

Vom Nutzen der Zeit

Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht

Zusammenfassung: Der Frage nach der Konstituierung von Unterricht geht dieser Aufsatz anhand der Analyse der Eigenlogik schulischer Zeitstrukturen im individualisierten Grundschulunterricht nach. Am empirischen Material werden unterschiedliche Varianten des schulischen Zeitmanagements in drei kontrastiven Forschungsfeldern diskutiert. Der Grad der Individualisierung lässt sich daran erkennen, inwieweit sich die Unterrichtsorganisation von der Idee der Schulstunde und des Stundenplans löst. Über die drei kontrastiven Varianten individualisierten Unterrichts hinweg jedoch erweist sich die Indifferenz schulischer Zeitvorgaben gegenüber den Lerninhalten gerade in einem Unterricht, der die Idee der Synchronität der Lernprozesse aufgibt, als grundlegendes Strukturmerkmal von Unterricht.

Schlagnorte: Unterrichtstheorie, individualisierter Unterricht, schulische Zeitstrukturen, interpretative Unterrichtsforschung, Jahrgangsmischung

1. Einleitung

Der Frage „Was konstituiert Unterricht?“ wollen wir in diesem Aufsatz anhand der Untersuchung der zeitlichen Strukturierung schulischer Lernprozesse nachgehen. Wenn man sich fragt, was „Unterricht“ als eine spezifische soziale Praxis konstituiert und von anderen sozialen Praxen unterscheidet, muss man die Eigenheit und Eigenlogik des Schulischen in den Blick nehmen (Breidenstein, 2010; Reh, Rabenstein & Idel, 2011; Meseth, Proske & Radtke, 2012). So sind beispielsweise die räumlichen Bedingungen kennzeichnend für die Unterrichtssituation, das Schulgebäude mit seiner unverwechselbaren Architektur, die vor allem „Klassenzimmer“ bereitstellt (Göhlich, 1993; Böhme, 2009). Konstitutiv für die soziale Praxis „Schulunterricht“ ist nicht zuletzt auch die Eigenlogik ihrer *zeitlichen* Strukturiertheit. Die zeitlichen Dimensionen des Schulischen liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Zunächst einmal bezieht sich schulischer Unterricht auf eine bestimmte Lebensspanne: Es gibt ein definiertes Schuleintrittsalter und eine Dauer des Schulbesuchs, die in Jahren gemessen wird. Dann spielt sich Unterricht innerhalb der zeitlichen Vorgaben des *Schuljahres* ab: Dieses gibt den Rhythmus von Ferien und Unterricht und Zeitpunkte für Zeugnisse und Klassen- oder Schulwechsel vor. Für die eigentliche Unterrichtstätigkeit von Lehrern und Schülern sind die Vorgaben des *Schultages* strukturierend. Um diese Strukturierungen soll es im Folgenden gehen: um Stundenpläne und „Schulstunden“, die den zeitlichen Rahmen des Unterrichts bilden.

Insbesondere die *Schulstunde* stellt ein unverwechselbares Element im Rahmen der Organisation schulischer Lernprozesse dar (vgl. Kalthoff, 1997, S. 84-89; Wernet,

1999). „Stundentafeln“ beschreiben den Anteil unterschiedlicher Fächer am Schulunterricht, „Stundenpläne“ organisieren die konkrete Verteilung der Fächer über die Schulwoche und bestimmen die zeitliche Strukturierung jedes einzelnen Schultages. Eine Schulstunde stellt die grundlegende schulische Zeiteinheit dar, mit der gerechnet wird; eine Schulstunde kann ausfallen, vertreten oder mit anderen Schulstunden zusammengelegt werden. Die Grenzen der Schulstunde bilden Anfang und Ende eines konkreten, inhaltlich-fachlich spezifizierten Prozesses. Durch dieses Organisationsprinzip werden Zeit- und Fächerstruktur gekoppelt und untrennbar miteinander verbunden.¹ Dieses Prinzip, nach dem ein Schultag in gleich lange Zeitintervalle gegliedert wird und diesen Zeitabschnitten spezifische Inhalte zugewiesen werden, kann als das entscheidende Charakteristikum schulischer Zeitorganisation betrachtet werden.

In der Regel werden zwar mehrere Schulstunden zu einer inhaltlichen „Unterrichtsreihe“ zusammengefasst, dennoch ist die einzelne Stunde eine in sich geschlossene Einheit mit einem Beginn, mit einem Verlauf, der sich oft in mehrere ineinander übergehende Phasen unterteilt, und mit einem Ende. Die durch die Schulstunde repräsentierten zeitlichen Vorgaben des Unterrichts bilden eine der zentralen Orientierungen für die Planung und Gestaltung von Unterricht. Für Lehrpersonen geht es immer auch darum, Abläufe, Vorgehensweisen und Prozesse in die gegebene Zeitspanne einzupassen. Rechtzeitig „fertig zu werden“ oder die noch übrige Zeit sinnvoll zu „nutzen“ sind für Anfänger im Lehrberuf oft die größten Herausforderungen.

Schulische Reformbemühungen setzen nun nicht zuletzt bei der etablierten Form der zeitlichen Organisation des Unterrichts an. Die Kritik richtet sich auf den „Fetzenstundenplan“ (P. Petersen), der den Schultag in zu kleine und voneinander isolierte Einheiten zerstückelt, oder auf die Starrheit des Stundentaktes, der keine Flexibilität ermöglicht. Die Waldorfpädagogik z.B. kennt Unterrichts-„Epochen“; an vielen Schulen unterbrechen „Projektstage“ oder „-wochen“ die Eintönigkeit des Stundenplans; der Schultag wird, vor allem in der Ganztagschule, „rhythmisiert“ (z.B. Appel, 2005; Burk, 2005). Das zeitliche Regime schulischen Unterrichts ist durchaus in der Diskussion und Gegenstand zahlreicher Reformen. Die zentrale Schulklingel wurde in vielen Schulen abgeschafft. – Dass die Schulklingel dann allerdings in der Regel durch andere Formen zeitlicher Zäsuren ersetzt wird, kann als erster Hinweis auf die Unhintergebarkeit einer kollektivierenden zeitlichen Strukturierung gelesen werden.

Die Frage nach der konstitutiven Bedeutung zeitlicher Strukturierungen für den Unterricht wollen wir im Folgenden an dem spezifischen Fall des „individualisierten“ Unterrichts verfolgen. Das ist ein sehr komplexer, aber, wie wir meinen, umso aufschlussreicherer Fall, wenn es um die empirische Bestimmung grundlegender Merkmale schulischen Unterrichts geht. Der Fall erscheint deshalb so aufschlussreich, weil einiges von dem, was wir mit „Unterricht“ assoziieren, außer Kraft gesetzt zu sein scheint oder zumindest entscheidend variiert wird: Die Lehrertätigkeit lässt sich nicht einfach als Ver-

1 Dieses Modell einer schulisch institutionalisierten Zeitorganisation hat sich weltweit etabliert, wenn auch die Zeitintervalle variieren und die tatsächliche Dauer einer Schulstunde zwischen 40 und 60 Minuten schwankt (Mitter & von Kopp, 1994).

mittlung bestimmen; die Schüler und Schülerinnen einer Klasse können zu einem gegebenen Zeitpunkt höchst Unterschiedliches tun; das beobachtbare Geschehen ist kaum noch um einen gemeinsamen Fokus zentriert, etwa eine Fragen stellende Lehrperson und antwortende Schüler oder eine von den Schülern zu bearbeitende Aufgabe. Die Frage, was konstitutive Merkmale von Unterricht sind, lässt sich vielleicht gerade in einem Unterricht schärfer stellen, der einige der gängigen Bilder von schulischem Unterricht nicht erfüllt – so die Ausgangsüberlegung des vorliegenden Beitrages. Wir fragen: Was heißt unter der Bedingung der „Individualisierung“ und Dezentrierung des Geschehens „Unterricht“?

Wir berichten aus einem laufenden ethnographischen Forschungsprojekt, das individualisierten Unterricht in der Grundschule in drei kontrastiven Forschungsfeldern beobachtet und untersucht.² Wir fokussieren die empirischen Analysen im Folgenden auf das Problem der Zeit und differenzieren die Frage aus: Wie wird Unterrichtszeit von anderen schulischen Sequenzen wie etwa Pausen oder Mahlzeiten unterschieden und abgegrenzt? 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?

Eine der zentralen programmatischen Begründungen für die so genannte „Öffnung“ und 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 Synchronität der Lernprozesse gekennzeichnet ist (alle Schüler und Schülerinnen 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. 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. In der Grundschulpraxis löst man sich im Zuge der Einführung der flexiblen Schuleingangsphase vom Prinzip der Jahrgangsklasse, und der jahrgangsübergreifende Unterricht kommt auf diese Weise zu neuen Ehren (vgl. Götz & Krenig, 2011). Auch die Gesamtdauer dieser Schulstufe wird flexibilisiert: die Schulanfänger haben je nach Voraussetzungen und Tempo ein, zwei oder drei Jahre Zeit sie zu absolvieren. 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

2 Das Projekt „Individualisierung und Kontrolle“ wird von der DFG finanziert und unter der Leitung von Georg Breidenstein und Sandra Rademacher am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sind Sabine Dorow, Christin Menzel und Carolin Ziems.

anderen Zeitregime einhergeht als der traditionelle lehrerzentrierte Unterricht, lässt sich also schon aufgrund seiner programmatischen Begründung vermuten. Wie dieses Zeitregime konkret aussieht und welche praktischen Effekte es zeitigt, gilt es empirisch zu ergründen.

Die Analyse von Phänomenen, die mit Zeit in Zusammenhang stehen, erfordert zunächst eine methodologische Vergewisserung und einen kurzen Blick auf die sozialwissenschaftliche Diskussion des Problems der Zeit (2); im nächsten Schritt stellen wir fokussierte Beobachtungen zum Umgang mit Zeit aus unseren drei Forschungsfeldern vor, womit wir zugleich drei sehr unterschiedliche Varianten individualisierten Unterrichts diskutieren (3). Abschließend stellen wir die Frage nach der Strukturierung von Zeit als übergreifendem Handlungsproblem individualisierten Unterrichts und kommen zurück auf die konstitutive Bedeutung von Zeit für schulischen Unterricht (4).

2. Zeit in der soziologischen Theoriebildung

„Zeit“ ist in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung durchaus ein viel diskutiertes Thema. Norbert Elias hat in einem mittlerweile klassischen Essay „Über die Zeit“ (1988) konzeptionelle Grundlagen einer historisch-soziologischen Perspektive auf Zeit als gesellschaftliches Phänomen entwickelt: „Die menschliche Erfahrung dessen, was heute ‚Zeit‘ genannt wird, hat sich in der Vergangenheit verändert und verändert sich in der Gegenwart weiter, und zwar nicht in einer zufälligen oder historischen Weise, sondern in einer strukturierten und gerichteten Weise, die erklärt werden kann“ (Elias, 1988, S. 2). Elias beschreibt die Vorstellung von der Zeit als physikalischem, dem Menschen äußerlichen und in der Natur gegebenen Objekt als eine spezifische Vorstellung der Neuzeit, als eine Vorstellung, die in der Physik längst relativiert ist, die aber das Zeiterleben und auch die Zeitorganisation des Menschen bis heute in grundlegender Weise prägt. Die zu messende und zu bestimmende Zeit wird zum wichtigsten Mittel der Relationierung und Koordinierung menschlicher Tätigkeiten und der Erhöhung von Komplexität. „Soziologisch betrachtet, hat Zeit eine koordinierende und integrierende Funktion“ (S. 19). Das „Zeitbestimmen“ (im Englischen besser zu fassen als „timing“) besteht darin, „zwei oder mehr verschiedene Sequenzen miteinander zu verknüpfen, von denen eine als Zeitmaßstab für die andere(n) dient“ (S. 42). Und Elias fährt fort: „Dies ist eine Leistung der intellektuellen Synthese, die alles andere als einfach ist. Denn die Bezugssequenz kann substanziell sehr verschieden sein, für die sie als Zeitmaßstab gebraucht wird“. Als Beispiel führt Elias u.a. jene Relationierung an, die uns in den folgenden Analysen zum individualisierten Unterricht beschäftigen wird: „Wir arbeiten zwei Stunden“ (S. 41). Elias macht also darauf aufmerksam, dass es höchst voraussetzungsvoll ist, Arbeit mit einer Zeitspanne zu verknüpfen.

Wenn man davon ausgeht, dass es historisch-gesellschaftlich unterschiedliche Formen gibt, Zeit zu bestimmen, sich zu Zeit ins Verhältnis zu setzen, Zeit als solche überhaupt zu verstehen, dann kann man auch die Spezifik zeitlicher Regimes unterschiedlicher Formate schulischen Unterrichts genauer erfassen. Der kollektive und kollektivie-

rende Klassenunterricht beruht offensichtlich auf der Idee der Gleichzeitigkeit, auf der Synchronität und Synchronisierung von Abläufen. Demgegenüber lässt sich der individualisierte Unterricht, der im Mittelpunkt unserer Betrachtungen steht, einer Idee von Zeit zuordnen, die sich mit Nowotny (1993) als „Eigenzeit“ bezeichnen ließe. Die Soziologin konstatiert, wiederum zeitdiagnostisch akzentuiert, ein wachsendes „Bedürfnis nach der Abgrenzung der ‚eigenen‘ Zeit von jener, die die Menschen mit anderen verbindet“ (Nowotny, 1993, S. 20). Den Wunsch nach einer neuen Zeitsouveränität beschreibt Nowotny als Gegenbewegung zu jener Vereinheitlichung, Synchronisierung und Beschleunigung von Zeit, die die Zeiterfahrung des 20. Jahrhunderts gekennzeichnet habe (vgl. auch Rosa, 2005). Dabei sieht sie durchaus, dass das Konzept der „Eigenzeit“ es mit mindestens zwei Problemen zu tun bekommt: zum einen mit dem einer potentiell sozial ungleich verteilten Zeitsouveränität und zum anderen damit, „die Eigenzeit mit den Anforderungen der institutionalisierten Fremdzeit in Einklang zu bringen“ (Nowotny, 1993, S. 43). – Welche konkreten Effekte dieses Problem zeitigt, werden wir anhand der Beobachtungen aus dem individualisierten Unterricht diskutieren können.

Die Aktualität der Idee des individualisierten Unterrichts im schulpädagogischen Diskurs wird gelegentlich auch vor dem Hintergrund neuer zeitlicher Regimes in der Arbeitswelt diskutiert, die mit dem Umbruch von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft und den neuen Kommunikationstechnologien „auf radikale Weise von Individualisierung und Beschleunigung erfasst“ werde und neue Formen schulischen Unterricht zu organisieren nach sich ziehe (Zeiber, 2008, S. 14). Zumeist allerdings wird die Individualisierung des Grundschulunterrichts pädagogisch-didaktisch begründet, nicht zuletzt mit Blick auf eine selbstbestimmtere Nutzung der Unterrichtszeit. 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.“

Der postulierte Zusammenhang zwischen Flexibilisierung der zeitlichen Vorgaben und Selbstbestimmung der Schüler wird uns in den folgenden Analysen als *empirisches* Problem beschäftigen, wobei zunächst auf die große Variationsbreite dessen aufmerksam gemacht werden muss, was derzeit an praktischer Umsetzung individualisierten Unterrichts zu beobachten ist. Unsere drei Forschungsfelder stehen, wie man sehen wird, für drei sehr unterschiedliche Formen der Individualisierung des Grundschulunterrichts und bilden damit einen Gutteil der empirischen Varianz des individualisierten Unterrichts ab, ohne dass wir behaupten würden, diese Varianz vollständig erfasst zu haben.

3. Varianten individualisierten Unterrichts

Wir charakterisieren unsere drei Forschungsfelder zunächst in ihrem je spezifischen Umgang mit den aufgeworfenen Fragen nach der konkreten Handhabung von „Zeit“

im individualisierten Unterricht und konkretisieren dies in drei Dimensionen: der Begrenzung und Markierung der Unterrichtszeit, der Kennzeichnung der während der Unterrichtszeit legitimen Tätigkeiten und der internen Regulierung des Verhältnisses zwischen Zeit und Arbeitspensum. Dabei werden markante Differenzen in der Handhabung dieser Fragen deutlich werden. Abschließend fragen wir dann, ob sich möglicherweise über die empirischen Unterschiede hinweg übergreifende gemeinsame Handlungsprobleme identifizieren lassen und ob sich übergreifende Effekte der verschiedenen Zeitpraktiken zeigen.

Die folgenden Beschreibungen und Analysen beruhen auf insgesamt ca. 20 Wochen Feldforschung in den drei Untersuchungsschulen, wobei die teilnehmenden Beobachtungen in ausführlichen Protokollen verschriftlicht und die mitlaufenden Audioaufzeichnungen auszugsweise transkribiert wurden.³

Die Berliner Stadtteil-Grundschule

Es handelt sich um eine staatliche Regelschule ohne besonderes pädagogisches Profil, die im Zuge der Einführung der neuen Schulanfangsphase jahrgangsübergreifenden Unterricht eingeführt hat. Dieser ist als Wochenplanunterricht organisiert und im Stundenplan ausgewiesen, allerdings sind nur insgesamt fünf Stunden pro Woche dafür vorgesehen.

Dieser Stundenplan hält fest an der Stundeneinteilung, 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 an der Idee der Schulstunde festgehalten wird. 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. Eine zentrale Schulklingel allerdings gibt es an dieser Schule nicht mehr.

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. Von den Wochenplänen gibt es zwei Sorten: einen für die „Blumen-“ und einen für die „Wiesenkinder“ (die Erst- und die Zweitklässler), innerhalb der jeweiligen Wochenpläne gibt es Pflicht- und Zusatzaufgaben („Herzchenaufgaben“). Die meisten

3 Wir haben außerdem Interviews mit den Lehrkräften und Schülern geführt und Arbeitsergebnisse von Schülern dokumentiert, aber diese Datensorten stehen in der vorliegenden Untersuchung nicht im Mittelpunkt.

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 R.115	D-Fö R.114	SU R.115
9.05- 9.50	(D) DaZ	isl. Rel. R. 218 (Betreuung)	(M) DaZ M-Fö	(M)	Mu
10.10- 10.55	Sp neue Halle	BK DaZ	(D) DaZ	(D) DaZ	Sp alte Halle
11.00- 11.45	Sp neue Halle	D-T DaZ	BK	Mu R. 003 DaZ	(D) R. 003 DaZ Yoga
12.10- 12.55	D-T DaZ			D-T	M-T DaZ
13.00- 13.45				M-T	

M-T = Mathematik-Teilungsunterricht,

D-T = Deutsch-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

DaZ ab 17.10.11

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 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 erster fertig ist, darf zuerst die Jacken anziehen und in die Pause. 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 Beendigung der Arbeitszeit erhält hier absoluten Vorrang vor etwaigen, den jeweiligen Arbeitsprozessen inhärenten, 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. (unv.) zum Schluss zu laut. Was ich ganz sch:ö:n fand, dass hier einige Kinder den anderen so gut geholfen haben. Das fand ich toll. Hast du's verstanden, was Yosef dir erklärt hat? Kannst es jetzt? Oder (unv.) hat dir schön geholfen? Jayden, aber dass du keine Lust mehr hattest, in der nächsten Stunde machen wir das nicht (unv.) und dann gibt's was zur Entspannung. Den Rest müssen wir morgen schaffen.“

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. Zunächst werden einzelne Schüler namentlich und individuell angesprochen (wohlgemerkt vor dem Publikum der Mitschüler), ob sie verstanden hätten und ob ihnen „schön geholfen“ wurde, wobei offenbar keine Antworten auf die rhetorischen Fragen erwartet werden. Die Idee eines kollektiven Pensums kommt dann in dem wiederholten „Wir“ zum Ausdruck, das die abschließende Vergemeinschaftung leistet.

Die Berliner Schule weist von unseren drei 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. 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. Die Grundstruktur des Unterrichts an der Montessori-Schule ist davon deutlich unterschieden.

Die Montessori-Schule

In der Montessori-Schule ist an jedem Morgen 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 Fr. Van Korden	Ethik Fr. Ziegler	Englisch Fr. v. Korden	Sport Fr. Seidel	D/ Ma Fr. Lehm.
	G/ Kunst Fr. Ohm	Musik	Musik Fr. Grünwald	Sport Fr. Schwartz	
		G/ Werken Fr. Schwartz	G/ Kunst Fr. Ohm	Religion Fr. Hendrik	Schwimmen

Klasse 4

	FA	FA	FA	FA	FA
	FA	FA	FA	FA	FA
	FA	FA	FA	FA 1 Reli	FA
	SG	LRS/ Hort	G/ Kunst Fr. Lehmann	Ethik	Sport Fr. Seidel
	SG	Englisch	Deutsch	ADS/ Hort	Sport Fr. Schwartz
	SG	D/ Ma	Englisch	G/ Kunst Fr. Lehm.	Musik Fr. Rumpel

Abb. 2: Stundenplan Montessori

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

Hier finden sich kaum kollektive Elemente. Schon der Arbeitsbeginn ist nicht kollektiv markiert, sondern gewissermaßen ‚gleitend‘ und individualisiert: Mit dem Betre-

ten 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, das entweder einem von der Lehrerin vorbereiteten „Auftrag“ entspricht oder auch auf eigener Entscheidung beruhen kann.

In diesem Unterricht dominieren nicht die Arbeitshefte, sondern die Lernmaterialien Maria Montessoris. Die Abfolge der in den Regalen zur Verfügung stehenden Montessori-Materialien bildet das implizite Curriculum, das die Kontinuität der „Freiarbeit“ über Jahre hinweg gewährleistet.

Offiziell gibt es zwar in der Freiarbeit für die Schülerinnen und Schüler die Freiheit der Wahl der eigenen Tätigkeit, zugleich findet sich aber die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Tätigkeiten. Die Lehrerin ermahnt die Kinder jedenfalls gelegentlich, „etwas Sinnvolles“ zu tun. Die Kategorie des „Sinnvollen“ scheint die legitimen Tätigkeiten zusammenzufassen.

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.

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 für das Handeln individualisierter Lernender ins Spiel. Ein wortloser Hinweis Matheos genügt, damit Bosse versteht, dass er meint, dass die verbleibende Zeit nicht reichen würde, beziehungsweise 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 als solches so dominant wird, dass es 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.⁴

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.

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:

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

Sm.: Noch eine Minute Zeit hätte's gedauert Felix. 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)) (4) 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? Kann'ste machen hmm. (12) So ich sage dann noch an, wie es weiter geht. (Sabine Dorow)

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 entproblematisieren und die Normalität wieder herzustellen, die sich dann in ihrer Ansage, „wie es weitergeht“, erfüllt.

In den 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 unserem dritten Forschungsfeld, einer Schule in der Tradition der freien Alternativschulen, stellt sich das Zeitregime noch einmal anders dar. Hier sind die Unterrichtszeiten, die an der Berliner Regelschule der Markierung durch die Lehrerin obliegen und an der Montessori-Schule der neutralen Autorität der Uhrzeit überantwortet werden, ein Gegenstand der Aushandlung zwischen Lehrpersonen und Schülern.

4 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 verselbständigen kann.

Die Alternativschule

Die dritte Schule in unserem Sample weist eine verhältnismäßig lange Geschichte auf und hat sich im Laufe der Jahre von den etwas wilden Anfängen zu einem durchaus regelhaften Schulbetrieb entwickelt. Die Lerngruppen umfassen hier drei Jahrgänge und der Unterricht ist in einer Weise differenziert, die in den ersten drei Jahren hauptsächlich zwischen den Fächern Deutsch und Mathe unterscheidet.

Die zeitliche Struktur des Schultages erfährt an dieser Schule von vornherein zwei Rahmungen. Erstens gibt ein Plan vor, welcher der beiden Klassenlehrer zu welcher Zeit in der Klasse ist. Da jeder Lehrer für eines der Fächer, Deutsch oder Mathe, verantwortlich ist, wird durch Anwesenheit des Lehrers zugleich das Fach vorbestimmt. Dieser Plan liegt den Lehrern, nicht aber den Schülern vor.

Anja & Torsten
Orkas

Stundenplan ~~2011/12~~ 2011/2012 Stand: 20.08.2011
August 2011

Zeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr
08 30			Anja		
09 00	A KV	A KV	Anja KV	KV	KV
09 30	N	N	A Anja	TORSTEN	SPORT
10 00	J SPORT	A	N Anja		SPORT
10 30	J SPORT	MÄ-Jungen-Zeit	J Anja		N
11 00	A	MÄ-Jungen-Zeit	J Anja	A	A 11 ⁰² Frühmahl
11 30	TORSTEN	TORSTEN	A	N	Anja
12 00	MITTAG	MITTAG		MITTAG	Anja
12 30			SV	J	Anja SV
13 00	Mo-Angebote			A	
13 30	Mo-Angebote				
14 00	Mo-Angebote			Anja	
14 30	Anja ab 13.00	SV		Anja SV	
15 00					

alle 3 Wochen
Swimming

Anja = Deutsch
Torsten = Mathe

Summe

20,88 24,5 = 18,38 h. + 2,5 (Pausenzeit) = 20,88 h.
11,5 24,5 - 10 (Ost) - 1 (Ku) = 13,5 = 10,13 h. + 1,38 (Pausenzeit) = 11,51 h.
32,38

Abb. 3: Stundenplan Alternativschule

Obwohl dieses Dokument mit „Stundenplan“ überschrieben ist, werden hier nicht in der schulüblichen Logik Zeitintervallen Fächer zugewiesen. Stattdessen finden sich Bündelungen von Halbstundenintervallen, denen Namen zugeordnet sind. Zudem sind einige wenige weitere Zuordnungen zu vorgegebenen Zeiten eingetragen: Mahlzeiten, Sport, MÄ-Jungen-Zeit, Mo-Angebote und die kollektiven Zusammenkünfte am Anfang und Ende des Schultages, die Klassenversammlung (KV) und die Schlussversammlung

(SV). Rudimentär ist man noch an den auf dem Stundentakt basierenden Stundenplan erinnert, 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.

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. Die Akteure unterscheiden dabei nicht vor allem Fächer, sondern unterschiedliche Arten von Arbeitszeit: Mathearbeitszeit, Deutscharbeitszeit, Wunscharbeitszeit – die wird im Tagesplan durch den Zauberstab dargestellt –, Turboarbeitszeit, gleitende Arbeitszeit und gemeinsame Arbeitszeit. Die Zeit, die in diesem Tagesplan als Arbeitszeit vorgesehen ist, steht dabei offensichtlich nicht im Zentrum, sondern Deutsch und Mathe stellen Tagesordnungspunkte unter anderen 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 warte sogar noch fünf Minuten.“ (Nach wenigen Minuten beginnt er noch einmal) „Na toll, dass fast alle, oder vielleicht sind sogar wirklich alle hier. Kinder! (2 Sek.) Gleitende Arbeitszeit! In den nächsten, sag ich mal, drei Minuten muss jeder mit seinem Mathe- mit seinem Mathearbeitsheft anfangen! Also wenn der große Zeiger auf der Elf ist, dann muss jeder anfangen haben!“

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.

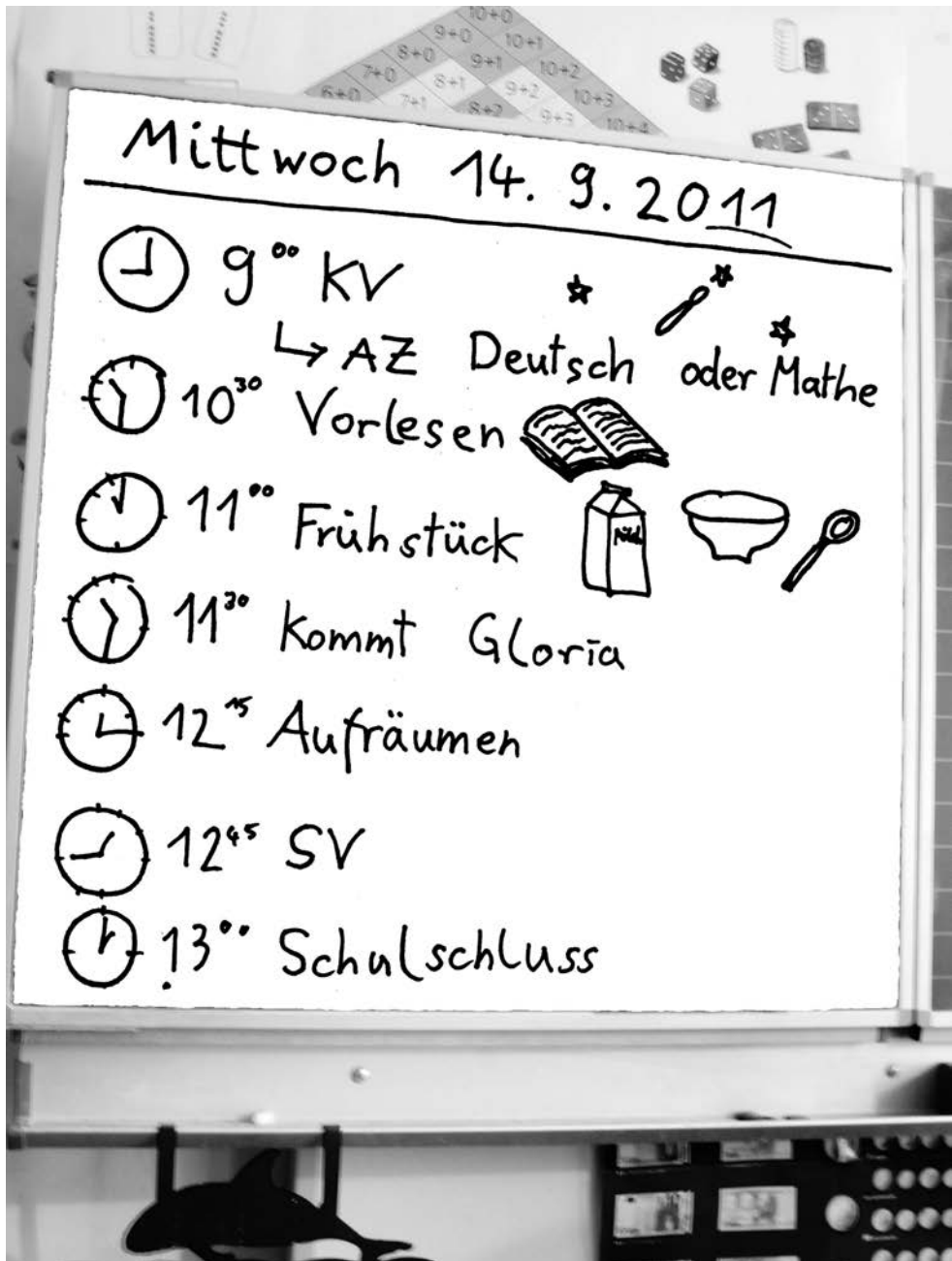


Abb. 4: Tagesplan Alternativschule

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. (Christin Menzel)

Diese Verhandlungssituation ist insofern ungewöhnlich, als die Schüler auf einer Verlängerung der Arbeitszeit insistieren und der Lehrer entscheiden muss, ob die Schüler länger arbeiten dürfen. Dies gestattet er bemerkenswerterweise 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 bemerkenswerterweise 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 dieser Szene abstrakt und ohne jeden Bezug zu Inhalten verhandelt.

Was aber bedeutet an dieser Schule „Arbeitszeit“? Was gehört zum „Arbeiten“ und was nicht? Das kann erneut eine Szene des Handelns mit Torsten erhellen:

Die Kinder versuchen eine Wunscharbeitszeit herauszuschlagen, Torsten bleibt allerdings dabei: „Heute keine Wunscharbeitszeit, sondern jetzt ist Rechnen. Alle holen ihre Rechenhefte.“ Selbst das Arbeiten am Rechenmichel ist nicht gestattet, denn: „Nein, heute gehn- arbeiten alle in ihren Heften. Heute keine Spiele, auch kein Rechenmichel. Auf geht's! Bis zum Mittagessen! Los!“ (Christin Menzel)

Eine so genannte „Wunscharbeitszeit“ würde freistellen, ob Deutsch- oder Matheaufgaben bearbeitet werden. In der hier vorliegenden Szene insistiert der Lehrer aber nicht nur auf Mathe, sondern darüber hinaus auf der Arbeit in den Heften. Auch an dieser Schule dominieren die Arbeitshefte den individualisierten Unterricht. Es sind – zumindest teilweise – die gleichen Hefte wie an der Regelschule, aber es gibt keinen Wochenplan, der das zu erledigende Pensum festlegen würde, sondern die Hefte werden schlicht durchgearbeitet. Wer mit einem Heft fertig ist, bekommt das nächste. Dennoch gibt es

offenbar implizite Vorstellungen von sinnvollen Pensen, die immer wieder in Zeit bemessen werden:

Kerstin kündigt an, es sei jetzt noch „eine kurze Deutsch-Arbeitszeit“, bis 11.15 Uhr, denn dann kommt noch die „Mädchen-/Jungen-Zeit“. Die Lehrerin fährt noch in der Runde fort, indem sie bekannt gibt: „Die Lisa ist schon fertig, die nimmt sich jetzt ihr Schreibheft.“ Lisa fragt: „Darf ich nicht einfach schreiben?“ – Kerstin: „Nein, du machst jetzt mal das Schreibheft.“ Lara: „Darf ich mein Schreibheft und nicht das Schreibschriftheft machen?“ – Kerstin: „Mach mal eine Viertelstunde das Schreibschriftheft, das ist genau die richtige Zeit.“

Verhandelt wird hier nicht über den inhaltlichen Umfang von Aufgaben, sondern über das konkrete Heft und vor allem die damit zu verbringende Zeit. Es kann aber auch das inhaltliche Pensum im Verhältnis zur Zeit Gegenstand der Begutachtung werden:

„Bent, du willst ein Päuschen, 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 weiterarbeitet. (Sabine Dorow)

Bent hat sich seine Pause offenbar 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 verweisen die Halbstundenleiste im „Stundenplan“ und die minutiöse Angabe der Uhrzeiten im Tagesplan, eine dominante Rolle. Unterricht aber ist hier ein von anderen, gleichgewichtigen Bestandteilen des Schullebens unterschiedener und als „Arbeitszeit“ definierter Zeitabschnitt, dessen inhaltliche Gestaltung weitgehend an unterschiedliche Arbeitshefte delegiert wird.

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 Synchronität der Lehr-Lern-Prozesse aufgibt? Wir fassen die Analysen in vier Punkten zusammen und markieren Anschlüsse mit Blick auf die praxeologische Unterrichtsforschung zu geöffnetem Unterricht.

(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“ verbraucht werden muss. 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 oder des AuflöSENS der kennzeichnenden schulischen Zeitstrukturierung auf der Basis von „Schulstunden“ gelten. Während die Berliner 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. Diese formalen Differenzen in der Strukturierung der Zeit stehen offenbar in einem Zusammenhang mit der jeweiligen inhaltlichen Strukturierung. Während in der Berliner Schule ein nur wenig variables Pensum von allen Schülern im Lauf der beiden Wochenplanstunden absolviert werden muss, ist in der Montessori-Schule eine weitreichende 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.⁵

Allerdings bleibt auch in einem Unterricht, der die Arbeitsprozesse tatsächlich individualisiert, zu untersuchen, inwiefern sich nicht doch wiederum Vergleiche und Differenzierungen zwischen den konkreten Prozessen entwickeln, die dann wiederum auf ein abstrahierendes und quantifizierendes Verständnis von Zeit rekurrieren würden. So berichtet etwa Budde (2012) 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).

(2) Die kollektiven Anfangs- und Endpunkte der Arbeitszeit bringen spätestens ein kollektives und neutrales Verständnis von Zeit unweigerlich zur Geltung. Elias' (1988) Studie „Über die Zeit“ hat aufmerksam gemacht auf die Bedeutung eines bestimmten Verständnisses von Zeit, nämlich Zeit als gegebener und zu messender, für die Koordinierung und Relationierung von (ansonsten) disparaten Tätigkeiten. Es geht also um eine Vorstellung von Zeit, die gegenüber den konkreten Tätigkeiten und ihrer Dauer indifferent ist und sein muss. Im individualisierten Unterricht wird diese neutrale, indifferente, den Tätigkeiten äußerliche Zeit nicht etwa flexibilisiert oder abgeschwächt, son-

5 Danner (2008) legt eine kleine vergleichende Studie zweier Grundschulen vor und schreibt der Freien Schule umstandslos die Orientierung an der „Eigenzeit“ der Kinder zu. Dabei übersieht sie u.E. allerdings die Effekte der „verbindlichen Elemente der Zeitstruktur“, die sie ebenfalls erwähnt (Danner, 2008, S. 117).

dern im Gegenteil verstärkt und unabweisbar. Sowohl in der Berliner Regelschule 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 der zeitlichen Vorgaben gegenüber den individualisierten Arbeitsprozessen anschaulich zum Ausdruck.

Es gibt inzwischen eine Reihe von Hinweisen aus der ethnographischen Unterrichtsforschung (vgl. Huf, 2006, 2008; Huf & Breidenstein, 2009; Breidenstein, 2006; Wiesemann, 2000, 2006), dass gerade geöffnete Unterrichtssettings im Effekt einer Formalisierung des Lernens und einer Verselbständigung von unterrichtsorganisatorischen Fragen Vorschub leisten und mit einer weitreichenden Indifferenz gegenüber Lerninhalten einhergehen können.⁶ Hier ergibt sich dringender Bedarf an weiteren empirischen Analysen und auch an theoretischen Klärungen.

(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 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.⁷

(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 Berliner 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 Schü-

6 Mit den Hinweisen aus der praxeologischen Unterrichtsforschung korrespondieren Befunde von Wagener (2010), die aus psychologischer Perspektive im geöffneten Grundschulunterricht die Dominanz von Kriterien findet, „that were easy to observe and to compare; they rarely used qualitative judgements about the content of what they had done“ (Wagener, 2010, S. 110).

7 Von einem spezifischen Effizienzdenken gegenüber der Nutzung der Unterrichtszeit scheint uns auch die standardisierte Unterrichtsforschung geprägt. Wir denken dabei an Faktoren wie „Time on Task“, „Nutzbare Unterrichtszeit“ oder „Aktive Lernzeit“. Die Messung des beobachtbaren Mit-einer-Aufgabe-Beschäftigtseins reproduziert wohl eher ein entsprechendes Verständnis von Unterricht, als es zum Gegenstand der Analyse und Reflexion zu machen.

lern im individualisierten Unterricht, die letztlich als neue Form schulischer Gouvernementalität zu diskutieren seien (vgl. Rabenstein, 2007; Menzel & Rademacher, 2012). Auch in dieser Hinsicht steht die empirische und theoretische Untersuchung der Effekte von Praktiken der Öffnung und Individualisierung des Unterrichts erst am Anfang.

Was lässt sich aber nun aus dem Fall des individualisierten Unterrichts in einem umfassenderen Sinn über die Konstitution schulischen Unterrichts lernen? Das diskutierte Verhältnis zwischen zeitlichen Strukturierungen und der Eigenlogik inhaltlich bestimmter Prozesse erscheint für Schulunterricht 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 *indifferentes* Verständnis von Zeit. Das leistet die klassische „Uhrzeit“, die in Stunden, Minuten und Sekunden zu messende Zeit, die als solche vollkommen neutral ist gegenüber konkreten Prozessen und ihrer je spezifischen Dauer.

Die Angaben von Uhrzeiten zur Begrenzung von Arbeits- und Lernprozessen müssen nicht notwendigerweise in Form von Stundenplänen vorliegen, die für eine tägliche bzw. wöchentliche Standardisierung der Abläufe sorgen, wie das Beispiel der Alternativschule zeigt. Aber 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 verselbständigen und vollkommen von etwaigen den spezifischen Prozessen inhärenten Erfordernissen lösen, zeigt das Beispiel der Alternativschule ebenfalls. 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 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 Organisation Schule Inhalten gegenüber indifferent bleiben und diese dominieren. Fragen des Timings verselbständigen sich, das Kalkül, was noch passt oder passend gemacht werden kann für die noch zur Verfügung stehende Zeit, dominiert inhaltliche Relevanzen. Für schulischen Unterricht als solchen scheint konstitutiv zu sein, dass hoch komplexe und je individuelle Vorgänge wie Lernprozesse in einem mehr oder weniger engen zeitlichen Korsett organisiert werden, das eine ganze Schule, oder zumindest eine ganze Klasse, koordiniert. Dieser Zusammenhang zeigt sich am deutlichsten ausgerechnet in einem Unterricht, der beansprucht, die Organisation von Lernprozessen zu individualisieren.⁸

8 Dass Konstitutiva von Unterricht vielleicht besonders prägnant in einem Unterricht hervortreten, der bestimmte unterrichtliche Strukturierungsmerkmale zu überwinden sucht, darauf verweist bereits die mittlerweile schon klassische Studie Hugh Mehans (1979), in der er grundlegende gesprächsstrukturelle Merkmale des lehrergelenkten Unterrichts nicht etwa in einer frontal unterrichteten Jahrgangsklasse, sondern ausgerechnet in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (1.-3. Schuljahr) in San Diego untersucht hat.

Literatur

- Appel, S. (2005). *Handbuch Ganztagschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Böhme, J. (Hrsg.) (2009). *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869-887.
- Budde, J. (2012). Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzkonstruktionen, Homogenisierung und Individualisierung. In Ders. (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [im Erscheinen].
- Burk, K.-H. (2005). Zeitstrukturmodelle. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen* (S. 66-71). Dortmund: IFS-Verlag.
- Danner, D. (2008). Lineare Zeit oder Eigenzeit? Ein Vergleich zweier Grundschulen. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten* (S. 111-122). Weinheim/München: Juventa.
- Elias, N. (1988). *Über die Zeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fölling-Albers, M. (2008). Alte und neue Rhythmen schulischer Zeit. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten* (S. 133-142). Weinheim/München: Juventa.
- Göhlich, M. (1993). *Die pädagogische Umgebung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Götz, M., & Krenig, K. (2011). Jahrgangsmischung in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. Aufl., S. 92-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huf, C. (2008). Ein befremdender Blick auf die Wochenplanarbeit – Lernprozesse im Anfangsunterricht aus der Perspektive von Schulanfängerinnen. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 113-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huf, C., & Breidenstein, G. (2009). Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik der ‚Planerfüllung‘. *PÄDAGOGIK*, 2009(4), 20-23.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Menzel, C., & Rademacher, S. (2012). Die „sanfte Tour“. Analysen von Schülerelbst einschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. *sozialersinn*, 13(1), 79-99.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223-241.
- Mitter, W., & von Kopp, B. (Hrsg.) (1994). *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Nowotny, H. (1993). *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Reh, S. (2011). Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In S. K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 33-52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wagener, U. (2010). *Young children and self-regulated learning. A qualitative classroom study*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Wernet, A. (1999). Zeit als schulischer Handlungsrahmen: Befunde und schultheoretische Implikationen. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen: Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 209-228). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Wiesemann, J. (2000). *Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesemann, J. (2006). Die Sichtbarkeit des Lernens – empirische Annäherung an einen pädagogischen Lernbegriff. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Schule und Sozialer Arbeit* (S. 171-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeiher, H. (2008). Bildungspolitik ist Zeitpolitik. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten* (S. 7-20). Weinheim/München: Juventa.

Abstract: Based on the analysis of the inherent logics of school-related structures of time in individualized elementary-school instruction, the authors enquire into the issue of the constitution of teaching. The empirical material is used to discuss different variants of time management in schooling within the framework of three contrastive fields of research. The degree of individualization can be ascertained by considering in how far the organization of teaching has parted with the concept of separate lessons and schedules. Beyond these three contrastive variants of individualized teaching, however, the indifference of time standards set by the school towards educational contents, especially within the framework of teaching concepts that have given up the idea of the synchronicity of learning processes, constitutes a fundamental structural characteristic of schooling.

Keywords: Theory of Teaching, Open Classroom Education, Time in Schooling, Qualitative Classroom Research, Mixture of Class Levels

Anschrift des Autors/der Autorin

Prof. Dr. Georg Breidenstein, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Phil. Fak. III – Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Sandra Rademacher, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Phil. Fak. III – Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: sandra.rademacher@paedagogik.uni-halle.de