

Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen?

*Internationale Literaturübersicht
zum Stand der Forschung,
der praktischen Expertise
und der pädagogischen Theorie*

*Eine wissenschaftliche Expertise
des Grundschulverbandes
erstellt von
Ursula Carle
und Heinz Metzen*

K U R Z F A S S U N G

Jahrgangsübergreifendes Lernen - im Folgenden kurz JüL genannt - hat Konjunktur, in Deutschland wie international. Immer mehr Bundesländer unterstützen Schulen bei ihrem Weg über die Jahrgangsmischung hin zum JüL. Die Zahl der Schulen und Klassen mit JüL-Unterricht wächst beständig. Einige von ihnen wurden bereits mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. 2013 erhielt eine internationale JüL-Initiative für ländliche Schulen aus Kolumbien den sogenannten »Bildungs-Nobelpreis«. JüL kann also unbesehen empfohlen werden. Kann es das wirklich? Behaupten nicht testexperimentelle Wirkungsstudien, JüL sei unnützlich? Vor allem in Deutschland finden diese Studien bei den JüL-Skeptikerinnen bzw. -Skeptikern und in den öffentlichen Medien ein hohes Maß an Beachtung. Grund genug, diesem Widerspruch nachzugehen. Vielleicht findet sich bei diesem Nachgang auch noch einiges, was der schulischen JüL-Praxis und der JüL-Wirksamkeitsforschung weiter hilft?!

Die Fragestellung dieser Expertise lautete: Was sagt der aktuelle Forschungsstand über die Wirksamkeit Jahrgangsübergreifenden Lernens? Um diese Frage zu beantworten, waren drei Vorleistungen zu erbringen: Erstens war zu klären, was unter Jahrgangsübergreifendem Lernen verstanden

Der folgende Text ist eine Zusammenfassung der ausführlichen Expertise, in dem die einschlägigen Publikationen, insbesondere die empirischen Studien, differenziert ausgewertet und belegt sind. Verbleibende Literaturverweise im Text finden sich im Literaturverzeichnis der Langfassung. Diese ist erhältlich gegen eine Schutzgebühr von 24,50 € (für Mitgl. 18 €), Bestell-Nr. 2042, ISBN 978-3-941649-11-8 über den Grundschulverband, Niddastraße 52, 60329 Frankfurt/Main, Telefon (069) 77 60 06, E-Mail: info@grundschulverband.de.

Unsere Analysen legen grundlegende Probleme einer pädagogischen Wirkungsbestimmung durch Praxisberichte und testexperimentelle Effektmaßstudien (»quantitative Studien«) offen, ohne schon eine probate Lösung anbieten zu können. Der Text bietet eine Übersicht über den aktuellen Stand des Jahrgangsübergreifenden Lernens in Unterrichts- und Schulentwicklung, in der pädagogischen Wirkungsforschung und in der pädagogischen Theorie. Die schul- und unterrichtsbezogenen Folgerungen beziehen sich vor allem auf das Jahrgangsübergreifende Lernen in der Grundschule. Die forschungsmethodischen Empfehlungen betreffen vor allem die pädagogische Wirkungsforschung zu umfassenden Schulentwicklungsvorhaben - wie JüL.

Zitationsvorschlag für die Kurzfassung der Expertise:

Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2014): *Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen?* Kurzfassung. Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Wissenschaftliche Expertisen). Online verfügbar unter: <http://www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/wissenschaftliche-expertisen/>

werden soll. Was zählt in unserem Sinne noch dazu, was nicht? Zweitens musste festgelegt werden, was unter aussagefähiger Unterrichts- und Schulentwicklungsevidenz subsummiert werden kann. Was bieten die Praxisberichte, was leistet die testexperimentelle Forschung? Drittens blieb zu untersuchen, was die heute zugänglichen Forschungen zur Frage der Wirksamkeit des Jahrgangsübergreifenden Lernens aussagen und was ihre Befunde und Interpretation zur Weiterentwicklung des Jahrgangsübergreifenden Lernens beitragen. Welche Evidenzen tragen wieviel und was zum Wirksamkeitsurteil über JüL bei?

Vor allem aus der testexperimentellen Wirkungsforschung ist bekannt, dass die Einstellung der Forschenden bzw. ihrer Auftraggeber einen entscheidenden Einfluss auf die Endergebnisse hat. Deshalb möchten wir nicht verbergen, dass wir entschiedene Befürworter des JüL sind und dass uns auch deshalb sehr an der Aufarbeitung seiner Zielklärungs-, Umsetzungs- und Wirkungsnachweisprobleme gelegen ist. Dabei ist uns durchaus bewusst, dass mehr als eine Disziplin braucht, um die vielfältigen, vielschichtigen und eigendynamischen Aspekte von JüL, um seine Realisierungsformen und seine pädagogischen Effekte angemessen erfassen zu können. Diese Komplexität von JüL ist eine motivierende Herausforderung, aber auch eine Entschuldigung für die mannigfachen Widersprüche und die vielen Ungeklärtheiten, die sich für Alle bei der Beschäftigung mit dem JüL auf-tun - auch für uns.

JüL ist ein globales reformpädagogisches Vorhaben zur Überwindung der Nachteile jahrgangshomogenen Lernens und zur Weiterentwicklung der unterrichtlichen und schulischen Potenziale. JüL bewegt seit den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Bildungspolitik und Wissenschaft in positiver wie in negativer Hinsicht. Wir haben uns bei unserer Literatursichtung weitgehend auf aktuellere Dokumente gestützt, um den neueren Stand der Wissenschaft und der Praxis zu erfassen. Dennoch zählt unsere Literaturdatenbank bereits weit über 2000 Titel, von denen in dieser Forschungsübersicht an die 750 Titel argumentativ verwendet und deshalb in der Langfassung unserer Expertise aufgeführt werden.

Die Zusammenfassung der JüL-Forschungsbefunde umfasst drei Teile. Im ersten Teil versuchen wir vor dem Hintergrund einschlägiger Theorien und Erfahrungsberichte aus Schulen die erste Klärungsaufgabe zu lösen: Was soll unter Jahrgangsübergreifendem Lernen verstanden werden, was zählt in unserem Sinne noch dazu, was nicht? Im zweiten Teil schließt sich eine zusammenfassende Auswertung von Praxis- und Schulbegleitforschungsberichten zu den notwendigen Entwicklungsprozessen bei der JüL-Implementation an. Und im dritten Teil nähern wir uns der Frage, warum die immer wieder zitierte, testexperimentelle Forschung die Erkenntnisse zur Wirkung von JüL nicht vorangebracht hat.

Lässt sich trotzdem aufgrund der ausgewerteten Untersuchungen und Praxisberichte Wesentliches darüber sagen wie JüL wirkt? Hier eine ganz knappe Zusammenfassung:

Was ist Jahrgangsübergreifendes Lernen?

▲ 1. JüL ist ein Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess und keine Unterrichtsmethode. Es wirkt also durch die professionellen und strukturellen Entwicklungsprozesse.

▲ 2. JüL zielt auf das Miteinander- und Voneinanderlernen von Kindern unterschiedlichen Alters. Es zu entwickeln erfordert ein klares Bild davon was JüL ist und folglich eine klare Vorstellung von den wichtigsten Wirkfaktoren auf die Lernprozesse der Kinder. Die Wirkung von JüL basiert deshalb auch auf einem intensiven und schulweiten Diskurs um die Qualität des schulischen Kernprozesses, des Lernens der Kinder.

▲ 3. Das Prozessmodell der JüL-Entwicklung umfasst alle Ebenen vom Lernen der Kinder über die Unterrichtsgestaltung, die Schulstruktur und das Schulleben bis hin zum Schulsystem. Erfolgskritisch ist die Nachhaltigkeit der Entwicklungen und die erfordert kompatible Konzepte und Entwicklungen aller Ebenen.

▲ 4. JüL-Entwicklung ist wie ein zartes Pflänzchen, das ausdauernde Pflege benötigt. Denn es erfordert eine Veränderung tief verwurzelter Überzeugungen: weg von homogenisierenden Vorstellungen hin zu Sichtweisen einer Pädagogik der Vielfalt. Mit Verständnisproblemen und Ängsten ist also zu rechnen und folglich auch mit Einbrüchen, wenn die Sonne der öffentlichen Wertschätzung eine Weile nicht scheint.

▲ 5. JüL-Entwicklung benötigt hinreichende Unterstützung, die auf die Ausgangslage der Schule und der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer eingeht, auf ihre professionellen Kompetenzen, auf die Interaktionsprozesse, die Routinen, Strukturen und die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Das Unterstützungssystem muss dafür sensibel und kompetent sein, sich also auch selbst für eine Pädagogik der Vielfalt engagieren.

▲ 6. JüL-Forschung muss der Komplexität und dem Wesen von JüL als Entwicklungsprozess gerecht werden, will sie die Frage »Wie wirkt JüL?« weiter klären helfen.

Auch wenn es nicht leicht ist, Entwicklung zu beschreiben und zu betreiben, noch schwieriger scheint es zu sein, auf die Entwicklungsfähigkeit von Kindern, Pädagoginnen, Pädagogen und Institutionen zu bauen. Wie berechtigt und wie lohnend dieses Vertrauen dennoch ist, auch davon handeln die folgenden Abschnitte.

In den Praxisberichten wie in den testexperimentellen Studien zum Jahrgangsübergreifenden Lernen schält sich vor allem der bereits in den siebziger Jahren konstatierte Mangel einer hinreichend differenzierten Definition und Wirkungsmodellierung von JüL heraus. Deshalb beginnt unsere Auswertung der Literatur mit dieser Aufgabe.

JüL ist nicht irgendeine Form der Jahrgangsmischung, auch kein Synonym für Unterricht in einer wenig gegliederten Schule und schon gar nicht die Lösung oder der Prellbock für alle möglichen anderen schulischen Problemlagen wie mangelnde Unterrichtsqualität oder Probleme mit der Früheinschulung. JüL kann man auch nicht durch Verordnung von heute auf morgen einführen, weil es weder nur eine klassenstufenbezogene Organisationsstruktur ist noch nur eine Unterrichtsmethode. JüL heißt »Jahrgangsübergreifendes Lernen«, d.h. es geht um das Miteinander-Lernen von Kindern aus unterschiedlichen Alters-, Leistungs- und Interessengruppen.

Dafür sind schulische Entwicklungen erforderlich, die alle beteiligten Akteure betreffen. Weil JüL einer Schule nicht zufällt, ist es sinnvoll, sich die Fundamente anzuschauen, auf denen JüL gebaut ist: historisch, theoretisch und empirisch. Und um die Entwicklungen beurteilen zu können, schauen wir uns auch die schulischen Entwicklungsprozesse an ohne die JüL nicht zu realisieren ist: Welche alten Errungenschaften werden mitgenommen, welche variiert und welche werden als überkommen zurückgelassen? JüL ist nie fertig. JüL hat sich zu einer Schulreform-Bewegung entwickelt, eine Bewegung, die die Schule wie den Unterricht umfasst und atmosphärisch vom Lernen aus kooperativ zu gestalten ist.

Am Anfang dieser Bewegung stand die Kritik an den negativen Folgen der jahrgangsbezogenen Instruktionshomogenisierung aus der industriellen Gründerzeit und dem Beginn der allgemeinen Schulpflicht. Als Goodlad und Anderson die Begriffe »Nongraded« oder »Ungraded Grouping« Ende der 1950er Jahre in die pädagogische und die wissenschaftliche Debatte der USA einbrachten, ging es ihnen darum, weg von der überholten Jahrgangsklasse zu gelangen, die Heterogenität der Klassenzusammensetzung zu erhöhen und dadurch Lehrerinnen bzw. Lehrer und Kinder von starren Leistungserwartungen in Verbindung mit dem Alter der Kinder zu befreien. Insbesondere forderten sie, die wissenschaftlichen Erkenntnisse über Kinder, über Lernen und über Didaktik im Unterricht zu berücksichtigen. In dieser Tradition sehen sich auch viele Pädagoginnen und Pädagogen, die aus demografischen Gründen gegen Schulschließungen Kombiklassen befürworten bzw. die aus ökonomischen Gründen für ihre Einrichtung im unterentwickelten ländlichen Raum plädieren.

Zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen über kindliches Lernen gehört inzwischen die notwendige Berücksichtigung der individuellen Zugänge und Lernbedürfnisse der Kinder. So bildete in Deutschland der 1990er Jahre als Gegenentwurf zur Differenzierung in homogenisierte Lerngruppen der Wunsch zur Individualisierung verbunden mit der Vorstellung eines kontinuierlichen persönlichen Lernprozesses (Continuous Progress) - gedacht vom ersten Schultag an in allen Klassen - die Basis für die Einführung der jahrgangsübergreifenden flexiblen Schuleingangsphase als Antwort auf die festgestellte enorme Heterogenität der Schulanfängerinnen und Schulanfänger. Zugleich war die Didaktik der heterogenen Lerngruppe zumindest praktisch in Integrationsklassen so weit entwickelt, dass gezeigt werden konnte, wie Unterricht mit Kindern unterschiedlichen Leistungs- und Entwicklungsstandes, der zugleich auf die Integration der Lerngemeinschaft zielt, erfolgreich möglich ist.

Schließlich erfordern auch die gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Veränderungen der dritten industriellen bzw. postindustriellen Revolution eine andere Bildung: Autonome Persönlichkeiten, die in der Lage sind, sich Wissen selbst zu beschaffen, die in Teams arbeiten können sowie in fachlich begründeten, projektbezogen wechselnden Positionen und die bereit und in der Lage sind, in demokratischen Strukturen gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Das erfordert eine Schule, der es gelingt, die sozialen und persönlichen Potenziale der Kinder besser anzusprechen und dahingehend zu fördern, interkulturelle und prosoziale Kompetenz, Kooperationsfähigkeit und eigenständigen Wissenserwerb zu entwickeln.

Kritische Stimmen zweifeln jedoch an einem Mehrwert von JüL gegenüber gutem jahrgangshomogenem Unterricht. In der Tat verbindet JüL die schulstrukturelle Maßnahme jahrgangsgemischter Lerngruppierung mit »gutem Unterricht«. Die Jahrgangsmischung schafft zusätzlich veränderte Lernbedingungen: Hier lernen Kinder zusammen, die eine größere Spanne an Lernvoraussetzungen und an Kompetenzen mitbringen, als dies in einer jahrgangshomogenen Klasse üblich wäre. Aus der Schuleingangsphase berichten Lehrerinnen und Lehrer, in diesem Modell kämen Kinder am Schulanfang sehr viel schneller in der Schule an. Eine Eingewöhnungsphase erübrige sich fast ganz. Durch die Zusammenarbeit der Kinder habe die Lehrperson zudem mehr Freiraum, sich länger und intensiver mit einzelnen Kindern zu beschäftigen.

Dahinter steckt eine systematische und grundlegende Veränderung: Kinder übernehmen zusätzliche Aufgaben und neue Rollen. Die soziale Verantwortung der Älteren erfordert von ihnen eine stärkere Identifikation mit den Klassenregeln. Alle Kinder machen Erfahrungen, die ohne Jahrgangsmischung nicht möglich wären. Insbesondere betrifft dies soziale Aspekte wie Einfühlungsvermögen und Perspektivwechsel, oder kognitive Aspekte wie das explizite Lernen für Tutorsituationen und damit einhergehendes vertieftes Verständnis für die durch die Älteren an die Jüngeren zu ver-

mittelnden Lerninhalte. Sie entwickeln nebenbei didaktische und pädagogische Kompetenzen. Auch die Jüngeren haben viele neue Möglichkeiten, z.B. des impliziten Lernens am Modell, in Gesprächen oder beim Zuschauen wie die Großen arbeiten. Sie haben mehr Ansprechpartner, die sie in Abläufe und Arbeitsmethoden einführen, Material und Werkzeug erklären und dabei durch die Reflexion der eigenen erst kurz zurückliegenden Erfahrung anders mit ihren Anfängerschwierigkeiten umgehen. Schließlich gehört jedes Kind eine Zeit lang zu den Jüngeren und eine Zeit lang zu den Älteren.

Jahrgangsmischung mit dem Ziel des Erhalts kleiner Schulen ohne zusätzliche pädagogisch-didaktische Ambitionen stellt geringere Anforderungen an die konzeptionelle Entwicklung als Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL), bei dem die Jahrgangsmischung lediglich eine Oberfläche darstellt, die sich in besonderer Weise für die angestrebte pädagogisch-didaktische Entwicklung eines heterogenitätsbewussten qualitativ neuen Unterrichts eignet. Die Entwicklung von JüL, als tief in die Qualität des Unterrichts eingreifender Veränderungsprozess, erfordert weitaus mehr Zeit als lediglich für die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung erforderlich ist. Gleichwohl kann die Jahrgangsmischung einen ersten Schritt in Richtung JüL darstellen, bevor die sich andeutenden neuen Lernqualitäten entwickelt sind. Von Wirkungsstudien verlangt dies anzugeben, mit welchem Zielmodell die untersuchten Schulen arbeiten bzw. welchen Stand im Entwicklungsprozess sie zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten. Andernfalls können sie nichts Evidentes über die Wirkung von JüL auf schulisches Lernen aussagen.

Wie verlaufen Implementation und Entwicklung des Jahrgangsübergreifenden Lernens in den Schulen?

Schulen sind keine isolierten Gebilde, sondern Teil der Gesellschaft, deren Entwicklungsgrundlagen sie sichern. Zusätzlich zu wegweisenden Zukunftszielen, wie sie zum Beispiel in Schulentwicklungsprogrammen, in Standards oder Richtlinien für das Schulwesen formuliert sind, gibt die Gesellschaft auch die erwünschten Bewegungsmuster der Schulentwicklung vor. Beispiele für in diesem Sinne gleichzeitig vorhandene widersprüchliche Ansprüche und Machbarkeitsvorstellungen verschiedener Gruppierungen sind z.B. die Annahme, Vergleichsarbeiten seien eine profunde Basis für Schulentwicklungsmaßnahmen auf der einen Seite und für Beschlüsse zur Entwicklung einer inklusiven Schule auf der anderen Seite. Dazu gehören auch Vorstellungen, wie Schule sich entwickeln kann und soll, welche Lernzeit ihr dafür zur Verfügung gestellt wird, welche Unterstützungssysteme für ihre Entwicklung bereitgestellt werden bzw. welche Ressourcen aufgrund langfristiger Prioritätensetzungen überhaupt verfügbar sind.

Die Beschreibung von jahrgangsübergreifendem Unterricht und seiner Wirkung auf Leistung, Sozialverhalten und Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beinhaltet daher immer eine strukturelle und eine zeitliche Umsetzungsperspektive. JüL ist eine Bewegung, seine schulische Verwirklichung ein langwieriger Entwicklungsprozess. Wer wissen will, wo eine JüL-Schulentwicklung steht, muss beide Dimensionen erfassen, die »Tiefe« der pädagogisch-didaktischen Entwicklung und die Dauer des schulischen Entwicklungsprozesses. Aus beiden Momenten ergibt sich noch ein dritter, entwicklungskritischer Faktor, die resultierende Dynamik beider Entwicklungsgrößen, also die institutionen-historische »Geschwindigkeit« (Dynamik) der Schul-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Das zu diesen drei Momenten vorhandene Wissen aus den Schulversuchen und Praxisberichten ist umfangreich. Insbesondere für die Phase der organisatorischen Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen existieren ausreichend dokumentierte Erfahrungen. Da sich diese Erfahrungen zu den JüL-Entwicklungsverläufen je nach Strukturebene unterscheiden, sollen diese im Folgenden getrennt betrachtet werden. Neben der Unterrichtsebene sind dies vor allem die Schulebene und die Landesebene.

JüL-Entwicklung auf Landesebene

Auf Landesebene bietet JüL Gelegenheit zu einer tiefgreifenden Veränderung der Schule und des Schulsystems. Für die landesweite Verbreitung des JüL gibt es viele unterschiedliche politische und pädagogische Gründe, die sich auch ergänzen: Angefangen bei der Entscheidung für oder gegen kleine Schulen bis hin zu einer Möglichkeit der die ganze Schule umfassenden Unterrichtsentwicklung, die auf weitere interessierte Schulen ausstrahlt. Widersprüche, wie die

zwischen gelingenden Integrationsklassen auf der einen Seite und gehäuften Zurückstellungen am Schulanfang auf der anderen Seite, führten zur Entwicklung der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase mit flexibler Verweildauer bei Verzicht auf Zurückstellung, Diagnose-Förderklassen und Sonderschuleinweisung. Vor allem in der Grundschule wurde JüL in Verbindung mit der Schuleingangsphase und mit integrativem Unterricht eingerichtet und in etlichen Bundesländern weitreichend ausgebaut. Wo dies der Fall war, besteht heute eine breite Basis an Kompetenzen für die Entwicklung hin zur Inklusiven Schule. Derzeit macht die Verbreitung des JüL in der Sekundarstufe I und im Zusammenhang mit Inklusion Fortschritte. Überall dort, wo nach Lösungen für eine heterogenitätssensible Arbeit gesucht wird, ist JüL eine interessante Option. Zahlreiche Praxis- und Schulbegleitforschungsberichte, vor allem zur Schuleingangsphase oder aus Reformschulen, beschreiben, wie Jahrgangsübergreifendes Lernen für die Kinder Vorteile bringen kann. Unterricht muss dazu - eingebunden in ein geeignetes pädagogisches Schulkonzept - vielfältige gute Gelegenheiten für kooperative Lernprozesse zwischen älteren und jüngeren Kindern bieten. Dafür sind die Lehrerinnen und Lehrer wesentlich verantwortlich. Die entsprechenden offenen Unterrichtsmethoden bilden hierfür eine gute Ausgangsbasis. Fokussiert werden dann aktives, verständnisintensives Lernen, Abkehr vom Zeitdruck und das Ernstnehmen der Zugänge, Themen und Lernvoraussetzungen der Kinder.

Gezeigt werden konnte aber auch, dass die hierzu notwendige Entwicklung äußerst langwierig ist und dass sich der Einzelschule vielerlei Hürden in den Weg stellen, die sie nicht immer selbst zu verantworten hat und die sie auch nicht immer alleine lösen kann. An den Beispielen aus Brandenburg und Thüringen wird deutlich, dass es wichtig ist, Entwicklungen über eine lange Zeit in die gleiche Richtung zu unterstützen, aber die Schwerpunkte der Entwicklung den individuellen Schulen anzupassen. Erst wenn JüL in einem Land eine gewisse Verbreitung erfahren hat, dabei Erfolge vorweist und darüber hinaus bekannt ist, wie die im Entwicklungsprozess an den Schulen auftretenden Hürden überwunden werden können und dafür auch die notwendige Beratung zur Verfügung steht, dann ist ein fruchtbarer Boden geschaffen, auf dem eine erfolgreiche Realisierung von JüL zu erwarten ist. Auch das Gegenteil gilt: Kurzfristige Aktionen, ohne ausreichende Unterstützung kommen einer Garantie dafür gleich, die schulische Umsetzung von JüL in der Breite scheitern zu sehen. Insgesamt wird die Entwicklung von JüL in den deutschen Bundesländern noch von eher entwicklungshemmenden strategischen Gegebenheiten geprägt.

JüL-Entwicklung auf Schulebene

Auf Schulebene zeichnen die Praxis- und Schulbegleitforschungsberichte ein differenziertes Bild. Ohne mit der Reihenfolge eine Rangfolge abzubilden, werden folgende entwicklungskritischen Momente beschrieben: Akzeptanz gewinnen

nach innen wie nach außen, insbesondere die Eltern einbeziehen, für JüL ein neues Schulkonzept erarbeiten, die Pädagoginnen, die Pädagogen und die Fachkräfte angemessen qualifizieren, die für kooperatives Lernen notwendigen Teamstrukturen schaffen und diesen gesamten Entwicklungsprozess neben dem alltäglichen Leistungsprozess zielführend und unterstützend leiten. Auch bei hervorragender Öffentlichkeitsarbeit hat eine solche Entwicklung Auswirkungen auf die Akzeptanz bei den Eltern, bei den Schülerinnen und Schülern und in der weiteren LehrerInnenschaft. Als besonders bedeutsam für die Entwicklung einer breiten Akzeptanz gilt die Antwort der Schule auf die Zweifel von Eltern daran, ob der Unterricht für die Kinder zu erfolgreichem Lernen führt. Es muss alles getan werden, um den Eltern Einblicke in die Lernfortschritte ihrer Kinder zu geben, z.B. mit Portfolios und mit Gesprächen, in denen es nicht um Konflikte und Probleme mit den Kindern geht, sondern um Informationen über die Lernerfolge der Kinder. In diesen Gesprächen sollte gemeinsam darüber reflektiert werden, wie das Kind noch besser gefördert werden kann.

Aus systemischer Sicht stellt man sich Schule als ein Gefüge vor, in dem die unterschiedlichsten Wirkmomente untereinander vielfältig und dynamisch verknüpft sind, sich gegenseitig beeinflussen, vielleicht auch bedingen, ohne dass dieses System linear direkt gesteuert werden kann. Man kann es anregen, in Schwingungen versetzen, aber mechanisch zielgenau lenken lässt es sich nicht. Als organisches System ist Schulentwicklung dabei immer abhängig von Freiräumen für Explorationsmöglichkeiten und zugleich von einem sicheren Gerüst, das unvermeidbare Fehlritte absichert. Diesen Entwicklungsrahmen muss die Schule abstecken und gemeinsam mit Leben füllen. Eine Lehrperson alleine, kann dies niemals schaffen. Isoliert in einer JüL-Gruppe lässt sich nachhaltig keine wertschätzende Atmosphäre verwirklichen, weil die Störungen von außen (den anderen Klassen, dem sozialen Umfeld der Schule etc.) zu groß werden. Schulintern muss die wertschätzende Atmosphäre von allen gelebt werden, von Kindern und Erwachsenen (den Pädagoginnen und Pädagogen, dem Haus und den Fachkräften), sonst zerfällt sie.

Viele Unwägbarkeiten machen den Schulentwicklungsprozess zwar schwer planbar, dennoch bleibt er strategisch gestaltbar. Sofern das angestrebte Ziel klar ist, kann eine adaptive Strategie verfolgt werden. In der Beobachtung, wie sich die Übergänge zwischen Altem und Neuem entwickeln, wird dann der Prozess und seine Beeinflussbarkeit sukzessive transparenter. Es zeigt sich sehr schnell, wo nachgearbeitet werden muss. Der Bezug zum ursprünglichen Konzept lässt Fehler erkennen und dient als Anlass für die Planung der nächsten Schritte. Die Entwicklung gleicht also einem permanenten Abgleich zwischen Ist-Stand, Weg-Planung und Ziel. Dieser Abgleich muss in ein umfassendes Schulkonzept eingebettet sein, das sowohl Anteile des JüL-Konzeptes als auch lokale Gegebenheiten der Schule und ihres sozialen Umfeldes einschließt. Sehr gut

nachvollziehbar ist dieser Prozess in den Schriften bekannter Modellschulen. Darin wird auch die Bedeutung der intensiven Weiterbildung deutlich.

Auch die Schulleitung steht in einem solchen strategisch-adaptiven Prozess vor großen Lernaufgaben. Etliche Studien - gerade aus der Grundschule - betonen, dass JüL eine professionelle Leitung benötigt, weil tradierte Strukturen einer homogenisierenden Schule dem Wandlungsprozess oft beharrlich über viele Jahre entgegenstehen und sie nicht immer auf ein ausreichend tragfähiges Unterstützungssystem von außen bauen können. Dafür ist es hilfreich, wenn sich die Schulleitungen verschiedener JüL-Schulen regelmäßig treffen, um sich auszutauschen und voneinander zu lernen.

Eine nicht unwichtige Erkenntnis aus den Erfahrungen auf Schulebene ist, dass jeder Entwicklungsprozess der Gefahr einer Überfrachtung mit Ansprüchen ausgesetzt ist. Von JüL versprechen sich die Schulen Unterschiedliches. Während eine Schule JüL einführen möchte, um soziales Lernen zu fördern, erwägt die andere Schule, sich auf den Weg zur Inklusiven Schule zu begeben. Tatsächlich funktioniert JüL nur in einer Schule, die mit Heterogenität offen und positiv umgeht. Es liegt daher nahe anzunehmen, JüL sei eine gute Grundlage für soziales Lernen, für eine inklusive Schule und für die Gemeinschaftsschule. Aber es bietet dafür kein Patentrezept und keinen besonders leichten Weg.

JüL-Entwicklung auf Unterrichtsebene

Mit diesem prosozialen Entwicklungsschwerpunkt auf Schulebene ist auch der Fokus für die nächst niedere Ebene, den JüL-Unterricht gegeben. Durch diese vorherrschende Schwerpunktsetzung wird auch verständlich, warum sich bei der Auswertung der Praxisberichte hierzu keine besonderen Befunde im Bereich der Unterrichtsqualität feststellen lassen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Entwicklung von transferfähigem Know-how zu Fragen der Unterrichtsqualität niemals Sache einzelner Schulen sein kann. Diese Aufgabe ist übergeordneter und multidisziplinärer Natur und deshalb mindestens Ländersache. Um hier Erfolge zu erzielen ist es erforderlich, die Qualität der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler künftig zu fokussieren. Dabei gilt es folgendes zu beachten:

▲ Wie das erreicht werden kann, ist zwar wissenschaftlich von verschiedenen Seiten aus beschrieben und durch Praxisbeispiele in der Umsetzung belegt, wie es jedoch über Modellschulen hinaus allgemeine Praxis werden kann, ist noch offen.

▲ Zentral für eine gute Unterrichtsqualität in JüL-Klassen ist auch die jahrgangsübergreifende curriculare Planung mit Kernthemen auf unterschiedlichem fachlichem Niveau. Hier sind insbesondere die Fachdidaktiken gefragt.

▲ Zu entwickeln sind Strategien, wie die besonderen sozial-emotionalen Möglichkeiten, die JüL bietet, besser für verständnisintensives Lernen ausgeschöpft werden können.

▲ Qualitätskriterien für JüL sind bislang nur rudimentär formuliert. Es besteht die Gefahr, dass Schulen JüL einführen, ohne geeignete Grundvoraussetzungen zu erfüllen.

Insgesamt müssen fundiertere Möglichkeiten erarbeitet und umgesetzt werden, wie das vorhandene Wissen - Erfahrungswissen, Handlungswissen und Strukturwissen - für die alltägliche Arbeit in JüL-Klassen mit ihren spezifischen Anforderungen besser erschlossen werden kann. Und es geht nicht nur um pädagogisch-didaktisches Wissen, sondern auch um Übergangs-Wissen.

Denn der Übergang vom Jahrgangsklassenunterricht zum JüL-Unterricht führt kaum jemals direkt zum Ziel. Fast immer werden Umwege über die Gestaltung separater Unterrichtssequenzen für »leistungshomogene« Gruppen bzw. für unterschiedliche Jahrgänge beschritten. Dieses Übergangsstadium von der Orientierung an Leistungsgruppen hin zur Orientierung am tatsächlichen Lernprozess jedes Kindes ist eine sehr wichtige Entwicklungsphase. Im Wesentlichen nutzen Lehrpersonen dazu drei Strategien: Übernahme von Lehrfunktionen durch Schülerinnen und Schüler in entsprechenden Settings, kooperatives Lernen in Gruppenarbeiten mit speziell dafür geeigneten Aufgaben und individuelles Arbeiten mit vorbereiteten Lernprogrammen. Erst allmählich entsteht eine neue Aufgabenkultur und eine neue Kultur des Lernens, in der gegenseitiges Helfen, kooperatives Lernen in heterogenen Gruppen und individualisiertes Arbeiten auch mit anspruchsvollen Aufgaben gelingt und in der das alles mit einer gewissen Leichtigkeit zusammenspielt.

Zwischen dieser neuen Leichtigkeit anspruchsvollen gemeinsamen Lernens und der Entscheidung für die Einführung von JüL in einer Schule stellt sich den schulischen Akteuren ein Berg an strukturellen Gegenkräften in den Weg: Strukturgebende Merkmale für den jahrgangshomogenen Unterricht, wie sie in Unterrichtskonzepten, in Räumlichkeiten, in Materialien, in Zeitfenstern und Verhaltensregeln verankert sind. Hinsichtlich der Unterrichtskonzepte sind dies z.B. Vorstellungen von einem geschlossenen Lernkanon, von Autoritätshörigkeit, von individuellen Lernleistungen und vom kollektiven Gleichschritt. Weitere Strukturbarrieren finden sich in curricularen Entwicklungen, in fachdidaktischen Umsetzungen, in diagnostischen Maßstäben bzw. Instrumenten, in Feedbackstrukturen und Leistungsbewertungsmustern. Diese Strukturen finden sich auch in den persönlichen Routinen der Akteure, ohne dass sie diese bewusst reflektieren (können) oder als externe Zwänge erleben. Zu diesen Akteuren gehören die Lehrerschaft, die Schülerschaft, die Elternschaft und das weitere soziale Schulumfeld.

Dies alles macht den Weg zu JüL sehr schwierig, lässt ihn im Vorhinein als beinahe unüberwindlich erscheinen und wird dennoch in der Erfahrung der »Erfolgreichen« als ebenso lohnend wie unumkehrbar geschildert.

Was sagt die testexperimentelle (»quantitative«) Effektmaßforschung zu JüL?

In der Zusammenschau der JüL-Wirkungsforschungs-Zeitleiste zwischen 1938 und 2013 tritt mit dem Jahr 1994 eine Zäsur zutage. Nach der Veröffentlichung von Anderson's und Pavan's »Nongradedness« (1993) und Bruce Miller's »Implementing the multiage classroom« (1994) ist im Prinzip alles Wesentliche zur JüL-Entwicklung und zur JüL-Wirkungsforschung geklärt. Seit zwanzig Jahren könnte also die JüL-Wirksamkeitsforschung inhaltlich und methodisch der entwicklungs- und kontextangemessenen Komplexität von JüL-Schulentwicklungsvorhaben gerecht werden - so wie es die Schulbegleitforschung in Ansätzen versucht hat. Allerdings müssten dafür die entsprechenden Entwicklungs- und Forschungskapazitäten bereitgestellt werden. Tatsächlich folgen dieser Zäsur im Prinzip nur noch Bestätigungen der verschiedenen Positionen zum JüL bzw. Wiederholungen der immer gleichen inhaltlichen und methodischen Forschungsfehler.

Die Fragen an die Befunde der einzelnen testexperimentellen (»empirischen«, »quantitativen«) Effektmaßstudien zum JüL lauten deshalb: Schließt diese Art Forschung mit ihrem hohen methodischen Ansprüchen an den pädagogisch-didaktischen und an den forschungsmethodischen state-of-the-art an? Wird sie auch kapazitiv dem komplexen, langwierigen und vielschichtigen Wirkungsgefüge der JüL-Schulentwicklungsvorhaben gerecht? Sind die untersuchten JüL-Vorhaben überhaupt wirkungsfähig (»Evaluability Assessment«)? Jahrgangsübergreifendes Lernen erfordert nämlich eine Entwicklung der ganzen Schule, lässt sich also mit klassenbezogener Unterrichtsentwicklung alleine nicht nachhaltig und nicht in hinreichender Qualität erreichen. Dies ist selbst dann der Fall, wenn der Fokus der Schulentwicklung nur auf der Unterrichtsentwicklung liegt. Dafür müssen schulintern die notwendigen Kompetenzen sowie die strukturgebenden Neuerungen aufgebaut werden. Wird JüL flächendeckend angestrebt, sind zwingend ein geeignetes Umsetzungsmodell und ausreichend kompetentes Begleitpersonal für die Fortbildung, Beratung und Zielführung des Prozesses zur Verfügung notwendig. - Hat die JüL-Wirkungsstudie diese institutionellen Entwicklungsbedingungen erfasst?

Hinzu kommt eine zweite Komplex von Anforderung an die JüL-Wirkungsmessung: Die Lernzeit eines Schulsystems dauert natürlich sehr viel länger als die Lernzeit einer Schule oder gar die einer einzelnen Lehrkraft in diesem System. Entwicklung braucht zwar die einzelnen Lehrkräfte als Vorreiter, aber sie benötigt auch Entwicklungszeit des gesamten Systems. Wie bildet die pädagogische Wirkungsforschung diese Ungleichzeitigkeiten ab? Was tut sie, wenn z.B. durch Regierungswechsel im laufenden, landesweiten Schulentwicklungsprozess die Ziele und Wege neu definiert werden und jahrelange Umsetzungsbemühungen plötzlich aus der

gesellschaftlichen Wertschätzung (und Finanzierung) herausfallen, noch nicht Gefestigtes sich zurück bildet, Vorreiter unglaubwürdig gemacht werden und daraufhin das Feld verlassen? Oder wenn erfolgreiche Schulleiterinnen bzw. Schulleiter und Lehrkräfte von JüL-Projekten plötzlich wegbeordert werden? - Wurden von der JüL-Wirkungsstudie diese Entwicklungsbrüche verbucht und angemessen bewertet?

Die summarische Antwort auf alle diese Fragen an die JüL-Wirkungsforschung muss leider lauten: Die Geschichte der weltweiten bildungspolitischen JüL-Entwicklungen seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts erscheint als eine Geschichte der Unfähigkeit der Bildungspolitik, hinreichende Entwicklungsbedingungen für die JüL-Umsetzung und die JüL-Wirkungsforschung aufzubauen und nachhaltig aufrecht zu erhalten - und dies oft gegen besseres Wissen und Wollen der zuständigen Referentinnen und Referenten in den für Schule zuständigen Ministerien. Vor dem Hintergrund dieser Unfähigkeit spielt die testexperimentelle Forschung teilweise eine zweiseitige Rolle. Zum einen wurde sie bemüht, kurzfristig den Erfolg von JüL qua Wirkungsmessung auf Schulleistung, Sozialverhalten und Selbstbild der Schülerinnen und Schüler zu »beweisen«, ohne sie für diesen Beweis angemessen auszustatten. Andererseits wurde sie auch dafür benutzt, das Ungenügen von Wirkungsbefunden zur Legitimation des Entwicklungsabbruchs bereit zu stellen. Diese Art Auftragsforschung im Dienste der Bildungspolitik bestimmt das Bild der testexperimentellen JüL-Forschung seit den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Dazwischen gab und gibt es auch »Eigenforschung«, vor allem Qualifikationsforschungsarbeiten. Aber auch diese können unschwer JüL-Befürworterinnen bzw. -Befürworter und JüL-Gegnerinnen bzw. -Gegner zugeordnet werden, wie es David Pratt 1986 in seinem Forschungsüberblick zum JüL explizit nachweisen konnte. Pratt fand zudem einen Zusammenhang zwischen den JüL-Effekten und der JüL-bezogenen Einstellung der Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrer. Dieser verschränkte Auftrags-Umsetzung-Nachweis-Bias ist bei weitem kein Spezifikum der »weichen« pädagogischen Faktanlage, sondern findet sich genau so in der »harten« Pharmaforschung. JüL-Wirkungsforschung sollte also auch jenseits aller Evidenzkritik daraufhin befragt werden, welche Position sie mit ihrer Interpretation in dem vorherrschenden bildungspolitischen Kontext einnimmt und ob diese Position inhaltlich-methodisch tatsächlich legitimiert ist.

Eine kurzzeitige Ausnahme von dieser entwicklungsunfreundlichen Situation entwickelte sich im Staat New York in den USA, dessen Bildungsministerium (New York State Education Department) bereits 1935 das jahrgangshomogene Lernen durch JüL zu ersetzen versuchte. John Goodlad, selbst Grundschullehrer und Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Chicago publizierte 1959 (erneut 1987) zusammen mit dem pädagogischen Psychologen und Testexperten Robert Anderson einen ersten Überblick über den Wissensstand zum JüL, über seine Ziele und Kernelemente. 1961 regte er William McLoughlin von der

Universität St. John (bei New York City) zur Begleitung eines zweijährigen Schulversuchs zum JüL in den beiden Fächern Lesen und Rechnen an. Sehr viel wichtiger als diese korrelative Vergleichsstudie sind McLoughlin's Recherchen zur tatsächlichen Situation des JüL in den Schulen, zum Stand der JüL-Wirkungsforschung und zu den Anforderungen an eine testexperimentelle Methodik zur Wirkungserfassung Jahrgangsübergreifenden Lernens. Dabei stützte er sich auch auf die Vorarbeiten von Goodlad und Anderson. Über diese Recherchen, Reviews und die Vergleichsstudie wurden von William McLoughlin zwischen 1967 und 1973 mindestens zwölf Publikationen veröffentlicht, die überwiegend auch heute noch im Internet verfügbar sind.

McLoughlin gelang es darin zu zeigen, dass die Erfassung der nachhaltigen Wirkungen von JüL ein sehr umfangreiches diagnostisches Instrumentarium erfordere, um sowohl die Breite der JüL-Umsetzung als auch ihre Tiefe und Dauer angemessen erfassen zu können. Und dass diese Untersuchungen sehr viel länger dauern müssten als die üblichen ein bis zwei Jahre. In einem sehr engagierten Artikel aus 1968, »The Phantom Nongraded School« resümiert er seine Übersicht über den Forschungsstand zu JüL: »Die Forschung hat bislang nicht viel mehr getan als die Leistungen von Kindern aus jahrgangshomogen genannten Schulen zu vergleichen mit der Leistung von Kindern aus jahrgangsübergreifend genannten Schulen. Im Wesentlichen haben wir einfach die uralte Frage untersucht: ›Welche Bedeutung hat der Name?‹ (S. 250, freie Übers. - d.A.)« Sein Resümee: Die JüL-Forschung läuft einem Phantom hinterher (ders. 1968), ohne ein theoretisch ausformuliertes Wirkungsmodell und ohne angemessene Erhebungsinstrumente. Hier seine seit fast fünfzig Jahren missachteten Erfolgskriterien für gegenstandsangemessene JüL-Studien:

- ▲ feldpraktische Erfahrung der Forschenden, ein ausreichender Feldzugang und hinlängliche Feldqualität mit möglichst hohem Realitätsgehalt der Erhebungssituation
- ▲ vertiefte Feldkenntnisse, theoretisch gute Fundierung der Studien: angemessenes Wirkungsmodell und sachlich-zeitliche Ebenengerechtigkeit der Wirkungsvorstellungen
- ▲ Berücksichtigung der Unterrichtsqualität und des Grades der Entwicklung Jahrgangsübergreifenden Lernens (JüL-nahe Definition der Stichprobe)
- ▲ komfortable Organisation des Forschungsprozesses und hinreichende Forschungsphasenverknüpfung
- ▲ JüL-spezifische Konstruktmetrologie der verwendeten Tests, Befragungs- und Beobachtungsinstrumente und komplexitätsangemessene Untersuchungsstrategien
- ▲ gemessen an der Forschungsqualität relativ behutsame Interpretation der Befunde

Testexperimentelle Aussagen zur Wirksamkeit von JüL verbleiben also seit den siebziger Jahren empirisch im zwar statistisch Signifikanten aber inhaltlich weitgehend Unbestimmten. Dies gilt nicht in dieser Strenge für kleinere

Vergleichsstudien einzelner Unterrichtsmomente wie etwa Kooperation, Eigenständigkeit, Motivation, Individualisierung etc. und erst recht nicht für Schulbegleitforschungen. Deren Befunde fokussieren aber auch nur den interessierenden Aspekt bzw. die laufende Situation und vermeiden bewusst jede umfassende Wirksamkeitsbeurteilung.

Wenn das komplizierte Wirkungsgefüge von JüL schon nicht angemessen erfasst wird, was gewinnt man dann durch die statistische Summierung solcher Fehlvergleiche, wie sie in der oft zitierten »Best-evidence Synthesis« (erweiterte Meta-Analyse) von Roberto Gutierrez und Robert Slavin (1992) oder von Simon Veenman (1995) vorgenommen wurde?! Ganz abgesehen davon, dass zufallskontrollierte Experimente und Meta-Analysen selbst in der Medizin mehr und mehr umstritten sind und ihnen deshalb in der deutlich komplexeren Pädagogik ihr epistemologischer Sinn endgültig abgesprochen werden könnte. Hinzu kommt, dass die Verfasser dieser Forschungsüberblicke über keinerlei JüL-pädagogische Praxis verfügten und die von McLoughlin erarbeitete Untersuchungsstruktur für JüL-Wirkungsstudien - zumindest laut Argumentation und Literaturangaben - nicht einmal kannten, geschweige denn anwendeten.

Auch der haarspalterische Streit um die unbedeutenden Wirkungsbefunde dieser Meta-Analysen, der zwischen den Nachwuchsforschern Simon Veenman auf der einen Seite und Robert Burns sowie DeWayne Mason (1996) auf der anderen Seite entbrannte, brachte außer dem publizistischen Echo - vor allem in Deutschland - keinerlei JüL-relevante Erkenntnis zutage. Mason und Burns sympathisierten übrigens mit den Schulen und Lehrkräften, die sich gegen einen staatlich verordneten JüL-Unterricht wandten, weil dieser sie zwar in die Jahrgangsmischung zwang, ihnen aber die notwendige Unterstützung versagte. Dieses dekontextualisierte Artikel- bzw. Effektstärken-Saldieren findet aktuell seinen widersinnigen Höhepunkt in John Hattie's 2009 vorgelegter, negativer Bilanz zur JüL-Wirkung - zumal diese Meta-Meta-Summierung auf nur zwei JüL-Metastudien beruht (Veenman 1995 und Kim 1996).

Damit spiegelt die internationale JüL-Forschungsliteratur seit den 1990er Jahre immer weniger die Komplexität der strategischen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben zum JüL wider und beschränkt sich immer mehr auf arbiträre (labornahе) Teilaspekte schulischen Leistungs- und Sozialverhaltens. Hinzu kommt, dass sich hinter der Imponier-rhetorik vom stringenten (rigorous) testexperimentellen Forschungsdesign meist ein bescheidenes methodisches und theoretisches Niveau, gemischt mit der ungerechtfertigten Interpretation ihrer Ergebnisse verbergen. Doch damit nicht genug, befassen sich viele der testexperimentellen Studien zur Jahrgangsmischung - so auch die von Mason und Burns - nicht einmal direkt mit JüL, sondern lediglich mit der Wirkung der administrativ angeordneten aber nicht geförderten Jahrgangsmischung auf Schulleistung und Sozialverhalten.

Das große Fragezeichen, das die meisten der in Deutschland rezipierten Reviews bezüglich der leistungssteigernden

und verhaltensfördernden Wirksamkeit von JüL hinterlassen, muss nach unserer Untersuchung um ein mindestens ebenso großes Fragezeichen hinsichtlich der Aussagekraft der diesen Reviews zugrunde liegenden Primärstudien ergänzt werden. Erstens konnten wir bis dato noch keine JüL-Primärstudie ausmachen, die dem vielschichtigen, komplexen und langwierigen Entwicklungs- und Umsetzungsprozess des JüL-Programms theoretisch und methodisch gerecht wird. Und zweitens stellen sich die Befunde der Primärstudien bei näherem Hinsehen als sehr viel differenzierter dar als das die summarischen Effektmaß-Interpretationen vermuten lassen. Also wäre es doch angemessener, den Details der Primärstudien nachzugehen als den arithmetischen Effektmaßmittelwerten von sogenannten »Meta-Analysen«.

Dass die JüL-Wirkungsforschung auf der Stelle tritt, ist aber nicht die Schuld der vielen hundert engagierten Teilstudien. Vielmehr mangelt es seitens der Bildungsforschungspolitik an der Bereitschaft, eine ausreichende Entwicklungs- und Forschungskapazität bereit zu stellen, wie sie die begleitende Evaluation eines JüL-Schulreformvorhabens erfordert. Das pädagogische, forschungsmethodische und organisatorische Vermögen dazu ist vorhanden - auch und vor allem Dank der vielen hundert Einzelvorhaben. Allerdings stellt sich einer solchen Kapazitätsbildung die aktuelle Tendenz zum Präferieren des testexperimentellen Forschungsparadigmas in der Pädagogik entgegen. Dabei hat dessen Ruf als »Goldstandard« der empirischen Wirkungsforschung inzwischen selbst in der Medizin gelitten und sollte daher auch in der Pädagogik als obsolet gelten dürfen. Blicke noch, den zugehörigen instrumentellen Objektivitätsanspruch durch einen Gegenstandsangemessenheitsanspruch zu ersetzen.

Wie also wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen?

Jahrgangsübergreifendes Lernen muss aufgrund der positiven schulischen Erfahrungen ein großes pädagogisches und didaktisches Potenzial zugesprochen werden. Dieses kommt allerdings in einer rein organisatorischen Umstrukturierung nicht zur Geltung. Weil sich die offiziellen Schulreformen aber allzu oft auf die organisatorischen Fragen beschränken, sind auch die Ergebnisse der diese evaluierenden, testexperimentellen Untersuchungen wenig aussagefähig. Hinzu kommt, dass sich diese Art Empirie nur unzureichend auf die konkreten Aktivitäten und Bedingungen im pädagogischen Feld einlässt.

Wie JüL in der schulpädagogischen Praxis wirkt, wurde mit den sechs Punkten auf S. III kurz zusammengefasst. Wie aber lautet demgegenüber die Antwort auf die Frage nach dem Beitrag von achtzig Jahren testexperimenteller Effektmäßigkeitsstudien zur Weiterentwicklung des Jahrgangsübergreifenden Lernens? - Außer dem anspruchsvollen forschungsmethodischen Entwurf von William McLoughlin aus den sechziger Jahren, dessen Einlösung noch eines tragfähigen Forschungsprogramms harret, bleiben nur viele Details zu einzelnen JüL-Aspekten. Die unbefriedigenden Wirkungsaussagen zum JüL aus testexperimentellen Studien lassen sich dagegen kaum empirisch nachvollziehen und entstammen nach unserer Analyse überwiegend dem Wunschdenken der Forschenden und ihrer Auftraggeber.

Die an der Weiterentwicklung des JüL arbeitenden Bildungsverantwortlichen, Schulen, Pädagoginnen und Pädagogen sollte diese Unwirksamkeitsbehauptung erst einmal nicht berühren. Im Gegenteil! Nur wenn es der Wirkungsforschung gelingt, sich methodisch und inhaltlich der schulischen Realisierung und der theoretischen Fassung des JüL stärker anzunähern, kann ihr im Chor der JüL-Entwicklungsgemeinschaft eine ernstzunehmende, entwicklungskritische Stimme zugestanden werden. Bis dahin darf das positive Urteil der reformpädagogischen Praxis zum Jahrgangsübergreifenden Lernen als gegenstandsangemessener und zuverlässiger gelten. Insgesamt bietet diese Expertise einen reichhaltigen Überblick über die anspruchsvollen Ziele von JüL und die aufwendigen Wege hin zu JüL. Zugleich ist sie ein Lehrstück für die Grenzen der vorherrschenden testexperimentellen Bildungsforschung und für den anstehenden Entwicklungsbedarf hin zu einer entwicklungsförderlichen Schulbegleitforschung.