



Bachelorarbeit

Altersdurchmischtes Lernen und Sozialkompetenz

Eine qualitative Untersuchung an der
«Schule Aussenwachten» der Gemeinde Wald ZH

Claudia Mast

Vertiefungsrichtung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie

Referentin: Renée Bremi, MSc UZH

Laupen ZH, November 2010

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Bachelorstudienganges am Departement P der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung durch das Departement Angewandte Psychologie.

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Angewandte Psychologie, Minervastrasse 30, Postfach, 8032 Zürich.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 1. Einleitung | 1 |
| 1.1 Ausgangslage..... | 1 |
| 1.2 Absicht und Fragestellung..... | 2 |
| 1.3 Aufbau der Arbeit..... | 2 |
| 1.4 Abgrenzung | 3 |
| I Theoretischer Teil..... | 4 |
| 2. Altersdurchmisches Lernen..... | 4 |
| 2.1 Begriffsdefinitionen | 4 |
| 2.2 Die Schulklasse | 5 |
| 2.2.1 <i>Die Schulklasse im Wandel der Zeit</i> | 5 |
| 2.2.2 <i>Gründe für altersdurchmisches Lernen</i> | 6 |
| 2.2.3 <i>Pädagogische Möglichkeiten der Mehrklassenschulen</i> | 7 |
| 2.2.4 <i>Übersicht über mehrklassig geführte Abteilungen im Kanton Zürich</i> | 8 |
| 2.3 Forschungsergebnisse zum altersdurchmischten Lernen | 9 |
| 2.3.1 <i>Untersuchungen und Erfahrungsberichte aus der Schweiz</i> | 9 |
| 2.3.2 <i>Internationale Untersuchungen</i> | 12 |
| 2.3.3 <i>Fazit der Forschungsergebnisse</i> | 14 |
| 3. Sozialkompetenz | 14 |
| 3.1 Sozialkompetenz - Definition und Abgrenzung..... | 14 |
| 3.1.1 <i>Der Kompetenzbegriff</i> | 15 |
| 3.1.2 <i>Soziale Kompetenz</i> | 15 |
| 3.1.3 <i>Es gibt viele soziale Kompetenzen</i> | 16 |
| 3.1.4 <i>Dimensionen sozialer Kompetenz</i> | 17 |
| 3.1.5 <i>Verwandte Konzepte</i> | 17 |
| 3.2 Die Entwicklung sozialer Kompetenzen | 18 |
| 3.2.1 <i>Entwicklungstheorien</i> | 18 |
| 3.2.2 <i>Sozial-emotionale Entwicklung im Grundschulalter</i> | 19 |
| 3.3 Förderung der sozialen Kompetenzen..... | 20 |
| 3.3.1 <i>Aufbau sozialer Kompetenzen</i> | 21 |
| 3.3.2 <i>Soziales Lernen</i> | 21 |
| 3.3.3 <i>Schulische Förderung der Sozialkompetenz</i> | 22 |
| 3.3.4 <i>Sozialkompetenzprogramme</i> | 22 |
| 3.3.5 <i>Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz</i> | 23 |

| | |
|---|-----------|
| II Empirischer Teil..... | 25 |
| 4. Forschungsgegenstand und Methodik..... | 25 |
| 4.1 Ausgangslage und Absicht | 25 |
| 4.1.1 Begriffsdefinition für diese Untersuchung | 25 |
| 4.2 Untersuchungsdesign | 26 |
| 4.2.1 Methodenwahl und Untersuchungsplan | 26 |
| 4.2.2 Stichproben | 26 |
| 4.4 Untersuchungsdurchführung | 29 |
| 4.4.1 Interviews | 29 |
| 4.4.2 Transkription..... | 30 |
| 4.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse | 30 |
| 5. Darstellung der Ergebnisse..... | 31 |
| 5.1 Ergebnisteil A (Lehrpersonen) | 31 |
| 5.1.1 Hauptkategorie L_a : Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz..... | 32 |
| 5.1.2 Nebenkategorie G_a : Gesamtschulen..... | 36 |
| 5.2 Ergebnisteil B (Schülerinnen und Schüler) | 38 |
| 5.2.1 Hauptkategorie L_b : Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz | 39 |
| 5.2.2 Nebenkategorie G_b : Gesamtschulen..... | 43 |
| 6. Diskussion..... | 45 |
| 6.1 Zusammenfassung der Arbeit..... | 45 |
| 6.1.1 Zusammenfassung Ergebnisteil A | 45 |
| 6.1.2 Zusammenfassung Ergebnisteil B | 47 |
| 6.2 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse..... | 49 |
| 6.3 Fazit und Beantwortung der Fragestellung | 53 |
| 6.4 Kritische Betrachtung der Methode | 53 |
| 6.5 Weiterführende Gedanken | 55 |
| 7. Abstract | 56 |
| 8. Literaturverzeichnis | 57 |
| 9. Abbildungsverzeichnis | 61 |
| 10. Tabellenverzeichnis..... | 61 |
| 11. Anhang | 62 |

1. Einleitung

Die Themen des „altersdurchmischten Lernens“ und damit auch der „Gesamt- oder Mehrklassenschulen“ sind aus dem aktuellen pädagogischen Diskurs in der Schweiz nicht wegzudenken. Ob es sich dabei um die Wiederentdeckung einer alten Schul- und Lehrform oder um neue pädagogische Erkenntnisse handelt ist jedoch nicht ganz klar. Positive Effekte werden insbesondere auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler erwartet.

1.1 Ausgangslage

In drei Weilern, bzw. Aussenwachten der Gemeinde Wald im Züricher Oberland befindet sich je eine Gesamtschule, welche zusammen die Schuleinheit „Schule Aussenwachten“ bilden. Wie in anderen ländlichen Regionen, haben sie in der Gemeinde Wald eine lange Tradition. Aufgrund der geringen Schülerinnen- und Schülerzahl im Einzugsgebiet dieser Schulen wurden jeweils sechs Klassen zu einer Abteilung zusammengefasst. Durch sinkende Schülerinnen- und Schülerzahlen in den Aussenwachten konnte jedoch eine sinnvolle Klassengrösse in den letzten Jahren nicht mehr gewährleistet werden. Gleichzeitig erhielten Mehrklassenschulen aufgrund ihrer pädagogischen Möglichkeiten wieder vermehrt Beachtung.

In einer altersgemischten Gruppe wachsen die Kinder in eine familienähnliche Gemeinschaft hinein. Ältere und Jüngere sind aufeinander angewiesen, können voneinander lernen und dadurch in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung profitieren. Die Heterogenität wird als Chance und Herausforderung angesehen und im Schulalltag kreativ genutzt. Auf diesem Hintergrund hat sich die Primarschulpflege Wald entschieden, den Fortbestand der Gesamtschulen aus pädagogischen Überlegungen zu unterstützen. Die Schulen nehmen inzwischen auch Kinder aus dem Dorf Wald auf und bieten Tagesstrukturen mit Mittagstisch an.

Bei solchen altersgemischten Projekten fällt jedoch auf, dass diese kaum empirisch begründet werden. Häufig liegen ihnen pädagogische Überzeugungen zugrunde, welche mit hohen Erwartungen verbunden sind. In den verschiedenen Schulbehörden finden deshalb immer wieder Diskussionen über mögliche Vor- und Nachteile von Gesamt- und Mehrklassenschulen statt, welche bisher zu keinen einheitlichen Entscheidungen führten. So gibt es auch Schulgemeinden, welche ihre Gesamtschulen zugunsten von zentralen Schulen mit Jahrgangsklassen aufgegeben haben.

Anhand dieser Ausgangslage hat sich ein Arbeitsauftrag der Primarschulpflege Wald für die vorliegende qualitative Forschungsarbeit ergeben. Die Primarschulpflege Wald erhofft sich, mehr über den Einfluss von alterdurchmischem Lernen auf die Schülerinnen und Schüler zu erfahren. Im Fokus soll dabei die Wirkung auf den Erwerb und die Förderung sozialer Kompetenzen liegen.

1.2 Absicht und Fragestellung

Aufgrund der oben dargestellten Gegebenheiten möchte diese empirische Arbeit anhand der Aussagen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern aus den Gesamtschulen der Gemeinde Wald folgenden Fragen nachgehen:

Welchen Einfluss hat das altersdurchmischte Lernen in den Gesamtschulen auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler?

- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Wirkung des altersdurchmischten Unterrichts auf die Sozialkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler?
- Wie erleben die Schülerinnen und Schüler den altersdurchmischten Unterricht in Bezug auf die Förderung der Sozialkompetenz?

Der Schwerpunkt der qualitativen Untersuchung richtet sich einerseits auf das Herausarbeiten von Faktoren des alterdurchmischten Lernens, welche die Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung unterstützen, und andererseits soll aufgezeigt werden, welche Bereiche der Sozialkompetenz davon betroffen sein können. Dieser Arbeit liegen aufgrund des qualitativen und explorativen Charakters zu Beginn keine Hypothesen zugrunde.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil dieser Arbeit werden die theoretischen Grundlagen anhand relevanter Literatur aus den Fachgebieten der Pädagogik, Bildung und Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie für die empirische Untersuchung hergeleitet. Im 2. Kapitel werden zuerst die gebräuchlichen Begriffe zum Thema „altersdurchmisches Lernen“ definiert. Die historische Entwicklung der Schulklasse wird kurz erläutert und verschiedene Formen und Möglichkeiten des Mehrklassenunterrichts werden vorgestellt. Darauf folgt eine Zusammenfassung von verschiedenen Studien, welche sich mit dem altersdurchmischten Lernen beschäftigt haben.

Im 3. Kapitel wird der Begriff „Sozialkompetenz“ definiert und für diese Arbeit eingegrenzt. Im Weiteren wird auf die Entwicklung und die Förderung sozialer Kompetenzen eingegangen.

Im zweiten Teil wird die durchgeführte empirische Arbeit präsentiert. Sie basiert auf Einzelinterviews mit Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Die Methodenwahl und das Forschungsdesign werden im 4. Kapitel beschrieben. Die Auswertung wird mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring) durchgeführt. Die Ergebnisse werden im 5. Kapitel zusammengefasst und vorgestellt. Im Diskussionsteil werden die Ergebnisse auf dem Hintergrund der beschriebenen Theorie interpretiert und kommentiert. Im Zentrum stehen die Beantwortung der Fragestellung und das Herausarbeiten

von Hypothesen. Abschliessend folgt eine kritische Reflexion über die Arbeit und Methoden, ein Fazit und ein Ausblick mit weiterführenden Fragen.

1.4 Abgrenzung

Die Untersuchung dieser Arbeit fand in den drei Gesamtschulen der Gemeinde Wald ZH statt, welche durch ihre abgelegenen Standorte geprägt sind. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind somit immer in diesem Kontext zu verstehen. Vergleiche können allenfalls zu Schulen in einem ähnlichen Kontext gezogen werden und gelten nicht für altersdurchmisches Lernen im Allgemeinen.

I Theoretischer Teil

Die theoretische Grundlage für diese empirische Arbeit besteht aus zwei Schwerpunktthemen, welche im Folgenden erläutert werden. Dazu werden Fachliteratur, Modelle und aktuelle Forschungsergebnisse herangezogen. Kapitel 2 beschreibt das Altersdurchmischte Lernen in der Schule während Kapitel 3 die Entwicklung und die Förderung der Sozialkompetenz fokussiert. Im methodischen Teil soll anschliessend anhand der Fragestellung untersucht werden, welcher Bezug zwischen diesen beiden Schwerpunktthemen hergestellt werden kann.

2. Altersdurchmisches Lernen

Im Anschluss an die Definition und Abgrenzung der relevanten Begriffe für diese Arbeit, wird auf die Entstehung der Schulklasse als solche und die pädagogischen Möglichkeiten von Mehrklassenschulen eingegangen. Danach werden verschiedene Erfahrungsberichte und Forschungsergebnisse zum altersdurchmischten Lernen vorgestellt.

2.1 Begriffsdefinitionen

Im deutschsprachigen Raum ist von unterschiedlichen Begriffen in Bezug auf die Altersmischung und das klassenübergreifende Lernen die Rede. Die für diese Arbeit relevanten Begriffe sollen hier kurz definiert werden. Sie entsprechen, wenn nicht anders erwähnt, den begrifflichen Festlegungen von Trachsler (2008, S. 15).

Die Jahrgangsklasse oder Regelklasse

Die Jahrgangsklasse oder Regelklasse umfasst Schülerinnen und Schüler mit demselben Jahrgang. Werden allerdings die frühen oder späteren Einschulungen, sowie Repetenten und Klassenüberspringer miteinbezogen, ergibt sich auch hier ein Nebeneinander von mehreren Jahrgängen.

Die Mehrklassenschule

Die Mehrklassenschule umfasst eine Schulabteilung mit Schülerinnen und Schülern in zwei, drei oder vier Altersklassen und wird mehrheitlich von einer Lehrperson unterrichtet. In der Regel sind Mehrklassenschulen in mittleren oder grösseren Schulgemeinden zu finden.

Dabei kann gemäss Monn (2004, S. 5) zwischen Mehrklassenschulen aus administrativen Gründen einerseits und Mehrklassenschulen aus pädagogischen Gründen andererseits unterschieden werden. Die Ersteren werden aufgrund von zu geringen Schülerinnen- und Schülerzahlen, oder um ausgeglichene Klassengrössen zu erhalten, gebildet. In neuerer Zeit werden Schulklassen aber vermehrt auch aufgrund pädagogischer Überle-

gungen mehrklassig gebildet, ohne dass dies aus organisatorischen Gründen notwendig wäre.

Die Gesamtschule

Die Gesamtschule umfasst eine Schulabteilung mit Schülerinnen und Schülern in fünf oder sechs Altersklassen und wird mehrheitlich von einer Lehrperson unterrichtet. In der Regel sind Gesamtschulen in ländlichen Verhältnissen oder kleinen Schulgemeinden zu finden.

Das altersdurchmischte Lernen

Mit altersdurchmischem Lernen ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der Mehrjahrgangssituation und dessen spezifischen Gegebenheiten gemeint. Im pädagogischen Diskurs hat sich das Kürzel „ADL“ eingebürgert und soll im Weiteren in dieser Arbeit ebenfalls verwendet werden.

Weitere gebräuchliche Begriffe

Gemäss Urech (2003, S. 9) werden weitere Begriffe wie, *altersgemischte, jahrgangsheterogene, jahrgangübergreifende und kombinierte Klassen* häufig gebraucht. Darunter sind ebenfalls Klassen, in welchen Kinder unterschiedlichen Alters von denselben Lehrpersonen gemeinsam unterrichtet werden, zu verstehen und können in den verschiedensten Varianten und Kombinationen vorkommen.

2.2 Die Schulklasse

Dieser Teil der Arbeit befasst sich mit dem historischen Hintergrund der Schulklasse vom 16. Jahrhundert bis heute. Im Weiteren soll aufgezeigt werden, welche reformpädagogischen Ideen an Aktualität gewinnen, warum Mehrklassenschulen zur Zeit vermehrt diskutiert werden und welche pädagogischen Möglichkeiten sie bieten.

2.2.1 Die Schulklasse im Wandel der Zeit

Laut Urech (2003, S. 65) führten die Jesuiten bereits im 16. Jahrhundert die Schulklassen mit Kindern unterschiedlichen Alters ein. Damit wurde der Einzelunterricht, der normalerweise aber weiterhin überwog, teilweise abgelöst. Im 17. Jahrhundert forderte der Mönch Comenius eine Schule für alle, die alle alles lehrt. Er begründete dadurch die Bestrebung, Schülergruppen zu homogenisieren. Davor, so Jenzer (1991, S. 29), kannte der „kollektive Einzelunterricht“ die Homogenisierung nicht. Ein Schüler wurde jeweils von einem Lehrer unterrichtet. Wenn mehrere Schüler anwesend waren, mussten sie warten, bis sie an der Reihe waren. Erst später im 18. Jahrhundert gewannen Schulklassen durch die Schulreform in weiten Teilen Europas vermehrt an Bedeutung, schreibt Urech (2003, S. 65). Durch die enorme Bevölkerungszunahme zur Zeit der Industriali-

sierung und das Recht auf Bildung wurden schliesslich die Jahrgangsklassen eingeführt. Es wurde ein Lehrplan erstellt und der Lehrstoff in Schuljahre eingeteilt. Gemäss Jenzer (1991, S. 418-422) hat die Jahrgangsklasse Ende des 19. Jahrhunderts eine Monopolstellung erlangt, welche trotz mangelnder pädagogischer Abstützung kaum in Frage gestellt wurde. Trotz Kritik und Reformarbeit ab Beginn des 20. Jahrhunderts gibt es keine grundsätzlichen Kursänderungen, jedoch Tendenzen zu weniger formellem, weniger selektivem und genormtem und auch weniger lehrerzentriertem Unterricht.

2.2.2 Gründe für altersdurchmisches Lernen

Nach Laging (2003, S. 1) bewegt die Frage, ob Lernen sinnvollerweise in Jahrgangsklassen oder in altersgemischten Gruppen erfolgen sollte, die Gestaltung des Schulunterrichts schon lange. Der jahrgangsübergreifende Unterricht gilt in der öffentlichen Meinung oft als rückständig und wird meist nur dann angewendet, wenn nicht genügend Schulkinder zu Bildung einer Jahrgangsklasse vorhanden sind. Oft wird unterstellt, dass Kinder in jahrgangsübergreifenden Gruppen nicht genügend lernen und dass schulisches Lernen nur sinnvoll in altershomogenen Klassen zu organisieren ist. Demgegenüber rückt die Frage nach der Bedeutung von alters- und entwicklungsbedingten Differenzen von Kindern und Jugendlichen beim Lernen in der Schule in den Mittelpunkt. Aus der Geschichte der Kindheit ist bekannt, dass Kinder viele Dinge im sozialen Umgang von anderen Kindern in altersheterogenen Lebenssituationen lernen. Vielen Kindern fehlt heute die Erfahrung der altersgemischten Gruppe. Es gibt mehr Einzelkinder und die Wohnverhältnisse führen dazu, dass Kontakt zu andersaltrigen Kindern und Jugendlichen weniger häufig ist. Einerseits drohen also durch veränderte Aufwuchsbedingungen soziale Defizite im Umgang mit anderen Altersgruppen, andererseits zeigt sich mit den neuen medialen Kommunikationsformen eine erneute Altersheterogenität mit ganz anderer Bedeutung. Das Aneignen von Wissen findet längst nicht mehr nur in der Schule oder gestuft nach Alter statt. Die modernen Medien verkehren demnach die Verhältnisse: Die Jüngeren können und wissen in vielen Bereichen oft mehr und anderes als die Älteren.

Gute Schulen, so Fauser (1996, S. 151), „...sollen ihre Kunst darin erweisen, dass sie Ungleichheiten nicht nur reaktiv als Schwierigkeit bekämpfen, sondern aktiv zum *Movens*¹ des Lernens werden lassen. Das ist eine Erwartung, die über die Schule hinaus gesellschaftliche und politische Bedeutung hat.“ Im Weiteren betont er, dass in einer Gesellschaft mit wachsender Pluralität Toleranz nur entstehen kann, wenn der Umgang mit Unterschieden kultiviert wird. Von Hentig (1993, S. 215) wirbt in seinem Buch so-

¹ *Movens*: bewegender Grund, Antriebskraft, Dose, Folz und Mang (2001, S. 516)

gar ausdrücklich für altersdurchmisches Lernen. Er betont, dass Unterschiede zwischen Menschen etwas Natürliches sind, dass in gemischten Gruppen am besten gelernt werden kann und dass die Bejahung der Unterschiede letztlich allen zu Gute kommt.

Laging (2003) schreibt: „Der innovative Charakter liegt in der absichtlich herbeigeführten grösseren Differenz zwischen den Schülern und Schülerinnen. An dieser Stelle bekommt das Konzept auch seine inhaltlich-pädagogische Bestimmung und weist damit die altersgemischte Gruppe nicht nur als Organisationsform aus“ (S. 22).

2.2.3 Pädagogische Möglichkeiten der Mehrklassenschulen

Gemäss einem Bericht der Arbeitsgruppe Mehrklassenschulen des Kantons Zürich (1993, S. 2-4) werden dank verschiedenen Jahrgangsgruppen im Mehrklassenunterricht pädagogische Möglichkeiten genutzt, die in Jahrgangsklassen nicht bestehen oder künstlich erzeugt werden müssen. Sie sollen im Folgenden zusammengefasst und vorgestellt werden.

Familiennahes Lernen

Die ursprüngliche Lernform des Menschen ist das Lernen in der Sippe oder der Grossfamilie. Kinder aus grossen Familien scheinen trotz weniger elterlicher Betreuungszeit oft lebens- und gesellschaftsfähiger zu sein, als Kinder aus den heutigen Kleinfamilien. Die Familie ist eine Erlebnisgemeinschaft, bei der viele Ereignisse gemeinsam erfahren und verarbeitet werden können. Traditionen und Regeln im täglichen Zusammenleben werden auf selbstverständliche Art und Weise, ohne spezielle Erläuterungen, weitergegeben. Mehrklassenschulen bieten dem Kind ein familienähnliches Umfeld.

Orientierung in einem grossen Lernfeld

In Mehrklassenschulen haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zu vor- und rückgreifendem Lernen. Damit ist gemeint, dass Kinder beim Beobachten von älteren und jüngeren Kindern in der Klasse, den eigenen Weg des Lernens und Lernfortschritte wahrnehmen können. Auch leistungsschwächere Kinder sehen nach einem Jahr, verglichen mit jüngeren Kindern, was sie alles gelernt haben. Leistungsstärkere Kinder sehen vorwärtsblickend all die interessanten Dinge, die noch auf sie zukommen. So bleibt kein Kind jahrelang in der Rolle des Schwächsten oder des Stärksten haften.

Das Bilden gemeinschaftlicher Verantwortung

Dadurch, dass jedes Jahr neue „kleine“ Kinder in die Klasse kommen und ältere „grosse“ Kinder die Klasse verlassen, erleben die Kinder im Verlauf der Schulzeit ihre Rolle jedes Jahr aus einer neuen Perspektive. Ein wichtiger Bestandteil dieses Prozesses ist, sowohl Hilfe in Anspruch nehmen zu können, wie auch Hilfe leisten zu können. Das jüngere Kind kann erleben, wie mit jedem Klassenzug seine Möglichkeiten grösser

werden und wie auch schwächere ältere Kinder den jüngeren helfen können. Mit zunehmendem Alter lernen die Kinder, dass das Zusammenleben mit Jüngeren Verantwortung für die Älteren bringt. Es sind die älteren Schülerinnen und Schüler, welche den neu dazu Gekommenen die geltenden Verhaltensregeln vorleben und so ein reibungsloses Hineinwachsen der Novizen in die Lerngemeinschaft ermöglichen.

Das individualisierte Lernen

Durch die geringe Anzahl Kinder in den Jahrgangsgruppen, können die einzelnen Kinder ihre unverwechselbare Identität vermehrt entfalten. Spezielle Stoffgebiete können bei Bedarf auch in einer anderen Jahrgangsgruppe gelernt werden.

Wenig Problemkonzentration

Die Lehrerinnen und Lehrer an Mehrklassenschulen treffen jedes Jahr Schuleintritts-, Übertritts- und Pubertätsprobleme in ihren Klassen an. Dadurch, und weil die problem-erzeugenden Gruppen anteilmässig klein sind, dürfte sich auch die Belastung durch diese Themen besser verteilen als in Jahrgangsklassen.

Schülerinnen und Schüler helfen einander

Viele Situationen im Schulleben eignen sich dazu, Schülerinnen und Schüler als Lehrerinnen und Lehrer für Jüngere einzusetzen. Lehrpersonen können solche Situationen bewusst zur Stärkung von Selbstsicherheit und Rollenverantwortung der Kinder nutzen.

2.2.4 Übersicht über mehrklassig geführte Abteilungen im Kanton Zürich

In der folgenden Tabelle ist eine aktuelle Übersicht über mehrklassig geführte Abteilungen im Kanton Zürich dargestellt.

Tabelle 1: Anz. mehrklassig geführter Abteilungen pro Bezirk im Kanton Zürich, Schuljahr 2009/2010

| Bezirk | Primarschule (ohne Kleinklassen und Grundstufe) | | | | | | Gesamtergebnis |
|-------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| | 1 klassig | 2 klassig | 3 klassig | 4 klassig | 5 klassig | 6 klassig | |
| Affoltern | 119 | 15 | 16 | | | | 150 |
| Andelfingen | 66 | 33 | 5 | | 1 | | 105 |
| Bülach | 323 | 28 | 12 | | 1 | | 364 |
| Dielsdorf | 204 | 29 | 4 | | | | 237 |
| Dietikon | 194 | 13 | 1 | | | | 208 |
| Hinwil | 189 | 46 | 10 | | 1 | 5 | 251 |
| Horgen | 234 | 29 | 25 | | | | 288 |
| Meilen | 231 | 14 | 5 | | | | 250 |
| Pfäffikon | 133 | 20 | 9 | | 1 | 1 | 164 |
| Uster | 277 | 34 | 10 | | | | 321 |
| Winterthur | 328 | 56 | 25 | | | 2 | 411 |
| Zürich | 638 | 55 | 25 | | | | 718 |
| Kanton ZH | 2936 | 372 | 147 | 4 | 1 | 7 | 3467 |

Angaben Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung, Bildungsstatistik

Dabei wird ersichtlich, dass es sich bei den sechsklassig geführten Gesamtschulen, welche in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, um eine Schulform handelt, die eher selten anzutreffen ist.

Werden die aktuellen Zahlen mit jenen aus dem Schuljahr 1989/1990 verglichen (s. Tabelle 2), fällt auf, dass die Anzahl der Mehrklassenschulen insgesamt deutlich zugenommen hat. Dies bestätigt den aktuellen Trend, wieder vermehrt Mehrklassenschulen zu bilden (Monn, 2004). Jedoch ist dies nur bei zwei- bis dreiklassigen Abteilungen der Fall, bei fünf- bis sechsklassigen Abteilungen ist die Anzahl eher rückläufig.

Tabelle 2: Anz. mehrklassig geführter Abteilungen pro Bezirk im Kanton Zürich, Schuljahr 1989//1990

| Bezirk | Primarschule | | | | | | Gesamtergebnis |
|-------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| | 1 klassig | 2 klassig | 3 klassig | 4 klassig | 5 klassig | 6 klassig | |
| Affoltern | 141 | 12 | | | | | 153 |
| Andelfingen | 64 | 32 | 5 | 2 | | | 103 |
| Bülach | 315 | 18 | 4 | | 1 | | 338 |
| Dielsdorf | 211 | 12 | 4 | | 1 | | 228 |
| Dietikon | 203 | 5 | | | | | 208 |
| Hinwil | 238 | 30 | 5 | | 2 | 5 | 280 |
| Horgen | 304 | 6 | 9 | | | | 319 |
| Meilen | 237 | 5 | 3 | | | | 247 |
| Pfäffikon | 155 | 12 | 12 | 2 | 1 | 3 | 185 |
| Uster | 314 | 18 | | | | | 332 |
| Winterthur | 356 | 38 | 12 | | | 2 | 406 |
| Zürich | 677 | 13 | | | | | 690 |
| Kanton ZH | 3215 | 201 | 54 | 4 | 5 | 10 | 3489 |

Angaben Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung, Bildungsstatistik

2.3 Forschungsergebnisse zum altersdurchmischtem Lernen

Altersdurchmischtes Lernen findet in den unterschiedlichsten Varianten und Kombinationen statt. Die Untersuchungen, die sich mit ADL befassen, basieren zum Teil auf sehr kleinen Stichproben, was eine Verallgemeinerung der Ergebnisse erschwert. Wie bereits erwähnt, wird seit den neunziger Jahren wieder vermehrt davon ausgegangen, dass die altersheterogene Lerngruppe spezielle pädagogische Chancen und Möglichkeiten bietet. Dabei liegen häufig pädagogische Überzeugungen und hohe Erwartungen zugrunde, welche aber empirisch wenig untersucht und begründet wurden. Im Folgenden sollen verschiedene Forschungsergebnisse zum Thema ADL zusammengetragen und vorgestellt werden. Dabei liegt der Fokus auf Studien, welche unter anderem auch Auswirkungen auf die Sozialkompetenz untersucht haben.

2.3.1 Untersuchungen und Erfahrungsberichte aus der Schweiz

In der Schweiz liegen nur sehr wenige wissenschaftliche Untersuchungen über die Wirkung von ADL vor.

SIPRI²- Studie:

Die Studie von Poggia und Strittmatter (1983, S.37) untersuchte, wie viele Schülerinnen und Schüler aus Mehrklassenschulen weiterführende Schulen besuchten. Anhand dieser Untersuchungen konnte die Befürchtung, dass Kinder aus Mehrklassenschulen in ihrem schulischen und beruflichen Fortkommen benachteiligt seien, nicht bestätigt werden.

Schulprojekt 21:

Das Schulprojekt 21 war ein auf sechs Jahre angelegter Schulversuch an der Zürcher Primarschule, welcher aber aufgrund der Ablehnung des neuen Volksschulgesetzes (November 2002) frühzeitig beendet wurde. Es waren rund 120 Primarschulklassen von der 1. - 6. Klasse an diesem Projekt beteiligt. Projektziele waren die Erprobung von Methoden zum eigenständigen Lernen, zum Lernen im Team, der Einsatz von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und das Erlernen der Fremdsprache Englisch. Leitgedanke war, dass in der heutigen Zeit lebenslanges Lernen nötig ist, um in der sich stets wandelnden Gesellschaft erfolgreich bestehen zu können. Nebst dem Vermitteln von Basiswissen gewinnt deshalb der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, wie eigenständiges Lernen, Lernen im Team und soziales Lernen, vermehrt an Bedeutung (Monn, 2004, S. 9).

Für die vorliegende Arbeit sind lediglich die Befunde betreffend ADL von Interesse und sollen im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt werden (Stebler, 2001, S. 77-92):

Der Auftrag, mindestens zwei Wochenlektionen ADL zu unterrichten, wurde in jeder Schule anders umgesetzt, was eine einheitliche Aussage erschwerte. Die Lehrpersonen, welche ADL befürworteten, sahen den Vorteil vor allem im sozialen Bereich und bei der Zusammenarbeit der Lehrpersonen. Der hohe Organisations- und Zeitaufwand wurde als belastend erlebt, viele Lehrpersonen hätten lieber auf das ADL verzichtet. Die Kinder werteten das ADL als gute Ergänzung zum normalen Unterricht. Sie gaben an, in sozialer und fachlicher Hinsicht profitiert zu haben.

Stebler geht davon aus, dass sich allfällige Wirkungen erst mittel- bis langfristig nachweisen lassen und warnt auch ausdrücklich vor übertriebenen Erwartungen.

Projektschlussbericht Schulversuch Grundstufe

Die Grundstufe ist ein Schulversuch, der seit Sommer 2004 in 27 Gemeinden des Kantons Zürich durchgeführt wird. Es werden die beiden Jahre des Kindergartens und die erste Klasse der Primarstufe zu einer neuen Schulstufe zusammengefasst. Hier soll lediglich der Teil des Schlussberichtes, der sich auf ADL bezieht, erwähnt werden. Laut Moser (2010, S. 114) zeigt die Evaluation der Grundstufe, dass sich das neue Modell

² SIPRI steht für das Projekt „Situation der Primarschule“

der Eingangsstufe bewährt und ohne pädagogische Nachteile eingeführt werden könnte. Die neun Lernformen, besonders das ADL und das Unterrichten im Team, regen die Unterrichtsentwicklung an. Einzelne Unterrichtsteile werden in alters- oder lernstands-homogenen Gruppen organisiert. Das ADL wird erfolgreich umgesetzt. Sowohl Eltern wie auch die Kinder schätzen das sozial-emotionale Befinden positiv ein.

Altersdurchmischte Klassen in der Thurgauer Volksschule

Die explorative Studie von Trachsler (2008) basiert auf den Aussagen von sechs Gesamtschullehrern und sechzehn Mehrklassenlehrerinnen und -lehrern. Sie versucht eine aktuelle Auslegeordnung zu liefern und sowohl die vorhandenen Erfahrungen als auch die offenen Fragen aufzuzeigen. Unter anderem wurden die Lehrpersonen zum Lernen in altersdurchmischten Klassen befragt. Aus insgesamt elf vorgegebenen Merksätzen mussten sie die aus ihrer Sicht sechs wichtigsten Aussagen wählen. Der Zusammenhang der Gewichtungen ist aus der folgenden Tabelle ersichtlich.

Tabelle 3: Anzahl Nennungen pro Fragestellung bei Mehrklassenlehrpersonen (Trachsler, 2008)

| Fragestellung | Anzahl Nennungen (N=16) |
|--|-------------------------|
| Welches sind aus Ihrer Sicht die sechs zentralen Lerneffekte in Mehrklassenschulen oder altersdurchmischten Abteilungen? | |
| Die Mehrklassensituation fördert... | |
| ... das mit- und voneinander Lernen | 15 |
| ... das permanente vor- und rückgreifende Lernen | 13 |
| ... das Aus- und Einüben verschiedener sozialer Rollen und Stellungen im Zusammenhang mit den verschiedenen altersbedingten Rollen vom Novizen bis zum Fortgeschrittenen | 12 |
| ... der Erwerb sozialer Kompetenzen über Altersgrenzen hinweg | 12 |
| ... das Hineinwachsen in Tradition und Veränderung während der mehrjährigen Zugehörigkeit zur Lerngruppe | 11 |
| ... das eigen- und selbstständige Lernen auf einem individuell zugeschnittenen Anforderungsniveau | 8 |
| ... das zwangslose Leben einer integrativen Schul- oder Schulungsform verbunden mit schrittweise zunehmender Selbstständigkeit und Verantwortung | 8 |
| ... die Orientierung im grossen Lernfeld (inhaltlich) | 6 |
| ... das schrittweise Hineinwachsen in eine (Lern-) Gemeinschaft | 5 |
| ... Einsicht und Umgang mit der Tatsache, dass Kolleginnen und Kollegen anders sind und anders lernen und dass die Mehrjahrgangssituation dies „offen-sichtlich“ macht | 4 |
| ... das Erleben, dass andere und/oder individuelle Lernwege möglich sind | 2 |

Die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern aus Mehrklassen- und Gesamtschulen haben ein breites Potential von ADL sichtbar gemacht und ergeben ein ähnliches Bild wie der bereits erwähnte Bericht der Arbeitsgruppe Mehrklassenschulen (vgl. Kap. 2.2.3). Folgende Aspekte wurden besonders hervorgehoben:

Die inhaltliche Spannweite des Lernfeldes

Die Schülerinnen und Schüler begegnen andauernd den Lerninhalten der anderen Klassen. Dadurch nehmen sie in unterschiedlich intensiver Weise am Unterricht der anderen Klassen teil.

Das vor- und rückgreifende Lernen

Durch das Zusammenfassen der Klassen haben die Kinder die Möglichkeit zum vor- und rückgreifenden Lernen. Dies kann im Sinne einer vorausgreifenden ersten Begegnung mit neuen Inhalten oder im Sinne einer Repetition geschehen.

Das mit- und voneinander Lernen

Neben den inhaltlichen Lerneffekten betonen die Lehrpersonen vor allem soziale Effekte. Ältere Schülerinnen und Schüler kümmern sich um jüngere und jüngere holen sich Hilfe bei älteren.

Ein- und Ausüben verschiedener sozialer Rollen

Besonders in den Gesamtschulen bestehen fix eingerichtete Lernpartnerschaften. Oft übernehmen dabei die älteren Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für das Lernen der jüngeren Kinder. Mit zunehmendem Alter wachsen diese in dieselbe Verantwortung hinein, wiederum jüngeren Schülerinnen und Schülern gegenüber. Auf diese Weise funktioniert mit grosser Selbstverständlichkeit auch die Tradierung sozialer Regeln und kultureller Werte.

Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler

In Mehrklassenschulen haben Selbstverantwortung, Selbständigkeit und Selbsttätigkeit einen sehr hohen Stellenwert und werden als Schlüssel zum ADL verstanden. Das selbständige und damit lehrerunabhängige Lernen ist in mehrklassigen Abteilungen über weite Strecken unabdingbar.

Integrative Wirkung von Mehrklassenschulen

Vor allem Gesamtschulen haben ein beträchtliches integratives Potential. Mit heilpädagogischer Unterstützung können auch Kinder mit Sonderschulstatus in einer altersgemischten Lerngruppe auf ihrem entsprechenden Niveau geschult werden.

2.3.2 Internationale Untersuchungen

International gibt es einen breiten Fundus von empirischen Untersuchungen. Da diese aber in sehr unterschiedlichen Schulen und Kontexten erhoben wurden, die teilweise nur wenig Ähnlichkeit mit den Mehrklassenschulen in der Schweiz haben, sollen hier nur die Grundtendenzen aus grösseren Forschungsüberblicken herausgearbeitet werden.

Forschungsüberblick von Cotton (2000)

Cotton (2000) kommt bei ihrem Forschungsüberblick über 46 Studien aus Nordamerika und Kanada zum Ergebnis, dass altersgemischtes Lernen einerseits keine konstanten Auswirkungen auf die Schulleistungen hat, sich aber andererseits günstig auf soziale und emotionale Entwicklung auswirkt. Positive Effekte hinsichtlich des Verhaltens der Kinder zeigen sich in der Interaktion älterer und jüngerer Kinder, die durch eine grosse Häufigkeit an Sprecherwechseln gekennzeichnet ist. Leitungs- und Führerqualitäten werden in altersgemischten Klassen eher entwickelt.

Forschungsüberblick von Rossbach (2003)

Zu einem ernüchternden Ergebnis gelangt Rossbach (2003, S 84-87) in seiner Darstellung verschiedener Forschungsüberblicke aus diversen Ländern. Dabei scheinen besonders folgende zwei Forschungsüberblicke bedeutsam zu sein, da die darin berücksichtigten Untersuchungen forschungsmethodische Mindestanforderungen erfüllen mussten.

Beim ersten Forschungsüberblick, welche Rossbach dabei heranzieht, handelt es sich um eine Studie von Guitierrez und Slavin (1992), welche insgesamt 57 Untersuchungen zum Konzept der *nongraded schools* oder *nongraded programs* analysieren. Gemeint ist damit eine Aufhebung der Jahrgangsstruktur. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen die Schule in ihrem individuellen Tempo und werden entsprechend ihrem Leistungsniveau in homogene Gruppen zusammengefasst. Es konnten dabei generell zwei verschiedene Typen von jahrgangsübergreifendem Unterricht unterschieden werden. Beim ersten Typ, wo die Jahrgangsstruktur zu Gunsten von leistungshomogenen Gruppen aufgebrochen wird, lassen sich positive Effekte auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler feststellen. Beim zweiten Typ hingegen, wenn der jahrgangsheterogene Unterricht nach dem Konzept des individualisierenden Unterrichts gestaltet wird, gibt es keine Unterschiede hinsichtlich der Lernleistung. Diese Studie kommt daher zum Schluss, dass die Bildung von leistungshomogenen Gruppen zur Verbesserung der Schulischen Leistung der Kinder führt.

Der zweite von Rossbach erwähnte Forschungsüberblick ist eine Analyse von 56 Untersuchungen aus verschiedenen Ländern, welche Veenman durchführte (1995). Dabei wurden vor allem die Auswirkungen von *multigrade classes*³ und *multi-age classes*⁴ auf die Schulleistungen, die Motivation und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler untersucht. Gemäss dieser Studie bestehen keine signifikanten Unterschiede. Die

³ Entspricht Mehrklassen aus administrativen Gründen

⁴ Entspricht Mehrklassen aus pädagogischen Gründen

Schulleistungen gleichen sich sowohl untereinander, als auch jenen von Jahrgangsklassen. Eine statistisch unbedeutende positive Tendenz lässt sich im sozial-motivationalen Bereich in jahrgangsheterogenen Klassen feststellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten (Veenman, 1995, zit. nach Rossbach, 2003):

Im Hinblick auf die Schulleistungen im engeren Sinn - eine wichtige Messlatte zur Beurteilung von Schule und Unterricht - zeigen sich für jahrgangskombinierte und altersgemischte Klassen sehr niedrige bis keine Effekte im Vergleich zu jahrgangsspezifischem Unterricht. Jahrgangskombinierte oder altersgemischte Klassen haben hier weder Vor- noch Nachteile gegenüber üblichen Jahrgangsklassen. Im Hinblick auf die sozial-emotionalen Auswirkungen zeigen sich keine, bis sehr niedrige positive Effekte für jahrgangskombinierte und altersgemischte Klassen im Vergleich zu üblichen Jahrgangsklassen. (S.86)

2.3.3 Fazit der Forschungsergebnisse

Die internationalen Forschungsergebnisse, gemessen an den hohen Erwartungen, die mit dem ADL verbunden sind, wirken auf den ersten Blick ernüchternd und stehen teilweise auch im Widerspruch zu den explorativen Studien und den Evaluationen der Schulversuche aus der Schweiz. Während erstere zum Schluss kommen, dass altersgemischtes Lernen, wenn überhaupt, nur einen kleinen positiven Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung hat, ziehen letztere hauptsächlich eine positive Bilanz. Die Schwierigkeit ist jedoch, dass es keine einheitliche und konsequente Forschung gibt, welche eine allgemeine Gegenüberstellung von Jahrgangs- und Mehrklassen ermöglicht. Dazu kommt noch die grosse Vielfalt der Schul- und Unterrichtsmodelle, die einen direkten Vergleich zusätzlich erschwert (Forster, S. 3-10).

Eine weitere Untersuchung, welche die Veränderung sozialer Beziehung im Zusammenhang mit ADL zum Thema hat, wird im Kapitel 3.3.5 vorgestellt.

3. Sozialkompetenz

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Begriff definiert und für die vorliegende Arbeit eingegrenzt. Danach werden Modelle der Entwicklung und der Entstehung sozialer Kompetenz vorgestellt. Zum Schluss wird auf die Förderung der Sozialkompetenz, speziell im schulischen Kontext, eingegangen.

3.1 Sozialkompetenz - Definition und Abgrenzung

Gemäss Kanning (2009, S. 11) bezieht sich der Begriff der sozialen Kompetenz auf ein sehr breites Spektrum von menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche sich im zwischenmenschlichen Verhalten entwickeln und dort zum Ausdruck kommen. Dabei weist der Begriff, je nach Fach, Disziplin oder beruflicher Ausrichtung zahlreiche Überschneidungen mit verwandten Konzepten auf und wird auf entsprechend vielfältige Weise definiert. Auch Länger Kramer (2010, S. 27) betont in ihrem Bericht, dass es bis

heute keine allgemein gültige Definition von Sozialkompetenz gibt. Die nachfolgenden Erläuterungen sind somit lediglich als eine Annäherung an das Konstrukt der sozialen Kompetenz zu verstehen.

3.1.1 Der Kompetenzbegriff

Bevor näher auf den Begriff „Sozialkompetenz“ eingegangen wird, soll zunächst einmal der allgemeine Kompetenzbegriff hinterfragt werden. Goldfried und D’Zurilla (1969; zit. nach Kanning, S. 12) beispielsweise verstehen unter Kompetenz ein konkretes Verhalten in einer bestimmten Situation. Sie bewerten ein Verhalten dann als effektiv, wenn für den Akteur oder die Akteurin die positiven Konsequenzen maximiert und die negativen minimiert werden. Da aufgrund situativer Bedingungen ein und dasselbe Verhalten zu unterschiedlichen Konsequenzen führen kann, scheint für Kanning diese Definition weder sinnvoll noch differenziert zu sein. Er vertritt die Meinung, dass jedes Verhalten in einer bestimmten Situation nicht allein von den Fähigkeiten des Akteurs oder der Akteurin abhängig ist, sondern durch vielfältige Einflüsse der Umwelt beeinflusst wird. Nach Ford (1885; zit. nach Kanning, 2009, S. 12) verstehen Vertreter einer alternativen Definition unter Kompetenz ein Potenzial des Individuums, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können. Somit wird gemäss Kanning zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums einerseits und dem Verhalten in einer konkreten Situation andererseits unterschieden. Kompetenz entspricht demnach einem Potenzial, das nicht immer in gleicher Weise wirken muss, und kompetentes Verhalten bezieht sich auf ein konkretes Verhalten in einer spezifischen Situation.

3.1.2 Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenzen sind als Teilmenge der Gesamtheit aller Kompetenzen des Menschen anzusehen. Eine mögliche Strukturierung innerhalb einer breiten Auswahl von Definitionen, gelingt Kanning (2005, S. 2-9), indem er eine Einteilung in drei grössere Gruppen vornimmt.

Soziale Kompetenz als Anpassung

Gemäss Du Bois und Flener (1996; zit. nach Kanning, 2005, S. 2-3) gehören zur ersten Gruppe die entwicklungspsychologischen Definitionen, welche insbesondere den Aspekt der Anpassung des Individuums an die Normen und Werte einer sozialen Gemeinschaft betonen. Im Vordergrund steht dabei der Blick auf die Sozialisation, in welcher ein Mensch bestimmte Verhaltensregeln erlernt, die für einen friedlichen Umgang mit seinen Mitmenschen erwünscht sind.

Soziale Kompetenz als Durchsetzung

Eine andere Akzentuierung zeigt sich bei der Gruppe der klinisch-psychologischen Definitionen, welche insbesondere den Aspekt der Durchsetzungsfähigkeit individueller Ziele und Interessen als Ausdruck sozialer Kompetenz in den Vordergrund stellen. Kanning (2005, S. 3) sieht die Ursprünge dieser Perspektive in der therapeutischen Behandlung sozialer Phobien.

Soziale Kompetenz als Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung

Die dritte Gruppe vereinigt beide Aspekte und bezeichnet soziale Kompetenz als Kompromiss zwischen Durchsetzung und Anpassung. Dabei sollen die Konsequenzen eines Verhaltens möglichst positiv und sozial verträglich sein, und das Individuum soll als aktiv handelndes Wesen wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang bezieht sich Kanning (2005) auf die Differenzierung zwischen Kompetenz und kompetentem Verhalten, die in Kapitel 3.1.1 bereits beschrieben wurde.

Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.

Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und der Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens - im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens - fördert. (S. 4)

Für Länger Kramer (2010, S. 29-30) wird damit definitiv deutlich, dass unter sozialer Kompetenz das Potenzial an Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können, verstanden wird. Somit kann auch eine Person als kompetent gelten, obwohl ihr Verhalten nicht immer die gewünschte Wirkung zeigt und eine einzelne Verhaltensbeobachtung genügt nicht, um einen Rückschluss auf soziale Kompetenz zu ziehen. Aufgrund von mehreren Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen kann jedoch auf die Kompetenz einer Person geschlossen werden.

3.1.3 Es gibt viele soziale Kompetenzen

Kanning (2005) bezieht sich auf verschiedene Autoren und schreibt: „Bei der sozialen Kompetenz handelt es sich genau genommen nicht um eine singuläre Eigenschaft sondern vielmehr um ein ganzes Bündel von Kompetenzen. Daher ist es auch üblich, statt von sozialer Kompetenz, von sozialen Kompetenzen zu sprechen“ (S. 6). Weiter schreibt er, dass sie sowohl Bestandteile des Wissens, als auch Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen umfassen.

3.1.4 Dimensionen sozialer Kompetenz

Gemäss Kanning (2009, S. 20-22) bemühen sich zahlreiche Publikationen um die Antwort auf die Frage, welches die konkreten Dimensionen sozialer Kompetenzen sind. Ein Konsens ist bislang nicht in Sicht, und die Ansätze sind sehr heterogen. Kanning unternimmt trotzdem den Versuch, die Vielzahl der in der Literatur genannten Dimensionen zu bündeln, welche er in drei Bereiche einteilt. Seine Analyse beschränkt sich ausschliesslich auf allgemeine soziale Kompetenzen. Abbildung 2 stellt eine auf qualitativem Weg generierte Quintessenz der derzeitigen Diskussion und Konzeptbildung im Forschungsbereich sozialer Kompetenzen dar.

Tabelle 4: Dimensionen allgemeiner sozialer Kompetenzen (Kanning, 2009, S.21)

| perzeptiv-kognitiver Bereich | motivational-emotionaler Bereich |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Selbstaufmerksamkeit <ul style="list-style-type: none"> - direkt - indirekt • Personenwahrnehmung • Perspektivenübernahme • Kontrollüberzeugung <ul style="list-style-type: none"> - internal - external • Entscheidungsfreudigkeit • Wissen | <ul style="list-style-type: none"> • emotionale Stabilität • Prosozialität • Wertepluralismus |
| behavioraler Bereich | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Extraversion • Durchsetzungsfähigkeit • Handlungsflexibilität • Kommunikationsstil <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung (fordern & gewähren) - Bewertung - Einflussnahme - Expressivität - Zuhören | <ul style="list-style-type: none"> • Konfliktverhalten <ul style="list-style-type: none"> - Verwirklichung eigener Interessen - Berücksichtigung Interessen anderer • Selbststeuerung <ul style="list-style-type: none"> - Verhaltenskontrolle im sozialen Kontext - Selbstdarstellung |

3.1.5 Verwandte Konzepte

In der Forschung und Praxis finden sich mehrere Begriffe, die als Synonym oder als Teilaspekte der sozialen Kompetenz verwendet werden. Verschiedene Autoren verwenden denselben Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung. Dabei sind gemäss Kanning (2005, S. 12-13) die drei Begriffe „soziale Intelligenz“, „emotionale Intelligenz“ und „soziale Fertigkeiten“ besonders geläufig. Er schlägt die in Abbildung 1 dargestellte Ordnung vor, bei der die soziale Kompetenz als Oberbegriff erscheint, dem alle übrigen Konzepte untergeordnet werden können.

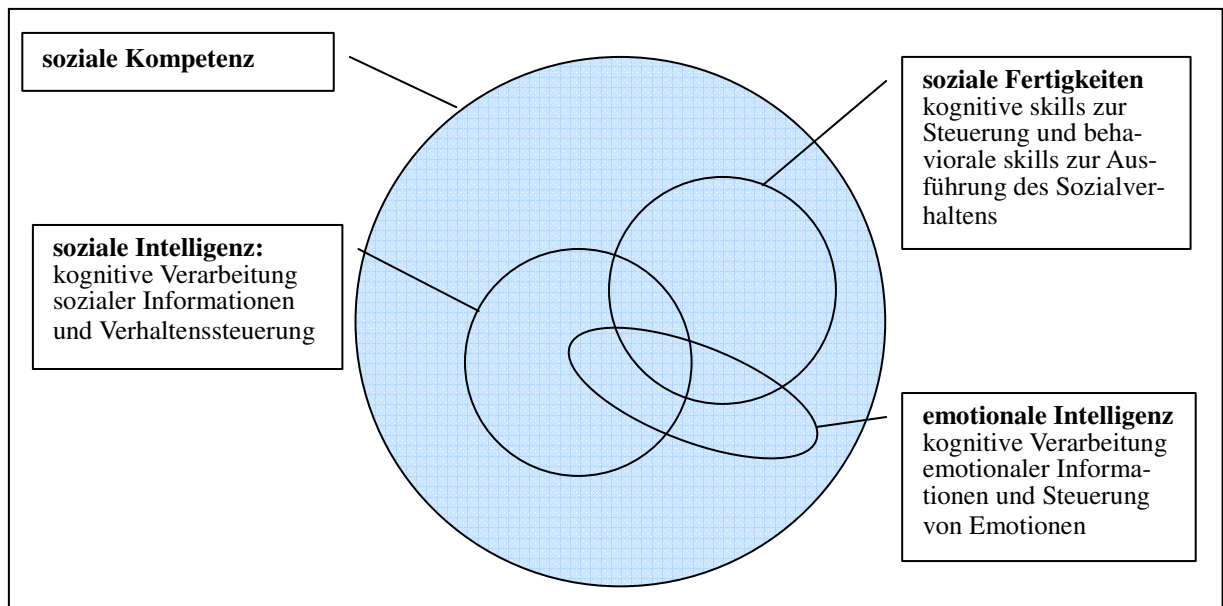


Abbildung 1: Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und anderen Konzepten (Kanning, 2005, S 13)

Um eine Sprachverwirrung zu vermeiden, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf den Gebrauch der verwandten Begriffe verzichtet und der Begriff „Sozialkompetenz“ gemäss den Ausführungen von Kanning verstanden.

3.2 Die Entwicklung sozialer Kompetenzen

Wenn auch auf den ersten Blick klar scheint, was mit Entwicklung gemeint ist, so fällt es doch schwer, diesen Begriff zu definieren und gegen andere Begriffe abzugrenzen. Laut Flammer (2009) gibt es in der Entwicklungspsychologie keinen vollständigen Konsens darüber, was psychologische Entwicklung ist. Nach seinem Verständnis umfasst Entwicklung: „...alle nachhaltigen Veränderungen von Kompetenzen. Das sind sowohl die bleibenden einzelnen Veränderungen als auch jene kurzzeitigen Veränderungen, die weitere nach sich ziehen“ (S. 8). Weiter betont er, dass sowohl die Vererbung als auch externe Entwicklungsbedingungen die menschliche Entwicklung stark beeinflussen, wobei ungünstige Erbanlagen häufig verbunden sind mit weniger förderlichen Aufwuchsbedingungen. Unbestritten ist dabei der grosse Einfluss der primären Bezugspersonen bereits in der frühen Kindheit.

3.2.1 Entwicklungstheorien

Heute, so Baacke (2007, S. 155-157), geht die Entwicklungspsychologie von der Annahme aus, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist, während man früher die Entwicklungsschritte eher an endogen bedingt Schübe gebunden sah. Von den zahlreichen Entwicklungstheorien haben einige einen stärker biologisch-medizinischen Einschlag, während andere stärker an die Psychologie gebunden sind. In neuerer Zeit ist eine Diskussion in Gang gekommen, die zunehmend die einzelnen Aspekte der ver-

schiedenen Theorien zueinander in Bezug bringen. Auch gemäss Mietzel (2002, S. 34) haben Entwicklungspsychologen der Gegenwart Anregungen von Autoren der verschiedensten Sichtweisen aufgegriffen. Sie interessieren sich für die Wechselwirkungen und Bedingungen innerhalb und ausserhalb der Person und arbeiten mit Anregungen aus den verschiedensten Sichtweisen. Für Mietzel (2002, S. 49) dient die Einteilung menschlicher Entwicklung in Lebensabschnitte vor allem dazu, die Darstellung anschaulicher werden zu lassen.

So nimmt er für die Kindheit und Jugend eine Einteilung vor in: die ersten zwei Lebensjahre, das Vorschulalter, das Grundschulalter, die Adoleszenz und das entstehendes Erwachsenenalter. Weiter unterscheidet er die kognitive Entwicklung, die soziale Entwicklung und die körperliche Entwicklung.

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die soziale Entwicklung im Grundschulalter von besonderem Interesse. Auf soziale Entwicklungsprozesse im früheren und späteren Kindesalter oder im Erwachsenenalter wird daher im Folgenden nicht näher eingegangen.

3.2.2 Sozial-emotionale Entwicklung im Grundschulalter

Gemäss Steinebach (2000, S. 21) verstand Freud die Persönlichkeitsentwicklung als ein Durchlaufen von Phasen, wobei die einzelnen Phasen durch die jeweilige Zone des grössten Lustgewinns bestimmt werden. Freud bezeichnete die Entwicklungsstufe im Grundschulalter als Latenzzeit, sie dauert vom 5./6. Lebensjahr bis zur Pubertät. Er war der Meinung, dass in dieser Zeit keine der erogenen Zonen von besonderem Interesse ist und die Libidoentwicklung daher ruht. Erikson (1973, S. 98) bringt diese Phase in Zusammenhang mit Fleiss vs. Minderwertigkeit. Das Kind will in dieser Phase, dass man ihm zeigt, wie es sich mit etwas beschäftigen und wie es mit anderen zusammen tätig sein kann. Die elementare Stärke dieser Phase ist das sich entwickelnde Gefühl der Kompetenz.

Oerter (1994; zit. nach De Boer, 2008, S. 20-21) kommt in seinen Reflexionen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen im Grundschulalter zum Schluss, dass es sich um eine Vielzahl von Einzelleistungen handelt, die affektive, kognitive und Handlungskomponenten enthalten. Er weist auf den Zusammenhang der Entwicklung von Perspektivenübernahme und Peerinteraktionen hin. Er ist zudem der Meinung, dass höhere kognitive Niveaus auch höhere Stufen sozialer Kompetenz erreichen können, aber die Entwicklung des prosozialen Verhaltens auch in grossem Masse von Situations- und Persönlichkeitsmerkmalen abhängig ist.

Auch Roth (2006, S. 34-35) betont, dass die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungskompetenzen eine Voraussetzung ist, für die Kommunikation und Interaktion mit anderen. Ohne kollektive Aushandlungsprozesse gibt es jedoch keine individuelle Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz.

De Boer (2008) plädiert dafür, die Entwicklung der sozialen Kompetenz in seiner ganzen Komplexität zu betrachten: „ Der Begriff soziale Kompetenz ist aus dieser Perspektive in ein Bedingungsgefüge eingebettet, das individuelle Voraussetzungen und Fähigkeiten umfasst, von den gesetzten Zielen der beteiligten Personen abhängt, ein Produkt interaktiv und situativ konstruierter Bedeutungen der Beteiligten, besonders der Gleichaltrigen ist und durch die Rahmung des schulischen Settings eine eigene Dynamik erhält, die zugleich Grenzen der Einflussnahme markiert“ (S.29).

Zöllner (HS 2007/2008) fasst in ihrem Vorlesungsskript verschiedene Entwicklungstheorien zusammen. Demnach hat das Grundschulkind folgende Entwicklungsziele und Entwicklungsbedürfnisse:

Tabelle 5: Entwicklungsziele und Bedürfnisse von Schulkindern (Vorlesung Zöllner HS 2007/2008)

| Entwicklungsziele: | Entwicklungsbedürfnisse: |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aussenbezug und Eingliederung in externe Sozialgruppen • Identifikation mit der Geschlechtergruppe • Annahme der schulischen Leistungs- und Beurteilungssituation • Übertragung vom Elternbild auf externe Autoritäten • Standortbestimmung hinsichtlich Person und Fähigkeiten • Abgrenzung als Person • Übernahme von Verantwortung • Entwicklung von Wertbegriffen • Finden und Vertiefen von Interessen, Hobbys und Freundschaften • konkret-logisches Denkvermögen • Vergleichen und Unterscheiden, Beurteilen können • erste sachliche Auseinandersetzung mit der Zukunft | <ul style="list-style-type: none"> • soziale Kontakte, lose bis verbindlich • Freiheit, gehen zu können • Aufgaben an denen Kopf, Herz und Hand reifen können • gezielte ausserhäusliche Förderung in einem Fähigkeits- und Interessenschwerpunkt • Eigenzeit • verschiedene Diskussionspartner • abgestuft partnerschaftlicher und gleichberechtigter Umgang, im Rahmen von klaren und angemessenen, erweiterten Grenzen |

Dabei betont Zöllner, dass Entwicklung multidimensional, multidirektional und keinesfalls normativ zu verstehen ist.

3.3 Förderung der sozialen Kompetenzen

Sozialkompetenz gilt als eine der Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche Lebensbewältigung. Aufgrund dieser Ansprüche wird insbesondere die Schule zunehmend und über alle Bildungsstufen hinweg mit Forderungen konfrontiert, die Sozialkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Daher scheint es sinnvoll, zunächst einmal anzuschauen auf welche Weise Sozialkompetenz erworben oder gefördert werden kann. Dabei kann es zu inhaltlichen Überschneidungen mit Kapitel 3.2 kommen, da die Begriffe Entwicklung und Förderung nicht klar trennbar sind und teilweise synonym verwendet werden.

3.3.1 Aufbau sozialer Kompetenzen

Gemäss Kipper und Mischke (2008) ist beim sozialen Kompetenzerwerb davon auszugehen, dass kein linearer und stufenweiser Aufbau stattfindet. Soziale Kompetenz kann demnach auf unterschiedlichen Wegen gefördert oder erworben werden.

- Durch ein Vormachen und Nachmachen (Lernen am Modell),
- durch den Erwerb von Regeln für unterschiedliche Konstellationen resp. Herausforderungen,
- durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Problemen, Situationen und Konstellationen unter Finden eigener Zielsetzungen und Handlungsplanungen,
- durch Auseinandersetzung mit je unterschiedlichen, auch wertbezogenen Modellen für soziales Handeln in unterschiedlichen Situationen,
- durch die Kontrastierung der eigenen Paradigmen über Lösungswege von Problemen und Konflikten und den Abgleich vorhandener Heuristiken zur Bewältigung unterschiedlicher sozialer Situationen mit tatsächlichen Notwendigkeiten,
- durch den Vergleich des Wissens, welche Verhaltensweisen zur Lösung von Situationen notwendig sind und dem eigenen Repertoire an zur Verfügung stehenden Verhaltensweisen. (S. 165-166)

3.3.2 Soziales Lernen

Roth (2006, 19-24) unterscheidet soziales Lernen als „Lernen durch die soziale Situation“ einerseits und „Lernen in sozialen Situationen“ andererseits.

Für ersteres werden im deutschsprachigen Raum auch verwandte Bezeichnungen wie das „Lernen am Modell“, das „Modelllernen“, das „Imitationslernen“ und das „beobachtende oder stellvertretende Lernen“ verwendet. Damit ist gemeint, dass bereits die Wahrnehmung eines Modells den Beobachter beeinflussen kann. Diese Tatsache ist für das Hineinwachsen in die jeweilige Gruppe oder Schulklasse von grösster Bedeutung und garantiert vielleicht mehr als alles andere die kulturelle Kontinuität.

Ebenfalls eine wichtige Bedeutung für soziales Lernen, hat das Lernen in sozialen Situationen oder in der Gemeinschaft. Das Lernen von Inhalten gestaltet sich in der Grupsituation anders, als in der Einzelsituation. Dabei kann die Anwesenheit anderer sowohl förderlich, wie auch störend wirken. Insbesondere die Hoffnung auf Anerkennung und die Angst vor der Bewertung scheinen eine erhöhte Erregung zu bewirken.

Petillon (1993, S. 5-12) weist darauf hin, dass soziales Lernen im Sinne der Förderung von Sozialkompetenz als Teilbereich des gesamten Bildungsvorgangs zu verstehen ist, das als untrennbare Einheit das Wechselspiel zwischen Mensch und Umwelt kennzeichnet. Er kommt aufgrund von Expertenbefragungen zu einem Katalog übergreifender Zielbereiche für soziales Lernen. Bei diesen Zieldefinitionen wird jeweils nach Fähigkeit und Bereitschaft differenziert, sie repräsentieren soziale Kompetenzen und Handlungsorientierungen als Voraussetzung für soziales Handeln. Im Weiteren soll jeweils die Perspektive des Gebens und Nehmens angesprochen werden, indem die Ziele explizit und implizit Hinweise auf das Kriterium der Gegenseitigkeit enthalten. Die folgen-

den 11 Zielbereiche von Petillon (1993) dienen im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit als theoretische Basis und Ordnungsstruktur für die Inhaltsanalyse der durchgeführten Interviews.

1. *Kommunikation*: Fähigkeit und Bereitschaft, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen.
2. *Kontakt*: Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen Kontakt aufzunehmen.
3. *Kooperation*: Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten.
4. *Solidarität*: Fähigkeit und Bereitschaft zu gemeinsamen Handlungen in kleineren und grösseren Gruppen; Bewusstsein der Zusammengehörigkeit und Erkenntnis der gemeinsamen Lage.
5. *Konflikt*: Fähigkeit und Bereitschaft, konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren.
6. *Ich-Identität*: Fähigkeit und Bereitschaft, Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, dass ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann.
7. *Soziale Sensibilität*: Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen.
8. *Toleranz*: Fähigkeit und Bereitschaft, die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit usw. anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen.
9. *Kritik*: Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen, Normen, Handlungen, feststehende Urteile kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls Alternativen zu entwickeln.
10. *Umgang mit Regeln*: Fähigkeit und Bereitschaft, wichtige Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten, zu beachten und gegebenenfalls zu revidieren.
11. *Gruppenkenntnisse*: Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse über wesentliche Aspekte der sozialen Gruppe Schulklasse zu erwerben.

3.3.3 Schulische Förderung der Sozialkompetenz

Nach Schumann, Eberle und Blum (2009, S. 12) bezweifeln Kritiker eine schulische Förderbarkeit von Sozialkompetenz vor allem für die höheren Bildungsstufen. Zahlreiche Studien scheinen diese Aussage zu unterstützen und halten fest, dass die wesentlichen Grundlagen für die sozial-kommunikativen Kompetenzen schon in der frühen Kindheit gelegt werden. Neben den genetischen Faktoren hat die familiäre Erziehung einen besonders grossen Einfluss.

Zugleich wird heute von einem lebenslangen Lernen ausgegangen und damit ist auch der Erwerb von Sozialkompetenzen im Lebenslauf nie vollständig abgeschlossen.

Elias (1997, zit. nach Schumann et al., 2009, S. 12) betont, dass schulische Förderbarkeit vor allem dann zu erwarten ist, wenn die Förderung genügend lang und möglichst systematisch erfolgt.

Länger Kramer hingegen hält in ihrem Bericht fest (2010, S.45), dass der Lebenslauf eines Kindes durch mehrere Instanzen und Bezugspersonen geprägt ist und die Schule dabei eine massgebende Rolle spielt. Die Schule gehört zu den Wirkungsebenen im Leben von Kindern und Jugendlichen. Sie hat Sozialisationsfunktion und muss sich entsprechend mit Fragen der Erziehung, Gesundheitsförderung und Gewaltprävention auseinandersetzen.

Diese Überzeugung findet sich auch in der Ausgestaltung des neuen Lehrplans in der Schweiz. Im aktuellen Lehrplan des Kantons Zürich wurde bisher einzig für die Kindergartenstufe die Förderung sozialer Kompetenzen speziell hervorgehoben. Im Herbst 2010 startet die Ausarbeitung des Lehrplans 21 in der Schweiz. Damit setzen die Kantone den Artikel 62 der Bundesverfassung um, die Ziele der Schule zu harmonisieren. Neu soll auch die Förderung der Sozialkompetenz vermehrt beachtet und in den neuen Lehrplan aufgenommen werden. Im Grundlagenbericht der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (2010, S. 21) wird festgehalten, dass überfachliche Kompetenzen für die Lebensbewältigung zentral sind und in allen Fachbereichen ausgebildet werden müssen. Zu den sozialen Kompetenzen werden Beziehungsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt gezählt. Sie sollen gemäss diesem Bericht im neuen Lehrplan ihren gebührenden Platz erhalten.

3.3.4 Sozialkompetenzprogramme

Es existiert eine grosse Palette an Sozialkompetenzprogrammen für die Schule. Diese gehen gemäss Eisner, Ribeaud und Bittel (2006b, S. 43f.) ebenfalls davon aus, dass der Erwerb von emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen gefördert werden kann und dass die erworbenen Kompetenzen als Schutzfaktoren wirken. Das Angebot an Sozialkompetenzprogrammen hat in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum zugenommen. Länger Kramer (2010, S. 52) nennt hierfür die Programme „Faustlos“ und „PFADE“ als Beispiel, welche auch in den Schulen immer häufiger zur Anwendung kommen, aber auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird.

3.3.5 Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz

Wie in Kapitel 2.3.3 dargestellt, kommen verschiedenen Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich der Wirkung von ADL auf die Schülerinnen und Schüler. Zusammengefasst zeigen sich bei den meisten Studien im sozial-emotionalen Bereich zumindest leicht positive Ergebnisse. In diesem Zusammenhang ist eine weitere Untersuchung, welche an der Reformschule Kassel, einer Gesamtschule in Deutschland, im Schuljahr 1991/1992 durchgeführt wurde von besonderem Interesse (Laging, 1995b, S.

117-135). Der hier vorgestellte Teil geht der Frage nach, welche Bedeutung das Soziale durch die Altersmischung erfährt. Dazu wurden zwei Lerngruppen von je zwanzig Kindern aus der 1. bis zur 3. Klasse mit teilstrukturierten Interviews befragt, beschrieben, standardisiert beobachtet und getestet, soziometrisch befragt und auf Video aufgezeichnet. Urech (2003, S. 81) bezieht sich auf Lagings Ausführungen und fasst die Ergebnisse folgendermassen zusammen: Das Alter der Kinder bekommt in der altersgemischten Gruppe eine ganz neue Bedeutung. Die grössere Heterogenität der Kinder führt zu einer grösseren Erfahrungswelt, Freundschaften bilden sich über die Altersgrenzen hinweg. Die Positionen der Kinder innerhalb der Klasse sind ständig in Bewegung und im Umbruch, die beliebtesten Rangplätze in der Klasse sind instabil. Kinder können ohne Schwierigkeiten neu in die Klasse aufgenommen oder abgegeben werden. Da die Altersdifferenz zwischen den Kindern offensichtlich ist, drängen sich das Helfen und das Hilfebekommen förmlich auf. Dabei zeigt sich, dass die Rollen klar festgelegt sind, die Älteren helfen, die Jüngeren nehmen Hilfe in Anspruch. Die Kinder sind sich ihrer altersspezifischen Situation sehr bewusst. In der Untersuchung zeigt sich weiter, dass die Bewertung der Zusammenarbeit vom Alter abhängig ist. Mehr als 90% der mittleren und älteren Kinder finden die Zusammenarbeit mit andersaltrigen Kindern gut, jedoch nur 50% der jüngeren Kinder teilen diese Meinung. Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, ADL zumindest auf Teilbereiche der Sozialkompetenz und des sozialen Lernens einen positiven Einfluss haben kann.

II Empirischer Teil

In den folgenden Kapiteln wird die im Rahmen dieser Bachelorarbeit durchgeführte qualitative Untersuchung vorgestellt. In Kapitel 4 wird die Ausgangslage beschrieben, sowie das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung aufgezeigt. Darauf werden in Kapitel 5 die aus den qualitativen Interviews gewonnenen Ergebnisse dargestellt und anschliessend in Kapitel 6, in Bezug auf die vorliegende Fragestellung auf dem Hintergrund der Theorie, diskutiert und kritisch hinterfragt.

4. Forschungsgegenstand und Methodik

4.1 Ausgangslage und Absicht

Die vorliegende empirische Arbeit wird im Auftrag der Primarschulpflege Wald durchgeführt (vgl. Anhang A). Sie geht von den im ersten Teil dargestellten theoretischen Annahmen und den erläuterten Studien und Modellen aus. Diese legen die Erkenntnis nahe, dass ADL zumindest auf Teilbereiche der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler eine positive Wirkung haben kann. Die darauf aufbauende qualitative Untersuchung versucht anhand der Aussagen von Lehrpersonen und Schulkindern herauszufinden, welche Bereiche der Sozialkompetenz durch diese Schulform gefördert werden können und welche Faktoren des ADL dabei unterstützend wirken. Folgende zwei Fragestellungen sind leitend:

- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Wirkung des altersdurchmischten Unterrichts auf die Sozialkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler?
- Wie erleben die Schülerinnen und Schüler den altersdurchmischten Unterricht in Bezug auf die Förderung der Sozialkompetenz?

Die Untersuchung dieser Arbeit fand in den drei Gesamtschulen der Gemeinde Wald statt, welche zusätzlich durch ihre abgelegenen Standorte geprägt sind. Diese Schulen sind somit, neben dem ADL, speziellen Einflüssen ausgesetzt, die ebenfalls eine Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler haben könnten und sich kaum abgrenzen lassen. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind somit immer in diesem Kontext zu verstehen, welcher alle Spezialitäten dieser Schulen beinhaltet.

4.1.1 Begriffsdefinition für diese Untersuchung

Da bei Gesamtschulen nicht immer klar ist, wovon die Rede ist, wenn von der „Klasse“ gesprochen wird, sollen für diese Untersuchung folgende Begriffsdefinitionen gelten:

Schulklasse

Damit ist die ganze Schulabteilung einer Gesamtschule gemeint, welche sechs Altersklassen zu einer Schulklasse zusammenfasst.

Klasse

Damit sind die sechs einzelnen Altersklassen gemeint, welche zu einer Schulklasse zusammengefasst werden.

4.2 Untersuchungsdesign

4.2.1 Methodenwahl und Untersuchungsplan

Mit der Fragestellung dieser Arbeit wird beabsichtigt, aufgrund der Aussagen von Lehrpersonen und Schulkindern, die Wirkung von ADL auf die Sozialkompetenz zu erschliessen. In der Schweiz wurde dieser spezielle Sachverhalt bisher nicht explizit untersucht. Da die Messung sozialer Kompetenzen eher schwierig zu bewerkstelligen ist und neben der Schulform sehr viele Faktoren einen Einfluss auf die Sozialkompetenz haben, wurde im Rahmen dieser Arbeit darauf verzichtet. Auch schien ein direkter Vergleich mit Jahrgangsklassen nicht geeignet zu sein, da dieser schnell ein Konkurrenzdenken implizieren könnte und die Stichprobe ohnehin zu klein gewesen wäre. Aufgrund dieser Ausgangslage erschien das Leitfaden-Interview mit betroffenen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern das geeignete Instrument für diese Untersuchung zu sein. Zu diesem Zweck wurde ein Interview-Leitfaden zur direkten Befragung entwickelt. Das Ziel der Untersuchung bestand darin, den subjektiven Sinn der Aussagen der befragten Personen durch eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zu ermitteln. Dabei wurden die Zieldefinitionen für soziales Lernen von Petillon (vgl. Kap. 3.3.2) herangezogen. In den Interviews wurde nach Hinweisen gesucht, welche einen Zusammenhang zwischen den genannten Zielbereichen und dem ADL herstellen konnten. Es handelte sich hierbei um ein theoriegeleitetes Vorgehen, welches induktiv ergänzt wurde.

Die untenstehende Tabelle zeigt einen Überblick über das Untersuchungsverfahren und die verwendeten Methoden, welche in Kapitel 4.4 erläutert werden.

Tabelle 6: Untersuchungsverfahren/Methode

| Untersuchungsverfahren | Methode |
|-------------------------------|--|
| Qualitative Datenerhebung | Leitfaden-Interview (Hopf , 1995) <i>Fokussiertes Interview</i> |
| Qualitative Datenaufbereitung | Wörtliche Transkription (Mayring, 2002) <i>Übertragung in normales Schriftdeutsch</i> |
| Qualitative Datenauswertung | Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) |

4.2.2 Stichproben

Für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit steht die subjektive Ansicht, beziehungsweise das subjektive Erleben der direkt betroffenen Personen im Zentrum. Daher war es naheliegend, zwei entsprechende Untersuchungsgruppen zu bilden. In der

ersten Gruppe sollte von jeder Schule eine der hauptverantwortlichen Lehrpersonen, welche bereits über mehrere Jahre Unterrichtserfahrung in einer Gesamtschule verfügt, vertreten sein. In der zweiten Gruppe sollten von jeder Schule vier Kinder, jeweils zwei von einer Klasse teilnehmen, so dass über alle drei Schulen hinweg, aus jeder Altersklasse zwei Kinder vertreten sind. Dabei wurde auf ein ausgeglichenes Verhältnis der Anzahl Mädchen und Knaben geachtet. Da es sich um eine explorative Studie handelt, erheben die beiden Stichproben nicht den Anspruch repräsentativ zu sein.

Lehrpersonen

Die betroffenen Lehrpersonen waren sofort bereit, sich an der Untersuchung zu beteiligen und diese zu unterstützen. Sie stellten sich spontan für die Interviews zur Verfügung. Insgesamt wurden drei Lehrpersonen, je eine Lehrperson pro Schule interviewt. Nachstehende Tabelle zeigt die relevanten Kriterien für die Stichprobe der Lehrpersonen.

Tabelle 7: Stichprobe Lehrpersonen

| | Lehrperson A | Lehrperson B | Lehrperson C |
|--------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Geschlecht m/w | m | m | w |
| Berufserfahrung in Jahren | 28 | 16 | 2(15) |
| Pensum in % | 100 | 60 | 60 (20) |

Schülerinnen und Schüler

Durch die Unterstützung der Lehrpersonen konnte die Untersuchungsgruppe mit den Schülerinnen und Schülern rasch und auf unkomplizierte Weise zusammengestellt werden. Insgesamt wurden zwölf Kinder, je vier pro Schule interviewt. Die Eltern aller Kinder wurden zuvor in einem Elternbrief (vgl. Anhang B) über die Untersuchung informiert und gebeten, ihre Einwilligung schriftlich zu bestätigen. Im Brief wurde die Anonymität zugesichert, sowie die Möglichkeit für weitere Auskünfte eingeräumt. Um die Interviews möglichst unvoreingenommen durchführen zu können, wurden die Klassen und die Kinder per Zufallsverfahren ausgewählt. Es wurde dabei lediglich darauf geachtet, dass der Anteil Mädchen und Knaben ausgeglichen ist und dass die Anzahl Kinder aus den Schulen übereinstimmt. Aufgrund der grösseren Anzahl Knaben und deren unregelmässigen Verteilung in den Klassen konnte nicht, wie zuvor geplant, aus jeder Klasse je ein Mädchen und ein Knabe interviewt werden. Nachfolgende Tabelle zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 8: Stichprobe Schülerinnen und Schüler

| | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 |
|-----------------------------|------------------|------------------|------------------|
| Klassenzugehörigkeit | 1. und 4. Klasse | 2. und 5. Klasse | 3. und 6. Klasse |
| Anzahl Mädchen | 3 | 0 | 3 |
| Anzahl Knaben | 1 | 4 | 1 |

Erst im Laufe der Untersuchung wurde die unterschiedliche Verteilung der Anzahl Mädchen und Knaben in den Schulklassen ersichtlich. In den folgenden Diagrammen ist anhand der Schülerinnen- und Schülerzahlen die Zusammensetzung der Schulklassen pro Schule dargestellt. Abbildung 2 stellt den Anteil Mädchen und Knaben pro Schulklasse dar, und in Abbildung 3 wird unterschieden, ob die Kinder im Einzugsgebiet der Schule wohnen (Berg) oder von extern (Dorf) in die Schule aufgenommen wurden.

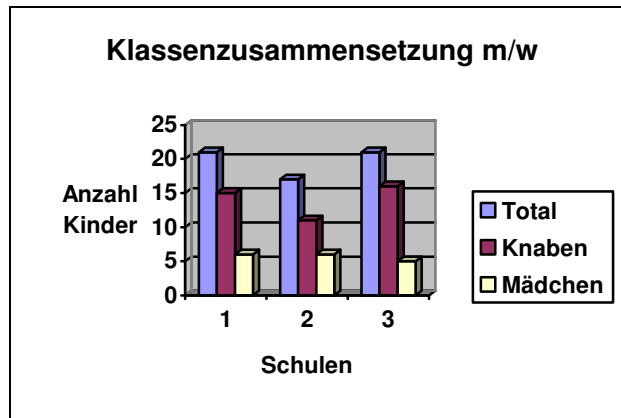


Abbildung 2: Zusammensetzung der Schulklassen nach Geschlecht

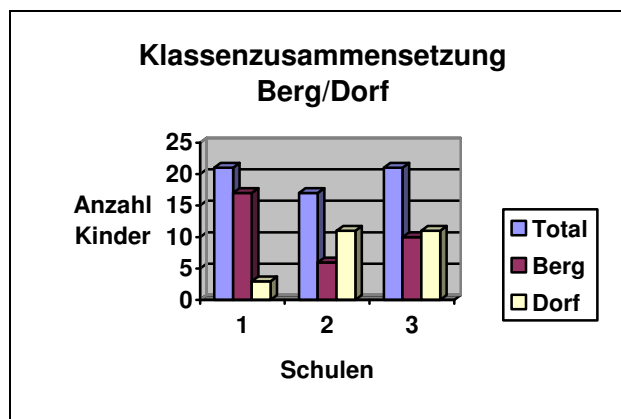


Abbildung 3: Zusammensetzung der Schulklassen nach Einzugsgebiet

Dabei wird ersichtlich, dass in allen drei Schulen der Anteil Knaben deutlich höher ist als der Anteil Mädchen.

Hingegen werden in jeder Schule unterschiedlich viele Kinder von extern (aus dem Dorf) aufgenommen.

Vergleicht man zusätzlich den Anteil Knaben und Mädchen über alle Schulen pro Einzugsgebiet, fällt auch hier vor allem im Einzugsgebiet Dorf der deutlich höhere Knabenanteil auf (s. Abbildung 4).

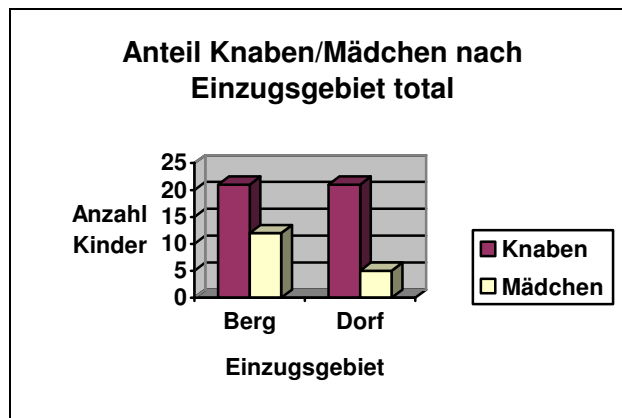


Abbildung 4: Anteil Knaben und Mädchen pro Einzugsgebiet

4.4 Untersuchungsdurchführung

4.4.1 Interviews

Die Befragungen wurden mittels eines fokussierten Einzelinterviews nach Hopf (1995, S. 177-179) durchgeführt. Bei dieser Form handelt es sich um eine Spezialform eines Leitfaden-Interviews. Zentral für diese Interviews ist die Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand, im konkreten Fall auf den Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Das Ziel fokussierter Interviews ist es, die Themenreichweite zu maximieren und den Befragten die Chance zu geben, auch nicht antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen.

Es wurde je ein Interview-Leitfaden für die Lehrpersonen und für die Kinder entwickelt (vgl. Anhang C und D). Die Gespräche orientierten sich an einem strukturierten Ablauf, da es vor allem für die Kinder in der Regel einfacher ist, sich anhand konkreter Fragen zu äussern. Die ausgewählten Themenbereiche umfassten bei beiden Stichproben Fragen zur eigenen Person, zur Schule im Allgemeinen, zu Erfahrungen mit dem ADL sowie zur Förderung und Entwicklung der Sozialkompetenz im schulischen Kontext. Bei den Lehrpersonen wurden eher Fragen zur persönlichen Erfahrung und Meinung und bei den Kindern eher Fragen zum konkreten Erleben gestellt. Die Interview-Leitfäden wurden je von einer Lehrperson und einer Psychologin begutachtet und gut geheissen. Beide Interview-Leitfäden wurden in einem Vorlauf geprüft und in wenigen Punkten angepasst. Die Interviews wurden zwischen den Frühlings- und Sommerferien 2010 in einem separaten und ruhigen Zimmer in den jeweiligen Schulen durchgeführt. Die Einzelgespräche mit den Kindern fanden während der Unterrichtszeit statt und dauerten

zwischen 15 und 25 Minuten. Die Einzelgespräche mit den Lehrpersonen fanden nach dem Unterricht statt und dauerten zwischen 45 und 90 Minuten. Alle Gespräche wurden als MP3-Dateiformat aufgezeichnet.

4.4.2 Transkription

Alle fünfzehn Interviews wurden wörtlich und vollständig von Schweizerdeutsch in die Standardsprache transkribiert, wobei Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet wurde (Mayring, 2002, S. 91). Dieses Vorgehen kam in Frage, da in der vorliegenden Untersuchung die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund stand. Bei der Transkription fanden allgemeingültige Richtlinien zur Textgestaltung von Transkriptionen Verwendung. Die Personen sind mit Grossbuchstaben und Doppelpunkt gekennzeichnet und der gesamte Text ist zeilen- und seitenweise durchnummeriert (Boehm & Legewie, 1993; zit. nach Bortz & Döring, 2006, S. 312). Durch die Transkription entstanden insgesamt 96 A4-Seiten Text, welcher die Basis für die Interpretation lieferte. Darauf basieren alle Zitate, die in ihrem Wortlaut übernommen wurden, um eine grösstmögliche Authentizität zu gewährleisten. Die Originale der Transkription können auf Wunsch bei der Autorin eingesehen werden.

4.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Einzelinterviews wurden nach der Transkription mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet. Das Ziel, eine bestimmte Struktur aus den Erhebungsdaten herauszufiltern, legte als Auswertungsmethode die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nahe. Als wissenschaftliche Methode bedarf sie intersubjektiv nachvollziehbarer Regeln. Deshalb müssen die einzelnen Schritte im Voraus in einem Ablaufmodell der Analyse festgelegt werden.

Für diese Arbeit wurde die inhaltliche Strukturierung gewählt. Diese will das Material zu bestimmten Themen und Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen. Die Strukturierung wurde anhand eines Categoriesystems gebildet. Die verschiedenen Dimensionen der Strukturierung sind theoretisch begründet und von der Fragestellung abgeleitet. Dabei wurden die Zieldefinitionen für soziales Lernen von Petillon (1993) als theoretische Basis und Ordnungsstruktur in das Categoriesystem aufgenommen. Während des Materialdurchlaufs musste das Categoriesystem teilweise ergänzt und erweitert, oder einzelne Kategorien gestrichen werden, das relevante Material wurde extrahiert und in das Categoriesystem eingefügt. Für die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler wurde ein möglichst ähnliches jedoch nicht identisches Categoriesystem gebildet. Die aufgearbeiteten und zusammengefassten Ergebnisse werden im nachfolgenden Kapitel 5 dargestellt.

Mayring (Mayring, 2008, S. 84) schlägt für die strukturierende Inhaltsanalyse folgende Arbeitsschritte vor:

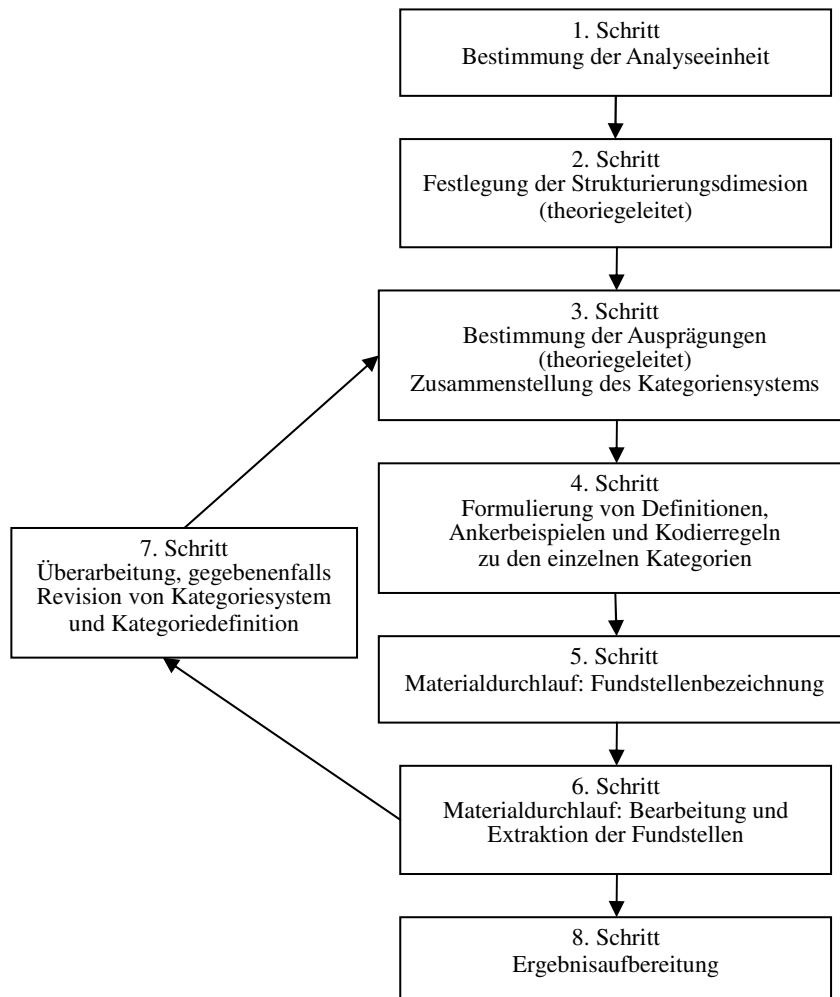


Abbildung 5: Allgemeines Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2008, S. 84)

5. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit werden die Resultate pro Kategorie in zusammenfassender Form dargestellt, welche jeweils mit Direktzitate ergänzt werden. Die erstellten Categoriesysteme sind im Anhang E-H aufgeführt. Der Ergebnisteil ist analog zu den Fragestellungen zweiteilig gestaltet. Im Teil A werden die Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen vorgestellt, im Teil B jene der Schülerinnen und Schüler.

5.1 Ergebnisteil A (Lehrpersonen)

Im Ergebnisteil A geht es darum, wie die Lehrpersonen den Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz der Kinder einschätzen. Die Aussagen der drei befragten Lehrperso-

nen wurden in eine Hauptkategorie (L_a) und eine Nebenkategorie (G_a) eingeteilt, welche wiederum mehrere Unterkategorien beinhalten (s. Tabelle)

Tabelle 9: Kategorien Ergebnisteil A

| Hauptkategorie (L_a) | | Nebenkategorie (G_a) | |
|--------------------------|---|--------------------------|---|
| L_a | Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz | G_a | Gesamtschulen |
| L_{a1} | Möglichkeiten und Grenzen von ADL | G_{a1} | Persönliche Bewertung der Gesamtschulen |
| L_{a2} | Soziale Sensibilität, Hilfsbereitschaft | G_{a2} | Schulklassen |
| L_{a3} | Ich-Identität, eigene Rolle | | |
| L_{a4} | Kooperation | | |
| L_{a5} | Solidarität, Wir-Gefühl | | |
| L_{a6} | Kontakt | | |
| L_{a7} | Toleranz | | |
| L_{a8} | Konflikt, Umgang mit Regeln | | |
| L_{a9} | Kommunikation | | |
| L_{a10} | Kritik | | |

5.1.1 Hauptkategorie L_a : Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz

Neun der zehn Kategorien wurden deduktiv, in Anlehnung der im theoretischen Teil erwähnten Zielbereiche für soziales Lernen von Petillon (1993) gebildet (vgl. Kap. 3.3.2). Bei der Auswertung der Interviews wurde darauf geachtet, dass nur Aussagen zu den Zielbereichen, welche direkt mit ADL in Verbindung gebracht werden konnten, in das Categoriesystem aufgenommen wurden. Zielbereiche, die zwar erwähnt wurden, aber keinen Zusammenhang mit ADL aufwiesen, wurden daher nicht berücksichtigt. Eine weitere Kategorie wurde induktiv gebildet und den anderen Kategorien vorangestellt. Somit ergaben sich zehn Kategorien (L_{a1} – L_{a10}).

Möglichkeiten und Grenzen von ADL (L_{a1})

Die Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Schule generell zwar einen Einfluss auf die Sozialkompetenz der Kinder hat, dass dieser Einfluss aber eher klein ist. Der Einfluss der Eltern wird eher grösser eingeschätzt. Für den Einfluss der Schule wird vor allem die Persönlichkeit der Lehrperson verantwortlich gemacht, daneben scheint das ADL jedoch in gewissen Teilbereichen der Sozialkompetenz förderlich zu sein. Diese Teilbereiche werden im Folgenden anhand der Zielbereiche für soziales Lernen vorgestellt. Die Kategorien sind nach abnehmender Häufigkeit der Nennungen geordnet.

Soziale Sensibilität, Hilfsbereitschaft (L_{a2})

Sehr deutlich zeigt sich die soziale Sensibilität in der grossen Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler einander zu helfen oder auch Hilfe in Anspruch zu nehmen. Mit einer grossen Selbstverständlichkeit wird dies täglich praktiziert.

„Die Möglichkeit einander zu helfen beispielsweise, die ist einfach per se da. Bei einer Regelklasse muss ich als Schüler zuerst abschätzen, ob jemand überhaupt möchte, dass ich ihm helfe, also verträgt er das überhaupt. Hingegen als 1. Klässler lasse ich mir in aller Regel problemlos von einem 3. Klässler helfen und weise das nicht zurück. Das ist ADL-spezifisch.“ (A, 548)

Dieser Umstand wird in den Gesamtschulen genutzt, indem feste Helferinnen und Helfer für eine gewisse Zeit bestimmt werden. Oder die neuen Kinder in der Klasse erhalten eine Gotte oder einen Götti.

„Die wenigen Kinder die frisch kommen (theoretisch 1/6), die übergebe ich gerade einer Gotte/einem Götti und habe im engeren Sinne, was rein organisatorisch ist, nichts zu tun damit, und es geht auch viel rascher und intensiver von Kind zu Kind. Die wissen noch viel besser wie es war, als ich.“ (A, 386)

Die soziale Stellung innerhalb des Klassenverbandes wird jedes Jahr neu definiert: Grosse gehen, Kleine kommen. So erlebt das Kind im Verlauf der Schulzeit seine Rollen jedes Jahr aus einer neuen Perspektive und lernt dadurch, sich in andere Kinder einfühen zu können.

Ich-Identität, Selbstverantwortung, eigene Rolle (L_{a3})

Durch die wechselnden Rollen im Verlauf ihrer Schulzeit haben die Kinder vermehrt die Möglichkeit die eigene Identität zu entdecken und zu entwickeln.

„Jedes Kind kann, dadurch dass es älter wird, irgendeinmal etwas besser, als andere, jüngere Kinder. Also auch ein Kind, das nicht so gut ist in der Schule, kann, wenn es in der Mittelstufe ist, einem Kind in der Unterstufe etwas zeigen oder erklären. Dadurch hat es ein Erfolgserlebnis. Es stärkt das Selbstvertrauen und dadurch, dass es Helfen kann, auch die Sozialkompetenz. In einer Regelklasse würde es evtl. einfach immer nur das schwächste Kind bleiben.“ (C, 1061)

Schwierig kann es werden, wenn ein jüngeres Kind einen Leistungsbereich viel besser beherrscht als ein älteres Kind. Meistens lässt sich das durch Gespräche entschärfen, und die Kinder sehen, dass dies nur für einen speziellen Bereich zutreffend ist. Eine Lehrperson betont, dass sie mit den Kindern viele intensive Gespräche über die Stärken und Schwächen aller beteiligten Personen führt. Da in einer 6-Klassenschule die Unterschiede ohnehin sehr gross sind, sind sie meistens für alle einleuchtend, und sie verlieren dadurch auch an Bedeutung.

Selbstverantwortung hat in allen drei Schulen einen hohen Stellenwert und wird von den Schülerinnen und Schülern bei verschiedenen Gelegenheiten geübt. So beispielsweise, wenn konzentriert gearbeitet werden muss, während in einer anderen Klasse mündlicher Unterricht stattfindet. Unterstützt wird das selbständige Arbeiten in allen drei Schulen durch den Einsatz von Wochenplänen.

Die älteren Kinder lernen zudem, dass sie durch das Zusammenleben mit Jüngeren Verantwortung übernehmen müssen. Sie nehmen ihre Vorbildfunktion auf unterschiedliche Weise wahr.

„Ja, die Kleineren werden von den Grösseren auf Verhaltensregeln hingewiesen. Da nehmen sie mir auch etwas ab. Dazu kommt, dass oft die Kleinen die Grossen auch etwas bewundern und von ihnen übernehmen sie dann Dinge im Guten, wie im Schlechten. Die Grösseren haben schon so etwas wie eine Führerposition, auch wenn sie vielleicht gar nicht so Führernaturen sind.“ (C, 1077)

„Ja, die Grossen können zum Teil sogar Tyrannen sein. Aber es hat Kleine, die nur darauf warten, selber auch einmal Tyrann zu werden. Es braucht auch solche, die sich immer wieder einsetzen für andere, und sagen, dass sie etwas so nicht machen können.“ (B, 1323)

Kooperation (L_a4)

In allen drei Gesamtschulen finden viele Gruppenarbeiten statt. Die Kinder haben dadurch häufig die Möglichkeit, konstruktives Zusammenarbeiten zu üben. Die meisten Gruppenarbeiten finden in den Jahrgangsklassen statt, da diese auch mit denselben Wochenplänen und Zielen arbeiten. Alle Lehrpersonen achten jedoch darauf, wenn möglich auch andere Gruppenkonstellationen über alle Altersstufen hinweg auszuprobieren.

„In der Mathe ist es in Jahrgangsklassen und sonst schaue ich darauf, dass es verschiedene Gruppen gibt. Gerade eben darum, weil es gegenseitig sehr befruchtend sein kann. Ich mache schon sehr, sehr lange Gruppenarbeiten und ich finde das ein sehr gutes Mittel, besonders dann, wenn sich die Kinder auch klar darüber sind, dass Gruppenarbeit nicht ein Ersatz ist für die Arbeit mit der Lehrperson zusammen. Sondern es ist ein Übungsfeld, und wenn es Schwierigkeiten gibt, kann man zurück in die Klasse gehen und Hilfe holen.“ (A, 198)

Oft werden die Gruppen von den Lehrpersonen gebildet, teilweise können aber die Kinder die Gruppenzusammensetzung selbständig bestimmen.

Solidarität, Wir-Gefühl (L_a5)

Alle Lehrpersonen sind davon überzeugt, dass durch die Altersdurchmischung und die vielen gemeinsamen Erlebnisse über sechs Jahre hinweg ein familienähnlicher Zusammenhalt entsteht. Es bildet sich eine Erlebnisgemeinschaft, bei der alle Ereignisse gemeinsam erfahren und verarbeitet werden können.

„Es ist hier halt schon etwas wie in einer grossen Familie.“ (C, 1087)

„Es ist natürlich Familien-ähnlicher, dadurch, dass es von den Grossen bis zu den Kleinen alle hat. Es ist anders, als wenn man 25 gleich alte Kinder hat. Ich glaube, da müssen wir uns gar nicht rühmen. Es ist vom System her gegeben, dass die Sozialkompetenz dadurch gefördert wird, weil Kleine und Grosse zusammen sind.“ (B, 1454)

Einerseits ist ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der ganzen Schulklasse spürbar, andererseits scheinen sich aber die Schülerinnen und Schüler doch stärker mit Kindern aus der eigenen Klasse oder zumindest im ähnlichen Alter zu solidarisieren. So haben öfters die älteren Kinder das Sagen und jüngere Kinder können mal mehr, mal weniger mitbestimmen.

„Am anderen Ende der Skala sind die 6. Klässler, die geben ganz stark den Ton an (je nach dem wie sie zusammengesetzt sind). Wenn es eher in sich gekehrte Kinder sind, dann geht es eher etwas geruhsamer zu und her, und wenn es eher flippigere Kinder sind mit vielen Ideen, läuft natürlich viel mehr. Dann muss man das Ganze eher etwas zusammenhalten, damit es nicht zu weit auseinanderdriftet.“ (A, 168)

Kontakt (L_a6)

Dadurch dass die Schülerinnen und Schüler sechs Jahre in der Schulklasse bleiben, haben sie viel Zeit, um intensive Kontakte zu knüpfen und Beziehungen zu pflegen. Das kann sich je nach Situation positiv oder negativ auswirken.

„Ich glaube, im 1. Jahr lernt man das Kind wirklich kennen. Im 2. Jahr kann man richtig mit dem Kind arbeiten. Im 3. Jahr fängt es erst langsam an, dass man ein wenig die Früchte von dem, was man mit den Kindern gemacht hat, ernten kann. Wenn man die Kinder 6 Jahre hat, kann man länger ernten. Das gilt für mich und die Kinder.“ (A, 366)

„Ich finde nachteilig, wenn die Kinder 6 Jahre immer bei denselben Lehrpersonen in die Schule gehen. Ich finde die Kinder haben mehr Abwechslung verdient. Das ist meine persönliche Meinung. Es kann das Kind sein, von dem ich denke, dass ein Lehrerwechsel ihm gut tun würde, dass es eine neue Rolle finden könnte, oder eben auch bei mir. Natürlich kann das im positiven Sinn auch gut sein, aber im Moment sehe ich die andere Seite etwas stärker. (C, 778)

Gleichzeitig kommen jedes Jahr neue jüngere Kinder und die ältesten Kinder verlassen die Schulklasse. So bieten sich immer wieder Möglichkeiten, neue Kontakte zu knüpfen und die Kinder lernen mit Abschieden umzugehen, die manchmal auch traurig sein können.

Die Lehrpersonen stellen fest, dass sich Freundschaften eher in den ähnlichen Altersgruppen bilden, aber es gibt auch Freundschaften über alle Altersstufen hinweg. Meistens bilden sich Freundschaften mit Kindern gleichen Geschlechts.

Toleranz (L_a7)

Durch die grosse Heterogenität in der Schulklasse wird Toleranz und Rücksichtnahme in einer Gesamtschule unweigerlich geübt.

„Es müssen alle Rücksicht nehmen, die Kleinen müssen auf die Grossen Rücksicht nehmen, indem man sie evtl. manchmal etwas überfordert. Und die Grossen müssen Rücksicht nehmen, indem man sie vielleicht mal unterfordert. Sie sind auch viel toleranter. Denen kann man eine Geschichte erzählen, wo andere Mittelstüfler darüber lachen würden. Und die fressen das problemlos und niemand sagt, das sei „bubi“. Ich glaube, das ist einfach 6-klassen-bedingt, dass das von alleine geht.“ (B, 1462)

Auch lernen die Kinder, zurückstehen zu können, da die Lehrperson nicht immer verfügbar ist.

Konflikt, Umgang mit Regeln (L_a8)

Konflikte werden von den Lehrpersonen je nach dem in der ganzen Schulklasse oder nur mit den betroffenen Kindern besprochen. Die Kinder sind jedoch häufig in der Lage, Konflikte selbständig zu lösen. Die Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse scheinen dabei einen besonders starken Einfluss zu haben, indem sie Regeln vorleben und sich dafür einsetzen, dass diese auch von den Jüngeren eingehalten werden.

„Im letzten Jahr hatten wir eine 6. Klasse, die nicht gut geführt hat. Ich musste immer wieder eingreifen. Es gab immer hintenrum Konflikte. Und die grossen Knaben haben die kleinen zu Unsinn angestiftet. Jetzt, dieses Jahr ist es ruhig.“ (C, 1086)

Kommunikation (L_a9)

Alle Lehrpersonen führen viele Gespräche in verschiedenen Gruppenkonstellationen. Der Klassenrat, der in zwei Schulen von den Kindern geleitet wird, spielt dabei eine bedeutende Rolle. Eine Lehrperson ist davon überzeugt, dass durch das grosse Vertrauensverhältnis, das über sechs Jahre aufgebaut werden kann, auch die Kommunikationsfähigkeit gefördert wird.

„Das hat zu tun mit dem Vertrauen, dass Kinder eben schon reden können. Wenn man das institutionalisiert mit den Kindern und immer wieder macht, dann kommen sie eben sehr viel weiter in 6 Jahren, als nur in 3 Jahren. Und ein ehemaliger Schüler hat einmal gesagt, er wisse gar nicht mehr, was sie bei mir in der Geographie gehabt hätten und was ich ihnen in Französisch beigebracht hätte. Aber er wisse noch, dass sie mit mir "gschnorret händ bis an Bach abe". Das könne er jetzt gut brauchen im Geschäft und in der Familie.“ (A, 460)

Kritik (L_a10)

Vor allem die jüngeren Kinder äusseren kritische Bemerkungen auf eine sehr unbecümmerte Art und Weise. Dass die soziale Beeinflussung durchaus nicht nur von den älteren zu den jüngeren Kindern erfolgt, vermag folgende Aussage zu belegen:

„Also mein schönstes Beispiel ist das vom Denkansatz. Bei einem Kreisgespräch besprechen wir was wir für ein Klassenlager mitnehmen. Da sagt eine 1. Klässlerin (eine gefitzte): „6 Paar Unterhosen.“ Dann sagt ein 6. Klässler (ein grosser Lümmel): „Wozu braucht man denn 6 Paar Unterhosen?“ Dann sagt sie: „Denkst du ich bin so ein "Sauhund" wie du und wechsele nicht jeden Tag die Unterhosen?“ Also, dem ist wirklich eine Welt aufgegangen. Das meine ich mit dem Unverblühten, vom Unverbrauchten, vom einfach Zack, Peng raus.“ (A, 568)

5.1.2 Nebenkategorie G_a: Gesamtschulen

Die Aussagen der Lehrpersonen zu den Gesamtschulen (G_a) wurden gemäss dem Interviewleitfaden und induktiven Ergänzungen in die Unterkategorien Persönliche Bewertung der Gesamtschulen (G_a1) und Schulklasse (G_a2) unterteilt. Diese Kategorien sind als Ergänzungen anzusehen, welche dazu dienen sollen, das Bild abzurunden. Sie haben allenfalls nur einen indirekten Zusammenhang mit der Fragestellung.

*Persönliche Bewertung der Gesamtschulen (G_a1)**Vorteile für die Lehrpersonen (G_a1.1)*

Zwei der drei Lehrpersonen geben an, diese Stelle bewusst gewählt zu haben, sie schätzen vor allem die Vielfalt der Kinder in einer solchen Schule. Alle Lehrpersonen betonen die schöne ländliche Lage und die vielfältigen Möglichkeiten, sich mit den Kindern in der Natur aufzuhalten und sich frei im Schulhaus und der Umgebung bewegen zu können, ohne auf andere Klassen Rücksicht nehmen zu müssen. Sie fühlen sich von den Eltern unterstützt und schätzen in den meisten Fällen die Beziehung über viele Jahre hinweg mit denselben Familien.

„Schule auf dem Berg. Das ist für mich jetzt ein ganz wichtiger Grund gewesen, seinerzeit, warum ich hierher gekommen bin. Ich habe eine solche Schule bewusst gesucht.“ (B, 1208)

„Nun speziell ist schon, dass die Schule abgelegen ist, in einer schönen ländlichen Umgebung. Ich kann mit den Kindern auch oft nach draussen in die Natur gehen.“ (C, 760)

Vorteile für Schülerinnen und Schüler (G_a1.2)

Die Lehrpersonen haben den Eindruck, dass die Kinder in den Gesamtschulen länger Kinder bleiben können und weniger unter dem Druck der modischen Trends stehen. Zudem wird dem Anliegen von Individualisierung und Gemeinschaftsbildung in einer Gesamtschule in hohem Mass nachgelebt.

„Für die Kinder ist das ein Teil ihres Lebens. Ich finde es ist ein Ort, der durch die Organisationsform, aber auch durch die Lage, sehr gut geeignet ist, Lebensraum zu sein. Also ich finde, es ist ein Privileg für die Kinder, hier aufwachsen oder zur Schule gehen zu können.“ (B, 1158)

Nachteile für die Lehrpersonen (G_a1.3)

Alle Lehrpersonen wohnen auch im Schulhaus, in dem sie unterrichten. Für eine Lehrperson wird es dadurch schwierig in der Freizeit Abstand zum Schulalltag zu finden.

„Manche Familien wohnen auch sehr nahe. Manchmal habe ich dadurch das Gefühl immer am Arbeiten zu sein, auch während der Freizeit. Ich kann irgendwie keine Distanz mehr gewinnen. Alles ist mir örtlich zu nahe, dadurch kann ich nicht abschalten. Und das belastet mich je länger, je mehr. Ich studiere dann oft auch in der Freizeit an der Schule herum.“ (C, 770)

Daneben wird vor allem der grosse organisatorische Aufwand, welcher der Mehrklassenunterricht mit sich bringt, erwähnt.

„Für mich ist es fast zu viel, vom Stoff her, was ich gleichzeitig präsent haben muss. Man muss als Lehrperson in einer Gesamtschule sehr strukturiert sein und gerne planen. Das entspricht mir nicht so sehr.“ (C, 953)

Nachteile für Schülerinnen und Schüler (G_a1.4)

Eine Lehrperson befürchtet, dass Kinder, die Schwierigkeiten haben sich selbständig zu organisieren, in einer Gesamtschule rascher überfordert sein könnten. Zudem sind die

Kinder gezwungen über eine lange Zeit mit derselben Lehrperson auszukommen. Eine andere Lehrperson ist der Meinung, dass mehr Abwechslung für alle Kinder gut wäre.

„Was ebenfalls immer wieder kommt ist das Alter. Beispielsweise ein 3. Klässler hat gerne 3., 4. und 2. Klässler um sich herum. Da ist natürlich die Auswahl relativ klein. Das ist so, solange eine 6. Klass-Schule auf den Hügeln ist und nicht in einer grösseren Schule integriert ist.“ (A, 52)

„Schwierig finde ich auch, wenn eine Zusammensetzung der Kinder in der Jahrgangsklasse nicht passt. Dann gibt es wenige Möglichkeiten etwas zu verändern, da diese Kinder doch oft in der Gruppe zusammenarbeiten sollten. Wären mehr Kinder in derselben Jahrgangsklasse, würden auch mehr Möglichkeiten bestehen Gruppen zu bilden. Manchmal kann auch nur ein Kind eine gute Zusammenarbeit in der Gruppe unheimlich erschweren.“ (C, 1090)

Schulklasse (G_a2)

Zusammensetzung der Schulklasse (G_a2.1)

In allen drei Gesamtschulen ist der Anteil Knaben sowohl aus dem Einzugsgebiet der Schulen, wie auch aus dem Dorf deutlich höher. (s. Abbildungen 2-4, Seite 28 und 29). Gemäss den Aussagen der Lehrpersonen ist das Zufall. Bei der Zuteilung der Kinder aus dem Dorf wird, wann immer möglich, auf eine ausgeglichene Klassenzusammensetzung geachtet. In letzter Zeit wurden aber mehr Knaben als Mädchen angemeldet. Die Lehrpersonen bedauern diesen Umstand, haben aber das Gefühl, dass es für die Kinder kein Problem ist und sich mit der Zeit wieder ändern wird.

Nur in einer der drei Schulen befinden sich aufgrund der Lage der Schule auch Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Lehrperson würde auch hier eine grössere Heterogenität begrüßen.

Stimmung in der Schulklasse (G_a2.2)

Alle Lehrpersonen bezeichnen die Stimmung in der Schulklasse als gut. Eine Lehrperson hätte gerne eine etwas spritzigere Schulklasse.

„Aber so im Grossen Ganzen ist die Stimmung gut bis sehr gut. Und gerade im Moment haben wir es sehr angenehm. Ich habe mich schon lange nicht mehr so richtig geärgert.“ (B,1217)

5.2 Ergebnisteil B (Schülerinnen und Schüler)

Im Ergebnisteil B geht es darum, wie die Schülerinnen und Schüler den Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz erleben. Wie bei den Lehrpersonen wurden die Aussagen der Schülerinnen und Schüler in eine Hauptkategorie (L_b) und eine Nebenkategorie (G_b) eingeteilt. Die Unterkategorien unterscheiden sich inhaltlich nur in wenigen Punkten und in ihrer Anzahl (s. Tabelle 10).

Tabelle 10: Kategorien Ergebnisteil B

| Hauptkategorie (L _b) | | Nebenkategorie (G _b) | |
|----------------------------------|--|----------------------------------|---|
| L _b | Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz | G _b | Gesamtschulen |
| L _{b1} | ADL allgemein | G _{b1} | Persönliche Bewertung der Gesamtschulen |
| L _{b2} | Soziale Sensibilität, Hilfsbereitschaft | G _{b2} | Schulklassen |
| L _{b3} | Ich-Identität, eigene Rolle | | |
| L _{b4} | Kooperation | | |
| L _{b5} | Solidarität, Wir-Gefühl | | |
| L _{b6} | Kontakt | | |
| L _{b7} | Toleranz | | |
| L _{b8} | Umgang mit Macht | | |
| L _{b9} | Konflikt, Umgang mit Regeln | | |

5.2.1 Hauptkategorie L_b: Einflussbereiche von ADL auf die Sozialkompetenz

Bei den Aussagen der Schülerinnen und Schülern fanden nur sieben der elf Zielbereiche für soziales Lernen von Petillon (1993) eine ausreichende Übereinstimmung, um in das Kategoriesystem aufgenommen werden. Für weitere Aussagen, die nicht zugeordnet werden konnten, wurden die zwei zusätzlichen Kategorien, „ADL allgemein“ und „Umgang mit Macht“ induktiv gebildet. Somit ergaben sich neun Kategorien (L_{b1} –L_{b9})

ADL allgemein (L_{b1})

Alle Schülerinnen und Schüler berichten, dass sie gerne eine altersgemischte Klasse besuchen. Als einziger negativer Punkt wird bemerkt, dass es manchmal etwas laut zu und her geht. Die meisten Kinder stört aber der Lärm nicht, nur einzelne hätten es gerne etwas ruhiger.

Vier Kinder können einen Grund angeben, weshalb sie eine altersgemischte Gruppe gegenüber einer Regelklasse bevorzugen.

„Ja, es kommen immer wieder neue Kinder und ich lerne immer wieder neue kennen.“ (V, 786)

„Da können die Kleineren von den Grossen Hilfe holen.“ (P, 1588)

„Weil..., ja ich finde es einfach besser. Ja, man kann den Kleinen helfen, wenn sie ein Problem haben. Ja, ich habe auch die Grossen gefragt.“ (O, 1789)

„Weiss ich nicht. Also ich finde es einfach gut, dass es so viele verschiedene Klassen sind. Da lernt man auch andere Seiten kennen, eher, als wenn alle gleich alt sind. Da sind alle ähnlich, und hier sind wir mehr verschieden.“ (U, 2069)

Soziale Sensibilität, Hilfsbereitschaft (L_{b2})

Die Schülerinnen und Schüler helfen einander häufig und bei vielen verschiedenen Gelegenheiten. So ist es für alle Kinder selbstverständlich, dass die Kleineren bei den Grösseren Hilfe holen und diese ihre Hilfe meistens auch gerne anbieten.

„Ich finde es gut, weil man die Grossen mehr brauchen kann, vor allem, wenn man nicht mehr mag. Die Kleinen sind halt nicht so stark, dass sie die Grossen rauf tragen können.“ (R, 412)

„Eher helfen die Grossen den Kleinen. Oder wenn ich in Geometrie nicht draus komme. Dann kommt ein Kollege, der gut in Geometrie ist und fragt mich, ob ich nicht draus komme. Und dann erklärt er es mir.“ (S, 2323)

Einige Kinder können sich auch für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler freuen, wenn diesen etwas besonders gut gelungen ist. In den meisten Fällen handelt es sich dabei allerdings um befreundete Kinder oder dann freuen sich eher die Älteren für die Jüngeren.

„Ich glaube also von Unten nach Oben nicht. Ich glaube kaum, dass sich ein 3. Klässler freut, wenn ein 6. Klässler ein gutes Goal schießt, oder so. Aber von Oben nach Unten eher. Zum Beispiel jemand aus der 6. Klasse lobt immer die anderen, wenn sie etwas gut gemacht haben. Das mache ich auch.“ (U, 2086)

„Z.B. bei der Gymiprüfung. Ich habe es jetzt nicht geschafft und da haben mich alle getröstet. Und alle haben auch für mich gehofft, dass ich es schaffen würde.“ (S, 2334)

Nur ein Kind meint, nicht zu wissen ob die Schülerinnen und Schüler einander helfen oder sich für einander freuen würden.

Oft wird erwähnt, dass die Kinder einander das Fussballspielen beibringen. Im schulischen Bereich wird eher weniger von Kind zu Kind gelernt.

Ich-Identität, eigene Rolle (L_{b3})

Die Kinder sind sich gewohnt selbständig zu arbeiten. Wenn sie nicht mehr weiter wissen und die Lehrperson gerade nicht verfügbar ist, haben sie verschiedene Strategien damit umzugehen. Entweder arbeiten sie an einer anderen Aufgabe gemäss Wochenplan weiter, fragen ein anderes Kind um Rat oder beschäftigen sich mit zeichnen oder lesen.

„Wenn wir ein Problem haben und die Lehrpersonen keine Zeit haben, können wir zeichnen oder lesen. Wir haben so eine Leine, da können wir unseren Namen dran tun und dann kommen sie, wenn sie Zeit haben. Wir können auch andere fragen.“ (P, 1619)

„Zuerst schaue ich auf dem Wochenplan, was ich noch zu tun habe. Wenn ich nichts mehr zu tun habe, gehe ich in die Bibliothek und lese dort Bücher.“ (X, 1225)

„Hier müssen wir auch viel selbständiger lernen als vorher. Dort hatte die Lehrerin die ganze Zeit für die ganze Klasse Zeit.“ (U, 1984)

Alle Kinder berichten, dass sie ihre Meinung in der Klasse vertreten können, auch wenn sie damit nicht immer bei allen gut ankommen. Ein Schüler erzählt zudem, dass in seiner Schule auch Kinder mit schlechteren Leistungen ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln können.

„Ja zum Beispiel, dass wenn man in einem Test der Schlechteste der Klasse ist, ist das ja noch nicht so schlimm, weil die Klasse ja sehr klein ist und nur zwei oder drei sind besser als du. Wenn in einer Klasse viele Kinder sind und man ist der Schlechteste, finde ich das viel schlimmer.“ (Q, 605)

Durch das zunehmende Alter wechseln die Rollen der Kinder innerhalb der Schulklasse. Die Älteren werden zu Vorbildern der Jüngeren und scheinen diese Rolle auch zu geniessen.

„Eigentlich finde ich es gut so gemischt, es ist so schön abwechslungsreich. Es laufen 1. Klässler vorbei, dann bewundern sie uns, was wir machen. Und wir können ihnen manchmal Dinge erklären. Wenn alle gleich alt wären, wäre das nicht so.“ (U, 2243)

Kooperation (L_b4)

In allen drei Schulen finden viele Gruppenarbeiten statt. Alle Kinder bevorzugen Gruppenarbeiten gegenüber Einzelarbeiten. Häufig arbeiten die Kinder derselben Klasse zusammen, manchmal gibt es auch gemischte Gruppen. Auch wenn die Kinder gewisse Gruppenkonstellationen bevorzugen, ist es für sie selbstverständlich, dass sie mit allen Kindern zusammenarbeiten können.

„Am Anfang waren die 1. Klässler zusammen an einem Tisch. Jetzt sitzt jeder an einem anderen Tisch und wir können auch mit anderen Kindern zusammenarbeiten. Die Grösseren machen mehr Gruppenarbeiten.“ (Z, 129)

„Ja, das mache ich eigentlich schon gerne. Wir sind in verschiedenen Gruppen, manchmal klassenweise, manchmal gemischt.“ (Q, 687)

Solidarität, Wir-Gefühl (L_b5)

Alle Kinder erhalten die Möglichkeit, bei Entscheidungen, die die ganze Schulklasse betreffen, mitzureden. Sehr gut gelingt das im Klassenrat. Im Alltag haben eher die ältern Kinder das Sagen und die jüngeren passen sich mehrheitlich an. In einem geschilderten Fall ist ein eher jüngeres Kind sehr dominant, was aber auch einige Probleme mit sich bringt.

„Also der, der vorher hier herein kommen wollte, der ist eher ein Grobian sozusagen. Unten auf dem Fussballplatz ist er immer so laut, und er stresst manchmal alle anderen.“ (1194)

„Es kommt darauf an. Z.B. im Turnen, da befehlen eher die Grossen. Nur wenn Lehrpersonen dabei sind, lassen die Grossen auch die Kleinen bestimmen.“ (S, 2251)

Die Schülerinnen und Schüler scheinen sich in der Regel eher mit Kindern im gleichen oder ähnlichen Alter zu solidarisieren. Ausnahmen bilden Kinder, welche trotz eines grossen Altersunterschieds befreundet sind.

Kontakt (L_b6)

Alle Kinder pflegen mindestens eine oder mehrere Freundschaften innerhalb der Schulklasse. Meistens sind Kinder im ähnlichen Alter und desselben Geschlechts befreundet. Manchmal bilden sich auch grössere Gruppen in unterschiedlichen Zusammensetzungen.

„Eigentlich sind alle nett, ausser ein paar Knaben.“ (T, 1074)

„Ja, ich habe etwa 6 oder 7 Freunde.“ (R, 538)

„Ich habe eine Freundin. Mit ihr bin ich in den Pausen und auch während dem Unterricht meist zusammen.“ (W, 1535)

Toleranz (L_b7)

Fast alle Kinder geben an, dass sie die Meinung anderer Kinder akzeptieren können, auch wenn diese von ihrer eigenen Meinung abweicht. Häufig belassen sie es dabei, dass jede Person eine andere Meinung haben kann. Einige Kinder versuchen einen gemeinsamen Konsens zu finden und ein Mädchen findet nicht alle Meinungen akzeptabel.

„Ja, vielleicht sage ich auch, dass stimmt gar nicht oder so. Aber es kann jeder seine Meinung haben.“ (R, 551)

„Wenn ich mit den anderen zusammen bin, einigen wir uns schon meist auf eine Meinung.“ (Q, 738)

Es werden nur wenige Kinder ausgelacht. Von den befragten Kindern gab nur ein Mädchen an, momentan selber ab und zu ausgelacht zu werden.

„Manchmal in der Pause, wenn einem etwas Blödes passiert, dann lachen sie gerade, das finde ich auch blöd. Mir ist das letzthin bei einem Spiel auch passiert. Da haben alle gelacht, und ich fand das auch etwas beleidigend. Oder ich habe mal in der Klasse etwas Falsches gesagt, da haben auch alle gelacht. Jetzt hat es schon gebessert. Ich war manchmal die Einzige, die sich traute etwas zu sagen, und es war dann halt vielleicht falsch.“ (U, 2099)

Alle anderen Schülerinnen und Schüler berichten, dass sie zum jetzigen Zeitpunkt nicht ausgelacht werden. Einige wurden früher, als sie noch kleiner waren, ab und zu ausgelacht. Als Gründe werden komische Kleider oder ungeschicktes Verhalten genannt. Keines der befragten Kinder erzählt, dass es selber andere Kinder auslachen würde.

Umgang mit Macht (L_b8)

Grundsätzlich geben eher die älteren Kinder den Ton an, und die Machtverhältnisse sind recht klar. Neben den bereits erwähnten positiven Aspekten, die sich in Hilfsbereitschaft und Toleranz zeigen, wird diese Macht jedoch teilweise auch ausgenutzt, indem jüngere Kinder unter Druck gesetzt werden. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler aus der Unterstufe geben aber an, keine Angst vor den anderen Kindern zu haben.

„Nein, ich kann stopp sagen, dann muss er aufhören. Wenn er nicht aufhört kann ich es im Schiffsgespräch⁵ sagen oder ich kann es dem Lehrer sagen.“ (Y, 350)

Nur ein Kind aus der 2. Klasse fürchtet sich vor den Grossen.

⁵ Klassenrat

Ja, wenn ein 6. Klässler sagt, jetzt kommst du dran und du wirst dann weinen, weil man vielleicht aus Versehen etwas gemacht hat. (Q, 732)

Demgegenüber geben die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus der Mittelstufe an, früher als sie noch jünger waren, zumindest manchmal Angst vor den Grösseren gehabt zu haben.

„Als ich in der 1. Klasse war haben die Grossen doof getan. Seither aber nicht mehr.“ (O, 1921)

„Als ich jünger war hatte ich schon Angst, dass sie mich beim Fussballspielen extra abschiessen oder so. Vielleicht haben das jetzt die jüngeren Kinder auch.“ (S, 2383)

Konflikt, Umgang mit Regeln (L_b9)

Die Kinder versuchen oft, Konflikte selbständig, ohne Hilfe von Lehrpersonen zu lösen. Dabei kommt häufig den älteren Kindern eine führende Rolle zu.

„Die einen gehen es vielleicht dem Lehrer sagen, oft können wir ein Problem auch selber lösen. Beim Trampolin z.B. haben wir es auch geschafft.“ (P, 1685)

Die Konflikte werden auch nicht immer auf gleiche Weise wahrgenommen.

„Also, so Kämpferlis finde ich nicht so schlimm, das finde ich eigentlich lustig. Richtig Streit hat es eigentlich noch nie gegeben, ich weiss nicht. So kleine Streitereien in den Pausen gibt es schon, dann gibt es auch Kämpfe. Aber die sind gerecht.“ (V, 869)

„Aber wenn sie dann so anfangen zu rammeln, gibt es dann plötzlich so Gruppen. Dann machen sie manchmal fast schon so Schlachten gegeneinander. Manchmal wird es dann schon auch ernst. Wenn die einen Streit haben, gehen sie dann zu den Grossen, und dann gibt es so zwei Lager.“ (U, 2075)

5.2.2 Nebenkategorie G_b: Gesamtschulen

Analog zu den Lehrpersonen, wurden die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu den Gesamtschulen (G_b) in die Unterkategorien, Persönliche Bewertung der Gesamtschulen (G_b1) und Schulklasse (G_b2) aufgeteilt. Auch diese Kategorien dienen zur Ergänzung und weisen nur einen indirekten Zusammenhang mit der Fragestellung auf.

Persönliche Bewertung der Gesamtschulen (G_b1)

Vorteile aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (G_b1.1)

Allen Schülerinnen und Schülern gefällt ihre Schule gut. Sie schätzen die schöne Lage und die Umgebung mit Spiel- und Fussballplatz. Sie sind froh, dass sie oft draussen spielen können. Ein Mädchen begrüsst, dass sie gemeinsam mit ihren älteren Geschwistern in die Schule gehen kann.

„Mir gefällt, dass wir hier oben in der Natur sind.“ (T, 976)

„Ich finde das Turnen noch lustig. Wir haben keine Turnhalle, darum sind wir immer draussen, das macht mehr Spass.“ (O, 1931)

„Es ist sehr praktisch, weil ich in der Nähe wohne. Und ich finde es gut, dass hier nicht so viele Schüler sind. Und wir haben viel Platz. Und ich fühle mich eigentlich hier wohl.“ (S, 2220)

Nachteile aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (G_b1.2)

Nachteile wurden praktisch keine genannt. Ein Schüler aus dem Dorf findet den Weg von der Bushaltestelle bis zum Schulhaus etwas weit und eine Schülerin ärgert sich ab und zu über einen lauten Mitschüler.

Schulklasse (G_b2)

Zusammensetzung der Schulklasse (G_b2.1)

Alle befragten Schülerinnen und Schüler fühlen sich in der Schule grundsätzlich wohl. Einige der Mädchen hätten allerdings schon gerne etwas mehr Mädchen in der Schulklasse.

„Ich finde es schade, dass wir etwas wenig Mädchen sind und so viele Knaben. Aber eigentlich sind alle sehr nett zu mir. Wie es für die anderen ist, weiss ich nicht.“ (S, 2314)

„Ich finde es einfach gut, dass ich auch ein Mädchen in meiner Klasse habe. Das ist nicht in jeder Klasse so gut.“ (U, 2135)

Für die Knaben ist die Zusammensetzung der Schulklasse gut. Alle Kinder finden es wünschenswert, dass sie in ihrer eigenen Klasse wenigstens ein Kind gleichen Geschlechts haben.

Stimmung in der Schulklasse (G_b2.2)

Die meisten Schülerinnen und Schüler stufen die Stimmung in der Schulklasse eher fröhlich ein. Einzelne bezeichnen die Stimmung als mittel, verschieden oder als sehr fröhlich.

„Es ist meistens nicht so fröhlich, aber es ist mehr fröhlich, wenn man Fussball spielt. Aber zufrieden ist man eigentlich schon.“ (R, 399)

„Aber ich bin eigentlich immer gut gelaunt. Ausser, wenn es mir in Englisch nicht gut läuft oder wenn die Grossen einem nerven.“ (Q, 591)

„Also, ich finde die Stimmung eigentlich gut. Manchmal ist es einfach nicht so gut, meistens aber schon.“ (P, 1579)

6. Diskussion

Die Zusammenfassung in diesem Kapitel bietet einen Überblick der vorliegenden Arbeit. Danach werden die Resultate der Untersuchung auf dem Hintergrund der Theorie und den aktuellen Forschungsergebnissen diskutiert. Dabei ist die früher genannte Fragestellung für die Interpretation der erhobenen Ergebnisse leitend. Aus dieser Interpretation wird ein Fazit gezogen, und das methodische Vorgehen wird kritisch überprüft. Weiterführende Gedanken runden das Kapitel ab.

6.1 Zusammenfassung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welchen Einfluss das altersdurchmischte Lernen in Gesamtschulen auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler hat. Für die Beantwortung der Fragestellung stehen die subjektive Ansicht der Lehrpersonen und das subjektive Erleben der Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Es wurden daher zwei Fragestellungen formuliert.

- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Wirkung des altersdurchmischten Unterrichts auf die Sozialkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler?
- Wie erleben die Schülerinnen und Schüler den altersdurchmischten Unterricht in Bezug auf die Förderung der Sozialkompetenz?

Theoretische Grundlagen und die qualitativ erhobenen Daten aus Einzelinterviews mit drei Lehrpersonen und zwölf Schülerinnen und Schülern sind für die Untersuchungsergebnisse leitend.

Im theoretischen Teil werden die themenspezifische Fachliteratur, Modelle und aktuelle Forschungsergebnisse aufgearbeitet. Im Fokus stehen das altersdurchmischte Lernen in der Schule und die Entwicklung und Förderung der sozialen Kompetenzen. Der empirische Teil beschreibt zuerst die methodischen Grundlagen und das Datenmaterial, danach werden die erhobenen Daten ausgewertet und im Ergebnisteil dargestellt. Im Folgenden werden die thematisch gegliederten Ergebnisse zuerst zusammengefasst und anschließend diskutiert und interpretiert, indem die gewonnenen Resultate mit den theoretischen Grundlagen verknüpft werden.

6.1.1 Zusammenfassung Ergebnisteil A

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu der ersten Frage nach der subjektiven Einschätzung von Lehrpersonen auf den Einfluss vom ADL auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler zusammengefasst.

Die drei befragten Lehrpersonen gehen grundsätzlich von einem eher kleinen aber dennoch relevanten Effekt von ADL auf die Sozialkompetenz aus. Die Wirkung zeigt sich

demnach insbesondere in den folgenden Bereichen, welche in Anlehnung an Petillons (1993) Zielbereiche für soziales Lernen gebildet wurden:

Soziale Sensibilität, Hilfsbereitschaft

Die gegenseitige Hilfsbereitschaft ist der am häufigsten genannte Effekt des Lernens in Gesamtschulen. Die soziale Sensibilität wird dadurch erhöht, dass die Kinder früh lernen die Hilfsbedürftigkeit ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler wahrzunehmen und entsprechend darauf zu reagieren. In den meisten Fällen bieten die Älteren Hilfe an und die Jüngeren nehmen Hilfe in Anspruch.

Ich-Identität, Selbstverantwortung, eigene Rolle

Im Verlauf ihrer Schulzeit durchlaufen die Schülerinnen und Schüler allein durch das „älter werden“ verschieden Rollen. Auch schulisch schwächere Kinder erhalten die Möglichkeit jüngeren Kindern zu helfen oder etwas zu erklären. Dies stärkt das Selbstvertrauen und wirkt sich auf die eigene Rolle aus. Selbstverantwortung lernen die Schülerinnen und Schüler in den vielen Situationen, in denen eigenverantwortlich gearbeitet werden muss, beispielsweise wenn die Lehrperson gerade mit einer anderen Klasse beschäftigt ist. Die älteren Kinder lernen zudem, dass das Zusammenleben mit Jüngeren auch Verantwortung für die Älteren mit sich bringt.

Kooperation

In allen drei Schulen finden viele Gruppenarbeiten statt. Die Schülerinnen und Schüler erlangen die Fähigkeit in wechselnden Gruppenzusammensetzungen gemeinsam arbeiten zu können.

Solidarität, Wir-Gefühl

Durch die Altersdurchmischung und die vielen gemeinsamen Erlebnisse über sechs Jahre bildet sich eine familienähnliche Gemeinschaft, welche das Wir-Gefühl der ganzen Schulklasse stärkt. Noch stärker solidarisieren sich aber die Kinder meistens mit Kindern im ähnlichen Alter und gleichen Geschlechts.

Kontakt

Durch den langen Verbleib in einer Gesamtschule haben die Kinder genügend Zeit, um intensive Kontakte und Beziehungen zu pflegen. Mehrheitlich wurde dies positiv bewertet, kann sich aber bei ungünstigen Zusammensetzungen auch nachteilig auswirken. Da die sich die Klassenzusammensetzung jedes Jahr etwas verändert (Erstklässler kommen, Sechstklässler gehen), sind die Kinder auch immer wieder gefordert, neue Kontakte zu knüpfen und Abschiede hinzunehmen.

Toleranz

Der grosse Altersunterschied und die Heterogenität in der Schulklasse machen Toleranz und Rücksichtnahme aller Schülerinnen und Schüler unabdingbar und werden dadurch auf eine natürliche Weise für alle Beteiligten nachvollziehbar.

Konflikt, Umgang mit Regeln

In den Gesamtschulen sind die Schülerinnen und Schüler häufig in der Lage, Konflikte selbstständig zu lösen, wobei den Kindern aus der sechsten Klasse eine besonders wichtige Rolle zukommt. Regeln werden von den Älteren vorgelebt und an die Jüngeren weitergegeben.

Kommunikation

Eine Lehrperson ist der Meinung, dass durch den langen Verbleib in der Schulklasse ein grösseres Vertrauensverhältnis und dadurch eine bessere Kommunikationsfähigkeit aufgebaut werden kann.

Kritik

Die unverblünte und direkte Kritik eines jüngeren Kindes kann öfters von den älteren Kindern sehr gut angenommen werden und eine erstaunlich grosse Wirkung ausüben.

Neben den genannten Zielbereichen für soziales Lernen betonen alle Lehrpersonen die schöne ländliche Lage ihrer Schulen und die vielfältigen Möglichkeiten sich mit den Kindern in der Natur aufzuhalten. Die Kinder scheinen weniger unter dem Druck der modischen Trends zu stehen.

Der organisatorische Aufwand, der eine Mehrklassenschule mit sich bringt, wird von allen Lehrpersonen als gross eingeschätzt.

Auffällig ist der deutlich höhere Anteil an Knaben in allen drei Schulen (s. Abbildung 2, Seite 28). Eine Lehrperson bedauert zudem, dass nicht mehr Kinder mit Migrationshintergrund die Gesamtschulen besuchen.

6.1.2 Zusammenfassung Ergebnisteil B

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zu der zweiten Frage nach dem subjektiven Erleben der Schülerinnen und Schülern auf den Einfluss vom ADL auf die Sozialkompetenz zusammengefasst.

Alle zwölf Kinder erzählen, dass sie grundsätzlich gerne eine altergemischte Klasse besuchen. Ihre Berichte wurden analog zu den Lehrpersonen in Bereiche, welche sich an Petillons (1993) Zielbereiche für soziales Lernen anlehnen, eingeteilt.

Soziale Sensibilität, Hilfsbereitschaft

Auch bei den Schülerinnen und Schülern ist die gegenseitige Hilfsbereitschaft der am häufigsten genannte Effekt des altersdurchmischten Lernens. Für die Kleineren ist es selbstverständlich, dass sie bei den Grösseren Hilfe holen können und diese bieten ihre Hilfe meistens auch gerne an.

Ich-Identität, Selbstverantwortung, eigene Rolle

Die Kinder können gut selbstständig arbeiten und verfügen über verschiedene Strategien, eigenständig nach Lösungen zu suchen. Alle erzählen, dass sie ihre Meinung in der

Schulklasse gut vertreten können. Durch das zunehmende Alter wechseln die Rollen der Kinder innerhalb der Schulklasse. Die Älteren werden zu Vorbildern der Jüngeren und sind sich dessen durchaus bewusst.

Kooperation

In allen drei Schulen finden viele Gruppenarbeiten statt. Die meisten Schülerinnen und Schüler bevorzugen Gruppenarbeiten gegenüber Einzelarbeiten. Sie sind in der Lage in verschiedenen Gruppenkonstellationen zusammenzuarbeiten.

Solidarität, Wir-Gefühl

Die Älteren haben im Alltag eher das Sagen und die Jüngeren passen sich an. Die Kinder solidarisieren sich meistens mit anderen Kindern im ähnlichen Alter und/oder gleichen Geschlechts.

Kontakt

Alle Kinder pflegen mindestens eine oder mehrere Freundschaften innerhalb der Schulklasse, wobei Kinder im ähnlichen Alter und gleichen Geschlechts bevorzugt werden.

Toleranz

Die meisten Schülerinnen und Schüler können die Meinung der Anderen gut akzeptieren. Nur selten werden Kinder aufgrund ihrer Kleidung oder ungeschickten Verhaltens ausgelacht.

Umgang mit Macht

Nur selten wird von den Älteren Druck auf die Jüngeren ausgeübt. Fast alle Kinder aus der Unterstufe geben an, keine Angst vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu haben. Demgegenüber geben die Kinder aus der Mittelstufe an, früher zumindest manchmal Angst vor den Grösseren gehabt zu haben.

Konflikt, Umgang mit Regeln

Analog zu den Lehrpersonen geben die Schülerinnen und Schüler an, Konflikte meistens selbständig lösen zu können. Dabei kommt häufig den älteren Kindern eine führende Rolle zu. Zudem werden Konflikte unterschiedlich wahrgenommen. Was für die einen Spass ist, ist für die anderen längst ein Streit.

Neben den genannten Zielbereichen für soziales Lernen betonen auch die Schülerinnen und Schüler die schöne ländliche Lage ihrer Schulen und dass sie sich gerne und oft draussen aufhalten.

Trotz des deutlich höheren Anteils an Knaben in allen drei Schulen (s. Abbildung 2, Seite 28), fühlen sich alle Kinder grundsätzlich wohl in der Klasse. Die Knaben sind mit der Klassenzusammensetzung zufrieden, die Mädchen hingegen hätten schon lieber einen höheren Mädchenanteil in der Schulklasse.

6.2 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Der Schwerpunkt dieser qualitativen Untersuchung richtet sich einerseits auf das Herausarbeiten von Faktoren des alterdurchmischten Lernens, welche die Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung unterstützen und andererseits soll aufgezeigt werden, welche Bereiche der Sozialkompetenz davon betroffen sein können. Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus den Interviews mit den theoretischen Grundlagen verknüpft und diskutiert werden.

Alle Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie gerne oder sogar lieber eine altersdurchmischte Klasse besuchen. Bei dieser Aussage muss aber beachtet werden, dass fast alle Kinder keine andere Schulform aus eigener Erfahrung kennen und ein direkter Vergleich mit Regelklassen daher nicht möglich ist. Im Übrigen deuten die Aussagen der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass grundsätzlich zumindest von einem kleinen Effekt von ADL auf die Sozialkompetenz der Kinder ausgegangen werden kann. Dies deckt sich auch mit diversen Studienergebnissen und Erfahrungsberichten (vgl. Kap. 2.3 und 3.3.5), steht aber im Widerspruch zu den in Kap. 3.3.3 erwähnten Kritikern, welche eine schulische Förderbarkeit der sozialen Kompetenzen generell in Frage stellen. Gemäss der vorliegenden Untersuchung wird insbesondere in den nachfolgend diskutierten sozialen Lernbereichen dem ADL Wirksamkeit zugestanden:

Sowohl die Lehrpersonen, wie auch die Schülerinnen und Schüler betonen die grosse gegenseitige Hilfsbereitschaft unter den Kindern. Durch den Altersunterschied wird das Helfen und das Hilfe in Anspruch nehmen auf eine natürliche Art und Weise praktiziert, und die Kinder lernen, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen und sich in seine Lage einzufühlen. Ähnliche Beobachtungen finden sich auch im Bericht der Arbeitsgruppe Mehrklassenschulen des Kantons Zürich (1993) und in der explorativen Studie von Trachsler (2008).

Im Weiteren ist die grosse Selbstverantwortung aus Sicht der befragten Lehrpersonen für den Schulalltag einer Gesamtschule unabdingbar, da die Lehrpersonen öfters nicht verfügbar sind. Die Kinder haben verschiedene Strategien entwickelt, um eigene Lösungswege zu finden. Zudem wird die soziale Stellung innerhalb des Klassenverbandes jedes Jahr neu definiert. Dadurch erhalten die Kinder viele Möglichkeiten zum Ein- und Ausüben verschiedener sozialer Rollen, was wiederum einen Einfluss auf die Entwicklung der eigenen Identität vermuten lässt. Auch schulisch schwächere Kinder erhalten die Möglichkeit einem jüngeren Kind zu helfen und etwas zu erklären. Solche Erfahrungen können sich günstig auf das Selbstwertgefühl der Kinder auswirken. Diese Aussagen decken sich weitgehend mit Ergebnissen aus verschiedenen Studien und Erfahrungsberichten (vgl. Kap. 2.3). Das ADL scheint somit einen positiven Einfluss auf die

Förderung und Entwicklung der eigenen Identität, der Selbstverantwortung und das Einüben verschiedener sozialer Rollen zu haben.

In allen drei Schulen finden viele Gruppenarbeiten in wechselnden Konstellationen statt. Für die Schülerinnen und Schüler ist dies selbstverständlich, und sie stellen damit tagtäglich ihre Fähigkeit unter Beweis, mit anderen zusammenarbeiten zu können. Alle befragten Schülerinnen und Schüler bevorzugen Gruppenarbeiten gegenüber Einzelarbeiten. Dies deckt sich nicht mit den Ergebnissen der Untersuchung der Reformschule Kassel (vgl. Kap. 3.3.5), in welcher die Bewertung der Zusammenarbeit vom Alter abhängig ist. Diese Unterschiede könnten allenfalls auch auf die unterschiedlichen Erhebungsmethoden und/oder Rahmenbedingungen zurückzuführen sein. Durch die grosse Häufigkeit der Gruppenarbeiten werden die kooperativen Fähigkeiten der Kinder gefördert. Roth (2006) betont, dass für soziales Lernen das „Lernen in der Gruppe“ wichtig ist. Sie unterscheidet soziales Lernen als „Lernen durch die soziale Situation“ einerseits und „Lernen in sozialen Situationen“ andererseits (vgl. Kap. 3.3.2). In den Gesamtschulen sind beide Formen anzutreffen.

Vor allem die Lehrpersonen beschreiben ihre Schulen als „familienähnliches Lernfeld“. Sie führen dies auf die Altersmischung der Kinder und die abgelegene Lage der Schulen zurück. Über die Jahre entsteht demnach ein grosses Zusammengehörigkeitsgefühl. Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie sich in ihrer Schulklasse wohl fühlen, sie sich aber eher mit Kindern im ähnlichen Alter und/oder gleichen Geschlechts solidarisieren. Im Bericht der Arbeitsgruppe Mehrklassenschulen des Kantons Zürich (1993) wird ebenfalls das „familienähnliche Lernfeld“ hervorgehoben (vgl. Kap. 2.2.3). Dabei wird festgehalten, dass Kinder aus grossen Familien aber trotz weniger elterlicher Betreuungszeit oft lebens- und gesellschaftsfähiger zu sein scheinen, als Kinder aus den heutigen Kleinfamilien. Eine ähnliche Wirkung wird beim ADL vermutet. Diese Aussage wird allerdings nicht weiter erläutert oder mit Studien belegt und muss daher mit Vorsicht zur Kenntnis genommen werden.

Sowohl die Lehrpersonen wie auch die Schülerinnen und Schüler erzählen, dass die Kinder mindestens eine oder mehrere freundschaftliche Beziehungen in der Schulklasse haben. Im Unterschied zu den Resultaten der Untersuchung der Reformschule Kassel (vgl. Kap. 3.3.5) bestehen die Freundschaften meistens zwischen Kindern im ähnlichen Alter oder desselben Geschlechts. Dass die Schülerinnen und Schüler sechs Jahre bei denselben Lehrpersonen in die Schule gehen, wird meistens geschätzt, kann sich aber in schwierigen Situationen auch ungünstig auswirken. Die Kontaktfähigkeit wird zusätzlich durch die jährlich wechselnde Klassenzusammensetzung geübt.

Die Lehrpersonen sehen in der ohnehin grossen Heterogenität, welche durch die Altersmischung zusätzlich vergrössert wird, mehrheitlich positive Aspekte. Demnach müssen alle Schülerinnen und Schüler Rücksicht nehmen, die Kleinen müssen auf die Gros-

sen Rücksicht nehmen, indem sie manchmal etwas überfordert werden und die Grossen müssen Rücksicht nehmen, indem sie vielleicht mal unterfordert werden.

Neben anderen Autoren wirbt auch Von Hentig (1993) ausdrücklich für altersdurchmisches Lernen. Er betont, dass Unterschiede zwischen Menschen etwas Natürliches sind und dass in gemischten Gruppen am besten gelernt werden kann, dass die Bejahung der Unterschiede letztlich allen zu Gute kommt (vgl. Kap. 2.2.2). Die Schülerinnen und Schüler scheinen im Allgemeinen mit der grossen Heterogenität keine Probleme zu haben, äussern sich aber etwas kritischer bezüglich der gegenseitigen Toleranz. So werden doch ab und zu einzelne Kinder ausgelacht. Vereinzelt nutzen die Älteren ihre Machtposition auch aus und verüben Druck auf die Jüngeren. Dies äussert sich dadurch, dass die Jüngeren manchmal Angst vor den Ältern haben. Dabei zeigt sich ein kleiner Widerspruch zwischen den Aussagen der Kinder aus der Unterstufe und der Mittelstufe. Während die Kinder aus der Unterstufe mehrheitlich angeben keine Angst vor den Grösseren zu haben, erzählen die Kinder aus der Mittelstufe, dass sie früher, als sie noch in der Unterstufe waren, doch ab und zu Angst vor den Grösseren gehabt hätten. Dieser Umstand dürfte vermutlich dadurch zustande kommen, dass es für die älteren Kinder einfacher ist, über ihre Angstgefühle im Nachhinein zu sprechen, als für die jüngeren Kinder, für die dies ein aktueller Zustand ist.

Sowohl die Lehrpersonen wie auch die Schülerinnen und Schüler geben an, dass Konflikte zwischen den Kindern häufig selbständig, das heisst ohne Hilfe der Lehrpersonen, gelöst werden können. Es zeigt sich, dass dies umso besser funktioniert, je stärker die Sechstklässler die Führung übernehmen. Auch im Bericht der Arbeitsgruppe Mehrklassenschulen des Kantons Zürich (1993) wird betont, dass es die älteren Schülerinnen und Schüler sind, welche den neu dazu Gekommenen die Verhaltensregeln vorleben und so ein reibungsloses Hineinwachsen der Novizen in die Gemeinschaft ermöglichen. In altersgemischten Klassen scheinen somit die Lehrpersonen einen Teil der Verantwortung betreffend Umgang mit Regeln und Konflikten an die älteren Schülerinnen und Schüler abgeben zu können. Die Kinder lernen voneinander Regeln umzusetzen und einzuhalten.

Eine Lehrperson ist zudem der Meinung, dass in Gesamtschulen durch den lange dauernden Kontakt auch die Kommunikation verbessert werden kann. Weitere Aussagen zur Kommunikationsfähigkeit haben keinen direkten Zusammenhang mit ADL und werden daher nicht beachtet. Weiter wird festgestellt, dass kritische Äusserungen der jüngeren Kinder öfters problemlos aufgenommen werden. Die Älteren scheinen den Jüngeren eine Art „Narrenfreiheit“ zuzugestehen.

Ergänzend zu der Fragestellung konnten im Laufe der Untersuchung die folgenden Erkenntnisse zusätzlich erschlossen werden:

Auffällig ist der deutlich höhere Anteil Knaben als Mädchen in allen drei Gesamtschulen (vgl. Kap. 4.2.2). Interessant ist dabei vor allem, dass der Anteil Knaben aus dem Einzugsgebiet Dorf noch wesentlich grösser ist als jener aus dem Einzugsgebiet Berg. Gemäss Aussagen der Lehrpersonen ist die Schulbehörde grundsätzlich bemüht, ausgeglichene Schulklassen zu bilden. Da der Anteil Knaben aus dem Einzugsgebiet Berg nicht beeinflusst werden kann, ist die Vermutung naheliegend, dass wesentlich mehr Knaben als Mädchen aus dem Dorf angemeldet werden. Es stellt sich die Frage, was die betroffenen Eltern motiviert, häufiger Knaben als Mädchen in eine Gesamtschule zu schicken und welche Erwartungen sie an diese Schulen haben. Ob diese Erwartungen auch mit dem Erwerb von sozial kompetentem Verhalten zu tun haben könnten, kann hier nicht beantwortet werden. Möglicherweise ist das ungleiche Verhältnis der Geschlechter auch nur zufällig entstanden. Zumindest finden sich in der Literatur und in anderen Untersuchungen keine Anhaltspunkte welche dieses Ungleichgewicht bestätigen würden.

Ein weiterer interessanter Aspekt zeigt sich in der steigenden Zahl mehrklassig geführter Abteilungen im Kanton Zürich (vgl. Kap. 2.2.4), was auch mit diversen Hinweisen aus der Literatur übereinstimmt. Diese Tendenz ist jedoch nur in zwei- bis dreiklassig geführten Abteilungen feststellbar, die Zahl der Gesamtschulen hingegen ist sogar gesunken. Erklärungen für diesen Umstand finden sich in der Literatur keine. Dies legt die Vermutung nahe, dass in grösseren Schuleinheiten eine Altersdurchmischung von zwei- bis dreiklassigen Abteilungen bevorzugt wird und kleine, alleinstehende Gesamtschulen aus Kostengründen eher geschlossen werden.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass sich ein grosser Teil der Ergebnisse auch mit anderen Untersuchungen und Erfahrungsberichten deckt (vgl. Kap 2.3 und 3.3.5). Das ADL hat insbesondere einen positiven Einfluss auf die Förderung der Hilfsbereitschaft, die Entwicklung der eigenen Rolle und Identität, der Selbständigkeit und der Kooperationsfähigkeit. Diese Aspekte gehören gemäss Petillon (1993) zu den Zielbereichen sozialen Lernens im schulischen Alltag und stehen in direktem Zusammenhang mit der Förderung sozialer Kompetenzen (vgl. Kap. 3.3.2). Im Unterschied zu anderen Studien werden in dieser Untersuchung dem ADL weitere positive Einflussbereiche sozialen Lernens gemäss Petillon (1993) zugestanden. Demnach wirkt ADL auch fördernd auf die Solidarität, die Kontaktfähigkeit, die Toleranz, die Konfliktfähigkeit und auf den Umgang mit Regeln. Zu der Toleranzfähigkeit und den Machtverhältnissen äussern sich die Schülerinnen und Schüler etwas kritischer als die Lehrpersonen und die lange Dauer des Lehrer-Schülerverhältnisses wird nicht von allen Lehrpersonen als ideal beurteilt. Der altersdurchmischte Unterricht scheint insbesondere dadurch förderlich auf sozial kompetentes Verhalten zu wirken, dass viele Möglichkeiten für das Ein- und Ausüben verschiedener sozialer Rollen bestehen, dass sehr hohe Anforderungen an die Selbstän-

digkeit und Eigenverantwortung gestellt werden und häufig in Gruppen gearbeitet wird. Nicht ausser Acht gelassen werden darf der Umstand, dass es sich bei den untersuchten Schulen um Gesamtschulen in abgelegenen Lagen handelt, was insbesondere auf das Solidaritätsgefühl zusätzlich einen positiven Einfluss haben dürfte.

6.3 Fazit und Beantwortung der Fragestellung

In dieser qualitativen Untersuchung stellt sich heraus, dass anhand der Aussagen der befragten Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler von einem mehrheitlich positiven Effekt von ADL auf die Sozialkompetenz der Kinder ausgegangen werden kann. Dieser Einfluss kommt demnach vor allem durch die vielen Möglichkeiten für das Ein- und Ausüben verschiedener sozialer Rollen, durch die hohen Ansprüche an die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Kinder und die vielen Gruppenarbeiten zustande. Dies zeigt sich insbesondere in den nachfolgend genannten Zielbereichen für soziales Lernen:

- Soziale Sensibilität und Hilfsbereitschaft
- Ich-Identität, eigene Rolle
- Kooperation
- Solidarität, Wir-Gefühl
- Kontaktfähigkeit
- Toleranz / Umgang mit Macht
- Konfliktfähigkeit, Umgang mit Regeln
- Kommunikationsfähigkeit
- Kritikfähigkeit

Zu der Toleranz äusserten sich die Schülerinnen und Schüler gegenüber den Lehrpersonen eher etwas kritischer, die Machtposition der Älteren wird laut Aussagen der Kinder in seltenen Fällen ausgenutzt. Über die Vorteile bzw. Nachteile der langen Schulzeit bei denselben Lehrpersonen sind sich die Lehrpersonen nicht ganz einig. Aussagen zu der Kommunikations- und der Kritikfähigkeit stammen ausschliesslich von Lehrpersonen. Ansonsten besteht zwischen der subjektiven Ansicht der Lehrpersonen und dem subjektiven Erleben der Schülerinnen über den Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz eine grosse Übereinstimmung.

6.4 Kritische Betrachtung der Methode

Untersuchungsgegenstand

Viele der erwähnten Vergleichsstudien fanden in Mehrklassenabteilungen statt, welche meistens aus zwei oder drei Altersklassen bestanden (vgl. Kap. 2.1). Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen jedoch die Vermutung zu, dass die Wirkung der Alters-

durchmischung unterschiedlich ist, ob eine Schulklasse mit nur zwei oder mit sechs Abteilungen geführt wird. Dieser Umstand wird in der Literatur nicht erwähnt und kann auch in dieser Studie nicht schlüssig geklärt werden. Die vorliegenden Ergebnisse wurden ausschliesslich in Gesamtschulen erhoben und können daher nicht ohne weiteres auf das ADL im Allgemeinen übertragen werden.

Stichprobe

Die beschriebene Untersuchung hat einen explorativen Charakter und bezieht sich auf Einzelinterviews mit drei Lehrpersonen und zwölf Primarschülerinnen und Primarschüler aus drei Gesamtschulen. Da es sich dabei um eine kleine Stichprobe aus nur einer Schuleinheit handelt, lassen sich damit lediglich Tendenzen aufzeigen.

Bei der Auswahl der Stichprobe wurde auf ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Mädchen und Knaben geachtet, um einen geschlechterbedingten Unterschied aufzufangen. Im Nachhinein hat sich jedoch gezeigt, dass die Stichproben nicht den momentan tatsächlichen Verhältnissen in den Schulen entsprechen. Wäre dieser Umstand berücksichtigt worden, hätten deutlich mehr Knaben als Mädchen befragt werden müssen, was eventuell auch einen Einfluss auf die Resultate gehabt hätte.

Die vorliegenden Ergebnisse bilden die Einschätzungen der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler ab, nicht aber jene der Eltern. Vor allem unter Berücksichtigung der Tatsache, dass momentan wesentlich mehr Knaben als Mädchen an eine Gesamtschule angemeldet werden, hätte die Studie durch Einbezug der Eltern eine bedeutende Erweiterung erfahren.

Datenerhebung

Wie in Kapitel 5.2.1 erwähnt, haben zwei der Lehrpersonen ihre Stelle bewusst in einer Gesamtschule gewählt, womit sie auch klar ihre Vorliebe für diese Schulform bekunden. Daher kann davon ausgegangen werden, dass ihre positive Einstellung gegenüber ADL auch einen Einfluss auf die Interviews hatte. Bei den positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich ADL muss berücksichtigt werden, dass fast alle Kinder nur diese Schulform aus eigener Erfahrung kennen. Zudem wurden die Interviews möglicherweise allein durch das Ansprechen des Einflusses von ADL auf die Sozialkompetenz in eine bestimmte Richtung gelenkt, welche sich auch in den in Kapitel 2.3.3 erwähnten hohen Erwartungen an diese Schulform zeigen.

Datenauswertung

In dieser Studie wird lediglich der Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler zum aktuellen Zeitpunkt aufgezeigt, sie macht keinerlei Aussagen über deren Nachhaltigkeit und Auswirkungen im weiteren Lebenslauf.

Ansonsten fand die Aufbereitung und Auswertung der Daten unter Berücksichtigung des in Kapitel 4.4.2 definierten Untersuchungsplans statt, dem mehrheitlich entsprochen werden konnte.

6.5 Weiterführende Gedanken

In dieser qualitativen Untersuchung wurde der Fokus der Fragestellung bewusst auf die direkt involvierten und betroffenen Personen gelegt. Als Folgestudie wäre es interessant, diesen Fokus zu erweitern.

So wäre es beispielsweise spannend zu erfahren, wie die Eltern der Schülerinnen und Schüler die Wirkung von ADL auf die Sozialkompetenz ihrer Kinder erleben und einschätzen und inwieweit sich diese Aussagen mit denen der Kinder und Lehrpersonen decken. Jene Eltern aus dem Dorf könnten zusätzlich zu den Gründen für den Entscheid, ihre Kinder in eine Gesamtschule zu schicken, befragt werden und darüber, welche Erwartungen damit verbunden sind. Dies ist speziell auch vor dem Hintergrund der ungleichen Geschlechterverteilung in den Gesamtschulen in Wald von besonderem Interesse (vgl. Kap. 4.2.2).

Eine weitere offene Frage ist die der Nachhaltigkeit der untersuchten Wirkung von ADL. So könnten einerseits die Lehrpersonen der Anschlussklassen dazu befragt werden, ob sie Unterschiede im sozialen Verhalten zwischen Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen und solchen aus Mehrklassenschulen feststellen können. Andererseits könnten ehemalige Schülerinnen und Schüler rückblickend über ihre Erfahrungen in Gesamt- oder Mehrklassenschulen erzählen. Sie könnten auch Auskunft darüber geben, wie sie den Einfluss von ADL auf ihre weitere Entwicklung einschätzen.

Mehrklassenschulen erhielten aufgrund ihrer pädagogischen Möglichkeiten in den letzten Jahren wieder vermehrt Beachtung (vgl. Kap. 2.2.2 und 2.2.3). Dieser Trend zeigt sich auch in der Statistik über mehrklassig geführte Abteilungen im Kanton Zürich (vgl. Kap. 2.2.4). Allerdings hat nur die Zahl der zwei- bis dreiklassig geführten Abteilungen zugenommen, bei den fünf- bis sechsklassig geführten Abteilungen ist sie jedoch eher rückläufig. Mögliche Gründe für diese unterschiedlichen Trends und ein Vergleich mit anderen Kantonen wären weitere interessante zu untersuchende Komponenten.

Schliesslich wäre im Zusammenhang mit der Förderbarkeit sozialer Kompetenzen ein direkter Vergleich verschiedenen Schulformen sehr spannend. So könnte beispielsweise in einer Regelklasse untersucht werden, ob es ebenfalls Bereiche sozialer Kompetenzen gibt, welche explizit durch diese Schulform gefördert werden. Die Erkenntnisse könnten gezielt genutzt werden und in die laufenden Schul- und Unterrichtsentwicklungen einfließen.

7. Abstract

Die vorliegende empirische Arbeit untersucht den Einfluss altersdurchmischten Lernens in Gesamtschulen auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Dabei stehen die subjektive Ansicht der Lehrpersonen und das subjektive Erleben der Schülerinnen und Schüler im Zentrum.

Fachliteratur, Modelle und aktuelle Forschungsergebnisse bilden die theoretische Grundlage, auf der die fokussierten Einzelinterviews mit drei Lehrpersonen und zwölf Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurden. Die erhobenen Daten wurden mit der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass mehrheitlich von einem positiven Effekt von altersdurchmischem Lernen auf soziale Kompetenzen ausgegangen werden kann. Neben einigen weiteren Zielbereichen für soziales Lernen zeigte sich dieser Effekt besonders deutlich in der Entwicklung der sozialen Sensibilität und Hilfsbereitschaft, in der Entwicklung eines selbstbestimmten Rollenverhaltens und in der grossen Kooperationsbereitschaft. Dabei scheinen im altersdurchmischten Unterricht die vielen Möglichkeiten für das Ein- und Ausüben sozialer Rollen, die hohen Anforderungen an die Selbständigkeit der Kinder und die hohe Anzahl Gruppenarbeiten besonders förderlich zu wirken.

Bei nur wenigen kritischen Einwänden besteht zwischen der subjektiven Ansicht der Lehrpersonen und dem subjektiven Erleben der Schülerinnen und Schüler eine grosse Übereinstimmung, welche auch durch andere Forschungsergebnisse und Fachliteratur gestützt wird.

8. Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Mehrklassenschulen (1993). *Mehrklassenschulen - eine aktuelle Schulform*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Baacke, D. (2007). *Die 6- bis 12jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters* (3. Aufl.). Beltz-Taschenbuch Pädagogik: Bd. 5. Weinheim: Beltz.
- Boehm, A., Legewie, H. & Huhr, T. (1993). *Textinterpretation und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften: Forschungsbericht Nr. 92-1 aus dem Interdisziplinären Forschungsprojekt ATLAS*. Berlin: Technische Universität.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- De Boer, H. (2008). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 19-33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Dose, M., Folz, J. & Mang, D. (Hrsg.). (2001). *Duden Fremdwörterbuch* (7. neu bearb. und erw. Aufl.). Der Duden in 12 /zwölf Bänden: Bd. 5. Mannheim: Dudenverlag.
- Du Bois, D. L. & Felner R. D. (1996). The quadripartite model of sozialcompetence. In F. M. Reinecke, F. M. Freeman, & A. Dattilio (Hrsg.), *Cognitive therapy with children and adolescents* (S. 124-152). New York: Guilford.
- Eisner, M., Ribeaud, D. & Bittel, S. (2006b). *Prävention von Jugendgewalt: Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik*. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission EKA.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes N. M. & Kessler, N. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Fausser, P. (1996). *Wozu die Schule da ist: Eine Streitschrift der Zeitschrift Neue Sammlung*. Seelze: Friedrich in Velber.

Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Psychologie Lehrtexte. Bern: Huber.

Forster, F. *Altersgemischtes Lernen: Fragen aus der Praxis - wissenschaftlich beantwortet*. Bern: schulverlag blmv AG.

Guriérrez, R. & Slavin, R. E. (1992). *Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis*. In: *Review of Educational Research* 62 (4) 333-376.

Hopf, C. (1995). Befragungsverfahren. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Jenzer, C. (1991). *Die Schulklasse: Eine historisch-systematische Untersuchung*. Explorationen: Bd. 2. Bern: Lang.

Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen: Entstehung, Diagnose und Förderung*. Praxis der Personalpsychologie: Bd. 10. Göttingen: Hogrefe.

Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2. aktualisierte Aufl.). Kompendien psychologische Diagnostik: Bd. 4. Göttingen: Hogrefe.

Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz: Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Laging, R. (1995b). Altersgemischte Gruppen in der Grundschule. Untersuchung zur Veränderung sozialer Beziehungen. In H. Mand & J. Eberwein (Hrsg.), *Forschen für die Praxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten* (S. 117–135). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Laging, R. (Hrsg.). (2003). *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (2. korrigierte Aufl.). Grundlagen der Schulpädagogik: Bd. 28. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Monn, X. (2004). *Altersgemischtes Lernen: Begründungen und Wirkungen*. Unveröff. Proseminararbeit, Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Moser, U. & Vogt, F. (2010). *EDK-Ost 4bis8 Projektschlussbericht: Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone* (1. Aufl.). Bern: Schulverlag plus.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers: Die Schule aus der Sicht des Schulanfängers*. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.
- Poglia, E. & Strittmatter A. (1083). *Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz. Ergebnisbericht*. Informationsbulletin Nr. 42a. Genf: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Rosbach, H.-G. (2003). Empirische Vergleichsuntersuchung zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In R. Laging (Hrsg), *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Roth, W. (2006). *Sozialkompetenz fördern: In Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis*. Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stebler, R. (Hrsg.). (2001). *Unterricht und Computernutzung: Schulprojket 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich.
- Steinebach, C. (2000). *Entwicklungspsychologie. Konzepte der Humanwissenschaften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Trachsler, E. (2008). *Altersdurchmischte Klassen in der Thurgauer Volksschule - Google-Suche: Eine explorative Studie zu einer vielversprechenden Schulform zwischen Tradition und Innovaton*, Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Urech, C. (2003). *Klassenübergreifendes, altersdurchmishtes Lernen auf der Unterstufe der Primarschule*. Unveröff. Lizentiatsarbeit, Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Veenman, S. (1995). *Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-age Classes: A Best-Evidence Synthesis. Review of Educational Research, 65(2). 319-381.*

Von Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken: Eine Übung in praktischer Vernunft; eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen*. München: Hanser.

Zöllner, U. (2007). *Die psychosoziale Entwicklung bis zur Adoleszenz*. Vorlesungsskript Entwicklungspsychologie (HS 2007/2008), ZHAW-P, Zürich.

Internetquellen:

Cotton, K. (2000). *Noncraded primary education: The School Improvement Research Series*. Education Northwest.

[on-line] Available:

<http://educationnorthwest.org/resource/825> (20.7.2010)

Länger Kramer, C. (2010). *Prävention durch Förderung von Sozialkompetenz: Wirkungen eines schulbasierten Kompetenztrainings*. Zürich: Universität Zürich.

[on-line] Available:

www.bps-hombrechtikon.ch/pdf/FB_Nr10_ChLaengerKramerz-proso.pdf. (20.7.2010)

Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, (2010). (Hrsg.). *Projekt Deutschschweizer Lehrplan: Grundlagen für den Lehrplan 21*.

[on-line] Available:

<http://www.lehrplan.ch/> (29.7.2010)

Schumann, S., Eberle, F., Blum, R., Münk, D., Deissinger, T. & Tenberg, R. (2009). *Kooperatives Lernen als Ansatz zur Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht? - Zurich Open Repository and Archive*.

[on-line] Available:

<https://www.zora.uzh.ch/28105/> (27.7.2010)

9. Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und anderen Konzepten (Kanning, 2005) | 18 |
| Abbildung 2: Zusammensetzung der Schulklassen nach Geschlecht..... | 28 |
| Abbildung 3: Zusammensetzung der Schulklassen nach Einzugsgebiet..... | 28 |
| Abbildung 4: Anteil Knaben und Mädchen pro Einzugsgebiet..... | 29 |
| Abbildung 5: Allgemeines Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) | 31 |

10. Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Anz. mehrklassig geführter Abteilungen pro Bezirk im Kanton Zürich, Schuljahr 2009/2010..... | 8 |
| Tabelle 2: Anz. mehrklassig geführter Abteilungen pro Bezirk im Kanton Zürich, Schuljahr 1989//1990..... | 9 |
| Tabelle 3: Anzahl Nennungen pro Fragestellung bei Mehrklassenlehrpersonen (Trachsler, 2008)..... | 11 |
| Tabelle 4: Dimensionen allgemeiner sozialer Kompetenzen (Kanning, 2009, S.21).. | 17 |
| Tabelle 5: Entwicklungsziele und Bedürfnisse von Schulkindern (Vorlesung Zöllner HS 2007/2008)..... | 20 |
| Tabelle 6: Untersuchungsverfahren/Methode..... | 26 |
| Tabelle 7: Stichprobe Lehrpersonen | 27 |
| Tabelle 8: Stichprobe Schülerinnen und Schüler..... | 27 |
| Tabelle 9: Kategorien Ergebnisteil A..... | 32 |
| Tabelle 10: Kategorien Ergebnisteil B..... | 39 |

11. Anhang

Anhang A: Auftrag Forschungsarbeit

GEMEINDE WALD ZH



Primarschulpflege

Claudia Mast
Diezikonerstrasse 59
8637 Laupen

Wald, 2. März 2010

Auftrag für die Forschungsarbeit an unserer Schule

Liebe Claudia

Du hast der Primarschule Wald im Zusammenhang mit deiner Bachelorarbeit angeboten ein Thema im Sinne einer empirischen Forschungsarbeit für die Schule Wald zu bearbeiten.

Die Primarschulpflege nimmt dein Angebot gerne an und hat an der gestrigen Sitzung beschlossen Dir folgenden Auftrag für diese Forschungsarbeit zu erteilen:

„Qualitative Untersuchung über die Wirkung von altersdurchmischem Lernen auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler in den Aussenwachtenschulen der Gemeinde Wald.“

Die Schülerdaten werden zwischen den Frühlings- und Sommerferien 2010 erhoben und anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler oder Klassen gezogen werden können. Die Eltern werden vor der Untersuchung schriftlich informiert.

Wir wünschen Dir weiterhin viel Erfolg in deinem Studium und freuen uns auf das Ergebnis deiner Forschungsarbeit.

Freundliche Grüsse

Primarschulpflege Wald ZH

Martin Kull
Präsident

Samuel Hunziker
Leiter Schulverwaltung

Anhang B: Elternbrief

GEMEINDE WALD ZH



Primarschulpflege

Laupen, 17. November 2010

Liebe Eltern der X und Y. Klasse der XY

Ich studiere Psychologie an der ZHAW Zürich und bin Mitglied der Primarschulpflege Wald. Im Rahmen meines Studiums und im Auftrag der Primarschulpflege schreibe ich eine Forschungsarbeit über die Wirkung alterdurchmischten Lernens (in Aussenwachtenschulen) auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Um die Daten zu erheben, werde ich zwischen den Frühlings- und den Sommerferien mündliche Einzelinterviews mit je einer Lehrperson und vier Schülerinnen und Schülern pro Aussenwacht durchführen.

Die Interviews mit den Kindern finden während der regulären Unterrichtszeit statt und dauern höchstens 20 Minuten. In der Schule XY werden die Interviews mit je zwei Schülerinnen und Schüler aus der X. und der Y. Klasse durchgeführt. Bei Klassen mit mehr als zwei Kindern, wird die Teilnahme durch das Los bestimmt. Die erhobenen Daten werden ausschliesslich für diese Studie verwendet und anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler oder Klassen möglich sind.

Für die Teilnahme Ihres Kindes an der Studie benötige ich Ihre schriftliche Einwilligung. Ich bitte Sie daher, untenstehenden Talon auszufüllen und der Klassenlehrperson abzugeben. Bei Fragen stehe ich Ihnen selbstverständlich gerne zur Verfügung.

Besten Dank für Ihre Unterstützung und freundliche Grüsse

Claudia Mast

Claudia Mast
Diezikonerstrasse 59
8637 Laupen
Tel: 055 246 13 32
claudia.mast@gmx.ch

Bitte diesen Abschnitt vor den Frühlingsferien der Klassenlehrperson abgeben!

- Ich bin einverstanden, dass mein Kind an der Studie teilnimmt.
- Ich bin nicht einverstanden, dass mein Kind an der Studie teilnimmt.

Name des Kindes: _____

Unterschrift Eltern: _____

Anhang C: Interviewleitfaden Lehrpersonen

Interviewleitfaden Lehrpersonen (problemzentriert, halbstrukturiert)

Warm up

Begrüßung und Einführung ins Interview:

- Bedanken für die Bereitschaft der Teilnahme
- Vorstellen der eigenen Person
- Kurzes Vorstellen der Arbeit und des Ablaufs des Interviews
- Name, Unterrichtspensum, Anzahl Dienstjahre der befragten Person
- Schule, Klassenzusammensetzung (Knaben/Mädchen und Berg/Dorf)
(Daten werden anonymisiert)

Die Schule als Ganzes

Bitte erzählen Sie mir etwas über Ihre Schule.

- Was macht eine Gesamtschule aus (Spezialitäten)?
- Vorteile/Nachteile dieser Gesamtschule?
- Was unterscheidet sie von anderen Schulen?
- Weshalb unterrichten Sie an einer Gesamtschule?
- Wie ist die Stimmung an dieser Schule meistens?
(heiter/fröhlich vs. gedrückt/lustlos)

Fragen zum altersdurchmischten Lernen

Wie gestalten Sie den Unterricht in einer Mehrklassenschule mit 6 Jahrgangsklassen?

- Wie viele Lehrpersonen unterrichten an dieser Gesamtschule? Wie teilen sie sich den Unterricht/die Arbeit auf (Zusammenarbeit)? Wie oft unterrichtet eine Lehrperson die ganze Schulklasse alleine?
- Welchen Einfluss haben die verschiedenen Altersstufen der Kinder auf ihre Unterrichtsform?
- Wie und wie oft finden Gruppenarbeiten statt? Bitte nennen Sie Beispiele.
- Wie fördern Sie selbständiges Denken, Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler?
- Wenn Sie sich mit einer Jahrgangsklasse beschäftigen, was machen die anderen Kinder in dieser Zeit?
- Wie gehen Sie mit den verschiedenen Bedürfnissen und Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler um? Können Sie dazu ein konkretes Beispiel nennen? Wie war die Situation, was haben Sie gemacht, wie war das Ergebnis?
- Gibt es Unterrichtssequenzen, die gezielt die ganze Schulklasse gemeinsam fördern? Können Sie mir Beispiele nennen?

- Können sich die „Kleinen“ gegenüber den „Grossen“ behaupten? Können Sie ein konkretes Beispiel nennen?
- Ist ADL für alle Kinder geeignet?
- Wie lange unterrichten Sie schon an dieser Gesamtschule?
- Haben Sie auch schon in einer Regelklasse unterrichtet?
- Welche Unterrichtsmethode bevorzugen Sie und warum?

Wie erleben Sie das Klassenklima in Bezug zum ADL?

- Wie erleben Sie die aktuelle Schulklasse?
- Bilden sich Freundschaften vor allem innerhalb der gleichen Jahrgangsklasse oder auch in der ganzen Schulklasse?

| |
|-----------------------------------|
| Fragen zur Sozialkompetenz |
|-----------------------------------|

Wie definieren Sie Sozialkompetenz?

- Welche Faktoren gehören für Sie unbedingt dazu?

Soll und kann die Schule die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern?

- Denken Sie, dass die Förderung der Sozialkompetenz eine Aufgabe der Schule ist?
- Wenn ja/nein warum?
- Welchen Anteil daran kann die Schule nach Ihrer Meinung leisten?

Wie beurteilen Sie, ihre Schule / ihren Unterricht bezüglich Förderung der Sozialkompetenz?

- Wie schätzen Sie Ihre aktuelle Schulklasse/einzelne Schülerinnen und Schüler bezüglich Sozialkompetenz ein? Wo sind sie besonders gut?
- Woran erkennen Sie sozial kompetente Schülerinnen und Schüler?
- Wie fördern Sie die Sozialkompetenz in Ihrer Schulklasse? (Spielt ADL eine Rolle dabei? Was gelingt besonders gut?)
- Denken Sie, dass ADL an sich schon einen Einfluss auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler hat? (Wenn ja, welchen?)
- Was wirkt förderlich? Was hinderlich? Was gelingt gut? Können Sie Beispiele benennen?
- Wie gehen die Kinder aus den verschiedenen Jahrgangsklassen miteinander um?
- Wie geht die Schulklasse mit Konflikten um (Beispiele)?
- Gibt es Rituale, z.B. wenn neue Schülerinnen oder Schüler in die Klasse kommen oder bei anderen Anlässen?
- Gibt es einen Klassenrat und wie läuft er ab? (Partizipation der Schülerinnen und Schüler, Metakommunikation?)

Abschluss

Wir sind nun langsam am Ende des Gesprächs. Gibt es noch etwas zum Thema, was wir noch nicht angesprochen haben?

Herzlichen Dank für die Teilnahme an diesem Interview.

Anhang D: Interviewleitfaden Schülerinnen und Schüler

Interviewleitfaden Schülerinnen und Schüler (problemzentriert, halbstrukturiert)

Warm up

Begrüßung und Einführung ins Interview:

- Bedanken für die Bereitschaft der Teilnahme
- Vorstellen der eigenen Person
- Kurzes Vorstellen der Arbeit und des Ablaufs des Interviews
- Name, Jahrgang, Klasse und Schule der Schülerin/des Schülers
(Daten werden anonymisiert)

Die Schule als Ganzes

Bitte erzähle mir etwas über Deine Schule.

- Wie gefällt Dir Deine Schule? (Lage, Schulhaus und Umgebung)
- Was findest Du besonders gut, was weniger gut? (Tagesablauf, Mittagstisch usw.)
- Bist Du seit der 1. Klasse in dieser Schule?
Wenn Du vorher in einer anderen Schule warst, was ist jetzt anders?
- Wie ist die Stimmung an dieser Schule meistens?
(heiter/fröhlich vs. gedrückt/lustlos)

Fragen zum altersdurchmischten Lernen

Wie erlebst Du das gemeinsame Lernen mit Kindern aus 6 Jahrgangsklassen?

- Findest du es gut, dass nicht alle Kinder in der Schulklasse den gleichen Jahrgang haben? Warum/warum nicht?
- Können die „Kleinen“ auch mitreden oder geben die „Grossen“ den Ton an?
Kannst du mir ein Beispiel erzählen?
- Lernst du auch gewisse Dinge von anderen Kindern? Was zum Beispiel? Von wem?
- Hättest du lieber mehr Kinder, die genau so alt sind wie du, in der Schulklasse?
- Findest Du, es ist genug ruhig in der Schule, damit du konzentriert arbeiten kannst?
- Was machst Du meistens, wenn die Lehrperson gerade mit einer anderen Jahrgangsklasse beschäftigt ist?

Fragen zur Sozialkompetenz

Wie erlebst du deine Lehrpersonen?

- Findest du, dass sich die Lehrpersonen bemühen, alle Kinder gerecht zu behandeln?
- Freuen sich die Lehrpersonen, wenn Euch etwas gut gelingt? Wie merkst Du das?

- Interessieren sich die Lehrpersonen für Deine persönlichen Probleme? Was machst Du, wenn Du ein Problem hast?
- Wie reagieren die Lehrpersonen, wenn es Streit gibt?

Wie erlebst Du Deine Schulklasse?

- Was gefällt Dir an Deiner Schulklasse besonders gut, was weniger gut?
- Helft ihr einander? Wer hilft wem? Bei welchen Gelegenheiten?
- Wenn einer Schülerin/einem Schüler etwas besonders gut gelungen ist, freuen sich die anderen mit ihr/ihm? Woran merkst Du das?
- Werden einzelne Kinder manchmal ausgelacht? Kannst Du mir ein Beispiel erzählen?
- Was macht ihr wenn ihr Streit habt? Löst Ihr das Problem selber oder holt ihr Hilfe?
- Machst du gerne Gruppenarbeiten?
Mit welchen Kindern aus welcher Jahrgangsklasse? Wie oft? Wie organisiert ihr euch?
- Habt Ihr einen Klassenrat? Kannst du mir erzählen, wie es da so läuft?
- Wie ist das Verhältnis zwischen den Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonen an dieser Schule? (sehr gut vs. sehr schlecht)

Wie erlebst Du Deine Jahrgangsklasse?

- Was gefällt Dir in Deiner Jahrgangsklasse besonders gut, was weniger gut?
- Wie viele Kinder seid Ihr?

Wie geht es Dir persönlich in der Schulklasse?

- Hast Du Freundinnen/Freunde in der Schule?
- Mit wem bist du am meisten zusammen?
Während dem Unterricht/in den Pausen usw.?
- Kannst Du in der Schule Deine Meinung frei äussern? Während dem Unterricht und in der Pause? Erzähle mir bitte ein Beispiel.
- Hast du manchmal Angst vor anderen Kindern? Weshalb?
- Kannst Du die Meinung anderer Kinder akzeptieren, wenn Sie von Deiner Meinung abweicht? Was machst Du, wenn Du nicht einverstanden bist?

| |
|------------------|
| Abschluss |
|------------------|

Wir sind nun langsam am Ende des Gesprächs. Gibt es noch etwas, was Du gerne sagen möchtest?

Herzlichen Dank für die Teilnahme an diesem Interview.

Anhang E: Kategoriensystem La

Kategoriensystem La: Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz (Aussagen Lehrpersonen)

| Variable | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|---|--|--|---|---|
| La Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz | La1 Möglichkeiten und Grenzen von ADL in Bezug auf die Sozialkompetenz | Einfluss der Unterrichtsform auf die Schülerinnen und Schüler. | <i>B, Zeilennr. 1264</i> „Ich denke, die Unterrichtsform ist vor allem von der Lehrperson abhängig. Doch man kann schon sagen, klassisch-frontal kann man hier eigentlich nicht unterrichten.“ | Aussagen über die Wirkung der Unterrichtsform auf Sozialkompetenz pauschal. |
| | La2 Soziale Sensibilität, Hilfsbereitschaft | Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen, Hilfe anbieten und Hilfe beanspruchen können. | <i>A; Zeilennr. 470</i> „Im Grunde sind die, welche den Ton angeben sehr sozialkompetent. Sie wissen, wie man auf andere eingeht und können sich selber zurücknehmen.“ | Situationen in der Schule oder Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler, in denen sie einander Helfen, Hilfe holen oder sich helfen lassen, aufeinander eingehen und Rücksicht nehmen. |
| | La3 Ich-Identität, eigene Rolle | Fähigkeit und Bereitschaft, Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, dass ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann. | <i>C; Zeilennr. 1077</i> „Die Grösseren haben schon so etwas wie eine Führerposition, auch wenn sie vielleicht gar nicht so Führernaturen sind oder zumindest in einer Regelklasse nicht wären. Aber einfach dadurch, dass sie die Ältesten sind, gibt es einen Rollenwechsel. Ich bin sicher an unserer aktuellen 6. Klasse haben wir Kinder die in einer Regelklasse einfach so mitlaufen würden, aber hier haben sie schon eine Führerrolle.“ | Aussagen zu der Rolle der Kinder in der Klasse, zur Selbständigkeit und zum selbständigen Arbeiten. |
| | La4 Kooperation | Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten. | <i>B; Zeilennr. 1279</i> „Ja, also, die Kerngruppe ist schon die Jahrgangsklasse. Einfach weil sie, mindestens zum Teil, dieselben Wochenpläne und die gleichen Stoffziele haben. Von daher ist das so eine Grundgruppe. Und dann gibt es auch wieder Untergruppen.“ | Situationen in denen die Schülerinnen und Schüler in Gruppen arbeiten. |
| | La5 Solidarität, Wir-Gefühl | Fähigkeit und Bereitschaft zu gemeinsamen Handlungen in kleineren und grösseren Gruppen; Bewusstsein der Zusammengehörigkeit und Erkenntnis der gemeinsamen Lage. | <i>C, Zeilennr. 932</i> „Teilweise haben schon eher die „Grossen“ das Sagen gehabt. Beispielsweise haben sich die 6. Klässler darüber unterhalten, dass sie die neuen 1. Klässler „fertig machen“ wollten. Ich habe mit den Kindern daran gearbeitet. Es ist schon viel besser geworden. Inzwischen können eigentlich alle mitreden.“ | Art und Weise, <u>wie</u> die Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten. Bewusstsein für die Gruppe. |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|--|--|
| | La6 Kontakt | Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen Personen Kontakt aufzunehmen. | <i>A; Zeilennr. 424</i> „Da ist ganz verschieden. Es gibt beides. Bei den 1. und 6. Klässlern sind jeweils zwei Mädchen sehr gut befreundet. Sonst geht es aber auch quer durch. Aber nicht 1. Klässler mit 6. Klässler. Es geht so 1-2 Jahre.“ | Beschreibung der Kontakte und Interaktionen zwischen der Schülerinnen und Schülern. |
| | La7 Toleranz | Fähigkeit und Bereitschaft, die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit usw. anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen. | <i>B; Zeilennr. 1462</i> „Es müssen alle Rücksicht nehmen, die Kleinen müssen auf die Grossen Rücksicht nehmen, indem man sie evtl. manchmal etwas überfordert. Und die Grossen müssen Rücksicht nehmen, indem man sie vielleicht mal unterfordert. Sie sind auch viel toleranter. Denen kann man eine Geschichte erzählen, wo andere Mittelstüfler darüber lachen würden. Und die fressen das problemlos und niemand sagt das sei „bubi“. Ich glaube das ist einfach 6-klassen-bedingt, dass das von alleine geht.“ | Situationen, in denen die Kinder Rücksicht aufeinander nehmen, Umgang mit Heterogenität. |
| | La8 Konflikt | Fähigkeit und Bereitschaft, konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren. | <i>C; Zeilennr. 1086</i> „Im letzten Jahr hatten wir eine 6. Klasse, die nicht gut geführt hat. Ich musste immer wieder eingreifen. Es gab immer hintenum Konflikte. Und die grossen Knaben haben die kleinen zu Unsinn angestiftet. Jetzt, dieses Jahr ist es ruhig.“ | Umgang mit Konflikten. Beispiele von Konflikten. |
| | La9 Kommunikation | Fähigkeit und Bereitschaft, sich verständlich zu machen und Andere zu verstehen. | <i>A; Zeilennr. 369</i> „Das hat zu tun mit dem Vertrauen, dass Kinder eben schon reden können. Wenn man das institutionalisiert mit den Kindern und immer wieder macht, dann kommen sie eben sehr viel weiter in 6 Jahren, als nur in 3 Jahren.“ | Kommunikation unter den Kindern, sowie zwischen den Kindern und den Lehrpersonen. |
| | La10 Kritik | Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen, Normen, Handlungen, feststehende Urteile kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls Alternativen zu entwickeln. | <i>A; Zeilennr. 568</i> „Also mein schönstes Beispiel ist das vom Denkansatz. Bei einem Kreisgespräch besprechen wir was wir für ein Klassenlager mitnehmen. Da sagt eine 1. Klässlerin (eine gefitzte): 6 Paar Unterhosen. Dann sagt ein 6. Klässler (ein grosser Lümmel): „Wozu braucht man denn 6 Paar Unterhosen?“ Dann sagt sie: Denkst du ich bin so ein "Sauhund" wie du und wechsele nicht jeden Tag die Unterhosen? Also, dem ist wirklich eine Welt aufgegangen. Das meine ich mit dem Unverblühten, vom Unverbrauchten, vom einfach Zack, Peng raus. (568) | Umgang mit Kritik (wann und wie). Reaktion auf kritische Bemerkungen. |

Anhang F: Kategoriensystem G_a

Kategoriensystem G_a: Gesamtschulen (Aussagen Lehrpersonen)

| Variable | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|---------------------------------|--|--|--|---|
| G _a Gesamtschulen | G _{a1} Persönliche Bewertung der Gesamtschulen | G _{a1.1} Vorteile für die Lehrpersonen. | A; Zeilennr. 367 „Ein Grund, warum ich mich auch für Mehrklassenschule entschieden habe, ist die lange Zeit, in der man die Kinder betreuen darf.“ | Die Vorteile und der Gewinn für die Lehrpersonen stehen im Vordergrund. |
| | | G _{a1.2} Vorteile für die Schülerinnen und Schüler. | B; Zeilennr. 1158 „Für die Kinder ist das ein Teil ihres Lebens. Ich finde es ist ein Ort, wo durch die Organisationsform, aber auch durch die Lage, sehr gut geeignet ist, Lebensraum zu sein. Also ich finde, es ist ein Privileg für die Kinder, hier aufwachsen oder zur Schule gehen zu können.“ | Die Vorteile und der Gewinn für die Schülerinnen und Schüler stehen im Vordergrund. |
| | | G _{a1.3} Nachteile für die Lehrpersonen. | C; Zeilennr. 953 „Für mich ist es fast zu viel, vom Stoff her, was ich gleichzeitig präsent haben muss. Man muss als Lehrperson in einer Gesamtschule sehr strukturiert sein und gerne planen. Das entspricht mir nicht so sehr.“ | Die Nachteile und der Verlust für die Lehrpersonen stehen im Vordergrund. |
| | | G _{a1.4} Nachteile für die Schülerinnen und Schüler. | A; Zeilennr. 46 „Also, Kinder, die es schwer haben sich zu orientieren, sowohl räumlich, wie auch von der Arbeitsorganisation her, die sind sehr stark gefordert, wenn nicht sogar überfordert.“ | Die Nachteile und der Verlust für die Schülerinnen und Schüler stehen im Vordergrund |
| | G _{a2} Schulklassen | G _{a2.1} Zusammensetzung der Schulklasse. | C; Zeilennr. 878 „Zudem haben wir 15 Knaben und nur 6 Mädchen. Das macht alles schon recht kompliziert. Bei der Einteilung mit den Kindern aus dem Dorf, wird schon darauf geschaut, möglichst ausgeglichene Klassen zu bilden, aber im Moment haben wir trotzdem viel mehr Knaben.“ | Aussagen zu der Zusammensetzung der Schulklasse, Zufriedenheit mit der Verteilung der Geschlechter. |
| | | G _{a2.2} Stimmung in der Schulklasse. | B; Zeilennr. 1217 „Aber so im Grossen Ganzen ist die Stimmung gut bis sehr gut. Und gerade im Moment haben wir es sehr angenehm. Ich habe mich schon lange nicht mehr so richtig geärgert.“ | Aussagen zu der Stimmung in der Schulklasse. |

Anhang G: Kategoriensystem L_b

Kategoriensystem L_b: Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz (Aussagen Schülerinnen und Schüler)

| Variable | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|--|--|--|---|---|
| L_b Einfluss von ADL auf die Sozialkompetenz | L_{b1} ADL allgemein | Allgemeine Aussagen zum ADL. | <i>U; Zeilennr. 2069</i> „Weiss ich nicht. Also ich finde es einfach gut, dass es so viele versch. Klassen sind. Da lernt man auch andere Seiten kennen, eher, als wenn alle gleich alt sind. Da sind dann alle ähnlich und hier sind wir mehr verschieden.“ | Aussagen der Schülerinnen und Schüler darüber, ob es ihnen in einer altersgemischten Klasse gefällt und weshalb. |
| | L_{b2} Soziale Sensibilität, Hilfsbereitschaft | Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen, Hilfe anbieten und Hilfe beanspruchen können. | <i>S; Zeilennr. 2261</i> Ja, viel. Die Grossen haben mir oft geholfen oder auch Tricks beigebracht. | Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler einander Helfen, aufeinander eingehen oder sich füreinander freuen. |
| | L_{b3} Ich-Identität, eigene Rolle | Fähigkeit und Bereitschaft, Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, dass ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann. | <i>Q; Zeilennr. 605</i> „Ja zum Beispiel, dass wenn man in einem Test der schlechteste der Klasse ist, ist das ja noch nicht so schlimm, weil die Klasse ja sehr klein ist und nur zwei oder drei sind besser als du. Wenn viele in einer Klasse viel Kinder sind und man ist der Schlechteste, finde ich das viel schlimmer.“ | Aussagen zu der Rolle der Kinder in der Klasse, zur Selbständigkeit und zum selbständigen Arbeiten und zur eigenen Identität. |
| | L_{b4} Kooperation | Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten. | <i>Z; Zeilennr. 129</i> „Am Anfang waren die 1. Klässler zusammen an einem Tisch. Jetzt sitzt jeder an einem anderen Tisch und wir können auch mit anderen Kindern zusammenarbeiten. Die Grösseren machen mehr Gruppenarbeiten. (129) | Situationen in denen die Schülerinnen und Schüler in Gruppen arbeiten. |
| | L_{b5} Solidarität, Wir-Gefühl | Fähigkeit und Bereitschaft zu gemeinsamen Handlungen in kleineren und grösseren Gruppen; Bewusstsein der Zusammengehörigkeit und Erkenntnis der gemeinsamen Lage. | <i>Q; Zeilennr. 613</i> „Eigentlich befehlen schon mehr die Grossen, aber manchmal auch die Kleinen. Die 1. Klässler sagen eigentlich noch nicht so viel.“ | Art und Weise, <u>wie</u> die Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten. Bewusstsein für die Gruppe. |

| | | | |
|--------------------------------|---|--|--|
| Lb6 Kontakt | Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen Kontakt aufzunehmen. | <i>U; Zeilennr. 2159</i> „Ja, einfach die Mädchen. Eigentlich bin ich mit allen von den Mädchen etwas Kolleg und bei den Knaben, keine Ahnung.“ | Beschreibung der Kontakte und Interaktionen zwischen der Schülerinnen und Schülern. |
| Lb7 Toleranz | Fähigkeit und Bereitschaft, die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit usw. anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen. | <i>R; Zeilennr. 491</i> „Also ich bin noch nie ausgelacht worden. Aber die einen schon. Weil sie so ein komisches T-shirt an hatten, sind sie einfach ausgelacht worden. Dann haben sie es dem Lehrer gesagt und dann mussten sie reden gehen.“ | Art und Weise, <u>wie</u> die Kinder interagieren, Umgang mit Andersartigkeit. Akzeptanz oder Ausgrenzung? |
| Lb8 Umgang mit Macht | Fähigkeit und Bereitschaft, mit der eigenen Macht und der Macht anderer konstruktiv und umsichtig umzugehen. Ausgewogenes Verhältnis zwischen Durchsetzung und Anpassung. | <i>S; Zeilennr. 2383</i> „Als ich jünger war hatte ich schon Angst, dass sie mich beim Fussballspielen extra abschiessen oder so. Vielleicht haben das jetzt die jüngeren Kinder auch.“ | Art und Weise, <u>wie</u> die Kinder in unterschiedlichen Machtpositionen interagieren. Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler Angst vor anderen Kindern haben oder bewusst Macht ausgeübt wird. |
| Lb9 Konflikt | Fähigkeit und Bereitschaft, konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren. | <i>T; Zeilennr. 1091</i> „Wir versuchen das Problem eher selber zu lösen. Wenn es nicht anders geht, holen wir Hilfe.“ | Umgang mit Konflikten. Beispiele von Konflikten. |

Anhang H: Kategoriensystem G_b

Kategoriensystem G_b: Gesamtschulen (Aussagen Schülerinnen und Schüler)

| Variable | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|---------------------------------------|--|--|--|---|
| G_b Gesamtschulen | G_{b1} Persönliche Bewertung der Gesamtschulen | G_{b1.1} Vorteile von Gesamtschulen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. | <i>O; Zeilennr. 1931</i> „Ich finde das Turnen noch lustig. Wir haben keine Turnhalle darum sind wir immer draussen, das macht mehr Spass.“ | Positive Aussagen zu den Gesamtschulen im Allgemeinen. |
| | | G_{b1.2} Nachteile von Gesamtschulen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. | <i>S; Zeilennr. 2393</i> Manchmal nerven die Kleinen schon auch etwas, wenn sie so herumschreien. Aber das kommt nicht so oft vor. | Negative Aussagen zu den Gesamtschulen im Allgemeinen. |
| | G_{b2} Schulklassen | G_{b2.1} Zusammensetzung der Schulklasse. | <i>S; Zeilennr. 2314</i> „Ich finde es schade, dass wir etwas wenig Mädchen sind und so viele Knaben. Aber eigentlich sind alle sehr nett zu mir. Wie es für die anderen ist, weiss ich nicht.“ | Aussagen zu der Zusammensetzung der Schulklasse, Zufriedenheit mit der Verteilung der Geschlechter. |
| | | G_{b2.2} Stimmung in der Schulklasse. | <i>R; Zeilennr. 399</i> „Es ist meistens nicht so fröhlich, aber sie ist mehr fröhlich, wenn man Fussball spielt. Aber zufrieden ist man eigentlich schon.“ | Aussagen zu der Stimmung in der Schulklasse. |

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

Unterschrift: