

Henke, Vanessa; Buddeberg, Magdalena

Umgang mit der Arbeitsgeschwindigkeit von Schüler*innen. Erste

Ergebnisse videobasierter, qualitativer Analysen zum Anfangsunterricht

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 397-402. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Henke, Vanessa; Buddeberg, Magdalena: Umgang mit der Arbeitsgeschwindigkeit von Schüler*innen. Erste Ergebnisse videobasierter, qualitativer Analysen zum Anfangsunterricht - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 397-402* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277775 - DOI: 10.25656/01:27777; 10.35468/6035-57

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277775>

<https://doi.org/10.25656/01:27777>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Vanessa Henke und Magdalena Buddeberg

Umgang mit der Arbeitsgeschwindigkeit von Schüler*innen. Erste Ergebnisse videobasierter, qualitativer Analysen zum Anfangsunterricht

1 Zum Verständnis von Zeit

Wie Zeit wahrgenommen und genutzt wird, ist maßgeblich durch gesellschaftliche Normen geprägt (vgl. Adam 1994). Diese werden in der Schule (re-)produziert und im Rahmen der Zeitsozialisation an die heranwachsenden Generationen weitergegeben (vgl. Wahne 2021). Die Auseinandersetzung mit Zeit im Kontext von Schule und Bildung ist dabei in zweierlei Hinsicht dem Thema Nachhaltigkeit zuzuordnen: Zum einem ist das Erlernen der Zeitkultur in der Schule zukunftsweisend für den Umgang mit sozialer Beschleunigung, die unsere Gesellschaft prägt (vgl. Buddeberg & Hornberg 2017; Rosa 2005). Zum anderen impliziert diese Sichtweise, dass Zeit eine knappe Ressource darstellt und damit als Brennglas für den Klimawandel fungiert (vgl. Grauer, Fischer & Frank 2022). An Brisanz gewinnt die Thematik zudem mit Blick auf empirische Befunde zur Zeitwahrnehmung von Kindern: Jedes vierte bis sechste Kind weist deutliche Stresssymptome auf. Als größte Stressquelle wird die Schule genannt. Dabei besteht insbesondere eine Korrelation zwischen dem Gefühl, zu wenig Zeit zu haben sowie Zeitzwängen unterworfen zu sein und dem eigenen Stressempfinden (vgl. Wahne 2021 im Überblick).

Bereits in dieser Einleitung werden unterschiedliche Zeitverständnisse sichtbar, die im wissenschaftlichen Diskurs verhandelt werden: *Zeit als gesellschaftliche Konstruktion* geht auf ein intersubjektives Zeitverständnis zurück und spiegelt eine soziologische Sichtweise auf Zeit wider (vgl. Adam 1994; Elias 1988). *Zeit als (knappe) Ressource* nimmt Zeit als objektive Messeinheit in den Blick. Dabei wird ein physikalisches Zeitverständnis zugrunde gelegt (vgl. Chopin 2010). Die eigene *Zeitwahrnehmung* fokussiert ein subjektives Zeitverständnis, wie es in der Chronobiologie und -psychologie zu finden ist (vgl. Grabmüller 2019). Im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft wird keine eigenständige Zeitdefinition formuliert, sondern auf die Zeitdefinitionen anderer Disziplinen, insbesondere der zuvor genannten, zurückgegriffen (vgl. Alhadeff-Jones 2016). In bildungswissenschaftlichen Studien, in denen Zeit Berücksichtigung findet, wird vielfach auf die Zeitdefinition *einer* Disziplin rekurriert. Dem gegenüber

liegt dem vorliegenden Beitrag ein plurales Zeitverständnis zugrunde: So weist Unterrichtszeit unterschiedliche Komponenten von Zeit auf, die sich den psychischen, physikalischen, biologischen, sozialen etc. Zeitverständnissen zuordnen lassen. Mit einem pluralen Zeitverständnis werden die Unterschiedlichkeiten der Zeitkonzepte anerkannt und als bedeutsam herausgestellt, anstelle einer Negierung bestimmter Zeitverständnisse zugunsten anderer vorzunehmen (vgl. ebd.; Rabenstein 2020). Rabenstein (2020) konstatiert, dass ein solches plurales Zeitverständnis, welches die Zeit in seinen unterschiedlichen Facetten „als konstitutiv für Vermittlungsprozesse“ (ebd., 1028) in unterrichtlichen Praktiken wahrnimmt, bisher weitgehend im schulpädagogischen Diskurs fehlt.

2 Forschungsstand zum Umgang mit Zeit im Kontext von Schule

Nicht nur bezogen auf eine plurale Sichtweise auf Zeit, sondern auch insgesamt liegen der schulpädagogischen bzw. grundschulpädagogischen Forschung nur wenige Arbeiten vor, in denen Zeit als Forschungsgegenstand Berücksichtigung findet (vgl. Leineweber 2020; Wahne 2021). Auch für die englische und französische Bildungswissenschaft hält Alhadeff-Jones (2016) fest, dass Zeit ein fragmentiertes und unterentwickeltes wissenschaftliches Gebiet ist. In Erhebungen, in denen Zeit zum Gegenstand gemacht wird, wird zum einen die zur Verfügung gestellte Zeit für Unterricht als rahmende Größe, welche ein physikalisches Verständnis impliziert, auf quantitativer Ebene miteinbezogen (vgl. z.B. Buddeberg, Hornberg & Pawicki 2015; Homuth 2017). Zum anderen wird in einigen qualitativen Untersuchungen Zeit als Teilgegenstand betrachtet und dabei auf ein soziologisches Zeitverständnis rekurriert (vgl. im Überblick Buddeberg 2022): So konnte Budde (2013) anhand von Unterrichtsbeobachtungen aufzeigen, dass Schnelligkeit als Differenzkriterium konstruiert wird. Ergänzend dazu resümiert Hess (2020) ebenfalls auf Grundlage einer ethnographischen Studie, dass im Unterricht ein hohes Arbeitstempo „zur Norm der Anerkennung im schulischen Kontext“ (ebd., 140) avanciert, langsames Arbeiten dagegen als individuelles Leistungsdefizit markiert wird. Damit verbunden sind die Zuschreibung negativ konnotierter Eigenschaften langsamer arbeitender Schüler*innen und Hierarchisierungen zwischen den Heranwachsenden bezüglich der Arbeitsgeschwindigkeit (vgl. Budde 2013). Zeit wird damit von den Lehrkräften als formalisierter Vergleichsmaßstab verwendet (vgl. Reh 2013), der zum Teil in unterrichtlichen Praktiken inhaltliche Lernergebnisse als Maßstab für den Lernerfolg ersetzt (vgl. dazu die Untersuchungen von Breidenstein & Rademacher 2017). Ergänzend dazu konnte Huf (2008) im selbstgesteuerten Unterrichtsetting empirisch beobachten, wie die Fokussierung auf Schnelligkeit von Schüler*innen übernommen wird und sie ihr Arbeitsverhalten entsprechend auf Zeit ausrichten.

Kaum untersucht wurde vor diesem Hintergrund bisher der Anfangsunterricht zu Beginn der Grundschulzeit (vgl. Wahne 2021). Um diesem Forschungsdesiderat zu begegnen, wird der Fokus im vorgestellten Forschungsprojekt auf den Anfangsunterricht gesetzt, in dem der Grundstein für den Umgang mit Zeit bezogen auf das Lernen für die Schüler*innen gelegt wird: Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist von Kontinuität und Diskontinuität bereits begonnener Bildungs- und Entwicklungsprozesse geprägt (vgl. Henke 2020). Dabei haben die Kinder im Laufe ihrer bisherigen (Lern-)Biographie bereits kulturspezifische Regeln und Normen in Bezug auf Zeit übernommen und internalisiert (vgl. Viehweger 2016). Da die Erfahrungen der Kinder mit Zeit bis zum Eintritt in die Grundschule eher Zeitgewohnheiten entsprechen, stellt Zeit als Erfahrungsdimension gerade im Anfangsunterricht einen wichtigen Lernfaktor dar (Hacker 2008). Gleichzeitig sind die Kinder damit konfrontiert sich an Bedingungen der Schule im Umgang mit Zeit anzupassen (vgl. Viehweger 2016). Empirische Befunde deuten in die Richtung, dass Schüler*innen sich im Übergang in die Grundschule mit Unterschieden beschäftigen, mit denen ein verändertes Verständnis von Lernen und an die Kinder gerichtete erwünschte Verhaltensweisen einhergehen (vgl. Griebel & Niesel 2017). So vermitteln Pädagog*innen den Kindern Zeit effektiv zu nutzen, zu takten und nicht zu trödeln (vgl. Viehweger 2016).

3 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojekts wird der übergreifenden Fragestellung nachgegangen, an welchen Stellen und in welcher Form Bearbeitungsgeschwindigkeit von Lehrkräften bereits im Anfangsunterricht verbalisiert wird. Dazu werden Sekundäranalysen auf Grundlage von Daten des vom BMBF geförderten Verbundprojekts KuL „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen (KuL)“¹ vorgenommen (vgl. Kristen, Stanat, Kogan, Lorenz, Gentrup & Rahmann 2018). Das zentrale Forschungsinteresse der Studie war es, Interaktionen von Klassenlehrkräften und neu eingeschulter Kindern zu untersuchen (vgl. Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat, Kogan & Rahmann 2015). Die vorliegenden Daten umfassen 63 Unterrichtsstunden in ersten Klassen des Schuljahres 2013/14. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015) wird die Thematisierung der Bearbeitungsgeschwindigkeit der Kinder analysiert. Zur Auswertung wird das Programm MaxQDA genutzt.

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde unter der Projektleitung von Prof. Dr. Irena Kogan, Prof. Dr. Cornelia Kristen und Prof. Dr. Petra Stanat durchgeführt und mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JC1117A (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), 01JC1117B (Universität Mannheim) und 01JC1117C (Humboldt-Universität zu Berlin) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

In einem ersten Schritt wurden die Sequenzen mit Verbalisierungen in den Unterrichtsstunden transkribiert, in denen Zeit durch explizite Formulierungen wie „schnell“, „langsam“, konkrete Zeitangaben etc. thematisiert wird. Anschließend wurden die transkribierten Sequenzen gesichtet und im Rahmen einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise die Kategorien aus dem Material gebildet. Als erste Kategorie wurde die Verbalisierung von *Geschwindigkeit* durch die Lehrkräfte genutzt. Die dazu identifizierten Sequenzen wurden hinsichtlich der folgenden Subkategorien eingeordnet: Verbalisierung von Geschwindigkeit bei der *Beschreibung des Arbeitsauftrages*, bezogen auf die *Arbeitsprozesse der Schüler*innen* und hinsichtlich von *Unterrichtsabläufen*. Eine weitere Differenzierung wurde vorgenommen, indem zwischen einem Fokus auf *Schnelligkeit* und einem Fokus auf *sich Zeit nehmen* unterschieden wurde. Die im Folgenden dargestellten ersten Ergebnisse beziehen sich auf 23 Unterrichtsstunden des Datenmaterials.

4 Erste Ergebnisse

Die ersten Befunde machen den Umfang sichtbar, den die Verbalisierung von *Geschwindigkeit* im Anfangsunterricht durch die Lehrkräfte einnimmt: 145 Sequenzen, in denen die Lehrkräfte (n=11) Geschwindigkeit thematisieren, konnten anhand des bisher analysierten Datenmaterials herausgearbeitet werden. Dies entspricht in etwa eine durchschnittliche verbalisierte Fokussierung auf diesen Gegenstand alle 6 Minuten. Den höchsten Stellenwert nimmt die Thematisierung von *Geschwindigkeit* bei der Kommunikation der Lehrkraft zu den *Arbeitsprozessen* der Schüler*innen ein: 116 Sequenzen sind dieser Kategorie zuzuordnen, wogegen bei der Beschreibung des *Arbeitsauftrages* in nur 7 Fällen die *Geschwindigkeit* angesprochen wird und bezüglich der *Unterrichts- bzw. Arbeitsabläufe* in 22 Fällen. In den 116 Sequenzen, in denen die Lehrkräfte mit den Schüler*innen hinsichtlich ihrer *Arbeitsprozesse* in Bezug auf Geschwindigkeit kommunizieren, liegt der Fokus der Lehrkraft auf *Schnelligkeit*, da in 105 Fällen die Kategorie *Schnelligkeit* und in nur 11 Situationen die Kategorie *sich Zeit nehmen* identifiziert werden konnte. Dabei zeigt sich, dass die von den Lehrkräften formulierten Rückmeldungen an die Schüler*innen in Bezug auf *Schnelligkeit* unterschiedlich formuliert werden. So wird *Schnelligkeit* durch die Lehrkräfte fokussiert, indem sie zum Weitermachen bzw. zum beschleunigten Arbeiten antreiben, Pausen unterbinden oder langsames Arbeiten negativ bewerten, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen: „Super. Dann wegmachen, nächste Karte“ (Stunde 23: 1:24:32), „Trödelst du heute?“ (Stunde 20: 20:17) oder „So, Endspurt“ (Stunde 2: 1:24:42). Dass mit dem Fokus auf *Schnelligkeit* die Gefahr einer Unterbindung von eigenständigen Gedankenprozessen der Schüler*innen verbunden sein kann, wird an der folgenden Sequenz deutlich:

Die Lehrkraft möchte mit den Kindern die Subtraktionsaufgaben, welche die Kinder zu einem Piratenposter gefunden haben, an der Tafel sammeln. Ein Kind sagt: 4-2. Die Lehrerin sagt kurz danach: „Und die zweite Aufgabe.“ Es entsteht eine Pause von 2-3 Sekunden. Die Lehrkraft ergänzt: „Oh kommt, schnell! Sonst wird das ja ganz langweilig.“ (Stunde 1: 41: 59).

Die Lehrkraft verbindet hierbei ein weniger schnelles Agieren im Unterrichtsprozess mit einem negativ konnotierten Gefühl der Langeweile. Die Assoziation mit Langeweile als ein unangenehmes Gefühl, das durch Nichtstun entsteht, verdeutlicht, dass die Lehrkraft damit Untätigkeit unterstellt. Die Lehrkraft vermittelt den Kindern, Zeit im Unterricht effektiv zu nutzen, sodass nicht sichtbar genutzte Zeit durch sie eher negativ interpretiert wird.

5 Fazit

Insgesamt lässt sich in den ersten Analysen zum Umgang mit Zeit im Anfangsunterricht erkennen, dass Geschwindigkeit bereits im Anfangsunterricht der Grundschule einen hohen Stellenwert einnimmt, wie anhand der Häufigkeit der Verbalisierungen durch die Lehrkräfte deutlich wird. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte Schnelligkeit insbesondere bei ihren Rückmeldungen hinsichtlich der Arbeitsprozesse der Kinder fokussieren. Damit geben die Befunde Hinweise darauf, dass bereits der Einstieg in die Schulzeit von Beschleunigungsprozessen (Rosa 2005) getragen ist, die mögliche Stressquellen für das weitere Zeiterleben der Heranwachsenden bedeuten können. Anhand von folgenden Analysen des weiteren Datenmaterials sowie vertiefenden Analysen zu den Verbalisierungsformen von Schnelligkeit im Anfangsunterricht werden die Befunde weiter ausgebaut und verfeinert werden. Darüber hinaus bedarf es an weiterer Forschung zum Umgang mit Zeit im Unterricht, um Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei den Praktiken von Lehrkräften bezüglich der Arbeitsgeschwindigkeiten von Schüler*innen aufdecken zu können.

Literatur

- Adam, B. (1994): Time and social theory. Cambridge: Polity Press.
- Alhadeff-Jones, M. (2016): Time and the Rhythms of Emancipatory Education. London: Routledge.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: J. Budde (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 169-185.
- Buddeberg, M. (2022): Auswirkungen sozialer Beschleunigung auf schulische Lernprozesse und die Frage nach Effizienz. In: S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.): Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus. Münster: Waxmann, 43-58.

- Buddeberg, M. & Hornberg, S. (2017): Schooling in times of acceleration. In: *British Journal of Sociology of Education*, 38 (1), 49–59.
- Buddeberg, M., Hornberg, S. & Pawicki, M. (2015): Zeitliche Rahmenbedingungen für schulische Bildung im internationalen Vergleich. In: *Tertium Comparationis*, 21 (1), 70–104.
- Chopin, M.P. (2010): Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. In: *Revue française de pédagogie*, (170), 87–110.
- Elias, N. (1988): *Über die Zeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grauer, C., Fischer, D. & Frank, P. (2022): Time and sustainability: A missing link in formal education curricula. In: *The Journal of Environmental Education*, 53 (1), 22–41.
- Grabmüller, H. J. (2019): „Was also ist die Zeit ...?“. *Wege und Irrwege der Zeitforschung*. Nordhausen: Traugott Bautz Verlag.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 4., Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Hacker, H. (2008): *Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule*. 3., neubearbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henke, V. (2020): *Lerngelegenheiten im Übergang von der Kita in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Hess, A. (2020): *Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse. Eine ethnographische Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Homuth, C. (2017): *Die G8-Reform in Deutschland. Auswirkungen auf Schülerleistungen und Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huf, C. (2008): Ein befremdender Blick auf die Wochenplanarbeit - Lernprozesse im Anfangsunterricht aus der Perspektive von Schulanfängerinnen. In: G. Breidenstein, & F. Schütze (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 113–125.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Leineweber, C. (2020): *Die Verzeitlichung der Bildung*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., Kogan, I. & Rahmann, S. (2015): Schlussbericht des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojektes „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen (KuL)“. <https://doi.org/10.2314/GBV:866991506>.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Rabenstein, K. (2020): ‚Rhythmisierung‘. In: P. Bollweg (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 1021–1031.
- Reh, S. (2013): Die Produktion von (Un-)Selbstständigkeit in individualisierenden Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: A. Gehlhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink, 189–200.
- Rosa, H. (2005): *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Viehweger, A. (2016): Zeiterfahrungen von Grundschulkindern – eine qualitative Studie zur kindlichen Perspektive auf Zeitstrukturen in Schule und Unterricht. In: K. Schultheis & P. Hiebl (Hrsg.): *Pädagogische Kinderforschung: Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Stuttgart: Kohlhammer, 133–142.
- Wahne, T. (2021): *Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Datenquelle:

- Kristen, C., Stanat, P., Kogan, I., Lorenz, G., Gentrup, S. & Rahmann, S. (2018): *Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen - Unterrichtsbeobachtung (KuL) [Datenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2014*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF: Frankfurt am Main. <http://dx.doi.org/10.7477/287:1:0>