

Allgemeiner Teil

Aysun Dođmuş, Christina Huf, Till-Sebastian Idel

Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse? Lernbiographische Erfahrungen von Schüler*innen eines Schulversuchs

Zusammenfassung

Der Artikel fragt danach, wie erzählte Lernerfahrungen von Schüler*innen einen Beitrag dazu leisten, Zeit als zentrales Medium der Handlungskoordination von Schule zu verstehen. Ausgehend von der Annahme, dass die Jahrgangsmischung das Zeitregime von Schule irritieren könne, analysiert der Beitrag Interviews von Schüler*innen im Schulversuch PRIMUS, für den die Jahrgangsmischung von Klasse 1-10 konstitutiv ist. Die mit der Grounded Theory Methode vorgenommene Analyse gibt differenzierte Einblicke, wie das Verhältnis von Leistung und Zeit für die interviewten Schüler*innen individuell ausgestaltbar ist, aber gleichzeitig an ihre Eigenverantwortlichkeit und die Kollektivität der Lerngruppe rückgebunden bleibt. Der Annahme von der Irritation des Zeitregimes begegnet der Beitrag mit der Ambivalenz, dass dessen Relativierung zwar möglich wird, die Schüler*innen gleichwohl in vielfältige Praktiken der Optimierung ihrer eigenen Nutzung von Zeit involviert sind.

Schlagwörter: Jahrgangsmischung; schulisches Zeitregime; Lernzeit; Schulreform; schulische Leistungskultur; Interviews mit Schüler*innen

Age-mixed grouping as an irritation of school's time regime? Learning-experiences from pupils

This article explores how pupils' narratives about their learning contribute to understanding how time coordinates teaching and learning in school. Starting with the assumption that age-mixed grouping has a potential to irritate schools age-graded time regime, the article analyses interviews with pupils who learn in age-mixed groups from year one to year ten in the 'Primus-Schule'. Building on analyses guided by the Grounded Theory Method (GTM), the paper explores how pupils experience possibilities of structuring their learning according to their individual rhythm, yet at the same time experience being responsible for their learning and being members of their learning group. The findings of the paper meet the idea of an 'irritation of the age graded regime' with the ambivalence that the time-regime may be experienced as less powerful in age-mixed learning groups, although the pupils remain involved in manifold practices of optimizing their individualized learning time.

Keywords: age-graded time regime; individualized learning time, age-mixed grouping, optimization of learning time, school reform

1 Einleitung

Als konstitutiver Rahmen der sozialen Ordnung schulischen Lehrens und Lernens ist die Jahrgangsklasse ein wesentlicher Fixpunkt der reformpädagogisch inspirierten Kritik an der modernen Schule: Mit der Jahrgangsklasse werde ein Zeitregime institutionalisiert, das die Lern- und Entwicklungszeit von Kindern standardisiere und normalisiere. Der reformpädagogische Gegenhorizont dazu wird mit Konzepten der Jahrgangsmischung

aufgespannt und die Möglichkeit der Individualisierung des Lernens entgegengesetzt. In empirischer Hinsicht jedoch ist der Forschungsstand zu Zeitstrukturen im reformpädagogisch veränderten Unterricht bislang noch überschaubar und auch grundlagentheoretische Auseinandersetzungen mit dem Thema Zeit sind in der Erziehungswissenschaft noch ein Desiderat (vgl. Tenorth 2006). In nur wenigen Studien zum individualisierenden Unterricht und zur Jahrgangsmischung stand der Umgang mit Zeit im Fokus der empirischen Analyse und die mit diesem Fokus verbundene Frage, wie in der Unterrichtsinteraktion übergreifende institutionelle Zeitordnungen relevant und mit den Eigenzeiten der Lernenden vermittelt werden (vgl. Breidenstein & Rademacher 2013; Breuer et al. 2008; Huf 2006).

Wir gehen in diesem Beitrag davon aus, dass die Frage nach der Zeit als einem zentralen Medium der Handlungskoordination von Schule einen wichtigen Stellenwert für die empirische Auseinandersetzung mit Ansprüchen an eine Veränderung von Schule einnimmt und dazu verhilft, die Jahrgangsmischung jenseits ihrer Programmatik zu verstehen. Dabei verschieben wir den Blick vom Vollzug der Interaktion zur *erzählten Lernerfahrung*, die wir in längsschnittlichen Interviews mit Schüler*innen des nordrhein-westfälischen Schulversuchs PRIMUS erhoben haben.¹ Die analytische Perspektive, die wir im Folgenden auf die erzählten Lernerfahrungen entwickeln, ist von den vorliegenden Ergebnissen ethnografischer Untersuchungen bezüglich situierter Praktiken inspiriert und dabei von der Frage konturiert, wie diese anders zum Ausdruck kommen, wenn sie im Interview expliziert werden.

Die interviewten Schüler*innen können als erfahrene Akteure für die Frage nach Zeit im jahrgangsgemischten Unterricht erachtet werden, denn die Einrichtung jahrgangsgemischter Gruppen über die Primarstufe hinaus bis zum Ende der Sekundarstufe I, d.h. von Klasse 1 bis 10, ist ein konstitutives Element der fünf Primusschulen (vgl. Idel & Pauling 2019; Huf et al. 2016). Diese Erfahrungen haben wir auf der Grundlage der ‚Constructivist Grounded Theory‘ (Charmaz 2014) mit Strategien des Kodierens und Kategorisierens und des fortlaufenden systematischen Vergleichs im Quer- und Längsschnitt analysiert. Wir zeigen auf, wie Zeit zu einer Koordinate des Handelns von Schüler*innen im jahrgangsgemischten Unterricht wird. Im Spiegel dieser Zeiterfahrungen fragen wir danach, inwiefern auf eine Irritation des Zeitregimes von Schule geschlossen werden kann. Unseren Analysen (Abschnitt 3) stellen wir kindheitstheoretische und schulpädagogische Überlegungen zu Zeitordnungen der Jahrgangsklasse und der jahrgangsgemischten Klasse voran (Abschnitt 2). Wir schließen mit einer Diskussion (Abschnitt 4), in der wir die Frage der Irritation des schulischen Zeitregimes durch die Jahrgangsmischung zu beantworten versuchen.

1 Der Schulversuch PRIMUS wird seit 2013/2014 bzw. 2014/2015 mit einer Laufzeit von zehn Schuljahren an fünf Standorten umgesetzt. Grundlegend ist das Ziel, die in Deutschland etablierte institutionelle Trennung zwischen Primar- und Sekundarstufe aufzuheben und die beiden Stufen mit allen Bildungsgängen zusammenzuführen (daher das Akronym PRIMUS). Die pädagogischen Konzepte umfassen neben der inklusiven, jahrgangsgemischten Langformschule individualisierten Unterricht und alternative Leistungsbewertungen.

2 Zeitordnungen der Jahrgangsklasse und der jahrgangsgemischten Klasse

Eine Annäherung an die Frage, inwiefern die Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes von Schule behauptet werden kann, verlangt nach einer Klärung der Annahme eines Zeitregimes von Schule. Die Rede vom Zeitregime der Schule scheint aus kindheitstheoretischer Perspektive zunächst fragwürdig, insofern die Institutionalisierung von Schule als Ort des Lernens für Kinder eine Anerkennung von Kindheit als Zeit der persönlichen Entwicklung und des Lernens bedeutet. Gillis spricht von „childhood as a special time deserving of its own special place“ (2009: 114), Zinnecker (2000) von einem „Pädagogischen Moratorium“, vermittels dessen Kinder auf Zeit von Erwerbsarbeit und Reproduktionsverpflichtungen freigesetzt werden und ihnen ein Recht auf Entwicklung und Erziehung unabhängig von der Familie zugestanden wird (vgl. Honig 2009).

Doch die damit zunächst gewährte Eigenzeit der Kindheit ist von einem Zeitverständnis geprägt, das auf Vorstellungen linearen Fortschritts sowie der Objektivierbarkeit, Fragmentierbarkeit, Messbarkeit und Planbarkeit von Zeit basiert (vgl. Gillis 2009; Zeiher 2009). Als ‚kindgemäß‘ kann ein solches Verständnis von Zeit behauptet werden, insofern kindliche Entwicklung als Abfolge von Stufen definiert wird, für die zeitliche Linearität eine maßgebliche Orientierung ist. Während somit das Prinzip der Entwicklungsgemäßheit zur pädagogischen Maxime für Kindheitsinstitutionen wird, setzt sich gleichzeitig die Vorstellung von Kindheit als normierter Entwicklungszeit durch (vgl. Kelle 2009; Turmel 2008). Dass, wie dies Zeiher (2009) analysiert, die Organisation des Unterrichts in ausgeprägter Weise an zeitlichen Strukturen der Arbeitswelt orientiert ist, stellt die Annahme von Schule als einem Ort, für den die Eigenzeit kindlichen Lernens maßgeblich sei, um ein weiteres in Frage.

Für die Durchsetzung der Vorstellung von Kindheit als normierter Entwicklungszeit ist die Jahrgangsklasse eine maßgebliche organisationale Struktur: Mit der Jahrgangsklasse werden die Strukturierung von Entwicklungszeit und die Erwartungshaltung kontinuierlicher Progression institutionalisiert (vgl. Heinzel 2007). Insbesondere ist die Strukturierung der Schulzeit in aufeinanderfolgende, klar voneinander abgegrenzte Jahrgangsklassen eine dienliche Strategie zur Differenzierung und Rationalisierung von Entwicklungsnormen (Zeiher 2009: 131). Vor diesem Hintergrund spricht Zeiher von der Etablierung eines „complex age graded childhood regime“ (ebd.), für dessen Durchsetzung die Schule die zentrale Kindheitsinstitution ist.

Die mit der zeitlichen Organisation von Schule durchgesetzte Normativität und die damit einhergehende Pathologisierung von Kindern, die den erwarteten Entwicklungsnormen nicht entsprechen (vgl. Burman 2017), sind Ausgangspunkte der reformpädagogischen Kritik an der Jahrgangsklasse und der Advokation der Jahrgangsmischung. In ihrer äußeren Form soll die jahrgangsgemischte Lerngruppe ermöglichen, die Zeiträume, nach denen ein Übergang in eine höhere Stufe stattfindet, zu verlängern, damit die Notwendigkeit eines permanenten Aufstiegens zu relativieren und die Orientierung an der Altersnorm zu entdramatisieren. Maria Montessori und Peter Petersen geben dieser äußeren Form einen inneren Zusammenhalt, indem sie eine Altersspanne von drei Jahren als förderlich für die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern ausweisen.

Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird der Jahrgangsmischung zugeordnet, durch eine Entstandardisierung der altersnormbezogenen Leistungserwartungen ein höheres Maß an Bildungsgerechtigkeit einlösen zu können. Heinzel fasst die Kritik an der Jahrgangsklasse wie folgt zusammen:

Wenn ein Kind einer bestimmten Altersstufe in der Schule zugeordnet wurde, dann sind damit bestimmte Rollenerwartungen verbunden. Für das Kind selbst wird die Altersstufe zu einer Grundlage der Selbstbeschreibung (...) Wenn eine weitgehende Gleichartigkeit der Leistungsentwicklung und der sozialen Entwicklung von Kindern behauptet wird (...), dann verdecken und legitimieren diese Homogenitätsannahmen die Produktion sozialer Ungleichheit durch die Schule (Heinzel 2007: 33; vgl. auch Idel 2017).

Die reformpädagogisch inspirierte Hoffnung, der Orientierung an altersgemäßen Entwicklungsnormen eine Orientierung an der individuellen Lernentwicklung und den persönlichen Lerninteressen eines Kindes entgegensetzen zu können, hat dabei nach wie vor hohe Aktualität (vgl. Carle & Metzen 2014). Aktuell bleibt auch die für die Pädagogik von Maria Montessori und Peter Petersen konstitutive Annahme, dass die jahrgangsgemischte Klasse das Von- und Miteinanderlernen der Kinder systematisch ermöglichen (vgl. Huf & Raggl 2015; Wagener 2014). Mit der Anerkennung individueller Lerninteressen und Lernfortschritte eines Kindes sollen Leistungsdruck und Konkurrenzorientierung gemindert und die Unterschiedlichkeit der Lerninteressen und Lernerfahrungen der Schüler*innen produktiv genutzt werden (vgl. Laging 2010).

Im deutschen Schulsystem stößt jedoch die Etablierung der Zeitspanne von drei Jahren an die strukturelle Grenze einer vierjährigen Grundschule und an den damit verbundenen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In diesem Übergang erhält die Grundschule die Funktion, die Schüler*innen durch Leistungsfeststellungen, Übergangsempfehlungen und Abschlussprognosen unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgängen zuzuführen. Für die institutionelle Sortierung und Selektion sind alters- und stufenbezogene Leistungsnormen ausschlaggebend, die das pädagogische Konzept der Jahrgangsmischung durchkreuzen. In diesem Sinne argumentiert Hackbarth (2017), dass auch im inklusiven jahrgangsübergreifenden Unterricht sowohl Jahrgangszugehörigkeit wie auch Bildungsgangzugehörigkeit von ausgesprochener Relevanz sind. So bleibt die Jahrgangsmischung im deutschen Schulsystem ein randständiges Phänomen der Schuleingangsphase, das in der Alltagspraxis Schüler*innen auf für alle gültige schulische Leistungsstandards und damit auf das Zeitregime der Jahrgangsklasse vorbereitet.

3 Lernbiographische Perspektiven auf Lernzeit im jahrgangsgemischten Unterricht

Wenn es, wie dies Tenorth (2006: 69) vorschlägt, produktiv ist, Diskontinuität als ein Ausgangsproblem von Erziehung und schulischem Unterricht wahrzunehmen, lässt sich der Schulversuch PRIMUS als ein Versuch deuten, durch eine Veränderung der äußeren Schulstruktur ein höheres Maß an Kontinuität schulischer Bildung herzustellen. Der Jahrgangsmischung von Klasse 1 bis 10 wird neben der Individualisierung des Lernens

zudedacht, eine Struktur zu etablieren, die die oben beschriebene systemübliche Zäsur nach der vierten Klasse entdramatisiert (vgl. Dođmuş et al. 2020; Idel 2017).

Unser Forschungsinteresse nach der Bedeutung von Zeit im Kontext der Jahrgangsmischung resultiert aus den Relevanzsetzungen der Schüler*innen in den Interviews. Ohne einen expliziten Impuls machten sie ihren Umgang mit Zeit im veränderten schulischen Zeitrahmen und mit ihm verbundene Verfügungsmöglichkeiten über, aber auch Strukturierungsnotwendigkeiten von Zeit erfahrungsrelevant. Diese Relevanzen versuchen wir im Folgenden zu rekonstruieren.

3.1 Methodologische Perspektiven

In der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Schulversuch PRIMUS werden seit dem Schuljahr 2017/18 Interviews mit Schüler*innen zu ihren Schulerfahrungen durchgeführt. Methodologisch orientieren sich die Interviews an dem für die Kindheitsforschung zentralen Interesse an den alltäglichen Erfahrungen, Wissensbeständen und Sinngebungen von Kindern. Die Interviews basieren jedoch auf einer kritischen Auseinandersetzung mit Annahmen einer Authentizität der Aussagen von Kindern, ihrem unbedingten Expertentum im Hinblick auf sich selbst, und den diesen Annahmen impliziten Machtverhältnissen eines „Empowerment“ (vgl. Spyrou 2018; Gallacher & Gallagher 2008). Der Annahme einer quasi natürlichen Stimme von Kindern Ausdruck zu verleihen, setzen wir die Annahmen von Relationalität und Interdependenz entgegen, mit denen wir die Kommunikation der Forscherin mit den Kindern akzentuieren (vgl. Idel & Huf 2021). Diese Akzentuierung impliziert eine Aufmerksamkeit für Schweigen, Nachahmungen, Zitationen und Bezugnahmen (vgl. Komulainen 2020). Methodisch gestalten wir die Interviews als leitfadengestützte Interviews mit offenen Erzählaufforderungen. Insofern wir einzelne Schüler*innen über mehrere Jahre interviewen, wird es möglich, bildungsbiografische Verläufe zu rekonstruieren.

Für diesen Artikel fokussieren wir auf Interviews mit Schüler*innen, die im Schuljahr 2014/15 als Erstklässler*innen in eine Primusschule eingeschult wurden. Für sie ist die PRIMUS-Schulstruktur der Normalfall, insofern sie in der Regel keine andere Schule besucht haben. Sie hatten zum Zeitpunkt des ersten Interviews den Übergang von der ersten Stufe (1.-3. Klasse) zur zweiten Stufe (4.-6. Klasse) der Jahrgangsmischung hinter sich und wurden auch in ihrem 5. Schuljahr von uns interviewt. Ihre Auswahl erfolgte im Hinblick darauf, dass ihre Aussagen die analytischen Ergebnisse zur Bedeutung von Zeit im Kontext der Jahrgangsmischung von der 4. bis 6. Klasse über die Primusschulen hinweg repräsentieren. Diese ergänzen wir mit Sequenzen aus jährlich durchgeführten Interviews mit einem Schüler, der im Schuljahr 2014/15 in die fünfte Klasse der Primusschule eingeschult wurde und Schulerfahrungen aus einer Regelgrundschule mitbringt. Seine Perspektiven stellen Kontrastierungen dar und ergänzen mögliche Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit Zeit in jahrgangsgemischten Lerngruppen.

In der Zusammenschau erzählen die Schüler*innen, als ‚wer‘ sie in der Schule angesprochen und sich zeigen können und welche Normen dabei relevant werden. Mit dieser relationalen Perspektive analysieren wir die Interviews auf der Grundlage der Grounded Theory Methodology, die uns ein fundiertes Repertoire an Strategien des systematischen Vergleichens sowohl im Querschnitt über die fünf Schulen hinweg als

auch im Längsschnitt bietet. Wir arbeiten insbesondere mit der von Kathy Charmaz (2014) entwickelten ‚Constructivist Grounded Theory‘. Deren Sensibilität für Fragen nach der Wissensproduktion, der Subjektivität und lokalen Situiertheit von Wissen, der Beziehung von Forscher*innen zu ihrem Feld, aber auch von möglichen unterschiedlichen Lesarten von Interviews kommen unseren Vorstellungen einer wissenschaftlichen Begleitforschung entgegen, die nicht nur distanziert die Praxis beobachtet, sondern auch handelnd in den Reformprozess involviert ist. Unsere Darstellungen im empirischen Teil basieren auf den Kategorien, die wir mit den analytischen Strategien des offenen, axialen und theoretischen Kodierens entwickelt haben.

3.2 Rekonstruktion zentraler Kategorien

„Individuelle Lernzeit im kollektiven Zeithorizont des Könnens“

Ein für die Schüler*innen zentrales Thema ist das Lernen im eigenen „Tempo“. Diese zunächst abstrahiert beschriebene Form des Lernens – als eine individuelle Zeitmaßgabe, mit der die Schüler*innen über so etwas wie ihre Eigenzeit des Lernens verfügen können – wird als eine Unterrichtspraxis dargestellt, die für alle Schüler*innen gilt und in die insofern alle involviert sind. Erst in dieser involvierten Gleichzeitigkeit verdichten sich ihre individuellen Lerntempi zu einer klassenübergreifenden Ungleichzeitigkeit des Lernens. Mona beispielsweise antwortet auf die Frage, was sie zu ihrer Schule erzählen möchte:

Ähm, ja also, hier ist das ja so, dass jeder in seinem Tempo lernt [...].

Mit diesem Einstieg beschreibt sie eine normalisierte Unterrichtspraxis der Schule, die im Interview für eine außenstehende Person dennoch erwähnenswert ist, weil sie eine Differenz zu anderen Schulen markiert. Dies ist unmittelbar einleuchtend, da auch andere Schüler*innen mit der Thematisierung des Lernens im eigenen Tempo einen Vergleich zu anderen Schulen vornehmen, aus dem heraus sie die Praxis an ihrer Schule als eine unübliche Praxis an Schulen im Allgemeinen herausstellen. In der an ihrer Schule normalisierten Unterrichtspraxis einer Ungleichzeitigkeit des Lernens entfaltet sich für sie hingegen eine normative Rahmung, mit der die Performanz des Lernens im eigenen Tempo *die* praktische Orientierung für das Tun im Unterricht vorgibt. Die Begrifflichkeit des ‚Tempos‘ legt dabei die Herstellung von Geschwindigkeit in der Eigenzeit des Lernens nahe, der ein Ziel hin zur Erledigung eines Aufgabenpensums implizit zu sein scheint. Der Begriff zeigt zumindest die Optionen des Beschleunigens und Verlangsamens an, deren Verhältnis im Unterricht in einer je für sich selbst angemessenen Geschwindigkeit reguliert werden soll.

Deutlich wird allerdings, dass die Ungleichzeitigkeit des Lernens nicht unmittelbar nur als *Lernen im eigenen Tempo* aufgeschlüsselt und darauf beschränkt werden kann. Vielmehr ist das eigene Lerntempo in *einen kollektiven Zeithorizont des Könnens* eingelassen. Über diesen übergeordneten Rahmen wird eine Unterscheidungsmöglichkeit der Schüler*innen aktiviert, ihr Tempo wird verglichen und in drei Gruppen eingeordnet. Mona etwa führt ein „Level“ ein, das sie mit einem entsprechenden Aufgaben- und Lernmaterial ins Verhältnis setzt:

und auch Sachen für einen bekommt, die für, also, ich sag mal, auf dem Level von einem, also wo man was schwächer und stärker ist, da haben wir zum Beispiel in Deutsch, Mathe und Englisch die Basis - Extra - Plus. Basis sind halt die, die noch was üben müssen. Extra sind die, die so normal, sag ich mal, sind und Plus sind die, die schon weiter sind.

In ihrer weiterhin von sich abstrahierten Beschreibung koppelt Mona das eigene Tempo an eine Anforderungslogik der binären Differenzierung des Könnens in schwächer und stärker, aufgrund derer Zuteilungen von Aufgaben in Orientierung an einer dreischrittigen – fächerbezogenen variierbaren – kriterialen Einstufung erfolgen. Die Unterscheidung in ‚Basis‘, ‚Extra‘ und ‚Plus‘ wird somit zu einer subsumierenden Praxis, mit der das Leistungsniveau von Schüler*innen benannt, Unterscheidungen zwischen ihnen getroffen werden und durch die Vergleichsmatrix mit ihrer bezugsnormbildenden Mitte Normalität hergestellt wird.

Im kollektiven Zeithorizont des Könnens ist das eigene Tempo folglich nicht selbstbezogen individuell, denn es muss sich an Anforderungsniveaus ausrichten: Die Geschwindigkeit des Lernens wird erst als langsam, mittel, schnell bestimmbar und im Hinblick auf den Leistungsstand gleichsetzend als schwächer, normal und stärker bewertbar. In ähnlicher Weise wird diese unterscheidende Einordnung auch bei Levin deutlich. Im Gegensatz zu Mona unterscheidet er zunächst schlicht zwischen ‚bestimmten Büchern‘, die jahrgangsbezogen in der jahrgangsgemischten Klasse unterschieden werden und an denen Schüler*innen entsprechend ihres individuellen Lernplans arbeiten:

Ja da hat man halt in der Klasse so bestimmte Bücher [...] zum Beispiel 4, 5, 6 und jeder macht halt sein, jeder kriegt halt einen Lernplan und den arbeitet er halt ab.

Die Bücher ordnet Levin sowohl den Jahrgängen 4, 5 und 6 seiner jahrgangsgemischten Klasse als auch einem jeweils dazu äquivalenten Schwierigkeitsgrad zu, den er als A, B und C bezeichnet:

Bei Mathe ist es zum Beispiel so, da kannst du zwischen einfach, schwierig und halt mittel entscheiden und einfach ist ja eigentlich für die A, B ist halt für die B, Fünftklässler und C ist eigentlich für die Sechstklässler.

Im kollektiven Zeithorizont des Könnens aktiviert sich bei Levin folglich eine jahrgangsspezifische Norm, über die Schüler*innen unterschieden und eingeordnet werden. Zugleich aber deutet er über die Verwendung des „eigentlich“ eine mögliche Diskrepanz zwischen dieser Norm und der Praxis an, sodass eine Variabilität erkennbar wird, die er in einer weiteren Sequenz elaboriert:

A ist halt für Viertklässler und meistens brauchen wir das halt nicht, weil wir immer Fünftklässler Sachen lernen, aber manche von uns, die sind zwar in der fünften Klasse aber machen halt schon bisschen Viertklässler Kram [...] deswegen ist das ja auch nur eine Schule das jeder hier draufkommt. Das ist ja auch das Motto.

Es gibt demnach Schüler*innen, die Levin in ihrem Können nicht explizit als schwächer oder stärker einordnet, sondern die sich in ihrer jeweiligen Jahrgangsstufe der 4., 5. oder 6. Klasse mit dem äquivalent gesetzten Schwierigkeitsgrad des Lernens in einfach,

mittel oder schwierig befassen und gleichzeitig darin variieren können. Die Individualisierung des Lernfortschritts ist folglich so variabel, dass die Zuordnung spezifischer Lehrgänge zu einem bestimmten Jahrgang eine Orientierung vorgibt, aber keine unumstößliche Norm darstellt.

Flexibilität und Variabilität rekurren folglich nicht gänzlich auf Eigenzeiten des Lernens, sondern auf einen normativen Bezugsrahmen. Daher wäre auch zu fragen, inwieweit persönlich orientierte Momente des Individuellen verloren gehen. Die Beschreibungen der Schüler*innen zum Lerngegenstand legen diese Vermutung nahe, insofern sie das vorgegebene Aufgaben- und Lernmaterial – bezeichnet auch als „Sachen“ (Mona) oder „Kram“ (Levin) – an äußere Setzungen in Form von jahrgangsbezogenen Mustern und Niveaus der Leistungserwartungen koppeln und darin zuweilen eine Passivsetzung rekonstruierbar wird: „Sachen für einen bekommt“.

„Zeitliche Re-Zentrierung des Lernens“

Über eine relativ weitreichende Entstandardisierung der Lernanforderungen erfahren die Schüler*innen dennoch eine Entlastung von einem kollektivierten Zeitdruck. Allerdings ist der entstehende Zeithorizont nicht unendlich ausdehnbar und kann nicht beliebig ausufernd sein. Vielmehr zeigt sich eine Re-Zentrierung der Zeit in ihrer eigenen Lernbiographie, eine notwendige, sie verpflichtende Zentrierung ihrer Zeit, die innerhalb der gedanklichen Zuordnung zu einer der Gruppen oder Levels zielorientiert auf den individuellen Lernfortschritt ausgerichtet ist bzw. sein soll. Insofern zeigt sich eine planbare und zu planende Arbeit an sich selbst als Lernsubjekt, die in der Konzentration auf die ‚eigene Sache‘ verfolgt und gewährleistet werden muss. So argumentiert Mona affirmativ:

Ja. Ich finde das gut, weil man sich da auf seine eigenen Sachen konzentrieren muss und man muss nicht so schnell sein wie alle anderen.

In ihrer vielschichtigen Argumentation verweist Mona auf eine Unterrichtspraxis, die ihr die Konzentration auf die Sache abverlangt und die dazu notwendige Entlastung von einem zeitlichen Gleichschritt ermöglicht. Der Imperativ, es auch zu müssen, umfasst die Entlastung eines Nicht-so-schnell-sein-müssens wie auch die damit einhergehende Selbstverpflichtung zur Konzentration auf die Sache. In der Zustimmung zu dieser Unterrichtspraxis findet Mona folglich die Möglichkeit, sich in ihrem eigenen Tempo auf die „eigenen Sachen konzentrieren“ zu können, ohne dem Druck ausgesetzt zu sein, nach dem Tempo anderer Schüler*innen arbeiten zu müssen. Dennoch ist der Vergleich mit dem eingestuftem Lernstand anderer Schüler*innen gegenwärtig. Paradoxe Weise resultiert die Gegenwärtigkeit nicht zuletzt aus dem normativen Appell des Unterrichts auf Selbstführung, also sich selbst darauf zu verpflichten, dass die Konzentration bei der „eigenen Sache“ liegen *muss* und nicht etwa darin, sich an dem Tempo anderer Schüler*innen zu orientieren und die Konzentration auf die eigene Lernzeit darin ‚zu verlieren‘. In der darauffolgenden Sequenz beschreibt Mona zudem einen „Plan“, der für einen bestimmten Zeitraum vorgesehen ist und sie dazu auffordert, „so viel wie möglich zu schaffen in der Zeit“, sodass der Zeitdruck aus der Aufforderung zu einer effizienten Lernzeitnutzung resultiert. Dabei löst Mona die binäre Logik des schwächeren und stärkeren Levels zugun-

ten der Optimierungsmöglichkeit ihrer Leistung auf, die als selbstoptimierende Logik die Vorstellung der Steigerung von Geschwindigkeit bzw. des Schnelligkeitsgrads bei der Erledigung der Aufgaben impliziert. Die Ungleichzeitigkeit des Lernens, der Bezug auf einen kollektiven Zeithorizont und die Verpflichtung auf das eigene Vorankommen flexibilisiert somit nicht nur das eigene Lerntempo, sondern eröffnet die Möglichkeit der Leistungssteigerung und die damit einhergehende Optimierung als Lernende, denn es kann und soll auch immer nach vorne gearbeitet werden. Vor dem Hintergrund dieser potentiellen Selbstbeanspruchung wiederum kommt den Lehrer*innen die Aufgabe der Entlastung ihrer Schüler*innen von Leistungsdruck zu, wie bei Lara deutlich wird:

besonders finde ich vor allem, dass nicht so ein richtig großer Druck da ist [...] hier ist das so, dass die Lehrer dann auch [...] sagen: „So, okay, dann ziehen wir das Leistungsniveau mal ein BISSCHEN runter bei dir, dann machen wir nach und nach alles und dann kriegst du ein bisschen mehr Zeit.“ Aber auch so, dass nicht die Leute dann trotzdem einschlafen und denken „Ach, ich habe ja noch total viel Zeit!“, sondern halt trotzdem etwas machen und das finde ich auch so gut.

Die Gewährung von Zeit durch die Lehrer*innen reduziert folglich einen potentiell „richtig großen Druck“, löst dessen Risiko aber nicht gänzlich auf. Die Gewährung orientiert sich dabei an einer Standardvorgabe des „Leistungsniveaus“ und geht sowohl mit der Senkung dessen als auch mit einem affirmativ aufgenommenen (Selbst-)Appell einher, die gewährte „bisschen mehr Zeit“ effektiv zu nutzen, Zeit ‚im Blick‘ zu behalten und sich nicht dem Gedanken hinzugeben, „noch total viel Zeit“ zu haben, oder gar in der Erledigung der Aufgaben träge zu werden und ‚einzuschlafen‘. Zeit kann in diesem Zusammenspiel jedoch auch aktiv ausgehandelt werden:

Also, zum Beispiel, wenn man gerade in einem Thema nicht weiterkommt und irgendwie das Thema überhaupt nicht versteht [...], kann man ja mit den Lehrern reden und dann sagen die vielleicht auch „Ja, dann nimmst du dir jetzt etwas mit“ oder sie sagen „Ja, dann gebe ich dir noch ein bisschen Zeit und helfe dir da.“ und das finde ich besser, als [...] wenn die Lehrer jetzt so sagen „Nö, du musst arbeiten und wenn du nicht arbeitest, dann (...)“.

Laras Erzählung macht darauf aufmerksam, wie sehr die Lehrer*innen in die Entscheidungsprozesse über die zeitliche Gestaltung involviert sind. Die zeitliche Beweglichkeit und damit Entlastung wird insofern von ihr als ein „Zeitgeben“ erfahren, die zugleich mit einer generalisierten Erwartung an zielstrebigen Fortschritt und Zielerreichung einhergeht. Die Erfahrung des „Zeitgebens“ ist somit eine Art Ausnahme von der Erwartungshaltung eines kontinuierlichen Lernfortschritts, deren Zielhorizont ein ‚Fertigwerden‘ und ‚Vorankommen‘ ist. Wenn auch die Gewährung von Lernzeit im Entscheidungsspielraum der Lehrer*innen liegt, ist ein Mitgestaltungsspielraum für die Modellierung der eigenen Lernzeit eingelassen. Darüber kann Lara ihr eigenes Tempo wahrnehmen, im Austausch mit der Lehrer*in begründet zur Disposition stellen und erfahren, dass ihr mit Angeboten zu Hilfestellungen eine – im Vergleich zu der vorgesehenen Zeit – ‚verlängerte Zeit‘ für die Fertigstellung der Aufgaben zum Unterrichtsthema ‚gegeben‘ wird. Zeit wird zu einer ‚Ware‘, die getauscht werden kann: Sie wird einem gegeben und dafür muss etwas zurückgegeben werden.

Die effiziente Lernzeitnutzung wird auch in der Thematisierung der Wählbarkeit deutlich. Mona führt zwar die Möglichkeit des Ausschutzens aus, diese geht aber so-

wohl mit einer Selbstverpflichtung des ‚Machen-Müssens‘, wie auch mit zeitnaher Fremdkontrolle einher. Die Verfügung über die individuelle Lernzeit wird seitens der Lehrer*innen beobachtet und die effektive Lernzeitnutzung überwacht:

das Konzept finde ich gut, weil man kann sich halt selber aussuchen, was man in der Woche machen muss. Das ist halt nicht so wie bei Grundschulen, wo jeder das gleichmacht. Wir haben ja auch einen Lernplan und da schreiben wir uns rein was wir [...] im selbständigen Lernen machen wollen und dann halt auch für die Lernzeit und am nächsten Tag wird das dann kontrolliert, ob wir das auch wirklich gemacht haben.

Lara hingegen spricht von „Freiheiten“ und fügt diesen unmittelbar eine Eingrenzung bei: „aber (man) muss trotzdem etwas machen“. Die Freiheit impliziert folglich kein Nichtstun, sondern, wie sie weiter ausführt, die Möglichkeit, wählen zu können, an welchem Fach sie arbeiten möchte.

Dennoch ist die Entscheidung für die (Aus-)Wahl nicht beliebig, sondern folgt im Sinne der effizienten Lernzeitnutzung zielgerichteten Fragestellungen: „Okay, wo muss ich gerade viel etwas machen? Wo bin ich noch nicht so weit?“. Die Position der Lehrer*innen als zentrale Bezugsfiguren erschöpft sich im Zusammenspiel der Entlastung von Zeitdruck und ihrer Selbstverpflichtung zur effizienten Lernzeitnutzung, der Zentrierung ihrer Lernzeit, allerdings nicht nur in der Beobachtung, Überwachung und Gewährung von Zeit. Ebenso können die Lehrer*innen als Unterstützer*innen der effizienten Lernzeitnutzung aktiviert und beansprucht werden. Der Schüler Levin etwa wendet sich bei Fragen eher an Lehrer*innen als an Schüler*innen,

weil die anderen Kinder halt auch ihren Lernstand fertigkriegen müssen, also, man fragt ja dann meistens nicht, außer wenn es Freunde sind und die weiter sind als du holst du dir vielleicht mal ein, zwei Tipps aber sonst halt mit Lehrern.

Dass es keine Zeit zum Helfen gibt, verweist wiederum nicht nur auf die Position der Lehrer*innen als Unterstützer*innen, sondern auch und insbesondere auf die Notwendigkeit, selbstverantwortlich und effizient im Lernprozess voranzukommen.

„Zeitliche Fluidität des Lernens in der sozialen Mischung“

Die persönliche Lernentwicklung zeigt sich auch für Marlon in der 8. Klasse als zentrales Anliegen. Dennoch haben seine Orientierungen sowohl in zeitlicher wie auch in sozialer Hinsicht eine andere Art von Fluidität als die der Fünftklässler*innen:

das ist halt sehr gemischt und das ist auch voll schön, weil man wiederholt halt viel und man lernt auch voll viel mit. [...] es ist auf jeden Fall sehr schön diese Mischung. Und man erlebt das ja halt nochmal mit, weil ich ja der älteste in der Klasse bin.

Gleich zwei Mal beschreibt Marlon die Sozialität seiner jahgangsgemischten Gruppe als ‚gemischt‘ bzw. als ‚Mischung‘. In dieser Perspektive zeigt sich in jeder individuellen Lernentwicklung letztlich die Vielfalt der Möglichkeiten des Lernens und Leistens, die er sehr positiv beurteilt. Dabei ist für ihn die Möglichkeit des Wiederholens von großer Relevanz: Die Wiederholbarkeit zeigt mit ihrer Möglichkeit des ‚Zurückgehens‘ in den zeitlich zurückliegenden Lernstoff den Lernprozess als fluide Annäherung an individuell gerahmte und zugleich kollektiv verbindliche Lernfortschritte, in der keine

lineare Progression zu erwarten ist bzw. Lernfortschritte zeitlich nicht fixiert werden müssen. Marlon hebt die Besonderheit der jahrgangsgemischten Klasse gerade in der Positionierung als ‚Ältester‘ in eben dieser Wiederholbarkeit mit einem Empfinden des Wohlgefühls hervor. Er thematisiert das Wiederholen als Möglichkeit des Sich-Verbesserns und als Möglichkeit, etwas noch mal zu erleben, die ihm durch die Anwesenheit jüngerer Schüler*innen und den für sie vorgesehenen Lerninhalten offeriert wird. Und obwohl er auch davon spricht, dass er grundlegende Rechenoperationen wiederholen muss, erzählt er dies nicht als Stagnation oder Irritation bezüglich seiner eigenen Leistungsfähigkeit, sondern als nutzbare Chance, sich zu verbessern:

und da sieht man auch so, wo man sich verbessern kann. Und ja, das [...] war auf jeden Fall hilfreich, weil ich hab sch- gesehen, dass ich ein paar Sachen in den Grundlagen - muss ich nochmal wiederholen und dann habe ich das jetzt wiederholt und jetzt hab ich sie auch drauf.

Während er somit von seiner Lernentwicklung als einer Bewegung spricht, die das Verweilen, das Wiedererleben, den Rückblick zulässt, bleibt er bei aller Fluidität zielorientiert: Marlon arbeitet daran, sich zu verbessern. Er möchte das Abitur machen und hat Pläne für ein Studium im Maschinenbau. Die Wiederholbarkeit bietet ihm im Gegensatz zu einer linearen Progression in der Aufforderung einer effizienten Lernzeitnutzung die Möglichkeit, am Fundament seines Lernstandniveaus immer wieder weiterzuarbeiten. Die Verbesserung bleibt zwar mit einem Optimierungsanspruch verbunden, sie zielt aber auf die Erhöhung der Solidität, also eines tieferen Lernens. Dabei ermöglicht die jahrgangsgemischte Gruppe für Marlon auch die Erfahrung sozialer Geborgenheit. Seine Sozialität in der Lerngruppe verweist demnach nicht auf einen permanenten Vergleich zwischen den Schüler*innen. Wenn Marlon davon spricht, dass die Vertrautheit – er spricht an einer anderen Stelle von „zusammengeschweißt sein“ – von Angst entlastet und zu Leistung motiviert, wird der von ihm gedachte Zusammenhang zwischen sozialer Geborgenheit und der Möglichkeit, ohne Sorge vor dem eigenen Leistungsversagen lernen zu können, unmittelbar plausibel. Wie er ausführt, „pusht“ ihn die Entlastung von Angst:

Boah, schön so. Ich bin immer noch mit meinen Freunden zusammen. Ich werde nie mit denen getrennt ... Boah, ich kenn die doch schon. Die sind eh nett, da brauche ich keine Angst haben und sowas. Und das pusht dich halt auch.

4 Diskussion

Für diesen Beitrag haben wir auf die Perspektive von Schüler*innen im Schulversuch PRIMUS und deren in Interviews erzählte Lernerfahrungen fokussiert: Wie wird Zeit zu einer Koordinate ihres Handelns und dadurch auch zu einer Koordinate ihres Lernens? Inwiefern lässt sich im Spiegel ihrer Zeiterfahrungen auf eine Irritation des Zeitregimes von Schule schließen? Zur Beantwortung dieser Fragen verdichten wir unsere Analysen in drei Thesen.

1. Während die Jahrgangsmischung programmatisch vom Zeitregime der Schule entlasten soll, zeigt sich empirisch, dass die Schüler*innen nicht nur ein ausgeprägtes Bewusstsein davon haben, dass Zeit ein zentrales Handlungsproblem der Schule ist, sondern dass sie in die Lösung dieses Handlungsproblems selbst intensiv involviert sind. Damit wird die Vermittlungsleistung zwischen subjektiver und objektiver Zeit zu einem Handlungsproblem der Schüler*innen, in das sie ihre Lehrer*innen zwar einbeziehen, für das sie selbst aber ein hohes Maß an Eigenverantwortung übernehmen.
2. Auch wenn die für die Jahrgangsklasse konstitutive Maßgabe des kontinuierlichen Aufsteigens in der jahrgangsgemischten Klasse entschleunigt ist, bleibt für die Schüler*innen der eigene Lernfortschritt eine zentrale Orientierung. Während der eigene Lernfortschritt vordergründig als ‚Lernen im eigenen Tempo‘ thematisiert wird, praktizieren die Schüler*innen eine beständige Suche nach Orientierungspunkten, an denen sie ihren eigenen Lernfortschritt bemessen können. Für diese Suche sind das Alter bzw. die Zugehörigkeit nach Jahrgängen wichtige Orientierungen, die damit auch in der jahrgangsgemischten Gruppe eine mögliche Norm darstellen (siehe hierzu auch Hackbarth 2017). Dennoch ist die Altersnorm in den jahrgangsgemischten Gruppen der Primusschulen keine Normalität. Die jahrgangsspezifische Leistungszuschreibung ist hinterfragbar, wandelbar, verhandelbar, und muss beständig zur Norm des individuellen Lernfortschritts in ein Verhältnis gesetzt werden. Das Verhältnis von Leistung und Zeit ist somit individuell ausgestaltbar, während seine Formgebung an überindividuelle, gesellschaftlich relevante Vorstellungen von Altersgemäßheit rückgebunden bleibt.
3. Innerhalb der jahrgangsgemischten Gruppe sind die sozialen und die zeitlichen Ordnungen eng miteinander verwoben. Für Schüler*innen, die die jahrgangsgemischte Gruppe als eine kollektive Rahmung für die Ermöglichung ihres eigenen Lerntempos erfahren, scheint die Maßgabe linearer Zielstrebigkeit ausgeprägter zu sein als für Schüler*innen, für die die Jahrgangsmischung als eine grundsätzliche Ermöglichung von Vielfalt und sozialer Differenz erfahrbar wird. Damit offeriert die Jahrgangsmischung das Potenzial, eine Lernpraxis zu ermöglichen, die nicht auf die Vorstellung der Linearität von Lernfortschritt fixiert ist und Wiederholungen nicht als Rückschritt oder Stagnation erfahrbar werden lässt.

Unsere Befunde zu den Zeiterfahrungen der Schüler*innen ergänzen ethnographische Studien, die die Ordnungen einer geöffneten schulischen Zeitlichkeit des Lernens auf der Ebene des Zeitmanagements in der Interaktion im Unterricht rekonstruieren (vgl. Breidenstein & Rademacher, 2013; Huf 2006). Die Rekonstruktion der erzählten Lernerfahrungen von Schüler*innen macht es möglich zu verstehen, dass und wie Schüler*innen im Kontext der Jahrgangsmischung darin involviert sind, ihr Lernen zeitlich zu koordinieren, Rahmungen vorzunehmen, Erwartungshorizonte zu definieren und dabei eine Orientierung an einer möglichst effektiven Zeitnutzung zu entwickeln.

Vor dem Hintergrund unserer Empirie wollen wir daher dafür argumentieren, dass sich in der durchgängigen Jahrgangsmischung der Langform bis zum Ende der Sekundarstufe I ein Umgang mit Zeit entfaltet, der durchaus als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse gelesen werden kann. Im Sprechen über ihre Nutzung der Zeit geben

die Primusschüler*innen ernstzunehmende Hinweise darauf, dass zeitliche und soziale Fluidität eng miteinander verwoben sind. Indem die Jahrgangsmischung die Bedingung der Möglichkeit bietet, das Lernen jenseits von Linearität reversibel zu gestalten, kann mehr nach-, um- und neugelernt werden, ohne dass dies zu Defizitzuschreibungen, sozialen Missachtungserfahrungen und systemischen Rückstellungen führt. Damit geben uns die interviewten Schüler*innen einen differenzierten Einblick, wie sie in die ambivalente Perfektionierung der Leistungs- und Lernkultur von Schule involviert sind (vgl. Bellmann et al. 2020; Biesta 2020). Während die Primusschule dabei als eine Schule in den Blick kommt, die die Optimierung der Leistung aller Schüler*innen für möglich und erstrebenswert erachtet, erfahren wir in den Interviews, wie in einer so gedachten *inklusive* Lernkultur Schüler*innen die Möglichkeiten wahrnehmen, ihr Lernen in eigener Zuständigkeit und in zur Verfügung gestellten Spielräumen zu entfalten. In dieser die Schüler*innen involvierenden schulkulturellen Ansprache gibt es kein *Nicht-Können* für ihr Lernen: Um ihre Anerkennung als lernfähige und leistungsbereite Subjekte zu sichern, werden die Schüler*innen dazu veranlasst, sich auf die Logik der Selbstoptimierung einzulassen und permanent an dieser – den Umgang mit Lernzeit selbst gestaltend – teilzunehmen.

Die andere Seite dieser zeitlich flexibilisierten und individualisierten Ordnung des Lernens im eigenen Tempo ist also ein subjektivierender Imperativ, die Anrufung an die Schüler*innen, gerade in der tendenziell geöffneten Verfügung über die eigene Lernzeit diese im Sinne einer effektiven Lernzeitnutzung zeitökonomisch zu verwenden, mithin ein rationales Lernzeitregime über sich selbst zu errichten (vgl. Rose 2016; Rabenstein 2017). Die Antwort auf unsere eingangs gestellte Frage, ob die Jahrgangsmischung eine Irritation des Zeitregimes sein kann, ist somit doppelt gefasst: Die Jahrgangsmischung ermöglicht Spielräume, die Wirkmächtigkeit des ‚age grading regime‘ (Zeihner 2009) von Schule abzumildern. Gleichzeitig perfektioniert sie den selbstoptimierenden Umgang mit Zeit und inkludiert alle Schüler*innen in den Anspruch der Optimierung.

Autorenangabe

Prof. Dr. Aysun Dođmuş
Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Fachbereich 12
Universität Bremen
Bibliothekstraße 1
28359 Bremen
E-Mail: adogmus@uni-bremen.de

Prof. Dr. Christina Huf
Institut für Erziehungswissenschaft
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Bispinghof 5-6
48143 Münster
E-Mail: christina.huf@uni-muenster.de

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel
Institut für Pädagogik
Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
E-Mail: till-sebastian.idel@uol.de

Literatur

- Bellmann, Johannes/Caruso, Marcelo/Kleinau, Elke (2020): Optimierung in Bildung und Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66/H. 1, S. 1-7.
- Biesta, Gert (2020): Perfect Education, but not for Everyone. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66/H. 1, S. 8-14.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59/H. 3, S. 336-356.
- Breuer, Anne/Schütz, Anna/Weide, Doreen (2008): Zeit überbrücken, Zeit verlieren, Zeit verschwenden? – Zum Umgang mit Zeit in freien Lernsituationen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* Jg. 1/H. 1, S. 37-48.
- Burman, Erica (2017): *Deconstructing Developmental Psychology*. London and New York: Routledge.
- Carle, Ursula/Metzen, Heinz (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Frankfurt: Grundschulverband.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Doğmuş, Aysun/Huf, Christina/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2020): Der Schulversuch PRIMUS in NRW – Jahrgangsübergreifend 1-10. In: *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, Jg. 31/H. 4, S. 107-110.
- Gallacher, Lesley-Anne/Gallagher Michael (2008): Methodological Immaturity in Childhood Studies? Thinking through ‘Participatory Methods’. In: *Childhood*, Jg. 12/H. 4, S. 499-516.
- Gillis, John (2009): Transitions to Modernity. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William/Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, S. 114-126.
- Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktion. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinzel, Friederike (2007): Altersstufen, Altersmischung und Generationenbeziehungen in der Grundschule. In: Burk, Karl/de Boer, Heike/Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 32-43.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Lebensphase Kindheit. In: Abels, Heinz/Honig, Michael-Sebastian/Saake, Irmgard/Weyman, Ansgar (Hrsg.): *Lebensphasen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-76.
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Handlungsperspektiven und Deutungsmustern von SchülerInnen der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huf, Christina/Raggl, Andrea (2015): Social orders and interactions among children in age mixed classes in primary schools – new perspectives from a synthesis of ethnographic data. In: *Ethnography & Education*, Jg. 10/H. 2, S. 230-241.
- Huf, Christina/Idel, Till-Sebastian/Schnell, Irmtraud (2016): Entdramatisierung von Übergängen durch Altersmischung – das Beispiel des Langformschulversuchs PRIMUS. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* Jg. 61/H. 2, S. 165-178.
- Idel, Till-Sebastian (2017): Jahrgangsmischung. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 280-292.
- Idel, Till-Sebastian/Huf, Christina (2021): „Mitspielende Kompliz*innen“. Überlegungen zur Teilnahme von Schüler*innen an reformpädagogischer Schulentwicklung. In: Moldenhauer,

- Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 67-87.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2019): Jahrgangsmischung in der Langform. Erfahrungen aus dem Schulversuch PRIMUS. In: PÄDAGOGIK, Jg. 2019/H. 3. S. 38-41.
- Kelle, Helga (2009): Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Forschung. Weinheim: Juventa, S. 71-96.
- Komulainen, Sirkka Liisa (2020): Children's Voices. In: Daniel Thomas Cook (Hrsg.): The Sage Encyclopedia of Children and Childhood Studies. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd., S. 507-510.
- Laging, Ralf (2010): Altersgemischtes Lernen in der Schule. In: Laging, Ralf (Hrsg.): Grundlagen der Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rabenstein, Kerstin (2017): Öffnung und Individualisierung von Unterricht. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz, S. 292-304.
- Rose, Nadine (2016): Paradoxien (in) der Individualisierung – Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 181-196.
- Spyrou, Spyros (2018): Disclosing Childhoods. Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies. London: Palgrave Macmillan.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. In: Ruhloff, Jörg/Bellmann, Johannes (Hrsg.): Perspektiven allgemeiner Erziehungswissenschaft. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim: Beltz, S. 57-74.
- Turmel, André (2008): Das normale Kind. Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, S. 17-40.
- Wagener, Mathea (2014): Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Zeiher, Helga (2009): Institutionalization as a Secular Trend. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William/Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. London: Palgrave Macmillan, S. 127-139.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42/ H. Beiheft, S. 36-68.