

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Georg Breidenstein  
Sandra Rademacher

# Individualisierung und Kontrolle

Empirische Studien zum geöffneten  
Unterricht in der Grundschule

 **ZSB**



Springer VS

---

# **Studien zur Schul- und Bildungsforschung**

Band 60

**Herausgegeben vom**

Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)  
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland

---

Georg Breidenstein · Sandra Rademacher

# Individualisierung und Kontrolle

Empirische Studien zum geöffneten  
Unterricht in der Grundschule

Georg Breidenstein  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Deutschland

Sandra Rademacher  
Europa-Universität Flensburg  
Deutschland

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-13804-2

ISBN 978-3-658-13805-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-13805-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Daniel Hawig

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>IX</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<i>Georg Breidenstein und Sandra Rademacher</i>	
1.1 Der Forschungsgegenstand .....	1
1.2 Der Diskussionsstand .....	6
1.3 Vorstellung des Forschungsprojekts .....	9
1.4 Aufbau des Buches .....	14
<b>2 Die Organisation individualisierten Unterrichts</b> .....	<b>17</b>
<i>Georg Breidenstein, Sabine Dorow, Christin Menzel und Sandra Rademacher</i>	
2.1 Arbeitsplätze – Zur Einrichtung des Raums im individualisierten Unterricht .....	19
2.1.1 Die Montessori-Schule .....	22
2.1.2 Die Alternativschule .....	26
2.1.3 Die Astrid-Lindgren-Schule .....	30
2.1.4 Übergreifende Befunde .....	35
2.2 Vom Nutzen der Zeit im individualisierten Unterricht .....	38
2.2.1 Die Montessori-Schule .....	39
2.2.2 Die Alternativschule .....	42
2.2.3 Die Erich-Kästner-Schule .....	46
2.2.4 Zeit als übergreifendes Handlungsproblem .....	48
2.3 Curricula und didaktische Steuerung im individualisierten Unterricht .....	51

2.3.1	Das Curriculum des Materials an der Montessori-Schule . . . .	52
2.3.2	Die Prozedur der Arbeitsverteilung an der Alternativschule . . . . .	57
2.3.3	Der „Wochenplan“ an der Erich-Kästner-Schule . . . . .	62
2.4	Die Verteilung der „Ressource Lehrkraft“ im individualisierten Unterricht . . . . .	66
2.4.1	Die „Warteschlange“ . . . . .	67
2.4.2	Die Lehrperson als „mobiles Einsatzkommando“ . . . . .	68
2.4.3	Das System des „Anklammerns“ . . . . .	69
2.4.4	Die Vervielfältigung der Helferinnen . . . . .	70
2.4.5	Die Lehrer-Schüler-Interaktion im dezentrierten Unterricht . . . . .	72
<b>3</b>	<b>Didaktik im individualisierten Unterricht . . . . .</b>	<b>75</b>
	Zur Praxis der Vermittlung und Aneignung <i>Georg Breidenstein, Johannes Busse und Sandra Rademacher</i>	
3.1	Rechenmaschinen . . . . .	77
3.1.1	Apotheke (Divisionsmaterial) . . . . .	77
3.1.2	Das große Multiplikationsbrett (Schachbrett) . . . . .	90
3.2	Materialien zum Schriftspracherwerb . . . . .	95
3.2.1	Der Leseschieber . . . . .	96
3.2.2	Stöpselkarten . . . . .	98
3.2.3	Wortartensymbole . . . . .	106
3.3	Zwischenfazit . . . . .	110
3.4	Schüler und Lehrerinnen . . . . .	113
3.4.1	Die „Einführung“ in den Wortartenkurs: ein standardisiertes Lehrgespräch . . . . .	114
3.4.2	„Hilfestellungen“ beim Arbeiten mit der Waage: Abkürzungen, die in die Irre führen . . . . .	120
3.4.3	„Verliebte Buchstaben“: Ein Trick, der das Problem verfehlt . . . . .	128
3.4.4	Sören lernt lesen: das Zelebrieren des situativen Erfolgs . . . . .	135
3.5	Zwischenfazit . . . . .	138
3.6	Die Umfunktionierung des „Rechenmichels“: das situative Kreieren einer Aufgabe . . . . .	140
3.7	Individualisierter Unterricht und (fachliches) Lernen . . . . .	145

<b>4</b>	<b>Kontrolle im individualisierten Unterricht</b>	<b>149</b>
	<i>Sabine Dorow</i>	
4.1	Praktiken der Ergebniskontrolle im individualisierten Unterricht	149
4.2	„Das muss ich jeden Tag angucken, ja.“ – Ein rigides Kontrollregime	151
4.3	„Nun wolln die aber alle die Kontrolle“ – Ein überforderndes Kontrollregime	161
4.4	„Das wäre besser, wenn ich mir die Hefte zwischen drin öfter mal nehme“ – Ein pragmatisches Kontrollregime	168
4.5	„... wenn die das Prinzip verstanden haben und das sehe ich ja, ja. Ist mir das echt egal“ – Ein reflektiertes, pragmatisches Kontrollregime	173
4.6	Die Praxis der Kontrolle im individualisierten Unterricht	180
<b>5</b>	<b>Legitimität und Sinnggebung im individualisierten Unterricht</b>	<b>185</b>
	<i>Georg Breidenstein, Christin Menzel und Nicolas Scholz</i>	
5.1	Die Verpflichtung „etwas Sinnvolles“ zu tun	187
5.2	Eine Debatte um die Kategorie der „Arbeit“	190
5.3	Zur Omni-Präsenz und Funktionalität des Arbeits-Begriffs im individualisierten Unterricht	192
5.3.1	Sprechakte von Lehrpersonen	193
5.3.2	Sprechakte von Schülerinnen und Schülern	195
5.3.3	Die Terminologie des Arbeitens in den Beschreibungen der Beobachterinnen	197
5.3.4	„Arbeit“ in Klassenregeln	198
5.4	An den Rändern des Unterrichts	201
5.4.1	Halb-Legitimes	201
5.4.2	Sonderrollen und „Spielwiesen“	204
5.4.3	Simulation von „Arbeit“	206
5.4.4	Das „Lesesofa“	207
5.4.5	Zwischenfazit	210
5.5	Der (Sonder-) Fall der Alternativschule	211
5.6	Das praktizierte Selbstverständnis individualisierten Unterrichts	217
<b>6</b>	<b>Die Individualisierung der Individualisierung</b>	<b>221</b>
	<i>Georg Breidenstein, Christin Menzel und Sandra Rademacher</i>	

<b>7</b>	<b>Schulische Sozialisation</b> .....	<b>233</b>
	Schülersein im individualisierten Unterricht	
	<i>Christin Menzel, Sandra Rademacher und Carolin Ziems</i>	
7.1	„...und darauf hab ich keine Lust“ –	
	Individualisierter Unterricht aus Schülersicht .....	234
7.1.1	Die Schülerinnen .....	234
7.1.2	Anastasia .....	238
7.1.3	Nelly .....	243
7.1.4	Vergleich .....	250
7.2	Schülerelbsteinschätzungen als pädagogische Machttechnologie ..	253
7.2.1	So sehe ich mich –	
	Der Zwang zur krisenhaften Selbstbefragung .....	254
7.2.2	So sehe ich mich .....	256
7.2.3	Selbsteinschätzung als Zwang zur Selbstanzeige .....	261
7.2.4	Selbsteinschätzung 3. Klasse .....	262
7.2.5	Selbsteinschätzung 4. Klasse .....	265
7.2.6	Zum Verhältnis von Selbsteinschätzung und Lehrerurteil ...	269
7.2.7	Die Abnahme der „Einprägungsarbeit“	
	im Laufe der Grundschulzeit .....	273
7.3	Individualisierung und Kontrolle .....	275
<b>8</b>	<b>Schlüsse</b> .....	<b>279</b>
	Ein Dialog	
	<i>Georg Breidenstein und Sandra Rademacher</i>	
	<b>Literatur</b> .....	<b>289</b>



---

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Klassenraum Montessori . . . . .	22
Abbildung 2.2	Klassenraum Alternativschule . . . . .	26
Abbildung 2.3	Klassenraum Astrid-Lindgren-Schule . . . . .	30
Abbildung 2.4	Stundenplan Montessori-Schule . . . . .	39
Abbildung 2.5	Stundenplan Alternativschule . . . . .	42
Abbildung 2.6	Tagesplan Alternativschule . . . . .	43
Abbildung 2.7	Stundenplan Erich-Kästner-Schule . . . . .	46
Abbildung 2.8	„4. Klässler-Pässe“ . . . . .	55
Abbildung 2.9	Wochenplan Erstklässler . . . . .	62
Abbildung 3.1	Glasröhrchen, Perlen und Holzblöcke . . . . .	78
Abbildung 3.2	Die vollständige „Apotheke“ . . . . .	80
Abbildung 3.3	Das „Schachbrett“ . . . . .	91
Abbildung 3.4	Brunos Heft . . . . .	92
Abbildung 3.5	Wortartensymbole – rechts das bereits erarbeitete Blatt, links das zu erstellende, neue Blatt . . . . .	107
Abbildung 3.6	Die Waage . . . . .	121
Abbildung 3.7	Zeichnungen der Gewichte . . . . .	122
Abbildung 3.8	Der „Rechenmichel“ . . . . .	141
Abbildung 4.1	Personalisierte Fächer und Ablagen für fertig bearbeitete Aufgaben . . . . .	156
Abbildung 4.2	Auftragsheft Max . . . . .	156
Abbildung 4.3	„4. Klässler-Pass“ . . . . .	158
Abbildung 4.4	Wiesenkinder ((1. Klasse) links) . . . . .	162
Abbildung 4.5	Waldkinder ((2. Klasse) rechts) . . . . .	162
Abbildung 4.6	Lehrerliste Wochenplan . . . . .	163

Abbildung 4.7	Themenplan JÜL . . . . .	174
Abbildung 7.1	Selbsteinschätzungsbogen 1. Klasse. . . . .	255
Abbildung 7.2	Selbsteinschätzungsbogen 3. Klasse . . . . .	262
Abbildung 7.3	Selbsteinschätzungsbogen 4. Klasse . . . . .	265

Georg Breidenstein und Sandra Rademacher

## 1.1 Der Forschungsgegenstand

Dieses Buch präsentiert empirische Analysen zum „individualisierten“ Unterricht in der Grundschule, die im Rahmen eines fünfjährigen Forschungsprozesses erarbeitet worden sind. Als „individualisierter Unterricht“ wird eine Organisationsform schulischen Unterrichts bezeichnet, die sich in den letzten Jahren zunehmender Popularität und Verbreitung erfreut und die sich radikal von herkömmlicher Unterrichtsorganisation unterscheidet: Im individualisierten Unterricht sind Schülerinnen und Schüler einer Klasse zur gleichen Zeit im selben Raum mit höchst unterschiedlichen Dingen beschäftigt. Dieses Unterrichtsformat verzichtet auf die Synchronisierung der Schülertätigkeiten und es verzichtet auf die Ausrichtung der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe auf einen gemeinsamen Gegenstand zugunsten einer Diversifizierung und eben „Individualisierung“ der Schülertätigkeiten. Im individualisierten Unterricht kann es sein, dass ein Kind eine Geschichte schreibt, ein anderes ein Arbeitsblatt bearbeitet und ein drittes gleichzeitig Rechenaufgaben mithilfe von Perlenmaterial löst.

Dieses Unterrichtsformat ist nicht neu, sondern es findet sich in Reformschulen in den Traditionen Maria Montessoris, Celestin Freinets oder Peter Petersens seit ca. 100 Jahren. In den letzten 10 bis 15 Jahren allerdings hat die „Individualisierung“ des Unterrichts in der deutschen schulpädagogischen Diskussion eine ungeheure Aufwertung erfahren und Verbreitung gefunden.<sup>1</sup> Zumindest in der Grund-

1 So war z.B. die gemeinsame Jahrestagung aller drei Kommissionen der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (ein seltenes Ereignis) im September 2015 dem Thema „Individualisierung“ gewidmet.

schulpädagogik kann es weitgehend als Konsens gelten, dass das Programm der Individualisierung den Königsweg der Unterrichtsentwicklung beschreibe, wenn es darum geht, der „Heterogenität“ der Schülerschaft gerecht zu werden (Heinzel und Prenzel 2012; Kopp et al. 2014), aber auch die Pädagogik der Sekundarstufen setzt immer deutlicher auf die „Individualisierung“ des Unterrichts. Die Heterogenität, die Verschiedenheit der Schülerschaft, stellt eines der beherrschenden Themen der Schulpädagogik der letzten Jahre dar (Budde 2012a; Budde et al. 2015; Prenzel 2010; Rabenstein und Wischer 2016a; Trautmann und Wischer 2011). Mit Blick auf die Schuleingangsstufe hat sich ein, auch durch empirisch-diagnostische Daten gestütztes, Bewusstsein von der großen Spannweite der „Lernausgangslagen“ zu Beginn der Grundschule herausgebildet; die Diskussion um die „Inklusion“ aller Kinder im gemeinsamen Unterricht geht mit einem Bekenntnis zur Heterogenität der Lerngruppe einher; auch das Programm des „längeren gemeinsamen Lernens“, das sich auf die Verlängerung der Primarstufe richtet, geht davon aus, dass die Schule sich pädagogisch und didaktisch auf heterogene Lerngruppen einstellen kann und muss.

Die einzelnen Diskurse müssen hier nicht ausgeführt werden (sondern können vermutlich als bekannt vorausgesetzt werden), hingewiesen sei nur auf die gemeinsame und übergreifende Ausrichtung: Die Heterogenität der Schülerschaft sei zu akzeptieren und wertzuschätzen und zum Ausgangspunkt pädagogischen und didaktischen Denkens zu machen. Damit wird ein radikaler Bruch zu tradiertem schulpädagogischem und didaktischem Denken beansprucht, insofern man sich von der dominanten Fiktion der Homogenität der Lerngruppe verabschieden müsse. Die Idee, dass man allen Mitgliedern einer Schulklasse zur gleichen Zeit mit den gleichen Mitteln das Gleiche beibringen könne, hatte sich im 18. und 19. Jahrhundert herausgebildet und zur Kultivierung eines frontalen und lehrerzentrierten Unterrichtsstils geführt, der genau diese Homogenitätsfiktion zur Voraussetzung hat (vgl. Caruso 2010, 2015). Diese Idee sei nicht nur überholt, sondern immer schon illusorisch und höchstens für eine sehr ausgelesene gymnasiale Schülerschaft realistisch gewesen. Stattdessen gelte es, die Heterogenität der Mitglieder einer Lerngruppe zu akzeptieren und zum Ausgangspunkt didaktischer und pädagogischer Überlegungen zu machen.

Damit ist das alte didaktische Thema der „inneren Differenzierung“ des Unterrichts angesprochen, das allerdings unter dem Eindruck des Heterogenitätsdiskurses zur „Individualisierung“ des Unterrichts gesteigert wird: In Anerkennung der Tatsache, dass „alle Kinder verschieden“ sind und jedes Kind seine eigenen und einzigartigen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten mitbringe, geht es nicht mehr darum, das Unterrichtsangebot so zu differenzieren, dass es unterschiedlichen Schülergruppen entspricht, sondern es müssen Möglichkeiten gefunden

werden, dass der Unterricht jedem *einzelnen* Mitglied der Lerngruppe individuell gerecht wird.

Der vielleicht deutlichste Ausdruck einer neuen pädagogischen Ausrichtung an heterogenen Lerngruppen ist die großflächige Einführung *jahrgangsübergreifender* Schulklassen. Der jahrgangsübergreifende Unterricht macht die Heterogenität der Lerngruppe zum Programm, indem er die auch in der Jahrgangsklasse gegebene Heterogenität noch steigert und dadurch bewusst und explizit auf die Idee der Homogenisierung der Lerngruppe verzichtet. Auch der jahrgangsübergreifende Unterricht ist nicht neu, sondern er findet sich bereits lange in Montessori-, Jena-plan- oder Freinet-Schulen, aber er ist im Zuge der Einführung der neuen, flexiblen Schuleingangsstufe in vielen Bundesländern zum generellen Konzept für Grundschulen geworden. Vor dem Hintergrund des angesprochenen Bewusstseins für die Unterschiedlichkeit der Lernausgangslagen zu Schulbeginn und der Forderung alle Kinder zum vorgesehenen Termin einzuschulen (nicht mehr „zurückzustellen“) wurde, mehr oder weniger bundesweit, die so genannte „flexible Schuleingangsstufe“ eingeführt (Faust 2006). Diese fasst das bisherige erste und zweite Schuljahr zusammen und bietet die Möglichkeit, diese Phase in ein, zwei oder auch drei Jahren zu durchlaufen. Auch wenn ein Kind drei Jahre für die Schuleingangsstufe benötigt, soll dies nicht als „sitzen bleiben“ gezählt oder empfunden werden. Vor allem der letztere Aspekt erfordert konsequenter Weise jahrgangsübergreifende Lerngruppen in der Schuleingangsphase, sodass ein längeres Verweilen nicht das Verlassen der Gruppe zur Folge hat.

Der jahrgangsübergreifende Unterricht ist aber nicht nur schulorganisatorisches Erfordernis einer flexibilisierten Schuleingangsstufe, sondern auch pädagogisches Programm: Er soll Lehrkräfte gewissermaßen dazu zwingen, sich von der Idee der homogenen Lerngruppe zu lösen und sich pädagogisch und didaktisch auf Heterogenität einzustellen. Zudem soll die Heterogenität der Gruppe hier konstruktiv genutzt werden: Ein Teil der Lerngruppe ist immer schon ein (oder zwei) Jahre in der Schule und kann die Neuen in Empfang nehmen und ‚einsozialisieren‘. Zudem verspricht man sich einiges von „Helfersystemen“, die es ermöglichen, dass ältere Schüler die jüngeren beim Lernen unterstützen und dabei auch selbst davon profitieren (Boer et al. 2007; Eckermann und Heinzel 2013; Huf 2010; Kucharz und Wagener 2007; Wagener 2014).

In der Grundidee einer „Individualisierung des Unterrichts“ treffen sich, vielleicht trägt auch das zu ihrer Popularität bei, zwei Diskurse, die ansonsten nur bedingt miteinander zu tun haben und die auch in gewissem Widerspruch zueinander stehen. Das ist zum einen der (reform-)pädagogische Diskurs um die „Orientierung am Kind“ und eine möglichst weit reichende Partizipation von Kindern in der Schule. Diese Perspektive auf individualisierten Unterricht betont die Selbst-

bestimmungsmöglichkeiten, die sich für Kinder damit eröffnen. Schülerinnen und Schüler müssen nicht mehr Anordnungen der Lehrperson ausführen wie im instruktionsorientierten Unterricht, sondern sind zumindest beteiligt an Entscheidungen darüber, was sie tun, wie sie es tun, mit wem, wie lange oder wo. Der andere Diskurs ist der didaktische um die Differenzierung und „Adaptivität“ des Unterrichts. Hier geht es darum, auf der Grundlage zunehmend verfeinerter diagnostischer Instrumente das Unterrichtsangebot immer passgenauer zu gestalten und an die je spezifischen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen (Bohl et al. 2012; Hertel 2014; Klieme und Warwas 2011). Das kann bis hin zu individuellen „Förderplänen“ führen. Die Adaptivität des Unterrichts kann aber auch über Selbstwahlmöglichkeiten der Schüler umgesetzt werden – unter der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler selbst am besten wissen bzw. merken, was für sie im Moment am besten „passt“. Hier treffen sich der Partizipations- und der Adaptivitätsdiskurs, die ansonsten in Spannung zueinander stehen: Wenn die Individualisierung des Unterrichts über Selbstwahlen der einzelnen Schülerinnen und Schüler realisiert wird, kann damit – der Idee nach – sowohl die Selbstbestimmung der Schüler erhöht als auch die Passförmigkeit des Unterrichtsangebots verbessert werden.

Soweit in aller Kürze zum Hintergrund jenes Unterrichtsformaten, das uns in diesem Buch beschäftigen wird. Der programmatische Diskurs der Begründung individualisierten Unterrichts wird dabei nur insoweit eine Rolle spielen, als er im Feld selbst Wirkungen entfaltet (z.B. als Legitimationsanforderungen, wie sie in Interviews mit Lehrkräften deutlich werden). Ansonsten halten wir uns an empirisch beobachtbare Realisierungsformen individualisierten Unterrichts. Uns geht es um die systematisierende Beschreibung des alltäglichen *Vollzugs* individualisierten Unterrichts und die analytische Rekonstruktion grundlegender *Handlungsprobleme* dieses Formates: Was bedeutet es für die Beteiligten, Lehrerinnen und Lehrer wie Schülerinnen und Schüler, wenn der Unterricht „individualisiert“ wird? Mit welchen konkreten, das heißt praktischen, Handlungsanforderungen haben sie es zu tun? Welche *Effekte* dieser Unterrichtsorganisation lassen sich beobachten?

Einige weitere Klärungen zur präziseren Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes scheinen noch notwendig. Wir beziehen uns zwar gelegentlich auf die ebenfalls sehr verbreitete und populäre Metaphorik von der „Öffnung“ des Unterrichts, aber wir haben nicht die gesamte Breite des „geöffneten“ Unterrichts im Blick. Dieser schließt auch kooperative Unterrichtsformen, zum Beispiel Projektunterricht, ein, die nicht Gegenstand unserer Analysen sind. Außerdem haben wir auch nicht etwa den gesamten Unterricht unserer Untersuchungsschulen beobachtet. An allen Schulen hat außer individualisiertem Unterricht auch Unterricht in anderen Formaten stattgefunden: lehrgangsförmig in Jahrganggruppen oder auch

jahrgangsübergreifend; Fachunterricht zu Inhaltsbereichen, die im individualisierten Unterricht nicht oder wenig repräsentiert waren; kooperatives Lernen im Rahmen kleinerer oder größerer Projekte; usw. Unsere Einblicke in den Alltag individualisierten Unterrichts an vier Schulen sollten also nicht mit der Ethnographie dieser Schulen als solchen verwechselt werden. Die individualisierten Unterrichtsphasen bilden immer nur einen Teil des Unterrichts. Dieser umfasst je nach Schule und pädagogischem Konzept zwischen fünf und zwölf Stunden pro Woche. Dabei geht die Alternativschule am weitesten in der Individualisierung des Unterrichts (s. u. und Kap. 2), aber auch dort gibt es projektförmigen Unterricht und Klassengespräche. Gegenstand unserer Analysen ist ein Unterricht, der sich in seiner *Organisationsform* als „individualisiert“ betrachten lässt. Gemeint ist also nicht die Sozialform der Einzelarbeit, die sich allenthalben als Phase auch in instruktionsorientiertem Unterricht findet, sondern ein Unterricht, der die Unterrichtstätigkeiten tatsächlich so weit differenziert, dass die Mitglieder einer Lerngruppe über größere Zeitspannen hinweg mit verschiedenen Aufgaben und Tätigkeiten befasst sind. Insofern dieser Unterricht kein gemeinsames Zentrum, im Sinne eines gemeinsamen Gegenstandes oder eines gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit hat, sprechen wir an vielen Stellen von „dezentriertem“ Unterricht.

„Individualisierung und Kontrolle“ – der Titel des Buches bezeichnet den Zusammenhang, der uns von Anfang an (schon bei der Antragstellung zur Projektförderung) interessiert und bis zum Schluss beschäftigt hat. Es ging und geht um die Vermutung, dass mit neuen Entscheidungsmöglichkeiten und Wahlfreiheiten für Schülerinnen und Schüler auch neue Formen der Kontrolle einhergehen. Oder anders: Dass ein Unterricht, der darauf verzichtet, die Schülerkörper zu synchronisieren und auf ein gemeinsames Zentrum auszurichten, von anderen Formen der Disziplin und Disziplinierung gekennzeichnet sein könnte.

Während sich verschiedene Elemente des zentrierten Unterrichts in Goffman'schen Termini als Elemente totaler Institutionen beschreiben lassen (vgl. Goffman 1973; Rademacher 2009), können die Veränderungen des Unterrichtsalltages in dezentrierten Lernarrangements als ein Verzicht auf Disziplinarmaßnahmen im Sinne totaler Institutionen beschrieben werden. Während instruktionsorientierter Unterricht auf der Synchronisierung der Schüler beruht, die darin besteht, dass die Handlungen aller Schüler bis in kleinste Details einander angeglichen werden (also etwa: „Alle nehmen einen gelben Stift.“ oder: „Alle legen jetzt die Stifte mal hin.“), geht die Individualisierung von Unterricht mit der Abnahme dieser Synchronisierungspraktiken einher: Voraussetzung des individualisierten Unterrichts ist gerade nicht, dass alle Schüler zur gleichen Zeit dasselbe tun, sondern die Kinder einer Lerngruppe tun zur gleichen Zeit im gleichen Raum Unterschiedliches in inhaltlicher und methodischer Hinsicht.

Doch obwohl die Individualisierung von Unterricht sich zunächst als eine Lockerung und Abnahme von Überwachung beschreiben lässt, bleibt zu fragen, ob nicht eben jene Individualisierung und Differenzierung auch mit einer Zunahme und Ausdifferenzierung und zugleich mit einer Verschiebung des Verständnisses und der Funktion von Kontrolle einhergeht. In Foucault'scher Perspektive sind Macht- und Kontrollpraktiken allgegenwärtig. Damit stellt sich die Frage, „welche Subjektivierungstechnologien auf welche Weise mit welchen Kontrolldispositiven gekoppelt sind und welche einander ergänzenden und verstärkenden, möglicherweise aber auch sich wechselseitig bremsenden und neutralisierenden Effekte diese Kopplungen zeitigen.“ (Foucault 1977, S. 224).

Viele der Lernmaterialien, mit denen im dezentrierten Unterricht gearbeitet wird, weisen die Möglichkeit der „Selbstkontrolle“ auf, das heißt, dass der Schüler selbst kontrollieren kann, ob sein Ergebnis richtig ist. Die Selbstkontrolle ist oft sogar funktional in die Materialien eingebaut. Der Vorteil ist offensichtlich: Der Schüler bedarf nicht mehr der Lehrerin oder des Vergleichs mit den Ergebnissen seiner Mitschüler, sondern kann selbstständig die Korrektheit seiner Lösungen überprüfen. Schnell wird aber deutlich, dass dieses didaktische Instrument der „Selbstkontrolle“ auch eine pädagogische Seite hat: Bei einigen Materialien gibt es die Möglichkeit, auch gleich zu Anfang der Bearbeitung die Selbstkontrolle anzuwenden, hier ist (Selbst-)Disziplin gefragt. Außerdem stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Lehrkraft sich auf die Selbstkontrollfunktion verlässt oder ihrerseits die Kontrolle kontrolliert – auch von solchen Komplikationen handelt dieses Buch.

---

## 1.2 Der Diskussionsstand

Die folgenden Bemerkungen zielen nicht darauf, den Forschungsstand zu individualisiertem Unterricht im Detail zu referieren und zu diskutieren. Stattdessen geht es uns an dieser Stelle um einen groben Überblick und eine Einordnung des Forschungsprojektes in den Diskussionsstand. Auf konkrete Befunde einzelner Studien wird in den entsprechenden Kapiteln gegebenenfalls genauer verwiesen.

Den Ausgangspunkt des Forschungsprojektes, das gleich noch näher vorgestellt wird, bildete (vor etwa fünf Jahren) die Diskrepanz zwischen der Verbreitung der normativ-programmatischen Überzeugung bezüglich der „Individualisierung“ des Unterrichts und dem Stand des empirischen Wissens. Deutlich war vor allem der Bedarf an mikro-analytischen, rekonstruktiven Studien zum alltäglichen Vollzug individualisierten Unterrichts in seiner ganzen Vielfalt und Komplexität. Denn es zeichnete sich ab, dass eine Lehr-Lern-Forschung, die mit standardisierten Instru-



menten versucht, die Wirkungen unterschiedlicher Unterrichtsformate zu messen und zu vergleichen, an ihre Grenzen stieß.

Verschiedene Überblicksartikel zum Stand der Lehr-Lern-Forschung zu „offenem Unterricht“ (Bohl und Kucharz 2010; Breidenstein 2008; Hanke 2005; Hartinger 2006; Helmke 2003; Lipowsky 2002) fassen die empirischen Befunde eines Vergleichs von geöffnetem und geschlossenem Unterricht dahingehend zusammen, dass geöffnete unterrichtliche Arrangements sich offenbar günstiger auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler, ihre Selbstständigkeit und ihre sozialen Kompetenzen auswirken, geschlossener, lehrerzentrierter Unterricht hingegen tendenziell positivere Effekte im fachlichen Bereich zeitigt. Diese Tendenzausagen müssen jedoch insofern eingeschränkt werden, als Studien belegen, dass die Differenzen in den Wirkungen von Unterricht zwischen einzelnen Schulklassen letztlich größer sind als die Unterschiede zwischen offenem und lehrer-zentriertem Unterricht (vgl. Hanke et al. 2001).

Man kann wohl davon ausgehen, dass gerade die dezentrierte Vielgestaltigkeit individualisierten Unterrichts sich kaum noch mit standardisierten Instrumenten erfassen lässt. So sind im individualisierten Unterricht z.B. weder eine Videokamera, die sich ausschließlich auf die Lehrperson richtet, noch eine, die die Schulklasse als Ganze im Bild hat, von Nutzen (die beiden klassischen Einstellungen einer standardisierenden Unterrichtsforschung). Die Individualisierung und Dezentrierung des Unterrichts erfordert eben auch eine Diversifizierung und Flexibilisierung der Unterrichtsbeobachtung. So fordern auch Forscher, die in der Tradition der Lehr-Lern-Forschung stehen, Beobachtungsstudien, die geöffneten und individualisierten Unterricht in seinen realen Verläufen und Vollzügen in den Blick nehmen (so schon Lipowsky 2002; auch Bohl et al. 2012, S. 41). Fragen nach der differenziellen Handhabung geöffneten Unterrichts, nach den tatsächlich praktizierten Formen der Leistungsrückmeldung, aber etwa auch nach den Formen von Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander oder der Art der Hilfestellung durch Lehrpersonen erfordern allesamt die Beobachtung und Analyse des realen Vollzugs von individualisiertem Unterricht.

Des Bedarfs an qualitativ-rekonstruktiver Forschung zum individualisierten Unterricht haben sich in den letzten Jahren außer unserem Projekt auch noch andere Forschungskontexte angenommen<sup>2</sup>, sodass inzwischen eine ganze Reihe von

---

2 Wir denken dabei u.a. an Arbeiten von Bräu (2007, 2013), Budde (2013a), Huf (2015), Huf und Raggl (2015), Martens et al. (2015), an Beiträge aus dem Kontext des LUGS-Projektes (Rabenstein 2010a; Rabenstein und Reh 2013; Reh 2011, 2013) und an ein Projekt zu „Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen“ in der Sekundarstufe, das von Idel, Rabenstein, Reh und Ricken durchgeführt wird (Idel und Rabenstein 2013; Rabenstein et al. 2015).

größeren und kleineren Studien vorliegt, die sich der Analyse der *Praxis* individualisierten Unterrichts widmen. An dieser Stelle möchten wir nicht die einzelnen Studien und ihre Befunde referieren (vgl. Martens 2016 für eine hervorragende Überblicksdarstellung), sondern den Diskussionsstand, wie er sich uns im Moment darstellt, in drei Punkten zusammenfassen.<sup>3</sup>

Auf der Grundlage der Forschungen der letzten Jahre ist die Begeisterung für die Individualisierung des Unterrichts nicht mehr ganz ungebrochen, sondern es mischen sich auch Skepsis und kritische Anfragen in die Debatte, die kontroverser zu werden scheint (Rabenstein und Wischer 2016a). Es zeichnen sich drei Problemhorizonte ab, in denen individualisierter Unterricht inzwischen eher skeptisch diskutiert wird.

Eine erste skeptische Perspektive ergibt sich aus der Frage nach den sozialen Differenzen, die der individualisierte Unterricht (re-)produziert. Insofern dieses Unterrichtsformat Meta-Kompetenzen wie Konzentrationsfähigkeit, Selbstdisziplin und generell Selbstmanagement-Fähigkeiten belohne, privilegiere er nicht nur Mädchen, sondern auch bestimmte soziale Milieus. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis von Idel (2016) bedeutsam, dass gerade der schulpädagogische Heterogenitäts-Diskurs, der die Verschiedenheit der Schülerschaft als eine diskutiert, die in die Schule *mitgebracht* wird, den Effekt zeitige, dass der Anteil der *schulischen* Praktiken an der (Re-)Produktion sozialer Unterschiede eher ausgeblendet werde.

Eine zweite Anfrage richtet sich auf das „Leitbild des selbstständigen Schülers“ (Rabenstein 2007), das den individualisierten Unterricht kennzeichnet, das aber auch in den Kontext einer neuen pädagogischen Gouvernamentalität gerückt werden kann, die von äußerer Disziplinierung auf die „Selbstführung“ der Individuen umstellt (Menzel und Rademacher 2012; Pongratz 2004; Rabenstein 2016; Reh 2013) und dabei dem neoliberalen „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) zuarbeite.

Drittens zeichnet sich immer deutlicher ab, dass die Individualisierung und Dezentrierung des Unterrichts paradoxer Weise mit einer *Standardisierung* der Lernprozesse einhergeht. Das hat einerseits damit zu tun, dass der individualisierte Unterricht unter organisatorischen Vorgaben der Institution Schule stattfindet, die gegenüber den diversifizierten Arbeitsprozessen der Schülerinnen und Schüler rein instrumentell und inhaltlich indifferent bleiben (Breidenstein 2014; Breidenstein und Rademacher 2013). Andererseits scheinen die Instrumente der pädagogisch-didaktischen Steuerung des dezentrierten Unterrichts die Entfachlichung

---

3 Martens (2016) setzt etwas andere Akzente, systematisiert den Forschungsstand aber ähnlich.

und Formalisierung der Inhalte zu befördern (Breidenstein und Menzel 2014; Budde 2013; Reh 2011; U. Wagener 2010). Der „Modus der Aufgabenerledigung“ (Martens 2016) wird dominant.

Diese Diskussionen seien hier nur angerissen. Die in diesem Band versammelten Analysen tragen im Wesentlichen zu den letzten beiden Problematisierungen des individualisierten Unterrichts bei. Wir kommen auf die angeschnittenen Fragen also in den entsprechenden Kapiteln zurück. In den nächsten beiden einleitenden Abschnitten stellen wir das Forschungsprojekt mit seiner Untersuchungsanlage und dem methodischen Vorgehen vor und erläutern schließlich kurz den Aufbau dieses Buches.

---

## 1.3 Vorstellung des Forschungsprojekts

Die empirischen Analysen und Befunde, ebenso wie die theoretischen Überlegungen, die wir in diesem Band versammeln, sind das Ergebnis einer fünfjährigen Zusammenarbeit der Autorinnen und Autoren im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektes „Individualisierung und Kontrolle. Eine praxeologische Untersuchung zum geöffneten Unterricht in der Grundschule“.<sup>4</sup> In diesem ethnographischen Forschungsprojekt haben wir individualisierten Unterricht an vier Grundschulen teilnehmend beobachtet.

Die Auswahl der Untersuchungsfelder erfolgte vor dem Hintergrund von heuristischen Überlegungen. Die Individualisierung des Grundschulunterrichts findet in unterschiedlichen Varianten und vor dem Hintergrund unterschiedlicher pädagogischer Traditionen statt. Um diese Varianz in der Praxis individualisierten Unterrichts in der Untersuchungsanlage des Projektes zu berücksichtigen, haben wir für unsere Beobachtungen vier Schulen ausgewählt, die vor allem bezüglich ihrer pädagogischen Konzepte als kontrastiv beschrieben werden können: Eine

---

4 Dieses Projekt wurde am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unter der Leitung von Georg Breidenstein und Sandra Rademacher durchgeführt. Als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen haben Sabine Dorow und Christin Menzel (jetzt Christin Gorsitzki) einen großen Teil der Datenerhebungen und der Organisation des Projektes übernommen. Sabine Dorow wurde in Phasen von Elternzeiten durch Carolin Ziems und Johannes Busse vertreten. Die Aufbereitung des Datenmaterials erfolgte durch Johannes Busse, Christian Mädel, Martin Mittnrenn und Johanna Woitschig als studentischen Mitarbeiter/innen. Katrin Kotzyba hat ein engagiertes Forschungspraktikum in dem Projekt absolviert. In einer späteren Projektphase hat uns Nicolas Scholz als studentischer Mitarbeiter tatkräftig unterstützt und sich auch um die Erstellung des Manuskripts dieses Bandes große Verdienste erworben.

katholische Montessori-Schule, eine Alternativschule und zwei großstädtische Regelschulen, die im Zuge der Einführung der neuen Schuleingangsphase auf jahrgangsübergreifenden Unterricht umgestellt haben.

Die Katholische *Montessori-Schule* am Berg stellte unser erstes Forschungsfeld dar und war zugleich dasjenige, in dem wir mit insgesamt 18 Wochen die meiste Zeit verbracht haben. Diese Schule blickt auf über 20 Jahre Erfahrungen mit jahrgangsübergreifendem und individualisiertem Unterricht zurück, der hier als „Freiarbeit“ bezeichnet wird. Die Schule ist „integrativ“, das heißt sie nimmt auch einen bestimmten Anteil von Kindern mit diagnostiziertem „Förderbedarf“ auf; die Lehrkräfte verfügen über eine zusätzliche „Montessori-Ausbildung“; die Schule wird in privater Trägerschaft durch einen Verein geführt und kostet Schulgeld, aber der Andrang ist enorm: Das Interesse übersteigt regelmäßig die Kapazitäten für Neuaufnahmen und die vorhandenen Schulplätze müssen ausgelost werden (vgl. dazu auch Helsper und Krüger 2015a, 2015b).

Die *Alternativschule* blickt auf eine bewegte Geschichte zurück. Die aus heutiger Sicht ‚wilden‘ Anfänge, als die Kinder in der Schule tun und lassen konnten, was sie wollten und sehr stark ihren eigenen Plänen und Ideen gefolgt sind, hat die Schule schon lange hinter sich gelassen. Sie hat sich, allerdings unter heftigen Auseinandersetzungen, zu einer Schule gewandelt, an der sich die Erwachsenen als „Lehrer“ verstehen und von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird, dass sie sich an verabredete Zeiten und Aktivitäten halten. Die Schülerschaft der Alternativschule stammt überwiegend aus dem pädagogisch interessierten Milieu einer Großstadt. An der Alternativschule haben wir einmal zwei und später noch einmal eine Woche Feldforschungen durchgeführt.

Gemessen an der langjährigen Tradition des jahrgangsübergreifenden Unterrichts an der Montessori- und der Alternativschule, sammeln die beiden *Regelschulen* erst seit kurzer Zeit Erfahrungen mit individualisierten Unterrichtsformaten. Beide Regelschulen befinden sich in unmittelbarer Nachbarschaft in einem großstädtischen, sozial eher unterprivilegierten Wohnviertel. Der Anteil von Kindern, die nicht mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind, ist an beiden Schulen hoch. Eine der Schulen – die Erich-Kästner-Grundschule – setzt ihren jahrgangsübergreifenden Unterricht mit Hilfe von Wochenplanarbeit um, die andere – die Astrid-Lindgren-Grundschule – lehnt sich auf der Ebene der Unterrichtspraxis an das Freiarbeitskonzept Maria Montessoris an, ohne darüber hinaus in der Tradition der Montessori-Pädagogik zu stehen. An den beiden Regelschulen haben wir jeweils gut eine Woche intensiver Beobachtungen verbracht.

Mit dieser vergleichenden Untersuchungsanlage ging es uns einerseits darum, die Bedeutung des pädagogischen Hintergrundes und der je spezifischen schulkulturellen Rahmung für die Unterrichtspraxis in den Blick zu nehmen. Zugleich

und auf der Basis des kontrastierenden Vergleichs haben wir nach übergreifenden strukturellen Handlungsanforderungen individualisierten Unterrichts gefragt. Wir gehen davon aus, dass jene Merkmale der Organisation individualisierten Unterrichts, die wir über so unterschiedliche einzelschulische und pädagogische Kontexte hinweg finden, einen hohen Grad an Verallgemeinerbarkeit besitzen dürften.

Unsere Ausführungen in diesem Buch basieren somit auf insgesamt 23 Wochen intensiver Feldforschung, in denen wir zu zweit, zu dritt oder auch zu viert in den vier Grundschulen den jahrgangsübergreifenden Unterricht in verschiedenen Lerngruppen teilnehmend beobachtet haben. Die Auswahl der Gruppen, in denen die Beobachtungen durchgeführt wurden, traf auf Grundlage unseres Forschungsinteresses und der Suche nach möglichst kontrastiven Lerngruppen innerhalb der Schulen die jeweilige Schulleitung. In den beiden Regelschulen haben wir in jeweils einer Lerngruppe teilnehmend beobachtet, in der Montessori-Schule in zwei Lerngruppen und in der Alternativschule haben wir dem individualisierten Unterricht für einige Wochen in drei Lerngruppen beigewohnt.

Zu Beginn der Beobachtungen in den einzelnen Forschungsfeldern ging es uns zunächst darum, einen Überblick über das Unterrichtsgeschehen und die täglichen Abläufe zu erhalten. Erst im weiteren Verlauf des Forschungsaufenthalts haben wir unsere Beobachtungen stärker fokussiert. Gelenkt wurden die Fokussierungen von empirischen Beobachtungen einerseits, ersten Analysen andererseits. Aus der heuristischen Grundannahme eines Zusammenspiels von Individualisierung und Kontrolle und aus verschiedenen mit dieser Annahme im Zusammenhang stehenden Überlegungen heraus, entwickelten wir Beobachtungsschwerpunkte und thematische Fokussierungen. Dabei war es uns zugleich immer auch wichtig, den Blick für die Themen, Gegenstände und Probleme der jeweiligen Unterrichtspraxis offenzuhalten und unsere Beobachtungsstrategien an die Relevanzsetzungen des Feldes anzupassen.

Die Beobachtungserfahrungen in unseren vier Forschungsfeldern unterscheiden sich stark von denen ethnographischer Feldforschung im lehrerzentrierten Unterricht. Der individualisierte Unterricht lässt sich, das haben wir weiter oben schon ausgeführt, als *dezentrierter* Unterricht charakterisieren. Die Aufmerksamkeit der Akteure ist nicht auf ein Aufmerksamkeitszentrum gerichtet, sondern im Unterrichtsverlauf entstehen immer wieder neue und also wechselnde ‚Zentren‘ des Geschehens, die sich situativ auch sehr schnell wieder auflösen können. Dies sind beispielsweise Gruppenarbeitstische, an denen mehrere Kinder gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten, transportable Teppiche als Arbeitsplätze oder auch eine sich immer wieder bildende „Warteschlange“ (vgl. Kap. 2.4 und auch Breidenstein et al. 2012), in der die Schüler für ihre individuellen Anliegen, etwa der Beantwortung einer Frage oder der Besprechung weiterer Aufgaben, bei der Lehrerin an-

stehen. Das gesamte Setting des individualisierten Unterrichts ist durch ein deutlich höheres Maß an Mobilität der beteiligten Akteure gekennzeichnet, als dies in traditionellen Unterrichtsformaten der Fall ist.

Diese Dezentrierung des Unterrichts erfordert auch Strategien einer dezentrierten und flexiblen Unterrichtsbeobachtung, die einzelne Situationen und Orte oder auch bestimmte Personen fokussiert. Durch die höhere Mobilität der Unterrichtsakteure mussten sich auch die Forscherinnen und Forscher verstärkt im Feld bewegen, um den Akteuren zu folgen. Diese besondere Form der Beobachtung ermöglichte uns eine sehr nahe Teilnahme am Geschehen sowie die Durchführung „mikroskopischer“ Beobachtungen, auf deren Grundlage anschließend Interaktionen zwischen Schülern und Lehrkräften detailgenau dokumentiert und der Umgang mit speziellen (Lern-)Materialien beschrieben werden konnten. Allerdings waren wir auch mit neuen Schwierigkeiten der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung konfrontiert. So gestaltete sich eine Fokussierung der Lehrperson zum Teil problematisch, da deren Zuwendung zu den verschiedenen Gruppen und einzelnen Schülerinnen und Schülern auch den steten Ortswechsel der Beobachterin erforderte. Hier war der äußerst rasche räumliche und inhaltliche Wechsel zwischen und in den Lehrer-Schüler-Interaktionen manchmal schwer in allen Details nachzuvollziehen.

Schülerfokussierte Beobachtungen konnten trotz der hohen Mobilität der Schülerinnen und Schüler im Raum wesentlich besser umgesetzt werden. Ihre Arbeit war weniger vom Wechsel als von einer (sowohl räumlichen als auch thematischen) Beständigkeit gekennzeichnet. Ermöglicht wurden unsere Beobachtungen in allen Feldern durch einen zunehmenden Vertrauensgewinn. Im Laufe der Zeit wurden wir beispielsweise zu Materialeinführungen und Kreisgesprächen eingeladen, sowie zu Fachunterrichtsstunden und Lehrerkonferenzen. Zudem erklärten sich sowohl die Lehrerinnen und Lehrer als auch einzelne Schülerinnen und Schüler zu Interviews bereit.

Während der Beobachtungen haben wir zumeist mitlaufend auch Audioaufzeichnungen des Geschehens angefertigt. Im Laufe der Feldphasen konnten wir zahlreiche, für unser Forschungsinteresse relevante Situationen des Geschehens und aussagekräftige Interaktionen festhalten, welche in umfangreichen Protokollen und Transkripten der Audiomitschnitte dokumentiert sind. Insgesamt liegen etwa 80 Beobachtungsprotokolle vor, die mehr als 1000 Seiten umfassen, zudem etwa 30 Lehrerinterviews, 20 Schülerinterviews und nahezu 3000 Fotografien, in denen einzelne Aspekte und Details des Unterrichtsgeschehens festgehalten sind.

Der Forschungsprozess im Rahmen des hier vorgestellten Projektes basierte auf der Strategie des „Theoretical Sampling“ und war gekennzeichnet von einem Wechsel zwischen Datenerhebungsphasen und Auswertungsphasen, um aus den theoretischen Analysen immer wieder Fokussierungsstrategien für die Erhebungs-

phasen abzuleiten. Die Auswertungen lassen sich als eine Kombination von Verfahren des Kodierens und sequenzanalytischen Rekonstruktionen beschreiben (Breidenstein, Hirschauer, et al. 2013). Nach jeder Erhebungsphase wurde zunächst das komplette Datenmaterial für die weitere Analyse aufbereitet: Beobachtungsprotokolle wurden an relevanten Stellen um die Transkription von Audioaufzeichnungen ergänzt, Interviews vollständig transkribiert und alle Textprotokolle in MAXQDA eingelesen. Beim offenen Kodieren konnten so nach jeder Erhebungsphase Schwerpunkte und Lücken in den Beobachtungen identifiziert und für die Vorbereitung der nachfolgenden Erhebungsphase genutzt werden.

Die Verfahren des zunächst offenen, später fokussierten Kodierens (Strauss 1991; Strauss und Corbin 1996) richteten sich darauf, in den Daten Themen zu entdecken, Kategorien zu entwickeln und zu erproben und insgesamt eine neue, analytische Ordnung der Daten zu entwerfen und den Datenkorpus entsprechend dieser Ordnung zu sortieren. Einzelne, besonders dichte, detaillierte und für die interessierende Praxis exemplarische Szenen ebenso wie verschiedene Interaktionen, Dokumente und Fotografien von Arbeitsmaterialien wurden für die sequenzanalytische Untersuchung herausgegriffen. Das sequenzanalytische Vorgehen richtete sich einerseits auf die Herausarbeitung der immanenten Vollzugslogik der Praxis (vgl. Deppermann 1999) und auf den Nachvollzug der „sich im Interaktionsverlauf reproduzierenden sozialen Ordnung“ (Bergmann 1985, S. 313). Diese durch die ethnomethodologische Tradition angeregte Vorgehensweise kann sich auch auf Dokumente und Artefakte aus dem Feld beziehen (vgl. Wolff 2000) und beispielsweise Wochenpläne, Pensenbücher oder auch Lernmaterialien auf ihre immanente Konstruktionslogik hin analysieren. Andererseits haben wir verschiedene Interaktionen oder Materialien (beispielsweise Schülerelbsteinschätzungsbögen, vgl. Kap. 7) mit der Methode der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 1981, 1983, 1986; Oevermann et al. 1979; Wernet 2009) interpretiert, um die manifesten und latenten Sinnstrukturen des pädagogischen Handelns im Rahmen von individualisierten Unterrichtsformaten herausarbeiten und rekonstruieren zu können.

Die Ziele unserer fünfjährigen Projektarbeit lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

1. Zunächst einmal geht es uns um die präzise und *detaillierte Beschreibung* binnendifferenzierten und individualisierten Unterrichts in seinen alltäglichen Vollzügen. Dabei fokussiert die Beobachtung zum einen auf die verschiedenen Formate individualisierten Unterrichts, zum anderen auf die Varianten des Umgangs mit diesen Formaten, die anhand der Beobachtung einzelner Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler möglichst kontrastiv und typologisch prägnant beschrieben werden.

2. Als ein zweites Ziel des Projektes lässt sich die *praxeologische Analyse* der grundlegenden Handlungsanforderungen, die der individualisierte Unterricht an die Akteure dieser Praxis stellt, fassen. Diese Analyse ist auf die Rekonstruktion praktischer Probleme gerichtet, für die das je beobachtbare Verhalten eine Lösung darstellt. Insgesamt geht es uns um die Rekonstruktion von Strukturierungen und Anforderungen des individualisierten Unterrichts, die sich zumindest in gewissen Dimensionen von einem lehrerzentrierten Unterricht deutlich unterscheiden.
3. Ein weiteres Ziel der Projektarbeit bezieht die *didaktische Reflexion* der Beobachtungen mit ein. Exemplarische, detailliert dokumentierte Handlungen der Kinder werden daraufhin befragt, welche spezifischen Lernvorgänge und Einsichten sie potentiell ermöglichen. Vor allem die Bearbeitung der Lernmaterialien wird daraufhin untersucht, wie die dort implizierten Formen der Ergebnis- und Prozesskontrolle sich in ihrer konkreten Handhabung auswirken.
4. Die Analyse und Rekonstruktion grundlegender Handlungsprobleme individualisierten Unterrichts kann schließlich, und damit ist das vierte und letzte Ziel unserer Projektarbeit benannt, neue Aspekte zu einer *Theorie des Unterrichts* beitragen. Offener, individualisierter Unterricht als ein Gegenmodell zum lehrerzentrierten Unterricht kann als darauf gerichtet beschrieben werden, herkömmliche Formen des Unterrichts zu überwinden und neue Struktur- und Organisationsformen hervorzubringen. Zugleich bleibt auch „geöffneter“ Unterricht grundlegenden institutionellen und organisatorischen Bedingungen schulischen Unterrichts unterworfen und kann insofern als ein interessanter Fall schulischen Unterrichts gelten, dessen Analyse Hinweise für eine allgemeine Theorie schulischen Unterrichts zu geben vermag. Diese grundlegende Frage ist in allen Kapiteln dieses Buches thematisch und legt sich wie ein Querschnitt durch dieses Buch.

---

## 1.4 Aufbau des Buches

In diesem Buch tragen wir die Ergebnisse und Befunde des Forschungsprojektes „Individualisierung und Kontrolle“ zusammen. Einige der hier vorgelegten Interpretationen und Analysen wurden bereits im Aufsatzformat publiziert, andere Teile des Bandes werden hier erstmals veröffentlicht. Die Idee dieses Buches ist es, alle im Laufe der Projektarbeit entstandenen Analysen an einem Ort zu versammeln und die einzelnen Befunde systematisch aufeinander zu beziehen.

In dem sich dieser Einleitung anschließenden zweiten Kapitel stellen wir unsere vier Forschungsfelder als unterschiedliche Varianten der Organisation indivi-



dualisierten Unterrichts genauer vor. Dabei geht es zunächst um eine detaillierte Beschreibung des „Funktionierens“ von individualisiertem Unterricht in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen und Spielarten. Um die grundlegenden Bedingungen von individualisierten und dezentrierten Unterrichtsformaten herauszuarbeiten, gehen wir zunächst auf die räumlichen Gegebenheiten und die jeweiligen zeitlichen Strukturierungen in unseren vier Beobachtungsschulen ein. Ausgehend von den Grundrissen der unterschiedlichen Klassenräume soll der Frage nachgegangen werden, in welchem Verhältnis räumliche Organisation und pädagogische und didaktische Erfordernisse zueinander stehen.

Individualisierter Unterricht basiert auf der Idee, dass alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit im gleichen Raum Unterschiedliches tun. Elementar für das Funktionieren eines solchen diversifizierten Unterrichts sind die Lern- und Arbeitsmaterialien, die ein selbstständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler überhaupt ermöglichen. Im dritten Kapitel werden einerseits diese Materialien auf ihre didaktischen Implikationen hin befragt und andererseits wird der Umgang der Akteure des Unterrichts mit diesen Materialien in den Blick genommen werden. Dabei interessieren wir uns sowohl dafür, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler das Material verstehen und sich mit ihm beschäftigen als auch für die Interaktionen von Schülern oder von Schülern und Lehrpersonen, wenn sie sich mit diesem Material auseinandersetzen.

Das vierte Kapitel wird sich mit den auf *Kontrolle* bezogenen Fragen der Organisation und den damit verbundenen Voraussetzungen innerhalb des dezentrierten Unterrichts befassen. Anhand der Beschreibung der für die jeweiligen Schulen spezifischen ‚Kontroll-Regime‘ und der Analyse der daraus resultierenden Praktiken wollen wir uns den die Varianz übergreifenden Strukturen und Effekten zuwenden, um die Praxis der Kontrolle im individualisierten Unterricht in den Blick zu nehmen.

Das fünfte Kapitel fragt nach der grundlegenden Legitimationsbasis des individualisierten Unterrichts – nicht als normativ-programmatischer, sondern als praktizierter. Wie wird zwischen legitimen und illegitimen Tätigkeiten von Schülern im individualisierten Unterricht unterschieden und auf welche Bestimmungen greift diese Unterscheidung zurück? Wir stoßen auf die übergreifende und offenbar alternativlose Terminologie des „Arbeitens“, die die legitimen Schülertätigkeiten im Unterricht zusammenfassend kennzeichnet und fragen nach den Implikationen dieser Terminologie. Wir bestimmen schließlich den Kern schulischer Sinnggebung im individualisierten Unterricht von dessen Rändern her, von den „Ausnahmen“, dem Halb-Legitimen und den kritischen Situationen aus.

Das knappe sechste Kapitel zeigt, welche Differenzen zwischen den Mitgliedern der Lerngruppe die Pädagogik individualisierten Unterrichts ihrerseits etab-

liert, indem sie das Maß ‚notwendiger‘ pädagogischer Zuwendung und Kontrolle an den Grad der (wahrgenommenen oder zugeschriebenen) „Selbstständigkeit“ und „Selbstdisziplin“ knüpft.

Im siebten Kapitel fragen wir danach, wie Schülerinnen und Schüler den Unterricht wahrnehmen und wie sie mit den Anforderungen, die ein individualisierter Unterricht an sie stellt, umgehen. Dazu richten wir zunächst den Blick auf zwei Schülerinnen, die beide in fachlicher Hinsicht erfolgreich sind, die den an sie gerichteten Erwartungen allerdings in sehr unterschiedlicher Weise entsprechen. Um daran anschließend die in individualisierten Unterrichtsformaten an Schülerinnen und Schüler herangetragenen Erwartungen genauer bestimmen zu können, rekonstruieren wir Schülerselbsteinschätzungsbögen. Die Kategorien und Items auf solchen Bögen geben nicht nur Auskunft darüber, was im individualisierten Unterricht von Schülerinnen und Schülern verlangt wird, sondern auch darüber, wie dieser Unterricht sich selbst versteht.

Das Schlusskapitel bedarf in seiner experimentellen Form einer Erklärung: Wir haben in Jahren der wöchentlich mehrstündigen Projektsitzungen bei der Interpretation von konkretem Material immer wieder interessante und konstruktive Diskussionen geführt, doch waren wir uns bei der Frage nach der theoretischen Deutung der Befunde oft uneins. Um unterschiedlichen Akzentuierungen und eher kontroversen Deutungen Raum zu geben, wollen wir dieses Buch und die Projektarbeit mit einem *Dialog* beenden.

Wir möchten uns ausdrücklich bei den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern an den vier Schulen bedanken, die uns vertrauensvoll ihren Unterrichtsalltag haben beobachten lassen und die darüber hinaus für Interviews zur Verfügung standen. Bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, insbesondere bei Dagmar Wittsack, bedanken wir uns für die Bereitstellung und Gestaltung eines sehr forschungsförderlichen institutionellen Kontextes. Olivia Kleinfeld sei für die sorgfältige Lektüre des Manuskripts und ihre kritischen Rückmeldungen gedankt. Der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) schließlich danken wir für die Finanzierung unserer Forschung.

Georg Breidenstein, Sabine Dorow, Christin Menzel  
und Sandra Rademacher

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

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

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

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

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

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

---

## **2.1 Arbeitsplätze – Zur Einrichtung des Raums im individualisierten Unterricht<sup>7</sup>**

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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