

Unterricht

Die Dimension der Zeit dominiert eindeutig die Wahrnehmung, Gestaltung und Erfahrung schulischen Unterrichts. *Schuljahre* und *Schulstunden* sind die zentralen Einheiten, in denen Unterricht beschrieben wird. Schulischer Unterricht ist maßgeblich durch zeitliche Rhythmisierung bestimmt: das Schuljahr durch den Wechsel von Schulzeiten und Schulferien, der Schultag durch den Wechsel von Unterrichtsstunden und Pausen. Unterricht wird durch *Stundenpläne* organisiert; Anfang und Ende der „Stunden“ (die in Deutschland meistens 45 Minuten dauern) werden durch ein akustisches Signal markiert. Für die zeitliche Taktung des Unterrichts finden sich zwar gewisse Variationen – die Waldorfschule etwa kennt „Epochenunterricht“; die Ganztagschule sucht nach neuen Formen der „Rhythmisierung“; der zentrale Schulgong ist mancherorts durch Glöckchen in den Klassenzimmern ersetzt – aber letztlich ist die Institution Schule weltweit davon geprägt, dass die Organisation von Unterricht für Gruppen von Schüler*innen ein relativ striktes zeitliches Regime erfordert.

Der folgende Beitrag geht dem Verhältnis von Unterricht und Zeit in ausgewählten Aspekten nach. Er fragt zunächst nach der Bedeutung von Zeit für die Planung und Steuerung des Unterrichts. Darauf folgt eine knappe Diskussion neuerer Bemühungen um eine „Individualisierung“ des Unterrichts, die durch den Verzicht auf die Synchronisierung von Lernprozessen bestimmt sind – wobei die empirische Beobachtung allerdings zeigt, dass auch in diesem Regime zeitbezogene Absprachen und Taktungen eine alles überragende Relevanz besitzen. Schließlich wendet sich der Beitrag der Unterrichtserfahrung aus der Perspektive von Schüler*innen zu, die zu einem Gutteil durch das Phänomen der Langeweile bestimmt ist.

Die Planung von Unterricht seitens der Lehrperson erfolgt charakteristischerweise als mehr oder weniger minutiöse *Ablaufplanung*. Die Abfolge verschiedener didaktisch-methodischer Schritte wird wesentlich als (geschätzte) *Dauer* verschiedener Aktivitäten geplant: Wieviel Zeit „gibt“ man für die Aufgabe? Was kann man „schaffen“ in der zur Verfügung stehenden Zeit? Ist womöglich noch Zeit „übrig“, die noch zu „füllen“ wäre? Anfänger*innen nehmen sich oft zu viel vor, erfahrene

Lehrkräfte wissen, dass Dinge oft mehr Zeit in Anspruch nehmen als zunächst gedacht. Im realen Vollzug des Unterrichts gilt es dann, den Ablauf so zu steuern, dass er in die dafür vorgesehenen 45 (oder 90) Minuten „passt“. Dabei muss die Lehrperson nicht zuletzt mit den Abweichungen von ihrem Plan zureckkommen: Es kommt etwas Unvorhergesehenes dazwischen; die Schüler*innen brauchen länger (oder kürzer) für eine Aktivität als gedacht. Und gerade ein anspruchsvolles Lehr-Lern-Gespräch ist in seiner zeitlichen Ausdehnung sowieso kaum zu kalkulieren. Der inhaltliche Gang des Unterrichts muss entsprechend beschleunigt oder verzögert werden, damit er am Ende „passt“.

In der standardisierten Unterrichtsforschung wird die „nominale Unterrichtszeit“ (die im Stundenplan vorgesehene Zeit) von der „nutzbaren“ Zeit unterschieden, und schließlich avanciert die so genannte „Aktive Lernzeit“ (*time on task*) zu einem der wichtigsten Indikatoren für „Unterrichtsqualität“. Diese bezeichnet die „Dauer der Aufmerksamkeit eines Schülers während des Unterrichts. Dies ist zweifellos die Schlüsselvariable im Zeitmodell, und zugleich ist sie am schwierigsten zu erfassen.“ (Helmke 2004: 105) In entsprechenden Videostudien wird zwar versucht zu messen und zu vergleichen, wieviel Zeit (in Minuten und Sekunden) die Schüler*innen sich (beobachtbar) mit einer Aufgabe beschäftigen, aber ob und wie sie dabei tatsächlich „lernen“, ist empirisch natürlich schwierig zu bestimmen. Dennoch gilt ein hoher Anteil an „Aktiver Lernzeit“ als Ausweis einer erfolgreichen „Klassenführung“ (*classroom management*). Effiziente Klassenführung zielt darauf, dass möglichst wenig Zeit für außerfachliche Aktivitäten „verschwendet“ wird (Organisatorisches, Disziplinierung etc.) und möglichst viel Zeit auf das Lernen i.e.S. zur Verfügung steht.

Grundlegender thematisiert Berdelmann (2010) die komplexen zeitlichen Verhältnisse im Unterricht. Sie geht mit Rückgriff auf Pranges „operative Pädagogik“ von einer konstitutiven Differenz aus zwischen jener Zeit, mittels derer die Darbietung des Unterrichts operiert, also seiner lehrerseitigen „Artikulation“, und jener Zeit, in der sich das schülerseitige Lernen abspielt. Die unterschiedlichen zeitlichen Logiken treffen in der Unterrichtsinteraktion aufeinander (die sich wiederum an der „chronometrischen Zeit“ als Referenz orientiert) und werden dort in den Dimensionen der Abfolge, der Ausdehnung, der Geschwindigkeit und des Inhaltsbezugs aneinander gekoppelt bzw. entkoppelt (vgl. Berdelmann 2010: 106f.). Die Interaktionszeit des Unterrichts und „modalzeitliche Lernbewegungen“ der Schüler*innen können nur partiell und nie auf Dauer „synchronisiert“ werden – zumal auch die Zeiten, in denen das Lernen der Schüler*innen stattfindet, wiederum höchst unterschiedlich und ausgesprochen individuell sein können. Für das individuelle Lernen der Schüler*innen erscheint die partielle „Asynchronisation“ mit der Artikulation des Unterrichts (das zwischenzeitliche „Aussteigen“) sogar produktiv.

Die Betrachtungen richteten sich bis hierhin im Wesentlichen auf den zentral von der Lehrperson gesteuerten Unterricht. Ein etwas anderes zeitliches Regime findet sich im sogenannten „offenen Unterricht“, der sich über die Kritik des lehrerzentrierten, „frontalen“ Unterrichts begründet. Diese Kritik richtet sich schon lange (seit der klassischen Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts) auf die Unterstellung, die Lernprozesse von zwanzig oder mehr Schüler*innen synchronisieren zu können, was immer eine Fiktion bleiben müsse angesichts der Heterogenität von Lernvoraussetzungen und der Eigenheit von Lernprozessen. Stattdessen sei schulischer Unterricht von den „Eigenzeiten“ der Kinder (oder Jugendlichen) aus zu denken und zu organisieren (vgl. Zeiher/Schroeder 2008). Der Weg, auf dem die (unmögliche) Synchronisierung der Lernprozesse überwunden werden soll, ist mit der Formel der „Individualisierung“ des Unterrichts beschrieben: Alle Mitglieder der Lerngruppe sollen in ihrem je eigenen Tempo lernen können. Der Idee, dass der Unterricht auf zentrale Steuerung und Synchronisierung verzichtet, wird schulorganisatorisch durch die Einrichtung jahrgangsübergreifender Klassen Nachdruck verliehen – etwa in Schulen der klassischen Reformpädagogik (Montessori, Petersen oder Freinet) oder in der Neuen Schuleingangsstufe. Der Unterricht wird dann in Form (mehr oder weniger differenzierter) Wochenpläne oder etwa als „Freiarbeit“ organisiert.

Die empirische Beobachtung des individualisierten, dezentrierten Unterrichts, in dem die einzelnen Schüler*innen zur gleichen Zeit höchst unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen, zeigt allerdings keineswegs einen Bedeutungsverlust zentraler zeitlicher Vorgaben. Im Gegenteil: Zeitbezogene Ansagen und Absprachen erhalten im Rahmen einer Unterrichtsorganisation, die die Gleichschrittigkeit von Prozessen aufgegeben hat, eine eigentlich abstrakte Autorität und Dominanz (vgl. Breidenstein/Rademacher 2013).

Das folgende kleine Beispiel stammt von einer Alternativschule, an der jahrgangsübergreifende Lerngruppen nach täglich neu zu gestaltenden oder auszuhandelnden Plänen arbeiten:

Torsten (der Lehrer): „So. Kinder! (mehrere Sekunden) 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 sind. Kinder! (zwei 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 angefangen haben!“ (Ebd.: 348)

Wenn zeitliche Taktungen nicht durch zentrale Signale festgelegt sind, sondern flexibilisiert werden, werden sie umso expliziter, bis hin zu geradezu skurrilen Definitionen einer „Gleitzeit“. Für den individuell zu gestaltenden Beginn der Arbeitszeit wird ein Rahmen von drei (!) Minuten gesteckt, den zu kontrollieren den

Kindern selbst aufgetragen wird – anhand einer für alle verbindlichen objektiven Zeitangabe.

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 Zeitstrukturen der Organisation Schule den Inhalten gegenüber indifferent bleiben und diese dominieren. Die kollektiven Anfangs- und Endpunkte der Arbeitszeit bringen unweigerlich ein kollektivierendes und neutrales Verständnis von Zeit zur Geltung. Dies zeitigt frappierende Effekte, wenn das Signal zur Beendigung der Arbeitszeit ertönt: Wir haben verschiedentlich beobachtet, wie Stifte mitten im Schreiben eines Satzes oder sogar mitten im Wort fallen gelassen wurden. Darin kommen die Indifferenz und Dominanz der zeitlichen Vorgaben gegenüber den konkreten Tätigkeiten und ihrer Dauer anschaulich zum Ausdruck. Für schulischen Unterricht als solchen ist konstitutiv, dass hochkomplexe und je individuelle Vorgänge wie Lernprozesse in einem relativ 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.

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*innen auf die langsameen 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. Mit der Individualisierung des Unterrichts verlagert sich die *Verantwortlichkeit* für die Nutzung der Unterrichtszeit von der Lehrperson auf die Schüler*innen. Die Verschiebung der Verantwortlichkeit verweist als Befund unmittelbar auf die These einer Selbstökonomisierung und Selbstführung von Schüler*innen im individualisierten Unterricht, die letztlich als neue Form schulischer Gouvernementalität zu diskutieren ist.

Zuletzt soll noch einmal ein Perspektivwechsel vollzogen werden. Denn aufs Ganze gesehen, und jenseits aller Anstrengungen um die Optimierung der „Aktiven Lernzeit“ oder neuer zeitlicher Regimes im „individualisierten“ Unterricht, dürfte *Langeweile* für Schüler*innen die wohl eindeutig dominierende zeitbezogene Erfahrung im schulischen Unterricht darstellen. Eine der berühmtesten Zahlen im

Kontext von Unterrichtsforschung benennt 15.000 Stunden als Gesamtmaß der im Unterricht zu verbringenden Zeit (Rutters u.a. 1979). Es ist schwer zu schätzen, wie viele dieser Stunden mit Warten, mit Dösen, mit Zeitvertreib, kurz: im Zustand der Langeweile, verbracht werden.

In der Erfahrung der Langeweile dehnt sich die Zeit. Die Person, die Langeweile empfindet, zieht sich aus der Situation zurück und wartet, dass die Zeit vergehen möge. Alltäglich beobachtbar wird Langeweile im Unterricht an den allgegenwärtigen Praktiken des „Zeitvertriebs“, den Ablenkungen oder an dem geduldigen Ertragen, dem Abschalten (vgl. das Video *standby* auf der DVD *Lernkörper* von Mohn und Amann 2006). Gemessen daran wie stark das Phänomen der Langeweile schulischen Unterricht prägt, ist es erstaunlich wenig untersucht. In der didaktischen Perspektive auf Unterricht gilt es, Langeweile um jeden Preis zu vermeiden; aber es gibt kaum Versuche, das, was bekämpft werden soll, genauer in Augenschein zu nehmen. Eine der wenigen empirischen Untersuchungen zu Langeweile im Unterricht hat Lohrmann (2008) vorgelegt. Sie versteht Langeweile in pädagogisch-psychologischer Perspektive als eine „Emotion“, die sich auf bestimmte Aufgaben oder Situationen bezieht. Lohrmann befragt Drittklässler*innen per Fragebogen nach deren Erfahrung mit Langeweile und fördert einige interessante Befunde zu Tage: Langeweile ist zwar erwartungsgemäß mit „negativer Valenz“ versehen, sie weist andererseits aber eine große Alltäglichkeit und Normalität auf. Die Emotion der Langeweile kann verschiedene Fächer und Situationen betreffen und sowohl mit Unter- als auch mit Überforderung zusammenhängen. Schüler*innen versuchen ihre Langeweile in der Regel vor der Lehrperson zu verbergen: „Meistens wird das Langeweileerleben in der Unterrichtsinteraktion tabuisiert“ (ebd.: 178). Die verbreitetste „Coping-Strategie“ scheint das „Mitmachen“ zu sein – eine Beteiligung am Unterricht trotz oder sogar wegen der Langeweile.

In meinen eigenen Untersuchungen (Breidenstein 2006) erweist sich Langeweile als ein überaus komplexes Phänomen, das im Kontext von Unterricht durchaus auch eine soziale und interaktive Dimension besitzt. Langeweile ist weder rein subjektiv noch „privat“: Schüler*innen vergewissern sich über die *Gemeinsamkeit* der Langeweile, sie nehmen ein gemeinsames Verhältnis zur Situation, zum Thema oder zur Lehrperson ein. Auch in diesen Beobachtungen stellt sich Langeweile als eine Grunderfahrung im Unterricht dar und zugleich als eine, deren Explikation weitgehend tabuisiert wird. Dass schulischer Unterricht mit Langeweile einhergeht, bildet einen *stillschweigenden* Konsens der Beteiligten. Zu immens ist die schiere Menge der im Unterricht zu verbringenden Zeit und zu strikt ist das zeitliche Regime, als dass Langeweile gänzlich vermeidbar wäre. Lehrpersonen und Schüler*innen stellen sich gemeinsam auf ein gewisses Quantum an Langeweile ein und kooperieren im Umgang mit dieser Langeweile.

Praktiken des *Zeitvertreibs* im Unterricht sind etwa im 8. und 9. Schuljahr längst Routine – ist die schulische Langeweile mit dem Zeitvertreib auch zur Routine geworden? Ist eine Grundstimmung routiniert-distanzierter Langeweile für schulischen Unterricht letztlich vielleicht sogar funktional? Andererseits – und darin ist der Grund für die Tabuisierung der Langeweile zu vermuten – stellt die Langeweile Sinnhaftigkeit und Kohärenz des Unterrichts grundlegend in Frage. Die Langeweile ist aus der Sicht von Didaktik und Methodik des Unterrichts sicher nicht hinzunehmen. Lehr-Lern-Prozesse sind konstitutiv auf „Interesse“ angewiesen. Der Beobachtung des Unterrichtsalltags hingegen zeigt sich, dass die Erwartung, Schüler*innen könnten sich täglich, ständig und in jedem Moment für das interessieren, was gerade „dran“ ist, kaum aufrechtzuerhalten ist (vgl. Breidenstein 2006). Insofern könnte ein gepflegter, „kultivierter“ Umgang mit Langeweile ein notwendiger Bestandteil der längerfristigen Teilnahme am Unterricht sein.

Georg Breidenstein

LITERATUR

- Berdelmann, K. (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn: Schöningh.
- Breidenstein (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G./Rademacher, S. (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, Heft 3, S. 336-356.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität. Erfassen – bewerten – verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Lohrmann, K. (2008): Langeweile im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Rutter, M./Maugham, B./Mortimore, P./Ouston, J. (1979): Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Zeiher, H./Schröder, S. (2008): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa.