

Georg Breidenstein, Sabine Dorow, Christin Menzel
und Sandra Rademacher

Dieses ausführliche einführende Kapitel soll zweierlei leisten: Erstens sollen unsere vier Forschungsfelder als je spezifische Varianten der Organisation dezentrierten Unterrichts vorgestellt werden. Das heißt, es geht darum, detailliert zu beschreiben, wie der individualisierte Unterricht in seinen alltäglichen Vollzügen in der Montessori-Schule, in der Alternativschule und in den beiden Regelschulen funktioniert. Zweitens aber sollen in diesem Kapitel bereits einige grundlegende und übergreifende Handlungsprobleme des dezentrierten Unterrichts in den Blick gerückt werden. Die Analyse richtet sich also von den beobachteten Details und lokalen Praktiken aus auf die Frage, inwiefern diese spezifischen Praktiken Varianten der „Lösung“ eines allgemeineren Handlungsproblems des individualisierten Unterrichts darstellen.⁵ Die Perspektive ist eine praxeologische, die die beobachtbaren Praktiken des Feldes als (spezifische) Lösungen eines praktischen Problems interpretiert.⁶

- 5 Der vergleichende Blick, der die folgenden Abschnitte kennzeichnet, sollte also keinesfalls als evaluativ motivierter Vergleich verstanden werden – es geht nicht darum herauszufinden oder einzuschätzen, welche Version dezentrierten Unterrichts günstiger oder überzeugender wäre, sondern der Vergleich richtet sich in analytischer Absicht auf die Identifikation von grundlegenden Merkmalen des praktischen und organisatorischen Vollzugs individualisierten Unterrichts.
- 6 Die theoretischen und methodologischen Grundlagen einer praxeologischen Unterrichtsforschung müssen hier nicht entfaltet werden (vgl. dazu Breidenstein 2006, 2008; Kolbe et al. 2009; aktuell: Alkemeyer et al. 2015). Unser Verständnis von Gegenstand und Perspektive der Untersuchung sollte in der konkreten Durchführung deutlich werden.

Die Praktiken, um die es im Folgenden geht, lassen sich zwar überwiegend dem Bereich des Lehrerhandelns zuordnen, was auch nicht erstaunt, wenn man bedenkt, dass Lehrkräfte sich für die Organisation des Unterrichts verantwortlich fühlen. Wir werden aber sehen, dass die in Rede stehenden Praktiken sich keineswegs ausschließlich an die Lehrperson knüpfen, sondern etwa räumliche Arrangements, Artefakte wie Uhren, Glöckchen oder Pläne oder eben auch Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Letztlich lässt sich die Organisation von Unterricht als spezifisches raum-zeitliches Arrangement aus Schüler- und Lehrerkörpern unter Einbeziehung von Lerngegenständen und -materialien verstehen. Die Dezentrierung des Unterrichts, die auf die Ausrichtung auf einen gemeinsamen Gegenstand und die Synchronisierung der Schülertätigkeiten verzichtet, stellt dabei spezifische Anforderungen an die praktische Organisation des Vollzuges von Unterricht, wie wir im Folgenden sehen werden.

Das Kapitel ist entlang einiger grundlegender Dimensionen der Organisation von Unterricht strukturiert. Wir wenden uns zunächst der *Dimension des Raumes* zu, nicht zuletzt weil sie einen unmittelbar anschaulichen ‚Zugang‘ zum Feld bietet. Wir nehmen Grundrisse der verschiedenen Klassenzimmer zum Ausgangspunkt von Betrachtungen, die sich auf die praktische Bedeutung des Raumes im dezentrierten Unterricht richten. Dabei zeigt sich, dass der (Klassen-)Raum in unterschiedlicher Weise, aber zum Teil durchaus ausgeprägt, für die Differenzierung und Steuerung der Schülertätigkeiten genutzt wird. Mit der Zuweisung spezifizierter Arbeitsplätze verbindet sich die Spezifikation der Schülertätigkeiten, aber auch der Erwartungen an die Selbstständigkeit bzw. Selbstdisziplin der Schülerinnen oder Schüler (2.1). Der nächste Abschnitt ist der Untersuchung *zeitlicher Strukturierungen* des dezentrierten Unterrichts gewidmet: Der vergleichende Blick richtet sich auf Stunden- und Tagespläne sowie auf die Markierung von Anfang und Ende des als „Arbeitszeit“ definierten Unterrichts. Dabei erweisen sich über die verschiedenen Varianten des Umgangs mit Zeit hinweg kollektivierende und vereinheitlichende Zeitvorgaben als dominant gegenüber den zeitlichen Erfordernissen der diversifizierten Schülertätigkeiten (2.2). Der dritte Zugriff richtet sich auf Fragen der *didaktisch-pädagogischen Steuerung* des dezentrierten Unterrichts und nimmt entsprechende Instrumente und Praktiken in den Blick: sog. „4. Klässler-Pässe“; Wochenpläne; die Aushandlung und Zuweisung von Arbeitsaufträgen. Deutlich wird, dass die Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen eines mehr oder weniger eng umrissenen Curriculums bewegen, welches den Steuerungsinstrumenten und -praktiken inhärent ist (2.3). Ein viertes praktisches Problem im Vollzug dezentrierten Unterrichts finden wir in der Verteilung der knappen Ressource „Lehrkraft“ vor. In signifikant unterschiedlichen Formen geht es um das Grundproblem, dass einzelne Lehrpersonen einer Vielzahl von

verschiedenen Anliegen und Bedarfen von Schülerinnen und Schülern gegenüber stehen, unter denen sie sich (nach Möglichkeit ‚gerecht‘) aufteilen müssen (2.4).

Die einzelnen Unterkapitel bieten jeweils einen Durchgang durch unsere unterschiedlichen Untersuchungsfelder. Dieser beginnt immer mit der Montessori-Schule, an der wir die meiste Zeit verbracht haben, von der uns die meisten Beobachtungen zur Verfügung stehen und die aufgrund ihrer paradigmatischen Organisation individualisierten Unterrichts als „Freiarbeit“ eine gute Folie abgibt, vor deren Hintergrund die Analyse der Handlungsprobleme des dezentrierten Unterrichts dann differenziert werden kann. Als nächstes wendet sich die Untersuchung in den einzelnen Dimensionen der Alternativschule zu, die im Rahmen unseres Samples in mancher Hinsicht die weitreichendste Individualisierung des Unterrichts vollzogen hat; wo viele Strukturierungen zur Verhandlung und zur Debatte stehen – und gerade deshalb besonders gut beobachtbar sind. Das Spektrum der zu analysierenden Praktiken wird dann jeweils von einer unserer beiden Regelschulen vervollständigt. Die beiden Schulen, die unter ähnlichen Bedingungen (jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase in einer Stadtteilschule) ganz unterschiedliche Versionen individualisierten Unterrichts hervorgebracht haben, werden für die Analyse dann hinzugezogen, wenn sich an einer von beiden oder beiden nochmals markante neue (weder an der Montessori-Schule noch an der Alternativschule beobachtete) „Lösungen“ für die praktischen Probleme der Organisation dezentrierten Unterrichts zeigen.

2.1 Arbeitsplätze – Zur Einrichtung des Raums im individualisierten Unterricht⁷

Die zentrale Formel für Bestrebungen zur Reform des schulischen Unterrichts ist im deutschsprachigen schulpädagogischen Diskurs seit vielen Jahren in der – unmittelbar räumlichen – Metapher der „Öffnung“ gefunden. Das Programm der „Öffnung“ des Unterrichts wendet sich vor allem gegen die „Geschlossenheit“ von lehrerzentriertem Unterricht, wobei die Öffnung von Unterricht nicht nur im übertragenen Sinn gemeint (etwa als Partizipation von Schülerinnen und Schülern oder als Überschreitung von Fächergrenzen), sondern auch sehr konkret räumlich zu verstehen ist: Klassenräume sollen umgestaltet, Türen geöffnet und Klassenzimmer und Schulgebäude (zumindest zeitweise) verlassen werden. Das Programm einer Schul- und Unterrichtsreform richtet sich nicht zuletzt auf eine neue räum-

7 Dieses Unterkapitel greift zurück auf Breidenstein und Dorow (2015).

liche Ordnung schulischer Praxis (vgl. etwa Brügelmann et al. 1998; Hanke 2005; Wallrabenstein 1991).⁸

Der traditionelle lehrerzentrierte Unterricht ist bekannt (und berüchtigt) für die Stillstellung und Disziplinierung der Schülerkörper. Mit der Einführung der Jahrgangsklasse und der Orientierung an der Idee, dass eine ganze Lerngruppe gleichzeitig und gleichschrittig an einem gemeinsamen Gegenstand lernen würde, wurde im 18. und 19. Jahrhundert auch die frontale Sitzordnung eingeführt, die die Schulbank so platzierte, dass die Schülerkörper parallel und in eine Richtung, nämlich zur Tafel ausgerichtet wurden (vgl. Caruso 2010). „Der moderne Schulraum preußischer Provenienz ist ein Raum des zentral gesteuerten unterrichtlichen Gleichschritts“ (Göhlich 2009, S. 95). Die Einhaltung der vorgesehenen Körperhaltung wurde und wird kontrolliert und sanktioniert, die weitgehende Ruhigstellung der Körper gilt als Voraussetzung für einen Unterricht, in dem alle ‚etwas mitbekommen‘. Böhme und Brick (2010, S. 616) sprechen mit Bezug auf Foucault (1994) von der „Parzellierung [...], indem jedem Individuum ein Platz zugewiesen wird und es damit auf einen Punkt im Raum fest fixiert wird. Erst diese raumbezogene Anerkennung des Einzelnen ermöglicht seine Unterwerfung, die etwa in der buchhalterischen Registratur einer Sitzordnung ihren Ausdruck findet“.

Demgegenüber scheint die „Öffnung des Unterrichts“ mit einer Befreiung der Schülerkörper verbunden zu sein. Jedenfalls ist im geöffneten, individualisierten Unterricht der Grundschule viel mehr Bewegung zu beobachten: Schülerinnen und Schüler dürfen aufstehen und herumlaufen. Sie sind offensichtlich nicht verpflichtet, 45 oder 90 Minuten still auf einem Platz zu sitzen, sondern holen sich Dinge aus Regalen, suchen die Lehrkräfte auf und arbeiten zum Teil an Orten und in Haltungen, die im traditionellen, lehrerzentrierten Unterricht undenkbar sind.

Doch bei genauerer Betrachtung ist auch der neue, reformpädagogische und „geöffnete“ Unterricht von Begrenzungen, Territorialisierungen und räumlichen Ordnungen unterschiedlicher Art gekennzeichnet. So berichten etwa Reh und Kolbe (2009, S. 114) von Beobachtungen im „Großraum“ einer reformpädagogischen Ganztagsgrundschule: „Die von uns beobachteten Praktiken konstituieren keineswegs einfach und nicht hauptsächlich ‚Offenheit‘, sondern unterschiedlich für verschiedene Schülerinnen und Schüler eine spezifische Nutzung von Flächen und Plätzen“ (vgl. auch Reh et al. 2011).

Uns geht es hier jedoch weniger um eine Auseinandersetzung mit der Metapher der „Öffnung“ von Unterricht, sondern wir fragen sehr konkret nach raumbezogenen pädagogischen Praktiken im individualisierten Unterricht und sind unmittelbar an Problemen der Organisierung dieses Unterrichts interessiert. Wir fragen,

8 Vgl. Kramer (2003) für eine Kritik der Metapher der „Öffnung“ der Schule.

wie Klassenräume eingerichtet sind, wie die räumliche Ordnung des dezentrierten Unterrichts zu beschreiben ist und wie Lehrpersonen und Schüler von der Dimension des Raumes Gebrauch machen. Die Beobachtungen fokussieren auf die Kategorie des „Arbeitsplatzes“: Von welcher Art sind die Arbeitsplätze der Schülerinnen und Schüler (und Lehrkräfte) im „geöffneten“, dezentrierten Unterricht? Wie werden Arbeitsplätze konturiert und differenziert? Wie werden spezifische Arbeitsplätze zugewiesen, zugesprochen oder beansprucht?

Dabei scheint es uns wichtig, Raum durchaus auch als Effekt sozialer Praktiken zu denken, Raum im Zusammenhang mit Gebrauchs- und Wahrnehmungsweisen des Raums zu konzipieren (vgl. Hummrich 2011; Löw 2001; Schroer 2006). Es geht darum, die Dimension des Raumes in eine praxeologische Analyse einzu-beziehen: Räumliche Strukturen gehören zugleich zu den Bedingungen und zu den Hervorbringungen sozialer Praxis. Soziale Praktiken finden immer in Räumen statt und bringen zugleich Räume hervor.⁹ Der Unterrichtsbeobachtung drängt sich die räumliche Dimension des Geschehens unmittelbar auf: Es geht um Sichtbarkeit, um das Zeigen und Verbergen von Aktivitäten; es geht um akustische Räume, das Gehört-Werden und das Nicht-Verstehen-Können und es geht um Erreichbarkeit, um Zugriffe und die Verweigerung von Zugriffen – um nur einige Aspekte jenes ungeheuer komplexen Geschehens zu nennen, das im Klassenzimmer auf engstem Raum stattfindet (vgl. Breidenstein 2004). Dieser Komplexität der räumlichen Verhältnisse im Klassenzimmer können wir mit den folgenden Beschreibungen nicht gerecht werden; wir fokussieren stattdessen auf jene Aspekte der Strukturierung und Praktizierung des Raumes, die uns für die Organisation des Unterrichts unmittelbar relevant erscheinen.

Im Durchgang durch drei verschiedene Forschungsfelder und konkrete Klassenzimmer beschreiben wir zunächst jeweils die räumliche Situation und die Einrichtung des Klassenzimmers. Anhand der Einrichtung, der konkreten Relation der Möbel zueinander und der Konstellation der Möbel insgesamt lässt sich schon viel erkennen über die Bedeutung des Raumes für den jeweiligen Unterricht. Wir fragen nach der Art unterschiedlicher Arbeitsplätze innerhalb und außerhalb der Klassenzimmer. Außerdem untersuchen wir jeweils exemplarische Szenen der Zuteilung oder Verweigerung von konkreten Plätzen für konkrete Schülerinnen und Schüler. Hier richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Verknüpfung von „Personen“ mit den Eigenschaften diversifizierter Arbeitsplätze. Wir beginnen unseren Einblick in das konkrete Klassenzimmer jeweils mit einer Betrachtung des Grund-

9 Vgl. Kessl (2016) für einen aktuellen Überblick zur Diskussion um Raum und Räumlichkeit in den Erziehungswissenschaften.

risses und der materiellen Einrichtung des Klassenraumes, aus der schon einiges abzulesen ist über die Organisation des Unterrichts.¹⁰

2.1.1 Die Montessori-Schule

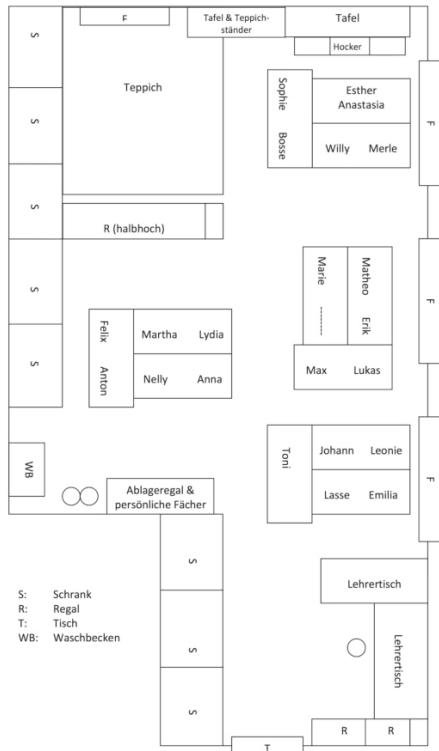


Abbildung 2.1 Klassenraum Montessori

Die Beobachtungen an der Montessori-Schule erfolgten in einem Klassenzimmer, das bereits auf den ersten Blick einen klar strukturierten und funktionalen Eindruck erweckt. Die Montessori-Arbeitsmaterialien sind übersichtlich in Regalen und Schränken angeordnet, zu denen die Schülerinnen und Schüler überwiegend

¹⁰ Vgl. auch Berdelmann und Rieger-Ladich (2012) für eine exemplarische Analyse der Bedeutung von Klassenzimmer-Möbiliar.

freien Zugang haben. Jeglicher Platz scheint genutzt, um die Materialien unterzubringen, wobei der Raum nicht überladen wirkt, da auf Dekoration weitgehend verzichtet wird.

Der Grundriss des Klassenraumes zeigt eine Erweiterung im Eingangs-Bereich, die einen rechtwinkligen Lehrertisch beherbergt. Dieser erinnert an ein Portal: Wer in den Raum herein oder hinaus möchte, tut dies unter den Augen der Lehrerin, sofern sie sich an ihrem Tisch aufhält.

Die Schülertische sind zu Gruppentischen angeordnet, an denen Kinder unterschiedlicher Jahrgangsstufen zusammen sitzen, wobei die Sitzordnung durch die Lehrerin festgelegt wurde. Jedes Kind hat also seinen eigenen Platz, um dort zu arbeiten und Arbeitsmaterialien zu lagern. Beim Betreten des Raumes zum morgendlichen Schulbeginn dient der „eigene“ Platz als erster Anlaufpunkt für die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrerin hat die persönlichen Auftragshefte oder auch Arbeitsblätter, die sie einzelnen Kindern individuell für den entsprechenden Tag zuweist, vor Freiarbeitsbeginn hier abgelegt. Die Benutzung eines fremden Sitzplatzes durch Mitschüler oder Lehrkräfte ist zwar möglich, bedarf aber der Absprache mit dem tatsächlichen „Besitzer“ des Platzes.

Die Tische dienen vornehmlich zum Bearbeiten von Arbeitsblättern, Karteikarten und anderen, weniger raumfordernden Materialien in Einzelarbeit. Für Partner- oder Gruppenarbeiten wird auf den großen Teppich im hinteren Bereich des Raumes oder auf den Flur ausgewichen, um andere nicht durch Gespräche zu stören oder abzulenken. Seltsam erscheint in der Freiarbeit die Anordnung der Tische zu Tischgruppen: Die Schülerinnen und Schüler sitzen sich gegenüber, sie schauen sich gegenseitig an, ihr Blick ist auf eine gemeinsame Mitte gerichtet. Doch diesen gemeinsamen Gegenstand einer Tischgruppe gibt es während der Freiarbeit in der Regel nicht. Jedes Kind arbeitet vorwiegend an eigenen Arbeiten, ohne sich notwendigerweise mit anderen Schülerinnen oder Schülern auszutauschen.¹¹

Neben der Arbeit am Tisch gehört es zur üblichen Praxis der Lerngruppe, auf dem Fußboden zu arbeiten: vor allem auf dem etwa 3 x 3 Meter messendem großen Teppich, der sich im hinteren Bereich des Raumes befindet und durch ein halbhohes Regal vom Rest des Raumes separiert wird. Weichen die Kinder auf den Flur aus, nutzen sie etwa 0,8 x 1,20 Meter große Teppichmatten, die in dafür vorgesehenen Ständern im Raum und auf dem Flur aufbewahrt werden.

11 Der ursprünglichen Idee Maria Montessoris zufolge sollten die Tische im „Kinderhaus“ so beschaffen sein, dass diese auch von einzelnen Schülerinnen und Schülern verstellt werden konnten. So sollte flexibel auf die jeweiligen Bedürfnisse beim Arbeiten reagiert und Tische gegebenenfalls als Einzeltische oder als Tischgruppen gestellt werden (vgl. Montessori 1988).

Nun könnte man annehmen, dass sowohl der große als auch die kleinen Teppiche dazu dienen, den Schülerinnen und Schülern bei der Arbeit auf dem kalten und harten Boden einen komfortablen Platz zu bieten, auf dem auch kleine Materialien wie Perlen etc. nicht wegrollen. Doch auch auf dem großen Teppich finden die kleinen Teppiche als „Teppich-auf-dem-Teppich“ Verwendung und dienen dann offenbar zur Markierung eines temporären, persönlichen Territoriums, dessen Grenzen durch die Fläche des kleinen Teppichs genau bestimmt und für alle sichtbar werden. Selbst bei der Arbeit mit raumfordernden Materialien ist ein Überschreiten der Grenzen des Teppichs nicht zu beobachten, stattdessen wird in diesem Fall ein weiterer kleiner Teppich angelegt und dadurch das individuelle Territorium erweitert. Eine kollektivierende Wirkung, die dem großen Teppich als Treffpunkt für den gemeinsamen Sitzkreis der Klasse zukommt, wird während des dezentrierten Unterrichts aufgehoben, indem die kleinen Teppiche das Arbeiten individualisieren und territorial abgrenzen.

Der große Teppich liegt meist im Aufmerksamkeitsbereich der Lehrerin und sie sucht ihn auch regelmäßig auf. Anders verhält es sich beim Arbeiten auf dem Flur: Ist der große Teppich belegt, wollen Schüler in Partner- oder Gruppenarbeit zusammen arbeiten oder ist eine Arbeit an besonders raumfordernden Materialien geplant, kann der Arbeitsbereich auf den Flur hinaus erweitert werden. Hierfür werden die dort installierten Tische und Bänke sowie die kleinen Teppiche genutzt. Obwohl die Tür offen steht, sobald Mitglieder der Klasse auf dem Flur tätig sind, ist die Lehrerin hier weniger präsent als im Klassenraum. Das Arbeiten auf dem Flur bedeutet nicht nur, sich aus dem Blickfeld, sondern auch aus dem Aufmerksamkeitsbereich der Lehrerin zu entfernen. Dafür bedarf es in der Regel einer Absprache und der Zustimmung der Lehrerin, wie diese im Interview erläutert:

„(...) aber eigentlich solln se selbst entscheiden ob se allein arbeiten oder mit nem Partner, ob se drin arbeiten, ob se draußen arbeiten. Das is an sich ihre Entscheidung, es muss natürlich och funktionieren, muss mich aufs Kind verlassen können, ja, also wenn se dann draußen arbeiten und nur gucken wie de Autos fahren, naja hm, muss ich dann (unv.) sagen ‚Komm bitte wieder rein!‘“ (S.R./S.D., 10.05.2011)

In dieser Äußerung der Lehrerin kommt zum Ausdruck, wie sich die „Entscheidung“ der Kinder und deren eigene Platzwahl unter Bedingungen bewähren müssen, über die die Lehrerin entscheidet. Es geht also um eine „Erlaubnis“ der Lehrerin, die Ausdruck ihres „Vertrauens“ ist und als Gratifikation für konzentriertes und zielstrebiges Arbeiten angesehen werden kann. Dass es als Privileg gelten kann, auf dem Flur arbeiten zu dürfen, zeigt auch die folgende Szene:

Erik geht zum Regal. Er hat anscheinend etwas entdeckt, womit er arbeiten könnte, nimmt es aber nicht aus dem Regal, sondern holt sich zunächst einen der Teppiche und bringt ihn nach draußen (der Teppichbereich im Klassenraum ist voll belegt). Dann kommt er wieder rein und holt aus dem Regal eine große und anscheinend auch recht schwere Waage, die er nur sehr langsam nach draußen tragen kann. Nach ein, zwei Minuten kommt er wieder rein und stellt sich bei Frau Ziegler an, die immer noch beim Computer und bei Lukas sitzt. Er fragt sie etwas, sie schüttelt mit dem Kopf, woraufhin Erik rausgeht und die schwere Waage wieder rein und zurück ins Regal bringt. (...) Als Erik sich wieder bei der Lehrerin anstellt, fordert sie ihn auf, den Teppich wieder reinzuholen und sich einen Platz auf dem großen Teppich zu suchen – da ist allerdings alles voll, weshalb Erik ja rausgegangen war. Erik steht mit seinem Teppich in der Hand vor dem großen Teppich und findet keinen Platz. Die Lehrerin kommt dazu und sieht jetzt auch, dass der Teppich besetzt ist. Felix, Anton und Anastasia arbeiten jeweils auf einem Teppich und unter dem Fenster sitzen Lina und Sophie. Anastasias Teppich ist kurz verwaist und die Lehrerin schaut kritisch auf diesen Teppich, auf dem allerlei Material liegt, als Anastasia zurückkommt und anfängt einzuräumen. Frau Ziegler zu ihr: „Ach, dein Teppich ist das, der da so unmotiviert rumliegt“. Anastasia: „Hmh“. Sie räumt weiter ein und zieht den Teppich etwas zur Seite, damit Erik Platz hat. (S.R., 02.03.2011)

Die Aushandlung eines geeigneten Arbeitsplatzes für Erik bleibt in dieser Szene weitgehend implizit und ist nicht ganz einfach zu verstehen. Was spricht dagegen, dass Erik auf dem Flur arbeitet? Warum muss er seinen dort bereits eingerichteten Arbeitsplatz wieder abbauen zugunsten eines Platzes auf dem großen Teppich, den es zunächst noch gar nicht gibt, den die Lehrerin ihm erst verschaffen muss? Die Gründe für solcherart Entscheidungen sollen hier zunächst weniger interessieren als ihr Modus: Die Entscheidung über einen Arbeitsplatz steht offenbar allein der Lehrerin zu, Erik widerspricht an keiner Stelle (obwohl der Einwand des Platzmangels auf dem großen Teppich nahe gelegen hätte), stattdessen wartet er geduldig (und etwas hilflos), bis die Lehrerin das Problem des Platzmangels (für ihn) gelöst hat.

Zusammenfassend gesprochen finden wir in Frau Zieglers Unterricht eine Variante der räumlichen Organisation individualisierten Unterrichts vor, die zwar mit gewissen Wahlmöglichkeiten bezüglich des Arbeitsplatzes für die Schülerinnen und Schüler einhergeht, diese Wahl aber einerseits an die Zustimmung der Lehrerin bindet und andererseits sehr deutlich vorstrukturiert. Die Arbeitsplätze selbst sind standardisiert. Es gibt vier Sorten von Arbeitsplätzen: im Klassenraum den vornehmlich eigenen Platz am Tisch oder einen Platz auf dem großen Teppich, der sich nach den transportablen Teppichen bemisst; auf dem Flur an einem der Tische oder mit Teppichmatte auf dem Boden. Die Wahl des Arbeitsplatzes ist abhängig vom Material, der gewählten Sozialform und dem Vertrauen der Lehrerin.

Frau Zieglers Entscheidungen über die Platzwünsche einzelner Schülerinnen oder Schüler verbindet sie mit ihrer Einschätzung der Arbeitsmoral und Hilfsbedürftigkeit des betreffenden Schülers bzw. der Schülerin und setzt diese Entscheidungen als Gratifikation oder Sanktion ein.

2.1.2 Die Alternativschule

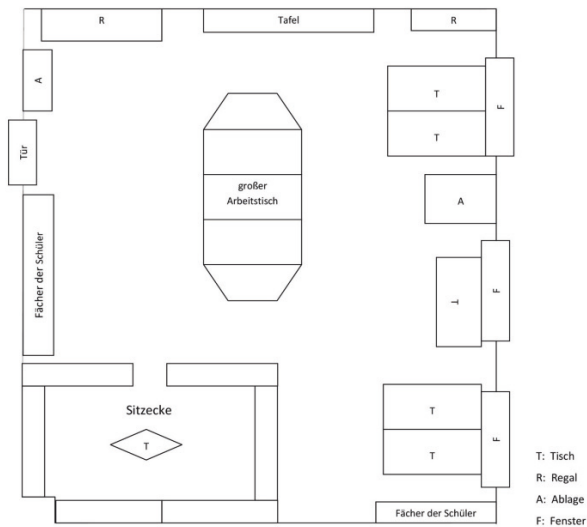


Abbildung 2.2 Klassenraum Alternativschule

Der Raum dieser Lerngruppe und die Praxis der Raum-Nutzung unterscheiden sich von der Montessori-Schule in vielerlei Hinsicht.

Im Unterschied zur Montessori-Schule gibt es ausschließlich offene, nach Fächern geordnete Regale in denen zwar auch Materialien und Lernspiele, vorwiegend aber Arbeitshefte, aufbewahrt werden. Bezeichnend ist, dass etwa die Hälfte der Regale für persönliche Unterlagen der Schülerinnen und Schüler vorgesehen ist. Die Notwendigkeit hierfür entsteht dadurch, dass es, anders als in der Montessori-Schule, keine festgelegte Sitzordnung an den Tischen und Tischgruppen gibt. Jeden Morgen wählen sich die Kinder von neuem einen Platz zum Arbeiten. Die Möglichkeit, persönliche Arbeitsmaterialien und Unterlagen in den Ablagefächern unter dem Tisch zu deponieren, entfällt.

Der Verzicht auf zugewiesene Plätze betrifft jedoch nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch deren Lehrerinnen und Lehrer: War in der Montessori-Schule der Lehrertisch sehr dominant in Form eines Portals gestaltet, sucht man im Klassenraum der Alternativschule vergeblich nach einem eigens für die Lehrkräfte vorgesehenen Platz. Die Taschen der Lehrerinnen und Lehrer werden in der Regel da abgelegt, wo sich ein Platz findet, üblicherweise auf einer der Ablagen oder in der Sitzecke.

Auch in der Alternativschule sind die Arbeitstische zu Tischgruppen angeordnet, an denen sich die Schülerinnen und Schüler gegenüber sitzen und den Blick auf eine gemeinsame Mitte gerichtet haben. Während in der Montessori-Schule jedoch jedes Material in der Regel nur einmal im Raum vorhanden ist und somit jedes Kind prinzipiell an einer anderen Aufgabe arbeitet, findet die Arbeit in der Alternativschule in erster Linie mit Hilfe von Arbeitsheften statt. Dadurch finden sich häufiger Überschneidungen bei Aufgaben, sodass die Möglichkeit, in Gruppen oder mit Partner zu arbeiten, eher gegeben ist. Die Anordnung der Tische zu Tischgruppen scheint hier eher sinnvoll, da die gleichzeitige, gemeinsame oder parallele Arbeit an der gleichen Aufgabe vorkommen kann. Ergänzend zu den Tischgruppen und einem Einzeltisch mit zwei Plätzen beherbergt der Raum einen großen, achteckigen Arbeitstisch, seiner (inzwischen etwas verblassten) Farbe entsprechend auch „grüner Tisch“ genannt, an dem bis zu 12 Personen Platz finden. Diese Tischgruppe besteht aus einzelnen Tischen, die nach Bedarf auseinandergestellt und verschoben werden. Hier finden vor allem Gruppenarbeiten oder gemeinsame Übungen mit dem Lehrer oder der Lehrerin statt.

In der Sitzecke findet zunächst die Klassenversammlung ihren räumlichen Ausdruck. Die Kinder suchen sich von der Klassenversammlung am Anfang der Arbeitszeit ausgehend ihren persönlichen Arbeitsplatz oder bekommen diesen von den Lehrkräften zugeteilt, wobei dieser Arbeitsplatz auch in der gemeinsamen Sitzecke oder am „grünen Tisch“ eingerichtet werden kann. Das Arbeiten auf dem Boden ist möglich, anders als in der Montessori-Schule aber weniger etabliert und kultiviert. Ein großer Teppich oder gar zusätzliche Teppichmatten sind nicht vorhanden. Da die Arbeit in der Alternativschule häufig schreibend mit Arbeitsblättern und -heften geschieht und weniger mit Materialien, bietet die Arbeit an Tischen mehr Komfort als auf dem Boden.

Ogbleich die Plätze keiner festgelegten Sitzordnung unterliegen und die Wahl des Arbeitsortes offiziell den Schülerinnen und Schülern selbst obliegt, finden sich auch Situationen, in denen die Lehrkräfte Plätze zuweisen oder von ihrem Einspruchsrecht Gebrauch machen. Sie begründen dies mit der Vermeidung von (potentiellen) „Störungen“ oder mit der Schaffung „günstiger Arbeitsbedingungen“ für bestimmte Schüler oder Schülerinnen. Es kann aber auch darum gehen,

kleine Gruppen für gemeinsame Unterweisungen und gemeinsame Übungen herzustellen. Folgender Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll stellt dies dar:

Während der Klassenversammlung:

Anja (die Lehrerin): „Ich möchte, dass ihr jetzt gleich erst mal ne Runde lauft, walkt, die Einer setzen sich bitte – die komm’ dann an den grünen Tisch, setzen sich da hin. Ihr andern nehmt eure Materialien und verteilt euch an die Tische und wir können – es is grade draußen im Flur recht ruhig, wir können dir Tür offen lassen, es könn’ sich auch welche nach draußen setzen. So lange es so ruhig is.“

[die Kinder stürmen nach draußen]

Die Kinder walken eine Runde durchs Schulhaus und kommen wieder im Klassenraum an. Malte ist wieder einer der ersten und bekommt von Anja den Tipp: „Malte suchst du dir – Malte, genau, such dir einen ganz ruhigen Platz, wo du das gut schaffst.“

Matti kommt schreiend in den Raum. Anja zu Matti: „Ey Matti, jetzt ist Arbeitszeit. Komm bitte mit deinem Deutscharbeitsheft hierher.“ Weitere Einer kommen in den Raum und Anja wiederholt: „Deutscharbeitsheft nehmen und bitte hier mal herkommen.“ (...) Die Einer nehmen sich ihre Hefte aus den Fächern und setzen sich an den großen Arbeitstisch. Die Zweier und Dreier verteilen sich mit ihren Heften auf die übrigen freien Plätze im Raum, der jetzt sehr voll ist. Alle Stühle sind besetzt. (...) Gleich darauf ruft Anja in die Ecke der Jungen: „Nee, Luis, Luis, das ist mir zu eng. Guck mal Edgar macht so Schreibübungen, das is für ihn ganz schön doof. Setz du dich neben Susanne, wir schmeißen Sandra (die Beobachterin) da einfach vom Stuhl weg.“ (...) Der große Tisch wird auseinander geschoben, sodass die Einer an einem separaten Tisch sitzen und sich der Rest der Klasse endgültig auf die übrigen Tische verteilen kann. Anja setzt sich mit dem Rücken zur Tafel an den Tisch der Einer. Sie kann von hier den gesamten Raum gut überblicken. (C.M., 28.09.2011)

Die Lehrerin Anja weist die Erstklässler an, sich an den „grünen Tisch“ zu setzen. Die nicht benötigten Tische werden weggeschoben, sodass auch für die anderen Kinder Platz zum Arbeiten im relativ vollen Raum geschaffen wird. Der Raum und das flexible Mobiliar werden den Bedürfnissen der Klasse angepasst. Alle „Einer“ sollen am selben Material, ihren Deutsch-Arbeitsheften, arbeiten. Anja setzt sich, strategisch günstig mit Blick über den gesamten Lerngruppen-Raum, ebenso an den „Einer“-Tisch. So hat sie nicht nur die Möglichkeit, mit den Schulanfängern zu arbeiten und zu üben, sondern kann auch den Überblick über die restliche Lerngruppe behalten. Obwohl nun alle Erstklässler zusammensitzen, findet nicht etwa eine kollektive Unterweisung oder Übung statt, sondern jedes Kind arbeitet in seinem Heft nach eigenem Tempo. Anja wendet sich einzelnen Kindern zu, um zu helfen und mit ihnen zu üben. Für Anja stellt es wohl eine Rationali-

sierung dar, die Kinder mit erhöhtem Hilfebedarf, in diesem Fall die „Einer“, an einem Tisch versammelt zu haben. So haben die Erstklässler jedenfalls heute nicht die Möglichkeit, ihren Platz frei zu wählen, sondern bekommen aus ökonomischen Gründen kollektiv einen Platz zugewiesen, um sich ihren jeweiligen Arbeiten zuzuwenden.

Während sich in der Montessori-Schule abzeichnete, dass das Arbeiten auf dem Flur der Absprache mit der Lehrerin bedarf und ein Privileg darstellt, ist in der Alternativschule eher die Frage leitend, ob ein ungestörtes Arbeiten auf dem Flur möglich ist. Doch obwohl Anja explizit darauf hinweist, dass auch der Flur genutzt werden kann, scheint dieser gar nicht attraktiv für die Kinder, denn niemand sucht sich einen Platz außerhalb des Raumes. Vielmehr drängen sich die Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer, was Anja dazu veranlasst einige Sortierungen vorzunehmen: Der schreibende Edgar habe keine idealen Arbeitsbedingungen für seine Schreibübungen, Luis bekommt umgehend einen Ausweichplatz von Anja zugewiesen. Auch die Platzwahl Maltes wird von Anja thematisiert: Sie weist ihm zwar keinen Platz zu, aber sie bittet ihn, sich selbst einen „ganz ruhigen Platz“ zu suchen, an dem er gut arbeiten kann und seine Arbeit schafft.

Es geht also in der Alternativschule zuvorderst darum, günstige Arbeitsbedingungen zu schaffen – für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrerin. Doch im Zuge der Zuweisung von Plätzen und der Kommentierung selbst gewählter räumlicher Arrangements werden durchaus besondere Hilfebedürfnisse oder etwa besondere Ruhebedürfnisse zugeschrieben.

Die Plätze sind dabei viel weniger standardisiert als in der Montessori-Schule, in der die Wahl eines bestimmten Materials auch bestimmte Arbeitsplätze erfordert. In der Alternativschule gibt es Plätze im Raum, in der Sitzecke, am Tisch, wir haben arbeitende Schüler auch unter oder gar auf dem Tisch beobachtet; und es gibt Plätze außerhalb des Raumes, wie auf dem Flur, in anderen leeren Klassenräumen oder irgendwo im Schulgebäude oder Gelände. Unterschieden werden kann hier zunächst in zwei Arten von Plätzen: die kollektivierenden Plätze am „grünen Tisch“ und in der Sitzecke und die Plätze, die bei individuellen Arbeiten der Kinder eingenommen werden und dabei zugleich von individuellen Präferenzen hinsichtlich der Körperhaltung, Nähe zu anderen Kindern oder Nähe zur Lehrerin zeugen. Obwohl die Wahl eines Arbeitsplatzes überwiegend verhandelbar ist, obliegt die endgültige Entscheidung auch in der Alternativschule den Lehrkräften, die situativ einschreiten, Ratschläge zur Platzwahl erteilen und Plätze gegebenenfalls auch zuweisen.

2.1.3 Die Astrid-Lindgren-Schule

Die Erich-Kästner-Schule, die den Unterricht in der jahrgangsübergreifenden Gruppe mithilfe eines Wochenplans organisiert, arbeitet in relativ beengten räumlichen Verhältnissen. Dort ist auch nicht sehr viel räumliche Variation zu beobachten, insofern die Kinder in einer festgelegten Sitzordnung an Gruppentischen sitzen, wo in aller Regel die Wochenplanarbeit stattfindet. So wenden wir uns hier der zweiten Regelschulklasse an der Astrid-Lindgren-Schule zu, deren Unterrichtsorganisation stärker am Modell der „Freiarbeit“ orientiert ist, denn hier treffen wir auf eine sehr interessante Variante der Nutzung des Raums für die Organisation dezentrierten Unterrichts.

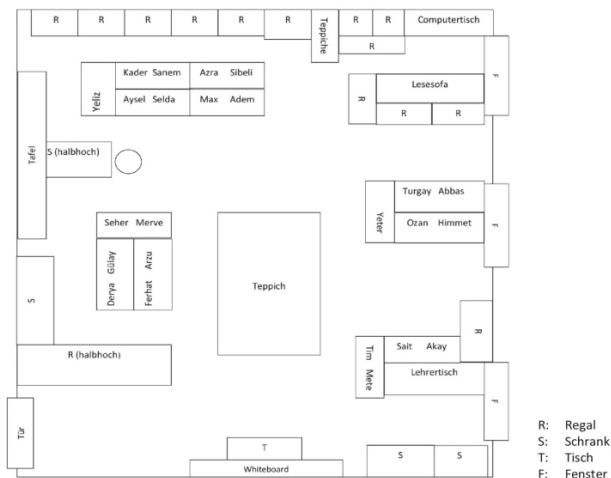


Abbildung 2.3 Klassenraum Astrid-Lindgren-Schule

Drei Lehrerinnen arbeiten auf einer Etage dieser Schule mit drei jahrgangsübergreifenden Lerngruppen eng zusammen; das heißt in räumlicher Hinsicht zunächst einmal, dass sie sich den Flur teilen und gemeinsam einen kleineren Extraraum nutzen, in dem auch zeitweise eine zusätzliche pädagogische Kraft zur Verfügung steht. Von den Lehrkräften selbst wird diese Konstellation mit einer „Wohngemeinschaft“ verglichen.

Wir werfen einen Blick in den Klassenraum von Frau Fuchs, der Lehrerin, deren Raumpraktiken uns im Folgenden interessieren werden. Wir finden ähnlich wie in den anderen Schulen auch hier Gruppentische, Regale und Schränke zur

Aufbewahrung der vielen Materialien – Elemente, die uns jetzt schon geläufig sind. Die Schülerinnen und Schüler haben, ähnlich wie in der Montessori-Schule und anders als in der Alternativschule, eigene, ihnen zugeordnete Plätze. Es gibt also eine „Sitzordnung“, und zu Beginn der Arbeitszeit steuert jeder „seinen“ Platz an. Wir werden nachher sehen, dass dann die Prozedur der Verteilung und Zuweisung von Arbeitsplätzen für die Freiarbeit dafür sorgt, dass mancher seinen eigenen, ursprünglichen Platz verlässt, dieser stellt aber gewissermaßen die Basis dar, von der aus man gegebenenfalls andere (Arbeits-) Plätze im Raum aufsucht. Ähnlich wie in der Montessori-Schule kann man durchaus auch am Platz anderer Kinder arbeiten, z. B. um mit jemandem zusammen zu arbeiten – wenn es der Inhaber des Platzes gestattet.

Auf der Skizze des Raumplans fällt dann zunächst die zentrale Lage des Teppichs ins Auge. Dieser große Teppich füllt nicht wie im Klassenraum der Montessori-Schule eine Ecke aus, sondern bildet das Zentrum des Raumes. Dieses wirkt zwischen den darum stehenden Tischgruppen in gewisser Weise wie eine „leere“ Mitte, die erst noch zu füllen und zu beleben ist. Zugleich erscheint dieser Teppich wie eine von allen Seiten einsehbare Bühne, denn was sich hier abspielt, spielt sich (potentiell) vor den Augen aller ab.

In den täglichen Freiarbeitsphasen bei Frau Fuchs wird der Teppich durchaus als Arbeitsplatz der Schülerinnen und Schüler genutzt. Der individualisierte Unterricht in dieser Klasse ist an das Konzept der Freiarbeit nach Maria Montessori angelehnt und nutzt eine ganze Reihe von Montessori-Materialien. Das Arbeiten mit den Materialien findet auch in dieser Klasse oft auf dem Fußboden statt. Es gibt auch hier die dafür vorgesehenen transportablen kleinen Teppiche, die wir schon in der Montessori-Schule kennengelernt hatten, und mithilfe derer man sich einen temporären persönlichen und abgegrenzten Arbeitsplatz auf dem Fußboden einrichten kann. Aber anders als in der Montessori-Schule finden wir hier nicht die Praxis des „Teppichs-auf-dem-Teppich“. Die kleinen Teppiche werden genutzt, um sich einen Arbeitsplatz auf dem blanken Fußboden einzurichten; der große Teppich in der Mitte hingegen steht als solcher zur Verfügung und wird regelmäßig für verschiedene Schülerarbeiten nebeneinander genutzt, ohne dass diese deutlich sichtbar räumlich voneinander abgegrenzt wären.

Auf dem großen Teppich entstehen immer wieder Situationen, an denen mehrere Kinder beteiligt sind, es scheint sich in gewisser Weise um kollektives und auch öffentliches Terrain zu handeln. Das Geschehen auf dem zentralen Teppich zieht regelmäßig – wie vermutet – Publikum an. Bei einem Spiel zwischen drei Jungen, bei dem Rechenaufgaben um die Wette gelöst werden, gesellen sich schnell zwei weitere hinzu, die dann auch mitspielen wollen. (Dies gestattet Frau Fuchs allerdings nicht, weil das „unfair“ wäre – die beiden könnten nämlich viel schneller rechnen

als die anderen.) Man scheint auf dem großen Teppich in der Mitte des Raumes wenig geschützt vor dem „Helfen“, sowie eingreifenden Aktionen und Kommentaren von Mitschülern. Regelmäßig schickt die Lehrerin aber auch Kinder gemeinsam „auf den Teppich“ mit dem Auftrag, zusammen mit einem Material zu arbeiten oder mit dem Auftrag, dass ein Kind dem anderen zeigen soll, wie es geht. Schließlich bietet sich dieser Teppich auch für raumgreifende Legearbeiten an.

An der Skizze dieses Klassenraumes ist aber noch mehr zu erläutern. Auffällig, weil ungewohnt, ist auch der Einzeltisch vorne vor der Tafel, bei dem es sich jedoch selten um einen Schülerarbeitsplatz handelt, sondern meist um eine Art Ablage bzw. einen der Sitzplätze der Lehrerin. Insbesondere zu Beginn der Stunde, wenn Frau Fuchs die Klasse begrüßt und Ansagen für die ganze Klasse macht, sitzt sie gerne auf diesem Tisch, wo sie eine zentrale und erhöhte Position innehat und von allen Schülerplätzen aus zu sehen ist. (So oder so dokumentiert die Stellung dieses Tisches, dass das Whiteboard in dieser Klasse praktisch nicht in Gebrauch ist.)

Der Tisch der Lehrerin hingegen ist als solcher zunächst kaum zu finden, denn er ist in eine Tischgruppe mit zwei anderen Tischen eingebunden. Die Lehrerin hat zwar einen eigenen, personalisierten Arbeitsplatz in diesem Raum – anders als in der Alternativschule –, aber dieser Arbeitsplatz zeichnet sich nur dadurch aus, dass er von einem Regal und einem Schrank umgeben ist, ansonsten ist dieser Platz in keiner Weise exponiert wie in der Montessori-Schule.

Der Raum weist ungewöhnlich viele Regale und Schränke auf, mehr als die beiden anderen Klassenräume, die wir bis jetzt betrachtet haben. Diese Ausweitung des Stauraums erreicht Frau Fuchs, indem sie Regale nicht nur an den Wänden entlang stellt, sondern an drei Stellen auch in den Raum hinein baut. Damit entstehen zugleich abgegrenzte Bezirke im Raum, nicht vollständig abgegrenzt, aber durch halbhohes Möbel doch in der Zugänglichkeit begrenzte und zum Teil auch vor Blicken geschützte Bereiche.

Der auffälligste und am deutlichsten abgegrenzte dieser Bereiche ist die Ecke, die den Computertisch und das Sofa enthält, denen jeweils eine herausgehobene Bedeutung im Raum zukommt. Die beiden PCs auf dem Computertisch sind begehrte Arbeitsplätze: Sich durch die Lernspiele zu klicken scheint attraktiv für viele Kinder. Die beiden Computerplätze werden immer zu Anfang der Stunde vergeben; eine Liste regelt die Reihenfolge und ein entsprechendes Anrecht auf diese beiden privilegierten Arbeitsplätze. Auf den Modus der Vergabe der verschiedenen Arbeitsplätze kommen wir gleich noch genauer zu sprechen. Das Sofa gilt als „Lesesofa“, auf das sich während des Unterrichts die Schülerinnen und Schüler setzen können, die sich mit Lesen beschäftigen wollen – oder vorgeben dies zu tun. Wir werden später (in Kap. 5.4) darüber berichten, wie dieses Lesesofa

regelmäßig in einen Zuschauerrang für die Aktivitäten an den PCs umfunktioniert wird und wie schließlich – auf die (ungewollte) Intervention des Ethnographen hin – die Position des Lesesofas verändert wird, sodass sich die Blicke von dort aus nicht mehr auf die PC-Bildschirme richten. Diese kleine Begebenheit zeigt eindrücklich, wie bestimmte Konstellationen von Möbeln bestimmte Praktiken ermöglichen, nahelegen oder erschweren und verhindern.

Auch zu diesem Klassenraum muss noch der Flur hinzu gedacht werden, der auch in dieser Schule für Schülerarbeiten genutzt wird. Hier ist es jedoch so, dass im Flur eine Ecke mit Sofa und halbhochem Tisch eingerichtet ist, wodurch zwei weitere Arbeitsplätze entstehen, die der Klasse von Frau Fuchs zugeordnet sind. Diese beiden Arbeitsplätze sind ebenfalls ausgesprochen begehrt: Sie sind mit dem bequemen Sitzen auf einem Sofa verbunden (auch wenn der halbhohe und etwas zu kleine Tisch zum Arbeiten wenig praktisch ist); und sie liegen vor allem außerhalb des Klassenraumes und damit außerhalb des Sichtfeldes der Lehrerin. Die beiden Plätze auf dem Flur sind gleichermaßen abgeschirmt von den Augen und Ohren der Mitschüler und so durch ein hohes Maß an Intimität ausgezeichnet. Obwohl auf dem Flur auch Schülerinnen und Schüler der beiden anderen Klassen der Etage unterwegs sind, hat man doch deutlich seine Ruhe und für schulische Verhältnisse einen fast „privat“ zu nennenden Raum in der Ecke des Flurs.

Schauen wir nun auf den Beginn einer Stunde individualisierten Unterrichts, der hier schlicht „Arbeitszeit“ genannt wird, und auf das zu diesem Zeitpunkt regelmäßig stattfindende Ritual der Verteilung der Arbeitsplätze:

Die Lehrerin: „Zwei Kinder dürfen rausgehen“, etliche melden sich. Bei einem Jungen wendet Frau Fuchs ein: „nee, du machst doch ...“. Sie präzisiert noch einmal, es müssten heute Kinder sein, „die ohne Hilfe gut arbeiten können“, denn eine Betreuerin ist offenbar nicht da und die Vertretung sei „mit anderen Kindern beschäftigt“. Frau Fuchs fragt bei einem Kind, das sich gemeldet hatte: „Kannst du ohne Hilfe arbeiten?“ Auf die Bestätigung durch das Kind hin entscheidet sie: „Na gut“, ein weiteres Kind wird ausgewählt, zwei andere dürfen an den Computer. (G.B., 25.04.2012)

Zu Beginn der täglichen Prozedur werden also die begehrtesten Plätze verteilt. Das sind zunächst die beiden Arbeitsplätze auf dem Flur, für die sich eine ganze Reihe von Kindern interessieren. Frau Fuchs knüpft die Vergabe eines solchen Arbeitsplatzes, der mit „rausgehen“ verbunden ist, an eine Bedingung: Man muss „ohne Hilfe arbeiten“ können, denn die Flur-Arbeitsplätze sind (zumindest heute) ohne Betreuung. Wir sehen zwar Frau Fuchs im Laufe unserer Beobachtungen durchaus auch auf dem Flur agieren, indem sie z.B. die beiden „draußen“ arbei-

tenden Schüler „besucht“; im Prinzip sind diese Arbeitsplätze aber offensichtlich so konzipiert, dass sie der Lehrerin nicht bedürfen, weder ihrer Kontrolle noch ihrer Hilfe. Diese beiden ‚autonomen‘ Arbeitsplätze verringern, so erklärt uns Frau Fuchs an anderer Stelle, die Zahl der Schülerinnen und Schüler, um die sie sich in der Situation des individualisierten Unterrichts kümmern muss. In anderer Weise unabhängig von der Lehrerin arbeiten die beiden Schüler oder Schülerinnen an den PC-Arbeitsplätzen: Sie folgen einem Programm, in das die Fehlerkontrolle eingebaut ist. In der Verteilungsprozedur werden zuerst die beiden Kinder gefragt, die laut Liste an der Reihe wären; nur wenn eines dieser beiden nicht möchte, können andere sich bewerben. Im weiteren Verlauf der Prozedur wird dann noch geklärt, welche Kinder auf das Lesesofa dürfen, wer mit wem zusammenarbeiten will und wo spezifische Arbeiten stattfinden sollen (Platz beanspruchende Arbeiten z.B. auf dem Teppich). Zu den Zeiten, in denen die zusätzliche pädagogische Kraft im Extra-Raum nebenan zur Verfügung steht, werden auch dort noch einzelne Schülerinnen oder Schüler hingeschickt.

Frau Fuchs erläutert uns in einem Interview ihre Praxis der Verteilung von Arbeitsplätzen folgendermaßen:

„Also ich überleg dann, wenn die sich melden, überleg ich kurz: warte mal wer war denn im letzten Block draußen, dann wär’s jetzt mal fair andere ranzunehmen, also so, ja. Oder ich betone halt, bei euch war das so toll vorhin, ich brauchte keinmal rauszugehen und zu sagen es ist unruhig, laut oder sonst was. Ihr dürft noch mal raus. Und letztendlich, ich muss auch damit leben, dass ich draußen nicht alles mitbekomme, ja. Die Tür schließt relativ gut ab, also ziemlich dicht muss ich sagen und ja, manchmal petzen natürlich auch die anderen, ne, und sagen, ja der macht, arbeitet draußen nicht und dann muss ich gucken und noch mal ne Ermahnung geben und ansonsten hol ich sie rein“ (G.B./K.K./C.M., 25.04.2012)

Es geht also auch in diesem Interviewausschnitt um die vielleicht ungewöhnliche und mit Blick auf pädagogische Kontrolle etwas prekäre Praxis des „Draußen“-Arbeitens: Die Lehrerin muss „damit leben“, dass sie nicht (oder nur sehr unvollständig) mitbekommt, was dort passiert. In Frau Fuchs Ausführungen wird deutlich, dass sie das Privileg des Draußen-Arbeitens durchaus als Gratifikation einsetzt für die, bei denen es „toll war“. An anderer Stelle spricht sie explizit von „Sonderregeln“ und davon, dass ein Schüler „immer draußen arbeiten darf, wenn er möchte und es klappt auch immer. Und der andere kriegt jedes Mal im Abstand von drei, vier Tagen ne neue Chance weil es halt nicht richtig geklappt hat.“

Im Ganzen gesehen stellt im Unterricht von Frau Fuchs die Verteilung von spezifischen Arbeitsplätzen das wohl wichtigste Steuerungsmittel der Lehrerin

dar. Ihr Klassenraum (und der dazugehörige Flur) weist eine Reihe spezifizierter Arbeitsplätze auf, die sich durch dort zu verrichtende Tätigkeiten (PC-Spiele, Lesen) oder durch einen besonderen Abstand zur Lehrerin auszeichnen (auf dem Flur). Zu Beginn jeder Stunde entscheidet Frau Fuchs, wer mit wem an welchem Platz arbeitet. Mit der Verteilung der Plätze entscheidet sie zugleich über Kooperationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, über die Art ihrer Tätigkeiten und über ihre eigenen Eingriffs-, Kontroll- und Hilfemöglichkeiten. Dabei berücksichtigt sie Wünsche von Kindern, richtet sich aber letztlich nach ihren eigenen Kriterien. Bei der Verteilung der Arbeitsplätze mögen auch didaktische Überlegungen eine Rolle spielen, im Vordergrund aber scheinen pädagogische bzw. disziplinarische Erwägungen zu stehen. Die Bewilligung oder Verweigerung privilegierter Arbeitsplätze wird als Gratifikation oder Sanktion eingesetzt.

2.1.4 Übergreifende Befunde

Was hat der Durchgang durch unsere drei Forschungsfelder erbracht? Wir wollen in einer ersten Zwischenbilanz in diesem Kapitel einige Befunde aus den drei sehr unterschiedlichen Schulen vergleichend diskutieren und auch nach verallgemeinerbaren Beobachtungen zur Handhabung des Raumes in der Organisation individualisierten Unterrichts fragen. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Raumpraktiken sich zwar an gegebene (gebaute!) Strukturen knüpfen und auf diese beziehen (müssen), dass diese Strukturen aber durchaus in gewissem Maße als veränderbar und erweiterbar erscheinen. In allen drei Fällen findet der Unterricht in Klassenzimmern statt, die als relativ eng erscheinen. Der Eindruck des Platzmangels verstärkt sich auch dadurch, dass einige der Arbeiten, vor allem jene mit den Lernmaterialien Maria Montessoris, durchaus Platz beanspruchen und auf dem halben Quadratmeter, den die herkömmliche Schulbank je Kind bietet, nicht durchzuführen sind. In allen drei Schulen wird also der Fußboden als Arbeitsfläche und auch der an das Klassenzimmer angrenzende Flur einbezogen – wobei die Art der Nutzung des Flurs allerdings markante Differenzen aufweist, auf die wir gleich noch zu sprechen kommen.

Auch die Möblierung der Räume ist vergleichbar: Es gibt Regale an den Wänden (manchmal auch als Raumteiler) und es gibt Tische und Stühle, die in einer bestimmten Art und Weise angeordnet sind. In allen drei Klassenzimmern sind die Zweier-Tische (die typischen „Schulbänke“) zu größeren oder kleineren Gruppen zusammen geschoben und die Stühle an den Außenkanten der Tischgruppen so angeordnet, dass die Blicke in die Mitte gerichtet sind.

Hinsichtlich der sozialen Handhabung dieser Tischordnung ergibt sich dann aber schon eine erste sehr markante Differenz: Während sich in der Montessori-Schule

und in der Astrid-Lindgren-Schule das Arrangement der Tische mit zugewiesenen und personalisierten Plätzen verbindet, sich also als so genannte „Sitzordnung“ präsentiert, ist dies in der Alternativschule nicht der Fall. Auch in der Alternativschule mag es Lieblingsplätze geben; aber es gibt keine „Ordnung“, die einen Anspruch auf einen bestimmten Platz begründen würde. Daraus ergeben sich große Freiheiten der Platzwahl für die Schülerinnen und Schüler, aber eben auch die immer wieder neue Notwendigkeit, sich einen Platz zu suchen, vielleicht auch zu behaupten. Demgegenüber ist in den beiden Klassenzimmern mit Sitzordnung für jedes einzelne Kind geklärt, wo der ihm zugewiesene und auch zustehende Platz ist. Ein solcherart personalisierter Platz ermöglicht es auch, diesen (im gegebenen Rahmen) „einzurichten“ und möglicherweise auf oder unter dem Tisch persönliche Gegenstände zu deponieren.¹² Sowohl in der Montessori- als auch in der Astrid-Lindgren-Schule ist es die Lehrerin, die über die konkrete Gestalt der Sitzordnung entscheidet, die entscheidet, wer neben und mit wem am Tisch sitzt. Die Lehrerinnen beanspruchen, bei der Gestaltung der Sitzordnung didaktische und auch pädagogische Kriterien zu nutzen; sie entwerfen Konstellationen von Schülerinnen und Schülern, die sich „helfen“ können oder die (disziplinarischen) Einfluss aufeinander nehmen. Für die Kinder stellt es sich allerdings so dar, dass sie mit dem Nachbarn oder der Nachbarin und mit der konkreten Tischgruppe zurechtkommen müssen.

Der in der Sitzordnung festgelegte Platz ist dann aber auch im Unterricht der Montessori-Schule und der Astrid-Lindgren-Schule oft nicht der konkrete Arbeitsplatz, insofern es eine Reihe von weiteren Arbeitsplätzen auf dem Boden, auf dem Flur oder zum Beispiel auf dem Sofa gibt. Diese zusätzlichen Arbeitsplätze sind oft begehrt, sie erscheinen attraktiver als der „eigene“ Platz am Tisch.

Der Grad der Differenzierung der verschiedenen Arbeitsplätze ist unterschiedlich. Vor allem im Unterricht von Frau Fuchs an der Astrid-Lindgren-Schule verknüpfen sich mehrere Arbeitsplätze mit einer spezifischen Funktion (am PC, auf dem Lesesofa) oder einer expliziten Anforderung (auf dem Flur). In der Alternativschule hingegen scheint es bei den unterschiedlichen Arbeitsplätzen (auf dem Boden, in der Sitzecke) eher um soziale Konstellationen zu gehen. In der Montessori-Schule wiederum erscheinen auch die weiteren Arbeitsplätze deutlich standardisiert: Die verpflichtenden kleinen Teppiche geben Größe und Art des Arbeitsplatzes vor.

Sowohl in der Montessori-Schule als auch in der Astrid-Lindgren-Schule liegt ein wichtiges Merkmal der Differenzierung der Arbeitsplätze in ihrer Distanz zur Lehrperson. Diese Distanz variiert natürlich mit dem Aufenthaltsort der Lehrerin, aber in beiden Fällen gelten insbesondere die Arbeitsplätze auf dem Flur als außer-

12 Man verfügt über eine „persönliche Box“, wie sie Goffman (1974) als eines der „Territorien des Selbst“ charakterisiert.

halb der Aufmerksamkeit der Lehrperson gelegen. Es scheint diese Arbeitsplätze auf dem Flur gerade auszuzeichnen, dass man dort relativ unbeobachtet ist. In dem Beispiel aus der Alternativschule erscheint die Nutzung des Flures allerdings weniger interessant: Obwohl von der Lehrerin das Arbeiten auf dem Flur freigestellt wird, arbeiten alle Kinder im Klassenraum. Bei der Wahl für oder gegen einen Arbeitsplatz sind die Nähe bzw. Distanz zu den Lehrpersonen demnach hier nicht die entscheidenden Kriterien. Sich außerhalb der Aufmerksamkeit der Lehrerin zu bewegen, scheint an der Alternativschule nicht in besonderer Weise attraktiv – vermutlich, weil es jederzeit erlaubt ist, sich zu entfernen.

Wir vermuten verschiedenartige Kriterien und komplexe Motivlagen bei der Präferenz für bestimmte Arbeitsplätze. Arbeitsplätze sind bei den Kindern aus unterschiedlichen Gründen beliebt. Die Schülerinnen und Schüler artikulieren Wünsche bezüglich ihres Arbeitsplatzes im dezentrierten Unterricht, aber in allen drei Schulen sind es letztlich die Lehrpersonen, die über die Zuweisung des Arbeitsplatzes entscheiden. Der Modus der Zuweisung von Arbeitsplätzen ist allerdings unterschiedlich: Frau Ziegler in der Montessori-Schule reagiert auf ‚Anträge‘ der Schüler oder Schülerinnen und bewilligt diese oder lehnt sie ab; Frau Fuchs in der Astrid-Lindgren-Schule verteilt regelmäßig zu Beginn der Stunde im Rahmen einer klassenöffentlichen Prozedur eine Reihe von privilegierten Arbeitsplätzen; in der Alternativschule suchen sich die Kinder von der Klassenversammlung in der Sitzecke aus oft selbst einen Platz, aber die Lehrperson verhandelt situativ mit den Kindern und behält sich dabei vor, deren Platzwahl zu revidieren.

In allen drei Forschungsfeldern ist die Entscheidung über Platzwahlen und die Zuweisung von Arbeitsplätzen eng verknüpft mit Versuchen der didaktischen und pädagogischen Steuerung des individualisierten und dezentrierten Unterrichts. Denn mit der Entscheidung für (oder gegen) einen Arbeitsplatz verbinden sich Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern, Möglichkeiten der Einflussnahme und Kontrolle für die Lehrperson und zum Teil auch konkrete Tätigkeiten von Schülerinnen oder Schülern. In den konkreten Entscheidungen über die Zuweisung oder Genehmigung von Arbeitsplätzen scheinen verschiedene Kriterien eine Rolle zu spielen, nicht zuletzt aber geht es um Einschätzungen über die „Selbstständigkeit“ und „Zuverlässigkeit“ des betreffenden Schülers oder der Schülerin. Spezifische Qualitäten von Arbeitsplätzen werden in den Zuteilungspraktiken mit Qualitäten von Schülerinnen und Schülern verknüpft und erscheinen dann geradezu als Ausdruck dieser Qualitäten.¹³

13 Insofern handelt es sich tatsächlich bei der Verteilung von Arbeitsplätzen um sehr konkrete Praktiken der „Adressierung“ und „Subjektivierung“ (vgl. Reh 2011), ohne dass dies immer verbalisiert würde.

In dieser Weise ist die komplexe Praxis der Sortierung einer heterogenen Lerngruppe nicht zuletzt an die Praxis der Vergabe von – differenzierten und differenzierenden – Arbeitsplätzen geknüpft. Oder andersherum: Arbeitsplätze symbolisieren und lokalisieren im dezentrierten Unterricht konkrete und spezifizierte Anforderungen an die Schülertätigkeit.

Eine zweite grundlegende Bedingung der Organisation von Unterricht besteht in der *Zeit*. Auch zeitliche Strukturen werden im dezentrierten Unterricht einerseits geöffnet, andererseits bedeuten sie eine strikte Restriktion der individualisierten Arbeitsprozesse, wie wir im nächsten Unterkapitel sehen werden.

2.2 Vom Nutzen der Zeit im individualisierten Unterricht¹⁴

Eine der zentralen programmatischen Begründungen für die Individualisierung des Unterrichts besteht bekanntlich darin, dass einige der schwierigsten Probleme des Zeitmanagements im Unterricht so gelöst würden beziehungsweise gar nicht erst auftreten. Während der traditionelle lehrerzentrierte Unterricht von der Idee der Synchronizität der Lernprozesse gekennzeichnet ist (alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse lernen zur gleichen Zeit das Gleiche), löst sich der individualisierte Unterricht von dieser Idee und erlaubt den Mitgliedern einer Lerngruppe nicht nur zur gleichen Zeit Unterschiedliches zu tun, sondern vor allem auch in unterschiedlichem Tempo vorzugehen (vgl. Berdelmann 2009). Der Unterricht wird so weit differenziert, dass jedes Kind – der Idee nach – seinem eigenen Tempo gemäß und an seinen je individuellen Lernstand anknüpfend lernen kann.

Dieser Grundgedanke hat eine lange Tradition in der Reformpädagogik, ist aber auch ausgesprochen populär in der aktuellen grundschulpädagogischen Diskussion. So resümiert etwa Fölling-Albers (2008, S. 140): „Beides, Zeitknappheit und Langeweile, sind unter anderem sicherlich ein Produkt der tradierten Zeitstrukturen von Schule und Unterricht, also innerhalb des Schulwesens ‚hausgemacht‘. Mehr Flexibilisierung der Unterrichtsrhythmen bei größerer Selbstbestimmung von Lehr- und Lernzeiten wäre eine wichtige Voraussetzung für Verbesserungen.“ Durch die Individualisierung der Lernprozesse sollen sowohl die Überforderung der langsamen Schüler als auch die Langeweile der schnellen Schüler, die der synchronisierte Unterricht mit sich bringt, vermieden werden. Dass der individualisierte Unterricht mit einem anderen Zeitregime einhergeht als der traditionelle lehrerzentrierte Unterricht lässt sich also schon aufgrund seiner programmati-

14 Dieser Abschnitt greift auf Breidenstein und Rademacher (2013) zurück.

schen Begründung vermuten. Wie dieses Zeitregime konkret aussieht und welche praktischen Effekte es zeitigt, gilt es im Folgenden zu untersuchen.

Wir richten die vergleichenden Analysen zur zeitlichen Organisation dezentrierten Unterrichts auf folgende Fragen: Wie wird Unterrichtszeit von anderen schulischen Sequenzen unterschieden und abgrenzt? Wodurch zeichnet sich die als „Unterrichtszeit“ markierte Phase des Schultages aus? Welche internen Regulierungen von Zeit, welches Management der Zeit lassen sich innerhalb der Unterrichtszeit beobachten? Wir charakterisieren drei unserer Forschungsfelder zunächst wieder in ihrem je spezifischen Umgang mit „Zeit“ im dezentrierten Unterricht. Dabei werden markante Differenzen in der Handhabung zeitlicher Strukturierungen deutlich werden. Abschließend fragen wir dann, ob sich über die empirischen Unterschiede hinweg übergreifende Handlungsprobleme identifizieren lassen und ob sich übergreifende Effekte der verschiedenen Zeitpraktiken zeigen.

2.2.1 Die Montessori-Schule

Wir beginnen wieder mit der Praxis der Montessori-Schule. Hier ist täglich von 7.30 bis 10 Uhr individualisierter, jahrgangsgemischter Unterricht in Form von „Freiarbeit“ im Stundenplan vorgesehen.

Klasse 3					
	FA	FA	FA	FA	FA/ LRS
	FA	FA	FA	FA	FA
	FA	FA	FA	FA	FA
	Englisch <i>Fr. von Korden</i>	Ethik <i>Fr. Ziegler</i>	Englisch <i>Fr. v. Korden</i>	Sport <i>Fr. Seidel</i>	D/ Ma <i>Fr. Lehman</i>
	G/ Kunst <i>Fr. Ohm</i>	Musik	Musik <i>Fr. Grünwald</i>	Sport <i>Fr. Schwartz</i>	
		G/ Werken <i>Fr. Schwartz</i>	G/ Kunst <i>Fr. Ohm</i>	Religion <i>Fr. Hendrik</i>	Schwimmen
Klasse 4					
	FA	FA	FA	FA	FA
	FA	FA	FA	FA	FA
	FA	FA	FA	FA <i>1 Reli</i>	FA
	SG	LRS/ Hort	G/ Kunst <i>Fr. Lehmann</i>	Ethik	Sport <i>Fr. Seidel</i>
	SG	Englisch	Deutsch	ADS/ Hort	Sport <i>Fr. Schwartz</i>
	SG	D/ Ma	Englisch	G/ Kunst <i>Fr. Lehman</i>	Musik <i>Fr. Rumpel</i>

Abbildung 2.4 Stundenplan Montessori-Schule

Die Freiarbeit ist in diesem Stundenplan formal in die Logik der Unterrichtsorganisation nach Schulstunden eingepasst. Der tatsächliche Umgang der Unterrichts-

praxis mit diesen formalen zeitlichen Vorgaben weicht jedoch von der Stundentaktung ab. Die Freiarbeit wird als eigene Organisationseinheit verstanden, die sich über zweieinhalb Zeitstunden erstreckt und eine zwanzigminütige Frühstückspause beinhaltet.

Schon der Arbeitsbeginn ist individualisiert und kann als ‚gleitender‘ Arbeitsbeginn verstanden werden: Mit dem Betreten des Raumes beginnt die Arbeitszeit. Nach einer persönlichen Begrüßung durch die Lehrerin setzen sich die Kinder unmittelbar an die „Arbeit“. Sie führen entweder etwas fort, was sie am Tag vorher begonnen hatten oder fangen etwas Neues an. In diesem Unterricht dominieren die Lernmaterialien Maria Montessoris, deren Bearbeitung unter Umständen mehrere Freiarbeitsphasen hintereinander benötigt. Andere Schülertätigkeiten können auch kürzere Zeitspannen beanspruchen. Für gemeinsame Vorhaben sind entsprechende Verabredungen notwendig.

Charakteristisch für das Zeitregime dieses Unterrichts ist die folgende Szene:

- Bosse: Wollen wir den Vortrag weitermachen?
(Matheo zeigt mit seinem Kopf zur Uhr über der Tür)
- Bosse: Die Zeit könn’ wir ja trotzdem nutzen. Noch die letzten vier Minuten.
- Matheo: Auf meiner Uhr sind’s nur – (er steht auf und will mit Bosse mitgehen, dabei fällt allerdings seine Federtasche runter und allerlei Stifte und andere Dinge fallen raus) Mist (beide Jungen sammeln alles wieder ein)
- Matheo: Jetzt sind’s nur noch zwei Minuten Nutzzeit
- Bosse: Drei Minuten Nutzzeit. Los!
- Matheo: Entweder geht deine vor oder meine nach (er sagt es wirklich falsch rum)

Die beiden holen ihr Plakat, kommen aber nicht mehr zum Arbeiten. Marie schlägt ihr Heft zu und ruft, flüsternd: „Lina, Lina, es ist um neun“. Es ist zwar zwei Minuten vor neun, aber Lina geht vor zur Glocke und läutet die Pause ein. (S.R., 02.03.2011)

Der Dialog der beiden befreundeten Jungen zeigt Verschiedenes: Zunächst einmal verstehen sich die Schüler tatsächlich als Entscheider über die zu wählende Tätigkeit – sie fragen sich gegenseitig und nicht die Lehrerin, was sie als Nächstes tun. Dann aber kommt die Uhr als Autorität und Richtschnur des Handelns ins Spiel. Ein wortloser Hinweis Matheos genügt, damit Bosse versteht, dass er meint, dass die verbleibende Zeit nicht reichen und, dass es sich nicht lohnen würde anzufangen. Interessant ist dann die Kategorie der Nutzung der Zeit, oder noch schöner: der „Nutzzeit“, auf die wir weiter unten noch zurückkommen. In dem spielerischen

Disput der Beiden über die korrekte Uhrzeit verstreicht so viel Zeit, dass zuletzt keine Zeit mehr für die Arbeit verbleibt. Der Dialog zwischen Bosse und Matheo, in dem das eigenverantwortliche Zeitmanagement den Rest der verbliebenen Zeit verbraucht, erweist sich als ironischer Kommentar auf ein Effizienzdenken, das bemüht ist, auch kleine Reste verbliebener Arbeitszeit noch sinnvoll auszufüllen.¹⁵ Ein solches Denken kennzeichnet dieses Feld auch insgesamt: Kurz vor Ende der Freiarbeitszeit beispielsweise wird das Lesen von Büchern zu einer legitimen Tätigkeit – mitten in der Freiarbeit wäre das reine Lesen nicht erlaubt; bevor aber die Zeit „verschenkt“ wird, kann man sie so immer noch „sinnvoll“ nutzen (s. Kap. 5.4).

Der Beginn der Pause ist ein kollektivierter und wird von einer dafür zuständigen Schülerin mittels eines Glöckchens markiert. Dabei wachen alle darüber, dass sie das Signal genau rechtzeitig gibt, nicht zu früh und nicht zu spät. Dass es dabei offenbar auf einzelne Minuten ankommt, kann eine weitere Szene verdeutlichen:

Eine Uhr piept. Das Glöckchen ertönt zur Pause. Jemand sagt „Frühstück.“

Sm.: Noch eine Minute Zeit hätte's gedauert. Noch eine Minute!

Lehrerin: Hmm n bisschen zu zeitig, dann fangen wir eine Minute wieder eher an zu frühstücken, ja? Kuck mal wenn der große Zeiger dort auf der Neun ist. ((unv. Kinderstimmen)) Wer? Isabell? Na dann hat Isabell heute nicht richtig geguckt. (unv. 2 Sek.) Isabell hat großen Hunger, deswegen hat se ne Minute eher (unv.) Möchtest du etwas über Schlangen lernen, ja? Kannste machen hmm. So ich sage dann noch an, wie es weitergeht. (C.M., 01.03.2011)

Die genaue Uhrzeit und die Frage, ob eine Minute zu früh zur Pause geläutet wurde, ist ein Thema für den klassenöffentlichen Diskurs. Die Lehrerin greift zu einem kleinen Scherz („Isabell hat großen Hunger“), um das Thema zu entproblematizieren und die Normalität wiederherzustellen, die sich dann in ihrer Ansage, „wie es weitergeht“, erfüllt.

In diesen beiden Szenen aus der Montessori-Schule wird deutlich, wie in einem weitreichend individualisierten Unterricht, in dem es tatsächlich vorkommt, dass alle Mitglieder der Lerngruppe mit unterschiedlichen Dingen beschäftigt sind, die Uhrzeit als äußere Strukturierung eine fast schon skurrile Autorität bekommt.

In der Alternativschule stellt sich das Zeitregime wiederum gänzlich anders dar. Hier sind die Unterrichtszeiten, die an der Montessori-Schule der neutralen

15 Vgl. auch die Beschreibung des Selbstmanagements eines Schülers in der Freiarbeit in Breidenstein (2006, S. 179–186), wo deutlich wird, wie sich die Ebene der Planung und Organisation der Arbeit komplett verselbstständigen kann.

wobei zwei Veränderungen gegenüber dem typischen Plan markant sind: erstens wird die Fächerstruktur aufgelöst und den Zeiten werden vor allem Vornamen von Lehrpersonen zugeordnet und zweitens wird die Zeittaktung gleichmäßiger und kleinschrittiger (30 Minuten).

Vom anwesenden Lehrer wird über diese grobe Planung der Schulwoche hinaus an jedem Morgen ein Ablaufplan an die Tafel geschrieben und malerisch verziert, der die zeitliche Struktur des jeweiligen Schultages vorgibt:



Abbildung 2.6 Tagesplan Alternativschule

Unterschieden werden mit den an der Tafel aufgeführten Bezeichnungen, ebenso wie im „Stundenplan“, die kollektiven Zusammenkünfte am Anfang und Ende des Tages, die Klassenversammlung (KV) und die Schlussversammlung (SV), Zeiten, die für Mahlzeiten und Aufräumen vorgesehen sind oder für einzelne Personen. Und nicht zuletzt werden Zeiten für Tätigkeiten angesetzt: Vorlesen und „AZ“, also Arbeitszeit Deutsch oder Mathe.

Festzuhalten ist, dass das, was gemeinhin Unterricht genannt wird, an dieser Schule durchgängig und konsequent „Arbeitszeit“ heißt (zur Terminologie des Arbeitens s. Kap. 5). Die Akteure unterscheiden dabei nicht vor allem Fächer, sondern unterschiedliche Arten von Arbeitszeit: Mathearbeitszeit, Deutscharbeitszeit und „Wunscharbeitszeit“, die im Tagesplan durch den Zauberstab dargestellt wird. Bemerkenswert erscheint, dass die Zeit, die in diesem Tagesplan als Arbeitszeit vorgesehen ist, keineswegs im Zentrum steht, Deutsch und Mathe stellen Tagesordnungspunkte wie etwa auch Vorlesen, Frühstück oder Aufräumen dar.

Auffällig auf diesem Tagesplan ist schließlich die Dominanz der Uhrzeit und ihre detaillierte und minutiöse grafische Visualisierung. Dass die Übergänge zwischen den verschiedenen Phasen allerdings keineswegs so eindeutig durch die Uhrzeit markiert sind, wie es nach diesem Plan zu sein scheint, zeigt die folgende Szene:

Torsten: „So, Kinder!“ (Er wird von einigen Kindern abgelenkt) „Ich war- te sogar noch fünf Minuten.“ (Nach wenigen Minuten beginnt er noch einmal) „Na toll, dass fast alle, oder vielleicht sind sogar wirklich alle hier. Kinder! Gleitende Arbeitszeit! In den nächsten, sag ich mal, drei Minuten muss jeder mit seinem Mathe- mit sei- nem Mathearbeitsheft anfangen! Also wenn der große Zeiger auf der elf ist, dann muss jeder anfangen haben!“ (C.M., 06.09.2011)

Es gibt aber nicht nur gleitende Übergänge, sondern auch Spielraum für Verhandlungen über die Zeit:

Paula: Torsten, wie lange – bis wann haben wir Arbeitszeit?“
Torsten: Ähm bis der Zeiger auf der Vier ist, genügt! Bleiben noch sechs Minuten.

Einige Kinder beschwerten sich: „Können wir noch länger machen?“ „Länger!“ ist im Klassenraum zu hören.

Torsten: Ja, ihr könnt bis halb machen, weil dann gehen wir in den Garten für die Fotos.

Die Kinder freuen sich und das Arbeiten geht weiter. (C.M., 06.09.2011)

Diese Verhandlungssituation ist insofern ungewöhnlich, als die Schülerinnen und Schüler auf einer Verlängerung der Arbeitszeit insistieren und der Lehrer entschei-

den muss, ob diese länger arbeiten dürfen. Dies gestattet er bemerkenswerter Weise nur in einem Rahmen, der den Tagesordnungspunkt „Fotos“ nicht gefährdet. Die Szene gibt aber darüber hinaus Auskunft über die zeitliche Strukturierung von unterrichtlichen Arbeitsprozessen und ihre Deutung durch die Akteure. Paulas Frage beinhaltet eine aufschlussreiche Satzplankorrektur; sie beginnt den Satz mit „wie lange“, bricht dann jedoch ab und korrigiert sich: „bis wann“. Während mit „wie lange“ die Dauer eines bestimmten *Prozesses* fraglich ist, verweist „bis wann“ auf einen dem Arbeitsprozess äußerlichen *Zeitpunkt*. Mit ihrer Korrektur nimmt Paula folglich eine Umdeutung vor: Weg von der Dauer ihres Arbeitsprozesses hin zu einem äußerlich gesetzten Termin, an den sie ihren Arbeitsprozess, unabhängig davon, wie lange es der Sache nach noch dauern würde, anpassen müsste. Der Lehrer seinerseits korrigiert sich bei seiner Antwort genau in die entgegengesetzte Richtung. Er nennt zunächst den Stand des Uhrzeigers und erweitert seine Antwort dann noch einmal um eine Zeitspanne. Obwohl er also den Arbeitsprozess der Schüler klar mit einem Zeitpunkt („Zeiger auf der Vier“) begrenzt, begründet er diese Begrenzung dann wiederum mit einer ausreichenden Zeitspanne („sechs Minuten“). Dabei interpretiert er die Nachfrage von Paula so, als wäre sie an einem baldigen Ende der Arbeitszeit interessiert: „genügt“. Die Verhandlungen über die Zeit, die dann folgen, sind zwar von Seiten der Schüler bemerkenswerter Weise auf eine Verlängerung der Arbeitszeit gerichtet, von etwaigen inhaltlichen Vorhaben, die die Forderung nach mehr Zeit begründen würden, ist allerdings keine Rede. Über Zeit wird in auch dieser Szene abstrakt und ohne jeden Bezug zu Inhalten verhandelt.

An dieser Schule dominieren Arbeitshefte den individualisierten Unterricht. Es gibt zwar keine zeitlichen Vorgaben, bis wann bestimmte Aufgaben zu erledigen wären – etwa mittels eines Wochenplans – dennoch gibt es offenbar implizite Vorstellungen von sinnvollen Pensen:

„Bent, du willst ein Püschchen, ja?“ Nach einem Blick in Bents Heft stellt Thomas jedoch fest, dass das Gearbeitete noch nicht reichen wird, weshalb Bent wieder zum Platz geht und weiter arbeitet. (S.D., 12.09.2011)

Bent hat sich seine Pause in den Augen des Lehrers der „Waschbären“-Lerngruppe noch nicht verdient. Innerhalb der kollektiv bemessenen Arbeitszeiten, die in ihrem genauen Status und in ihrer Dauer immer wieder Gegenstand von Verhandlungen sind, gibt es offenbar individuelle Arbeitszeiten, die ebenfalls verhandelbar sind und an inhaltlichen Pensen gemessen werden.

An dieser Alternativschule ist weniger die inhaltliche, als vielmehr die formale Öffnung und Individualisierung des Unterrichts am weitesten getrieben. Die

Organisation des Schultages löst sich sehr weit von der Logik des Stundenplans und seinem grundlegenden Strukturierungselement, der Schulstunde. Dennoch oder vielleicht gerade deshalb spielt Zeit für diesen Unterricht, darauf verweist die Halbstundenleiste im „Stundenplan“ und die minutiöse Angabe der Uhrzeiten im Tagesplan, eine dominante Rolle. Unterricht ist hier ein von anderen, gleichgewichtigen Bestandteilen des Schullebens unterschiedener und als „Arbeitszeit“ definierter Zeitabschnitt, dessen inhaltliche Gestaltung weitgehend an unterschiedliche Arbeitshefte delegiert wird.

Einen maximalen Kontrast zur Unterrichtsorganisation der Alternativschule bildet die erste unserer beiden Regelschulen.

2.2.3 Die Erich-Kästner-Schule

An dieser Schule ist im Zuge der Einführung der neuen Schuleingangsphase jahrgangsübergreifender Unterricht eingeführt worden. Dieser ist als Wochenplanunterricht organisiert und im Stundenplan ausgewiesen, allerdings sind nur insgesamt fünf Stunden pro Woche dafür vorgesehen.

Stundenplan, gültig ab dem 22. August 2011

Klasse 1/2e ; Schuljahr 2011/2012

für _____

Klassenlehrerin: **Frau Kreuzer** Raum: 107

Zeit Uhr	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.15-9.00		M-T	SU	D-Fö	SU
9.05-9.50	(D) Da Z	isl. Rel. R. 218 (Betreuung)	(M) Da Z M-Fö	(M)	Mu
10.10-10.55	Sp neue Halle	BK Da Z	(D) Da Z	(D) Da Z	Sp alte Halle
11.00-11.45	Sp neue Halle	D-T Da Z	BK	Mu R. 003 Da Z	(D) alte Halle Da Z
12.10-12.55	D-T Da Z			D-T	M-T Da Z
13.00-13.45				M-T	

M-T = Mathematik-Teilungsunterricht,

D-T = Deutsche-Teilung, Sp = Sport, BK = Kunstunterricht,

SU = Sachunterricht, D-Fö = Deutsch Förderunterricht

Deutsch, Mathe: Fr. Kreuzer, Fr. Neu
Musik: Fr. Kreuzer
Sachkunde: Fr. Neu
BK: Fr. Kreuzer
Sport: Frau Hurtig

D-Fö: Fr. Janus
M-Fö: Fr. Stumpf
DaZ: Frau Hurtig
Isl.Rel.: Herr Erdem

Da Z ab 17.10.11

Abbildung 2.7 Stundenplan Erich-Kästner-Schule

Dieser Stundenplan hält an der Stundeneinteilung fest; die Stunden, in denen der „Wochenplanunterricht“ vorgesehen ist, hat die Lehrerin für uns eingekreist. Im Stundenplan sind sie bezeichnenderweise als „M“ für Mathematik beziehungsweise „D“ für Deutschunterricht ausgewiesen. Die für die Wochenplanarbeit vorgesehenen Doppelstunden werden durch eine Hofpause unterbrochen, was auch darauf verweist, dass hier die Idee der Schulstunde als zeitliche Strukturierung bestimmend bleibt. Der individualisierende Wochenplanunterricht hat an dieser Schule also nur einen relativ geringen Anteil am Gesamtvolumen des Unterrichts und wird eingepasst in die Grundstruktur des Fächerstundenplans. Die zentrale Schulklingel allerdings wurde auch hier, wie an allen unseren Untersuchungsschulen, abgeschafft.

Der Ablauf des Wochenplanunterrichts lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Arbeitszeit beginnt mit einer kollektiven Begrüßung der Klasse durch die Lehrerin. Daran schließt sich in aller Regel eine kurze, von der Lehrerin inszenierte gemeinsame Aktivität an – ein Lied, ein Spiel, eine kurze Einheit an der Tafel. Die eigentliche Wochenplanarbeit wird durch die rituelle, mit aufmunternd-motivierender Begeisterung gesprochene Ankündigung „Wochenplanarbeit!“ durch die Lehrerin eingeleitet, wobei sie zumeist ein Arbeitsblatt hochhält, das dem im Stundenplan ausgewiesenen Fach entspricht. Bestimmend ist der Wochenplan, von dem es zwei Sorten gibt: einen für die „Wiesenkinder“ und einen für die „Waldkinder“ (jeweils die Erst- und Zweitklässler) und den wir uns gleich (im Punkt 2.3.3) noch genauer anschauen werden. Die meisten Aufgaben des Wochenplans finden sich in zwei Arbeitsheften, dem Deutsch- und dem Mathematikarbeitsheft, die auf diese Weise im Laufe der Wochen mehr oder weniger vollständig durchgearbeitet werden. Schwierigkeiten tauchen in diesem Wochenplanunterricht auf, wenn einzelne Kinder zu schnell sind mit der Erledigung des Pensums. Wenn auch die Zusatzaufgaben („Herzchenaufgaben“) vor Ablauf der Unterrichtszeit alle bearbeitet sind, muss die Lehrerin improvisieren: Der betreffende Schüler wird angewiesen anderen zu helfen oder auch für sich etwas zu lesen.

Die Wochenplanarbeitszeit wird rituell beendet durch die „Aufräummusik“: Die Lehrerin spielt in der Regel ohne weitere Ankündigung oder Vorwarnung über Lautsprecher ein schmissiges Lied ein, das einen Aufräumwettbewerb in Gang setzt. Der Gruppentisch, der als erstes fertig ist, darf zuerst die Jacken anziehen und in die Pause gehen. Dieser Aufräumwettbewerb hat zur Folge, dass mit den ersten Takten des Liedes alle den Stift fallen lassen und fieberhaft beginnen die Arbeitsmaterialien wegzuräumen. Wir haben beobachtet, wie angefangene Wörter abgebrochen wurden und sogar, wie einem Mitschüler am eigenen Tisch, der noch etwas zu Ende rechnen wollte, der Stift aus der Hand genommen wurde, um das Gesamtergebnis des Tisches nicht zu gefährden. Das Signal für die kollektive Be-

endigung der Arbeitszeit erhält hier absoluten Vorrang vor den inhaltlichen Kriterien der Beendigung von angefangenen Aufgaben.

Markant ist das öffentliche Resümee der Lehrerin am Ende einer Wochenplanarbeitsstunde:

„Oh das war schwierig noch ne? Die zweite Stunde Wochenplan. War das ein (unv.) zum Schluss zu laut. Was ich ganz schön fand, dass hier einige Kinder den anderen so gut geholfen haben. Das fand ich toll. (unv.) Hast du's verstanden was Yosef dir erklärt hat? Kannst es jetzt? Oder Latif hat dir schön geholfen? Jayden, aber dass du keine Lust mehr hattest, in der nächsten Stunde machen wir das nicht. Wir nehmen uns noch mal das (unv.) und dann gibts was zur Entspannung. [Schüler: Ham wir Hofpause?] Nein, ist kleine Pause. Aber jetzt ein- (?packen), den Rest müssen wir morgen schaffen.“ (C.M., 03.11.2011)

In diesen Bemerkungen der Lehrerin erscheint das Konzept der „Schulstunde“ ungebrochen: Es gibt den Bezug auf die „zweite Stunde Wochenplan“ und den Verweis auf die „nächste Stunde“. Außerdem liegt diesen Formulierungen das Konzept eines offenbar weitgehend kollektiven „Pensums“ zugrunde, von dem ein „Rest“ übrig bleiben kann, der dann am nächsten Tag „geschafft werden muss“. Es geht also um eine festgelegte zu erledigende Arbeit, die in einem definierten Verhältnis zur gegebenen Zeit steht. Die Idee eines kollektiven Pensums kommt in dem wiederholten „Wir“ zum Ausdruck, das die abschließende Vergemeinschaftung leistet.

Die Erich-Kästner-Schule weist von unseren vier Forschungsfeldern die am stärksten von der Lehrerin vorstrukturierte Variante eines individualisierten Unterrichts auf. Die Lehrerin organisiert den Unterricht nicht nur im Vorfeld durch den Wochenplan, sondern bemüht sich auch im Vollzug alles unter Kontrolle zu behalten (s. Kap. 4.3). Sie übernimmt die volle Verantwortung dafür, dass während der „Arbeitszeit“ alle etwas „zu tun“ haben. Die Schüler haben die eigene Arbeit betreffend kaum Entscheidungsbefugnisse oder Verantwortung.

2.2.4 Zeit als übergreifendes Handlungsproblem

Wie lässt sich nach diesem Durchgang durch drei unterschiedliche Varianten der Individualisierung des Unterrichts die anfangs aufgeworfene Frage danach beantworten, welche Bedeutung zeitliche Strukturierungen in einem Unterricht bekommen, der die Idee der Synchronizität der Lehr-Lern-Prozesse aufgibt? Wir fassen die Beobachtungen in vier Punkten zusammen.

1. Empirisch wird Unterricht in allen drei Feldern als eine vordefinierte Zeitspanne gefasst, in der bestimmte Tätigkeiten legitim sind und andere nicht. Dabei wird Unterrichtszeit von den Akteuren ganz grundsätzlich als „Arbeitszeit“ aufgefasst, die „sinnvoll“ verbracht werden muss (s. auch Kap. 5). Innerhalb des für die „Arbeit“ vorgesehenen zeitlichen Rahmens werden Prozesse und auch die Dauer von Prozessen tatsächlich flexibilisiert und individualisiert – allerdings in sehr unterschiedlichem Maß. Als Indikator für Individualisierung kann der Grad des (formalen) Festhaltens an der kennzeichnenden schulischen Zeitstrukturierung auf der Basis von „Schulstunden“ gelten. Während die Erich-Kästner-Schule die Wochenplanarbeit in den üblichen „Stundenplan“ einpasst und damit selbst im Versuch der Lösung von diesem Modell noch an der Schulstunde festhält, basiert die zeitliche Strukturierung an der Alternativschule nicht mehr auf dieser charakteristischen schulischen Zeiteinteilung. Während in der Erich-Kästner-Schule ein nur wenig variables Pensum von allen Schülern im Lauf der beiden Wochenplanstunden absolviert werden muss, ist in der Montessori-Schule eine weit reichende Individualisierung der Tätigkeiten zu beobachten. Innerhalb des gegebenen zeitlichen Rahmens kann es also individualisierte Bezüge auf Zeit geben, die an das Konzept der „Eigenzeit“ (vgl. Nowotny 1993) erinnern.
2. Spätestens die kollektiven Anfangs- und Endpunkte der Arbeitszeit jedoch bringen ein kollektives und neutrales Verständnis von Zeit unweigerlich zur Geltung. Es geht dabei um eine Vorstellung von Zeit, die gegenüber den konkreten Tätigkeiten und ihrer Dauer indifferent ist und sein muss.¹⁶ Im individualisierten Unterricht wird diese neutrale, indifferente, den Tätigkeiten äußerliche Zeit nicht etwa flexibilisiert oder abgeschwächt, sondern im Gegenteil verstärkt und unabweisbar. Sowohl in der Erich-Kästner-Schule als auch in der Montessori-Schule konnten wir regelmäßig und systematisch beobachten, wie mit dem Ertönen des entsprechenden Signals, der Aufräummusik oder dem Glöckchen, die Stifte mitten im Schreiben eines Wortes oder mitten in einer Berechnung fallen gelassen wurden. Darin kommt die Indifferenz und Dominanz der zeitlichen Vorgaben gegenüber den individualisierten Arbeitsprozessen anschaulich zum Ausdruck.
3. Im Effekt erweist sich der Verzicht auf die Synchronisierung der Unterrichtstätigkeiten nicht zuletzt als *Steigerung der Effizienz* in der Nutzung der Unterrichtszeit. Durch die Individualisierung und Dezentrierung des Unterrichts

16 Norbert Elias macht mit seiner Studie „Über die Zeit“ (1988) auf die Bedeutung dieses Verständnisses von Zeit als gegebener und zu messender Zeit für die Koordinierung und Relationierung von (ansonsten) disparaten Tätigkeiten aufmerksam.

werden die Wartezeiten abgeschafft, in denen die schnelleren Schüler auf die langsameren warten müssen. Dadurch ist es aber auch nicht mehr legitim, Zeit „ungenutzt“ verstreichen zu lassen; auch kleine „Zeitreste“, die sich durch die Indifferenz der kollektiven Zeitvorgaben gegenüber der Dauer individueller Arbeitsprozesse notwendig ergeben, stehen unter der Maßgabe, dass sie „sinnvoll“ zu „füllen“ sind.

4. Mit der Individualisierung des Unterrichts verschieben sich die Verantwortlichkeiten für die Nutzung der Unterrichtszeit: Die Verantwortung wird von der Lehrperson auf die Schüler verlagert – wiederum im Vergleich der drei Untersuchungsfelder in sehr unterschiedlichem Ausmaß. In der Erich-Kästner-Schule behält die Lehrerin die Verantwortung dafür, dass alle Schüler mit Aufgaben „versorgt“ sind und kümmert sich darum, wenn dies mal nicht der Fall ist. In der Montessori-Schule zeigt sich am klarsten, was es bedeutet, wenn Schüler selbst darauf achten müssen und dafür verantwortlich gemacht werden, dass sie „ihre“ Zeit „sinnvoll“ nutzen: Sie müssen sich mit Aufgaben versorgen, sie müssen beschäftigt sein oder sich zumindest als beschäftigt darstellen und sie kalkulieren die effektive Nutzung ihrer Zeit, ihrer „Nutzzeit“, wie Matheo und Bosse sie folgerichtig nennen. Dieser Befund einer Verschiebung der Verantwortlichkeit verweist unmittelbar auf die Thesen einer Selbstökonomisierung und Selbstführung von Schülern im individualisierten Unterricht, die letztlich als neue Form schulischer Gouvernamentalität zu diskutieren sind (s. Kap. 7). Dabei kann die Geschwindigkeit des Arbeitens zum Maßstab werden – für den Vergleich der Schülerinnen und Schüler untereinander oder auch für das Urteil der Lehrperson.¹⁷

Das diskutierte Verhältnis zwischen zeitlichen Strukturierungen und der Eigenlogik inhaltlich bestimmter Prozesse erscheint für den dezentrierten Unterricht notwendigerweise prekär: Insofern schulischer Unterricht Lernprozesse für Schülergruppen organisieren muss, ist wohl mindestens die formale Koordinierung von zeitlichen Abschnitten dieses Prozesses erforderlich. Diese Koordinierungsfunktion erfordert ein neutrales, den spezifischen Arbeitsprozessen gegenüber *indif-*

17 Das beschreibt schon Huf (2006). Budde (2013a) berichtet von Gratifikationen für das schnelle Erledigen von Arbeitsblättern und diskutiert Arbeitsgeschwindigkeit als Kriterium der Differenzierung und Hierarchisierung im individualisierten Unterricht. Auch Reh (2011) weist auf die Dominanz eines quantifizierenden Verständnisses von Zeit im individualisierten Unterricht hin. Mit der gesteigert dargestellten Individualität des Schülers im geöffneten Unterricht müsse „der Vergleichsmaßstab [...] notgedrungen formaler werden. Das Maß, mit dem nun gemessen wird, ist die abstrakte, nicht qualitative – für jeden anders empfundene – Zeit“ (Reh 2011, S. 48).

ferentes Verständnis von Zeit. Spätestens wenn es um kollektive Verabredungen geht, erscheint die konkrete Benennung einer Uhrzeit notwendig. Dass die dann einsetzenden Verhandlungen und Festlegungen von Uhrzeiten sich potentiell selbstständigen und vollkommen von etwaigen, den spezifischen Prozessen inhärenten Erfordernissen lösen, zeigt das Beispiel der Alternativschule. Die Bestimmung von Arbeits- oder Lernprozessen reduziert sich dann auf die Messung ihrer Dauer durch die Angabe von Minuten.

Während ein synchronisierter Unterricht noch die *Chance* hat, einen gemeinsamen inhaltlichen Prozess in zeitliche Vorgaben einzupassen, erscheint dies bei einem individualisierten und dezentrierten Unterricht nicht mehr möglich. In den reformpädagogischen Versuchen, den Eigenrhythmen individueller Lernprozesse mehr Geltung zu verschaffen, wird umso deutlicher, wie die Zeitstrukturen der schulischen *Organisation* Inhalten gegenüber indifferent bleiben und diese dominieren. Fragen des Timings verselbstständigen sich; das Kalkül, was noch passt oder passend gemacht werden kann für die noch zur Verfügung stehende Zeit, dominiert inhaltliche Relevanzen.

Bis hierhin wurden verschiedene Praktiken und Instrumente der inhaltlich-didaktischen *Steuerung* des dezentrierten Unterrichts gelegentlich schon angesprochen. Der dritte Abschnitt dieses einführenden Kapitels widmet sich nun etwas systematischer der Beschreibung und Analyse der inhaltlich-didaktischen Steuerung dieses Unterrichts.

2.3 Curricula und didaktische Steuerung im individualisierten Unterricht

Auch der individualisierte und dezentrierte Unterricht hat es mit Fragen der Planung, der Steuerung und der Kontrolle zu tun. Zwar werden den Schülerinnen und Schülern Mitentscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer eigenen Tätigkeiten eingeräumt, aber zumindest in den von uns beobachteten Varianten sind die Entscheidungsoptionen der Schüler mehr oder weniger deutlich vorgegeben. Es handelt sich um *Wahlen* aus einem vorstrukturierten Spektrum an Möglichkeiten: „Zuerst Mathe oder zuerst Deutsch?“; „Möchtest du mit dieser Aufgabe oder mit jener anfangen?“; „Willst du dich diesem Material zuwenden oder lieber einem anderen?“

Der individualisierte Unterricht folgt in allen vier Versionen, die wir beobachten konnten, einem (allerdings meist impliziten) Curriculum: es gibt eine zu bearbeitende Reihe an Aufgaben oder Arbeitsmaterialien, und auch die Montessori-Materialien bilden einen zu absolvierenden Kanon an „Arbeiten“. Es variiert die Art

und Offenheit des Curriculums und es variiert auch deutlich die Art und Offenheit der Steuerung innerhalb dieses Curriculums. Übergreifend betrachtet scheint man es aber in den verschiedenen Varianten immer wieder mit dem Problem zu tun zu haben, wie die individuellen, selbsttätigen Prozesse in dem kollektiven Rahmen einer Schulklasse zu organisieren sind. Unter der noch genauer zu diskutierenden Bedingung einer relativ knappen „Ressource Lehrkraft“ (Kap. 2.4), müssen die individuellen Arbeitsprozesse zudem so angelegt sein, dass sie möglichst *selbstläufig* funktionieren: Ein permanentes Nachfragen und eine zu häufige Angewiesenheit auf Erklärungen durch die Lehrperson müssen vermieden werden.

Beobachtet haben wir drei markant differente Formen, die Probleme der Steuerung der Selbsttätigkeit von Schülern im individualisierten Unterricht zu handhaben: die Abfolge der Materialien und die Festlegung eines Pensums im „4. Klässler-Pass“, wie es an der Montessori-Schule praktiziert wird; die individuelle und situative Zuweisung von Arbeiten als komplexer Gegenstand von Verhandlung, wie es an der Alternativschule zu beobachten ist; schließlich den „Wochenplan“, der in der Erich-Kästner-Grundschule Verwendung findet.

2.3.1 Das Curriculum des Materials an der Montessori-Schule

Höchst vielfältig und tatsächlich individualisiert erscheint das, was sich in der Montessori-Schule gleichzeitig an den einzelnen Arbeitstischen und auf kleinen Teppichen auf dem Boden abspielt. Nahezu jeder Schüler und jede Schülerin ist mit einem anderen Material beschäftigt. Jungen und Mädchen arbeiten gemeinsam oder allein an mathematischen, sprachlichen oder naturwissenschaftlichen Themen. Komplexe Apparaturen finden neben leeren Blättern ihren Einsatz; Buchstabenkarten liegen auf dem gleichen Tisch, auf dem auch eine Tafelwaage mit ihren Gewichten steht. Wo Buchstaben und erste Wörter gestempelt werden, entstehen wenig entfernt kreative Bildgeschichten. Die Reihe der Beschäftigungen ließe sich fortsetzen. Die Vielfalt, die sich uns hinsichtlich dessen zeigte, was die Schüler im Unterricht tun, überforderte zunächst die Beobachtung: Wie organisiert sich dieses kaum zu überblickende Geschehen? Woher wissen die Schüler, woran sie arbeiten wollen oder sollen? Wer entscheidet darüber? Ist die Entscheidung über die Tätigkeit in der Freiarbeit tatsächlich der Selbstwahl der Schüler überlassen? Und wie behält die Lehrerin dann den Überblick?

Diesen Fragen versuchten wir uns in der Komplexität und Unübersichtlichkeit des dezentrierten und individualisierten Unterrichtsgeschehens zu nähern und uns darin zu orientieren. Wir konzentrierten uns zunächst auf die Frage der Wahl bzw. der Zuweisung von Aufgaben oder Arbeitsmaterialien: Alle Arbeitsmaterialien

sind in offenen Regalen und Glasschränken verstaut und den Schülern jederzeit zugänglich. Sie sind mit verschiedenen Lernbereichen assoziiert und können jeweils bestimmten Lerninhalten zugeordnet werden. So ist beispielsweise das „goldene Perlenmaterial“ für die Erschließung von Zahlenräumen vorgesehen, das „Markenspiel“ für das Addieren und Subtrahieren kleinerer Zahlen und aus der Kombination von „kleinem Divisionsbrett“ und „Apotheke“ ergibt sich eine ausgeklügelte Divisionsrechenmaschine. „Wortartensymbole“ oder das „Sternbrett“ sind Materialien, die für sprachanalytische Aufgaben verwendet werden. Die Vielzahl der Montessori-Materialien ordnet sich als aufeinander aufbauende Abfolge. Der didaktische Einsatz und die konkrete Handhabung der Lernmaterialien ist in sogenannten „Materialbüchern“¹⁸ beschrieben, welche als Handreichungen für die Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Diese Handreichungen geben zudem detailliert vor, wie die Schüler von der Lehrkraft in das jeweilige Material „einzuführen“ sind. Bezogen auf die Lernbereiche Sprache und Mathematik bilden die Arbeitsmaterialien in Kombination mit den Ausführungen der Handbücher ein Kerncurriculum, nach dem das Lernen in der Freiarbeit organisiert ist.

Die Reihenfolge der Materialien ist ohne entsprechende Erläuterungen bzw. ohne entsprechendes Wissen allerdings kaum erkennbar. Da die Schüler ihre Aufgaben im Unterricht selbst wählen sollen, die Handreichungen allerdings nur den Lehrkräften zur Verfügung stehen, haben wir Paul, der die Schule im dritten Jahr besucht, gefragt, ob es egal ist, wann man welches Material bearbeitet.

Paul antwortet: „Nein. In der ersten Klasse macht man eher Plus und Minusaufgaben. In der zweiten fängt man dann schon langsam mit Mal an. In der dritten hat man schon Geteilt und Mal. In der Vierten kommt dann noch Komma und so dazu.“ (S.R., 02.03.2011)

Paul geht bei der Beantwortung der Frage nicht auf einzelne Materialien, sondern auf Lerninhalte bzw. Kompetenzen ein. Neben der curricular vorgegebenen Reihenfolge der Materialien fällt somit die Zuordnung einzelner mathematischer Kompetenzen zu Jahrgängen auf. In der Antwort des Schülers zeigt sich, wo sich innerhalb des Curriculums der Montessori-Materialien der Aspekt der Differenzierung und Individualisierung findet: Variiert wird der Zeitpunkt, an dem einzelne Schüler mit der Bearbeitung vorbestimmter Materialien innerhalb eines Schuljahres beginnen, sowie die Dauer der Bearbeitung des jeweiligen Materials. Im Verlauf der Grundschulzeit arbeiten die Schüler nicht zeitgleich, wohl aber aufs Ganze gesehen das gleiche Programm an Lerninhalten und entsprechenden

18 Handbücher zum Montessori-Material Teil 1-3, zu beziehen im Nienhuis-Verlag.

Arbeitsmaterialien ab. Auch im individualisierten Montessori-Unterricht scheint die Jahrgangsidee also nicht aufgegeben, sondern lediglich flexibilisiert zu sein.

Was uns in der Freiarbeit auf den ersten Blick als weitreichend differenziert und individualisiert erschien, beruht nicht zuletzt auf der fächer- und jahrgangsübergreifenden Organisation des Unterrichts, die zeitgleich mathematische, sprachliche und sachkundliche Themen zum Lerngegenstand für einzelne Schüler oder Schülergruppen unterschiedlicher Jahrgänge werden lässt. Individualisiert ist in diesem Unterricht also weniger das Curriculum als das Setting der Bearbeitung dieses Curriculums. Der Verzicht auf die Zuordnung einzelner Unterrichtsabschnitte („Stunden“) zu Schulfächern und der Verzicht auf die Altersgleichheit als Prinzip der Lerngruppenbildung führen zu einer starken Diversifizierung der Unterrichtstätigkeiten, die allerdings in beschreibbare Kerncurricula eingebunden bleiben.

Auch oder gerade wenn man den skizzierten Rahmen der „Freiarbeit“ kennt, stellt sich die Frage, wie ein konkretes Material zum Lerngegenstand eines Schülers wird: Wie und aufgrund welcher Kriterien entscheidet sich eine Schülerin oder ein Schüler für die Bearbeitung eines Materials? Wie und mittels welcher Vorgaben verschafft die Lehrkraft dabei dem vorgesehenen Curriculum Geltung?

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass die Lehrerin das organisierende Zentrum dieses Unterrichts bleibt. Sie agiert zwar nicht im Sinne der Lehrerzentrierung des synchronisierten Frontalunterrichts, in dem sie vor der Klasse stehen und bekannt geben würde, auf welcher Seite das Heft oder Buch aufzuschlagen ist. Aber sie hat sich ein ganzes Arsenal an Instrumenten geschaffen, mittels derer sie die konkreten Aufgaben-„wahl“ der Schüler steuert. Die Instrumente der Zuweisung von Aufgaben variieren bemerkenswerterweise mit der Jahrgangszugehörigkeit. Gibt es ein implizites Curriculum, das eine mit der Dauer des Schulbesuchs wachsende Orientierung und Selbstständigkeit unterstellt? Dies scheint nicht das Kriterium zu sein, denn während z.B. Erst- und Viertklässler bei Frau Lehmann morgens die so genannte „tägliche Aufgabe“ auf ihren Plätzen vorfinden, ist dies bei den Drittklässlern nicht der Fall. Außerdem gibt es ab der zweiten Klasse bei Frau Ziegler „Auftragshefte“, in denen jahrgangsunabhängig Pflichtaufgaben von der Lehrerin eingetragen und bearbeitete Aufgaben von den Schülern abgehakt sowie zusätzlich erledigte Aufgaben vermerkt werden.

Diese Instrumente einer kollektivierten Zuweisung von Aufgaben, die sich meist auf den Anfang der Freiarbeitszeit beziehen, ermöglichen teilweise die Kooperation der Schüler untereinander (etwa die gemeinsame Bearbeitung einer Aufgabe durch zwei oder mehr Schüler im gleichen Jahrgang) oder auch die Gelegenheit, dass die Lehrerin mehreren Kindern (Erstklässlern) gleichzeitig etwas erklärt. Die Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe (Erst-, Dritt- und Viertklässler) ha-

ben sich aber neben der Erledigung der zugewiesenen Aufgaben individuell für die Bearbeitung weiterer Materialien zu entscheiden. Dabei werden sie von der Lehrerin „beraten“. Denn sie ist es, die den Überblick über die Lern-Materialien hat und sie ist es, die weiß, welches Material für welches Kind jetzt „dran“ sein könnte. (Sie erläutert uns im Interview, dass sie die Lernstände und auch die Bedürfnisse der einzelnen Schüler genau im Blick habe und darüber Buch führe.) Die Lehrerin macht „Vorschläge“, was die Schülerin oder der Schüler als nächstes bearbeiten könnte, und auch wenn die Schüler eigene Ideen haben, womit sie sich als nächstes beschäftigen möchten, erscheint diese Wahl zustimmungspflichtig.

Und schließlich finden sich im Repertoire der Instrumente die so genannten „4. Klässler-Pässe“, die Auskunft über das Pflichtcurriculum in der vierten Jahrgangsstufe geben und die im Laufe des vierten Schuljahres bearbeitet werden müssen.



Abbildung 2.8 „4. Klässler-Pässe“

Der Name dieser Dokumente ist bezeichnend: Wenn die „4. Klässler-Pässe“ vollständig ausgefüllt sind, liegen die Voraussetzungen für die ‚Passage‘ auf die weiterführende Schule vor – so die Suggestion. Zugleich stellen diese Pässe ein Sinnbild der Bürokratisierung des Lernens dar (vgl. Wiesemann 2008): In zwei Farben, blau für Mathematik und gelb für Deutsch, handelt es sich offensichtlich um Formulare mit abzuzeichnenden Feldern. Ähnlich einem Impfausweis, wird hier die Erfüllung für alle verbindlichen Pflichten dokumentiert. Der amtliche Charakter der Bestätigung kommt in dem handschriftlichen Datumseintrag in Verbindung mit einem Stempel zum Ausdruck. Der Stempel bildet zwar zwei schnäbelnde Vögel ab, wird aber spätestens in der Serialität seiner Verwendung zur zugleich abstrakten und konkreten Bezeugung der Kontrolle durch die Lehrerin (s. Kap. 4).

Interessant erscheint aber auch die Gestalt, die das Curriculum hier annimmt: Auf jedem der beiden Formulare sind in Form einer Tabelle jeweils 24 gleich große Felder angeordnet. Jedes dieser Felder weist eine eigene Bezeichnung auf, bis auf drei Felder auf dem blauen und zwei Felder auf dem gelben Blatt. Diese knappen Bezeichnungen setzen offensichtlich Insider-Wissen darüber voraus, was jeweils an Aufgaben- oder Materialbearbeitung notwendig ist. Außerdem fällt auf, dass sie sich auf sehr unterschiedliche Dimensionen schulischen Lernens beziehen: zum Teil auf *Kompetenzen* („Schriftliche Addition“, „Schriftliche Multiplikation“, „fehlerfreies Abschreiben“), zum Teil auf *Tätigkeiten* („wir messen“, „wir wiegen“, „vorlesen“), auf *Kenntnisse* („Kalender“, „Zeitformen“) und zum größeren Teil auf bestimmte *Lernmaterialien* („Lernkartei“, „Sprachkästen“, „Nagelbrett“). Die Felder sind alle gleich groß, sodass den abzuarbeitenden und abzuzeichnenden unterrichtlichen Tätigkeiten optisch allen das gleiche Gewicht zukommt. Aufwändigere Materialien werden allerdings auf mehrere Felder verteilt: So finden sich drei Felder für die Lernkartei, vier Felder für durchnummerierte „Nagelbretter“ und gar fünf Felder für „Sprachkästen“ unterschiedlicher Farben. Für „Gedichte“ und „Geschichten“ ist demgegenüber jeweils nur ein Feld vorgesehen – das Schreiben von Gedichten oder Geschichten entzieht sich wohl auch der Logik der Quantifizierung und Portionierung. Die handschriftliche Eintragung „Vortrag: Mein Hobby“ auf einem der freien Felder im gelben Deutsch-Formular lässt darauf schließen, dass die freien Felder für die Verzeichnung selbst gewählter Unterrichtsaktivitäten genutzt werden können. Diese Möglichkeit ist allerdings qua Formular auf drei mathematische und zwei sprachliche Aktivitäten beschränkt.

Der „4. Klässler-Pass“ vermittelt also einen *Überblick* über die Ziele und Inhalte dieses Unterrichts. Er macht auf einen Blick sichtbar, wie „weit“ eine Schülerin bzw. ein Schüler schon gekommen ist und welche Gebiete noch zu bearbeiten sind. Im Zuge dieser Zwecksetzung werden die curricularen Anforderungen an den individualisierten Unterricht allerdings vollständig formalisiert und vereinheitlicht.

Es gibt also, zusammenfassend betrachtet, in den beobachteten Lerngruppen der Montessori-Schule verschiedene, diversifizierte Wege, wie Schülerinnen und Schüler zu ihren mehr oder weniger individualisierten Aufgaben und Tätigkeiten kommen – Wege, die mit mehr oder weniger großen Freiheitsgraden verbunden sind. Bemerkenswert ist nun die Beobachtung, dass die Formen der Aufgabenzuweisung bzw. -wahl nicht nur, wie oben erläutert, nach Jahrgangsstufenzugehörigkeit differenziert werden, sondern sich darüber hinaus offenbar von Schüler zu Schüler unterscheiden. Die Modi der Steuerung und Instruktion werden ihrerseits differenziert und individualisiert. Darauf wird in Kapitel 6 zurückzukommen sein.

2.3.2 Die Prozedur der Arbeitsverteilung an der Alternativschule

An der Alternativschule liegen dem individualisierten Unterricht im Wesentlichen Arbeitshefte zugrunde, die von den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlicher Geschwindigkeit in der gegebenen Reihenfolge durchgearbeitet werden. Bei den Heften handelt es sich um „Lies mal“ in verschiedenen Stufen für den sprachlichen und „Einstern“ für den mathematischen Bereich. Diese Materialien sind so angelegt, dass Schülerinnen und Schüler relativ selbstständig mit ihnen arbeiten können. Es gibt jeweils vier Hefte, die ursprünglich den vier Jahrgängen der Grundschule zugeordnet sind. Das relativ schlichte Prinzip, mittels dessen sich hier ein Curriculum Geltung verschafft, besteht darin, dass ein Kind, das ein Heft durchgearbeitet hat, das nächste Heft in der Reihe ausgehändigt bekommt.

Über diese Arbeitshefte hinaus haben sich die Lehrkräfte an der Alternativschule noch einen weiteren Pool an Arbeitsblättern und Aufgaben zugelegt, die sich bewährt haben und wiederum zu (selbst kopierten) Arbeitsheften zusammengefasst wurden und die auch regelmäßig zum Einsatz kommen. Es gibt für die Schülerinnen und Schüler während der Arbeitszeiten auch die Optionen des freien Schreibens oder des Lesens – ob diese Optionen in der Situation tatsächlich zur Wahl stehen, ist allerdings Verhandlungssache.

Die Zuteilung bzw. Genehmigung von Arbeiten erfolgt täglich im Anschluss an die Versammlung, in der gemeinsame Angelegenheiten besprochen wurden. Genau genommen ist die Besprechung für den dezentrierten Unterricht der so genannten „Arbeitszeit“ noch Teil der Versammlung, insofern die Lehrperson¹⁹ zwar

19 An der Alternativschule sind – im Unterschied zu allen anderen unserer Forschungsfelder, wo nur Frauen tätig sind – tatsächlich gleichermaßen Männer wie Frauen in den unteren Jahrgängen als Lehrkräfte beschäftigt.

einzelne Kinder namentlich anspricht, aber diese Besprechung findet zumindest zum Teil noch in der Öffentlichkeit, vor dem Publikum der Mitschüler statt. Wir dokumentieren im Folgenden ein längeres Transkript einer solchen Arbeitsbesprechung, um einen Eindruck von der Vielschichtigkeit und Komplexität dieses Vorganges zu vermitteln.

- 1 Als alle Kinder wieder in der Sitzecke versammelt sind, beginnt Wolfgang
2 mit den Kindern den Tagesplan zu besprechen:
- 3 Wolfgang: So, Deutsch. Tim, Peter und Edgar. Ihr müsstet eurer Schüttel-
4 reim, euern Schüttreim noch mal neu-
- 5 Tim: Welchen Schüttelreim?
- 6 Wolfgang: Wenn ein Schnullipub in die Schule geht.
- 7 Tim: Äh?
- 8 Wolfgang: Warst du da gar nicht? Du warst doch mit dabei als ich. So,
9 und das wolltet ihr ja auswendig lernen damit ihrs dann zu der
10 Klasse aufsagen könnt. Die beiden haben das schon auswendig
11 gelernt, da warst du krank. Jetzt ändern sie es nochmal um
12 damit sie, du hattest dich ja entschieden, du möchtest auch was
13 vor der Klasse aufsagen. Das ist eure erste Aufgabe. Edgar
14 und wenn ihr dann damit fertig seid.
- 15 Edgar: Mhm.
- 16 Wolfgang: Dann nimmst du dir bitte die Sachen, die du gestern mit Ulri-
17 ke gemacht hast und schreibst. Ja.
- 18 Tim: Mhm.
- 19 Wolfgang: Weißt du, was ich meine?
- 20 Tim: Ja.
- 21 Wolfgang: Gut. Und du, wenn du fertig bist, jetzt muss ich schnell mal
22 gucken, schnappst du dir Florian und ihr beide lest zusammen,
23 ja? Gut. Und du, wenn du dann fertig bist, arbeitest du bitte in
24 deinem roten Heft. Gut. Okay, ähm, Clara und Whitney und
25 Sophie, ich möchte, dass ihr drei zusammen
- 26 Sophie: Arbeitet
- 27 Wolfgang: das Heft überarbeitet, was ich euch zurückgegeben habe. Und
28 ganz wichtig, wenn ihr euch unsicher seid, fragt mich. Nicht
29 dass es nochmal zu so nem Tohuwabohu kommt. Okay? Ja
30 schön. Und mein Wunsch ist, dass ihr diesmal wirklich gut auf
31 eure Schrift achtet. Das war ja an manchen Stellen doch nicht
32 so ganz gelungen. Gut. Susanne.
- 33 Susanne: Mhm.

- 34 Wolfgang: Jetzt, du müsstest bitte eine Geschichte in Druckschrift in dein
35 Heft schreiben.
- 36 Susanne: Mhm.
- 37 Wolfgang: Und du auch. Dazu würde ich mir wünschen, dass ihr euch
38 beide in meine Nähe setzt. Dass ich da zwischendurch immer
39 nen Blick drauf werfen kann, weil so abschreiben in Linien ist
40 ganz schön schwierig und da passieren manchmal so Fehler-
41 teufel, da kann ich sofort sagen, oh guckt euch nochmal den
42 Buchstaben an? Ja.
- 43 Susanne: Mhm.
- 44 Wolfgang: Gut. Ähm Whitney, du machst bitte im Rechtschreibheft
45 weiter schreiben.
- 46 Whitney: Mhm.
- 47 Wolfgang: Gut. Sei nicht so fröhlich darüber. [lacht]
- 48 ?: Sei nicht so fröhlich darüber.
- 49 Wolfgang: Malte, du liest ein bisschen.
- 50 Malte: Mhm ja.
- 51 Wolfgang: Entenheft.
- 52 Malte: Ja, oh das habe ich ja bald fertig.
- 53 Wolfgang: Sepp, du liest bitte mit Luis erst mal und zwar bis der große
54 Zeiger auf der Neun ist bis viertel vor zehn also und danach
55 Druckbuchstaben schreiben. Ja? Gut. Edgar hab ich auch, hab
56 ich irgendjemand von euch Zweiern vergessen, nö ne. Die
57 Dreier. Ben ist noch nich da. Peter hab ich besprochen. Flo-
58 rian, bis Peter kommt, was möchtest du machen, Frosch oder
59 äh Rechtschreibung?
- 60 Florian: Frosch.
- 61 Wolfgang: Dann machen mer Frosch. Sophie, Frosch?
- 62 Sophie: Ich dachte wir sollten überarbeiten?
- 63 Wolfgang: Ach nee, du musst ja überarbeiten, na klar. Whitney, Nele.
64 Nele du schreiben, lesen, malen. Gut. Ich glaube und ihr Einer
65 schnappt euch bitte eure roten Hefte, wobei Christiane und
66 Lea, ihr könnt euch irgendwo nen Platz suchen, neben dem ihr
67 gerne sitzen möchtet, ähm Kevin und Matti ich möchte, dass
68 ihr neben mir sitzt. Kriegen wir das hin. Ja ne? Und Tim, du
69 sitzt j- auch, du bist ja erst mal gleich draußen. Ronja kann
70 sich irgend nen Platz suchen, wo sie möchte, Jasmin auch.
71 Ich glaube, ihr seid jetzt alle erst mal versorgt für die nächste
72 halbe Stunde, ne? Sören ist auch versorgt.
- 73 ?: (unv.)

- 74 Wolfgang: Rotes Heft. Im roten Heft. Noch Fragen? Dann ist jetzt
 75 Arbeitszeit und ab jetzt gelten die Regeln der Arbeitszeit.
 76 Tim: Was soll ich denn jetzt machen?
 77 Wolfgang: Hey Tim, ich hab grad gesagt, hat noch jemand Fragen. Als
 78 erstes sucht ihr jetzt zu dritt eure Plätze und guckt, wo ihr das
 79 (unv.) Oh das hättest du auch grad sagen sollen, das ist ein
 80 guter Hinweis. Den hab ich mir noch, den habe ich vergessen
 81 hier zu übertragen. Das muss ich sofort aufschreiben. Äh mein
 82 Wunsch ist, dass ihr jetzt vielleicht erst mal mit dem Schreiben
 83 in Druckbuchstaben anfangt.
 84 Nele: Ich hab noch gar keine Geschichte angefangen.
 85 Wolfgang: Eben deswegen. Paula, nimm dir bitte deine Sachen mit. Ja
 86 und (unv.) Könnt ihr die Tische wieder auseinanderziehen?
 (C.M., 06.09.2011)

Diese Abschrift einer Audioaufzeichnung aus dem Unterricht der Alternativschule stellt ein bemerkenswertes Dokument dar. Hier lassen sich in verdichteter Form einige der Grundprobleme der Steuerung des dezentrierten Unterrichts beobachten. Wir wollen hier nicht Zeile-für-Zeile interpretieren, aber doch auf einige Details hinweisen.

Die erste Ansage des Lehrers betrifft das Fach: „Deutsch“. Damit ist eine erste grundlegende Orientierung gegeben über die Tätigkeiten, die in Frage kommen. Im Folgenden nimmt er sich Schülerin für Schülerin und Schüler für Schüler vor, einzeln oder zu zweit oder dritt zusammengefasst, sortiert nach Jahrgangsstufen, und sagt, was zu tun sei – im Sinne eines „Auftrages“. Dies erinnert an eine Produktionsleitung, oder an eine Bauleitung, die die notwendigen Arbeitsaufträge verteilt. Hier allerdings bilden die Arbeiten keinen Zusammenhang (es gibt keine gemeinsame Produktion oder Baustelle), hier scheint das leitende Prinzip zu sein, dass alle „versorgt“ sind – und zwar „versorgt für die nächste halbe Stunde“ (Z. 71 f.). Hier ist die grundlegende Maxime des dezentrierten Unterrichts gut zu erkennen, auf die wir noch häufiger stoßen werden (z.B. in Kap. 5), die Maxime nämlich, dass *alle Schülerinnen und Schüler beschäftigt sind*.

Inhaltlich scheint das Steuerungshandeln des Lehrers eine Mischung aus vorher Überlegtem und spontan in der Situation Entschiedenem zu sein. Einige Aufträge hatte der Lehrer sich offenbar schon im Vorfeld dieser „Arbeitszeit“ überlegt, bei einigen handelt es sich ja auch um Fortsetzungen von bereits begonnenen Arbeitsvorhaben. Als der Ethnograph den Lehrer nach seinen „Unterrichtsvorbereitungen“ fragte, zog dieser einen kleinformatigen Zettel aus seiner Hosentasche hervor, auf dem einige Schülernamen und abgekürzte Aufgaben vermerkt waren. Das seien seine Notizen. Andere Entscheidungen fallen im Zuge dieser Bespre-

chung und zum Teil durchaus unter Einbeziehung der betreffenden Schülerin oder des Schülers. Florian darf sich aussuchen, ob er „*Frosch oder Rechtschreibung*“ machen will, bis sein Partner Peter kommt (Z. 58 f.), und Nele steht sogar vor der Wahl „*schreiben, lesen, malen*“ (Z. 64 f.). Solcherart situative Entscheidungen beziehen sich auf ein gegebenes *Repertoire* an Möglichkeiten (Frosch oder Rechtschreibung) – es handelt sich also genau genommen nicht um Entscheidungen vor einem offenen Horizont, sondern um Wahlen aus einem mehr oder weniger engen Spektrum an Optionen. Ein weiteres grundlegendes Kennzeichen der Organisation dezentrierten Unterrichts.

Die Ansagen und Aufträge des Lehrers sind durchsetzt mit seinen „Wünschen“. Markant erscheint, dass er sowohl die Beachtung einer leserlichen Schrift (Z. 31 f.), als auch etwa den Beginn des Schreibens mit Druckbuchstaben (Z. 34 f.) als seinen persönlichen „Wunsch“ deklariert. Dieser Lehrer steuert den dezentrierten Unterricht auch mit Ansagen, aber vor allem mit Bitten, Fragen, Erinnerungen – und eben Wünschen. Er setzt seine Person und seine Beziehungen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern als Orientierung und Motivation ein. Begründungen aus der Sache heraus (etwa der fachliche Hintergrund für bestimmte Schriftarten) spielen hier keine Rolle – und könnten es wohl auch nicht im gegebenen Rahmen, in dem diverse, höchst unterschiedliche Gegenstände verhandelt werden. Auch dieser Befund, dass die Person des Lehrers oder der Lehrerin an die Stelle der Sache tritt, wird uns noch weiterhin begegnen (u. a. in Kap. 4).

Schließlich fällt der formelhafte, indexikalische Gebrauch von Hinweisen auf: „rotes Heft“, „Entenheft“, „Frosch“ etc. Das ist für Außenstehende (wie uns) kaum zu verstehen und deutet auf die *Routiniertheit* dieses Geschehens hin: Es sind offenbar regelmäßig wiederkehrende, standardisierte Elemente in dieser Arbeitsverteilungs-Prozedur, die allen Teilnehmern bekannt und geläufig sind. Man kann sich klar machen, dass es Standardisierungen und Abkürzungen dieser Art wohl auch bedarf, denn die tatsächlich individuellen Verhandlungen, wie etwa die mit Tim über das Auswendig-Lernen eines (seines?) Schüttelreims (Z. 3 ff.) erscheinen doch sehr viel aufwändiger. Solche Klärungsprozesse wären im Rahmen der öffentlichen Arbeitsverteilungsprozedur kaum mit allen Kindern zu bewerkstelligen.

Die Komplexität der situativen Aushandlung von Arbeitsaufträgen, wie sie hier von der Alternativschule dokumentiert ist, kann auch als anstrengend empfunden werden. An einer unserer beiden Regelschulen, der Erich-Kästner-Schule, ist diese Komplexität jedenfalls radikal reduziert und in Form eines „Wochenplans“ in strikte Vorgaben überführt. Dieses weit verbreitete Instrument der Steuerung des dezentrierten Unterrichts wollen wir nun zum Abschluss dieses Unterkapitels untersuchen.

2.3.3 Der „Wochenplan“ an der Erich-Kästner-Schule

Der „Wochenplan“ stellt eines der populärsten Instrumente der Steuerung des dezentrierten Grundschulunterrichts dar, wohl weil er (mehr oder weniger) direkte und strukturierte Vorgaben durch die Lehrkraft ermöglicht. Die Gefahr der Selbstständigkeit einer Eigenlogik des Abarbeitens und der Planerfüllung ist für den Wochenplanunterricht allerdings in empirischen Beobachtungen auch schon relativ deutlich herausgearbeitet (vgl. Breidenstein und Huf 2009; Huf 2006) und etwa auf den Begriff der „Wochenplanbürokratie“ (Wiesemann 2008) gebracht worden. Auch in dem von uns beobachteten Wochenplan-Unterricht ist die Dominanz der Logik des Abhakens und Erledigens unübersehbar.

In der von uns beobachteten Version stellt sich der Wochenplan als wenig differenziert dar. Es gibt jede Woche zwei verschiedene Pläne: Einen für die Kleinen (die „Erstklässler“) und einen für die Großen (die „Zweitklässler“). Jeder Wochenplan enthält ein festes Pensum für alle und Zusatzaufgaben für die „Schnellen“. Schauen wir uns ein Exemplar dieses wöchentlich ausgegebenen Plans etwas genauer an:

2. Wochenplan vom 7. bis 11. November 2011

Name: _____








Aufgaben		erledigt	L.
1	Seite 50: Felder mit T1 ausmalen T1 einkreisen 	<input type="checkbox"/>	
2	Seite 52: Anlaute heraushören und die Buchstaben aufschreiben  Buchstabenheft 1 (grün)	<input type="checkbox"/>	
3	Schreibübung: Buchstaben (Wörter) nach- schreiben  Seite 25: Zahlen zu Punktebildern schreiben  Seite 26: Zahlen schreiben, Punktebilder zu Zahlen ausmalen 	<input type="checkbox"/>	
Wahlaufgaben 		<input type="checkbox"/>	
Hausarbeiten: 		<input type="checkbox"/>	

Abbildung 2.9 Wochenplan Erstklässler

Die Nummerierung und die Daten kennzeichnen diesen Plan als einen in einer langen Reihe. Von diesen Wochenplänen müssen pro Schuljahr schätzungsweise 35 bis 40 Stück durchgearbeitet werden – und die Pläne, die wir in dieser Lerngruppe über einige Wochen sammeln konnten, sehen alle so aus wie dieser.

Das erste auffällige Element stellt die Zeile für die Eintragung des Namens dar. Hier ist also ein Formular durch die Eintragung des eigenen Namens zu *personalisieren*. Dies ist zwar ein Akt der „Individualisierung“, verweist aber zugleich auf die hochgradige Standardisierung des Plans: Ohne die Eintragung des Namens könnte man diesen verwechseln mit den gleichartigen Plänen, die die Hälfte der Lerngruppe (die Jahrgangsgleichen) ausgehändigt bekommen hat.²⁰ Man könnte sich fragen, wozu die Personalisierung des Plans überhaupt notwendig ist. Dies wird erst klar mit Blick auf die beiden rechten Spalten, auf die wir gleich noch zu sprechen kommen.

Wenn man nun eine Zeile des Plans von links nach rechts „liest“, erschließt sich seine Logik. In der linken Spalte ist das Material abgebildet, in dem sich die entsprechende Aufgabe aus der zweiten Spalte findet. Das Material besteht im Wesentlichen aus verschiedenen Arbeitsheften – übrigens z. T. den gleichen wie an der Alternativschule. Außerdem sind die Zeilen der linken Spalte von oben nach unten nummeriert und mit der Kennzeichnung „D“ (für Deutsch) oder „M“ (für Mathematik) versehen. Wozu? – Die Reihenfolge innerhalb der „Pflichtaufgaben“ sollte egal bzw. freigestellt sein und das Fach erschließt sich eigentlich schon aus dem Material. Hier scheint sich ein Hang zur Sortierung und Systematisierung selbstständig zu haben. Ebenfalls ein wenig rätselhaft erscheint das Symbol der Brille im linken oberen Feld. Steht es für die Aktivität des Lesens? Das passt allerdings nicht zu den Aufgaben in der nächsten Spalte, die eher Schreib-Aktivitäten bezeichnen. Vermutlich geht es um die Kennzeichnung einer kognitiv besonders anspruchsvollen Aufgabe (im Sinne einer „Intellektuellen-Brille“). Was wäre aber der Effekt der Kennzeichnung einer Aufgabe als schwierig oder anspruchsvoll? Dass der Schüler sich mehr anstrengt oder weniger schnell frustriert ist? Dass er diese Aufgabe als erste oder als letzte angeht? Jedenfalls dürfte die Aufgabe nicht für alle Bearbeiter dieses Wochenplans gleichermaßen schwierig sein. Die Fürsorge, die sich in dem kleinen Brillensymbol ausdrücken mag, dürfte bei den meisten Schülerinnen und Schülern ins Leere laufen.

Die zweite Spalte haben wir schon angesprochen. Hier ist die exakte Aufgabe bezeichnet, die im Rahmen dieses Wochenplans bearbeitet werden soll – und zwar dreifach: einmal als Seitenangabe zu dem Arbeitsheft (und wir können davon aus-

20 Vgl. Dorow und Breidenstein (2010) für die Beobachtung einer Praxis des Wochenplans, in der jedes Kind sich seinen eigenen Wochenplan schreibt.

gehen, dass die Aufgabe dort erläutert ist), einmal als stichwortartiger Text und einmal als bildlich-symbolische Darstellung. Auch diese Verdreifachung kann wieder als (über-)große Fürsorge gedeutet werden, denn die Bearbeitung der Aufgaben setzt offensichtlich Lesefähigkeiten voraus. Allein aus der bildlichen Darstellung heraus wüsste man auch nicht was zu tun ist, die Zeichnungen besitzen eine lediglich illustrative Funktion.

Die eigentliche Strukturlogik dieses Dokuments wird dann aber klar, wenn man die dritte und vierte Spalte betrachtet. Hier finden sich leere Felder, die offenkundig noch ihres Gebrauchs harren, die noch auszufüllen sind. Die dritte Spalte ist mit „erledigt“ überschrieben. Hier ist also zu markieren (anzukreuzen oder abzuhaken), welche Aufgaben bearbeitet sind. Dies setzt voraus, dass alle Aufgaben (oder zumindest die „Pflichtaufgaben“) so beschaffen sind, dass sie nach Bearbeitung tatsächlich als „erledigt“ angesehen werden können. Das Lesen in einem Buch, das freie Schreiben oder die offene Beschäftigung mit mathematischen Problemen würden sich dieser Logik des Erledigens nicht so einfach fügen (wir kommen auf das Problem der Formatierung der Schülertätigkeiten im dezentrierten Unterricht in Kapitel 5 zurück). Die vierte Spalte stellt noch eine weitere Steigerung des „Lernens als das Verwalten der Akten“ (Wiesemann 2008, S. 168) dar. Sie ist mit „L.“ überschrieben und damit der Lehrerin vorbehalten. Hier hat die Lehrerin ihrerseits zu quittieren, dass die Aufgabe erledigt ist. Es handelt sich dabei nicht einfach um ‚doppelte Buchführung‘, sondern um eine Kontrolle der (Selbst-)Kontrolle der Schülerinnen und Schüler. Dies verdient festgehalten zu werden: Dem Wochenplan, der als Instrument einer (wenn auch sehr begrenzten) Selbststeuerung der Schüler konzipiert ist, ist die Kontrolle der Aufgabenerfüllung durch die Lehrerin unmissverständlich eingeschrieben. Das Formular ist erst dann vollständig ausgefüllt, wenn auch die Felder der rechten Spalte bearbeitet wurden. Nun ist auch klar, warum dieses Formular personalisiert werden musste: Es dient als Dokument der Aufgaben- und Pflichterfüllung dieses individuellen Schülers.

Abschließend sind die letzten beiden Zeilen des aufschlussreichen Dokuments noch kurz zu erläutern. Sie sind mit einem dickeren Strich vom Bereich der „Pflichtaufgaben“ abgegrenzt. Die so genannten „Wahlaufgaben“ sind mit einem dicken roten Herz symbolisiert. Damit wird unterstellt, dass die (von der Lehrerin!) als Wahlaufgaben ausgewählten Aufgaben bei der Bearbeiterin oder dem Bearbeiter dieses Plans auch beliebt sei. Die Lehrerin hat für die Kinder deren „Lieblingsaufgabe“ (für alle die gleiche!) ausgesucht, die gewissermaßen die „Belohnung“ darstellt, wenn der Pflichtbereich abgearbeitet ist. Die „Stöpselkarten“, die hier vorgesehen sind, haben übrigens die Eigenschaft, in großer Zahl und Vielfalt im Klassenraum zur Verfügung zu stehen und außerdem immer wieder erneut bearbeitet werden zu können. Mit dieser „Wahlaufgabe“ kommt man also nicht

so schnell an ein Ende, sie garantiert, dass alle Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der für den Wochenplan vorgesehenen Zeit beschäftigt sind. Diejenigen hingegen, die ihr Pflichtpensum in dieser Zeit nicht geschafft haben, müssen den Rest als „Hausaufgabe“ erledigen, wie die letzte Zeile ausweist. Hausaufgaben müssen also als Strafe für langsames (oder gründliches?) Arbeiten angesehen werden (auch wenn das gezeichnete Haus lacht und sich offenbar freut, wenn es vom Schulschen noch etwas abbekommt).

In diesem Wochenplan kommt die Logik des Abarbeitens eines Pensums von Aufgaben sehr deutlich zum Ausdruck. Der ganze Plan drängt auf seine „Erledigung“. Dieses Instrument übernimmt tatsächlich die Funktion der Steuerung des dezentrierten Unterrichts, sodass sich verbale Anweisungen der Lehrerin, Fragen der Schüler oder gar Verhandlungen erübrigen – allerdings um den Preis einer hochgradigen Standardisierung und Vereinheitlichung des Aufgabenformates und um den Preis einer bürokratisch rationalisierten Verwaltung und Kontrolle des Arbeitens der Schülerinnen und Schüler.

Wir haben mit der mündlichen und öffentlichen Prozedur der Arbeitsverteilung in der Alternativschule und dem schriftlichen, stark standardisierten Wochenplan der Erich-Kästner-Schule zwei maximal kontrastierende Varianten der Steuerung des dezentrierten Unterrichts gesehen. Und doch gibt es eine wichtige Gemeinsamkeit beider Varianten: An der Alternativschule wie an der Erich-Kästner-Schule wird im Wesentlichen mit den gleichen Materialien gearbeitet. Wir hatten es erwähnt, die Einstern-Arbeitshefte sind in beiden Schulen in Gebrauch. An beiden Schulen kommen dann noch Sammlungen von Arbeitsblättern hinzu, Stöpselkarten, Logico und andere Lernmaterialien, die eine weitgehend selbstständige Bearbeitung ermöglichen. Während der Wochenplan der Erich-Kästner-Schule Woche für Woche anstehende Aufgaben aus den Einstern-Heften vorgibt, werden die gleichen Hefte an der Alternativschule schlicht durchgearbeitet. Die Lehrerin geht davon aus, dass die Schüler wissen, was sie schon bearbeitet haben und was als nächstes kommt. Sie kontrolliert erst die vollständig bearbeiteten Hefte, um festzustellen, ob sie tatsächlich das nächste Heft aushändigen kann. Der Modus der Steuerung ist also ein etwas offenerer, der stärker auf die Orientierungsfähigkeit und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler vertraut. Aber das *inhaltliche* Curriculum des dezentrierten Unterrichts an diesen beiden Schulen ist im Großen und Ganzen das gleiche. Das inhaltliche Curriculum ist mehr oder weniger den Arbeitsheften bzw. den didaktischen Entwicklern des Verlages überantwortet. So wie das Curriculum der „Freiarbeit“ an der Montessori-Schule an das Montessori-Material delegiert ist, so ist es in der „Arbeitszeit“ der Alternativschule und dem Wochenplanunterricht der Erich-Kästner-Schule an Hefte, wie die Einstern-Materialien, delegiert. Beide Varianten der Delegation ermöglichen die „selbstständige“ Arbeit der Schülerin-

nen und Schüler im dezentrierten Unterricht, aber beide gehen wohl mit deutlicher Standardisierung der Aufgaben und Inhalte einher. Letzteres ist an dieser Stelle eher ein Verdacht als ein Befund, der sich in genauerer didaktischer Analyse der Arbeit mit diesen Materialien erweisen müsste (in Ansätzen leistet dies Kapitel 3).

So oder so, eine möglichst weitgehende Selbstständigkeit und Selbstläufigkeit des Arbeitens der Schülerinnen und Schüler stellt eine notwendige organisatorische Bedingung für den dezentrierten Unterricht dar, denn die Ressourcen der Lehrkraft, die diversifizierten Schülertätigkeiten anzuleiten, zu beraten oder auch nur zu kontrollieren, sind begrenzt. Diesem Grundproblem des dezentrierten Unterrichts widmet sich die abschließende, vergleichende Betrachtung dieses einführnden Kapitels.

2.4 Die Verteilung der „Ressource Lehrkraft“ im individualisierten Unterricht²¹

Auch wenn die Schülerinnen und Schüler im Prinzip „selbstständig“ mit Lernmaterialien, Arbeitsheften oder Arbeitsblättern arbeiten, ergeben sich immer wieder Fragen, Probleme oder anderweitige Anliegen der Schülerinnen und Schüler. Das ist bei einer Gruppe von 20 oder mehr Grundschulkindern unvermeidbar. Dann zeigt sich eines der grundlegenden Handlungsprobleme im dezentrierten Unterricht: Die Knappheit der zur Verfügung stehenden Ressource Lehrkraft. Auch wenn der Klassenlehrerin noch eine weitere pädagogische Kraft zur Seite steht, was nur zum Teil und eher selten im von uns beobachteten Unterricht der Fall war, bleibt es dabei, dass eine einzelne Lehrkraft es im dezentrierten Unterricht mit einer Vielzahl von individuellen Anliegen zu tun hat. Wir wollen im Folgenden beschreiben, was dies konkret bedeutet und welche praktischen Lösungen dieses Problems wir beobachten konnten. Wir steigen wiederum ein mit Beobachtungen aus der Montessori-Schule, die uns das Problem der (gerechten) Verteilung der Aufmerksamkeit und Zuwendung der Lehrkraft sehr anschaulich vor Augen führen.

21 Dieser Abschnitt greift auf Überlegungen aus Breidenstein et al. (2012) und aus Breidenstein (2014) zurück.

2.4.1 Die „Warteschlange“

Wir waren schon bei unseren ersten Beobachtungen auf das Phänomen der „Warteschlangen“ aufmerksam geworden: Schülerinnen und Schüler stehen während der Freiarbeit bei ihren Lehrerinnen an, um abgeschlossene Aufgaben vorzuzeigen, diese kontrollieren zu lassen, Hilfestellungen zu erbitten oder Fragen zu besprechen, die sich aus den jeweiligen Arbeitsabläufen ergeben. Das Prinzip der Warteschlange kann unter Umständen dahin führen, dass Kinder ihrer Lehrerin folgen, wenn diese ihren Platz wechselt, was dann wie eine Polonaise aussieht und etwas skurril wirkt.

Für die Warteschlange deuten sich bestimmte, nicht explizierte, aber doch allen Teilnehmern bekannte Regeln an: Gespräche zwischen wartenden Schülern erfolgen, wie alle Äußerungen im Rahmen der Freiarbeit, im Flüsterton. Nachfragen zu einem bereits vorgetragenen Problem können ohne erneutes Anstellen und Warten vorgebracht werden. Als nicht legitim erachtete Fragen können von den Lehrpersonen zurückgewiesen oder auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden.

Der Lehrerin wird durch die Warteschlange ein sequenzielles Abarbeiten der verschiedenen Anliegen ermöglicht, wobei eine mögliche unterschiedliche Relevanz oder Dringlichkeit der Anliegen keine Rolle spielt. Die Verteilung der Aufmerksamkeit der Lehrerin ist in diesem Modell an formaler Gerechtigkeit orientiert. Die Teilhabe an den knapp bemessenen Ressourcen der Lehrerin sichert man sich, indem man sich durch Warten in der Schlange einen Anspruch auf die Bearbeitung des eigenen Anliegens erwirbt. Wer schließlich an der Reihe ist, muss mit seinem Anliegen auch gehört werden (wie beim Arzt oder auf dem Amt).

Die individuellen Anliegen der Schüler werden durch die Warteschlange auf die Person der Lehrerin zentriert. Die räumliche Zentrierung der Fragen bei der Lehrerin bewirkt eine Sichtbarmachung, die allen Unterrichtsteilnehmern einen Überblick ermöglicht, wer aktuell der Hilfe bedarf und wie viel Zeit das Fragen erfordern wird. Die exklusive Bearbeitung des individuellen Anliegens durch die Lehrperson geschieht in der Regel unter Zeugen, insofern die anderen Wartenden das Publikum der Szene bilden. Dadurch steht die Interaktion unter (Zeit-)Druck.

Die Lehrerin muss sich in dieser Variante der Verteilung ihrer Ressourcen möglichst rasch und effektiv einen Eindruck von der jeweiligen Problemlage verschaffen und mögliche Hilfestellungen entwerfen. Dies kann eigentlich nur gelingen, wenn die Probleme einigermaßen bekannt und (für die Lehrerin) routinetauglichen Charakters sind. Die oben angesprochene Standardisierung der Inhalte scheint auch für diese Art der Beratung Voraussetzung zu sein. Die Lehrerin muss sich mit den Lernmaterialien und möglicherweise auftretenden Schwierigkeiten gut auskennen, um in der Situation der Warteschlange rasch den passenden Hin-

weis geben zu können. Die „individuellen“ Anliegen der Schülerinnen und Schüler müssen möglichst effizient, und das heißt mehr oder weniger schematisch, bearbeitet werden können.

Ähnlich stellt sich die Lage in einer anderen Variante des Umgangs mit der knappen Ressource Lehrkraft dar, in der die Schüler allerdings in der Regel auf ihrem Platz bleiben und die Lehrerin stattdessen herumeilt.

2.4.2 Die Lehrperson als „mobiles Einsatzkommando“

Diese andersartige Lösung des gleichen Strukturproblems praktiziert die Lehrerin in der Erich-Kästner-Schule. Es gibt hier zwar auch kleinere Schlangen auf die Lehrerin wartender Schüler, wenn diese an ihrem Pult sitzt, um dort zum Beispiel Arbeitshefte zu kontrollieren. Das wesentliche Prinzip der Verteilung der Ressource Lehrkraft besteht in diesem Unterricht aber darin, dass die Lehrerin von Schüler zu Schüler eilt. Sie bewegt sich zwischen den Gruppentischen hin und her und versucht, dem Hilfebedarf, der sich (etwa durch Aufzeigen) artikuliert, zu entsprechen und überall möglichst kurzfristig und effektiv Probleme zu beheben. Es handelt sich in dieser Variante um Lehrer-Schüler-Interaktionen von kurzer Dauer, die oft nur wenige Sekunden und maximal wenige Minuten dauern. Andere Kinder, die ebenfalls Fragen haben, tröstet die Lehrerin auf „gleich“ und sucht sie dann in der Regel an ihrem Platz auf.

Diese Art der pädagogischen Interaktion kann kamera-ethnographisch als „mobiler Körperraum“ beschrieben werden (vgl. Mohn und Breidenstein 2013).²² Die Lehrerin bleibt hinter der Schülerin stehen und baut einen abgrenzenden und individualisierenden Raum, indem sie sich über die Schülerin beugt und mit einem oder zwei Armen auf dem Tisch der Schülerin abstützt. Ihr Blick ist auf das Arbeitsheft der Schülerin gerichtet, und sie kann auch im Arbeitsheft der Schülerin unmittelbar agieren (Korrekturen anbringen oder auch etwas vorschreiben). Diese Konstellation der Körper grenzt einen exklusiven Raum der Zweier-Interaktion vom Rest des Geschehens ab. Die Schülerin hat hier allerdings keinen Bewegungsraum und kann die Lehrerin auch kaum anschauen. Die Lehrerin nimmt ihrerseits eine Haltung ein, die nur von kurzer Dauer sein kann und erkennbar nicht auf längerfristig stabile Interaktion angelegt ist.

22 Wir beziehen uns hier und im Folgenden auf eine kamera-ethnographische Studie „Arbeitswelten in der Grundschule“, die als DVD veröffentlicht wurde (Mohn und Breidenstein 2013) und die mit dem Mittel der videographischen Beobachtung ähnliche Fragestellungen verfolgt wie das DFG-Projekt „Individualisierung und Kontrolle“.

Die Lehrer-Schüler-Interaktion steht in dieser Variante zwar nicht unter dem Druck der in der Schlange wartenden Schüler, aber sie steht auch unter Zeitdruck und ist von ähnlichen Erfordernissen der Routinisierung und Standardisierung der inhaltlichen Hilfestellungen gekennzeichnet. Etwas anders stellt sich die Situation dar, wenn es gelingt, dyadische Lehrer-Schüler-Interaktionen über etwas längere Zeitspannen zu etablieren und dadurch mehr Zeit am Stück in einzelne Schüler oder Schülerinnen zu investieren. Dies ist an der Alternativschule und in der Astrid-Lindgren-Schule der Fall.

2.4.3 Das System des „Anklammerns“

Dieser Modus der Verteilung der Ressource Lehrkraft, der auf Lehrer-Schüler-Interaktionen von etwas längerer Dauer angelegt ist, bildet einen maximalen Kontrast zu dem Modell der schnellen und mobilen Hilfe. Die Konstellation kann kamera-ethnographisch als „stabiler Körperraum“ beschrieben werden. Hier sucht die Lehrerin für sich selbst einen Sitzplatz neben dem Schüler, dem sie sich zuwendet. Falls dort kein Platz für sie ist, bittet sie den Schüler an einen anderen Tisch, der es erlaubt, dass sie nebeneinander sitzen.

In dieser Variante dauern Interaktionen zwischen der Lehrerin und einzelnen Schülern durchaus manchmal zehn Minuten oder sogar länger. Die Exklusivität der Interaktion wird geschützt, indem die Lehrerin währenddessen andere Schüler mit deren Anliegen abweist.

An der Astrid-Lindgren-Schule werden Schülerinnen oder Schüler, die der Lehrerin bedürfen, auf die Maßgabe des „Anklammerns“ verwiesen. Jede Schülerin und jeder Schüler dieser Lerngruppe verfügt über eine Wäscheklammer mit dem eigenen Namen, mittels derer man sich an einem Band „anklammern“ und dadurch seinen Hilfebedarf signalisieren kann. So hängen meist mehrere Namensklammern an dem Band, das die Lehrerin sukzessive abarbeitet, indem sie sich zum jeweils nächsten Schüler begibt. Das Eintreffen der Hilfe ist zeitlich unbestimmt, insofern sich die Lehrerin auf intensivere und auch anhaltendere Eins-zu-Eins-Situationen einlässt, die einige Zeit in Anspruch nehmen können. Es ist also keineswegs gewiss, dass sie am Ende der Stunde alle Klammern abgearbeitet hat, auf manchen per Klammer signalisierten Hilfebedarf kommt sie erst geraume Zeit später (z. B. in der nächsten Stunde) zurück. Hier ist also das Verteilungsproblem, ähnlich wie bei der Warteschlange, durch das Prinzip der Sequenzialität gelöst. Aber, anders als in der Warteschlange, verbringen die Schüler die Wartezeit an ihrem Platz. Dabei sind sie aufgefordert sich anderweitig zu beschäftigen, während sie auf das Eintreffen der Lehrerin warten. Wenn die Warteschlange an den Post-

schalter erinnert, dann ähnelt das Anklammer-System dem Ziehen von Nummern, wobei man versuchen kann, anhand des Abstandes zwischen der gerade behandelten Nummer und der eigenen abzuschätzen, wie lange es wohl dauern wird, bis man dran kommt und ob man noch schnell etwas erledigen kann.

An der Alternativschule ist das Warten der Schüler, die momentan nicht zum Zuge kommen, nicht so deutlich reguliert. Es unterliegt, wie zu erwarten war, stärker situativen Aushandlungen und Vertröstungen („ich komme nachher zu dir“). Aber auch hier bemüht sich die Lehrperson den Unterricht so zu arrangieren (z. B. mittels Platzvergabe in ihrer Nähe, s.o. die Verteilungsszene), dass etwas stabilere dyadische Interaktionen mit einzelnen Schülern möglich werden.

Auch wenn Lehrkräfte den dezentrierten Unterricht so organisieren, dass sie sich in der gegebenen Situation etwas ausgiebiger und intensiver mit den Anliegen einzelner Schülerinnen oder Schüler befassen können, steht diese Interaktion allerdings unter einem spezifischen Handlungsdruck, wie wir weiter unten sehen werden (in Kap. 3.4.)

2.4.4 Die Vervielfältigung der Helferinnen

Eine weitere Strategie, mit der Knappheit der Ressource Lehrkraft umzugehen, ist schließlich in dem Versuch zu sehen, diese auszuweiten, indem über die Lehrperson hinaus auch Schülerinnen und Schüler in die Funktionen des Helfens, Erläuterns oder Kontrollierens einbezogen werden. Durch die Rekrutierung weiterer Helferinnen wird die Ressource Lehrkraft ausgeweitet.

Diese Strategie konnten wir in allen Untersuchungsfeldern in unterschiedlicher Ausprägung beobachten: So gab es bisweilen zusätzliche pädagogische Kräfte, wie etwa Erzieherinnen, Integrationshelfer oder auch weitere Fachlehrer, die zumindest phasenweise der Klassenlehrerin assistieren und sich an der Abarbeitung von Schülerfragen beteiligen. Wir konnten z. B. auch beobachten, wie ältere Schüler, die aus einer weiterführenden Schule an die Grundschule geschickt worden waren, sich als so genannte „Lernhelfer“ am Wochenplanunterricht beteiligten. Für diese älteren Schüler war der Aufenthalt an der Grundschule als eine Art Sozialpraktikum gedacht, einige der Schulanfänger nahmen deren Hilfe gerne in Anspruch.

Auch jenseits dieser Zusatzkräfte gilt als eine der Grundideen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, dass die Mitglieder der Lerngruppe sich wechselseitig helfen (vgl. Kucharz und Wagener 2007; M. Wagener 2014). Die Größeren helfen den Kleineren, wobei die Größeren sich ihres Wissens selbst noch einmal vergewissern und Kinder Erklärungen von anderen Kindern manchmal besser verstehen

als von Erwachsenen – so lautet eine auf den ersten Blick überzeugende Maxime des jahrgangsübergreifenden, individualisierten Unterrichts. Diese Maxime findet durchaus auch Eingang in die Praxis des individualisierten Unterrichts: Wir konnten zusammenarbeitende Schüler beobachten und auch immer wieder Schülerinnen, die gerne in die Rolle der Lehrerin schlüpfen und anderen Schülern erklärten, was sie zu tun hätten oder wie sie etwas zu tun hätten. In einer der Lerngruppen existierte sogar die Regel, dass man zunächst drei Kinder zu fragen hat, bevor man sich an die Lehrerin wenden darf.

Der umstandslose Verweis auf die gegenseitige Hilfe der Schüler untereinander erkennt aber vermutlich, wie voraussetzungsvoll und komplex die Praxis des Helfens ist. Einerseits muss interaktiv geklärt werden, auf welcher Basis die Asymmetrie zwischen HelferIn und Geholfenem etabliert und gehandhabt werden kann, was durchaus nicht ohne Weiteres gelingen muss (vgl. Bennewitz und Breidenstein 2004; U. Wager 2010). Andererseits scheint, ersten Beobachtungen zur Folge, oft auch die didaktische Qualität der „Hilfe“ durchaus fragwürdig.²³ Die didaktische Qualität dieser Schüler-Schüler-Interaktionen kann wohl nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern müsste erst am Detail des Vollzugs untersucht werden.

Über die verschiedenen Varianten der Gestaltung von Lehrer-Schüler-Interaktionen hinweg lässt sich bilanzieren, dass man es in der einen oder anderen Form immer mit dem Problem der Knappheit der Ressource Lehrkraft zu tun hat. Auch bei einer Ausweitung der Ressource durch zusätzliche Helferinnen kommt es zu Wartezeiten für Schüler, die ein Anliegen haben, und es sind Verteilungsprobleme zu lösen.

Ganz praktisch geht es um die Etablierung und Abschirmung exklusiver Eins-zu-Eins-Situationen inmitten eines vielfältigen und wechselvollen Geschehens. Die Lehrkraft (oder HelferIn) muss sich zunächst ein Bild von dem spezifischen, individuellen Problem machen, um die passende Antwort oder eine adäquate Hilfestellung geben zu können. Wie sie die pädagogische Interaktion konkret gestaltet, wie viel Zeit sie sich etwa dafür nimmt, wie groß der Anteil kontrollierender Praktiken dabei ist – all das scheint mit dem Gesamtentwurf von individualisiertem Unterricht und seiner Steuerung zu variieren (s. Kap. 4). Man sieht jedoch auch übergreifende strukturelle Bedingungen, die der individualisierte Unterricht für die Lehrer-Schüler-Interaktion mit sich bringt, insbesondere wenn man ihn mit der Struktur des (lehrer-)zentrierten Unterrichts vergleicht.

23 Ein hilfreiches ‚Scaffolding‘ würde ja ein präzises Erfassen des spezifischen Problems erfordern und dann den Entwurf darauf abgestimmter Hinweise – eine Anforderung, die oft genug auch durch das Handeln professioneller Lehrkräfte nicht erfüllt wird.

2.4.5 Die Lehrer-Schüler-Interaktion im dezentrierten Unterricht

Die Organisation von Lernprozessen im Rahmen der Institution Schule geht mit der Bedingung einher, dass einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern eine begrenzte Anzahl von Lehrkräften gegenübersteht. Dieser Bedingung wird im herkömmlichen, lehrerzentrierten Unterricht dadurch entsprochen, dass die Lernprozesse einer ganzen Gruppe von Schülern, einer Schulklasse, parallelisiert und von einer Lehrperson zentral angeleitet werden. Eine Anweisung oder Erläuterung der Lehrperson ist immer für eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern gleichzeitig gedacht. Das „Unterrichtsgespräch“ zeichnet sich gerade dadurch aus, dass ein Problem zwar im Dialog mit einzelnen Schülern erörtert wird, diese aber exemplarisch für eine Gruppe von Schülern stehen, die ebenfalls anhand dieses klassenöffentlichen Gespräches lernen sollen – zumindest der Idee nach. Wenn die Parallelität von Lernprozessen im individualisierten Unterricht nicht mehr gegeben ist, hat es die einzelne Lehrperson mit einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Lernstände, Anliegen und Problemstellungen zu tun und eben oft auch mit einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern, die sie um ihre Hilfe bitten.

Wir haben von verschiedenen Varianten berichtet, das Problem der Verteilung der knappen Ressource Lehrkraft zu lösen: der Warteschlange, der Lehrperson als mobiles Einsatzkommando, dem System des „Anklammerns“ und der Vielfältigung der Helfer. Diese Varianten haben unterschiedliche Vor- und Nachteile, aber eines gemeinsam: Das didaktische Handeln ist immer improvisiert. Die Lehrerin (oder die Mitschülerin als Helferin) muss in der Situation erfassen, wo der Hilfebedarf liegt, worin das Problem besteht und ad hoc entscheiden, was eine geeignete Hilfestellung oder Erläuterung sein könnte. In der Variante einer intensiveren Zuwendung zu einzelnen Schülern (um den Preis, dass die anderen warten müssen) hat die Lehrerin etwas mehr Gelegenheit, zunächst das Problem zu erfassen, bevor sie agiert, aber auch hier steht sie, wie in allen Varianten, unter Zeit- und Handlungsdruck (s. Kap. 3.4). Bearbeitbar ist die Diskrepanz zwischen der Kapazität der Lehrperson und der Vielzahl der Schüleranfragen im individualisierten Unterricht nur durch eine gewisse Standardisierung der Schülertätigkeiten und damit der Problemstellungen. Indem die Schülerinnen und Schüler alle in den gleichen Arbeitsheften (nur nicht an der gleichen Stelle) oder an den gleichen Materialien arbeiten (nur nicht zur gleichen Zeit), werden die Probleme für die Lehrkräfte vorhersehbar und die Hilfestellungen routinisierbar.

Zumindest im Rahmen der Institution Schule, so scheint es, lässt sich die Individualisierung des Unterrichts nicht einfach als dessen „Öffnung“ beschreiben. Zwar gehen die Schüler tatsächlich unterschiedlichen Tätigkeiten nach und das

Unterrichtsgeschehen wird dezentriert, insofern kein gemeinsames Zentrum der Aufmerksamkeit vorliegt, aber mit diesen Öffnungen gehen auch (neue) Schließungen einher: Praktiken der Steuerung und Kontrolle sorgen dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler immer etwas „zu tun“ haben; Regulierungen des Drankommens sorgen für eine gerechte Verteilung der Ressource Lehrkraft; und Standardisierungen der Unterrichtsinhalte sorgen dafür, dass Hilfestellungen routinisierbar werden.

Dieses Kapitel hat einen Überblick über Probleme der Organisation individualisierten Unterrichts anhand der Analyse von Varianten der konkreten und praktischen „Lösung“ dieser Probleme geboten. Wir haben diese Analysen entlang der Nutzung des Raums, der Handhabung der Zeit, der Implementierung eines Curriculums und der Verteilung der Lehrkraft strukturiert. In den verschiedenen Dimensionen der Organisation individualisierten Unterrichts sind wir immer wieder auch auf die Frage der Inhaltlichkeit des Unterrichts gestoßen. Einerseits müssen inhaltliche Erfordernisse offenbar regelmäßig äußeren Bedingungen, insbesondere Vorgaben zeitlicher Art, untergeordnet werden. Andererseits scheinen die Standardisierung von inhaltlichen Anforderungen und Aufgaben die Voraussetzung für die Entwicklung von Instrumenten der Steuerung und für die Bearbeitung von Hilfebedarfen im individualisierten Unterricht darzustellen. Es hat sich auch schon angedeutet, wie eine solche Standardisierung von Inhalten und Problemen durch die dominante Einbeziehung von Lernmaterialien und Arbeitsheften in die didaktische Gestaltung des individualisierten Unterrichts erreicht wird. Dieser Befund ist allerdings bis hierhin noch relativ abstrakt geblieben. Das nächste Kapitel wird sich anhand der Interpretationen exemplarischer Szenen der *didaktischen* Dimension individualisierten Unterrichts genauer zuwenden.

Individualisierung und Kontrolle

Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der
Grundschule

Breidenstein, G.; Rademacher, S.

2017, X, 299 S. 27 Abb., 7 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-13804-2