

Georg Breidenstein/Sabine Dorow

Arbeitsplätze

Beobachtungen und Analysen aus dem individualisierten Unterricht

Die folgenden Betrachtungen richten sich auf räumliche Ordnungen und raumbezogene Praktiken im reformpädagogisch orientierten und individualisierten Unterricht in der Grundschule. Wir fragen nach der Bedeutung der Dimension des Raumes für die Organisierung und Praktizierung dieses Unterrichts und nehmen an, dass wir über die analytische Fokussierung von Fragen des Raumes zentrale Merkmale jenes Unterrichts in den Blick bekommen, der unter der Chiffre der »Öffnung« firmiert. An anderer Stelle haben wir gezeigt, dass die *zeitliche* Koordinierung diversifizierter und individualisierter Unterrichtsaktivitäten den Bezug auf eine abstrakte und den konkreten Arbeitsprozessen gegenüber indifferenten Zeitmessung erfordert, die letztlich in deutlicher Spannung steht zur Idee der Differenzierung des Unterrichts (Breidenstein/Rademacher 2013). Wie aber verhält es sich mit der *räumlichen* Organisierung individualisierten Unterrichts? Liegen hier Möglichkeiten einer tatsächlichen Differenzierung des Unterrichts? Auch die Nutzung des Raums muss koordiniert und organisiert werden, aber prinzipiell erlaubt die Verteilung im Raum die Gleichzeitigkeit unterschiedlichen Geschehens an unterschiedlichen Orten.

Die zentrale Formel für Bestrebungen zur Reform des schulischen Unterrichts ist im deutschsprachigen schulpädagogischen Diskurs seit vielen Jahren in der 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 – etwa als Partizipation von Schülerinnen und Schülern oder als Überschreitung von Fächergrenzen –, sondern auch sehr konkret und 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 räumliche Ordnung schulischer Praxis (Wallrabenstein 1990; Brügelmann 1998; Hanke 2005).¹

Der traditionelle lehrerzentrierte Unterricht ist berüchtigt für die Stillstellung und Disziplinierung der Schülerkörper. Mit der Einführung der

¹ Eine Kritik der Metapher der »Öffnung« der Schule entwickelt Kramer (2003).

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 (Caruso 2010). »Der moderne Schulraum preußischer Provenienz ist ein Raum des zentral gesteuerten unterrichtlichen Gleichschritts« (Göhlisch 2009: 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 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« (Böhme/Brick 2010: 616).

Demgegenüber scheint die »Öffnung des Unterrichts« mit einer Befreiung der Schülerkörper verbunden zu sein. Jedenfalls ist im geöffneten, individualisierenden Unterricht der Grundschule ungleich mehr Bewegung zu beobachten: Schüler und Schülerinnen dürfen aufstehen, herumlauen; 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 gewesen wären.

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 von Beobachtungen im »Großraum« einer reformpädagogischen Ganztagsgrundschule: »Die von uns beobachteten Praktiken konstituieren keineswegs einfach und nicht hauptsächlich ›Offenheit‹, sondern unterschiedlich für verschiedene Schüler und Schülerinnen eine spezifische Nutzung von Flächen und Plätzen« (Reh/Kolbe 2009: 114; Reh et al. 2011). Mit Blick auf den geöffneten Unterricht kann durchaus nach neuen Formen der individualisierenden Subjektivierung gefragt werden, die sich weniger auf die Disziplinierung der Körper als auf »Personen« richten und »Personen« hervorbringen: Im geöffneten Unterricht des pädagogischen Großraums »kann nicht nur, hier muss fast zwangsläufig eine ›persönliche Identität‹ im Sinne einer zugeschriebenen, besonderen Geschichte der Einnahme verschiedener Positionen als Schüler und Schülerinnen entstehen« (Reh 2011: 41). »Geöffneter Unterricht als individualisierender ist eine pädagogische Ordnung, die den Einzelnen als einen spezifisch Einzelnen in vielerlei Hinsicht gesteigert sichtbar [...] macht« (Reh 2011: 47).

Wir können an diese Überlegungen anknüpfen, insofern sie die subjektivierenden Effekte und spezifischen Zuschreibungen an Schülerinnen und Schüler, die mit dem neuen, reformpädagogischen Unterricht einhergehen, in den Blick rücken. Wir fragen aber zugleich konkreter nach *raumbezogenen* pädagogischen Praktiken im individualisierten Unterricht und sind unmittelbarer an Problemen der *Organisierung* dieses Unterrichts interessiert. Wir fragen, wie Klassenräume eingerichtet sind, wie die räumliche Ordnung des dezentrierten Unterrichts zu beschreiben ist und wie Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen 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« Unterricht? Wie werden Arbeitsplätze konturiert und differenziert? Wie werden spezifische Arbeitsplätze zugewiesen, zugesprochen oder beansprucht?

Wir gehen davon aus, dass es hier nicht notwendig ist, die mittlerweile sehr elaborierte und komplexe Diskussion um eine sozialwissenschaftliche Konzipierung und Perspektivierung des Raumes zu referieren. An dieser Stelle mag der Hinweis genügen, dass die vorliegende Studie durchaus durch konzeptionelle Überlegungen zu einer »Soziologie des Raumes« inspiriert ist (Löw 2001; Schroer 2006), die hilfreich sind, um Abstand zu gewinnen zu jener Alltagsvorstellung, die den Raum als einen »Behälter« denkt, in dem soziale Praxis stattfindet. Demgegenüber scheint es uns wichtig, Raum auch als Effekt sozialer Praktiken zu denken, Raum im Zusammenhang mit Gebrauchs- und Wahrnehmungsweisen des Raums zu konzipieren. Es geht hier weniger darum, einer relativistischen oder »konstruktivistischen« Auffassung vom Raum das Wort zu reden, als darum, die Dimension des Raumes in eine praxeologische Analyse einzubeziehen: Räumliche Strukturen gehören zugleich zu den Bedingungen *und* zu den Produkten sozialer Praxis. Soziale Praktiken finden immer in Räumen statt und bringen zugleich Räume hervor.

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 (Breidenstein 2004; 2006). 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 Organisierung 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.

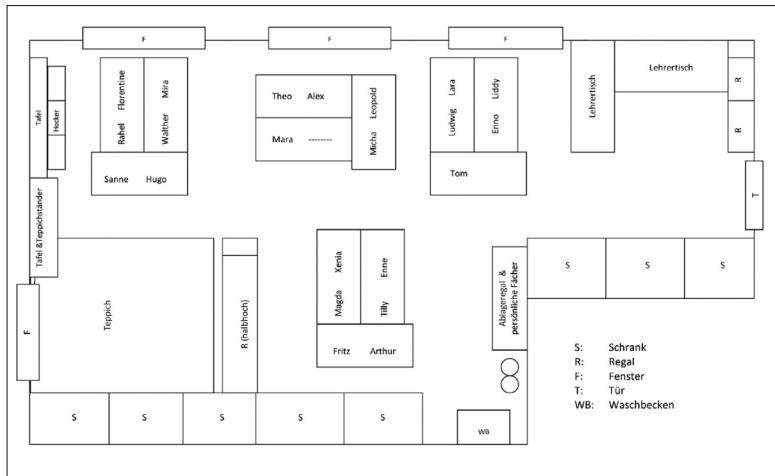
Die Beobachtungen, auf die wir rekurrieren, stammen aus einem ethnographischen Forschungsprojekt, das sich auf die praxeologische Analyse individualisierten Unterrichts richtet und nach dem Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle fragt.² In insgesamt gut 20 Wochen Feldforschung haben wir uns drei deutlich kontrastierende Schulen erschlossen, die wir ausgewählt hatten, um unterschiedliche Varianten individualisierten Unterrichts zu erheben und auf dem Weg des kontrastierenden Vergleichs sowohl die Varianz dieses Unterrichts in den Blick zu bekommen als auch systematisierende und übergreifende Analysen entwickeln zu können. Wir waren an einer Montessori-Schule, an der die Individualisierung des Unterrichts als »Freiarbeit« mit den Lernmaterialien Maria Montessoris organisiert wird, an einer Alternativschule, deren Wurzeln in der antiautoritären Bewegung der 1970er Jahre liegen, und schließlich an einer staatlichen Regelschule, die im Zuge der neuen Schuleingangsphase auf jahrgangsübergreifendes Lernen umgestellt hat. Die Unterschiedlichkeit und jeweilige Spezifik der Forschungsfelder wird in dem folgenden Durchgang deutlich werden. Abschließend wollen wir dann nach übergreifenden Befunden zur Bedeutung des Raumes im individualisierten Unterricht fragen.

Wir beginnen unseren Einblick in das konkrete Klassenzimmer jeweils mit einer Betrachtung des Grundrisses und der materiellen Einrichtung des Klassenraumes, aus der schon einiges abzulesen ist über die Organisation des Unterrichts.³

² Das Forschungsprojekt 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 (2011–2015). Für erste Ergebnisse vgl. u.a. Rademacher/Menzel (2012); Breidenstein (2013); Breidenstein/Rademacher (2013).

³ Berdelmann/Rieger-Ladich (2012) haben eine exemplarische Analyse der Bedeutung von Klassenzimmer-Mobiliar vorgelegt.

I. Die Montessori-Schule



Die Beobachtungen an der Montessori-Schule erfolgten in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe, deren Klassenzimmer bereits beim ersten Blick einen klar strukturierten und funktionalen Eindruck erweckt. Die Montessori-Arbeitsmaterialien sind übersichtlich in Regalen und Schränken angeordnet, zu denen die Kinder überwiegend freien Zugang haben. Jeglicher Platz scheint genutzt, um die Materialien unterzubringen, wobei der Raum nicht überladen wirkt, da auf Dekoration weitestgehend verzichtet wird.

Der Grundriss des Klassenraumes zeigt eine Erweiterung im Eingangs-Bereich, die einen rechtwinkligen Lehrertisch beherbergt. Dieser erinnert an ein Portal: Wer den Raum betreten oder verlassen möchte, muss an der Lehrerin vorbei, sofern sie sich an ihrem Tisch aufhält. Die Schüler-tische sind zu Gruppentischen angeordnet, an denen Kinder unterschiedlicher Klassenstufen 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 hier die persönlichen Auftragshefte oder auch Arbeitsblätter, die sie einzelnen Kindern individuell für den entsprechenden Tag zuweist, vor Freiarbeitsbeginn 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- bzw. Gruppenarbeiten sollte auf den großen Teppich im hinteren Bereich des Raumes oder möglichst auf den Flur ausgewichen werden, um andere Schüler oder Schülerinnen nicht durch Gespräche vom Arbeiten abzulenken. Seltsam erscheint in der Freiarbeit die Anordnung der Tische zu Tischgruppen, denn dabei handelt es sich um eine Anordnung, die eigentlich Kooperation und Kommunikation ermöglichen soll: Die Schüler und Schülerinnen 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.⁴

Neben der Arbeit am Tisch gehört es zur üblichen Praxis der Lerngruppe, auf dem Fußboden zu arbeiten. Im Klassenraum geschieht dies auf dem etwa 3m x 3m messenden großen Teppich, der sich im hinteren Bereich des Raumes befindet und durch ein halbhohes Regal vom Rest des Raumes teilweise separiert wird. Weichen die Kinder auf den Flur aus, nutzen sie in der Regel die etwa 0,8m x 1,20m großen Teppichmatte, die in dafür vorgesehenen Ständern im Raum und auf dem Flur aufbewahrt werden.

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 weg rollen. 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. Auch ein Vermischen verschiedenster Materialien, die auf dem großen Teppich Einsatz finden, soll so vermieden, die Konzentration der Kinder auf die gewählte Arbeit gelenkt werden (Eichelberger 1997). Selbst bei der Arbeit mit raumfordernden Materialien ist ein Überschreiten der Grenzen des Teppichs nicht vorgesehen, sondern erfordert in der Regel die Verwendung eines weiteren Teppichs. Die kollektivierende Wirkung, die dem großen Teppich als Treffpunkt für den gemeinsamen Sitzkreis der Klasse zukommt, wird in seiner Funktion als möglicher

⁴ Der ursprünglichen Idee Maria Montessoris nach 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 (Montessori 1988).

gemeinsamer Arbeitsplatz für viele Kinder aufgehoben, da die kleinen Teppiche das Arbeiten individualisieren und von dem anderer Kinder bewusst abgrenzen.

Der große Teppich liegt ständig im Aufmerksamkeitsbereich der Lehrerin und sie sucht ihn auch regelmäßig auf, um das Arbeiten der Kinder zu unterstützen und zu kontrollieren. Anders verhält es sich beim Arbeiten auf dem Flur: Ist der große Teppich belegt, wollen Kinder 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 demnach 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 soll'n 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 (unverst.) sagen ·Komm bitte wieder rein!««

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:

Alex 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 Stein an, die immer noch beim Computer und bei Leopold sitzt. Er fragt sie etwas, sie schüttelt mit dem Kopf, woraufhin Alex rausgeht und die schwere Waage wieder rein und zurück ins Regal bringt. (...) Als Alex 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 Alex ja rausgegangen war. Alex 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. Fritz, Arthur und Florentine arbeiten jeweils auf einem Teppich und unter dem Fenster sitzen Lina und Sanne. Florentines Teppich ist kurz verwaist und die Lehrerin schaut kritisch auf diesen Teppich, auf dem allerlei Material liegt, als Florentine zurückkommt und anfängt einzuräumen. Frau Stein zu ihr: »Ach, dein Teppich ist das, der da so unmotiviert rumliegt«. Florentine: »Hmh«. Sie räumt weiter ein und zieht den Teppich etwas zur Seite, damit Alex Platz hat.⁵

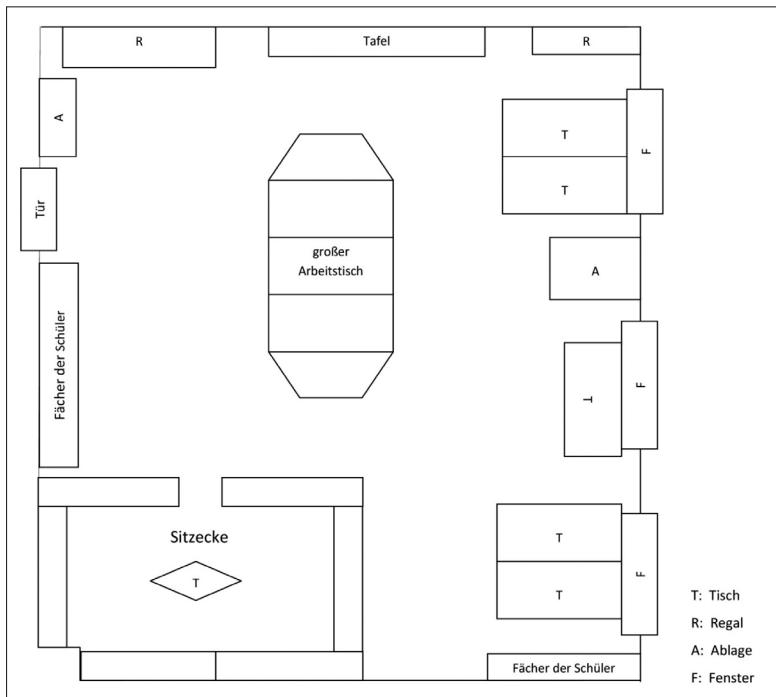
Alex richtet sich selbstständig mit Hilfe eines kleinen Teppichs einen Arbeitsplatz auf dem Flur ein, da der große Teppich im Raum belegt ist. Seine Klassenlehrerin Frau Stein scheint damit nicht einverstanden, sondern fordert ihn auf, sich einen Platz auf dem großen Teppich zu suchen. Die Freiheit, sich selbst einen Arbeitsplatz zu wählen und auf dem Flur zu arbeiten, wird ihm nicht gewährt. Eine Widerrede von Alex erfolgt nicht; ein gemeinsames Aushandeln findet nicht statt, obwohl Alex bewusst ist, dass er keinen Platz auf dem Teppich finden wird. Die erneute Suche nach einem freien Platz auf dem vollen Teppich gestaltet sich entsprechend schwierig. Nun steht Alex hilflos da, erneut vor das gleiche Problem gestellt, keinen Platz zu finden. Obwohl die Lehrerin schließlich sein Dilemma erkennt, räumt sie ihm nicht die Möglichkeit ein, auf den Flur auszuweichen, sondern versucht, ihm Platz auf dem Teppich zu verschaffen. Dafür scheint sich ein mit Material bebauter, jedoch verwaister Teppich auf dem Teppich anzubieten. Das Nicht-Nutzen eines Arbeitsplatzes lässt den Anspruch auf diesen Platz verfallen, doch jetzt zeigt sich mit Florentine die »Besitzerin« des Teppichs und räumt das Material zusammen. In der Bemerkung »Ach, dein Teppich ist das, der da so unmotiviert rumliegt« personifiziert Frau Stein die Teppichmatte und vermeidet zugleich direkte Kritik an Florentine, die ihrer Lehrerin eigentlich stets als gelingendes Beispiel für selbstgesteuertes Arbeiten und für die Einhaltung von damit verbundenen Regeln dient. Florentine reagiert lediglich mit einem »Hmh« und versucht, schon bevor sie fertig mit Einräumen ist, Platz für Alex Teppich zu schaffen.

Zusammenfassend gesprochen finden wir in Frau Steins Unterricht eine Variante der Individualisierung 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

⁵ Protokoll Sandra Rademacher, 02.03.2011.

Material, der gewählten Sozialform und dem Vertrauen der Lehrerin. Frau Steins 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.

II. Die Alternativschule



Auch die Beobachtungen an der Alternativschule erfolgten in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe. Der Raum dieser Lerngruppe und die Praxis der Raum-Nutzung unterscheiden sich jedoch von der Montessori-Schule in vielerlei Hinsicht.

Wurde im Raum der Montessori-Schule überwiegend auf Dekoration verzichtet, so findet sich hier ein deutlicher Kontrast: Orkas, große Schwertwale, in unterschiedlichster Ausführung schmücken den Raum, ob als Tapetenbordüre, Applikation auf den Sitzkissen, als Poster, Figur, Wandbild oder Luftballon. Wo man hinsieht, finden sich die Namensgeber der Lerngruppe, die »Orkas«. Überdies hängen Fotos und Portraits der Schülerinnen und Schüler an den Wänden. Damit unterscheidet sich

der Raum der »Orkas« nicht nur von dem der Montessori-Schule, sondern auch innerhalb der Alternativschule bietet er Möglichkeit zur Identifikation mit der eigenen Lerngruppe, gegenüber den »Kakadus«, den »Koalas« und anderen Lerngruppen mit derartigen Namen, deren Räume auch ihren Namensgebern entsprechend gestaltet sind.

Im Unterschied zur Montessori-Schule gibt es ausschließlich offene, nach Fächern geordnete, Regale im Raum, in denen zwar auch Materialien und Lernspiele, vorwiegend aber Arbeitshefte aufbewahrt werden. Bezeichnend ist, dass etwa die Hälfte der Regale für persönliche Unterlagen der Schüler und Schülerinnen 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 erneut 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 Schüler und Schülerinnen, sondern auch deren Lehrerinnen und Lehrer: War in der Montessori-Schule der Lehrertisch sehr dominant in Form eines Portals gestaltet, sucht man bei den Orkas 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 einem der Schränke oder in der Sitzecke.

Auch in der Alternativschule sind die Arbeitstische zu Tischgruppen angeordnet, an denen sich die Schüler und Schülerinnen 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 dann tatsächlich sinnvoll, da der gemeinsame Gegenstand hier auch gegeben sein kann.

Ergänzend zu den Tischgruppen und einem Einzeltisch mit zwei Plätzen beherbergt der Raum einen großen, achteckigen Arbeitstisch, seiner Farbe entsprechend auch »grüner Tisch« genannt, an dem bis zu zwölf Personen Platz nehmen können. 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 Sitzcke 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 vermutlich mehr Komfort als auf dem Boden.

Obgleich die Plätze keiner festgelegten Sitzordnung unterliegen und die Wahl des Arbeitsortes den Kindern der Idee nach selbst obliegen soll, finden sich auch Situationen, in denen die Lehrkräfte den Schülerrinnen und Schülern 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 erstmal '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's 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, so dass 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.⁶

Die Lehrerin Anja weist die Erstklässler, die »Einer«, an, sich an den »grünen Tisch« zu setzen. Die nicht benötigten Tische werden weggeschoben, sodass auch für die anderen Kinder, die offensichtlich schon darauf warten, Platz zum Arbeiten im ansonsten vollen Raum geschaffen wird. Der Raum und das flexible Mobiliar werden den Bedürfnissen der Klasse angepasst. Alle »Einer« sollen am selben Material, ihrem Deutsch-Arbeitsheft, 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, wie zu vermuten wäre, 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 Rationalisierung dar, die Kinder mit erhöhtem Hilfebedarf, in diesem Fall die »Einer«, an einem Platz zusammen zu haben. Die Erstklässler haben augenscheinlich 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 Schüler und Schülerinnen zusammen, was nach Ansicht Anjas bei bestimmten Übungen nicht funktioniert: Der schreibende Edgar hat keine idealen Arbeitsbedingungen bei seinen Übungen, Luis bekommt umgehend einen Ausweichplatz von Anja zugewiesen.

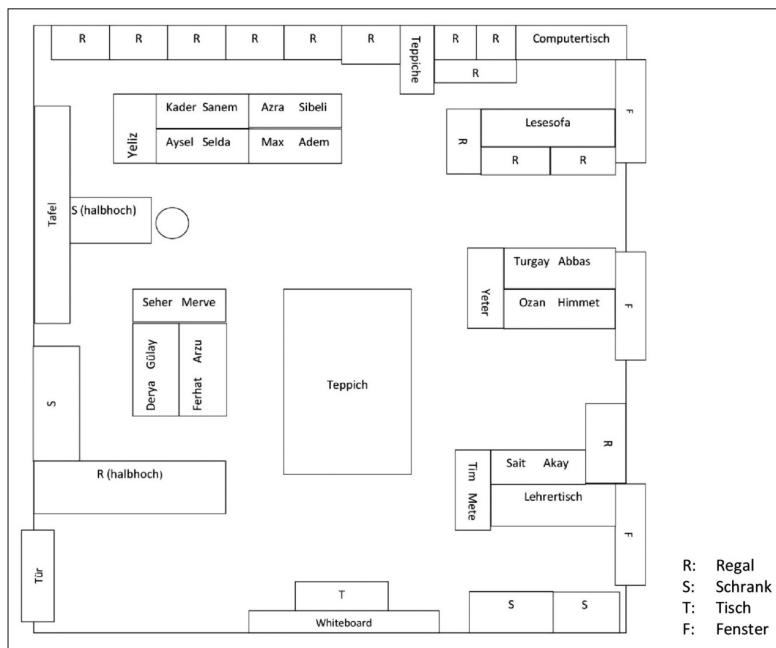
Auch die Platzwahl Maltes wird von Anja thematisiert: Sie weist ihm zwar keinen Platz zu, aber sie bittet ihn, sich selbst einen »ganz ruhigen Platz« zu suchen, an dem er gut arbeiten kann und seine Arbeit schafft. Es geht also in der Alternativschule vordergründig darum, günstige Arbeitsbedingungen zu schaffen – für die Schüler und Schülerinnen 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.

6 Protokoll Christin Menzel, 28.09.2011.

ARBEITSPLÄTZE

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, hier am Tisch, in der Sitzcke, auch unter oder gar auf dem Tisch; und es gibt Plätze außerhalb des Raumes, wie auf dem Flur, in anderen leeren Klassenräumen oder irgendwo im Schulgebäude oder Gelände. Die Plätze können unabhängig vom Arbeitsmaterial genutzt werden. Unterschieden werden kann hier zunächst in zwei Arten von Plätzen: die kollektivierenden Plätze am »grünen Tisch« und in der Sitzcke und die Plätze, die den individuellen Arbeiten der Kinder dienen und dabei zugleich von individuellen Präferenzen hinsichtlich der Körperhaltung, Nähe zu anderen Kindern oder Nähe zur Lehrerin zeugen können. 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.

III. Die Regelschule



Die Regelschule praktiziert schon seit einigen Jahren »jahrgangsübergreifendes Lernen« und reagiert damit auf die Anforderungen der neuen

Schuleingangsstufe. 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 auch 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 im Weiteren sehen, dass die Prozedur der Verteilung und Zuweisung von Arbeitsplätzen für die Freiarbeit dafür sorgt, dass mancher seinen eigenen, ursprünglichen Platz verlässt, dieser aber gewissermaßen die Basis darstellt, 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 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 bei Frau Stein in der Montessori-Schule finden wir hier nicht die Praxis des »Teppich-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 Jungs, 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 unseren Beobachtungen zufolge jedoch nicht um einen Schülerarbeitsplatz handelt, sondern 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. Sie hat dort eine zentrale und erhöhte Position inne und ist von allen Schülerplätzen aus gut zu sehen.

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 alle 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 halbhöhe 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 für viele Kinder attraktiv. 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 noch genauer zu sprechen. Das Sofa gilt als »Lesesofa«, auf das sich während des Unterrichts die Schüler und Schülerinnen setzen können, die sich mit Lesen beschäftigen wollen. Nun zeigt allerdings die Beobachtung, dass das Lesen auf diesem Sofa oft nur als Fassade betrieben wird. Entgegen der Regel, dass jedes Kind in seinem Buch liest, gibt es (verstohlene) Blicke in ein gemeinsames Buch – das andere ist nur pro forma aufgeschlagen. Noch markanter sind allerdings die Blicke vom Sofa aus auf die beiden Bildschirme: Das Sofa wird zur Zuschauerbank für das Agieren der beiden Mitschüler oder Mitschülerinnen mit den Lernspielen am PC. Über die aufgeschlagenen Bücher hinweg wird das Geschehen auf den Bildschirmen beobachtet, das offenbar spannender (vielleicht auch weniger anstrengend) ist als die Lektüre.

Auf die unvorsichtige Nachfrage des Ethnographen bezüglich des zur Zuschauerbank umfunktionierten »Lesesofas« antwortet die Lehrerin, dass ihr diese Praxis der Schüler und Schülerinnen zwar wohl bekannt, aber kaum zu verhindern sei. Wenige Wochen später, bei einer erneuten Beobachtung, stellt sich allerdings heraus, dass das Sofa umgestellt wurde: Es steht nun vor der fensterlosen Stirnseite des Raumes vor den Regalen – mit Blick zur Mitte des Raumes und nicht mehr auf die PC-Arbeitsplätze. Das räumliche Arrangement der Möbel in diesem Klassenraum wurde also verändert, offenbar um den Sofaplätzen eine neue Funktion zuzuweisen, oder eigentlich: um ihre ursprüngliche Funktion wieder herzustellen. Zu befürchten ist, dass der Ethnograph einen Anteil an diesem Re-Arrangement des Raumes hatte. Dieses kleine Beispiel zeigt jedenfalls eindrücklich, wie konkret unterrichtliche Praktiken mit spezifischen räumlichen Arrangements zusammenhängen. Bestimmte Konstellationen von Möbeln ermöglichen bestimmte Praktiken, legen bestimmte Praktiken nahe und erschweren oder verhindern andere Praktiken.

Auch zu diesem Klassenraum muss noch der Flur hinzugedacht werden, der auch in dieser Schule für Schülerarbeiten genutzt wird. Hier ist es jedoch so, dass im Flur eine Ecke mit Sofa und halbhohem Tisch eingerichtet ist, wodurch zwei weitere Arbeitsplätze entstehen, die der Klasse von Frau Fuchs zugeordnet sind. Diese beiden Arbeitsplätze sind ebenfalls ausgesprochen begehrte: Sie sind mit dem bequemen Sitzen auf einem Sofa verbunden (auch wenn der halbhöhe und etwas zu kleine Tisch weniger praktisch zum Arbeiten ist); und sie liegen vor allem jenseits 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, die 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.

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« arbeitenden 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.⁷ In anderer Weise unabhängig von der Lehrerin arbeiten die beiden Schüler oder Schülerinnen an den PC-Arbeitsplätzen: Sie folgen dem Programm, das die Fehlerkontrolle eingebaut hat. In der Verteilungsprozedur werden zuerst die beiden Kinder gefragt, die laut Liste an der Reihe wären; nur wenn einer 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 zusammen arbeiten will und wo spezifische Arbeiten stattfinden sollen – Platz beanspruchende Arbeiten zum Beispiel 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.

⁷ Die Problematik der knappen Ressource Lehrkraft haben wir näher ausgeführt in: Dorow et al. (2012) und Breidenstein (2013).

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.«

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 jene, 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 Schüler und Schülerinnen, 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.

IV. Übergreifende Befunde

Was hat der Durchgang durch unsere drei Forschungsfelder erbracht? Wir wollen abschließend einige Befunde aus den drei sehr unterschiedlichen Schulen vergleichend diskutieren und auch nach möglicherweise verallgemeinerbaren Beobachtungen zur Handhabung des Raumes in der Organisierung 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 für eine Gruppe Schülerinnen und Schüler, denen im Rahmen der Individualisierung und Dezentrierung des Unterrichts eine gewisse Mobilität zugestanden wird, als knapp bemesssen 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 markante Differenzen aufweist, auf die wir abschließend 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.

Bei der sozialen Handhabung dieser Tischordnung ergibt sich dann aber schon eine erste sehr charakteristische Differenz: Während in der Montessori-Schule und in der Regelschule das Arrangement der Tische sich 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.⁸ Sowohl in der Montessori- als auch in der Regelschule 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 zureckkommen müssen.⁹

Der in der Sitzordnung festgelegte Platz ist dann aber auch im Unterricht der Montessori- und der Regelschule 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.

Unterschiedlich ist auch der Grad der Differenzierung der verschiedenen Arbeitsplätze. Vor allem im Unterricht von Frau Fuchs an der Regelschule 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- als auch in der Regelschule 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 außerhalb 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

8 Man verfügt über eine »persönliche Box«, wie sie Goffman (1974) als eines der unterschiedlichen »Territorien des Selbst« charakterisiert.

9 Diese Konstellationen wären tatsächlich auch unter machtanalytischen Perspektiven zu untersuchen (Rieger-Ladich/Ricken 2009).

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. Es sind auch unterschiedliche Arbeitsplätze bei unterschiedlichen Kindern aus unterschiedlichen Gründen beliebt. Die Schülerinnen und Schüler artikulieren Wünsche bezüglich ihres Arbeitsplatzes im individualisierten 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 Stein in der Montessori-Schule reagiert auf ›Anträge‹ der Schüler oder Schülerinnen und bewilligt diese oder lehnt sie ab; Frau Fuchs in der Regelschule verteilt regelmäßig zu Beginn der Stunde im Rahmen einer klassenöffentlichen Prozedur eine Reihe von privilegierten Arbeitsplätzen; in der Alternativschule wiederum 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. Die Praktiken der Vergabe, der Gestaltung oder der Verweigerung bestimmter Arbeitsplätze sind neben der Zuweisung von zu bearbeitenden Aufgaben vermutlich sogar die entscheidende Ressource der Steuerung des dezentrierten Unterrichts.¹⁰ 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 Schülein. Spezifische Qualitäten von Arbeitsplätzen werden in den Zuteilungspraktiken mit Qualitäten von Schülerinnen und Schülern verknüpft und erscheinen dann geradezu als Ausdruck dieser Qualitäten.¹¹

¹⁰ Zeitliche Regulierungen sind im individualisierten Unterricht in konkreter Form kaum möglich in Bezug auf die diversen Arbeitsprozesse und als kollektive Vorgaben des Stundenplans dem Handeln der Lehrperson weitgehend entzogen (Breidenstein/Rademacher 2013).

¹¹ Insofern handelt es sich tatsächlich bei der Verteilung von Arbeitsplätzen um sehr konkrete Praktiken der »Adressierung« und »Subjektivierung« (vgl. Reh 2011).

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 geöffneten und dezentrierten Unterricht konkrete und spezifische Anforderungen an die Schülertätigkeit.

Literatur

- Berdelmann, K./Rieger-Ladich, M., 2012: Klassenzimmer und ihre »materielle Dimension«. Praxistheoretische Überlegungen und methodologische Reflexionen. In: H. Schröteler-von Brandt/T. Coelen/A. Zeising/A. Ziesche (Hg.): Raum für Bildung, Bielefeld: Transcript, S. 255–266.
- Böhme, J./Brick, D., 2010: Nomadische Raumpraktiken und schulische Raumordnungen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4: 611–620.
- Breidenstein, G., 2006: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G., 2004: KlassenRäume – Eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs-, und Sozialforschung 1: 87–107.
- Breidenstein, G., 2013: Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, B./Martschinke, S./Munser-Kiefer, M./Haider, M./Kirschhock, E.-M./Ranger, G./Renner, G. (Hg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft (Jahrbuch Grundschulförderung), Wiesbaden: VS, S. 35–50.
- Breidenstein, G./Rademacher, S., 2013: Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59(3): 336–356.
- Brügelmann, H., 1998: Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: H. Brügelmann/M. Fölling-Albers/S. Richter (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Seelze: Friedrich, S. 8–42.
- Caruso, M., 2010: Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktion, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Dorow, S./Breidenstein, G./Menzel, C./Rademacher, S., 2012: Anstellen statt Melden – Die Warteschlange im individualisierten Unterricht. In: F. Hellmich/S. Förster/F. Hoya (Hg.): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Wiesbaden: VS, S. 77–80.
- Eichelberger, H., 1997: Handbuch zur Montessori-Didaktik, Innsbruck: Studienverlag.
- Göhlich, M., 2009: Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss. In: J. Böhme (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 89–102.

ARBEITSPLÄTZE

- Goffman, E., 1974: Territorien des Selbst. In: E. Goffman: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 54–96.
- Hanke, P., 2005: Öffnung des Unterrichts. In: W. Einsiedler/M. Götz/A. Hartinger/F. Heinzel/J. Kahlert/U. Sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 439–448.
- Kramer, R.-T., 2003: Die »Öffnung« der Schule als anachronistische Metapher. In: W. Helsper/R. Hörster/J. Kade (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 251–271.
- Löw, M., 2001: Raumsoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Montessori, M., 1998: Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rademacher, S./Menzel, C., 2012: Die »sanfte Tour«. Analysen von Schülerselbstschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: Sozialer Sinn 13(1): 79–99.
- Reh, S./Kolbe, F.-U., 2009: Grenzverschiebungen: Diskurse und Praktiken in Ganztagsschulen. In: J. Böhme (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 103–118.
- Reh, S., 2011: Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: K.S. Amos/W. Meseth/M. Proske (Hg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 33–52.
- Reh, S./Rabenstein, K./Fritzsche, B., 2011: Learning Spaces without boundaries? In: Social & Cultural Geography 12(1): 83–98.
- Rieger-Ladich, M./Ricken, N., 2009: Macht und Raum: eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In: Böhme, J. (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs, Wiesbaden: VS, S. 186–203.
- Schroer, M., 2006: Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wallrabenstein, W., 1990: Offene Schule – offener Unterricht. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

