

Eine Materialanalyse von Sachunterrichtsmaterialien für die Schulanfangsphase im jahrgangsübergreifenden Lernen

Erfahrungsbericht zur Bearbeitung einer Forschungsaufgabe im Rahmen eines Grundschulpädagogikseminars

Intro

Sommersemester 2011, Master of Education Grundschulpädagogik, das letzte Semester unseres Studiums: Man geht als Studentin mit dem Gedanken „bald geschafft“ in eines seiner letzten Seminare „Forschungsfragen der Grundschulpädagogik“ und denkt, man wüsste was einen so erwartet – man ist schließlich als fast fertige Studentin geübt in solchen Sachen. In diesem Fall sollen wir eine kleine Untersuchung durchführen, denn es soll vorrangig um Forschungsmethoden gehen, und deren Ergebnisse präsentieren.

Ziemlich schnell mussten wir feststellen, dass wir ein wenig zu leichtfertig an die Sache herangegangen sind. Wir sind auf dem Boden der Tatsachen angekommen, denn Forschung ist schwer, anstrengend, kann einen zum Grübeln und Zweifeln bringen. Aber sie kann auch motivierend sein, wenn man feststellt, dass man „richtige“ Forschung betreibt; wenn auch nur in einem kleinen Rahmen.

Ausgangssituation

Zunächst haben wir uns im Seminar mit dem Konzept des Jahrgangsübergreifenden Lernens (JÜL) auseinandergesetzt. Hier ist uns relativ schnell bewusst geworden, dass man zwar oberflächliche Aussagen über JÜL treffen kann, aber bei uns durchaus noch viele Lücken und Diskussionsbedarf vorhanden waren. Dieser Bedarf konnte auch in den dafür vorgesehenen Sitzungen für uns nicht vollends gestillt werden, denn immer wieder kam es während unserer eigentlichen Untersuchung zu inhaltlichen Grundsatzdiskussionen. So mussten wir uns beispielsweise zunächst eine Abgrenzung von Perspektivität zu Pluralität erarbeiten. Die Diskussionen sollten jedoch positiv bewertet werden, da sie unsere Arbeit insgesamt sehr bereichert und vorangebracht haben, worauf wir im Verlauf noch zurückkommen. Das Ergebnis der ersten Seminarsitzungen war eine recht knappe aber aussagekräftige Charakteristik des Jahrgangsübergreifenden Lernens – sechs „Essentials“ von JÜL, auf die sich das Seminar verständigt hat.

Essentials des Jahrgangsübergreifenden Lernens

Kind als Akteur: Durch die Altersmischung wird die Emanzipation der SchülerInnen gefördert und der Einfluss durch die Erwachsenen verringert. So wird den Kindern eine erhöhte „Selbstbestimmung“ (Heinzel 2007, S.38) ermöglicht. Dies entspricht der aktuellen Vorstellung des „aktiven Kindes“ (ebd., S.38), das sich durch „Autonomie und Selbstständigkeit“ (ebd., S.38) auszeichnet.

Heterogenität als Normalität: Die Bedeutung von Heterogenität lässt sich bezogen auf den Schulalltag in zwei Weisen beschreiben. Zum einen als gegebene Verschiedenheit aller SchülerInnen und zum anderen als allgemeines Lernziel. SchülerInnen sollen lernen Unterschiedlichkeiten „gleichwertig nebeneinander bestehen“ (Prenzel 2007, S.71) zu lassen und dies als Ziel im alltäglichen Umgang miteinander wahrzunehmen. Im Jahrgangsübergreifenden Lernen bezieht sich Heterogenität zunächst auf den Aspekt des Alters, doch soll JÜL insgesamt als „Pädagogik der Vielfalt“ (ebd., S.70) verstanden werden.

Differenzierung: Im Jahrgangsübergreifenden Lernen ist es notwendig die Aufgaben so „offen und doch strukturiert“ (Schönknecht/Klenk 2007, S.194) aufzubauen, dass jedes Kind sie mit seinen jeweiligen Fähigkeiten bearbeiten kann. Der Lernprozess soll individuell ausgerichtet sein, so dass die Unterrichtsinhalte bei den SchülerInnen zu unterschiedlichen Reaktionen führen können (vgl. de Boer 2007b, S.81). So können Kinder ihre eigenen Wege gehen um zum Ziel zu gelangen und sogar das Ziel kann individuell unterschiedlich sein. Differenzierung kann auf diesem Wege natürlich, vom Kind aus geschehen oder als Initiation von Seiten der Lehrenden. Voraussetzung für Differenzierung durch die Lehrkraft sind „entsprechende Informationen über den jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand“ (ebd., S.78).

Lernen als sozialer Prozess: Im Gegensatz zur hierarchischen Struktur in einer altershomogenen Klasse, in der das Lernen durch die Instruktion der Lehrkraft gesteuert wird, soll beim Jahrgangsübergreifenden Lernen vermehrt das kooperative Lernen genutzt werden. In diesem können das Expertenwissen der SchülerInnen und der „Austausch ihres Wissens und ihrer Erfahrungen“ (Heinzel 2007, S.38) stärker zum Tragen kommen.

Pluralität von Wissen: Das Vorhandensein verschiedener Konzepte bei den SchülerInnen, begründet auf ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnissen, ist ein Kennzeichen von Pluralität und besonders in heterogenen Lerngruppen können diese aneinander stoßen und die eigenen Konzepte „bedenkenswert erscheinen lassen“ (Schönknecht/Klenk 2007, S.191). Bei der Thematisierung eines Sachverhalts können beispielsweise „verschiedene kulturelle Haltungen“ (Richter 2005, S.5) deutlich werden, für die Toleranz entwickelt werden soll.

Perspektivität: Ein Thema lässt sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten und erst so in seiner Vollständigkeit verstehen. So sollten Unterrichtsinhalte aus den „lebensweltlichen“ und den „fachlichen“ Perspektiven betrachtet werden, um den Lernenden „geordnete Perspektiven [...] auf einen Unterrichtsgegenstand zu ermöglichen“ (Richter 2005, S.5). Innerhalb der Peergroup tauschen die Kinder ihre „unterschiedlichen Sichtweisen der Realität und der schulisch angebotenen Themen aus“ (de Boer 2007a, S.47) und können mithilfe dieser Interaktion neue individuelle Konzepte entwickeln.

Ziel oder Aufgabe des Seminars war es, in Kleingruppen eine Forschungsfrage zu entwickeln sowie diese zu bearbeiten. Dazu war folgender Rahmen gegeben: „Sachunterricht im Jahrgangsübergreifenden Lernen, insbesondere in der Schuleingangsphase“. Am Anfang dachten wir, dass dieser Rahmen eine gute Arbeitsgrundlage anbietet, da wir im Laufe unseres Studiums bereits mehrmals mit dem Konzept JÜL konfrontiert wurden und somit ein gewisses Maß an Vorwissen vorhanden war. Mit JÜL und Sachunterricht wurde das Ganze schon problematischer, weil es dazu so gut wie keine Forschung oder Literatur gibt. Demzufolge bewegt man sich thematisch gesehen auf relativem Neuland. Genau darin steckte für uns die Schwierigkeit. Wir verfügten kaum über Anhalts- bzw. Orientierungspunkte. So entwickelten wir eine Forschungsfrage in dem Bewusstsein, dass kein Vorwissen in diesem Bereich existiert. Natürlich gibt es dabei auch einen entscheidenden Vorteil: alle erhobenen Ergebnisse sind komplett neu und man kann somit völlig unbeeinflusst arbeiten. Trotzdem eine große Herausforderung, der es sich zu stellen hieß.

Als es darum ging sich eine Forschungsfrage zu überlegen, war uns eines schnell klar: Wir wollen in eine andere Richtung gehen, als wir es bisher kennengelernt und selbst durchgeführt haben. Das heißt wir wollten keine Interviews oder Fragebögen erstellen und ebenfalls nicht in die Schulen gehen. Für uns erschien es viel interessanter sich näher mit Lehrwerken und/oder Materialien auseinanderzusetzen. Für viele Lehrkräfte entstand mit der Einführung von JÜL eine große Veränderung in ihrem Arbeitsalltag, auf die sie reagieren müssen. Lehrwerke und Arbeitsmaterialien stellen für einige LehrerInnen eine Unterstützung dar – gerade auch für Lehrneulinge wie uns. Daher entwickelte sich bei uns die Frage, ob geeignete Lehrmaterialien für JÜL-Unterricht existieren, wie diese aufgebaut sind und ob diese als strukturierende Hilfen betrachtet werden können. Schließlich haben wir folgende Frage entwickelt: "Inwiefern werden die Essentials des Jahrgangsübergreifenden Lernens in Schulbüchern des Sachunterrichts für die Schuleingangsphase berücksichtigt und umgesetzt?" Das Interesse von unserer Seite war da, aber waren auch Lehrwerke dafür da?

Es mussten Lehrwerke für den Sachunterricht sowie für die Schuleingangsphase sein und sie sollten selber den Anspruch haben für Jahrgangsübergreifendes Lernen eingesetzt werden zu können. Dieser Aspekt war für unsere Untersuchung relevant. Nur unter der Voraussetzung, dass die Materialien auch mit dem Vorsatz entwickelt wurden für JÜL geeignet zu sein, macht eine Analyse Sinn. Bei Materialien für Jahrgangsklassen wäre es unwahrscheinlich gewesen überhaupt Übereinstimmungen zu finden. Hinzu kommt, dass unsererseits große Neugier bestand, wie Lehrwerke für die jahrgangsübergreifende Arbeit aufgebaut sind, da wir im bisherigen Studium noch keinen Kontakt mit der praktischen Umsetzung des JÜLs hatten.

Allein in diesen ersten Kriterien an die Materialien bestand eine große Hürde. Unsere Untersuchung drohte schon vor dem eigentlichen Beginn zu scheitern, da vermutlich wenige Materialien diesen Ansprüchen gerecht werden. Trotzdem haben wir mit der Recherche, beispielsweise auf Internetseiten von Schulbuchverlagen, angefangen. Ziel war es mindestens zwei Materialien zu finden, um später einen Vergleich ziehen zu können. Schließlich haben wir nach einigen Nachforschungen zwei Reihen gefunden, die für unsere Untersuchung geeignet waren.

Materialvorstellung

Kunterbunt Sachheft: Das Kunterbunt Sachheft ist ein Arbeitsheft, das für die Klassenstufen 1-4 Jahrgangshefte anbietet. Jedes der Hefte hat die gleichen 12 Themen, die in ihren Anspruchsniveaus komplexer werden sollen. Für die Arbeit mit diesen Heften in der flexiblen Schuleingangsphase, stellt Klett eine Handreichung zur Verfügung (vgl. Ernst Klett Verlag GmbH 2009, S.1-2). In dieser stellen die Herausgeber dar, wie sich die Struktur der Arbeitshefte für den Einsatz im Jahrgangsübergreifenden Unterricht eignet. Hervorgehoben wird hier, dass die wiederkehrenden Themen den SchülerInnen ermöglichen am gleichen Inhalt auf verschiedenen Niveaus zu ar-

beiten (vgl. Ernst Klett Verlag 2011, <http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Kunterbunt&modul=konzeption>, letzter Zugriff 25.08.2011, 11:13).

Lollipop Arbeitsheft Sache: Auch die Lollipop Arbeitshefte Sache sind Jahrgangshefte, die für die Klassenstufen 1-4 angeboten werden. Alle Materialien der Lollipopreihe sind thematisch aufeinander abgestimmt und sollen so die Arbeit in altersheterogenen Gruppen erleichtern. So soll es möglich sein in gemeinsamen Unterrichtsphasen an einem Thema zu arbeiten und Förderung für die leistungsschwachen SchülerInnen sowie Förderung der leistungsstarken gleichzeitig zu ermöglichen (vgl. Cornelsen Verlag GmbH 2011, <http://www.cornelsen.de/mgl/1.c.1158378.de>, letzter Zugriff: 25.08.2011, 11:05).

Lollipop Themenheft: Die Lollipop Themenhefte sind jahrgangsübergreifend für die Klassenstufen 1/2 konzipiert. Jedes Heft behandelt ein Schwerpunktthema umfassend und so stellen sie ein „modulares Angebot für den Sachunterricht“ (Cornelsen Verlag GmbH 2011, <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-5512/ra/konzept>, letzter Zugriff 25.08.2011, 11:22) dar. Sie können als Einzelhefte in Freiarbeitsphasen oder auch im gemeinsamen Sachunterricht eingesetzt werden (vgl. ebd.).

Somit hatten wir die Basis für unsere Untersuchung gefunden. Nun mussten wir uns *nur* noch überlegen, welche Methode wir zur Analyse verwenden sollten. Uns war bewusst, dass eine Bewertung von Materialien auf Grundlage von begründeten Kriterien geschehen sollte, um später aussagekräftige Ergebnisse zu erlangen. Aber wie diese Kriterien nun angelegt sein sollten war uns weniger klar. Ein Gruppenmitglied hat jedoch glücklicherweise in ihrem Fachbereich bereits mit einem Kriterienkatalog für Materialien, dem sogenannten Codierbuch, gearbeitet. Nach kurzer Beschäftigung und Betrachtung eines derartigen Beispiels schien es eine gute Möglichkeit dieses Instrument für unsere Untersuchung zu verwenden. Ein Codierbuch bietet eine übersichtliche Auswertung, kann durch verschiedene Personen genutzt werden und nach einmaliger Erstellung ist in kurzer Zeit eine Bewertung der Materialien möglich.

Codierbuch

„Das Codebuch ist ein Arbeitsinstrument; deshalb müssen Gestaltung und Inhalte primär darauf abzielen, dem Codierer eine möglichst korrekte und effektive Ausübung seiner Tätigkeit zu ermöglichen.“ (Rössler 2005, S.90).

Das Codierbuch ist ein operationalisiertes inhaltsanalytisches Verfahren (vgl. Mönter/ Schiffer-Nasserie 2007, S.213). Es soll durch seinen Aufbau den Ablauf der Analyse festlegen und die Ergebnisse nachvollziehbar machen (vgl. Jenderek 2006, S.1). Das Codierbuch besteht aus verschiedenen Kriterien und den zugeordneten Variablen. Mithilfe dieser Variablen wird dann eine ausgewählte Untersuchungseinheit analysiert. Hierfür müssen für jedes Essential die möglichen Ausprägungen inhaltlich definiert werden.

Innerhalb der Variablen kann zwischen drei verschiedenen Arten unterschieden werden. Dazu gehören die Kontrollvariablen, die formalen Variablen und die inhaltlichen Variablen (vgl. Mönter/ Schiffer-Nasserie 2007, S.214).

Die Kontrollvariablen sind für die „technische Analyse und Verwaltung relevant“ (ebd., S.214) und haben keinen inhaltlichen Bezug. Sie werden am Anfang des Codierbuches erfasst und werden für jede einzelne Untersuchungseinheit erhoben. In diesem Fall geht es vor allem um bibliographische Angaben des Schulbuches.

Die formalen Variablen untersuchen zum Beispiel die Größe der Abbildungen, Wortanzahl oder die Aufteilung der Schulbuchseiten. Sie geben offenbare Sachverhalte an, die messbaren Größen entsprechen (vgl. Jenderek 2006, S.1). Diese Variablen spielen in der vorgestellten Untersuchung keine Rolle.

Die inhaltlichen Variablen stellen bei einer quantitativen Inhaltsanalyse den Hauptteil dar, aber hier können auch „größere Unsicherheiten“ (Mönter/ Schiffer-Nasserie 2007, S.216) auftauchen, da sie häufig Metakategorien sind. Die Schwierigkeiten lassen sich nur durch Erläuterungen und Codiervorschriften im Kommentar oder Handbuch des Codierbuches verringern (vgl. ebd., S.216).

Alle Variablen müssen so klar und deutlich formuliert sein, dass die Codierer, aber auch dritte, sich ein „vollständiges Bild von der Untersuchungslage machen können.“ (Rössler 2005, S.87) und es bei wiederholter Nutzung zu denselben Ergebnissen führt. Dies entspricht der Forderung nach der Trennschärfe der Variablen, die einen geringen Interpretationsspielraum lassen soll. Hierfür ist es hilfreich die Begriffe genau zu definieren, mit Beispielen zu versehen und mit der Gruppe der Codierer zu besprechen (vgl. ebd., S.103, vgl. Brosius u.a., S.161). Vollständigkeit ist eine weitere Forderung an Codierbücher. Mit der Zahl der Kategorien muss das Thema abgedeckt werden und somit alle möglichen Aspekte, die vorkommen können, codierbar sein (vgl. Rössler 2005, S.93, vgl. Brosius u.a., S.160).

Es gibt keine vorgegebene Struktur, doch lässt sich bei vielen Codierbüchern die Einteilung in einen Einleitungs- und Hauptteil erkennen. In dem ersten werden vorwiegend die Rahmenbedingungen erfasst, während der meist deutlich längere Hauptteil das eigentliche Kategoriensystem enthält (vgl. Rössler 2005, S.88).

Entwicklung

Mit der Entscheidung für das Codierbuch als Methode bzw. Instrument türmte sich jedoch gleichzeitig ein riesiger Berg Arbeit vor uns auf, der am Beginn noch klein und bewältigbar wirkte, sich jedoch zwischendurch scheinbar zum Mount Everest erhob und erst später wieder bezwingbar wurde. Wir hatten zwar die Methode ausgewählt, doch musste das Codierbuch komplett neu für die Bewertung der Materialien entwickelt werden. Außerdem mussten wir die Kategorien und Variablen frei, ohne Orientierung an den Materialien, erarbeiten. Das war äußerst schwierig. In dieser Phase setzten wir uns mit allerhand Fragen auseinander, die wir wirklich erst mit dem Beginn der Entwicklung wahrnahmen. Wie fängt man überhaupt an? Kann man sich an irgendwelchen (bereits vorhandenen) Kriterien orientieren? Nach welcher Struktur wird ein Codierbuch entwickelt? Im weiteren Verlauf ergaben sich noch viele weitere Fragen, die wir klären mussten.

Letzten Endes haben wir beschlossen uns an den im Seminar erarbeiteten sechs Essentials von JÜL zu orientieren. Somit haben wir sechs große Merkmalsbereiche für unser Codierbuch festgelegt, die es nun weiter ausdifferenzieren hieß. Damit ergaben sich neue Fragen und auch Probleme: Was gehört denn nun zu den einzelnen Essentials? Oftmals wurden hier die bereits erwähnten Grundsatzdiskussionen ausgelöst, denn dabei mussten wir uns intensiv mit der Theorie auseinandersetzen. Wir mussten viel überlegen, überdenken, umwerfen und neugestalten, um es später dann doch wieder zu verwerfen. Um einen Einblick in diesen Prozess zu geben, sei hier ein Teil einer Diskussion wieder gegeben.

Als ein Essential von JÜL wurde „Heterogenität als Normalität“ herausgearbeitet. Bei der Erstellung des Codierbuchs mussten wir nun erarbeiten, was zu den jeweiligen Essentials gehört. Dies geschah in Form von Merkmalen, die später durch weitere Aussagen ausdifferenziert wurden und außerdem so formuliert sein mussten, dass sie in den Lehrwerken/Materialien zu finden sein können. Schnell sind wir auf das Merkmal der „Altersheterogenität“ gekommen, denn dieses ist schließlich eines der Hauptmerkmale des Konzepts JÜL. Das war uns allen schlüssig und bis hierhin waren wir auch einer Meinung, bis die Frage auftauchte: „Gehört denn zu Heterogenität, wenn man von ihr als Normalität ausgeht, nicht noch mehr als nur Altersheterogenität? Nur Altersheterogenität wäre doch zu kurz gefasst.“ So fing die Diskussion an. Der eine Standpunkt war, dass JÜL als Konzept nur Altersheterogenität beinhaltet. Man kann dadurch nicht einfach mehr Variablen hinzunehmen, die so in dem Konzept nicht vorgesehen sind. Das hieße, wir würden zu sehr vom Kern des JÜL abschweifen. Der andere Standpunkt besagte, dass mit Heterogenität unter anderem Merkmale wie Toleranzbildung, dazu gehörend der Umgang mit kultureller, sozialer oder religiöser Heterogenität, mit inbegriffen sind. Geht man von Heterogenität als Normalität aus, so müssen diese anderen Elemente implizit enthalten sein und dürfen demnach nicht außer Acht gelassen werden. Die gewollte Altersmischung ist gewissermaßen nur die Weiterführung der sowieso schon vorhandenen Unterschiedlichkeit aller. Letztlich hat sich diese Argumentation in der Gruppe durchgesetzt.

In der nachfolgenden Diskussion sind wir immer wieder auf weitere Punkte gestoßen, die wir für wichtig erachteten. Wenn man davon ausgeht, dass jeder anders ist und dies die einzig vorherrschende Normalität ist, dann muss man so konsequent sein und alle Punkte miteinbeziehen (ob wir das geschafft haben, sei dahin gestellt) also auch körperliche und geistige Verschiedenheit.

Diese Diskussionen haben sich vermehrt auf der inhaltlichen Ebene abgespielt. Aber auch in der praktischen Umsetzung und Erstellung ergaben sich weitere Schwierigkeiten. Insgesamt hat sich das Codierbuch drei Mal deutlich in seinem Aufbau verändert.

Version 1:

Konzeptionell		
Kinder als Akteur	Eigenständigkeit	Die Aufgabe ist klar gestellt und kompetenzgerecht formuliert Lehrerhilfe ist nötig (negativ) Möglichkeit zur Selbstkontrolle Selbstwirksamkeit Freie Wahl in der Aufgabe Freie Wahl der Materialien Freie Wahl der Sozialform

	Lernen durch Lehren	Schüler als Experten Aufgabe fordert Präsentation Aufgabe fordert Jahrgangsgemischtes Arbeiten (negativ)
--	---------------------	--

Version 2:

Konzeptionell		
Wie wird das Kind als Akteur einbezogen?	Wie wird die Eigenständigkeit integriert?	<ul style="list-style-type: none"> ... durch klar gestellte Aufgaben und kompetenzgerechte Formulierungen. ... durch nicht benötigte Lehrerhilfe. ... durch Bereitstellung von Selbstkontrollmöglichkeiten. ... durch freie Wahl der Aufgabe nach Niveau. ... durch freie Wahl der Aufgabe nach Interesse. ... durch freie Wahl der Materialien und Medien. ... durch freie Wahl der Sozialform. ... durch freie Wahl der Zeit. ... durch freie Wahl des Raums.

Version 3:

Titel:	
Verlag:	
Jahrgangübergreifend	Jahrgangshefte
Thema:	Jahrgänge:

Essentials	Kriterien	Variablen	
Kind als Akteur	Wie wird die Eigenständigkeit integriert?	... durch klar gestellte Aufgaben.	
		... durch nicht benötigte Lehrerhilfe.	
		... durch Bereitstellung von Selbstkontrollmöglichkeiten.	
		... durch freie Wahl der Aufgabe nach Niveau.	
		... durch freie Wahl der Aufgabe nach Interesse.	
		... durch freie Wahl der Materialien und Medien.	
		... durch freie Wahl der Sozialform.	
		... durch freie Wahl der Zeit.	
	... durch freie Wahl des Raums.		
	Wie wird Lernen durch Lehren ermöglicht?	... durch die Berücksichtigung von Expertenwissen der SchülerInnen.	
... durch geforderte Präsentationen innerhalb der Aufgaben.			
... durch Aufhebung der altersbedingten Lehrer- und Lernerrollenzuschreibung.			

Abgesehen davon, dass einzelne Punkte weggestrichen und andere hinzu gekommen sind, hat sich die Struktur ebenfalls grundlegend verändert. Am Anfang haben wir die einzelnen Essentials durch Schlagworte weiter untergliedert. Zu diesen Schlagwörtern haben wir wiederum Aussagen formuliert, die später durch „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“ markiert werden sollten. Von dieser ursprünglichen Form haben wir nichts beibehalten, denn im Laufe der Aufstellung der Kriterien sind wir damit auf Probleme gestoßen. Ziel war es herauszufinden, ob die Merkmale in den Materialien vorhanden sind oder nicht. Demnach wäre es besser anstelle von Schlagwörtern Fragen zu formulieren und die Aussagen als Antworten auf diese Fragen umzuformulieren. Weiterhin waren am Anfang Negativaussagen (sprechen gegen das Konzept JÜL) enthalten, wie etwa „Aufgabe fordert jahrgangsgemischtes Arbeiten“ (Negativpunkt – eigentlich müsste sich das von allein ergeben). Davon sind wir

schnell abgekommen, da die Negativaussagen zu verwirrend waren und für die Auswertung Schwierigkeiten ergeben hätten. Wir hätten diese Kriterien immer als Negativpunkte kennzeichnen müssen. Außerdem haben strukturell-organisatorische Dinge gefehlt, wie ein Kopf, in dem alle wichtigen Daten notiert werden, oder eine Spalte in der man Häkchen oder Kreuze setzt.

Wir mussten uns vielfach darüber verständigen, was einzelne Begriffe überhaupt bedeuten und wie wir sie definieren. Was bedeutet „klar gestellte Aufgaben“ oder was meinen wir hier mit „Subjektivität“? Das mussten wir klären. Wir wissen nun zwar was wir damit aussagen wollten und gemeint haben. Ein Außenstehender hingegen kann das nicht wissen, da wir kein notwendiges Handbuch oder einen Kommentar zu dem Codierbuch angefertigt haben. In diesem Handbuch müssten alle wichtigen Sachen erklärt, definiert, beschrieben oder mit Beispielen versehen werden. Hier wird deutlich, dass unser entstandenes Produkt keinesfalls ein Endprodukt sein kann, da so entscheidende Sachen wie dieses Handbuch schlichtweg fehlen.

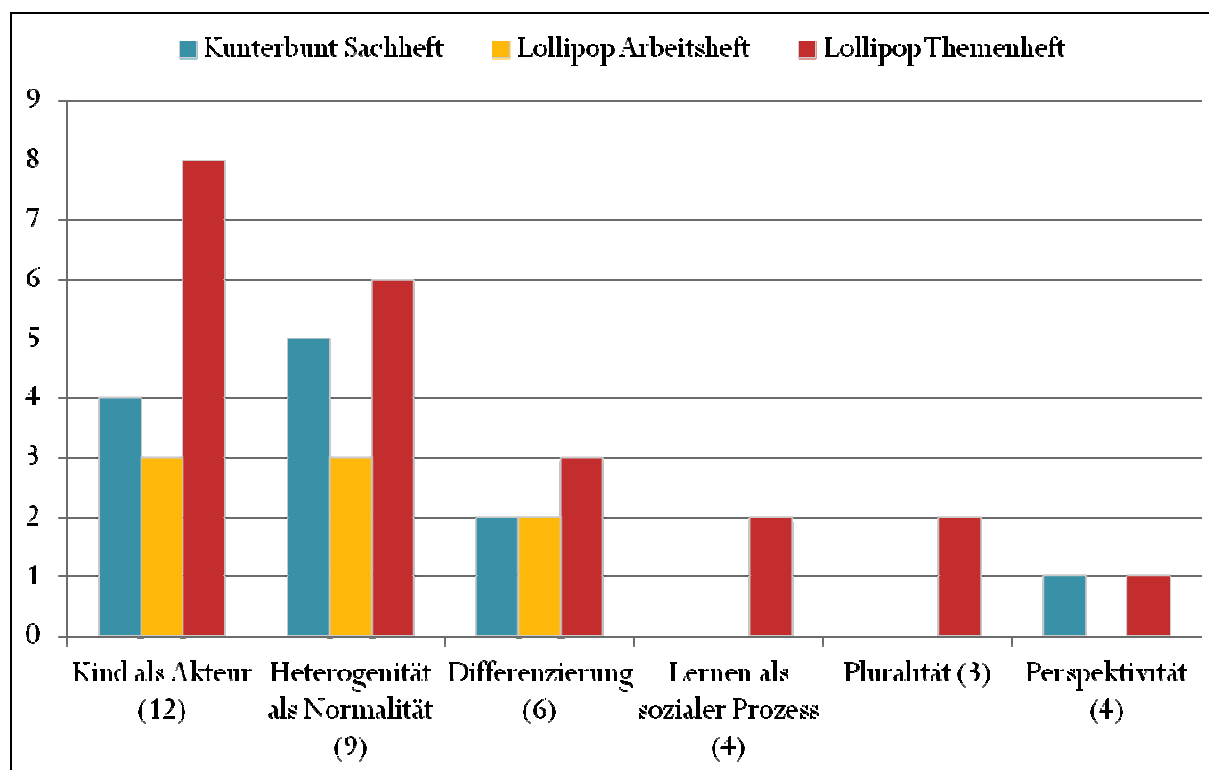
Durchführung

Auch in der Auswertung sind wir anders vorgegangen als es vorgesehen ist. Ein Codierbuch müsste so aufgestellt sein, dass jeder es anwenden kann. Am Ende müssten alle zum gleichen Ergebnis kommen. Wir haben im Prinzip einen Pretest gemacht und haben die Untersuchungseinheiten gemeinsam in unserer Dreiergruppe ausgewertet. Dabei mussten wir feststellen, dass wir nicht alle zu dem gleichen Ergebnis gekommen wären, weil wir wieder über einige Punkte diskutierten. Das heißt, einige Punkte müssten noch einmal überarbeitet und konkretisiert werden. Wir diskutierten immer wieder über Formulierungen und deren Bedeutung. Was sind „Herangehensweisen“ oder wie erkennt man eine „kritische Frage, die Wissenslücken aufzeigt“? Trotzdem sind wir am Ende zu aussagekräftigen Ergebnissen bezüglich der Materialien gelangt. Für unsere Auswertung haben wir festgelegt, dass sobald ein Merkmal einmal vorhanden ist, die Variable als erfüllt gilt.

Für unsere Untersuchung wählten wir ein Kapitel, das in allen Materialien zu finden war. Wir entschieden uns für das Thema Ernährung. In den *normalen* Arbeitsheften Kunterbunt Sachheft und Lollipop Arbeitsheft Sache, die nach Jahrgängen getrennt sind, umfasste das Kapitel jeweils ein bis zwei Doppelseiten. Das Lollipop Themenheft Sache 1/2 Körper-Ernährung dahingegen, widmet dem Thema fünf Doppelseiten. Da es uns um JÜL ging, betrachteten wir bei den Jahrgangsheften immer alle Hefte der Serie gemeinsam und kamen somit auch bei diesen auf eine vergleichbare Seitenanzahl wie es beim Lollipop Themenheft der Fall war. Das heißt wenn wir beispielsweise eine Variable im Arbeitsheft Kunterbunt Sachheft Klasse 1 gefunden haben, so galt diese Variable für die ganze Serie Kunterbunt Sachheft als erfüllt. Die Analyse haben wir mithilfe der kleinsten Ebene, also den Variablen durchgeführt, da diese die Inhalte der Kriterien und Essentials widerspiegeln. Wie oben schon beschrieben, ist die Genauigkeit der Variablen für die Auswertung relevant und erst auf dieser Ebene wird deutlich, was unter den Kriterien zu verstehen ist. Bei den trotzdem auftretenden Unstimmigkeiten diskutierten intensiv und wogen alle Pros und Contras gegeneinander ab, bis wir alle einer Argumentation zustimmten.

Ergebnisse

Um die Ergebnisse vergleichen zu können, haben wir uns für ein einfaches Säulendiagramm entschieden, in dem die vorhandenen Variablen zu den einzelnen Essentials zusammengetragen wurden. In den Klammern steht die Anzahl der möglichen Variablen.



Schon auf den ersten Blick fällt auf, dass insgesamt nicht viele der Variablen in den Lehrwerken vorzufinden sind. Nur das Lollipop Themenheft erfüllt zumindest etwa die Hälfte der Kriterien, während das Kunterbunt Sachheft und das Lollipop Arbeitsheft nur zwölf bzw. acht der 39 möglichen Kriterien entsprechen. Hinzu kommt, dass die letzten drei Essentials „Lernen als sozialer Prozess“, „Pluralität“ und „Perspektivität“ fast gar nicht in den Materialien berücksichtigt werden. Diese Essentials sind zwar auch in weniger Variablen aufgegliedert, doch sollten zumindest einzelne davon vorhanden sein. Einen positiveren Eindruck gewinnt man bei der Betrachtung des Essentials „Heterogenität als Normalität“. Hier gibt es zwar deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Heften, aber immerhin haben zwei der drei Hefte über die Hälfte der Kriterien erfüllt.

Wir haben vor unserer Arbeit nicht festgelegt, ab wie vielen erfüllten Kriterien ein Heft für den Einsatz im JÜL-Unterricht geeignet ist. In unseren Diskussionen deutete sich allerdings an, dass ein Heft, das nicht einmal die Hälfte der Variablen enthält, für uns keine besondere Eignung für Jahrgangsübergreifendes Lernen besitzt. Nur ausgehend von der Codierbuchanalyse, würde für uns im Unterricht nur das Lollipop Themenheft in Frage kommen.

Aufbauend auf unseren Ergebnissen stellen wir die Vermutung auf, dass das Format eines Arbeitsheftes den von uns erstellten Kriterien gar nicht entsprechen kann und das Lehrmaterial nicht alleinstehend im Gesamtgefüge Unterricht betrachtet werden sollte. Arbeitshefte sind vorwiegend zur individuellen Bearbeitung von aufeinander folgenden Aufgaben gedacht und stellen eine Art Gebrauchsmaterial dar. So soll jede/r SchülerIn die Aufgaben schriftlich im Arbeitsheft beantworten, so dass eine wirklich offene Struktur schwierig umsetzbar ist. Auch ist uns bei der Untersuchung deutlich geworden, dass viele Merkmale eines guten JÜL-Unterrichts wohl nicht in einem Arbeitsheft zu finden sind. Die Organisation und Aufbereitung durch die Lehrkraft spielen hierbei eine große Rolle. In unseren Variablen haben wir beispielsweise die freie Wahl von Raum, Zeit, Sozialform und Aufgabe integriert; doch sind all dies Aspekte, die durch die Lehrkraft verändert oder erst geschaffen werden können. In keinem der Hefte konnten wir Angaben finden, die zum Beispiel direkt auf die Zeit oder den Raum eingegangen sind.

Ein für JÜL konzipiertes Heft kann also Anregungen und Möglichkeiten für den Unterricht schaffen, doch auch mit einem eher unpassenden Arbeitsheft kann eine engagierte Lehrkraft mit Sicherheit einen hervorragenden JÜL-Unterricht geben. Im Umkehrschluss heißt dies allerdings auch, dass nur aufgrund eines geeigneten Materials der Unterricht nicht unbedingt *gut* sein muss.

Quellen

- Brosius, H.-B. u.a. (2009): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung (5. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden
 Cornelsen Verlag GmbH (2007): Lollipop. Themenheft Sache 2, Berlin
 Cornelsen Verlag GmbH (2009): Lollipop. Arbeitsheft Sache 1, Berlin

- Cornelsen Verlag GmbH (2010): Lollipop. Themenheft Sache 1/2. Körper – Ernährung, Berlin
- Cornelsen Verlag GmbH (2011a): Lollipop. Einsatz im Jahrgangsübergreifenden Lernen. (<http://www.cornelsen.de/mgl/1.c.1158378.de>, letzter Zugriff: 25.08.2011, 11:05).
- Cornelsen Verlag GmbH (2011b): Lollipop. Themenhefte Sache. (<http://www.cornelsen.de/mgl/1.c.1158965.de>, letzter Zugriff: 25.08.2011, 11:33)
- De Boer, H. (2007a): Lernen als soziale Interaktion. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.) (2007): Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main, S.44-54
- De Boer, H. (2007b): Abkehr vom normativen Leistungsanspruch und individuelle Lernbegleitung. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.) (2007): Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main, S. 76-87
- Ernst Klett Verlag (2009): Kunterbunt. Handreichung zur flexiblen Schuleingangsphase. Stuttgart, S.1-6
- Ernst Klett Verlag (2009): Kunterbunt. Sachheft 1, Stuttgart
- Ernst Klett Verlag (2009): Kunterbunt. Sachheft 2, Stuttgart
- Ernst Klett Verlag (2009): Kunterbunt. Sachheft 3, Stuttgart
- Ernst Klett Verlag (2011): Kunterbunt. Sachheft 4, Stuttgart
- Ernst Klett Verlag (2011): Kunterbunt Neubearbeitung. (<http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Kunterbunt&modul=konzeption>, letzter Zugriff 25.08.2011, 11:13)
- Heinzel, F. (2007): Altersstufen, Altersmischung und Generationenbeziehungen in der Grundschule. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.) (2007): Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main, S.32-43
- Jenderek, B. (2006): Theorie und Empiriegeleitete Kategoriensysteme. Uni Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~jenderek/WS0607/referate/Riedel.pdf>, letzter Zugriff: 15.08.2011, 13:31)
- Mönter, L. O./ Schiffer-Nasserie, A. (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, S.213-216
- Richter, D. (2005): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Stuttgart
- Rössler, P. (2005): Inhaltsanalyse. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz
- Schönknecht, G./Klenk, G. (2007): Lernchancen im Sachunterricht. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.) (2007): Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main