aus der Perspektive der Lehrerinnen (Modus)

Tabelle L6: Die statistischen Kennwerte für das wahrgenommene Sozialverhalten der Kinder aus der Perspektive der Lehrerinnen.

<i>Variablen</i>	<i>Maße</i>	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>
<i>Sozialverhalten</i>	<i>M</i>	2,25	3,33	3,20
	<i>N</i>	8	3	5
	<i>SD</i>	1,04	0,58	0,45
	<i>Modus</i>	2,00	3,00	3,00
	<i>Median</i>	2,00	3,00	3,00

4.3.8 Einstellung der Lehrerinnen zum Schulversuch

Je höher der Wert, desto positiver ist die Einstellung der Lehrerinnen zum Schulversuch. Insgesamt weist das Kollegium der Grundschule eine eher positive und offene Einstellung zum Schulversuch auf, auch nach Ende des Schulversuchs (siehe Tabelle L7).

Tabelle L7: Die Einstellung der Lehrerinnen zum Schulversuch: Statistische Kennwerte

<i>Variablen</i>	<i>Maße</i>	<i>T1</i>	<i>T3</i>
<i>Einstellung zum Schulversuch</i>	<i>M</i>	3,25	3,07
	<i>N</i>	8	3
	<i>SD</i>	0,73	0,60
	<i>Modus</i>	3,33	3,67
	<i>Median</i>	3,33	3,00

4.3.9 Zusätzliche Meinungen zum Schulversuch¹¹

Bei den folgenden Aussagen ist eine Betrachtung der Mediane angezeigt. Diese Werte deuten darauf hin, dass von dem Schulversuch die älteren Kinder „eher nicht“ profitieren, aber „eher“ die jüngeren Kinder. Die Organisation des Unterrichts wird auch mittelfristig „eher nicht“ als leichter wahrgenommen (siehe Tabelle L8).

Tabelle L8: Zusätzliche Meinungen der Lehrerinnen zum Schulversuch: Statistische Kennwerte

<i>Variablen</i>	<i>Maße</i>	<i>T3</i>
<i>Es profitieren eher die älteren Kinder von der neuen Gruppenkonstellation.</i>	<i>M</i>	1,40
	<i>N</i>	5
	<i>SD</i>	1,67
	<i>Modus</i>	0
	<i>Median</i>	1
<i>Es profitieren eher die jüngeren Kinder von der neuen Gruppenkonstellation.</i>	<i>M</i>	1,80
	<i>N</i>	5
	<i>SD</i>	1,30
	<i>Modus</i>	3
	<i>Median</i>	2
<i>Die Organisation des Unterrichts ist mittelfristig leichter in der neuen Konstellation.</i>	<i>M</i>	1,00
	<i>N</i>	5
	<i>SD</i>	1,00
	<i>Modus</i>	0
	<i>Median</i>	1

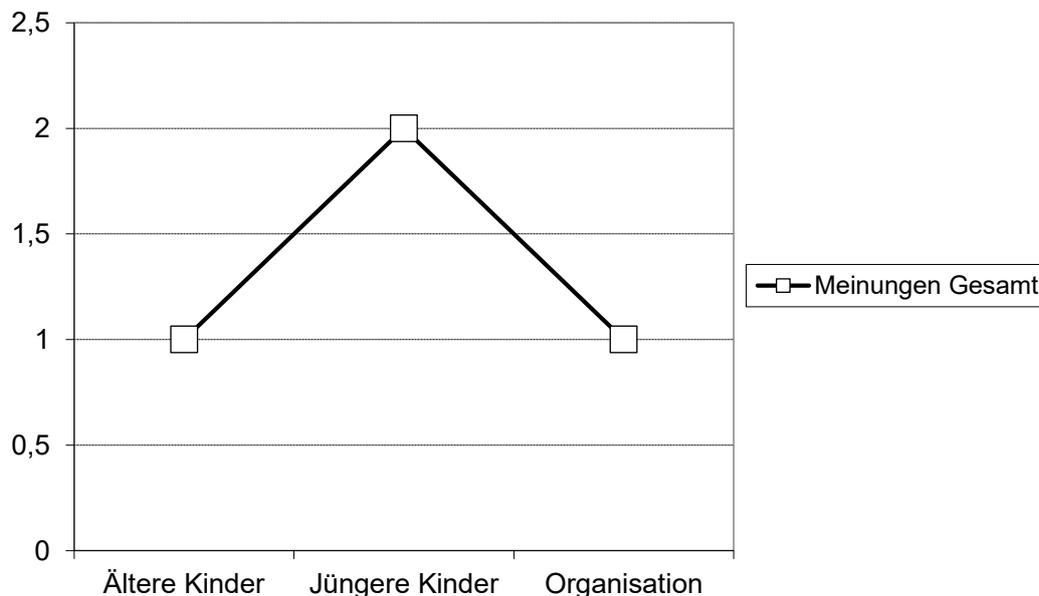


Abbildung L8: Zusätzliche Meinungen der Lehrerinnen zum Schulversuch

¹¹ Die freien Äußerungen der Lehrerinnen werden in diesem Bericht aus Gründen der Wahrung der Anonymität nicht wiedergegeben.

4.3.10 Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Perspektive der Lehrerinnen

Die Befunde zeigen zusammenfassend, dass:

- Auch die Lehrerinnen die Lautstärke in den Klassen nicht als ein problematisches Thema erleben
- der Unterricht während des Schulversuchs anstrengender für die Mehrzahl der Kolleginnen wurde
- die Mehrzahl der Kolleginnen zunehmend glaubt, dass die Kinder mehr lernen
- der schulische Selbstwert der Kinder, als Gruppe betrachtet, im Laufe des Schulversuchs absinkt
- das Sozialverhalten eher positiv geworden ist
- es keine gravierenden Unterschiede hinsichtlich der Leistung zwischen den Kindern gibt
- die älteren Kinder nicht von dem Versuch profitieren
- die jüngeren Kinder eher von dem Versuch profitieren
- die Organisation des Unterrichts auch mittelfristig für diese Unterrichtsform nicht leichter wird.

4.3.11 Bewertung der Ergebnisse: Die Perspektive der Lehrerinnen

Wie schon aus der Art der Ergebnisdarstellung zu entnehmen ist, kann die Wahrnehmung einer solch kleinen Gruppe nicht durch eine statistische Mittelwertberechnung wiedergegeben werden; die Darstellung von Einzelurteilen und deren Verläufen verbietet sich aus Gründen der Wahrung der Anonymität. Die Ergebnisse zeigen in ihrem Gesamtbild, dass offensichtlich manche Lehrerinnen jahrgangsübergreifenden Unterricht zu favorisieren scheinen und deshalb möglicherweise weniger Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Modells berichten, andere Kolleginnen geben hier weniger extreme Meinungen ab.

Das Einschätzungsbild der Lehrerinnen ist insgesamt widersprüchlich. Einerseits sinkt in ihrer Wahrnehmung der schulische Selbstwert der Kinder, andererseits finden sie, dass das Sozialverhalten der Kinder eher besser geworden ist. Der schulische Selbstwert der Kinder ist jedoch eng an das Sozialverhalten der Umgebung gekoppelt. Aus methodischer Sicht sind die Angaben zum schulischen Selbstwert der Kinder als verlässlicher zu bewerten, da sie aus einer Kombination mehrerer Aussagen berechnet werden und nicht auf einer einzelnen Aussage beruhen.

Fazit: Obwohl die Lehrerinnen angeben, dass die Kinder im Laufe des Versuchs mehr lernen und das Sozialverhalten besser wird, denken sie dennoch auch, dass von dem Versuch eher die jüngeren Kinder profitieren, überhaupt nicht die älteren und dass der schulische Selbstwert im Laufe des Versuchs abgesunken ist.

4.4 Die Perspektive der Evaluatorin

4.4.1 Beobachtung der allgemeinen Unterrichtsatmosphäre

Zwischen T1 und T2 erfolgten zu drei Zeitpunkten unangekündigte Besuche. Die Arbeitsatmosphäre war ausnahmslos ruhig, konzentriert, angeregt und angenehm. Bei einem Besuch kamen die Kinder der dritten und vierten Klasse aus einem Messebesuch. Die Kinder machten einen disziplinierten (obwohl im Karnevalskostüm) und fröhlichen Eindruck.

Bei einem angekündigten Besuch zwischen T2 und T3, fand in vier Gruppen eine jeweils viertelstündige Hospitation statt. Die Hospitation ergab, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Kindern sehr gut verläuft. Die Ansprüche an die Organisation des Ablaufs erscheinen von außen betrachtet als sehr hoch.

4.4.2 Eindruck von den Kindern

Durch die Befragung der Kinder konnte von diesen ein erster Eindruck gewonnen werden. Die Kinder machten durchweg einen sehr motivierten, interessierten und kooperativen Eindruck. Auch wenn es vor allem den jüngeren Kinder am Anfang schwer fiel, mit den Skalen zu arbeiten, bemühten sie sich sehr, zu verstehen, wie sie diese verwenden konnten.

4.4.3 Eindruck von den Eltern

Ebenfalls kamen durch die Befragung einige telefonische Kontakte mit Eltern zustande. Dabei wurde stets deutlich, dass gerade zu Beginn des Schulversuchs die meisten Eltern sehr aufgeschlossen waren, sich vor allem aber nicht kompetent in der Beurteilung des Versuchs fühlten.

Fazit: Alle Beteiligten haben sich in der Regel dem Schulversuch gegenüber kooperativ und aufgeschlossen verhalten. Das Kollegium der Schule hat sich sehr bemüht, die neuen Gruppen zusammenzuführen und anregenden Unterricht zu geben, der eine individuelle Förderung der Kinder gewährleistet. Die Eltern haben sich mit einer vorschnellen Meinung zurückgehalten und ihre Meinungen erst im Verlauf des Versuchs, gestützt auf die Beobachtungen ihrer Kinder, gebildet. Die Kinder haben meiner Beobachtung nach, obwohl ihre freien Äußerungen deutlich zeigen, dass sie sich häufig mit den veränderten Konstellationen unwohl gefühlt haben, kooperiert.

Dennoch gibt es mehr negative als positive Auswirkungen des Schulversuchs. Die negativen Veränderungen sind nicht dramatisch, aber unübersehbar zum Nachteil der meisten Kinder. Das erprobte Modell ist zumindest nach dieser Phase, auch wenn es Kosten spart, nicht gleichwertig oder gar besser als das Vorläufermodell zu bewerten.

5 Diskussion

Insgesamt können wir den hier zusammengetragenen Ergebnissen entnehmen, dass es für die Kinder der Schule vermutlich besser ist, wenn die Unterrichtsform jahrgangsspezifisch beibehalten wird und die individuelle Förderung nicht durch umfassende Veränderungen der Gruppen herbeigeführt wird, sondern wirklich den jeweiligen Kindern zu Gute kommt, die diese benötigen. Auch kann möglicherweise die benötigte Anzahl der Unterrichtsstunden gewährleistet werden, wenn projektbezogen jahrgangsübergreifend für bestimmte regelmäßig wiederkehrende Zeitperioden Unterricht stattfindet.

5.1 Anmerkungen zum schulischen Selbstwert

Aus der Perspektive von Befürwortern des jahrgangsübergreifenden Unterrichts scheint es verwunderlich zu sein, dass ausgerechnet der schulische Selbstwert der Kinder sinkt, aus der Perspektive empirisch gestützter sozialpsychologischer Gruppenforschung überrascht dieser Befund allerdings nicht. Kinder vergleichen sich genau wie Erwachsene mit ähnlichen anderen Bezugspersonen. Alter und Fähigkeit sind für Kinder im schulischen Kontext wichtige Merkmale für eine relevante Bezugsperson. So zeigt die Forschung hier eindeutig, dass Kinder am besten profitieren, wenn sie erfolgreiche Modelle beobachten können, die genauso alt sind wie sie selbst und am besten das gleiche Geschlecht besitzen¹². Wenn ein Kind der dritten Klasse beispielsweise ein Kind der vierten Klasse beobachtet, welches erfolgreich eine Subtraktionsgleichung löst, dann wird es den Erfolg des beobachteten Kindes eher auf dessen Zeit- und Lernvorsprung zurückführen als auf bestimmte Strategien, die es selber lernen könnte. Wenn ein vergleichbares Kind jedoch erfolgreich diese Aufgabe löst, dann wird das beobachtende Kind eher zu dem Schluss kommen, dass es ebenfalls diese Gleichung lösen könnte. Auch umgekehrt ist es möglicherweise für ältere Kinder, die sich ja nach unten vergleichen könnten mit jüngeren Kindern, dennoch eher verwirrend als selbstwertsteigernd, wenn sie sehen müssen, dass ihre Leistungsfähigkeit möglicherweise gar nicht deutlich besser ist als die mancher jüngerer Kinder. Ein leistungsmäßig schwacher Viertklässler hat immer noch den Rückhalt, dass er in der vierten Klasse ist und zu den großen gehört; vergleicht er sich jedoch mit einem Drittklässler, der leistungsbezogen besser ist als er selbst, dann wird sein Selbstwert sehr sinken¹³. So enthalten die Chancen einer jahrgangsgemischten Gruppe

¹² Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Prentice Hall.

¹³ Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In: Berkowitz, L. (Hrsg.): Advances in experimental social psychology, 21. Academic Press.

besondere Risiken für die eher leistungsbezogen schwächeren Kinder, da sie mit sehr ungünstigen Bezugsnormen konfrontiert werden.

So erklärt es sich, dass auch der schulische Selbstwert der Viertklässler und Zweitklässler sinkt, obwohl sie eigentlich durchschnittlich im sozialen Vergleich besser dastehen müssten.

Nehmen wir diese Befunde ernst, dann ist es zweifelhaft, ob das Sozialverhalten einer jahrgangsgemischten Gruppe wirklich dem Sozialverhalten einer jahrgangsspezifischen Gruppe überlegen sein kann. Die Befunde von Tesser, die sich teilweise auch auf den schulischen Kontext und alle Altersstufen erstrecken, zeigen deutlich, dass selbstwertmindernde Vergleichsprozesse sogar ganz im Gegenteil belastend für den emotionalen Haushalt sind und zu eher unsozialeren Verhaltensweisen führen können.

Post-Hoc-Analysen. Auch wenn der schulische Selbstwert der Kinder während des Versuchs nicht dramatisch, jedoch statistisch signifikant, absinkt, ist dieser Befund dennoch ernst zu nehmen, da der schulische Selbstwert, wie Post Hoc Analysen ergeben¹⁴, signifikant negativ mit der empfundenen Anstrengung und der empfundenen Lernquantität korreliert. Das bedeutet, dass je niedriger der schulische Selbstwert der Kinder ist, sie die Schule umso anstrengender finden ($r(81) = -.46, p < .001$) und dass je niedriger der schulische Selbstwert der Kinder ist, sie umso stärker den Eindruck haben, dass sie nicht viel in der Schule lernen ($r(81) = .43, p < .001$). Der schulische Selbstwert, so wie hier gemessen, gibt uns also nicht nur einen Hinweis darauf, wie die Kinder sich in der Schule fühlen, sondern zeigt uns, dass Kinder mit niedrigem Selbstwert auf dieser Dimension wahrscheinlich die Schule als recht anstrengend erleben und gleichzeitig das Gefühl haben, dass sie nicht viel lernen. Dies spiegelt genau die Schulunlust wider, die durch dieses Verfahren mit erfasst wird.

Das Fazit aus diesem Befund ist, dass eine Schule möglichst so beschaffen sein sollte, dass die Faktoren gegeben sind, die den schulischen Selbstwert der Kinder erhöhen, und dazu gehören positive Beziehungen zu relevanten Bezugspersonen, ein rational nachvollziehbarer Vergleichsmechanismus, ein gutes Gruppenklima, anregendes Lernen und sicherlich auch eine angemessene individuelle Förderung.

Betrachten wir skandinavische Länder, insbesondere Finnland, welches im internationalen Schulsystemvergleich hervorragende Resultate zeigt, dann ist der Widerspruch zwischen dem finnischen System und den hier zur Erprobung vorgeschlagenen Modelle eklatant. In Finnland und auch anderen skandinavischen Ländern bleiben die Gruppen der Kinder über eine

¹⁴ Die nachfolgenden Korrelationen geben die Zusammenhänge zwischen der Summe der jeweiligen Variablen über die drei Messzeitpunkte an. Daraus erklärt sich auch das $N = 81$, da hier nur Kinder berücksichtigt werden, die zu allen drei Zeitpunkten alle Angaben gemacht haben.

erstaunlich lange Zeit zusammen. Die Kinder erleben die Entwicklung der anderen Kinder und ihre eigene Entwicklung. Durch eine möglichst große Konstanz dieser äußeren Rahmenbedingungen können Kinder überhaupt erst ein vernünftiges Bezugssystem, das erheblich wichtig für die eigene realistische Bewertung ist, herausbilden. Sie erleben eine Entwicklung, die ihnen bei einem Modell, wie es hier erprobt wurde, versagt bleibt. Das hier erprobte Modell unterschätzt die sozialen Funktionen einer Gruppe, die eine solide Vergleichbarkeit gewährt.

Selbst wenn die Kinder von Anfang an in jahrgangsübergreifende Klassen kämen, ist anzunehmen, wenn wir diese Befunde ernst nehmen, dass dieses Modell den großen Nachteil, der durch einen Verlust einer stabilen Vergleichsdimension zustande kommt, nicht auffangen kann. Maximale mentale Beweglichkeit ist möglicherweise nicht möglich, wenn die äußeren Rahmenbedingungen die dafür notwendige Infrastruktur nicht zur Verfügung stellen kann.

5.2 Unterrichtsform und –methode: Konfundierungen

Abschließend ist zu erwähnen, dass –experimentell betrachtet – auch dieser Schulversuch mit vielen anderen Faktoren konfundiert ist. Eine der möglicherweise neben den sozialen Veränderungen am stärksten wirksamen Faktoren scheint zu sein, dass auch die Unterrichtsmethode Wochenplan bei den Dritt- und Viertklässlern wieder eingeführt wurde. Vielen Kindern, das zeigen die freien Äußerungen, scheint diese Unterrichtsmethode den Spaß an der Schule zu nehmen. Die Kinder, welche nicht zwischen Unterrichtsform und –methode differenzieren, schienen teilweise gehofft zu haben, dass mit dem Abschluss des Schulversuchs auch diese Methode nicht mehr angewendet würde. Allerdings zeigen die Ergebnisse hinsichtlich der ersten und zweiten Klassen, dass auch hier die Kinder mehrheitlich, obwohl sie nicht durch Wochenpläne unterrichtet wurden, einen jahrgangsspezifischen Unterricht wünschten.

5.3 Anmerkungen zur Evaluation schulischer Einrichtungen

Die Ergebnisse zeigen nur auf der Oberfläche, dass ein Schulversuch wie dieser eine ziemlich große Gruppe von involvierten Personen betrifft. Nicht nur die Lehrerinnen, die mit organisatorischen Aufgaben konfrontiert werden, die zur normalen Gestaltung des schulischen Alltags hinzukommen, sind von einer solchen Erprobung betroffen und auch nicht nur die Eltern, die hier Modelle an ihren Kindern ausprobiert sehen, deren Beurteilung ihnen schwer fällt. Besonders die Kinder haben die Konsequenzen von solchen Erprobungsphasen zu tragen. Wenn wir den zeitlichen, emotionalen und inhaltlichen Aufwand eines auch nur sechswöchigen Schulversuchs betrachten, sollte dieser Aufwand so ernst genommen werden, dass die

Umsetzung und die Ergebnisse wenigstens relativ objektiv beurteilt werden können. Eine Evaluation eines Versuchs, die von einer außerschulischen Einrichtung konzipiert und durchgeführt wird, wie dies hier geschehen ist, erspart möglicherweise, wenn dies systematisch geschieht, überflüssige weitere Versuche. Eine Auflage, ein Modell zu erproben, muss auch von einem rational nachvollziehbaren Modell der Bewertung begleitet werden. Nur so können wirklich Kosten und Nutzen von Modellen erstellt werden.

Aufgrund der Ergebnisse, die hier zusammengetragen wurden, ist dieses Modell zwar kostenneutral (in Einheiten von Unterrichtsstunden gerechnet), aber es trifft nicht die intellektuellen und sozialen Bedürfnisse der Kinder. Ein Befund, der durch die Perspektive der Eltern und teilweise auch durch die Perspektive der Lehrerinnen untermauert wird.

5.4 Implikation: Grundlage für Alternativen

Nehmen wir an, dass auch weitere außerschulisch durchgeführte Evaluationen ähnlicher Modelle zu ähnlichen Erkenntnissen kommen, dann stellt sich die Frage nach Alternativen. Sollen die Kosten für die Primarstufe nicht erhöht werden, idealerweise sogar gespart werden, dann kann dies durch eine Verringerung der Gruppen einer Schule geschehen. So werden Personalkosten gespart, die möglicherweise den größten Ausgabenposten ausmachen.

Auf einem Elternabend der Schule wurden hierzu Alternativen diskutiert. Die Unterrichtsform, die mehrheitlich akzeptiert wurde, sieht weiterhin einen jahrgangsspezifischen Unterricht mit jahrgangsübergreifenden Projektzeiten vor, die – bezogen auf ein Thema – eine willkommene Bereicherung zu den Unterrichtsroutinen darstellen können. Modelle, in welchen zu viele Gruppenkonstellationen auftreten, wurden von den meisten Eltern nach diesem Schulversuch deutlich abgelehnt. Schauen wir uns die Modelle in skandinavischen Ländern an, haben die Eltern hier eigentlich genau die richtige Intuition entwickelt in Bezug auf die Bedingungen, die für einen hohen Standard am förderlichsten zu sein scheinen: ein festes Bezugssystem, das den Kindern eine verlässliche Orientierung gibt.

Jegliche Alternative zu dem hier erprobten Modell sollte also, würden die Erkenntnisse dieser Evaluation erhärtet werden, dies als Grundlage haben: Ein solides Bezugssystem für die Kinder, das stabil ist und ihnen realistische Ableitungen über die eigene Entwicklung erlaubt.

6 Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Forsyth, D.R. (1999). *Group Dynamics*. Brooks/Cole, Wadsworth, Cengage Learning.
- Clara-Grunwald-Grundschule Berlin. (2003). *Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen nach der Montessori-Pädagogik*. Berlin: GEW
- Herkner, W. (2001). Einstellung. In *Lehrbuch Sozialpsychologie*, (Kap. 4). Huber.
- Herkner, W. (2001). Personenwahrnehmung. In *Lehrbuch Sozialpsychologie*, (Kap. 5). Huber.
- Montessori, M. (2002). *Schule des Kindes* (8. Aufl.). Herder.
- Retter, H. (1996). *Peter Petersen und der Jenaplan*. Beltz.
- Schauder, T. (1995). *Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche*. Beltz.
- Schauder, 1995, S.10
- Schwarzer, R. (2004). userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm (Mai 2004).
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, 21. Academic Press.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*. Bd. 21. Academic Press.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/79014

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230906-175245-7

Alle Rechte vorbehalten.