

Ruch, Hannah

Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit

Kassel : kassel university press 2021, 163 S. - (Reihe Studium und Forschung; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Ruch, Hannah: Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit. Kassel : kassel university press 2021, 163 S. - (Reihe Studium und Forschung; 34) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326129 - DOI: 10.25656/01:32612; 10.17170/kobra-202106014045

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326129>

<https://doi.org/10.25656/01:32612>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university
press



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Reihe Studium und Forschung | **34**

Ausgezeichnet mit dem Ernst Ulrich von Weizsäcker Preis 2020

Hannah Ruch

Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit

Hannah Ruch

**Partizipation im Rahmen der
Wochenplanarbeit**

Ausgezeichnet mit dem
Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis 2020 des ZLB

Kassel 2021

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 34



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

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

ISBN 978-3-7376-0967-8
DOI: <https://doi.org/doi:10.17170/kobra-202106014045>

© 2021, kassel university press, Kassel
<https://kup.uni-kassel.de>

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Partizipation	9
2.1 Definition Partizipation	10
2.2 Partizipation in der UN-Kinderrechtskonvention	13
2.3 Partizipation in der Schule	16
2.3.1 Voraussetzungen und Herausforderungen schulischer Partizipation	18
2.3.2 Begründungen für Partizipation in der Grundschule	20
2.3.3 Grade von Partizipation	22
3. Wochenplanarbeit	30
3.1 Ursprung der Wochenplanarbeit	30
3.2 Definition Wochenplanarbeit	31
3.3 Wochenplanarbeit und Öffnung des Unterrichts	35
3.4 Voraussetzungen und Herausforderungen der Wochenplanarbeit	37
4. Partizipation und Wochenplanarbeit – aktuelle Forschungslage	39
4.1 Forschungslage Partizipation	39
4.2 Forschungslage Wochenplanarbeit	42
5. Zwischenbilanz	43
6. Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit	46
6.1 Fragestellung und Ziele der Untersuchung	47
6.2 Methodisches Vorgehen	47
6.2.1 Ethnografische Forschungsstrategie	48
6.2.2 Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode	49
6.2.3 Sequenzanalyse als Auswertungsmethode	50
6.3 Rahmenbedingungen der Erhebung	52
6.3.1 Die Evaluationsschule	53
6.3.2 Wochenplanarbeit und Partizipation an der Evaluationsschule	54
6.4 Auswertung der Untersuchung	56
6.4.1 Inhaltliche Ebene	57
6.4.2 Organisatorische Ebene	76
7. Bilanz der Ergebnisse und Ausblick	94
Literaturverzeichnis	99
Abbildungsverzeichnis	108
Anhang	109

Vorwort

Kinder sind keine zukünftigen Erwachsenen, sie sind bereits heute Mitglieder der Gesellschaft und als solche ernstzunehmende Gesprächspartner*innen. Diese progressive Subjektperspektive auf die Lebensphase Kindheit war ähnlich stets in Teilen der Pädagogik vorzufinden, sie führt jedoch spätestens seit den 1970er Jahren zu sichtbaren Reformprozessen und macht dabei auch vor der Institution Grundschule keinen Halt. Als zentrales Rechtsdokument wird dabei in der Regel die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen aufgeführt, deren Artikel 12 ein „in allen das Kind berührenden Angelegenheiten“ zu verwirklichendes „Mitspracherecht“ einfordert. Somit besteht seit dessen Verabschiedung im Jahr 1989 ein Rechtsanspruch auf – bedingte – Partizipation von Kindern. Um diesem Anspruch auch jenseits einklagbarer Verpflichtungen nachzukommen, existieren inzwischen zahlreiche Versuche die Kinderrechtskonvention im Grundschulalltag konstruktiv zu verwirklichen.¹ Dabei werden auch altbekannte Konzepte quasi reetabliert, die sich in ihren Ursprüngen bis zu den Anfängen der Reformpädagogik zurückverfolgen lassen, so beispielsweise vorzufinden im Format der Wochenplanarbeit (vgl. Brügelmann 2016), welche auch Thema der vorliegenden Arbeit ist.

Hannah Ruch stellt vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen die Frage nach Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit, wobei sie die grundschulische Praxis empirisch in den Blick nimmt. Spezifisch geht es ihr darum, inwieweit dieses didaktische Format tatsächlich Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung schafft oder ob beziehungsweise wo diese durch vorgegebene Strukturen faktisch doch eher limitiert sind. Hierbei werden umfangreich und mittels gut ausgewählter theoretischer Bezüge die Begriffe Partizipation, Wochenplanarbeit und daran anknüpfend aktuelle Forschungsarbeiten erörtert. Daraufhin wird die Fragestellung sowie das methodische Vorgehen erläutert, in Anlehnung an ethnographische Arbeiten von Georg Breidenstein und Grundlagen der sequentanalytischen Textinterpretation. Bei alldem sind Hannah Ruch auch die Grenzen ihres empirischen Vorgehens bewusst.

Die Ergebnisdarstellung beginnt mit einer schlüssigen Rückkopplung an die theoretischen Prämissen zur Wochenplanarbeit. Ihre Interpretationen beobachteter Interaktionen im Rahmen von grundschulischer Wochenplanarbeit stellen den Kern der vorliegenden Studie dar. Die sich daraus ergebenden Einsichten in Peer-Interaktionen, die ein Changieren zwischen gegenseitiger Unterstützung und sozialer Kontrolle aufdecken, sind ebenso lesenswert, vielschichtig und überzeugend wie die Rekonstruktionen von Wortbeiträgen der Lehrkräfte. So lässt sich neben der Ermöglichung von Partizipation ebenso ein Befehlston

¹ Beispielsweise das Projekt „Kinderrechtschule“ des DKHW (<https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/kinderrechteschulen/>) oder der hessische Verein Makista (<https://www.makista.de/>).

samt Letztentscheidung durch Erwachsene finden. Die einzelnen Analysen weisen bei alldem ein hohes Maß an Sorgfältigkeit und Sensibilität gegenüber der gewählten Forschungsmethodologie und Methode auf, auch weil sich die Autorin auf sehr kurze Interaktionssequenzen bezieht und diesen jeweils umfangreiche Interpretationen folgen lässt, ohne dabei über das tatsächlich protokollierte Geschehen hinaus zu gehen. Im Rahmen der Ergebniszusammenfassung erfolgt eine Rückbindung an theoretische Bezüge, wobei insbesondere die Darstellung interpersoneller Machtverhältnisse hervorragend gelungen ist.

Eine Gesellschaft, die Kindern zu ihrem Recht verhelfen möchte, braucht Erwachsene, die bereit sind, Teile ihrer Privilegien abzutreten und Hierarchieverhältnisse kritisch zu prüfen. Es ist insofern außerordentlich erfreulich, dass Hannah Ruch mit dem Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis des Kasseler Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) ausgezeichnet wurde. Mit dieser Entscheidung wird einerseits die hervorragende Leistung der Autorin gewürdigt, zugleich jedoch auch der Subjektstatus von Kindern in der Grundschule betont. Letztere stehen immer wieder vor der paradoxen Situation, zwar die größte Gruppe innerhalb der Institution zu sein, dort aber in entscheidenden Punkten nicht gefragt zu werden – oft sogar in Hinblick auf Partizipation und Kinderrechte. Vielfach bleibt es bei einer Scheinpartizipation, die kritisch betrachtet nicht mehr als öffentlichkeitswirksame Inszenierung ist. Insofern erscheint es auch aus wissenschaftlicher Sicht gerechtfertigt, Partei zu ergreifen und „die »richtige« Seite“ zu vertreten (Goffman 1973/2020, S. 8), will man der Deutungshoheit über kindliche Lebenswelten durch Erwachsene etwas entgegensetzen. Empirische Forschung kann hier ein starkes Argument sein, was in der vorliegenden Arbeit vielfach ersichtlich wird. Wir wünschen allen Lesenden viel Freude bei der Lektüre und Frau Hannah Ruch alles Gute auf ihrem weiteren Lebensweg.

Kassel, im Mai 2021

Julian Storck-Odabasi & Friederike Thole

Literatur

Brügelmann, H. (2016). Kinderrechte und Schulqualität: Plädoyer für eine pädagogische Lern- und Leistungskultur. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben; Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 136-148.

Goffman, E. (1973/2020). *Asyle; Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

1. Einleitung

„Also kannst du jetzt gerne Mathe machen, wenn du das für richtig hältst und in Deutsch auch schon einiges geschafft hast. Du hast jedenfalls das Recht dazu“ (Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll BP T4, S. LVII).

Im Gegensatz zu dem Schulkind aus dem obigen Textausschnitt hatten die meisten Kinder über viele Jahre hinweg nicht einmal das Recht auf Leben. Spätestens seit Philippe Ariès (2007) Entdeckung der „Geschichte der Kindheit“ wandelte sich jedoch das Bild vom Kind. Ebenso hat die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 die Rechte von Kindern und Jugendlichen zu einem nationenübergreifenden Thema gemacht (vgl. Roth 2011, S. 8) – und auch das damit einhergehende Auf und Ab der Diskussionen rund um die Kinder- und Jugendpolitik debattiert jene Rechte der Kinder seit einigen Jahren verstärkt. Vor allem die Schule wurde in diesem Zusammenhang als Ort für Bildung und Erziehung immer wesentlicher, denn sie ist ein Ort, an dem alle Kinder in gleichem Maße lernen und ihre Fähig- sowie Fertigkeiten entwickeln sollen. Obwohl mit diesem Ort eine Reihe von Herausforderungen verknüpft sind, wenn es darum geht, den Kindern Rechte zu gewährleisten, haben diese laut Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention dennoch das Recht auf Mitsprache und Beteiligung „[...] in allen das Kind berührenden Angelegenheiten [...]“ (BMFSFJ 2014, S. 15).

Für dieses Recht, an Entscheidungsprozessen mitwirken und Verantwortung übernehmen zu können, lässt sich definitionsgemäß der Begriff der Partizipation anführen. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit dessen Theorie und bewusst darauf ausgerichteten Beobachtungen lässt sich feststellen, dass Partizipation eigentlich gar nicht so leicht umzusetzen ist, wie es möglicherweise den Anschein macht, sondern vielmehr eine komplexe Tätigkeit ist. Partizipation ist nicht nur ein Zu-Wort-Kommen-Lassen der Kinder oder ihnen Gehör zu schenken – Partizipation heißt mitgestalten, mitwirken, mitentscheiden und Verantwortung übernehmen (vgl. Fatke 2007, S. 19f.). Damit sich Kinder durch diese Partizipationsrechte als wertgeschätzte Beteiligte erfahrbar machen können (vgl. Meinhold-Henschel 2007, S. 12), bedarf es jedoch bestimmten Rahmenbedingungen, denn „Partizipation gelingt [...] nicht per Akklamation“ (Knauer 2007, S. 271). Jenen Rahmen können dahingehend vor allem Erwachsene bilden, welche die Kinder als gleichberechtigte Subjekte behandeln (vgl. ebd.), indem sie ihnen Räume zum Partizipieren eröffnen. „Das alles führt [dann] dazu, dass Partizipation [...] auf einer genau definierten Reichweite von Berechtigungen (entitlements) und Verpflichtungen beruhen muss [...]“ (Oser & Biedermann 2006, S. 26). Partizipation scheint also keine allumfassende Reichweite zu haben, sondern muss in begrenzten Bereichen betrachtet werden. Im Kontext der Institution Schule können partizipationsfördernde Räume sowohl außerhalb als auch innerhalb des Unterrichts ermöglicht werden. Aufgrund der

Tatsache, dass die Forschungsstände jedoch in besonderem Maße innerhalb des Unterrichts ein ernüchterndes Bild zeichnen, da Partizipationsmöglichkeiten, wenn überhaupt, nur in unterrichtsfremden Bereichen gegeben sind (vgl. Wagener 2013, S. 93), gilt es für diese Arbeit, den Blick auf unterrichtsinterne Angelegenheiten zu richten. Die Arbeit mit dem Wochenplan ist in diesem Zusammenhang ein unterrichtsorganisatorisches Konzept mit schriftlichen Arbeitsplänen für eine überschaubare Zeiteinheit. Jenes Konzept hat seine Wurzeln in der Theorie einer Öffnung des Unterrichts, wodurch den Kindern eine höhere Selbst- und Mitbestimmung zugeschrieben wird. Die Kinder können im Rahmen dessen beispielsweise über das Recht verfügen, Inhalt, Material, Sozialform, Zeiteinteilung und Reihenfolge der Bearbeitung selbst zu bestimmen. Ihnen darf die Mitbestimmung dahingehend jedoch nicht nur als Mittel zum Zweck zu Verfügung stehen, sondern sie sollte als grundlegendes Recht angesehen werden, das nicht ausschließlich instrumentell eingesetzt werden darf (vgl. Brügelmann 2014, S. 10).

Da Partizipation demnach ein Wert an sich ist, der den Kindern nicht nur durch die UN-Kinderrechtskonvention, sondern auch auf Grundlage anderer gesetzlicher Verankerungen zugesichert wird, soll in dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden, inwiefern partizipative Grundgedanken im Rahmen der Wochenplanarbeit tatsächlich als Gelegenheit zur Selbst- und Mitbestimmung gelebt oder aber durch Fremdbestimmung verfehlt werden. Hierneben scheint es vor allem interessant zu betrachten, inwiefern dabei das Verhalten aller Beteiligten für Teilhabe und Freiräume spricht. Ziel dieser Arbeit ist es deshalb, Aussagen zu der die Wochenplanarbeit betreffenden Partizipationspraxis herauszubilden, da innerhalb dieses speziellen Kontextes in der Fachliteratur bisher keine Forschungen oder Ergebnisse zu finden sind. Dahingehend soll die Forschungsfrage weiterführend anhand von Szenen, die im Rahmen einer empirischen Untersuchung im Feld beobachtet und dokumentiert wurden, beantwortet werden. Es wird dabei vielmehr das Ziel verfolgt, die bestehende Theorie mit realen Beispielen aus dem Unterrichtsallday innerhalb der Arbeit mit dem Wochenplan zu unterlegen und zu ergänzen, statt eine eigenständige Theorie aus den gewonnenen Daten abzuleiten.

Um die Fragestellung dahingehend beantworten zu können, gliedert sich die Arbeit in drei wesentliche Bestandteile: Theorie, Methodik und Empirie. Der theoretische Teil gilt in diesem Sinne als grundlegende Einführung in die Thematik der Arbeit, weshalb zunächst die zentralen Begrifflichkeiten »Partizipation« und »Wochenplanarbeit« in *Kapitel 2* und *3* abgehandelt werden. Vor dem Hintergrund der verschiedenen Definitionsbemühungen zu Partizipation werden die rechtlichen Grundlagen in der UN-Kinderrechtskonvention sowie solche in der Bildungspolitik aufgezeigt, um schlussfolgern zu können, welche Aspekte vorausgesetzt werden und welche hingegen eine Herausforderung in der Praxis

darstellen können. Um Partizipation im schulischen Kontext zudem graduell einordnen zu können, werden auch die Stufenmodelle nach Oser und Biedermann (2006) sowie Schröder (1995) in Verbindung mit Stange (2007) thematisiert. Daran anschließend erfolgt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik der Wochenplanarbeit, wobei vor allem dem Ansatz Claussens (1993, 2011) gefolgt wird. Dazu wird eingangs der Ursprung der Wochenplanarbeit geklärt, bevor auf unterschiedliche Definitionsbemühungen, den Zusammenhang von Wochenplanarbeit und dem offenen Unterricht sowie auf mögliche mit der Wochenplanarbeit zusammenhängende Voraussetzungen und Herausforderungen eingegangen wird. Darüber hinaus werden zudem ausgewählte Studien zu beiden zentralen Themenbereichen in *Kapitel 4* vorgestellt. In einer an die vorherigen Kapitel anknüpfenden Zwischenbilanz werden die vorherigen Ausführungen grob zusammengefasst, um von den theoretischen Rahmenbedingungen zur eigenen empirischen Untersuchung überzuleiten. Die Daten wurden anhand der auf der Ethnografie beruhenden Methode der teilnehmenden Beobachtung erhoben und mittels der Sequenzanalyse ausgewertet. Beide Methoden werden in ihren Theorien beschrieben, wobei gleichzeitig auf den praktischen Einsatz Bezug genommen wird. Außerdem werden als nächstes die Rahmenbedingungen der Untersuchung aufgezeigt, indem das Profil der Evaluationsgrundschule vorgestellt wird. Daran anschließend folgt dann der empirische Teil, indem 17 ausgewählte Szenen aus den Beobachtungsprotokollen analysiert werden. Dabei wird auf inhaltlicher sowie organisatorischer Ebene unterschieden, welche beide der Wochenplanarbeit zugrunde liegen. Zu jeder Ebene werden schließlich Annahmen abgeleitet und als Ergebnis am Ende des Unterkapitels festgehalten, bevor in *Kapitel 7* versucht wird, die Fragestellung nach den Partizipationsmöglichkeiten zu beantworten. Dabei werden Theorie und Empirie miteinander verknüpft, um abschließend einen Ausblick zu geben.

2. Partizipation

Um sich eingehend mit partizipativen Prozessen auseinander setzen zu können, ist zunächst die grundlegende Begrifflichkeit der Partizipation zu klären. So vielfältig jenes Wort in seinen Erscheinungsformen und -graden ist, so vielfältig sind auch die ihm zugrunde liegenden Definitionen und Theorien, welche zuallererst aufgezeigt werden. Daran anschließend wird der Begriff auf der rechtlichen sowie schulgesetzlichen Grundlage geklärt. An dieser Stelle wird einerseits untersucht, an welchen Stellen der Partizipationsgedanke in der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist und andererseits wie sich partizipative Prozesse in Schulen begründen sowie gestalten lassen und welche Voraussetzungen sowie Herausforderungen damit einhergehen. Hierneben wird ebenso der Frage nachgegangen, in welcher Art und Weise Partizipation in der schulischen

Praxis auftreten und kommuniziert werden kann. Somit wird eine erste theoriefundierte Basis für die eigene empirische Forschung zur Partizipation von Grundschulkindern im Rahmen der Wochenplanarbeit geschaffen.

2.1 Definition Partizipation

Was bedeutet Partizipation? Eine tiefere Auseinandersetzung mit diesem Wort zeigt, dass es abseits von Nachschlagewerken vor allem in der Fachliteratur keine einheitliche Vorstellung darüber gibt, was Partizipation letztendlich ist oder zu sein hat (vgl. Fatke 2007, S. 23). Dennoch ist allen bestehenden Definitionen für Partizipation der Ursprung des Wortes gemeinsam, denn jedes Wort hat etymologisch seine eigene Geschichte. Fatke leitet die Definition von Partizipation etymologisch aus dem Lateinischen *partem capere* ab. Im wörtlichen Sinne übersetzt, bedeutet es so viel wie einen Teil (weg-)nehmen (vgl. ebd., S. 24). Nach Tenorth und Tippelt (2007, S. 550) wird Partizipation seinem Ursprung nach mit Teilhabe oder Anteil haben übersetzt. Im Duden (Dudenredaktion online o. J.) wird Partizipation ebenso mit Teilhaben übersetzt, wobei synonym damit Begrifflichkeiten wie Teilnehmen oder Beteiligtsein verwendet werden. Gemeinsam ist demnach, dass Partizipation etwas mit Teilnahme oder Teilhabe einzelner Personen oder Gruppen am Ganzen zu tun hat, wobei sowohl das eigene Leben als auch das der Gemeinschaft betroffen ist (vgl. Lutz 2016, S. 94; Sturzbecher & Hess 2005, S. 41).

Allerdings bedeutet Partizipation mehr als nur an etwas teilzunehmen, weil dies umgangssprachlich nicht mehr bedeuten würde, als dabei zu sein und mitzumachen (vgl. Fatke 2007, S. 19f.). Partizipation bedeutet hierneben auch Mitbestimmung und Mitgestaltung von Lebenssituationen sowie Verantwortungsübernahme (vgl. Fatke 2007, S. 19f.; Lutz 2016, S. 96). Damit ist auch das Bewusstsein darüber gemeint, welche Auswirkungen das Mitbestimmen an Entscheidungen mit sich bringt, denn „Partizipieren kann nur, wer offensichtlich gewillt ist, [...] für die Folgen des [...] Handelns geradezustehen [...]“ (Oser & Biedermann 2006, S. 20). Damit geht ebenso einher, dass derjenige, der tatsächlich partizipiert, auch gewissermaßen aktiv handelt, denn „[w]er partizipiert, ist in diesem Sinne nicht einfach nur Teil einer Gemeinschaft, sondern immer auch Akteur, der bei der Beantwortung von Machtfragen nicht ignoriert werden kann“ (Quesel 2006, S. 63). Auch Jaun (1999, S. 266) definiert Partizipation dahingehend etwas konkreter, indem Partizipation für ihn die verbindliche Einflussnahme auf Planungs- und Entscheidungsprozesse ist, wovon die Subjekte selbst betroffen sind. Nach Jauns Definition kann man demnach nur dann von Partizipation sprechen, wenn sie „[...] über das Konsultative hinausgeht und ihr eine angemessene Verbindlichkeit zukommt, was garantiert, dass sie auch eine Wirkung hat“ (ebd.). Ein offenes Ohr zu haben oder ein Zu-Wort-Kommen-Lassen reicht also nicht, sofern es um eine echte Partizipation gehen soll (Fatke &

Niklowitz 2003, S. 11). Deshalb spricht Fatke (2007, S. 25) diesbezüglich den Aspekt der unmittelbaren Betroffenheit des Subjektes an. Auch Quesel (2006, S. 63) spricht im engeren Sinne erst dann von Partizipation, wenn die Subjekte involviert sind und durch ihr Handeln Einfluss ausüben. Ebenso definieren Knauer und Sturzenhecker (2005, S. 68) Partizipation als aktive Praxis und Beteiligung durch die Subjekte.

Die parallele und relativ wahllose Verwendung der synonymen Begriffe Partizipation, Beteiligung, Teilhabe oder Mitgestaltung führt gewissermaßen zu der anfangs angesprochenen unscharfen Begriffsbestimmung in der fachlichen Diskussion (vgl. Hafeneger 2005, S. 11). Jeder der drei letztgenannten Begrifflichkeiten stellt nämlich nur einen Teil von Partizipation dar und kann somit allein nicht alles ausdrücken, was unter Partizipation im Ganzen zu verstehen ist (vgl. Wagener 2013, S.16). Aus diesem Grund wird das Konstrukt der Partizipation in der Fachliteratur oft anhand verschiedener Dimensionen differenziert und näher definiert. So unterscheiden beispielsweise Oser, Ullrich und Biedermann (2000, S. 15) politische von sozialer Partizipation. Unter politischer Partizipation verstehen sich öffentliche Rechte und Pflichten im Zusammenhang mit Machtbefugnissen. Soziale Partizipation beschränkt sich hingegen auf Mitwirkungsprozesse, die die Partizipierenden direkt betreffen (vgl. ebd.). Hierbei geht die politische Partizipation über alle Prozesse hinaus, die den Nahraum der Partizipierenden betreffen und ist schwieriger realisierbar (vgl. Oser et al., S. 16). Des Weiteren differenziert Lutz (2016, S. 93) zwischen politischer Partizipation und jener Partizipation aus einer eher soziologischen Sicht. Politische Partizipation meint hierbei die Einflussnahme der Partizipierenden auf politische Entscheidungsprozesse und demnach ebenso eine Partizipation im öffentlichen Raum. Soziologische Partizipation hingegen zeigt sich „[...] in der Beteiligung und der Identifikation mit Werten, Institutionen und relevanten Kräften einer Gesellschaft [...]“ (ebd., S. 93f.). Jene soziologische Partizipation weist als wesentliches Merkmal den Einbezug und die Mitwirkung der Subjekte an allen Prozessen und Entscheidungen auf, die ihre Lebenswelt betreffen (vgl. ebd., S. 94). Demnach ähnelt die soziologische Partizipation nach Lutz (ebd.) der sozialen Partizipation nach Oser et al. (2000), denn in einer zusammenfassenden Sicht meint Partizipation dahingehend bei beiden Autoren mehr als Beteiligung. Es geht um Mitbestimmung und Mitgestaltung der alltäglichen Lebenswelt (vgl. Lutz 2016, S. 96).

Eine andere Herangehensweise stammt von Eikel (2007). Um Partizipation näher zu definieren, differenziert sie den Begriff in drei verschiedene Handlungsformen (vgl. ebd., S. 16), womit sie die mehrdimensionalen Aspekte des Partizipationsbegriffs aufgreift. So unterteilt Eikel in politische Mitbestimmung und Mitentscheidung, demokratische Mitsprache und Aushandlung sowie in aktive Mitgestaltung und Engagement. Unter Ersterem versteht sich das Recht, bei

Wahlen, Abstimmungen oder Meinungsabfragen auf der Grundlage gewisser Rechte mitbestimmen und mitentscheiden zu können (vgl. ebd., S. 16f.). Mitsprache auf demokratischer Ebene entsteht laut Eikel durch Meinungsbildung, durch Kommunikation und durch Aushandlung (vgl. ebd., S. 17). Hierbei stehen insbesondere interaktive Kommunikationsformen im Vordergrund (vgl. ebd.). Letzterer von Eikel aufgezählter Aspekt der aktiven Mitgestaltung und des Engagements meint die Teilhabe an der Gestaltung jener Lebenswelt durch aktives Handeln der Akteure sowie deren Engagement, Eigeninitiative zu ergreifen (vgl. ebd., S. 18).

Auch Baacke und Brücher (1982) differenzieren Partizipation in unterschiedliche Ebenen – nämlich in institutionelle und interaktionale Partizipation. Partizipation auf institutioneller Ebene umfasst dabei Regelungen und Gesetze, welche die partizipatorischen Handlungsspielräume formal sichern (vgl. ebd., S. 51; vgl. Sturzbecher & Hess 2005, S. 41). Jene vom Gesetzgeber erlassenen Regelungen sind aufgrund ihrer formalen Eigenschaft relativ unabhängig von Situationen und Personen (vgl. Baacke & Brücher 1982, S. 52). Auf der interaktionalen Ebene werden hingegen konkrete Prozesse der Mitbestimmung angesprochen, die aktiv handelnd von den Partizipierenden realisiert werden (vgl. Baacke & Brücher 1982, S. 52). „Die institutionelle Ebene fungiert [dabei] als *Garant* der Partizipation, die interaktionale Ebene als *Realisator*“ (ibd.). Diese beiden Ebenen stehen nach Baacke und Brücher (ibd.) dann in einem Bedingungsverhältnis.

Bettmer nimmt eine weitere Differenzierung des Partizipationsbegriffs vor. Er unterscheidet zwischen politischer und pädagogischer Partizipation (vgl. Bettmer 2008, S. 215). Dementsprechend verweist er auf eine der wesentlichen Dimensionen, mit denen der Partizipationsbegriff im Spannungsverhältnis steht – Partizipation in der Bildungsinstitution Schule (vgl. ebd.; Kapitel 2.3). Ebenso spielen jene genannten Aspekte bei Eikel (2007, S. 32) eine wesentliche Rolle, da den Partizipierenden unter anderem die aktive Mitgestaltung der Lern- und Unterrichtsgestaltung sowie des Schullebens zugesprochen wird.

Die Verknüpfung der differenzierteren Definitionsbemühungen Bettmers sowie Eikels, werden im Folgenden dem Begriff der Partizipation zugrunde gelegt, da der Schwerpunkt dieser Arbeit bei der pädagogischen Partizipation liegt. Dies bedeutet, dass die Partizipation von Kindern nicht ausschließlich als Gestaltungs- oder Mitbestimmungsprinzip im öffentlich politischen Bereich verstanden wird, sondern jene ebenso für die Organisation von Institutionen im sozialen Bereich erforderlich ist (vgl. Bettmer 2008, S. 213). Deshalb besteht in zunehmendem Maße die Notwendigkeit, Partizipation auch für Kinder und Jugendliche zu realisieren (vgl. ebd.). Eine wesentliche Grundlage dafür ist die Verankerung entsprechender Rechte (vgl. Winklhofer 2008, S. 56).

2.2 Partizipation in der UN-Kinderrechtskonvention

Sowohl Wagener (2013, S. 13) als auch Meinhold-Henschel (2007, S. 9) haben festgestellt, dass Kinder- und Jugendpartizipation in den vergangenen Jahren zunehmend in den Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse geraten ist. Wesentlich dazu beigetragen hat die 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen international verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention (vgl. ebd.). Allerdings schreiben viele Menschen laut Schwan (2016, S. 7) dem Begriff der Kinderrechte eine geringere Bedeutung zu, da Kinder noch nicht erwachsen sind. Dementsprechend wurde der UN-Kinderrechtskonvention bis 2010 in Deutschland, als diese von der Bundesrepublik vollständig übernommen wurde, wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. ebd.).

Das Übereinkommen über die Rechte der Kinder sagt jenen grundlegend das Recht zu, sich aktiv und gemäß ihrer sich entwickelnden Fähigkeiten an der individuellen sowie gesellschaftlichen Lebensgestaltung zu beteiligen (vgl. Krappmann 2014, S. 13). Als maßgeblicher Grundsatz gilt dabei, die Kinder als Träger eigener Rechte sowie gleichzeitig als eigenständige Rechtssubjekte zu betrachten und zu achten (vgl. Lohrenscheit 2010, S. 205; Maywald 2016b, S. 58). Demnach sind Kinder in allen Grundrechten mit Erwachsenen gleichzustellen (vgl. Krappmann & Enderlein 2006, S. 40).

Aus diesem Grund werden durch die UN-Kinderrechtskonvention verbindliche Menschenrechte für sowie aus der spezifischen Perspektive der Kinder formuliert (vgl. Lohrenscheit 2010, S. 199; Maywald 2012, S. 11), denn „[w]enn man nämlich das Menschenrecht auch als Kinderrecht fasst, kann es für das Recht auf Partizipation weder Bedingungen noch Beschränkungen geben, die Kinder evtl. ausschließen oder doch nur für spezielle Entscheidungen zulassen“ (Lutz 2016, S. 94). Insgesamt werden Kindern dadurch in 54 Artikeln und zwei Zusatzprotokollen die völkerrechtlichen Mindeststandards versichert (vgl. Carle & Howe 2011, S. 4). Diese Bandbreite fundamentaler Menschenrechte umfasst im ersten Teil 42 Artikel, durch welche sowohl allgemeine Prinzipien als auch politische, wirtschaftliche, soziale sowie kulturelle Rechte dargelegt werden (vgl. Maywald 2016b, S. 59). Hierfür hat die National Coalition (2006) das sogenannte Gebäude der Kinderrechte konzipiert:

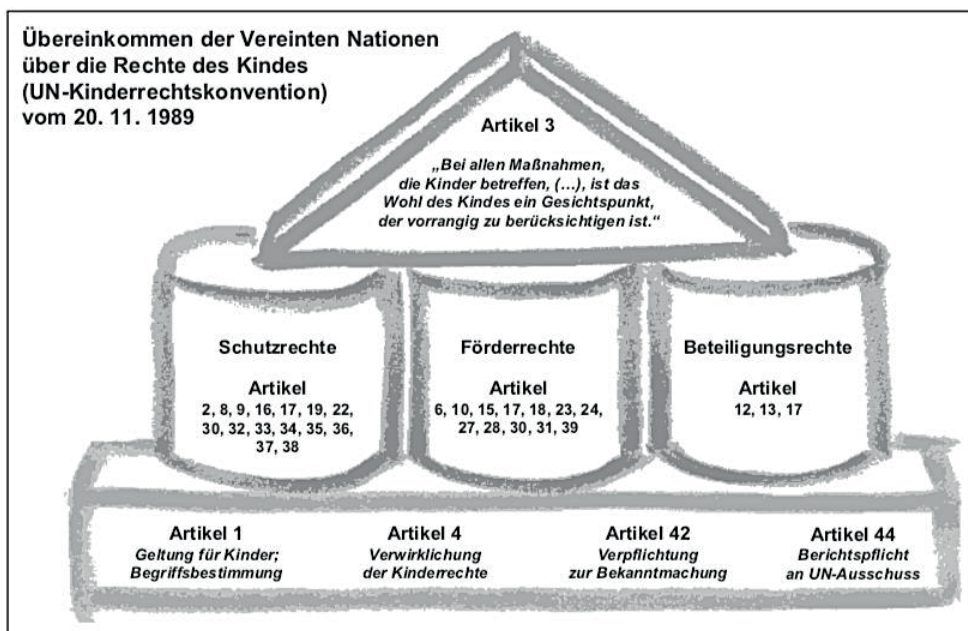


Abbildung 1: Das Gebäude der Kinderrechte (National Coalition 2006)

Durch die Strukturierung des Gebäudes für Kinderrechte verdeutlicht die UN-Kinderrechtskonvention, dass es sich nicht nur um Rechte handelt, die Kinder ausschließlich als schutzbedürftige Menschen ansehen lassen, sondern dass „Kinderrechte [...] zugleich positive Rechte auf eine selbstbestimmte und bestmögliche Entwicklung zu einem selbstbewussten Menschen und auf einen angemessenen Platz in der Gesellschaft [sind]“ (Carle & Howe 2011, S. 4). Dementsprechend stehen Kindern die Menschenrechte ohne Weiteres zu (vgl. Krappmann 2016, S. 48) und Partizipation sollte als Grundprinzip bei der Umsetzung aller Kinderrechte bedacht werden (vgl. Reitz 2015, S.7). Allerdings kritisiert Krappmann (2016, S. 48) dahingehend auch, dass die Rechte der Kinder bislang noch zu wenig Beachtung finden, da die den Kindern völkerrechtlich anerkannten Rechte noch nicht in das Grundgesetz aufgenommen wurden.

In jener Diskussion um Partizipation und Mitbestimmung sind vor allem Artikel 12, 13 und 14 der UN-Kinderrechtskonvention von besonderer Bedeutung (vgl. Carle & Howe 2011, S. 5). Artikel 12 umfasst die Berücksichtigung des Kindeswillens, was konkret bedeutet, dass den Kindern zugesichert wird, entsprechend ihres Reifegrades die eigene Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern (vgl. Kittel 2008, S. 182). Voraussetzung für jenes Recht auf Partizipation ist demnach lediglich, dass das Kind fähig ist, sich aufgrund seines Entwicklungsstandes seine Meinung frei zu bilden (vgl. Fatke &

Niklowitz 2003, S. 9). Ergänzt wird Artikel 12 in diesem Zusammenhang von Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention, da Artikel 3 das Ziel setzt, das Kindeswohl zu berücksichtigen und Artikel 12 jenem ein Verfahren anbietet, das Ziel durch Anhörung zu erreichen (vgl. UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2009, S. 17). Liebel (2009, S. 130f.) kritisiert dahingehend jedoch die Kinderrechte bezüglich ihrer Reichweite der Partizipation, da in Artikel 12 formuliert ist, dass das Partizipationsrecht ausschließlich auf die das Kind betreffenden Angelegenheiten zutrifft. Darin sieht er begründet, dass „[...] die Stärkung des gesellschaftlichen Status von Kindern bei vielen an der Beschlussfassung beteiligten Staatsvertretern auf große Vorbehalte [...] [stößt] und Kompromisse gefunden werden [...] [müssen]“ (ebd.). Dennoch finden die Kinderrechte trotz jener ernstzunehmenden Kritik bezüglich der Formulierung des zwölften Artikels verbreitete Zustimmung sowie Anerkennung (vgl. Wagener 2013, S. 36). Auch das Bundesjugendkuratorium (2009, S. 2f.) befürwortet durchgängige Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Hierneben betonen auch Fatke und Niklowitz (2003, S. 9), dass die Formulierung in Artikel 12 nicht als eine Einschränkung zu sehen ist, sondern als Aufforderung, jene Kompetenzen der Kinder zur Partizipation zu fördern. Demnach besteht weiterhin die Forderung, dass Kinder als handlungsfähige Subjekte anerkannt werden müssen (vgl. Krappmann 2016, S. 23), denn „Kinder sollen nicht erst autonom werden, wenn sie kompetent sind, sondern sie müssen die Möglichkeit haben, autonom zu werden, um ihre Kompetenzen zu entfalten“ (Lücker-Babel 1999, S. 279). Damit Kinder jedoch die Möglichkeit zur Entfaltung ihrer Kompetenzen sowie zur Partizipation bekommen, muss ihnen Meinungs- und Informationsfreiheit gewährleistet sein, wie es in Artikel 13 steht. Außerdem hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989) diesbezüglich in Artikel 14 festgeschrieben, dass für alle Kinder Gedanken- und Gewissensfreiheit besteht.

Partizipation wird demnach einerseits anhand der UN-Kinderrechte offiziell anerkannt, ist jedoch andererseits mit der Schwierigkeit verbunden, dass sie zwar gefordert wird, allerdings ohne die Mitsprache der Kinder geplant wurde (vgl. Krappmann 2017, S. 24). Durch diese Widersprüchlichkeit von Theorie und Praxis bezogen auf Partizipation erklärt Krappmann Kinder als „[...] Objekte wohlwollenden Erwachsenenhandelns [...]“ (ebd.). Knauer (2007, S. 273) betont dahingehend den Aspekt der Verteilung von Entscheidungsmacht. Damit weist er darauf hin, dass das Recht auf Beteiligung des Kindes, also jenes Partizipationsrecht, nicht nur ein fundamentales Kinderrecht darstellt, sondern gleichzeitig auch eine pädagogische Herausforderung hinsichtlich des Machtverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern ist (vgl. Maywald 2016a, S. 16).

2.3 Partizipation in der Schule

Nachdem Deutschland die UN-Kinderrechte ratifiziert hat, sind jene demnach auch eine Aufgabe und gleichzeitige Herausforderung für die Institution Schule und das damit verbundene Lernen geworden (vgl. Beutel 2016, S. 183; Lohrenscheit 2010, S. 199). Die Forderung nach mehr Partizipation von Kindern scheint auch laut Reitz (2015, S. 5) vor allem im Kontext der Bildung längst angekommen zu sein. Dahingehend betont Maywald (2016a, S. 24), dass es für die Schule notwendig sei, Kinder als Träger eigener Rechte anzusehen, da die Kinderrechtskonvention und die damit verbundene Umsetzung von Partizipation nicht nur Konsequenzen für staatliches Handeln hat, sondern darüber hinaus für alle Institutionen und Personen relevant ist, die mit Kindern und für Kinder tätig sind. Demnach beeinflusst „[d]as Bild vom Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung [...] die neuere Bildungsdiskussion“ (Winklhofer 2008, S. 61). Menschen- und Kinderrechte stehen also in einem engen Zusammenhang mit pädagogischen Beziehungen und somit eben auch der Schule (vgl. Prengel 2016, S. 150). Dahingehend zeigt sich auch das von Bettmer (2008, S. 214f.) ange deutete Spannungsverhältnis zwischen politischer und pädagogischer Partizipation (vgl. Kapitel 2.1), denn es sei immer auch zu beachten, inwiefern politisch und gesellschaftlich relevante sowie pädagogisch und real wirksame Entscheidungen angemessen sind (vgl. Bettmer 2008, S. 215). Mit Partizipation gehe nämlich eine Zumutung an die Beteiligten einher, wenn diese dazu aufgefordert sind, sich die für partizipatorische Prozesse notwendigen Kompetenzen anzueignen (vgl. ebd., S. 214). Angesichts der in der Schule begrenzten zeitlichen und anderen Ressourcen können jene dahingehend mit individuellen oder gesellschaftlich politischen Interessen in Konflikt geraten (vgl. ebd.). Demnach bestehe jenes „[...] Spannungsverhältnis zwischen dem Sein der gesellschaftlichen Gegebenheiten und dem Sollen der Partizipationskriterien“ (ebd.). Findet eine zu starke Orientierung an den Voraussetzungen der Akteure statt, würden die politischen Möglichkeiten von Beginn an beschränkt werden – vernachlässigt man hingegen jene Orientierung an den Interessen der Subjekte, beeinträchtigt dies die politische Wirksamkeit (vgl. Bettmer 2008, S. 215).

In dieser Hinsicht habe Partizipation also immer auch eine pädagogische Funktion, da mit der Realisierung dessen in jener Institution die Grundlagen geschaffen werden, damit die Akteure die notwendigen Kompetenzen für eine Teilnahme entwickeln können (vgl. ebd.). Daher dürfe sich Schule nicht auf die kognitive Förderung der Kinder beschränken, sondern sollte alle Potentiale ausschöpfen und jene aktiv handelnd mit den betroffenen Personen umsetzen (vgl. Krappmann 2016, S. 18). Dies impliziert, dass Schule und Unterricht Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder integrieren sowie demokratische Strukturen entwickeln müssen (vgl. Edelstein 2009, S. 88f.; Winklhofer 2008, S. 64).

Greift man hierfür Baackes und Brüchers Differenzierung des Partizipationsbegriffs auf (vgl. Kapitel 2.1), lassen sich partizipative Prozesse im Rahmen der Institution Schule, speziell jene im Unterricht, der Ebene der interaktionalen Partizipation zuordnen (vgl. Baacke & Brücher 1982, S. 113). Dazu zählt beispielsweise die Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten. Wenn Kinder in solche Prozesse einbezogen werden, erweisen sie sich als aktiv Handelnde, die ihre eigenen Wünsche, Fähigkeiten und Kompetenzen einbringen können (vgl. Krappmann 2016, S. 13). Partizipation kann laut Eikel (2007, S. 31) nämlich nicht begriffen werden, wenn nur über sie gelehrt wird. Schulische Partizipation erfordert handlungsorientierte Erfahrungen, um lernen zu können, was Partizipation tatsächlich meint (vgl. ebd.). Dies scheint auch die Kultusministerkonferenz (2006, S. 1) erkannt zu haben. Sie spricht sich in der Erklärung von 2006 dafür aus, „[...] dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist“. Die Subjektstellung des Kindes sollte also in den Vordergrund rücken, damit essentielle Werte wie Freiheit und Selbstbestimmung als Aufgabe von Schule und Unterricht vermittelt werden können (vgl. Krappmann 2016, S. 23). Dahingehend stellt auch Lohrenscheit (2010, S. 201) fest, dass sich daraus für die pädagogische Absicht ableiten lasse, Partizipation nicht als einmaliges Unterrichtsthema zu implementieren, da die Kultusministerkonferenz vom allseitigen Entfaltungsanspruch spricht. Vielmehr müsse den Kindern in der Schule generell eine umfassende Beteiligung gewährleistet werden (vgl. ebd.).

Ein weiterer Aspekt ist laut Winklhofer (2008, S. 64), dass sich das grundlegende Verständnis von Bildung verändert habe. Bildung und Lernen werden vermehrt als eigenaktive Prozesse begriffen, womit einhergeht, dass das Lernen mit mehr Freiraum für aktive Mitgestaltung und Mitbestimmung seitens der Kinder verstanden werden sollte (vgl. Winklhofer 2008, S. 64). „Auch für die Ausgestaltung des Fachunterrichts selbst folgt aus den Kinderrechten der Anspruch einer stärkeren Selbst- und Mitbestimmung der Kinder bei Entscheidungen über Ziele, Themen und Lernwege“ (Brügelmann 2016, S. 137). Die Basis für jene Bildung im Rahmen der Institution Schule stellen also gerade solche Selbstbildungsprozesse dar und genau an dieser Stelle übernimmt die UN-Kinderrechtskonvention mit ihren grundlegenden Rechten der Kinder sowie der Subjektstellung dieser eine Schlüsselfunktion (vgl. Kittel 2008, S. 99f.). Bildung, die sich an den Grundprinzipien der Kinderrechte orientiert, um Partizipation zu gewährleisten, ist jene, in der sich die Kinder aktiv in die Prozesse einbringen können (vgl. ebd., S. 100). Ebenso unterstützt die Bertelsmann Stiftung diese Aussagen: Erst dann könne von Partizipation die Rede sein, wenn Kinder selbst an Entscheidungen, die sie betreffen, mitwirken (vgl. Bertelsmann Stiftung 2005, S. 8; Reichenbach 2006, S. 55). Nach Kittel (2008, S. 100) umfasst jene Subjektstellung der Kinder deshalb drei Kriterien: Individualität, Eigenaktivität

und Selbstbestimmtheit. Daran knüpfen auch Hansen, Knauer und Friedrich (2005) an, wenn sie davon schreiben, dass eine Begleitung der Selbstbildung von Kindern erfordert, „Kinder als Subjekte wahrzunehmen und ihre individuelle Sicht der Welt zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit zu machen, mit anderen Worten, sie zu beteiligen“ (ebd., S. 57).

2.3.1 Voraussetzungen und Herausforderungen schulischer Partizipation

Fatke (2007, S. 30) spricht als wesentliche Voraussetzung für Partizipationsprozesse die Einstellungen und Haltungen aller an der Partizipation beteiligten Personen an. Denn um Partizipationsprozesse stattfinden zu lassen, bedarf es Akteure, die sich der Partizipation verpflichtet fühlen und gleichzeitig dafür gewillt sind (vgl. ebd.; Hartnuß & Maykus 2008, S. 85). Problematisch an jener Beteiligung ist jedoch, dass Partizipation im Rahmen der Schule nicht nur bedeutet, dass sich die Kinder an Prozessen des Unterrichts als selbstständige Akteure beteiligen. Daneben ist zudem notwendig, dass die Beteiligung von den Lehrkräften initiiert werden muss (vgl. Reinhardt 2011, S. 2). Partizipation setzt laut Reinhardt (ebd.) also immer den Willen von zwei Akteuren voraus: den Willen der Partizipierenden und den derjenigen, die Partizipation zulassen können. Bezogen auf den pädagogischen Alltag spielen demnach auch die Erwachsenen eine Rolle, wenn es um die Partizipation von Kindern geht, denn „[d]as Recht auf Beteiligung des Kindes bringt für die Erwachsenen die Verpflichtung mit sich, jedem Kind mit einer sein Eigenwesen achtenden Wertschätzung zu begegnen und so dessen Persönlichkeitsentwicklung sowie dessen Teilhabe an der Gesellschaft zu fördern“ (Kittel 2008, S. 103). Dahingehend wird seitens der Lehrpersonen ein hohes Maß an Zurückhaltung gefordert (vgl. Thomé 2016, S. 209). Grundlegend benötigen Lehrkräfte nach Prote (2003, S. 40f.) demnach eine Grundhaltung, die den Kindern eine qualifizierte Mitgestaltung und Mitbestimmung zutraut. Allerdings weisen laut Thomé (2016, S. 209) viele Erwachsene jene Grundhaltung nicht auf, obwohl sie dem Grundgedanken der Partizipation zustimmen und positive partizipatorische Erfahrungen erlebt haben.

Knauer und Sturzenhecker (2016, S. 7) begreifen jene Beteiligung als Herausforderung in einem machtvollen Verhältnis, das in jedem pädagogischen Setting gegeben ist und welchem auch keine Lehrkraft entgehen kann. Verknüpft man ein solches machtvolles Verhältnis mit dem lateinischen Definitionsbegriff *partem capere*, lässt sich daraus ableiten, dass es bei Partizipation genau darum geht, sich die Macht zu teilen beziehungsweise sich seinen Teil im Rahmen jener Beteiligungsprozesse zu ergreifen (vgl. ebd., S. 8). Im Hinblick auf Kinder- und Jugendpartizipation in der Schule stellt Fatke (2007, S. 24) anhand seiner Definition von Partizipation (vgl. Kapitel 2.1), die sich ebenso auf den lateinischen Ursprung des Wortes stützt, den Zusammenhang her, dass die Erwachsenen einen Teil ihrer Verfügungsgewalt über die Kinder abgeben müssen,

sodass die Kinder diesen individuell für die eigene Lebensgestaltung übernehmen können. Hiermit deutet er gleichzeitig zwei grundlegende Probleme an, die im aktuell vorherrschenden Gesellschaftsbild verankert sind: einerseits, dass Erwachsene aufgrund ihrer Verfügungsgewalt einen Teil jener Verfügung über die Kinder besitzen, welcher weggenommen werden soll sowie andererseits ein abwehrendes Verhalten Erwachsener gegenüber der Partizipation von Kindern (vgl. Wagener 2013, S. 16). Demnach wirken sich die Subjektstellung des Kindes und das Recht gehört zu werden auf das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen aus (vgl. Maywald 2016a, S. 21). Reichenbach (2006, S. 52) nimmt dahingehend eine weitere Präzisierung vor, indem er schulische Partizipation als eine Partizipation unter Ungleichen beschreibt. Maywald (2016a, S. 21) konkretisiert dies durch die Formulierung, dass Erwachsene die Verantwortung tragen, Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen – andersherum bestehe diese Verantwortung nicht. Demnach sei mit dieser Asymmetrie eine Machtungleichheit verbunden (vgl. ebd.). Durch jene strukturelle Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kindern im Rahmen der Schule werden ebenso die Chancen auf echte Mitbestimmung relativiert (vgl. Bude 2010, S. 397).

Dieser Aspekt wird von Thomé (2016, S. 209f.) noch konkreter aufgeführt. Der Autor spricht davon, dass es Lehrpersonen gewohnt seien, den Weg für die Kinder im Unterricht zu bestimmen. Daraufhin kommt er auf die starren Strukturen des Schulsystems zu sprechen, denn „[w]er in einem strikten System arbeitet, muss Kontrolle ausüben, um den vorgeschriebenen Anforderungen gerecht zu werden“ (Thomé 2016, S. 209f.). Die tatsächliche Partizipation und Entscheidungsmacht von Kindern innerhalb der Institution Schule wird demnach außerdem durch gesetzliche Rahmenbedingungen begrenzt. Folglich befinden sich auch die Lehrpersonen in einem Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Abgabe von Verantwortung (vgl. Bude 2010, S. 386f.). Solange allerdings Kinder die Lerninhalte des Unterrichts vorgeschrieben bekommen, könne man nach Wilke (2008, S. 297) die Schule nicht als partizipativ und demokratisch bezeichnen. Auch Edelstein (2016, S. 272) betont, dass die Rechte der Kinder verletzt werden, sofern die Gestaltung des Unterrichts ohne die Mitsprache und Mitgestaltung der Kinder erfolgt. „Ein System, das Kindern [...] institutionell Entscheidungen über den weiteren Verlauf ihres Lebens, über ihren Bildungsweg [...], ihre sozialen Perspektiven – in einem Wort: über ihre Zukunft auferlegt, stellt eine nachhaltig wirksame Verletzung des Kindeswohls dar [...]“ (ebd., S. 278). Den Kindern werde dabei laut Heinzl (2002, S. 125) eine Autonomie zugebilligt, die gar nicht vorhanden sei. Ihnen werde dadurch suggeriert, dass sie über partizipative Handlungsmöglichkeiten verfügen, obwohl es der Rahmen der Institution Schule kaum hergibt (vgl. ebd., S. 127). Allerdings verweisen Knauer, Hansen und Sturzenhecker (2016, S. 36) darauf, dass Partizipation in dem Sinne gar nicht bedeutet, die Macht völlig an die Kinder abzugeben. Es sei die

bewusste Regelung von Entscheidungsrechten und jenen Pflichten, die Partizipation ausmachen (vgl. ebd.), denn „[...] Pädagogen, die *nur* partizipativ sein könnten, wären keine Pädagogen. Und Kinder und Jugendliche, die alle sie betreffenden Probleme diskursiv lösen könnten, dürften nicht mehr erzogen werden; sie hätten sich schon längst von ihren [...] Lehrpersonen emanzipiert“ (Reichenbach 2006, S. 59).

2.3.2 Begründungen für Partizipation in der Grundschule

Trotz jener bewussten Regelung von Entscheidungsrechten und den damit verbundenen Pflichten hinsichtlich partizipativer Prozesse können die Lehrpersonen nach Reichenbach (2006, S. 59) also nicht nur partizipativ und Kinder auch nicht nur selbstständig handeln. Entscheidend hierfür sind vor allem die gesetzlichen Verankerungen und Rahmenbedingungen für schulische Partizipation, durch welche diese für Kinder im Rahmen der Schule nicht grenzenlos zu sein scheint (vgl. Maywald 2016a, S. 22). Da sich zwar die Schulgesetze in den verschiedenen Bundesländern bezüglich partizipativer Beteiligungsrechte von Kindern innerhalb der Schule unterscheiden, die Rechte allerdings bundeseinheitlichen verfassungsrechtlichen Gesetzen unterliegen, wird dahingehend als Beispiel das Bundesland Hessen gewählt (vgl. Freitag 2007, S. 104) – auch im Hinblick auf die empirische Erhebung an einer hessischen Grundschule.

Neben anderen grundlegenden Konzepten, um jedes Kind bezüglich seiner Individualität anzunehmen, zu begleiten sowie zu unterstützen, wird zum Beispiel im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan ein Bild vom Kind als kompetenter und autonomer Lerner in einem ko-konstruktiven Lernprozess dargestellt, welches die Institution Schule gewährleisten soll (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium 2016, S. 106). Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan hält dahingehend explizit fest, dass „Kinder [...] ein Recht [haben], an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt zu werden“ (ebd.). Beteiligung bedeutet hier, dass die Kinder als tatsächlich Betroffene an partizipativen Entscheidungsprozessen im Rahmen der Schule einzubeziehen sind und sie somit ernsthaft Einfluss nehmen sollten (vgl. ebd.). Der Gedanke eines ko-konstruktiven Lernprozesses entsteht dadurch, dass der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan die Beteiligung der Kinder als eine solche ansieht, die von Mit- und Selbstbestimmung geprägt ist (vgl. ebd.). Hierneben wird konkret darauf hingewiesen, dass jene Beteiligung von Anfang an möglich sei, denn „[d]as Kindesalter spielt für die Beteiligungsform eine Rolle, nicht hingegen für die Beteiligung als solche“ (ebd.). Damit verbunden sind im Einzelnen verschiedene Kompetenzen, die bei den Kindern anhand partizipativer Prozesse angebahnt werden können, da gelebte Partizipation laut Hessischem Bildungs- und Erziehungsplan (ebd., S. 107) weitreichende Entwicklungschancen sowie ein exempla-

risches Lern- und Übungsfeld bieten kann. Beispielsweise stärken Kinder durch Partizipation ihre emotionalen sowie sozialen Kompetenzen, sofern sie ihre individuellen Meinungen, Wünsche oder Bedürfnisse äußern und vertreten (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium 2016, S. 106). Hierneben können sich durch partizipative Strukturen in der Schule ebenso demokratische Kompetenzen entfalten, wenn Kinder erfahren, dass sie Einfluss auf ihre Umgebung haben und damit etwas bewirken können (vgl. ebd.). Damit knüpft der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan an das Übereinkommen der UN-Kinderrechtskonvention an (vgl. Kapitel 2.2).

Auch mit dem Hessischen Schulgesetz werden neben der rechtlichen Grundlage für die Schulgestaltung in Hessen verpflichtende Prozesse bezüglich partizipativer Entscheidungen für die Schulen festgelegt. Beispielsweise sollen Schulen nach §2 Abs. 2 die Kinder dazu befähigen, „[...] Verantwortung zu übernehmen und sowohl durch individuelles Handeln als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft bei[...]tragen“ (Hessisches Kultusministerium 2017, S. 9). Demnach stellt die Schule einen institutionellen Raum dar, jene praktisch-politischen Kompetenzen zu erproben (vgl. Krappmann 2016, S. 30). Allerdings verweist das Hessische Schulgesetz dahingehend nicht auf das Recht der Mitbestimmung von Kindern auf Schulebene. Dennoch sollte nach Füssel (2017, S. 14) jene schulische Mitbestimmung und Beteiligung der Kinder nicht als Selbstzweck angesehen werden, sondern als Chance, die im Bildungs- und Erziehungsauftrag des Hessischen Schulgesetzes geforderten Ziele durch Engagement und Mitwirkung zu erreichen.

Dahingehend begründet das Hessische Kerncurriculum, das Recht auf Partizipation auch auf der Ebene des Unterrichts zu gewährleisten. Neben festgelegten fachlichen Kompetenzen werden überfachliche Kompetenzen als verbindliche curriculare Grundlage festgelegt, die am Ende der Primarstufe erreicht sein sollten. Dazu zählen zum Beispiel die Fähigkeit sowie die Bereitschaft, dass Kinder ihre sozialen Beziehungen und Prozesse leben und aktiv mitgestalten (vgl. Hessisches Kultusministerium 2011, S. 8). Durch jene partizipativen Prozesse übernehmen die Kinder sowohl für sich Verantwortung als auch für andere und nehmen gleichzeitig Gelegenheiten wahr, um die Gemeinschaft mitzugestalten (vgl. ebd.). „So erleben sie sich als Teil eines Gemeinwesens und wachsen schrittweise in ihre *gesellschaftliche Verantwortung*, unter Beachtung der demokratischen Grundwerte, hinein“ (ebd.). Neben den genannten überfachlichen Kompetenzen, die den Kindern zugeschrieben werden, sofern partizipative Strukturen in den Schulen vorhanden sind, umfasst das Kerncurriculum zudem das verpflichtende Inhaltsfeld „Gesellschaft und Politik“ im Sachunterricht. Darin wird konkret festgeschrieben, dass Kinder ihr soziales und gesellschaftliches Leben aktiv mitgestalten sollten, damit von Demokratie die Rede

sein kann (vgl. Hessisches Kultusministerium 2011, S. 8, S. 15). Kinder sollen durch partizipative Strukturen erfahren, „[...] dass soziale, kulturelle, politische, ökonomische sowie ökologische Gegebenheiten von ihnen mitgestaltet werden können und dass sie eine soziale Verantwortung haben“ (ebd.).

Partizipationsprozesse eröffnen demnach erst die Möglichkeit, die Rollen innerhalb der Gesellschaft, also auch innerhalb der Institution Schule, neu zu definieren (vgl. Winklhofer 2008, S. 65). Deshalb müsse Schule den Kindern Möglichkeiten bieten, das persönliche Umfeld über ihre Schutzrechte hinaus aktiv mitzugestalten (vgl. Carle & Howe 2011, S. 4). Erst wenn Kinder über Inhalte und Formen des Unterrichts mitbestimmen können, „[...] wird die Schule zu *ihrer* Sache [...]“ (Baacke & Brücher 1982, S. 47). Dementsprechend muss vielmehr geklärt werden, wie es den Kindern unter den gegebenen Rahmenbedingungen und bezüglich ihrer Entwicklungsmöglichkeiten gewährleistet werden kann, partizipativ aktiv zu sein und nicht ob sie mitbestimmen dürfen oder nicht (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 79). Schließlich ist nicht nur anhand des zwölften Artikels der UN-Kinderrechtskonvention, sondern auch anhand der genannten gesetzlichen Verankerungen ersichtlich, dass Partizipation ein fester Bestandteil der Gesellschaft und damit einhergehend auch der Schule ist beziehungsweise sein sollte. Allerdings sei an dieser Stelle kritisch anzumerken und scheinbar schwierig festzustellen, in welchem Ausmaß partizipiert wird, da jene Beteiligung sowohl im Sinne von lediglich Mitmachen als auch im Sinne von tatsächlich Mitentscheiden gemeint sein kann (vgl. Rieker, Mörgen & Schnitzer 2016, S. 8; Sturzbecher & Hess 2005, S. 42).

2.3.3 Grade von Partizipation

Aufgrund der aus den Definitionsbemühungen verschiedener Autoren hervorgehenden Tatsache, dass Partizipation den Aspekt der unmittelbaren Betroffenheit der Subjekte hervorhebt, sind jene im Rahmen partizipativer Beteiligungsprozesse grundlegend zu berücksichtigen (vgl. Fatke 2007, S. 25). Ebenso geht es bei Partizipation im Sinne der Kinderrechte darum, den Kindern das Recht auf Gehör zu ermöglichen (vgl. Quesel & Oser 2006, S. 3), also um ein Mitspracherecht bei jenen Beteiligungsprozessen. Bei der Frage, in welchem Ausmaß diese Sicht der Kinder zu berücksichtigen ist, gibt es allerdings viele Möglichkeiten, Kindern die Teilnahme an den Prozessen in der Schule zu ermöglichen (vgl. Hutschenreuter 2010, S. 211; Quesel & Oser 2006, S. 3). Verschiedene Autorinnen und Autoren haben diesbezüglich Modelle entwickelt, anhand derer sie versuchen, die verschiedenen Arten von Partizipation aufzuzeigen und um zu veranschaulichen, inwiefern Kinder in Partizipationsprozesse mit Erwachsenen einbezogen werden können. Für all jene gilt, „[...] dass es keinen ‚Königsweg‘ und nicht ‚das‘ Modell gibt, sondern alle haben ihre Stärken und Schwächen“ (Hafeneger 2005, S. 33). Dahingehend stellen Fatke und Niklowitz (2003,

S. 16) sowie Richter, Richter, Sturzenhecker, Lehmann und Schwerthelm (2016, S. 107) fest, dass sich jene Partizipationsarten maßgeblich nach dem Grad der Mitbestimmung unterscheiden. In diesem Zusammenhang lassen sich unter anderem Oser und Biedermann (2006, S. 28ff.) nennen, welche neun Kriterien aufgestellt haben, durch die die unterschiedlichen Grade von Partizipation definiert werden können:

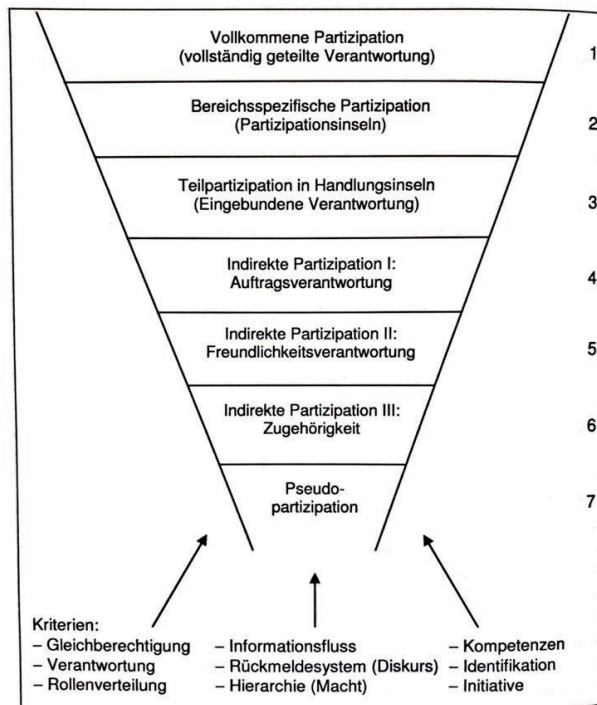


Abbildung 2: Partizipationsarten nach Oser und Biedermann (2006, S. 34)

Bedeutsam sind hierbei die verschiedenen Kriterien, auf deren Basis die Ermittlung jenes Partizipationsgrades erfolgt: Zuständigkeit, Verantwortlichkeit, Kompetenzen, Hierarchie, Rollenverteilung, Informationsfluss, Identifikation, Legitimation und Initiative. Beispielsweise sei die Kompetenz des Individuums als notwendig für die Bestimmung des Partizipationsgrades anzusehen, wenn es darum geht, in welchem Ausmaß die Subjekte gewisse partizipative Handlungsfähigkeiten aufweisen (vgl. Oser & Biedermann 2006, S. 28). Des Weiteren ist der Informationsfluss ein wesentlicher Aspekt, denn je mehr Informationen den Partizipierenden transparent gemacht werden, desto höher kann die Partizi-

pationsmöglichkeit ausfallen (vgl. ebd., S. 28ff.). Andersherum sei Partizipation auszuschließen, wenn nur geringe Informationen weitergegeben werden (vgl. ebd.). Anhand der genannten sowie den anderen aufgelisteten Kriterien können laut Oser und Biedermann dementsprechend Partizipationsprozesse klassifiziert und in Stufen gegliedert werden. Sie betonen ausdrücklich, dass dadurch bestimmt wird, welches Partizipationsausmaß vorliegt und jenes nichts über die Qualität des Zusammenlebens der Subjekte aussagt (vgl. ebd., S. 35). Seien dann all jene Kriterien erfüllt, so tritt laut Oser und Biedermann (ebd., S. 29) die sogenannte *vollkommene Partizipation* auf, was bedeutet, dass die Verantwortung von allen Partizipierenden geteilt wird. Partizipation bezieht sich hier demnach auf gemeinsame Planung, gemeinsame Entscheidungen und gemeinsame Durchführung des Beschlossenen (vgl. ebd., S. 29). Ein Beispiel für jene vollkommene Partizipation sind Schulen, die nach dem Sudbury-Konzept arbeiten – alle Bereiche des Schullebens werden dort von allen Schulmitgliedern gemeinsam vereinbart. Die Kinder können tun, was sie wollen, sofern sie die Rechte anderer Personen dadurch nicht verletzen (vgl. Wilke 2008, S. 295). Ebenso entscheiden die Lernenden selbst, was sie lernen, weshalb an jenen Schulen niemand zum Lernen gezwungen werden darf (vgl. ebd.). *Bereichsspezifische Partizipation* umfasst weiterhin Verantwortung in gleicher Weise für alle Beteiligten, jedoch bezieht sich jene nur auf einen speziellen Bereich innerhalb des Systems (vgl. Oser & Biedermann 2006, S. 30). Oser und Biedermann nennen hierneben die sogenannten Just-Community Schulen als Beispiel (vgl. ebd.). In jenen werden partizipatorische Beteiligungsmöglichkeiten auf der Ebene der Schulkultur gewährleistet, nicht jedoch für das Fachliche innerhalb des Unterrichts (vgl. ebd.). Liegt die Stufe der *Teilpartizipation in Handlungssin- selen* vor, so treffen nicht die Partizipierenden selbst ihre Entscheidungen, sondern solche werden von ihnen übergeordneten Personen getroffen (vgl. ebd.). Die Partizipierenden sind sich dabei allerdings den Grenzen ihres Teilbereiches, in dem sie mitbestimmen dürfen, bewusst (vgl. ebd.). Die *Auftragspartizipation* nach Oser und Biedermann umfasst Mitbestimmung im Rahmen eines zugeteilten Bereiches (vgl. ebd., S. 31). Als Beispiel nennen die Autoren dahingehend die Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Aufgaben für die einzelnen Lernenden, wobei eine genauere Verteilung der Aufgaben durch die Kinder selbst erfolgt (vgl. ebd., S. 32). *Freundlichkeitspartizipation* liegt dann vor, wenn Aufgaben durch das hierarchische System zugeordnet werden, das heißt, dass Entscheidungen von oben nach unten (top-down) geregelt werden (vgl. Oser & Biedermann 2006, S. 30). Innerhalb dieser Stufe übernehmen die Partizipierenden nur Verantwortung im Rahmen jeder einzelnen Aufgabe, da die Beteiligung an sich erst von den Erwachsenen gewährleistet werden muss (vgl. ebd.). *Zugehörigkeitspartizipation* meint, wenn Lernende zwanghaft an der Organisation des Unterrichts beteiligt werden (vgl. ebd.). Es besteht demnach keine Eigeninitiative

und diese ist auch nicht erwünscht (vgl. ebd.). Oser und Biedermann (ebd., S. 33) verweisen dahingehend auf ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Beteiligten, weil es sich um eine auf Anweisungen basierende Kommunikation handelt (vgl. Kapitel 2.3.1). Die unterste Stufe des Modells nach Oser und Biedermann (ebd.) umfasst die *Pseudopartizipation*. Es wird dabei ähnlich wie bei der zuvor genannten Zugehörigkeitspartizipation ein Auftrag zur Partizipation erteilt, welcher eine Teilhabe am Ganzen vortäuscht (vgl. ebd.). Als pseudopartizipativ werden jene Strategiegespräche mit Arbeitsgruppen genannt, deren Durchführung bereits beschlossen ist (vgl. ebd., S. 34).

Neben Osers und Biedermanns dargelegtem Modell, verweist Wagener (2013, S. 16) im deutschsprachigen Raum insbesondere auf die am häufigsten verwendete Typologie Schröders (1995), dessen Modell sich an jenem von Roger A. Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993) orientiert, wobei Schröder Harts Stufenleiter mit einer Drei- statt Zweiteilung der einzelnen Stufen erweitert (Abb. 3). Hart hat sich wiederum Sherry R. Arnsteins (1969) Modell zur Vorlage genommen. Allerdings hat Hart sein Modell explizit für Kinder adaptiert (vgl. Quesel & Oser 2006, S. 3; Wagener 2013, S. 17). Im Folgenden wird lediglich das Modell von Schröder (1995) durch eine Ergänzung von Stange (2007, S. 13f.) betrachtet. Dahingehend ist anzumerken, dass trotz der Begriffsverwendung der „Leiter“, welche „[...] suggeriert, dass es erstrebenswert ist, die Leiter von unten nach oben zu besteigen“ (Wagener 2013, S. 17), jener Begriff bewusst weiter verwendet wird, da bereits Hart (2008, S. 40) konkret betonte, dass die Stufenleiter als Metapher für die jeweiligen Grade von Partizipation diene: „In a previous publication on children’s participation I used a ladder as a metaphor to illustrate the different degrees of initiation and collaboration children can have when working on projects with adults“ (Hart 2008, S. 40). Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass die höheren Stufen nicht automatisch erstrebenswerter sind als die mittleren Stufen (vgl. ebd.). An jener Behauptung orientiert sich auch Schröder (1995), wobei er die Leiter als Kontinuum versteht, was bedeutet, dass jede nächsthöhere Stufe die Einflussnahme seitens der Kinder erhöht (vgl. ebd., S. 16). In Anlehnung an Hart verwendet Schröder sein Modell „[...] als Instrument, um aufzuzeigen, was Partizipation in der Praxis sein kann bzw. nicht ist“ (Fatke 2007, S. 26). Dahingehend versucht er mittels neun Stufen zu veranschaulichen, inwiefern Kinder in Partizipationsprozesse mit Erwachsenen einbezogen werden können (vgl. ebd., S. 25f.).

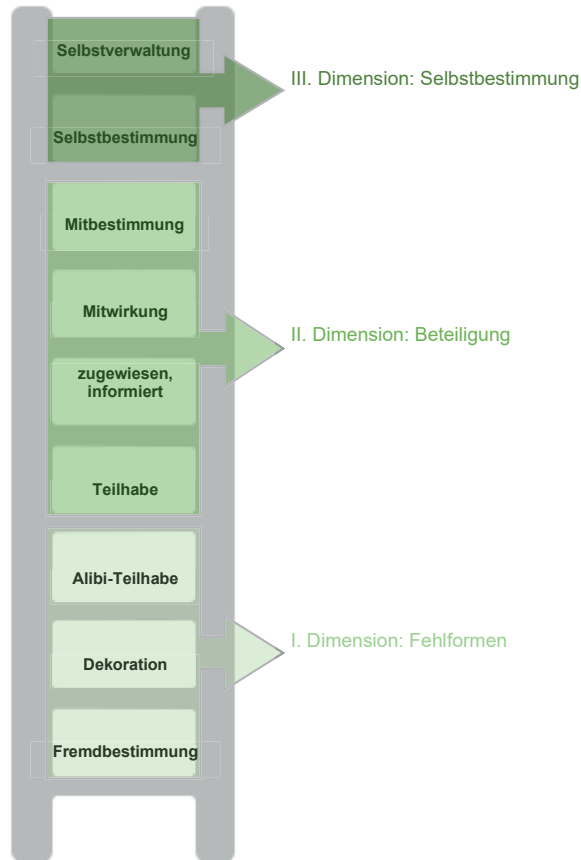


Abbildung 3: Die Partizipationsleiter nach Schröder (1995, S. 16) mit einer Erweiterung durch Stange (2007, S. 13f.) in eigener Darstellung

Die unterste Stufe der *Fremdbestimmung* bedeutet, dass inhaltliche sowie organisatorische Prozesse von Erwachsenen fremdbestimmt werden. Damit ist jene Stufe mit der von Hart benannten Manipulation gleichzusetzen. Praktiken, die nämlich der untersten Stufe zugeordnet werden, sind jene, bei denen die betroffenen Subjekte in partizipatorische Prozesse einbezogen werden, ohne zu begreifen, worum es tatsächlich geht (vgl. Quesel & Oser 2006, S. 3). Ebenso geht Jaun (1999) auf das Problem der Manipulation ein, denn in ihr sieht er eine ernste Gefahr für die Partizipation im Zusammenhang mit Kindern. Jaun zufolge drückt das Argument der Manipulation „[...] auch das mangelnde Zutrauen von Erwachsenen gegenüber den Fähigkeiten der Kinder aus“ (Jaun 1999, S. 263f.). Ähnlich wird die Stufe der *Dekoration* beurteilt, wenn Kinder zum Beispiel bei Veranstaltungen Plakate umgehängt bekommen, die sie selbst

nicht verstehen können (vgl. Quesel & Oser 2006, S. 3). Dies bedeutet, dass keine Informationen bezüglich der Zielsetzung vorhanden sind. Die nächste Stufe der *Alibi-Teilhabe* umfasst die Teilnahme an Prozessen, ohne dass die Partizipierenden tatsächlichen Einfluss auf solche haben. Bei Hart wird jene Stufe mit dem Tokenismus beschrieben (vgl. Hart 2008, S. 41). Hierbei werden Kinder laut Quesel und Oser (2006, S. 4) zwar zur Artikulation aufgefordert, allerdings haben ihre Äußerungen keinen substanziellen Einfluss auf das weitere Geschehen. Auf jenen drei genannten Stufen findet demnach keine echte Beteiligung statt. Hart bezeichnet diese mit Stufen der Nicht-Partizipation. Sie stellen für ihn nämlich einen Missbrauch und somit keine Partizipation dar, weshalb er es für wichtig empfindet, Partizipationsprozesse auf diesen unteren drei Stufen zu vermeiden (vgl. Hart 2008, S. 40).

Alle anderen Stufen bezeichnen nach Hart verschiedene Formen der Partizipation. Auch bei Schröder beginnt ab der Stufe der *Teilhabe* eine Art von Partizipation, da die Kinder in jener Stufe nicht einfach nur teilnehmen, sondern sich vereinzelt auch beteiligen. Sie umfasst demnach tatsächliche Beteiligung in einem eingeschränkten Rahmen, denn die Kinder initiieren ihre Beteiligung nicht selbst, aber ihnen ist dabei der Zweck dessen einsichtig (vgl. Quesel & Oser 2006, S. 4; Wagener 2013, S. 19). Innerhalb der Stufe *zugewiesen, informiert* werden die Kinder systematisch informiert und verstehen dabei, um was es sich konkret handelt (vgl. Quesel & Oser 2006, S. 4). Hierbei fließen zwar Anregungen oder persönliche Erfahrungen der Subjekte in den partizipativen Prozess ein, allerdings verbleibt die letztendliche Entscheidungskompetenz weiterhin bei den Erwachsenen (vgl. Fatke & Schneider o. J., S. 11). Eine weitere Stufe ist jene der *Mitwirkung*. Hierbei sind die Kinder an Entscheidungsprozessen tatsächlich beteiligt und haben durch individuelle Vorstellungen Einfluss auf den Partizipationsprozess. Dennoch bleibt die Entscheidungskompetenz auf Seiten der Erwachsenen. Im Rahmen der Stufe der *Mitbestimmung* initiieren die Kinder ein Projekt oder ähnliches und führen dieses selbst durch. Die grundlegende Idee stammt jedoch von den Erwachsenen. Hart (2008, S. 44) betont dahingehend auch, dass es besonders aufmerksame Erwachsene benötigt, die die Kinderinitiativen bemerken und erlauben, sie allerdings nicht kontrollieren. Innerhalb der vorletzten Stufe der *Selbstbestimmung* entwickeln und leiten Kinder eigene Initiativen. Sie werden dabei begleitend von den Erwachsenen unterstützt. Das heißt, dass die Initiative der Kinder die grundlegende Basis ist, wobei eine Beteiligung von den Erwachsenen nicht ausgeschlossen wird (vgl. Hart 2008, S. 45). Würde bei Hart die Stufenleiter an dieser Stelle aufhören, so ergänzt Schröder jene durch eine neunte Stufe – die der *Selbstverwaltung*. Hierbei entscheiden und verwalten die Subjekte ihre Projekte eigenständig. Den Erwachsenen wird dahingehend nur mitgeteilt, welches die entsprechenden Entscheidungen sind. Wagener (2013, S. 18) beschreibt dies so, dass Schröder

hierdurch zudem den Bereich der Autonomie benennt. Jenen hat auch Heinzel (2002) bereits angesprochen (vgl. Kapitel 2.3.1). Schröder ordnet dem Autonomiebereich die beiden oberen Stufen Selbstbestimmung und Selbstverantwortung seines Modells zu, denn wenn „[...] Kinder und Jugendliche freiwillig, unter Begleitung von Erwachsenen, an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten“ (Schröder 1995, S. 17), dann spreche man von guter Partizipation (vgl. ebd.). Aufgrund Schröders Behauptung, dass jede nächsthöhere Stufe die Einflussnahme seitens der Kinder erhöht (vgl. Schröder 1995, S. 16), könnte man daran anknüpfend nun annehmen, dass die zuletzt beschriebene Stufe der Selbstverwaltung die anspruchsvollste Stufe bezüglich eines selbstbestimmten Handelns ist. Hierneben verweist Stange (2007, S. 14f.) jedoch darauf, dass dies kritisch zu sehen sei, da es bei Partizipation insbesondere um das Teilen von Macht ginge (vgl. Kapitel 2.3.1). Neben Erwachsenen sollte demnach auch Kindern Mitbestimmung gewährleistet werden, da sie andere Blickwinkel in Entscheidungsprozesse hineinbringen können. Erwachsene müssten demzufolge einen Teil ihrer Verfügungsgewalt an die Kinder als Akteure abgeben. Stange verweist jedoch auch darauf, dass sich dieser Prozess in der Praxis schwieriger herausstelle, als die autonome Selbstverantwortung an sich, weshalb er es als sinnvoll ansieht, die einzelnen Stufen der Partizipationsleiter in drei fast voneinander unabhängige Dimensionen zu differenzieren:

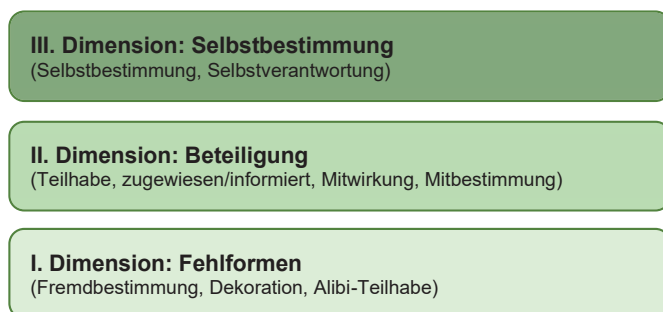


Abbildung 4: Drei Niveau-Stufen der Einflussnahme Betroffener nach Stange (2007, S. 27) in eigener Darstellung

Jene fast autarke Dreiteilung ohne Steigerungsform der Partizipationsstufen mache für Stange vor allem aufgrund der genannten Aspekte bezüglich der Machtverhältnisse am meisten Sinn, weil nach ihm keinesfalls beschlossen ist, dass Selbstbestimmung der schwierigste oder anspruchsvollste Vorgang im Rahmen von Partizipationsprozessen sei (Stange 2007, S. 14). Diesbezüglich sollte man ebenso immer bedenken, dass

„Partizipation [nicht] bedeutet [...], ‚Kinder an die Macht‘ zu lassen oder ‚Kindern das Kommando zu geben‘. Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden. Kinder sind dabei nicht kreativer, demokratischer oder offener als Erwachsene, sie sind nur anders und bringen aus diesem Grunde andere, neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse hinein“ (Schröder 1995, S. 14).

Dementsprechend seien die unterschiedlichen Interessen der betroffenen Akteure in jedem Partizipationsprozess zusammenzuführen (vgl. ebd., S. 15). Jenes Zusammenführen bedeutet demnach auch wieder, dass die Macht geteilt werden sollte, was jedoch im pädagogischen Alltag nicht immer selbstverständlich ist. Aus diesem Grund sieht Stange (2007, S. 27) die erste und dritte Dimension als Extreme an, denn Fehlformen basieren auf Fremdbestimmung, weshalb Partizipation hier lediglich als Alibi auftritt, und die Selbstbestimmung basiert auf vollständig autark geregelten Partizipationsprozessen von den Kindern. Demnach wird deutlich, dass Partizipation in diesem Sinne keine tatsächliche Beteiligung mehr ist, da es sich nicht um ein Teilen von Macht oder ähnlichem handelt, wie es wörtlich durch *partem capere* definiert ist (vgl. Kapitel 2.1). Aufgrund dessen betrachtet Stange (ebd.) die II. Dimension als jene, die dahingehend ein ausgewogenes, partizipatives Verhältnis hat, weshalb man in diesem Bereich von ernst gemeinter Partizipation sprechen könne (vgl. ebd.), da die Kinder mitentscheiden, Prozesse initiieren und ein Informationsfluss, der beispielsweise auch im Modell von Oser und Biedermann (2007) als wichtiges Kriterium für Partizipationsprozesse gilt, gewährleistet wird.

Die dargestellten Stufen der Partizipationsgrade verweisen demnach darauf, dass Partizipation vielfältig verstanden und gelebt werden kann (vgl. Wagener 2013, S. 19). Da es aber nach Fatke (2007, S. 35) bislang „[...] noch keine kohärente und konsistente Theorie der Partizipation“ gibt, wird im Folgenden die Systematisierung nach Schröder mit Erweiterung durch Stange grundlegend sein. Dabei sei darauf hinzuweisen, dass Partizipation je nach Ausprägung verschiedenen Stufen zuzuordnen ist und die Übergänge dessen fließend sein können (vgl. Wagener 2013, S. 20). „Daher kann eine Partizipationsleiter zwar die Chance eröffnen, die Partizipationsniveaus und deren jeweils besonderen Möglichkeiten herauszustellen, jedoch keine Klassifizierung an sich vornehmen“ (Wagener 2013, S. 20). Denn vor allem im pädagogischen Rahmen geht es innerhalb der Partizipation darum, die Kinder als individuelle Subjekte wahrzunehmen, wodurch keine festgeschriebene Klassifizierung von Graden der Partizipation sinnvoll wäre. Um schließlich die Beteiligung der Kinder als individuellen ko-konstruktiven Lernprozess ansehen zu können, welcher von Mit- und Selbstbestimmung geprägt ist, sind bei partizipativen Prozessen im Rahmen der Institution Schule vielfältige Beteiligungsformen für eine partizipationsfördernde Pädagogik von besonderer Bedeutung (vgl. Schröder 1995, S. 17ff.; Wedekind

& Schmitz o. J., S. 34f.). Anhand verschiedener Beteiligungsformen und -methoden können also partizipative Prozesse als lernförderliche Chance in die Schule und insbesondere in den Unterricht einbezogen werden, wobei Letzteres den Schwerpunkt dieser Arbeit darstellt. Schröder (1995, S. 17ff.) konkretisiert dies dahingehend, dass Partizipation dadurch den unterschiedlichen Facetten der Kinder gerecht werden könne. Auch Jaun (1999, S. 266) stimmt jener Aussage zu, da Formen und Methoden von Partizipation an die Lebenswelt der Kinder angepasst werden müssten, damit sie sich beteiligen können. In diesem Sinne sei Partizipation längst keine Erfindung der Gegenwart, denn „[u]nzählige Beispiele partizipatorischer Pädagogik lassen sich in der Geschichte finden“ (Wedekind & Schmitz o. J., S. 3). Wedekind und Schmitz verweisen dahingehend auf ein breites Spektrum verschiedener Möglichkeiten, deren Ursprung insbesondere reformpädagogische Ansätze aufweist (vgl. ebd., S. 34f.). Demnach liegt ein pädagogisches Verständnis zugrunde, durch welches Partizipation in der Schule auf allen Ebenen realisiert werden kann (vgl. ebd.). Als ein möglicher reformpädagogischer Ansatz, der sich dahingehend konkret an den betroffenen Subjekten orientiert, kann in diesem Zusammenhang die Wochenplanarbeit genannt werden. Denn auch Wochenplanarbeit kann den Kindern die Chance eröffnen, das sie betreffende Lebensumfeld aktiv mitzugestalten. In diesem Sinne wird Schule dann nicht mehr nur als ein Ort des Lernens über Demokratie verstanden, sondern kann dadurch ein Ort des Lernens durch Demokratie werden (vgl. Krappmann 2017, S. 23). Jene Wochenplanarbeit wird im nächsten Kapitel ausführlich thematisiert.

3. Wochenplanarbeit

Um sich dem zweiten Themenschwerpunkt der vorliegenden Arbeit zu widmen, ist im nachfolgenden Kapitel zuerst die Herkunft der Wochenplanarbeit zu erläutern, bevor die grundlegende Begrifflichkeit sowie damit zusammenhängende Formen von Wochenplänen geklärt werden. Daran anschließend wird der Begriff im Zusammenhang mit der Öffnung von Unterricht betrachtet. An dieser Stelle wird insbesondere aufgezeigt, welche Intentionen Wochenplanarbeit dahingehend verfolgen kann. Darauf folgt eine Darstellung verschiedener Voraussetzungen sowie Herausforderungen, die mit der Wochenplanarbeit im Rahmen offenen Unterrichts einhergehen. Somit wird dadurch die zweite theoriefundierte Basis für die eigene empirische Forschung geschaffen.

3.1 Ursprung der Wochenplanarbeit

Jene Konzeption, bei welcher heute von Wochenplanarbeit die Rede ist, entwickelte sich vor allem im Rahmen des von Wolfgang Klafki geleiteten *Marburger*

Grundschulprojekts (vgl. Knauf 2009, S. 142). Die Wurzeln der Wochenplanarbeit liegen dahingehend in der Grundschulpädagogik und allgemeinen Didaktik (vgl. Moosecker 2008, S. 11). Als Wegbereiterin des Wochenplans kann unter anderem Maria Montessori, eine italienische Ärztin und Pädagogin, genannt werden. Der durch sie definierte Ansatz der freien Arbeit entspricht einer Grundtendenz, die im Rahmen von Wochenplanarbeit wiederzufinden ist (vgl. Moosecker 2008, S. 15). Dabei sei allerdings zu betonen, dass freie Arbeit nicht mit der Arbeit am Wochenplan gleichzusetzen ist. Jene Freiheit ist im Wochenplan etwas eingeschränkter, da der Wochenplan verbindliche Aufgaben enthält (vgl. Claussen 2011b, S. 70). Deshalb wird im Folgenden nicht genauer auf das Konzept der freien Arbeit eingegangen.

Zurückzuführen ist die Wochenplanarbeit grundlegend auf reformpädagogische Ansätze, deren Idee erstmalig von Peter Petersen in den zwanziger Jahren stammt. Er hat mit seinem Jena-Plan verschiedene Leitideen der Wochenplanarbeit praktisch in seiner Universitäts-Versuchsschule umgesetzt (vgl. Huschke & Mangelsdorf 1994, S. 10). Petersen wollte anhand seines Wochenarbeitsplans einen eng gefassten Stundenplan überwinden (vgl. Petersen 1937, S. 109f.). Sowohl erzieherische als auch schulpädagogische Intentionen und Ansichten finden in diesem Wochenarbeitsplan nach Petersen ihren Platz (vgl. Naujok 2000, S. 15). Auch heutzutage können sie noch hinter der Arbeit mit einem Wochenplan stehen (vgl. ebd.).

3.2 Definition Wochenplanarbeit

Heute wird dahingehend eher vom Wochenplan gesprochen als vom sogenannten Wochenarbeitsplan nach Petersen. Aber was genau ist ein Wochenplan? Jenes Wort findet in der Literatur – ähnlich wie Partizipation (vgl. Kapitel 2.1) – keine klare Begriffsbestimmung. Eher kann man unterschiedliche Kennzeichen finden, welche die Wochenplanarbeit ausmachen.

Eine spezifische Definitionsbemühung legt beispielsweise Jürgens (2003, S. 41) vor. Er definiert Wochenplanarbeit als ein Lernen, das dem Selbstaktivierungsparadigma als didaktischem Prinzip verpflichtet ist (vgl. ebd.). Konkret bedeutet dies, dass den Kindern im Rahmen von Wochenplanarbeit insbesondere organisatorische Freiheiten gewährleistet werden, wohingegen inhaltliche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeschränkt sind (vgl. ebd.). Des Weiteren ist laut Jürgens (ebd.) dabei kennzeichnend, dass sich der Wochenplan über einen bestimmten Zeitraum erstreckt, innerhalb dessen die Kinder an einen meist schriftlichen Arbeitsplan gebunden sind. Unter einem solchen Arbeitsplan kann man laut Naujok (2000, S. 15) eine Liste verstehen, die verschiedene Arbeitsaufträge aus unterschiedlichen Bereichen enthält. Diesbezüglich konkretisiert Moosecker (2008, S. 14) den Arbeitsplan erneut, denn davon sei

meist nur dann die Rede, wenn der Wochenplan in lediglich einem Fach Verwendung findet. Ein tatsächlicher Wochenplan sei es dann, wenn dieser mehr als ein Fach betrifft und der Plan über einen längeren Zeitraum bearbeitet werden kann (vgl. ebd.).

Auch Claussen (1993, S. 282) versucht den Begriff der Wochenplanarbeit näher zu definieren, indem er formuliert, dass damit

„[...] eine Unterrichtsform bezeichnet [wird], die den Kindern in der Grundschule zunehmend selbsttätigeres und selbständigeres Arbeiten ermöglichen soll [...]. Wochenplan ist ein flexibel handhabbares unterrichtsorganisatorisches Konzept. Die Wochenplanarbeit stützt sich auf (1) ein vorsorglich konzipiertes Angebot an Pflicht- und Wahlaufgaben, (2) einen Zeitrahmen, (3) eine vorbereitete Lernumgebung mit (4) zugeordneten Arbeitsmaterialien, (5) Organisationshilfen, (6) Formen von Eigen- und Fremdkontrolle, (7) Auswertungsgespräche, (8) Planungsgespräche und -verfahren, (9) soziale Regelungen“.

Von Wochenplanarbeit kann also dann die Rede sein, wenn den Lernenden ein zunehmend selbstständiges Lernen durch das Aufgabenangebot sowie durch andere Rahmenbedingungen ermöglicht wird. Hierfür erhalten sie meist zu Beginn einer Woche einen eigenen Plan, auf dem Aufgaben zu verschiedenen Lernbereichen enthalten sind (vgl. Knauf 2009, S. 142). Demnach knüpft jene Definition an Mooseckers (2008, S. 14) Begriffsbestimmung an, dass sich der Wochenplan meist auf mehr als ein Fach bezieht. Dabei enthält Wochenplanarbeit nach Claussen (2011a, S. 5) oft verbindliche Aufgaben, die sich am Lehrplan orientieren und demnach von der Lehrkraft vorgegeben sind. Damit diese Aufgaben für die Lernenden sofort ersichtlich sind und zudem den passenden Fächern oder Inhaltsbereichen zugeordnet werden können, wird ein Wochenplan laut Knauf (2009, S. 143) optisch durch Symbole und Spalten gestaltet. Für die Bearbeitung dessen sind innerhalb des regulären Stundenplans einer Klasse üblicherweise sogenannte Wochenplanstunden reserviert (vgl. Naujok 2000, S. 15). Wochenplanarbeit bedeutet für Claussen (2011, S. 55) dahingehend auch, dass jedes Kind selbst entscheiden kann, mit welcher Aufgabe es beginnt, in welcher Sozialform oder Reihenfolge die Aufgaben erledigt werden und wie es sich die Zeit einteilt – sofern der Wochenplan an sich dafür keine Vorgaben festlegt. In diesem Zusammenhang treten bei Claussens Definitionsbemühung auch Verknüpfungen zu Jürgens (2003, S. 41) Definitionsbemühung auf, wenn es darum geht, dass den Lernenden organisatorische Freiheiten gewährleistet werden sollten. Für diese Gewährleistung sind jedoch nicht nur die Lernenden verantwortlich, sondern vielmehr die Lehrenden. Im Wesentlichen hat der Wochenplan nach Huschke und Mangelsdorf (1994, S. 16) dahingehend zum einen die Funktion, dass die Lehrperson den Kindern durch den Wochenplan mitteilt, was sie von ihnen im dafür vorgesehenen Zeitraum erwartet. Zum anderen soll der Plan gleichzeitig den Kindern helfen, die von der Lehrkraft

vorgegebenen Aufgaben möglichst in eigener Regie zu erledigen (vgl. Huschke & Mangelsdorf 1994, S. 16). Dabei liegt es dennoch im Entscheidungsbereich der Lehrkräfte, wie umfangreich sie den Wochenplan gestalten und wie zahlreich die entsprechenden Stunden für die Wochenplanarbeit sind (vgl. Naujok 2000, S. 15). Naujok (ebd.) betont zudem, dass die Lernenden nicht nur während der Wochenplanarbeit mitentschieden können, sondern ebenso in die Planung dessen einbezogen werden können.

Dahingehend lassen sich verschiedene Wochenplantypen in Anlehnung an Knauf (2009, S. 143) mit Ergänzung durch Morgenthau (2003, S. 12f.) nach den Graden der Wahlmöglichkeiten auf Seiten der Kinder unterscheiden. Dies meint konkret, inwiefern die Interessen der Kinder und deren individuelles Arbeitsvermögen berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 12).



Abbildung 5: Typen von Wochenplänen nach Knauf (2009, S. 143) mit Ergänzung durch Morgenthau (2003, S. 12f.) in eigener Darstellung

Ein *offener* Wochenplan bietet den Kindern innerhalb eines abgesprochenen Rahmens verschiedene Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht oder sogar die Chance, eigene Aufgaben zu wählen oder zu definieren (vgl. Knauf 2009, S. 143). Morgenthau (2003, S. 14) konkretisiert jenen Wochenplan als solchen, der den Kindern hierbei keine expliziten inhaltlichen Vorgaben macht. Damit hänge allerdings auch zusammen, dass durch einen völlig offenen Wochenplan ziemlich hohe Anforderungen an die Kinder gestellt werden (vgl. ebd.). Sie müssen für die im Wochenplan aufgeführten Arbeitsbereiche mögliche Aufgaben oder Aktivitäten finden und sich angesichts dessen für passende Lernmöglichkeiten entscheiden (vgl. ebd.). Ein Wochenplan kann jedoch neben offenen und frei wählbaren Angeboten zudem Pflichtaufgaben enthalten (vgl. ebd., S. 13f.). In diesem Fall ist nach Morgenthau (ebd.) ein *mitzugestaltender, teiloffener* Plan

gemeint. Durch Pflichtaufgaben wird der zuvor genannte offene Wochenplan hinsichtlich der Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden etwas eingeschränkt, wobei dennoch individualisierte Entscheidungen getroffen werden können (vgl. Morgenthau 2003, S. 14). Knauf (2009, S. 143) spricht dahingehend von zwei verschiedenen Möglichkeiten eines teiloffenen Wochenplans: der individuelle und der differenzierte Wochenplan. Im Rahmen eines individuellen Wochenplans wird einzelnen Kindern oder Kindergruppen ein individuell auf Stärken und Schwächen abgestimmtes Aufgabenpensum angeboten (vgl. ebd.). Innerhalb dieser Vorgaben sei dennoch die Möglichkeit für eigene Ideen und Interessen gegeben (vgl. ebd.). Bearbeiten die Lernenden neben Pflichtaufgaben auch Wahlpflicht- sowie Wahl- oder Zusatzaufgaben, ist die Rede von einem differenzierten Wochenplan (vgl. ebd.). Der Wochenplan öffnet sich den Kindern insofern methodisch und inhaltlich, als dass aus verschiedenen Aufgabenangeboten ausgewählt werden darf (vgl. ebd.). Ein teiloffener Wochenplan nach Morgenthau (2003, S. 14) umfasst demnach beide von Knauf (2009, S. 143) definierten Wochenpläne, da sich ein solcher neben verpflichtenden Aufgaben durch verschiedene Wahlaufgaben verstärkter an der Individualität und den Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder ausrichtet (vgl. ebd.). Ist ein Wochenplan *geschlossen*, so sind ausschließlich Pflichtaufgaben vorgegeben (vgl. ebd.). Dennoch können die Kinder nach Knauf (ebd.) hierbei über die Reihenfolge sowie die Zeiteinteilung selbst entscheiden (vgl. ebd.). Morgenthau (2003, S. 12) verweist dahingehend auf eine Wochenplanarbeit, bei der die Kinder nicht direkt am Entscheidungs- und Entstehungsprozess des Plans beteiligt wurden. Von einem geschlossenen Wochenplan sei dann die Rede, wenn den Kindern nur Aufgaben ohne Alternativen oder Differenzierungen an die Hand gegeben werden (vgl. ebd.). Die Interessensschwerpunkte und Anliegen der Kinder können hier nur so weit berücksichtigt werden, wie die Lehrperson diese wahrgenommen hat (vgl. ebd.). Insgesamt sei bei geschlossenen Wochenplänen eine Entscheidung durch das Kind, ob es eine Aufgabe erledigen will, nicht möglich (vgl. Morgenthau 2003, S. 13). Den Lernenden ist bloß freigestellt, in welcher Reihenfolge, mit wem und in welchen Zeitanteilen sie die Aufgaben im vorgegebenen zeitlichen Rahmen bearbeiten wollen (vgl. ebd.).

Zu den angedeuteten zeitlichen Rahmenbedingungen lässt sich hinsichtlich der Definition von Wochenplanarbeit außerdem aufzeigen, dass die zeitliche Arbeitsplanung des Wochenplans vielfach nicht explizit auf eine gesamte Woche ausgedehnt sein muss. Diese kann beispielsweise von längerer Dauer sein oder sogar nur für einen Schultag geplant sein. Bei Letzterem ist dann die Rede von einem sogenannten Tagesplan (vgl. Claussen 2011b, S. 59). Tagespläne werden laut Moosecker (2008, S. 14) oft verwendet, wenn Wochenplanarbeit eingeführt wird, denn sie bündeln „[...] zunächst die Frei- und Stillarbeitsphasen des Unterrichtstages und [...] [schließen] mit einer kleinen Tagesreflexion ab.

Die Schüler lernen dadurch, die geleistete Arbeit des Tages zu rekapitulieren“ (Moosecker 2008, S. 14). Demnach können Tages- und Wochenpläne sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden eine flexibel zu gestaltende Form der Unterrichtsorganisation darstellen (vgl. Claussen 2011a, S. 5).

Insgesamt kann anhand der aufgeführten Begriffsbestimmungen unter einem Wochenplan ein schriftlicher Plan verstanden werden, der sowohl eine Übersicht über verbindliche und offene Lernangebote für unterschiedliche Lernbereiche und Fächer bietet als auch ein solcher, der innerhalb eines gewissen Zeitrahmens und in den dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden bearbeitet werden kann. Wochenplanarbeit ist dahingehend ein flexibles Organisationsmodell des Unterrichts und lässt sich deshalb didaktisch und methodisch unterschiedlich konkretisieren. In diesem Zusammenhang verweist auch Braun (2001, S. 84) auf eine Arbeit mit dem Wochenplan, die nach ihm vielmehr eine sinnvolle Ergänzung zum alltäglichen Unterricht ist, denn [o]ffene Arbeitsstunden haben im Wochenplan genauso ihren festen Platz wie der lehrerzentrierte Unterricht [...]“ (ebd.). Neben frontalen Unterrichtsphasen kann Wochenplanarbeit demnach gewissermaßen zum Ausstieg aus einem eng geführten hin zu einem offenen Unterricht verhelfen, weshalb der Frontalunterricht mehr und mehr verringert werden sollte (Claussen 2011b, S. 55).

3.3 Wochenplanarbeit und Öffnung des Unterrichts

Jener Unterricht, der mit Wochenplanarbeit in Verbindung gebracht wird, wird nach Claussen (2011b, S. 54) dahingehend üblicherweise als offener Unterricht bezeichnet. Allerdings gibt es für diese Form des Unterrichts kein eindeutig definierbares Konzept, da die Offenheit dessen im Rahmen einer Methodenvielfalt besteht, welche unter der Beteiligung der Kinder ihren jeweiligen Ausprägungsgrad erfährt (vgl. Keck & Sandfuchs 1994, S. 233). Dennoch kann damit ein solcher Unterricht gemeint sein, der sich den Lernprozessen der Kinder öffnet und infolgedessen binnendifferenziert und zielforientiert ist (vgl. Claussen 2011b, S. 54). Die Kinder können nach Claussen (ebd.) aktiv und selbstständig handelnd lernen. Es gelte die Erkenntnis, dass sowohl im Rahmen der Wochenplanarbeit als auch innerhalb des offenen Unterrichts nicht alle Kinder zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben bewältigen oder die gleichen Lernschritte gehen können und müssen (vgl. ebd.).

Um diese Intention der allmählich wachsenden Offenheit des Wochenplans mit einem breiteren Verständnis der Öffnung zu verdeutlichen, sei auf die fünf Dimensionen von Wagner (1979, S. 175ff.) zu verweisen. Wenn nach Wagner von einer *Offenheit in der Organisationsform* die Rede ist, so betrifft jene Dimension die zeitliche Organisation des Unterrichts sowie eine Offenheit bezüglich der Arbeits- und Sozialformen (vgl. ebd.). Besteht eine Öffnung des Unterrichts auf

der Ebene der fakultativen Inhalte, so ist von einer *Offenheit im inhaltlichen Bereich* die Rede (vgl. ebd.). Von einer *Offenheit im kognitiven Bereich* kann laut Wagner dann gesprochen werden, wenn unterschiedliche kognitive Ebenen angesprochen werden und der Unterricht beispielsweise fächerübergreifende Themen ermöglicht (vgl. ebd.). Werden verschiedene soziale und emotionale Bedürfnisse im Unterricht berücksichtigt, so ist damit eine *Offenheit im sozio-emotionalen Bereich* gemeint (vgl. ebd.). Die fünfte Dimension einer Öffnung des Unterrichts meint eine *Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule*, was bedeutet, dass sich diese auf die Umwelt oder das Gemeinwesen bezieht (vgl. Wagner 1979, S. 175ff.).

Die genannten Öffnungen des Unterrichts können sich dahingehend laut Claussen (1997, S. 16) im Rahmen der Wochenplanarbeit zusammenfassend darauf beziehen,

„[...] dass die Schüler entscheiden können, wann sie was in welcher Reihenfolge tun wollen, wo (bei entsprechend als Lernumgebung gestaltetem Klassenraum) und mit wem (bei entsprechend gestalteten Regelungen) sie arbeiten wollen und ob bzw. welche Hilfen je nach ihren Bedürfnissen aufgrund der Aufgabenvorgaben sie von ihren Mitschülern, vom Lehrer oder von der Lehrerin beanspruchen oder aus Nachschlagewerken, Lösungsheften, Kontroll-Blättern etc. holen wollen“.

Claussen verweist damit insbesondere darauf, dass den Kindern im Rahmen der Wochenplanarbeit als Methode offenen Unterrichts die Möglichkeit gegeben wird, individuell über den Lernweg entscheiden zu können. Die Kinder rücken als zu beachtende Subjekte bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts in den Vordergrund, indem ihnen durch jene Öffnungen mehr Freiraum angeboten werden kann. Inwiefern sie jedoch daran anknüpfend dieses Angebot nutzen, sofern es ihnen überhaupt ermöglicht wird, hänge entscheidend mit der Rolle der Lehrperson zusammen (vgl. Moosecker 2008, S. 11).

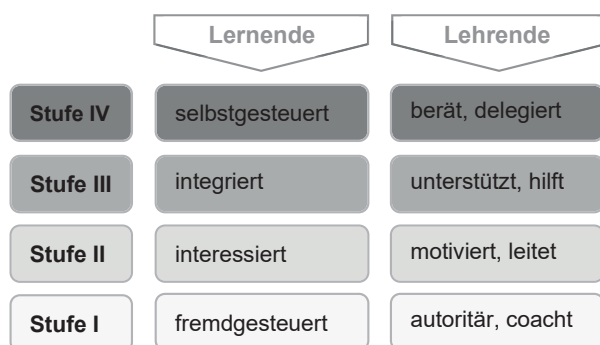


Abbildung 6: Das Stufenmodell selbstgesteuerten Lernens nach Konrad (2003, S. 17) in Anlehnung an Grow (1991) in eigener Darstellung

Das Stufenmodell verdeutlicht, dass eine Öffnung des Unterrichts nicht ohne eine veränderte Lehrerrolle stattfinden kann (vgl. Moosecker 2008, S. 20). Dies bedeutet also daran anknüpfend, dass die Kinder im Rahmen der Wochenplanarbeit nur zunehmend selbst Verantwortung für eigene Lernprozesse übernehmen können, sofern die Lehrkraft einen Teil ihrer eigenen Verantwortung für die Kinder abgibt. Jene Verantwortung wird dann laut Kleinert (2011, S. 7) aber nicht im Sinne von Macht ausüben verstanden, „[...] sondern durch Eingehen auf rationaler und emotionaler Ebene und auf der Basis von Vertrauen und Achtung voneinander“ (ebd.). Die veränderte Rolle der Lehrenden kann dann dazu beitragen, dass sich durch die Öffnung des Unterrichts ein begleitender und allmählicher Übergang zu mehr Eigeninitiative der Lernenden ergibt (vgl. Clausen 2011b, S. 54). Dadurch können im Rahmen der Wochenplanarbeit außerdem die fünf Dimensionen der Offenheit nach Wagner (1979, S. 175ff.) mehr an Bedeutung gewinnen. Allerdings sei dabei auch zu beachten, dass nicht jedem Kind dieselbe Stufe der Selbststeuerung zugeordnet werden kann (vgl. Moosecker 2008, S. 40), da nicht jedes Kind jede Art der Offenheit für den individuellen Lernweg nutzen kann oder möchte.

Verschiedenen Autorinnen und Autoren zufolge kann Wochenplanarbeit im Rahmen offenen Unterrichts durchaus selbstgesteuertes und mitbestimmendes Lernen in unterschiedlichen Ausprägungen ermöglichen. Dadurch werde den Kindern eine Lernform geboten, bei der sie ihre individuellen Lernwege selbst initiieren und die Verantwortung dafür schrittweise übernehmen können (vgl. Moosecker 2008, S. 19). Dahingehend ist Wochenplanarbeit laut Clausen (2011a, S. 5) heutzutage allerdings noch immer ein Begriff, der in einer kontroversen und vielschichtigen Diskussion über eine Schule steht, die sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden gerecht werden soll. Wenn schließlich die Selbstständigkeit der Kinder ein Ziel des Unterrichts sein soll, so müsse sich das Verhalten aller Beteiligten und in besonderem Maße das der Lehrenden gegenüber den Lernenden verändern (vgl. Bennack 2004, S. 37). Es bestehe demnach vor allem die Notwendigkeit seitens der Lehrkräfte, den Kindern mehr Raum für eigenständige Prozesse des Wissenserwerbs sowie der Wissenserweiterung zu geben (vgl. ebd.), denn eine Person werde nicht viel Freude im Rahmen der Wochenplanarbeit haben, sofern sie nicht dafür bereit ist, Kompromisse in unterschiedlichen Bereichen einzugehen (Schöngart 2008, S. 104).

3.4 Voraussetzungen und Herausforderungen der Wochenplanarbeit

Gleichermaßen gilt Schöngarts Aussage auch für die Lernenden, denn ebenso müssen sie sich verschiedenen Kompromissen im Unterricht stellen. Mit der Wochenplanarbeit sind demnach zudem verschiedene Bedingungen und Grenzen verbunden, damit sowohl das Arbeiten mit dem Wochenplan als auch die

dadurch zustande kommenden Lernprozesse der Kinder innerhalb des Unterrichts ermöglicht werden können. Kennzeichnend für eine solche Wochenplanarbeit ist anhand der Definitionsbemühungen, dass ein lehrerzentrierter Unterricht immer mehr in Richtung des offenen, differenzierten oder individualisierten Unterrichts gehen sollte (vgl. Naujok 2000, S. 16). Allerdings sei an dieser Stelle zu beachten, dass Wochenplanarbeit gleichzeitig eine zeitintensivere Unterrichtsform ist, die für die Lehrkraft mehr Arbeitsaufwand mit sich bringen kann (vgl. Schöngart 2008, S. 104). Beispielsweise gehöre es dazu, Zeit in das Entwerfen der einzelnen Wochenpläne sowie in die Beschaffung des Materials zu investieren (vgl. ebd.).

Ein zentraler Aspekt im Rahmen der Wochenplanarbeit ist demnach der Umgang mit Zeit (vgl. Knauf 2009, S. 144). Dieser betrifft nicht nur die Lernenden, die schrittweise realisieren, wie sie ihre verfügbare Zeit für den Wochenplan bestenfalls nutzen, sondern hierneben auch die Lehrenden. Zum einen müssen diese mehr Zeit in die Vorbereitung des Unterrichts investieren, zum anderen gewinnt die Lehrperson aber mehr Zeit im Unterricht, um individueller auf die Lernenden eingehen zu können.

Nach Herzog (2011, S. 36) bedarf es hierfür jedoch auch eines Klassenraums, in dem beispielsweise Ordner mit verschiedenen Übungsmaterialien in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zu finden sind, damit die Kinder ihre Lernprozesse selbst initiieren und zum selbstständigen Arbeiten erzogen werden können (vgl. ebd.). Auch Claussen (2011b, S. 54) betont, dass „[...] spezifische materielle Voraussetzungen für das binnendifferenzierte Lernen geschaffen [werden müssen]“. Dahingehend warnt Herzog (2011, S. 37) allerdings auch davor, dass eine Klasse nicht mit einer Vielfalt an Materialien überflutet werden sollte, „[...] sondern [...] ein beständiges Arbeiten mit einer zunächst überschaubaren und dann wachsenden Menge sinnvoller und schülergerechter Materialien“ (ebd.) stattfinden sollte. Somit werden für die Wochenplanarbeit auch genügend räumliche Möglichkeiten für das breite Materialangebot benötigt, welches zum selbstständigen Arbeiten für die Kinder frei zugänglich vorhanden sein muss. Jene Prozesse können nach Claussen (2011b, S. 62) zudem nur dann entfaltet werden, wenn die Lehrkraft ihr aktives, möglicherweise frontal vortragendes Lehrerverhalten reduziert, damit die wiederum dadurch gewonnene Zeit in die Aufmerksamkeit für individuelle Unterstützung für die Kinder investiert werden kann. In diesem Zusammenhang liegt die Zeiteinteilung auch in der herausfordernden Verantwortung der Kinder. Diese müssen sich im Rahmen eines vorgegebenen Zeitpensums für die Bearbeitung des Wochenplans die Zeit sinnvoll einteilen, um möglichst alle Aufgaben zu bewältigen. Dies bedeutet mit den Worten von Claussen, dass sie sich die Zeit dahingehend als eigene Aufgabe machen müssen (vgl. ebd., S. 55). Die Lehrenden sind laut Kleinert (2011, S. 7) dann nicht mehr alleine für das verantwortlich, was das

Kind tut, wobei die Wochenpläne dennoch so gestaltet werden sollten, dass eine Verantwortungsabgabe und -übernahme weder zu einer Unter- noch Überforderung auf beiden Seiten der Beteiligten führt (vgl. Naujok 2000, S. 16). Schließlich ist es nicht selbstverständlich, dass die Kinder alle ihnen zur Verfügung stehenden Freiräume innerhalb des Wochenplans von Anfang an in Eigeninitiative nutzen. Denn „[s]ich zu entscheiden, aus einem Angebot auszuwählen, sich seine eigene Zeit einzuteilen – das alles will gelernt sein“ (Jürgens 2011, S. 50).

Grundlegend wird im Rahmen der Wochenplanarbeit dementsprechend einerseits vorausgesetzt, dass die Kinder gewillt sein müssen, die Freiheiten zu nutzen. Konrad (2003, S. 14) betont dies dahingehend, dass Wochenplanarbeit einer fundamentalen Lernmotivation bedarf, um überhaupt selbstgesteuert lernen zu können und zu wollen. Andererseits müssen gleichermaßen die Lehrenden gewillt sein, den Kindern jene Freiheiten zu ermöglichen, indem sie Verantwortung und eine gewisse Machtposition abgeben. Insgesamt sollten sich somit alle Akteure einer Veränderung bewusst sein, um eine gelingende Wochenplanarbeit in den Unterricht integrieren zu können.

4. Partizipation und Wochenplanarbeit – aktuelle Forschungslage

In den vorangegangenen Kapiteln wurden zunächst die im Fokus stehenden Themenbereiche theoretisch fundiert betrachtet, weshalb sich das nachstehende Kapitel mit bereits erfolgten Studien zu den benannten Themenfeldern befasst. Dabei wird das Forschungsfeld zwischen den beiden Bereichen differenziert betrachtet, da keine Studie existiert, die beide Themengebiete bereits konkret miteinander vereint. Angefangen mit den wichtigsten Erkenntnissen aus der Forschung zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen werden daran anschließend jene Forschungsergebnisse zur Arbeit mit Wochenplänen im Rahmen offenen Unterrichts dargestellt.

4.1 Forschungslage Partizipation

„Ein nüchterner Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen der schulischen Partizipation kann desillusionieren. [...] Wer [jedoch] genau hinsieht, kann durchaus Spielräume für ernst zu nehmende demokratische Prozesse an Schulen entdecken. Diese werden bislang allerdings kaum genutzt“ (Freitag 2007, S. 103).

Der Forschungsstand zu Kinder- und Jugendpartizipation zeichnet zudem auch laut dem Bundesjugendkuratorium (2009, S. 13) trotz einer thematischen Intensivierung in den letzten Jahren ein ernüchterndes Bild.

Die Studie „mitWirkung!“ der Bertelsmann Stiftung ist sowohl aufgrund ihrer Stichprobe als auch aufgrund der Einbeziehung verschiedener Gesellschaftsbereiche – Schule, Familie, Kommune – die größte Studie der letzten Jahre, die zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurde. Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 12.084 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren nach ihren partizipativen Erfahrungen befragt. Daraus folgt allerdings, dass die Grundschule nicht mit in die Untersuchung eingebunden wurde. Wissenschaftler begründen dies damit, dass sie eine Überforderung der Kinder beim Beantworten des Fragebogens fürchteten (vgl. Fatke & Schneider o. J., S. 59f.; Fatke & Schneider 2005, S. 10). Insgesamt kann man durch die Studie zu dem Ergebnis, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (noch) nicht ausreichend vorhanden ist, zumindest innerhalb der Institution Schule, denn lediglich 15 % der Kinder geben an, dass sie dort viel bis sehr viel mitwirken können. Wagener (2013, S. 82) verweist diesbezüglich darauf, dass die Forscher grundsätzlich feststellten, „dass zu Hause und in der Schule die Kinder und Jugendlichen dort mitentscheiden und mitgestalten können, wo die Interessen der Erwachsenen nicht unmittelbar betroffen sind“. Zudem falle dahingehend auf, dass die Kinder bei Themen, die eher schulische Rahmenbedingungen betreffen, mehr partizipieren können als bei Themen, die den Unterricht direkt betreffen (vgl. ebd., S. 92).

Weiterhin befasst sich das DJI-Kinderpanel mit Forschungen zu partizipativen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Das DJI-Kinderpanel basiert auf einer Längsschnittstudie mit zwei bundesweit repräsentativen Kohortenstichproben von Kindern (vgl. Wagener 2013, S. 83). Dabei setzte sich das DJI-Kinderpanel mit der Befragung zur Partizipation in der Schule gestützt auf der Annahme auseinander, dass Partizipation gesetzlich kaum verankert ist und jene eher einen Platz im Rahmen der Gestaltung des Klassenlebens findet (vgl. Bacher, Winklhofer & Teubner 2007, S. 273). Leider beschränken sich die Erhebungen im Rahmen der Institution Schule aufgrund der Vielfalt der Themenbereiche nur auf wenige Fragen. Dennoch kommen die Autoren unter anderem zu dem Ergebnis, dass Kinder besonders im Rahmen des Unterrichts nur wenig Möglichkeiten für Partizipation erfahren, da 84 % der Kinder angeben, dass sie „selten“ bis „nie“ mitbestimmen können, was im Unterricht gemacht wird (vgl. Weber, Winklhofer & Bacher 2008, S. 340f.).

Ebenso sind die World Vision Studien, welche „[...] es kaum noch einmal auf der Welt [gibt]. Hier werden in regelmäßigen Abständen von etwa drei Jahren die 6 bis 11 Jahre alten Kinder direkt nach ihren Einstellungen und Meinungen gefragt“ (World Vision Deutschland 2018, S. 11). Im Rahmen der zweiten World Vision Kinderstudie wurde festgestellt, dass „Grundschulkinder über vergleichsweise wenig Mitwirkungsmöglichkeiten verfügen. Über Projektthemen oder auch Schulausflugsziele darf die Mehrheit nie mitbestimmen, und auch bei der

Gestaltung von Schulfesten trifft dies auf fast jedes zweite Grundschulkind zu“ (Schneekloth & Pupeter 2010, S. 203). Auch im Rahmen der vierten World Vision Studie 2018 hat sich jenes Bild kaum bis gar nicht geändert, denn die „Ergebnisse zeigen, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule auf niedrigem Niveau verharren“ (World Vision Deutschland 2018, S. 17). Des Weiteren wurden die Kinder bezüglich des Aspekts des selbstbestimmten Lernens gefragt (vgl. ebd., S. 18). Die Ergebnisse zeigen dahingehend, dass 7 % der befragten Kinder oft und 32 % nur manchmal mitbestimmen dürfen, welche Aufgaben sie zum Beispiel in Deutsch oder Mathe bearbeiten wollen (vgl. World Vision Deutschland 2018, S. 17).

Des Weiteren beschäftigt sich der Kinder- und Jugendreport mit der Umsetzung der Kinderrechte und damit einhergehend mit partizipativen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schule. 2010 legte Deutschland drei Berichte vor: zum ersten Mal wurde ein eigenständiger Kinder- und Jugendreport zum Stand der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland verfasst (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2010). Carle & Howe (2011, S. 5) ist in diesem Zusammenhang zu entnehmen, dass jener Bericht darstellt, inwiefern die befragten Kinder die Wahrung ihrer Rechte erleben. Als zentrale Ergebnisse der Befragung stellte sich heraus, dass „[...] mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen [...] ihr Recht auf Spiel, Erholung und Ruhe [...] durch die Schule verletzt [sieht]. Ähnlich ist es um die Rechte auf Mitbestimmung, gleiche Chancen und Behandlung sowie freie Meinungsäußerung bestellt“ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2010, S. 34). In vielen Bereichen, wie beispielsweise den Unterrichtsinhalten und -methoden, wünschen sich die Kinder mehr Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 37). Diesbezüglich kommen laut Olk & Roth (2007, S. 46) auch keine echten Lernprozesse zustande, wenn die Kinder keine aktive Rolle der Beteiligung und Mitwirkung einnehmen können. Anhand des Kinderreports 2017 wird zudem deutlich, dass viele Erwachsene den Kindern noch immer nicht jene Verantwortung und Beteiligung zutrauen. Dieser Aspekt wird innerhalb des Kinderreports 2017 (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e. V. 2017) auch bei der Frage deutlich, wer die Hauptverantwortung für die Demokratieerziehung habe, denn 90 % der befragten Erwachsenen sagen, dass die Familie und das Elternhaus verantwortlich seien. Aus Sicht der Kinder besteht in fast allen Bereichen der Bedarf nach mehr Mitbestimmung für sie selbst (vgl. ebd. 2018). Mit jeweils 96 % und somit fast identisch wie bereits in den Kinderreporten 2016 (vgl. ebd. 2016) und 2017 plädieren die Kinder und Jugendlichen auch im Kinderreport 2018 noch dafür, in der Schule und in der Familie mehr mitbestimmen zu können.

Die Forderung nach mehr Beteiligung ist also vorhanden, doch die Umsetzung in der Praxis bedarf weiterhin Verbesserung. Dahingehend schlugen Fatke und Niklowitz bereits 2003 vor, dass deshalb „[n]icht die Möglichkeit der Partizipation

von Kindern und Jugendlichen [...] im Zentrum der Diskussion stehen [sollte], sondern altersangemessene Formen der Beteiligung, welche eine echte Mitsprache erlauben und gleichzeitig eine Manipulation seitens der Erwachsenen verhindern“ (Fatke & Niklowitz 2003, S. 12f.).

4.2 Forschungslage Wochenplanarbeit

Zur Wochenplanarbeit und der damit verbundenen Öffnung des Unterrichts gibt es inzwischen vor allem in reformorientierten Grundschulzeitschriften eine ganze Reihe von Erfahrungsberichten und Praxisbeispielen (vgl. Breidenstein 2008, S. 112). Beispielsweise existieren dahingehend die Fallstudie von Benner und Ramseger (1981) zu den Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck oder die Beobachtungen in der Grundschule Vollmarshausen von Garlichs (1993). Jene Erfahrungsberichte sind mit deutlicher Sympathie gegenüber offenem Unterricht zu lesen (vgl. Breidenstein 2008, S. 112). Laut Breidenstein (ebd.) ist jedoch trotz solcher zahlreichen Praxisberichte und den damit einhergehenden Praxistipps ausdrücklich zu erwähnen, „[...] dass man auf einen eher dürftigen Forschungsstand stößt, wenn man jenseits der differenzierten und ausgebreiteten Programmatik zum ‚offenen Unterricht‘ nach empirischen Befunden sucht“ (ebd.).

Betrachtet man die Lehr-Lern-Forschung, kann zusammenfassend in Anlehnung an die beispielhaften Forschungsbefunde von Lipowsky (2002), Helmke (2003) sowie Jürgens (2006) angemerkt werden, dass eine Öffnung des Unterrichts förderlicher für die Entwicklung der Selbstständigkeit und ebenso hinsichtlich der sozialen Kompetenzen bei den Lernenden zu sein scheint (vgl. Breidenstein 2008, S. 112). Lipowskys (2002, S. 139) Unterrichtsforschung fasst diesbezüglich konkret zusammen, „[...] dass für die Qualität offener Lernsituationen Faktoren auf der Mikroebene, auf der Handlungs-, Prozess-, und Bedingungs-ebene verantwortlich sind, die bislang noch gar nicht systematisch untersucht wurden“. Auch Breidenstein (2008, S. 114) vertritt jene These, dass es weiterer qualitativer und auf intensiver Beobachtung beruhender Forschung bedarf, damit die alltägliche Praxis des offenen Unterrichts in seiner konkreten Gestalt erfasst werden könne. Trotz der aktuell noch unzureichenden Forschungslage existieren dennoch einige erste qualitative, ethnografische Studien, die einen Einblick in jene angesprochene Gestalt offener Unterrichtsformen geben (vgl. ebd.). Hierfür sind beispielsweise Christina Hufs (2006) und Jutta Wiesemanns (2000, 2008) Studien hinsichtlich der Wochenplanarbeit zu nennen. Huf (2006) stellte im Rahmen ihrer Beobachtung von zwei Gruppen in der Eingangsphase der Laborschule Bielefeld fest, dass die Wochenplanarbeit in der einen Gruppe, bei welcher das Unterrichtsgeschehen sowie die zu bearbeitenden Aufgaben relativ detailliert vorgegeben wurden, dazu führt, dass die Kinder „[...] ausschließlich die Vorgaben des Wochenplans als für ihr Lernen bedeutsam und

relevant erachten“ (ebd., S. 229), wobei die andere Gruppe hingegen mit relativ flexiblen Tagesplänen gearbeitet hat. Dahingehend vermutet die Autorin, dass konkrete Vorgaben innerhalb der Arbeit mit dem Wochenplan einen Kreislauf in Gang setzen, „[...] in dessen Verlauf eine über die unmittelbaren Anforderungen des Wochenplans hinausgehende Leistungsbereitschaft von Schüler/innen umso drastischer abnimmt, je stärker das Lernen durch die Vorgabe von Pensum fremdbestimmt wird“ (Huf 2006, S. 220). Wiesemann (2008) fasst ihre Beobachtungen bezüglich der Schülertätigkeit in einer Klasse mit vielen Kennzeichen offenen Unterrichts wie folgt zusammen:

„Die Schülerinnen und Schüler zeigen sich in ihren schulischen Tätigkeiten vor allem als VerwalterInnen von Karteien, Ordern und Arbeitsblättern. Lernen erscheint als die Selbstverwaltung schulischer Tätigkeiten. Die Verfahren sind vorgegeben und für alle gleich. Die Arbeit mit Text und Schrift dominiert. Die Kontrollarbeit einzelner Wissens-/Lernleistungen ist zentral“ (ebd., S. 170f.).

Laut Breidenstein (2008, S. 115) zeigt sich in diesen zwei aufgeführten ethnografischen Beobachtungen insbesondere, dass sich die aktuelle Forschungslage zunächst nur mit den spezifischen Methoden und Praktiken offenen Unterrichts auseinandersetzt, ohne auf mögliche Effekte oder Zusammenhänge mit anderen Bereichen schulischen Lernens einzugehen. Dies könne damit zusammenhängen, dass offene Unterrichtsformen, wie beispielsweise die Wochenplanarbeit, weiterhin eine Ausnahme an deutschen Grundschulen sind und zudem noch immer auf erhebliche Vorbehalte stoßen (vgl. Breidenstein 2008, S. 115). Die Beobachtungen und Forschungen im Rahmen offenen Unterrichts seien größtenteils auf die Rechtfertigung dessen und den Nachweis des damit einhergehend möglichen Erfolges gerichtet (vgl. ebd.). Diesbezüglich seien bislang verschiedene entscheidende Aspekte des schulischen Lernens im Rahmen einer Öffnung des Unterrichts noch immer nicht in den Blick der empirischen Forschung geraten (vgl. ebd.).

5. Zwischenbilanz

Hinsichtlich der Theorie beider Themenbereiche und der dargestellten aktuellen Forschungslage weisen Partizipation und Wochenplanarbeit auf den ersten Blick keine eindeutigen Zusammenhänge auf. Nimmt man jedoch beide Schwerpunkte genauer in den Blick, so lassen sich durchaus Verknüpfungen herstellen, welche nachfolgend auf Grundlage der bereits dargestellten Theorie zusammenfassend aufgezeigt werden sollen, um zu versuchen, Partizipation im Rahmen von Wochenplanarbeit bezüglich der vorliegenden Untersuchung einzuordnen.

Die zunächst konzeptionell unklare Vorstellung von Partizipation beruht im Sinne der vorliegenden Arbeit grundlegend auf der Mitwirkung der einzelnen Subjekte an Entscheidungen, die deren eigenes Leben und das der sie umgebenden Gemeinschaft betreffen (vgl. Kapitel 2.1). Untermalt wird jenes Begriffsverständnis von unterschiedlichen Differenzierungen sowie der wesentlichen Verankerung innerhalb der UN-Kinderrechte. Partizipation kann demnach nicht nur auf einer Ebene verstanden und praktiziert werden, sondern muss vielfältiger betrachtet werden. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass Kinder nicht ausschließlich an Mitgestaltungs- oder Mitbestimmungsprozessen beteiligt werden sollten, die im öffentlich politischen Bereich stattfinden, sondern insbesondere im Rahmen der Schule. Dahingehend besteht auch nach der deutschen Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention die Notwendigkeit, dass die Grundsätze der Kinderrechte das soziale, politische und pädagogische Verhalten in der Institution Schule und der Gesellschaft prägen müssen. Aufgrund dieser zunehmenden Unabwendbarkeit, Partizipation auch für Kinder und Jugendliche in sozialen Bereichen zu realisieren, ist es insbesondere für die Schule bedeutsam, derartige Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen und anzubieten. Bezugnehmend auf die Institution Schule und den dort stattfindenden Unterricht geht es dann vor allem um Prozesse der Selbstbestimmung und Autonomie. Diesbezüglich soll Schule auch nach dem Bekenntnis der Kultusministerkonferenz von 2006 ein Ort sein, an welchem die Lernenden an einem demokratischen und am menschlichen Wohl orientierten Gemeinschaftsleben auf Basis der Kinderrechte leben und lernen können (vgl. Krappmann 2017, S. 26). Schließlich muss Partizipation demnach ein ständiger Bestandteil der Schulkultur sein, denn Schule kann als einzige Einrichtung alle Kinder unmittelbar erreichen und somit die partizipativen Grundsätze erfahrbar machen, wobei sich jedoch an dieser Stelle ein Widerspruch feststellen lässt. Einerseits wird Kindern aufgrund ihres Alters ein Defizit unterstellt, durch welches sie nicht in allen Bereichen als vollkommen kompetente Akteure angesehen werden und somit ein gewisses Machtverhältnis vorherrschend bleibt – andererseits müssen für das Stattfinden jener Beteiligungsprozesse zunächst grundlegende Faktoren gewährleistet sein, die Selbst- und Mitbestimmung überhaupt ermöglichen. Die Entscheidungsfreiheit der Kinder wird dahingehend entweder durch das pädagogische Setting gänzlich gewährleistet, durch Lehrkräfte vorbereitet und begleitet oder im schlechtesten Fall gelenkt. Mit Hinblick auf die Forschungsfrage geht es dann darum, inwieweit die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern partizipative Prozesse der Selbst- und Mitbestimmung beeinflussen können. Diese Spannweite lässt sich unter anderem auch durch Stanges (2007) Differenzierung in die drei Dimensionen Selbstbestimmung, Beteiligung und Fehlformen aufzeigen. Theoretisch lässt sich genau an dieser Stelle eine Verknüpfung von Partizipation und Wochenplanarbeit als Form offenen

Unterrichts herstellen. Denn wenn Wochenplanarbeit als ein schriftlicher und zeitlich begrenzter Plan verstanden wird, der durch verbindliche und offene Lernangebote für unterschiedliche Lernbereiche und Fächer die Möglichkeit für ein zunehmend selbstständiges Lernen bietet, so können durchaus verschiedene partizipative Erfahrungen hinsichtlich der Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden zustande kommen. Voraussetzung dafür ist jedoch einerseits die Bedingung, dass sich frontale Unterrichtsphasen dezimieren müssen, damit den Kindern durch die Öffnung des Unterrichts Selbst- und Mitbestimmung auf unterschiedlichen Ebenen des Unterrichts ermöglicht werden kann (vgl. Claussen 1997, S. 16; Wagner 1979, S. 175ff.; Kapitel 3.3) und andererseits der Wochenplan an sich, das heißt, inwiefern dieser in dem Zusammenhang gewisse Chancen zum selbstständigen Lernen bietet. Diesbezüglich wird durch Knauf (2009) und Morgenthau (2003) auf unterschiedliche Wochenplantypen verwiesen, welche die Offenheit der Wochenpläne differenzieren. Je offener der Wochenplan dahingehend gestaltet ist, desto mehr können Selbst- und Mitbestimmung seitens der Kinder stattfinden. Ist im Gegenzug ein Wochenplan geschlossen, so ist der Unterricht dahingehend eher fremdbestimmt. Verknüpft man jene Differenzierungen bezüglich der Wochenplanarbeit mit den Graden der Partizipation nach Oser und Biedermann (2006) sowie insbesondere Schröder (1995) und Stange (2007), so hängt mit der Öffnung des Unterrichts und der Wochenpläne ebenso entscheidend die Intensität der Mitbestimmungsprozesse zusammen. Dahingehend lässt sich wiederum auf Claussens (1997, S. 16) und Wagners (1979, S. 175ff.) Dimensionen verweisen, in welcher Art und Weise Beteiligung im Rahmen der Wochenplanarbeit stattfinden kann. Die Kinder können Selbstbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich des Inhalts, der Reihenfolge, der Methode, der Sozialform, des Lernortes und -tempos sowie beispielsweise ebenso des Materials haben. Ist ein Wochenplan dahingehend ausschließlich durch Fremdbestimmung gekennzeichnet, kann dies in allen Dimensionen eine ausnahmslose Bestimmung über die Kinder durch die Lehrperson bedeuten. Tatsächliche Selbstbestimmung der Lernenden meint beispielsweise nach Stange (2007) letztendlich die eigenen Entscheidungen sowie die Selbstverantwortung der Lernenden. Diesbezüglich können Selbstbestimmungsmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen gewährleistet werden. Je nachdem, wie offen die Wochenplanarbeit angelegt ist, können die in diesem Rahmen stattfindenden Mitgestaltungsprozesse den Dimensionen der Partizipation nach Stange (2007) sowie innerhalb dessen den Stufen der Partizipation nach Schröder (1995) zugeordnet werden. Das Stufenmodell selbstgesteuerten Lernens nach Konrad (2003) ermöglicht daran anknüpfend eine weitere Einschätzung, inwiefern Selbst- oder Fremdsteuerungsvorgänge innerhalb dieser Grade einen individuellen Veränderungsprozess und gleichermaßen eine veränderte Rolle der Lehrenden darstellt. Schließlich besteht dahingehend sowohl für Partizipations-

prozesse als auch für die Arbeit mit Wochenplänen die grundlegende Voraussetzung und gleichzeitige Herausforderung, dass alle Akteure gewillt sein müssen, Kompromisse einzugehen und sich die Macht beziehungsweise die Verantwortung im Sinne von *partem capere* zu teilen. Demnach wirken sich die zunehmende Subjektstellung des Kindes mit einer Öffnung des Unterrichts durch Wochenplanarbeit und das Recht im Unterricht gehört zu werden auf das Verhältnis der Akteure aus. Dies bedeutet, dass eine Realisierung von Partizipation weitestgehend von der Grundhaltung und dem Verhalten jener miteinander abhängt. Eine solche Grundhaltung ist dementsprechend gleichzeitig stark von dem in der Schule vorherrschenden hierarchischen System geprägt, weshalb Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit mit der Herausforderung verknüpft ist, dass sie in einem Spannungsfeld zwischen dem Willen der Subjekte zu mehr Selbstverantwortung sowie Mitbestimmung und der institutionellen Rahmung durch den Kontext Schule stattfindet (vgl. Bude 2010, S. 387). Aus diesem Grund sollten Entscheidungen für eine echte Mitbestimmung im Rahmen der Wochenplanarbeit von allen betroffenen Subjekten geteilt werden, um die unterschiedlichen Interessen für einen gelingenden Partizipationsprozess im Rahmen der Wochenplanarbeit zusammenführen zu können.

Partizipation und Wochenplanarbeit können demnach in einem engeren Zusammenhang stehen und weisen durch ihre jeweiligen Theorien in verschiedenen Aspekten Verknüpfungen auf. Die Arbeit mit dem Wochenplan kann deshalb durchaus eine Möglichkeit des Lernens von Partizipation deskribieren. Insgesamt stellt sich dahingehend allerdings noch immer die Frage, inwiefern jene Interaktionen innerhalb eines pädagogischen Settings in der Grundschule Einfluss auf die partizipativen Prozesse im Rahmen der Wochenplanarbeit nehmen oder anders formuliert, inwiefern Wochenplanarbeit tatsächlich als eine Möglichkeit für Selbst- und Mitbestimmung der Kinder realisiert wird. Daher muss dies an dieser Stelle für die vorliegende Arbeit noch als ungeklärte Frage offenbleiben und weiter untersucht werden.

6. Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit

Insgesamt wurden Partizipation und Wochenplanarbeit in der bisherigen Arbeit vorwiegend getrennt voneinander betrachtet und beschrieben. Aus dem aktuellen Forschungsstand wird zudem ersichtlich, dass partizipative Prozesse bisher nicht konkret im Rahmen der Wochenplanarbeit untersucht wurden, weshalb dies ein wissenschaftliches Feld darstellt, welches noch weiterer empirischer Forschung bedarf (vgl. Kapitel 4). Zwar lässt sich im vorherigen Kapitel erkennen, dass Partizipation und Wochenplanarbeit im Rahmen offenen Unterrichts durchaus Zusammenhänge aufzeigen können, Partizipation innerhalb der Arbeit mit dem Wochenplan allerdings nur gelingen kann, wenn die an den

jeweiligen Partizipationsprozessen beteiligten Personen Kompromisse hinsichtlich der Selbst- oder Fremdsteuerung eingehen.

6.1 Fragestellung und Ziele der Untersuchung

Um diesen Umständen zu begegnen, besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, Partizipationsprozesse von Kindern in der Grundschule im Rahmen der Wochenplanarbeit darzustellen, um somit grundlegend aufzeigen zu können, ob Wochenplanarbeit eher Fremdbestimmung oder Selbst- und Mitbestimmung widerspiegelt. Aus diesem Anspruch heraus geht es in der empirischen Untersuchung um den Versuch, eine Perspektive einzunehmen, um partizipative Prozesse innerhalb der Wochenplanarbeit nachzuvollziehen, damit die Fragestellung »Findet Wochenplanarbeit als Fremdbestimmung oder als Gelegenheit zur Selbst- und Mitbestimmung statt?« aus praktischer Sichtweise im pädagogischen Setting beantwortet werden kann. Diese Fragestellung ist dabei als übergeordnete Frage zu verstehen, denn sie stellt den Kern der vorliegenden Arbeit dar und liegt der gesamten empirischen Forschung zugrunde. Für eine mögliche Beantwortung dieser ist es notwendig, einen Einblick in die konkrete Unterrichtspraxis verschiedener Klassen zu bekommen, in denen sowohl Partizipation ein pädagogischer Schwerpunkt ist als auch die Arbeit mit Wochenplänen im Unterricht stattfindet. Daraus ergibt sich ein grundlegend wichtiger Aspekt der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsmethode, nämlich ein längerer Aufenthalt im Feld.

Um die empirische Forschung und die dafür gewählte Vorgehensweise transparent zu machen, werden nachfolgend zuerst die genutzten Methoden begründet aufgezeigt sowie theoretisch und im Hinblick auf ihre praktische Umsetzung erläutert. Bevor abschließend die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und diskutiert werden, ist es sinnvoll, die Voraussetzungen und Bedingungen innerhalb des ausgewählten Feldes näher zu betrachten, da der äußere Kontext sowohl für die Datenerhebung als auch für die Auswertung nicht unerheblich ist. Hierfür werden die partizipativen Strukturen in der Erhebungsschule sowie deren Arbeit mit dem Wochenplan aufgezeigt, wodurch die Rahmenbedingungen der empirischen Erhebung bestimmt werden.

6.2 Methodisches Vorgehen

Zunächst wird im Folgenden die ethnografische Forschungsstrategie definiert und in ihren Merkmalen erläutert. Daran anknüpfend wird die konkrete Umsetzungsmethode, die teilnehmende Beobachtung, als eine der möglichen Methoden ethnografischer Forschung beschrieben, da diese einen tiefgehenden Einblick in die Unterrichtspraxis und die zu untersuchenden Prozesse von Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit ermöglicht. Insgesamt werden die

theoretischen Ausführungen mit Bezügen zur praktischen Vorgehensweise ergänzt, da ethnografische Forschungsstrategien nicht durch einen standardisierten Ablauf festgelegt werden können. In Abhängigkeit vom Forschungsfeld und den damit einhergehend situativen Kontexten, können somit unterschiedliche Datentypen gewonnen werden (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2013, S. 34f.). Bezüglich meiner Untersuchungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind dadurch verschiedene Beobachtungsprotokolle zu partizipativen Prozessen innerhalb der Wochenplanarbeit entstanden. An die Erhebungsmethode anschließend folgt eine Darstellung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Auswertungsmethode, welche sich an Wolfgang Meseth orientiert.

6.2.1 Ethnografische Forschungsstrategie

Der Ursprung der Ethnografie liegt in der Beschreibung fremder Völker und deren Kulturen – also einer Beschreibung einer Gruppe von Menschen, die durch eine gemeinsame Kultur gekennzeichnet ist (vgl. Breidenstein 2012, S. 29). Diese zunächst fremde Kultur gilt es zu verstehen, weshalb das zentrale Merkmal der Ethnografie die Feldforschung darstellt, mit welcher das persönliche Aufsuchen von Lebensräumen gemeint ist (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 33). Lebensräume sind jene Forschungsfelder, in denen soziale Praktiken in bestimmten Kontexten wahrgenommen und beobachtet werden können (vgl. ebd., S. 7). Dementsprechend geht es weniger um die Erforschung einzelner Personen, sondern vielmehr um soziale Strukturen innerhalb dieses Feldes, innerhalb einer Gruppe, innerhalb einer Klasse, die nicht initiiert wurden. Aus diesem Grund ist jene Forschungsstrategie grundlegend für die hier vorliegende Untersuchung von Partizipationsprozessen im Rahmen der Wochenplanarbeit, da das Hauptinteresse der Untersuchung auf der Beobachtung der Realisierung partizipativer Praktiken im situativen Kontext der Wochenplanarbeit innerhalb des institutionellen Kontextes der Schule liegt. Der schulische Kontext ist in dieser Hinsicht auch als eine Art Fremdkultur anzusehen, um innerhalb eines vertrauten Rahmens etwas Neues zu entdecken (vgl. Breidenstein 2012, S. 30). Grundbedingung hierfür ist, dass Ethnografinnen und Ethnografen über längere Zeit im Forschungsfeld anwesend sind, „[...] also die Anforderung [gilt], die eigene Person dem Feld auszusetzen“ (Breidenstein et al. 2013, S. 18). Dementsprechend habe ich im Rahmen meiner Untersuchung in jeder der drei beobachteten Klassen etwa an zwei bis acht Wochenplanstunden teilgenommen, um partizipative Prozesse beobachten zu können. Aus dieser persönlichen Untersuchung im Feld kann demzufolge ein umfangreiches Kontext- und Hintergrundwissen für die weitere Forschung gesammelt werden (vgl. ebd., S. 34). Jenes wird vor allem durch die rekursive Arbeit der Ethnografinnen und Ethnografen gewonnen, das heißt, dass sich die Feldforschung „[...] in einem konstanten Wechsel zwischen interner und externer Perspektive, zwischen

Vertrautheit und Fremdheit [...]“ (ebd., S. 68) vollzieht. In der Regel ergänzen oder verändern solche Wechsel den Forschungsprozess im Laufe der Untersuchung, da die Ethnografie durch ihren offenen Charakter bezüglich der Datenerhebung gekennzeichnet ist (vgl. Heinzel 2012, S. 22). Somit ergeben sich infolgedessen unterschiedliche Eingrenzungen oder Fragestellungen während der Feldforschung, die dem Feld erst im Anschluss zugeschrieben werden und nicht bereits zu Beginn der Forschung. „Man versucht also, die eigenen Selektionen bis auf Weiteres für Unerwartetes offen zu halten“ (Breidenstein et al. 2013, S. 39), wodurch nicht ausgeschlossen ist, dass sich die Sicht auf die Daten verändern kann. Anhand dieses mehrfachen Wechsels von Datengewinnung und Datenanalyse ist es möglich, dass Forschungsfragen spezifiziert werden und die Datengenerierung optimiert wird (vgl. ebd., S. 45). Die ethnografische Forschung zeichnet sich folglich dadurch aus, dass Daten nicht nur im Nachhinein ausgewertet werden, sondern jene Auswertung bereits während der Datengewinnung im Feld beginnt (vgl. Breidenstein 2012, S. 32). Auch in meinem Fall entwickelte sich mein Interesse und damit einhergehend auch die Forschungsfrage nach der Fremdbestimmung oder Selbst- und Mitbestimmung im Rahmen der Wochenplanarbeit allmählich erst in Anbetracht dessen, was ich beobachten konnte.

6.2.2 Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode

Um letztendlich jenes Handeln von Menschen in ihren situativen Kontexten, also Daten über das Feld, untersuchen zu können, „[...] sucht [man] nach Wegen und Strategien, an dieser Alltagspraxis möglichst längerfristig teilzunehmen und mit ihr vertraut zu werden, um sie in ihren alltäglichen Vollzügen beobachten zu können“ (Lüders 2000, S. 384 f). Lüders (ebd.) verweist dadurch auf eine Möglichkeit, die Ethnografie im Feld methodisch durchzuführen – nämlich durch teilnehmende Beobachtung. Da die Kinder in der Schule nur begrenzt über Muster und Routinen, die das Alltagshandeln im Rahmen der Wochenplanarbeit betreffen, auskunftsfähig sind und Mittel eines Interviews oder ähnlichen Forschungsmethoden demzufolge auch nur von begrenzter Aussagekraft sind, ist laut Breidenstein (2008, S. 116) die teilnehmende Beobachtung erforderlich, denn nur „[s]o geraten die immanenten Handlungsprobleme der Praxis offenen Unterrichts in den Blick“ (ebd.).

Die teilnehmende Beobachtung kann dahingehend als die zentrale Methode der Ethnografie betrachtet werden (vgl. Scholz 2012, S. 116). Mit dem Begriff der teilnehmenden Beobachtung geht bereits einher, dass sich Annäherung und Distanzierung ambivalent gegenüberstehen. Einerseits bedarf es seitens der Beobachter einer persönlichen, sich annähernden Teilnahme am Feld, andererseits ist eine gewisse Distanzierung zum Feld nötig, um die eigentliche Beobachtungsrolle einnehmen zu können. Diese Differenz zwischen Teilnehmer-

und Beobachterverstehen ist jedoch insofern für ethnografische Forschung ein entscheidender Aspekt (vgl. Breidenstein 2012, S. 30), weil Beobachtungen Interpretationen erwirken (vgl. de Boer 2012, S. 75), die dokumentiert und festgehalten werden müssen, um für eine Datenanalyse Verwendung zu finden. Mit jenen Interpretationen aus der Beobachtung heraus geht zudem die Perspektivität der Ethnografin beziehungsweise des Ethnografen einher, denn Beobachtungen „[...] beruhen auf Annahmen und Konzepten und erhalten individuelle Perspektiven auf die Welt“ (ebd.). Eben dieser Aspekt der Perspektiveneinnahme bedeutet gleichzeitig auch, dass innerhalb des Feldes nicht alles parallel in den Blick genommen werden kann (vgl. Reh 2012, S. 22). Das heißt die Wahrnehmung geschieht situativ und ist nicht kontinuierlich präsent oder gar einheitlich (vgl. ebd., S. 14). Dennoch wird die Beobachtung dadurch insofern exakter, weil die eigene Position im Feld verändert wird und der Fokus auf die Fragestellung zunehmen kann. Dementsprechend kann thematisch, räumlich und situativ ausgewählt werden, um mehr für die Forschung relevante Einzelheiten wahrnehmen zu können (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 75 ff). Zur subjektiven Wahrnehmung jener sozialen Wirklichkeit im Forschungsfeld können ebenso alle natürlichen Sinne sowie der eigene soziale Sinn genutzt werden, was bedeutet, dass die Wahrnehmung gezielt eingesetzt wird, um den situativen Kontext verstehen zu können. Je nachdem, wie stark man sich dabei aktiv in die Situation einbringt, können Gespräche mit den Teilnehmenden geführt, Fragen gestellt oder auf verschiedene Zusammenhänge hingewiesen werden (vgl. Beck & Scholz 2012, S. 89). Daran anschließend gilt es, die dokumentierten Feldnotizen konkret durch nonverbales Verhalten hinsichtlich partizipatorischer Gelegenheiten im Rahmen der Wochenplanarbeit in Form von Gestik und Mimik beschreibend zu ergänzen. Lücken in den Feldnotizen können demnach durch Erinnerungen gefüllt werden, sodass eine hinreichende Grundlage zum Erstellen der Beobachtungsprotokolle gewährleistet wird. „Protokolle werden [demnach] aus Erinnerungen geschaffen, die durch Feldnotizen und ‚Kopfnotizen‘ angeregt werden (Breidenstein et al. 2013, S. 97). Nur so werden konkrete Daten gewährt, auf die in der Analyse Bezug genommen werden kann. Ebenso wird dadurch versucht, das Beobachtete so wiederzugeben, „[...] dass es auch für jemanden, der nicht dabei war, nachvollziehbar wird“ (Breidenstein 2012, S. 32). Kurz gesagt, ermöglicht jene Verschriftlichung der Beobachtungen sowohl die Reflexion als auch die Analyse (vgl. ebd.).

6.2.3 Sequenzanalyse als Auswertungsmethode

Da die verschriftlichten Beobachtungsprotokolle allerdings nicht für sich selbst sprechen, bedarf es einer geeigneten Auswertung dieser Daten. Dies kann nach Meseth (2013, S. 63ff.) unter anderem mit der Sequenzanalyse erfolgen, da diese als Methode der Erziehungswissenschaft zur Auswertung empirischer

Daten nutzbar ist. Jene empirischen Daten stellen in der vorliegenden Arbeit die Beobachtungsprotokolle dar, denn Meseth (ebd., S. 63) betont, dass der Sequenzanalyse insbesondere natürliche Gespräche, also alltägliche Konversationen, als Grundlage dienen können. Insgesamt kann diese Auswertungsmethode allerdings nicht nur in der Erziehungswissenschaft ihren Platz finden, sondern hat auch in anderen Forschungsbereichen Verwendung (vgl. ebd., S. 63ff.). Ursprünglich kommt die Sequenzanalyse aus der Konversationsanalyse. Hierneben tritt sie ebenso als Methode der Objektiven Hermeneutik auf. In jenen Bereichen wird sie jeweils zur Auswertung von Gesprächen genutzt (vgl. ebd.). Wird die Sequenzanalyse, wie in der vorliegenden Arbeit, im Rahmen der Erziehungswissenschaft angewendet, ist sie jedoch keinem der anderen Ansätze vollkommen gleichzusetzen. Vielmehr vereint sie beide, denn sie wird dahingehend vor allem für die Ableitung sozialer Ordnungen verwendet (vgl. Meseth 2013, S. 63ff.). Im Hinblick auf die Forschungsfrage, können somit auf diese Weise die sozialen Strukturen aller Beteiligten während der Wochenplanarbeit ausgewertet werden, um Rückschlüsse auf partizipative Selbst- und Mitbestimmungsprozesse oder jene der Fremdbestimmung ziehen zu können.

Im Zentrum der Sequenzanalyse stehen dabei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Handlung oder Gesprächssituation, weshalb sich hinsichtlich der Forschungsfrage die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden dadurch gut herausarbeiten lassen. In diesen Interaktionen schließen die Beteiligten mit ihrer Reaktion fortlaufend an vorherige Äußerungen an, was bedeutet, dass sie einen Anschluss aus einer großen Menge der möglichen Anschlüsse auswählen, je nachdem, wie das Vorangegangene interpretiert wird. Die Reaktion kann sich dabei durch Gestik, Mimik oder sprachliche Äußerungen für mich als Beobachterin zeigen. Aus diesem Grund lässt sich der weitere Verlauf einer Interaktion nicht vorhersagen, da er sich in Abhängigkeit der jeweiligen Sinngebungen durch die Beteiligten entwickelt (vgl. ebd., S. 63f.). Für die Auswertung bedeutet jene Annahme, dass der Interaktionsanschluss der Beteiligten an Äußerungen, Handlungen oder Gesten durch deren jeweilige Interpretation situativ beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 64). Aus diesem Grund wird die Sequenzanalyse innerhalb der Auswertung der vorliegenden empirischen Untersuchung nicht nur auf Gesprächsanteile der Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen, sondern auch auf nonverbale Interaktionen angewendet. Die individuellen Sinnzuschreibungen des Vorangegangenen lassen dahingehend eine interpretativ offene Methodik für die Forschenden zu (vgl. ebd.). Dabei wird sequenzanalytisch vorgegangen, das heißt, dass man sich als Forschende oder Forschender nach und nach einzelnen Sequenzen des Datenmaterials widmet. Hierfür wird zunächst die erste Sequenz analysiert, indem alle möglichen Lesarten und die dementsprechenden Anschlussmöglichkeiten herausgebildet werden. Infolgedessen wird anhand der nächsten Sequenz geprüft, welche Lesarten durabel

sind beziehungsweise welche nach wie vor oder nun erst plausibel erscheinen. Laut Krüger (2012, S. 220f.) werden die Interpretationen durch diesen Vorgang zunehmend eingeschränkt, sodass sich schließlich eine möglichst naturalistische Abbildung des Materials im Sinne einer Fallstruktur ohne Verzerrungen durch Vorannahmen der oder des Forschenden herausbildet. Dabei sei insbesondere zu beachten, dass während dessen keine Interpretationen bezüglich innerer Vorgänge der beobachteten Personen vorgenommen werden sollten, da solche Annahmen nicht hinreichend am Datenmaterial überprüfbar sind (vgl. Bergmann 1985, S. 311; zit. n.: Meseth 2013, S. 65). Dies bedeutet, dass hier neben zu beachten ist, möglichst nah an den Informationen auszuwerten, welche die Daten tatsächlich bieten, wobei an dieser Stelle Kontextwissen über äußere funktionale Prozesse der dokumentierten Interaktionen hinzugezogen werden darf (vgl. Meseth 2013, S. 69f.). Bezogen auf die vorliegende Arbeit wird dahingehend versucht, die selbst angefertigten Daten in Form der Beobachtungsprotokolle auszublenden.

Infolgedessen ist die Sequenzanalyse keine Auswertungsmethode, welche Bewertungen von Verhaltensweisen aus dem Material abzuleiten versucht (vgl. ebd., S. 64f.). Die Sequenzanalyse zielt eher darauf ab, wie die Beteiligten innerhalb eines pädagogischen Settings die Handlungen sowie Äußerungen anderer verstehen, um letztendlich im Rahmen jenes sozialen Geschehens den Interaktionsanschlüssen einen sozialen Sinn zuzuschreiben (vgl. ebd.). Darauf basierend sollen folglich vor allem die Interaktionen aller Beteiligten erforscht werden, um zu überprüfen, inwiefern sich Selbst- und Mitbestimmung oder Fremdbestimmung durch die möglichen Sinnzuschreibungen im Rahmen der Wochenplanarbeit aufzeigen, um letztendlich auf die Forschungsfrage Rückschlüsse ziehen zu können. Jene daraus entstandenen Interpretationen werden anschließend zueinander in Bezug gesetzt sowie in einem letzten Schritt zusammenfassend bilanziert (vgl. Kapitel 7).

6.3 Rahmenbedingungen der Erhebung

Laut Breidenstein et al. (2013, S. 33) handelt es sich bei einem Forschungsfeld um die Umwelt von zu erforschenden Gegenständen. Diese ist nicht speziell für Forschungszwecke angelegt, sondern existiert auch dann noch, wenn sie gegenwärtig nicht das Zentrum einer Forschung darstellt (vgl. ebd.). Für die vorliegende Arbeit ist unter dem Feld für die teilnehmende Beobachtung im weiteren Sinne die ausgewählte Evaluationsschule mit ihrer Schulkultur zu verstehen. Im engeren Sinne umfasst das Forschungsfeld dahingehend die Schulstunden, in denen Wochenplanarbeit stattfindet. Jene Rahmenbedingungen dieses Forschungsfeldes werden im Folgenden näher dargestellt.

6.3.1 Die Evaluationsschule

Die Untersuchung wurde im Sommer und Herbst 2019 in drei unterschiedlichen Klassen an einer Grundschule in einer hessischen Großstadt durchgeführt.² Die Evaluationsschule ist eine staatliche Grundschule, die während des Erhebungszeitraums von ungefähr 200 Kindern besucht wurde. Das Einzugsgebiet der Schule ist aufgrund sozioökonomischer und kultureller Aspekte sehr vielschichtig, weshalb sich daraus Herausforderungen ergeben, denen sich die Schule mit ihrem besonderen Konzept zu stellen versucht. Um den damit einhergehenden Anforderungen gerecht werden zu können, wird mit einem jahrgangsübergreifenden und ganztägigen Konzept sowie mit mehreren Berufsfeldern gearbeitet. Das jahrgangsübergreifende Konzept ist so strukturiert, dass die Jahrgänge in Stufe I und Stufe II unterteilt sind. Unter Stufe I versteht sich, dass die Jahrgangsstufen eins und zwei im flexiblen Schulanfang zusammengefasst werden. Stufe II umfasst die Dritt- und Viertklässler. Zum Zeitpunkt der Erhebung war die Schülerschaft in insgesamt zehn Klassen eingeteilt. Um den Übergang von Stufe I in Stufe II für die Lernenden so angenehm wie möglich zu gestalten, bilden jeweils eine Klasse aus Stufe I sowie eine Klasse aus Stufe II ein sogenanntes Lernhaus, innerhalb dessen die Kinder ihren Schulstufenwechsel vollziehen. Die Klassenräume solcher Lernhäuser befinden sich direkt nebeneinander, sodass sich die Kinder weiterhin in einer gewohnten Umgebung mit den gleichen Bezugspersonen befinden. Zu den Bezugspersonen zählen neben den Lehrpersonen auch die Sozialpädagoginnen und -pädagogen aus der Zusammenarbeit von Hort und Schule. Daraus ergibt sich, dass jeder Klasse eine Bezugsbetreuerin oder ein Bezugsbetreuer zur Verfügung steht. Durch diese Unterstützung kann oft eine Doppelbesetzung während des Unterrichts gewährleistet werden. Insbesondere dadurch kann das Lernen in jahrgangsgemischten, inklusiven Gruppen gezielt auf die Gewährleistung individueller Förderung sowie Forderung stattfinden. Diese Individualität wird zudem durch verschiedene Unterrichtsprinzipien an der Evaluationsschule unterstützt. Dazu gehören sowohl offene Unterrichtsformen, selbstgesteuertes Lernen, wechselnde Sozialformen, Rituale, die Verbindung von gemeinsamem Lernen und individuellen Angeboten sowie Lernmaterial, welches den selbstständigen Umgang und individuelles Lernen ermöglicht. Neben der Unterstützung durch multiprofessionelle Teamarbeit setzt die Schule sowohl auf methodisch-didaktische als auch auf unterrichtsorganisatorische Veränderungen. Durch die ganztägige Betreuung der Kinder und die Einführung der individuellen Lernzeit wurden beispielsweise Hausaufgaben in die Schulzeit integriert, sprich abgeschafft. Insgesamt findet der Unterricht dabei in Zeitblöcken von 80 Minuten statt.

² Alle Informationen zur Evaluationsschule stammen von der dazugehörigen Schulhomepage, also einer verlässlichen Quelle. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird auf die exakte Angabe jener Quelle verzichtet, die den Namen der Schule preisgeben würde.

Zwischen den Blöcken liegen Pausen und Zeiten für das Frühstück, die den Kindern Erholungs- und Bewegungsmöglichkeiten bieten. Mit der veränderten Stundentafel werden zudem die einzelnen Fachstunden zu neuen Lerneinheiten zusammengefasst. Im herkömmlichen Sinne sind Fächer in den Stundenplänen selten zu finden. Abseits von Religion oder Ethik, Sport, Kunst und Musik gibt es Stunden, die als individuelle Lernzeit, Arbeitszeit, Trainingsband, Thema oder Projekt gekennzeichnet sind. Die Evaluationsschule will durch ein solches Lernen Formen offenen Unterrichts realisieren. Innerhalb des Klassenverbandes gilt deshalb die Verbindung gemeinsamen Lernens mit individuellen Lernangeboten als Leitprinzip der Schule. Dabei sollen sich gemeinsame Erarbeitungen, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit mit offenen Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Stationenlernen, Werkstattarbeit und der Wochenplanarbeit abwechseln.

6.3.2 Wochenplanarbeit und Partizipation an der Evaluationsschule

Insbesondere die Wochenplanarbeit kennzeichnet dahingehend einen festen Bestandteil des Unterrichts an der Evaluationsschule für die Fächer Mathematik und Deutsch. Vor allem in der individuellen Lernzeit und in der Arbeitszeit wird mit Wochenplänen gearbeitet. Während des Erhebungszeitraums fand die Arbeit mit dem Wochenplan lediglich in Stufe I statt, weshalb sich das Forschungsfeld für die vorliegende Arbeit auch nur im Rahmen jener Stufe abspielt. Der Wochenplan wird in diesen Klassen in der Regel über zwei Wochen angelegt. Die Kinder sind dabei angehalten, sich individuelle Ziele für den Wochenplan zu setzen und diese auch zu reflektieren. Alle zwei Wochen erhalten dann sowohl die Lernenden als auch die Eltern ein Feedback zur geleisteten Arbeit des Kindes. So können auch diese am Lernen ihres Kindes teilnehmen.

Bei jener Arbeit mit dem Wochenplan steht in jeder Klasse das selbstständige Erarbeiten, das Erkunden, Erforschen und Entdecken im Vordergrund. Ein wichtiges Ziel ist dabei außerdem, dass die Kinder lernen, wie man lernt und dass individuelle Erfolge auf unterschiedlichen Niveaus erreicht werden können. Die Evaluationsschule betont hierfür vor allem, dass das Kind innerhalb der Wochenplanarbeit das Tempo, die Reihenfolge seiner Arbeit, aber auch die Partner selbst frei wählen kann sowie durch Begleitung der Lehrkräfte eine individuelle Unterstützung erhält. Die Lehrkräfte nehmen währenddessen eine beratende, beobachtende, unterstützende und lernbegleitende Rolle ein. Im Rahmen des geöffneten Unterrichts der Evaluationsschule sollen dementsprechend alle Formen einer starken Beteiligung der Kinder an der Planung und Realisierung des Lernens und schulischen Lebens sowie ein Abbau von Lehrerzentriertheit dem Unterricht zugrunde liegen. Dabei besteht das Ziel, den Lernenden zu ermöglichen, dass sie selbst Fragen stellen sowie lernen, diese zu beantworten. Entscheidend ist es in der Praxis dahingehend auch, die Formen der Öffnung

immer nur als Teil der pädagogischen Realität und gekoppelt mit geschlossenen Phasen anzusehen, was bedeutet, dass eine Differenzierung nicht jederzeit auf allen Ebenen des Unterrichtsgeschehens stattfinden kann. Die Schule möchte jene Differenzierung auf vier Ebenen gewährleisten. Die Differenzierung in der Lehrerhilfe meint, dass die Lehrperson nach dem individuellen Bedarf der Lernenden einen hohen Grad an Selbstständigkeit gewährleisten sollte. Eine Differenzierung im Niveau der Anforderungen oder im Lösungsweg der gestellten Aufgaben soll dadurch gewährleistet werden, dass die Aufgaben so gestellt werden, dass eine einfachere oder anspruchsvollere Bearbeitung möglich ist. Dies bezieht sich auf die Art der Darstellung, den Lösungsweg, die Verwendung von Materialien und die Dauer der Lösungsfindung. Wird in der Anzahl der Aufgaben differenziert, so geschieht dies durch zusätzliche Aufgaben im Wochenplan und eine freie Aufgabenwahl für schneller lernende Kinder. Da diesbezüglich auch der Bedarf an Hilfen und Anregungen im Lernprozess individuell unterschiedlich ist, soll im Rahmen der Wochenplanarbeit insbesondere eine Differenzierung durch vielfältige Lernmaterialien gewährleistet werden. In diesem Sinne sieht die Evaluationsschule in der Wochenplanarbeit eine besonders günstige Form offenen Unterrichts, da die Kinder sowohl in ihren Stärken als auch in ihren Schwächen unterstützt werden können. Durch die Wochenplanarbeit sollen deshalb übergeordnete Erziehungsziele wie Kooperationsfähigkeit, Selbstverantwortung, Selbstständigkeit und Organisationsfähigkeit gefördert werden. Um die vier genannten Ziele verwirklichen zu können, wird für jede Klasse ein klares und einheitliches Regelwerk vorgeschrieben, damit die Wochenplanarbeit ein zielführender Bestandteil des Unterrichts sein kann. Hierfür werden der Flüster-ton, das Beenden von begonnenen Arbeiten, das Aufräumen von verwendeten Materialien, das selbstständige Herausfinden durch Lexika, Internetrecherchen oder durch Fragen anderer anwesender Personen, die Zusammenarbeit sowie die gegenseitige Hilfe aufgelistet. Jeder Wochenplan soll dahingehend Aufgabenstellungen beinhalten, die Phasen der Gruppen- und Partnerarbeit, Selbstkontrolle, Übungsphasen, Erarbeitungsphasen und zudem Lücken für individuelle Wünsche der Kinder ermöglichen.

Dadurch, dass die Wochenplanarbeit an der Evaluationsschule das Ziel verfolgt, unterschiedliche Beteiligungsformen seitens der Kinder sowie eine Minderung der Lehrerzentriertheit zu realisieren, spielt auch im Rahmen der Wochenplanarbeit der pädagogische Schwerpunkt der Partizipation eine wichtige Rolle im Schulalltag. Mit Blick auf die vorliegende Arbeit wird lediglich das Partizipationskonzept allgemein auf unterrichtlicher Ebene dargestellt, ohne auf die an der Schule ebenso existierenden außerunterrichtlichen Partizipationsprozesse, wie Kinderkonferenz oder Klassenrat, einzugehen.

Partizipation ist im Schulprogramm der Evaluationsschule fest verankert. Wichtig ist dabei in allen Prozessen, dass die Beteiligungsmöglichkeiten nicht nur

eine Gemeinschaft entstehen lassen, sondern den Individuen auch das Erleben ihrer Selbstwirksamkeit ermöglichen. Partizipation bedeutet im Rahmen der Schule deshalb sowohl die Teilhabe an vielfältigen Entscheidungen des Schullebens als auch die Beteiligung der Kinder an Lernprozessen. Im Rahmen des Modells der Kinderrechte-Schule versucht die Evaluationsschule dahingehend, den grundlegenden Gedanken der Kinder- und Menschenrechte in vielen Angebotsformen zu verankern. Beispielsweise werden aktuell gemeinsam mit dem Hort einzelne Projekte für Kinderrechte entwickelt. So soll ein Schulprofil entstehen, in welchem die Rechte der Kinder eine noch wichtigere Rolle spielen als bisher schon. Den Kindern sollen dadurch Sicherheit, Schutz, Förderung und die Möglichkeit auf Partizipation gewährleistet werden. Die Beteiligungsprozesse sollen diesbezüglich eine gemeinschaftliche Atmosphäre schaffen. Dabei wird die Mitwirkung der Lernenden als zentrale Voraussetzung für den Bestand der schulischen Demokratie angesehen. In diesem Sinne lernen die Kinder, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und ihre Interessen zu vertreten. Wenn jedes Kind dabei als grundsätzlich aktiv, neugierig und interessiert angesehen wird, braucht es nicht unentwegt motiviert werden. Deshalb sind alle Klassenräume als ist eine gut vorbereitete Lernumgebung ausgestattet, was für die Evaluationsschule bedeutet, dass ausreichend anregende Materialien zum Lernen sowie Spielen zur Verfügung stehen.

Dem Schulkonzept der Öffnung des Unterrichts liegt dabei dementsprechend ein Partizipationsverständnis zugrunde, welches alle Betroffenen zu aktiven Gestaltern und Akteuren ihrer Umwelt macht. An der Evaluationsschule wird auf die individuellen Entwicklungspotenziale der Lernenden vertraut, sodass die Kinder in selbstinitiierten und selbstgesteuerten Situationen optimale Lernvoraussetzungen für ihre persönlichen Entwicklungschancen finden können.

6.4 Auswertung der Untersuchung

Um im folgenden Kapitel Rückschlüsse zur Beantwortung der Forschungsfrage ziehen zu können, besteht das Ziel darin, die in den Beobachtungsprotokollen fixierten Interaktionen sequenziell zu analysieren. Die Sequenzen spiegeln kleinere Ausschnitte aus der Gesamtmenge der Beobachtungsprotokolle wider. Die Ausschnitte können im Anschluss zwei verschiedenen, der Forschungsfrage untergeordneten Analyseschwerpunkten zugeordnet werden, welche sich insbesondere auf die von Claussen und Wagner angedeuteten partizipativen Möglichkeiten im Rahmen der Wochenplanarbeit beziehen, die sich durch eine zunehmende Öffnung des Unterrichts ergeben können (vgl. Kapitel 3.3). Durch diese anhand der analysierten Interaktionen aller Beteiligten entstandenen Kategorien kann dann bestenfalls geschlussfolgert werden, ob beziehungsweise in welchen Bereichen Wochenplanarbeit eher fremdbestimmt wird oder durch partizipative Selbst- und Mitbestimmung geprägt ist. Um dahingehend möglichst

alle Facetten der Fragestellung aufzeigen zu können, werden schließlich am Ende jedes Analyseschwerpunktes Annahmen abgeleitet, die sich grundlegend auf die jeweiligen Protokollausschnitte beziehen.³

6.4.1 Inhaltliche Ebene

Ob Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit stattfindet, kann laut Wagner (1979, S. 175ff.) insbesondere dann gemessen werden, wenn die inhaltliche Ebene des Unterrichts in den Blick genommen werde. Auch Baackes und Brüchers Differenzierung des Partizipationsbegriffes (vgl. Kapitel 2.1) lassen vermuten, dass partizipative Prozesse im Unterricht speziell bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten gewährleistet werden können (vgl. Baacke & Brücher 1982, S. 113). Anhand der Textausschnitte, aus denen sich dieser Analyseschwerpunkt entwickelt hat, soll schließlich aufgrund verschiedener Annahmen ausgewertet werden, ob Kinder tatsächlich in solche Selbst- und Mitbestimmungsprozesse einbezogen werden, sodass sie sich als aktiv handelnde Akteure erweisen, die ihre eigenen inhaltsbezogenen Wünsche und Fähigkeiten innerhalb der Wochenplanarbeit einbringen können (vgl. Krappmann 2016, S. 13).

Szene 1: Thorsten, der Sozialpädagoge, sitzt am Lehrerpult und beobachtet die Kinder der Löwenklasse während der Mathearbeitszeit im Rahmen der Wochenplanarbeit. Die Klassenlehrerin ist nicht da.

„Wir machen jetzt Konfetti“,⁴ sagt Thorsten. Dennis entgegnet ihm, dass das aber nicht im Wochenplan steht. „Ihr sollt das aber machen“, sagt Thorsten zu ihm, als er auf dem Weg zu Dennis' Gruppentisch ist.⁵

Diese Szene wird durch die Aufforderung »wir machen jetzt«⁶ von Thorsten⁷ an eine zunächst nicht eindeutig bestimmte Gruppe eröffnet. Vermutlich handelt es sich in diesem Fall um die in der Einführung erwähnten Kinder der Löwenklasse. Thorsten verwendet dabei die erste Person Plural »wir«, weshalb mehrere Personen gleichzeitig, er inbegriffen, angesprochen zu sein scheinen. Eine mög-

³ Die Ausschnitte werden in einem sich vom Fließtext unterscheidenden Layout dargestellt. Diese können in den jeweils vollständigen Protokollen eingesehen werden, welche im Anhang der vorliegenden Arbeit nachzulesen sind. Eckige Klammern verweisen auf Auslassungen. Schulinterne Begriffe werden jeweils in der Fußzeile kurz erläutert. Wortbedeutungen sind teilweise sinngemäß dem Duden online entnommen (Dudenredaktion online o. J.).

⁴ Titel eines Deutschlehrwerkes für die Grundschule.

⁵ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP L3“ zu finden.

⁶ Wird bei der Analyse auf einen aus dem Protokoll stammenden Wortlaut verwiesen, wird dies durch französische Anführungszeichen (»...«) gekennzeichnet.

⁷ Innerhalb der Protokolle sind die Namen aller Akteure und Klassen frei erfunden. In unterschiedlichen Protokollausschnitten werden dennoch dieselben Personen mit den gleichen Namen benannt.

liche Reaktion darauf wäre das ausnahmslose Ausführen der von Thorsten verlangten Aufforderung. Eine solche Reaktion findet allerdings nicht statt, da Dennis auf Thorstens Aussage das Argument dagegensetzt (»Dennis entgegnet ihm«), »dass das aber nicht im Wochenplan steht«. Er ist scheinbar nicht damit einverstanden »Konfetti« zu machen, weil für ihn der Wochenplan eine Art Vorschrift bedeutet, denn was dort »nicht [...] steht«, muss scheinbar nicht zwingend gemacht werden. Mit dem Pronomen »das« bezieht sich Dennis in seinem Gegenargument vermutlich auf die Aufforderung von Thorsten und drückt demnach einen Gegensatz (»aber«) dazu aus. Zu vermuten ist daran anschließend, dass sich Dennis Thorstens Aufforderung widersetzt und nicht im Arbeitsheft arbeitet. Allerdings bringt Thorsten im Anschluss daran einen Einwand (»aber«) zu Dennis' Argument an, weshalb daraus geschlossen werden kann, dass Dennis' Argument irrelevant scheint, da Thorsten damit nicht einverstanden ist. Thorstens Argumenten scheint eine größere Gewichtung zugewiesen zu werden als jenem von Dennis. Dies wird dann deutlicher, als Thorsten anschließt, dass er einer Gruppe von Personen (»ihr«) den Auftrag erteilt (»sollt [...] machen«), etwas Bestimmtes (»das«) zu tun. Mit dem Pronomen »das« in Verbindung mit der Konjunktion »aber« verweist Thorsten auf »das« zuvor bereits Gesagte und er wiederholt demnach seine Aussage, um diese den Kindern (»ihr«) scheinbar zu verdeutlichen. Thorstens Aussage wird durch seine Handlung »als er auf dem Weg zu Dennis' Gruppentisch ist« verstärkt. Das Substantiv »Weg« intensiviert seine nonverbale Verdeutlichung für die Kinder insofern, da es eine Strecke, einen »Weg« vorgibt, welcher einzuschlagen ist, um an ein bestimmtes Ziel zu kommen. Das Ziel ist dabei »Dennis' Gruppentisch« beziehungsweise kann mit dem Herannahen an den Gruppentisch das Ziel vermutet werden, dass Thorsten durch diese Geste die Kinder oder insbesondere Dennis, der gegen Thorstens Aufforderung argumentiert hat, einzuschüchtern versucht, damit diese es nicht zu tun wagen, Thorstens Verlangen, »Konfetti« zu machen, zu widersprechen. Von den Kindern (»ihr«) wird dieses bestimmte Verhalten deshalb vermutlich unumgänglich von Thorsten erwartet. Schließlich deutet dieser Ausgang der Szene darauf hin, dass der Kinderwille beziehungsweise speziell der Wille von Dennis nicht akzeptiert wird, da für Thorsten durch seine doppelte Aufforderung trotz Gegenargument feststeht, dass der Auftrag, »Konfetti« zu machen, von den Kindern nicht unterlassen werden darf, da sie es machen sollen und aufgrund dieses Verbs (»sollt«) nach Thorstens Wünschen gleichermaßen dazu verpflichtet scheinen.

Szene 2: Während der Mathearbeitszeit sitzt Robin an seinem Platz als die Klassenlehrerin Frau Müller zu ihm kommt.

Frau Müller nähert sich Robins Gruppentisch. Sie bleibt stehen und schaut sich um. „Robin, wieso sehe ich da dein Deutschheft vor dir liegen?“, fragt Frau Müller ihn mit etwas lauterer Stimme. Robin erklärt ihr, dass er bereits bis Seite 19 gearbeitet hat und jetzt lieber Deutsch machen möchte. „Robin, wir haben aber gerade Mathe. Ihr hattet im ersten Block Deutsch und ich möchte jetzt, dass du Mathe machst“, entgegnet Frau Müller.⁸

In dieser Szene eröffnet die Bewegung (»nähert sich«) von Frau Müller zu »Robins Gruppentisch« die Sequenz. Das Substantiv »Gruppentisch« lässt vermuten, dass es sich um eine kleinere Anzahl von zusammengekommenen Personen handelt, die als eine Einheit erscheinen oder dass es eine Gemeinschaft ist, die aufgrund bestimmter Gemeinsamkeiten zusammengehören beziehungsweise sich aufgrund gemeinsamer Interessen oder Ziele zusammengeschlossen haben. Eine Person dieser Gruppengemeinschaft scheint Robin zu sein, denn Frau Müller nimmt zu »Robins Gruppentisch« Kontakt auf. Daran könnte anschließen, dass Frau Müller sich nicht einfach so dem Gruppentisch nähert, sondern mit ihrem Herannahen eine bestimmte Absicht verbunden ist, um zu jemandem von der Gruppe in Beziehung treten zu können. Dies scheint zunächst erstmal nicht der Fall zu sein, denn »sie«, womit auf ein weibliches Substantiv verwiesen wird, das eine Person bezeichnet, von der vorher bereits die Rede war (»Frau Müller«), »bleibt stehen und schaut sich um«. Ihre zuvor angefangene Tätigkeit, sich dem Gruppentisch zu nähern, führt sie also nicht mehr fort, indem sie nicht mehr weiterläuft (»bleibt stehen«). Sie verschafft sich stattdessen einen Überblick und »schaut sich um«. Die zuvor vermutete Reaktion, dass Frau Müller mit ihrem Herannahen eine bestimmte Absicht verfolgt, scheint daran anschließend tatsächlich einzutreten. Die Frage »wieso sehe ich da dein Deutschheft vor dir liegen« an Robin kann als Bitte um eine persönliche Stellungnahme verstanden werden. Es geht dabei um das Äußern seiner Meinung zu dem, was Frau Müller (»ich«) vor ihm liegen sieht. Das Verb »sehe« in der ersten Person Singular deutet darauf hin, dass Frau Müller diesen Eindruck wahrgenommen hat als sie sich kurz zuvor umgeschaut hat. Das Adverb »wieso« lässt vermuten, dass Frau Müller der Grund, wieso Robin sein Deutschheft vor sich liegen hat, nicht ersichtlich scheint, weshalb sie letztendlich um seine Meinung zu ihrer optisch wahrgenommenen Feststellung bittet. Die von ihr ausgesprochene Bitte um Robins Stellungnahme kann von Robin anschließend vermutlich als eine strikte Aufforderung oder als ein höflich gemeintes Anliegen von Frau Müller verstanden werden. Letztere Annahme kann

⁸ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP S2“ zu finden.

allerdings wieder verworfen werden, da Frau Müllers Bitte anschließend als Frage verdeutlicht wird, die »mit etwas lauterer Stimme« ausgesprochen wird. Das Adjektiv »laut« lässt vermuten, dass Frau Müller während der Aussprache ihre »Stimme« mit einem, wenn auch eingeschränkten (»etwas«), kräftigen Klang hörbar erscheinen lässt. Frau Müllers Frage kann dann vermutlich kaum noch als höfliche Bitte verstanden werden, sondern vielmehr als ein in eine Frage eingebetteter Appell, der darauf hinweisen soll, dass der von Frau Müller wahrgenommene Zustand nicht ihren aktuellen Anforderungen entspricht. Es ist vorstellbar, dass Robin daraufhin ohne zu zögern sein Deutschheft vom Tisch nimmt, damit nichts für ihn Unangenehmes geschehen könnte oder er Frau Müller auf die eigentliche Frage mit einer Antwort entgegnet. Was folgt ist keine Handlung, sondern eine Antwort von Robin an Frau Müller (»ihr«), die mit einer Begründung (»erklärt«) untermalt wird, sodass Frau Müller vermutlich die Zusammenhänge oder den Grund für das Vorhandensein des Deutschheftes auf Robins Tisch verstehen kann. Die anschließende Konjunktion »dass« leitet Robins Erklärung ein. Er hat nämlich »bereits bis Seite 19 gearbeitet« und möchte aus diesem Grund »lieber Deutsch machen«. Seine Begründung, dass er »bereits« auf einer bestimmten Seite im Deutschheft angekommen ist, deutet darauf hin, dass scheinbar »Seite 19« als Ziel oder Grenze vorgegeben wurde und er oder dass sich Robin dieses individuelle Ziel selbst gesetzt hat. Da er dies schon erreicht hat, hat er entschieden, dass er »jetzt lieber Deutsch machen möchte«, diese Tätigkeit also vor etwas anderem vorziehen möchte. Vermutlich handelt es sich in diesem Fall um die in der Einführung erwähnte Mathearbeitszeit, was bedeuten kann, dass Robin vorzugsweise etwas für das Fach Deutsch arbeiten möchte, statt für das Fach Mathematik. Die auf die Unterrichtsfächer bezogene Annahme bestätigt sich, als an Robins Erklärung ein von Frau Müller vorgebrachter Einwand anschließt (»entgegnet ihm Frau Müller«), denn »wir haben aber gerade Mathe«. Frau Müller verwendet dabei die erste Person Plural »wir«, weshalb möglicherweise sie selbst und mehrere andere Personen gleichzeitig angesprochen sind. Zu den anderen Personen zählt scheinbar auch Robin, da Frau Müller ihren Einwand an Robin richtet. Das Verb »haben« in Verbindung mit der zeitlichen Angabe des Adverbs »gerade« charakterisiert dabei vermutlich die Umstände oder den Zustand, worin sich Frau Müller und Robin in diesem Augenblick befinden, nämlich in »Mathe«, also der Unterrichtsstunde, die dem Fach Mathematik gewidmet ist. An Frau Müllers Erklärung bezüglich der Rahmenbedingungen der Situation, schließt eine ausführlichere Darlegung der äußeren Umstände an. Durch das Verb »hattet« in der dritten Person Plural Indikativ Präteritum wird auf etwas verwiesen, das bereits »im ersten Block« geschehen ist, nämlich das Unterrichtsfach »Deutsch«. Deshalb spricht Frau Müller den Wunsch aus (»ich möchte«), dass Robin (»du«) »jetzt [...] Mathe« macht. Frau Müllers Wunsch ist als Appell an Robin zu verstehen,

dass er »jetzt«, also in einem gegenwärtig mehr oder weniger eng begrenzten Zeitraum, seine Arbeit im Deutschheft beendet und stattdessen etwas für das Fach Mathematik macht. Dementsprechend schreibt die Klassenlehrerin Frau Müller in dieser Szene ihrem Schüler Robin eine Aktivität vor, obwohl er diese nicht ausführen möchte. Seine begründete Stellungnahme auf Frau Müllers Bitte wird von ihr nicht akzeptiert, sodass sie im Endeffekt bestimmt, was Robin in diesem Augenblick zu tun hat.

Szene 3: Frau Bauer, die Klassenlehrerin der Tigerklasse, läuft gerade im Klassenraum umher und beobachtet die Kinder während ihrer Arbeitszeit mit dem Wochenplan.

Derweil sagt Nike etwas zu Frau Bauer: „Frau Bauer, ich würde grad viel lieber Fluselwusel⁹ machen“. „Warum müssen wir denn unbedingt Deutsch machen?“, fragt sie mit jammernder Stimme. Frau Bauer guckt Nike für einen kurzen Moment an und dreht sich dann um.¹⁰

Diese Szene wird durch ein Anliegen von Nike an Frau Bauer eröffnet, denn sie sagt »derweil« etwas. Nike ist dabei vermutlich eine Schülerin von Frau Bauer. Das einführende Adverb »derweil« verweist auf etwas Vorangegangenes, das bis in die Gegenwart andauert. Aus der Einleitung der Szene geht hervor, dass Frau Bauer gerade durch die Klasse läuft und die Kinder beobachtet. Während dieser Aktivität von Frau Bauer spricht Nike sie an (»sagt«). Sie teilt Frau Bauer mündlich mit, dass sie »grad viel lieber Fluselwusel machen [würde]«. In diesem Augenblick (»grad«; umgangssprachlich für gerade) der aus der Einleitung hervorgehenden Arbeitszeit »würde« sich Nike (»ich«) demnach vorzugsweise (»viel lieber«) mit etwas Bestimmtem beschäftigen, das sie im Anschluss konkretisiert, nämlich die Mathematikartei »Fluselwusel«. Das Adjektiv »grad« kann die Interpretation hervorheben, dass Nike grundsätzlich nichts gegen den eigentlichen Arbeitsauftrag hat, diesen jedoch in genau diesem Moment nur ungern ausführen möchte. Sie drückt demnach eine Art Kompromissbereitschaft aus und verweigert demnach die vorgegebene Arbeit nicht komplett. Durch Nikes Bevorzugung, etwas anderes machen zu wollen, kann sie dennoch auch eine Art Lust auf etwas anderes ausdrücken wollen, also ein inneres Bedürfnis, etwas Bestimmtes zu tun. An diese Situation anschließend kann damit gerechnet werden, dass Frau Bauer Nikes Anliegen entweder akzeptiert oder ablehnt. Allerdings tritt keine dieser beiden Annahmen ein, da eine solche Reaktion von Nike scheinbar nicht abgewartet wird. Vielmehr ergreift Nike erneut das Wort

⁹ Bezeichnung für eine Aufgabenkartei im Mathematikunterricht der Tigerklasse zur Orientierung auf der 100er Tafel und im Zahlenraum bis 100.

¹⁰ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP T3“ zu finden.

und spezifiziert ihr Anliegen mit einer Frage an Frau Bauer («fragt sie»). Die Frage »Warum müssen wir denn unbedingt Deutsch machen« kann als Bitte von Nike um eine Stellungnahme von Frau Bauer verstanden werden. Nike fragt damit nach dem Grund, weshalb etwas für das Fach »Deutsch« gemacht werden muss. Das in der Frage enthaltene Verb »müssen« kann vermutlich auf einen möglicherweise von außen kommendem Zwang verweisen, weshalb Nike scheinbar in diesem Moment gezwungen ist, etwas für Deutsch zu tun, obwohl sie es nicht möchte, wie es aus der vorangegangenen Situation hervorgeht. Verstärkt wird der scheinbare Zwang durch das Adverb »unbedingt«, weshalb vermutlich auf jeden Fall und unter allen sonstigen Umständen eine Arbeitszeit in Deutsch verlangt wird. Über diesen Zwang ist Nike scheinbar auch traurig, denn sie stellt mit »jammernder Stimme« die Frage an Frau Bauer. Somit gibt sie ihrer Unzufriedenheit über die Situation laut Ausdruck. An Nikes jammernde Frage anschließend bleibt auch hier eine Stellungnahme von Frau Bauer aus, denn »Frau Bauer guckt Nike für einen kurzen Moment an und dreht sich dann um«. Statt einer mündlichen Reaktion auf Nikes Anliegen folgen demnach zwei nonverbale Handlungen von Frau Bauer, die dennoch als eine Antwort auf Nikes Frage zu verstehen sein können. Zuerst wirft Frau Bauer einen Blick zu Nike («guckt [...] an»), der vergleichsweise jedoch nur zeitlich gering ausgedehnt beziehungsweise von kurzer Dauer ist («für einen kurzen Moment»). Im Anschluss daran («dann») dreht sich Frau Bauer um. Da sie ihren Blick zuvor »für einen kurzen Moment« zu Nike gerichtet hatte, wendet sie ihren Kopf vermutlich in diesem Augenblick, um Nike nicht mehr sehen zu können. Frau Bauer gibt Nike als logische Konsequenz auf eine Frage demnach eine nonverbale Antwort, die Nike möglicherweise wissen lassen soll, dass ihre Frage eventuell in dieser Situation unangebracht ist. Anderenfalls kann Frau Bauers Verhalten ebenso verdeutlichen, dass sie sich eventuell etwas anderem als der Unterhaltung widmen möchte und sich deshalb umdreht. Dies spricht aber auch dafür, dass sie etwas anderem eine größere Bedeutung zuweist als der Klärung von Nikes Anliegen, was dadurch abgewertet wird. Schließlich wird dem Anliegen der Schülerin Nike in dieser Szene keine Beachtung von Seiten der Lehrkraft Frau Bauer geschenkt, obwohl Nike jammernd darum bittet, dass ihre Lust, etwas Anderes tun zu wollen, akzeptiert wird.

Szene 4: Nachdem sich Inga und Karla in ihren Wochenplänen erkundigt haben, was sie tun können, beginnen beide mit ihrer Arbeitsphase.

Inga meldet sich und möchte, dass Maria ihre bearbeitete Seite im Denken und Rechnen¹¹ kontrolliert. „Super hast du das gemacht, alles richtig“, sagt Maria und fragt sie auf die nächste Seite zeigend: „Musst du das hier auch noch machen?“¹²

Diese Szene beginnt mit einer Handlung von Inga. Inga meldet sich, was vermutlich meint, dass sie durch das Hochheben ihres Armes zu erkennen geben möchte, dass sie etwas mitteilen will. Die anschließende Konjunktion »und« kennzeichnet eine Anknüpfung an diese Handlung. Inga hat also scheinbar nicht ohne Grund ihren Arm gehoben. Tatsächlich »möchte« Inga, »dass Maria ihre bearbeitete Seite im Denken und Rechnen kontrolliert«. Sie spricht demnach an ihre Handlung anknüpfend den Wunsch an eine Person (»Maria«) aus, die »ihre bearbeitete Seite im Denken und Rechnen« auf Fehler durchlesen und gegebenenfalls verbessern soll (»kontrolliert«). Unklar ist, in welcher Beziehung Maria und Inga zueinanderstehen, da dies auch nicht aus der Einführung hervorgeht. Maria kann also eine Mitschülerin von Inga sein oder auch eine im Klassenraum anwesende erwachsene Person. Vermutlich ist es nicht die Klassenlehrerin, da Inga Maria mit ihrem Vornamen anspricht. Maria kann als logisch anschließende Konsequenz an Ingas Wunsch diesen annehmen und folglich ausführen, diesen verweigern oder gar nicht reagieren. Von Maria erfolgt erstere Reaktion, indem sie ihr ein Lob (»super«) ausspricht (»sagt Maria«), dass Inga (»du«) etwas Bestimmtes (»das«) gemacht hat. Mit dem Pronomen »das« wird dabei scheinbar auf das Geschriebene in Ingas Mathematiklehrwerk verwiesen, von dem zuvor bereits die Rede war. Somit ist Maria wahrscheinlich Ingas Wunsch unmittelbar nachgegangen. Innerhalb des Geschriebenen entdeckt Maria beim Kontrollieren vermutlich keinen Fehler oder Widerspruch, denn es ist »alles richtig«. Gedankenexperimentell interpretierend ist Maria also eher eine im Klassenraum anwesende Erwachsene, denn sie korrigiert die bearbeitete Seite von Inga auf Fehler, obwohl dennoch nicht auszuschließen ist, dass es sich trotzdem um eine eher leistungsstarke Mitschülerin handelt, die die Lösung entweder weiß oder bereits kennt. Für Maria ist die Interaktion nach der Korrektur allerdings noch nicht beendet, denn die anschließende Konjunktion »und« weist auf einen darauffolgenden Anschluss hin. Ein Anschluss erfolgt durch eine Frage (»fragt«), die mit einer Handlung verknüpft ist (»auf die nächste Seite zeigend«). Maria will Inga vermutlich auf die unmittelbar folgende (»nächste«) »Seite« aufmerksam machen, indem sie mit ihrem Finger oder

¹¹ Titel eines Mathematiklehrwerkes für die Grundschule.

¹² Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP T1“ zu finden.

etwas anderem darauf zeigt. Mit diesem Hinweis könnte beispielsweise die Tätigkeit gemeint sein, diese Seite, die vermutlich Teil des Mathematiklehrwerkes ist, im Anschluss zu bearbeiten. Mit der anschließenden Frage an Inga (»fragt sie«), konkretisiert Maria ihre Andeutung. Das die Frage einleitende Verb »[m]usst« kann nämlich auf etwas hindeuten, das einem möglicherweise von außen kommendem Zwang unterliegt. Da Maria die Frage stellt, ist sie sich vermutlich nicht sicher, ob die Tätigkeit »das hier [zu] machen« zwangsläufig notwendig für Inga (»du«) ist. Eventuell ist es allerdings erwünscht. Dem Ausgang dieser Szene zufolge scheinen sich schließlich die Beteiligten Personen Inga und Maria nicht klar über das zu sein, was möglicherweise als Zwang vorgeschrieben wird. Beiden ist bewusst, dass gewisse Verpflichtungen bestehen und bestimmte Seiten aus dem Lehrwerk bearbeitet werden sollten, jedoch scheinen solche zwangsläufigen Vorgaben von einer anderen unbekannten Person bestimmt zu werden.

Szene 5: Während des offenen Anfangs vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn sitzt Olivia an ihrem Platz und arbeitet mit ihrem Wochenplan.

„[...] Im Unterricht darf ich nicht so viel entscheiden wie jetzt, da ist ja Frau Bauer der Chef“. „Kannst du mir das genauer erklären?“, frage ich sie. Olivia antwortet, dass im Unterricht Frau Bauer bestimmt, was gemacht werden soll und führt dies fort: „Da sagt sie uns dann einfach, dass wir jetzt im Wochenplan irgendwas machen sollen oder sie bestimmt, wann der Morgenkreis gemacht wird. Aber die ist ja auch größer und älter wie meine Eltern und dann kann man ruhig der Chef sein“.¹³

Die Szene eröffnet durch eine Aussage einer noch unbestimmten Person. Aus der Einführung kann diesbezüglich hervorgehen, dass es sich dabei um Olivia handelt, denn ansonsten wird keine weitere Person erwähnt. Während (»im«) des »Unterricht[s]« hat Olivia (»ich«) scheinbar keine Berechtigung (»darf [...] nicht«) etwas zu tun. Die Verneinung »nicht« wird durch den ergänzenden Ausdruck »so viel« ein wenig relativiert. Demnach kann sie damit ausdrücken, dass eine Tätigkeit oder eine Veranlassung, die sie selten ausführen darf, einen beträchtlichen Teil ihrer im Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit einnimmt. Die Tätigkeit beschränkt sich vermutlich darauf, im Unterricht kaum ein Urteil fällen zu dürfen, da Olivia »nicht so viel entscheiden« kann. An diese Tätigkeit schließt die Konjunktion »wie« an, welche in Korrelation zu »so« einen Vergleich zu »jetzt« einleitet. Da bei einem Vergleich mindestens zwei Seiten oder Situationen betrachtet werden, muss vorher bereits etwas anderes erwähnt worden

¹³ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP T4“ zu finden.

sein. Das Adverb »jetzt« bezeichnet einen mehr oder weniger eng begrenzten Zeitraum in der Gegenwart, weshalb daraus geschlossen werden kann, dass der Vergleich auf zeitlicher Ebene herangezogen wird. Zuvor wurde diesbezüglich nur der zeitliche Vorgang »im Unterricht« erwähnt. Scheinbar kann Olivia »im Unterricht« weniger (»nicht so viel«) mitbestimmen oder entscheiden als »jetzt«. Die entscheidungsberechtigte Person befindet sich in diesem gegenwärtigen Zeitraum also vermutlich nicht im Unterricht, sondern in einem anderen Setting. Der Einführung ist dahingehend zu entnehmen, dass die Szene vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn stattfindet, aber sich dennoch in der Schule abspielt, da Olivia vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn an ihrem Platz sitzt. Demnach gibt es vermutlich Unterschiede darin, wann die dort anwesenden Personen etwas entscheiden dürfen. Das der vergleichenden Aussage anschließende Komma kann dann auf eine Aufzählung oder Ergänzung hinweisen. Durch das Adverb »da« wird deutlich, dass etwas dort, an dieser Stelle eventuell anders ist. Damit wird scheinbar auf die zeitliche Verortung im Hauptsatz (»im Unterricht«) verwiesen, denn »da«, wo Olivia nicht so viel entscheiden darf, »ist ja Frau Bauer der Chef«. Frau Bauer scheint also für sie während des Unterrichts eine Art Anführerin zu sein, die meistens entscheidet. Olivia wird daraufhin gefragt, vermutlich von der Beobachterin oder dem Beobachter (»frage ich sie«), ob sie dies konkreter erläutern kann (»Kannst du mir das genauer erklären?«). Durch das Verb »kann«, kann die Frage als Bitte an Olivia verstanden werden, also ob sie imstande ist, der Beobachterin oder dem Beobachter (»mir«) »das« zu erläutern und deutlich zu machen, sodass sie oder er die Zusammenhänge eventuell in allen Einzelheiten versteht. Mit dem Pronomen »das« wird auf etwas Bestimmtes verwiesen, von dem zuvor bereits die Rede war. Vermutlich bezieht sich dies auf Olivias zuvor getätigte Aussage. Damit die Beobachterin oder der Beobachter die Zusammenhänge verstehen kann, ist die logische Konsequenz einer Frage eine dazugehörige Antwort von Olivia. Aus diesem Grund kann daran eventuell eine Antwort als Erklärung oder Ähnliches anschließen. Eine Antwort erfolgt durch Olivia (»Olivia antwortet«), indem sie versucht mit ihrem Wissen zu erklären, »dass im Unterricht Frau Bauer bestimmt«. Das Verb »bestimmt« in der dritten Person Singular kann darauf verweisen, dass Frau Bauer während des Unterrichts etwas festlegt und verbindlich für andere entscheidet. Unklar ist an dieser Stelle noch, was Frau Bauer bestimmt. Das anschließende Komma deutet auf einen erklärenden Nebensatz hin oder kann eine Aufzählung einleiten. Das Pronomen »was« verweist dann vermutlich auf eine Erklärung, was von Frau Bauer im Unterricht bestimmt wird. Scheinbar bekommt jemand im Unterricht die Anweisung von Frau Bauer, etwas Bestimmtes zu tun (»was gemacht werden soll«). Die daran anschließende Konjunktion »und« deutet auf eine an Olivias zuvor getätigte Erklärung anknüpfende Aussage hin. An dieser Stelle liegt die Interpretation nahe,

dass Olivia ihre Erklärung nochmals konkretisieren möchte, denn sie »führt dies fort«, möchte also auf das bereits Erwähnte erneut Bezug nehmen. Auch der anschließende Doppelpunkt hebt diese Interpretation hervor, da er darauf hindeutet, dass eine direkte Rede, Aufzählung, Zusammenfassung oder Ähnliches anknüpft. Was folgt, ist eine direkte Rede, die durch die Anführungszeichen eingeleitet wird. Olivia gibt zu verstehen, dass jemand (»sie«) vermutlich einer anderen Gruppe von Personen (»uns«) etwas ankündigt oder mitteilt (»sagt«). Scheinbar ersetzt das Pronomen »sie« die weibliche Person Frau Bauer, da dieses weibliche Substantiv, neben Olivia selbst, bereits bekannt ist und aus den Zeilen zuvor ebenso hervorgeht, dass Olivia über Frau Bauer redet. Das Reflexivpronomen »uns« ersetzt vermutlich mehrere im Unterricht anwesende Personen, weshalb an dieser Stelle Olivia und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler gemeint sein können. Dieser Gruppe von Personen wird gesagt, dass »jetzt [irgendwas] im Wochenplan« gemacht werden soll oder von Frau Bauer (»sie«) »bestimmt [wird], wann der Morgenkreis gemacht wird«. Dabei verbindet die Konjunktion »oder« zwei Möglichkeiten, die der anwesenden Personengruppe zur Wahl stehen, wobei man sich vermutlich dennoch für eine einzige davon entscheiden muss. Allerdings kann im »Wochenplan irgendwas« gemacht werden und somit wird an dieser Stelle vermutlich entweder eine gewisse Freiheit gewährleistet, da eine nicht näher bestimmte Sache gemacht werden kann oder es kann auch sein, dass eine bestimmte Aufgabe gemeint ist, wofür Olivia gerade keine passende Bezeichnung einfällt und sie deshalb »irgendwas«, also irgendeine der Aufgaben, beispielhaft benennt. Im Anschluss daran spricht Olivia von der Bestimmung, »wann der Morgenkreis gemacht wird«, was bedeutet, dass im Unterricht Aufgaben oder Situationen, wie das Stattfinden des Morgenkreises, verbindlich festgelegt werden. Trotz der zur Verfügung stehenden Wahlmöglichkeiten (»oder«) drücken scheinbar die Formulierungen in Olivias Aussage einen Wunsch von Frau Bauer aus, dass die Möglichkeiten dennoch verpflichtend sind, weil in jedem Fall etwas gemacht werden soll (»machen sollen oder sie bestimmt«). Mit dem Punkt als Satzzeichen hinter dieser Aussage scheint Olivias Konkretisierung nun abgeschlossen zu sein. Die folgende Konjunktion »[a]ber« am Satzanfang kann infolgedessen entweder einen Einwand, einen Gegensatz oder auch eine Anknüpfung an das zuvor Erzählte ausdrücken. Ein Anschluss erfolgt, indem Olivia einwendet, dass »die [...] ja auch größer und älter« ist. Dadurch relativiert sie vermutlich ihre zuvor getätigten Aussagen. Die Steigerungsformen »größer und älter« können die Interpretation nahelegen, dass Olivia das Großsein mit dem Älter- oder Erwachsensein gleichstellt. Somit liegt es nahe, dass sich Olivia selbst gegenüber Personen, die dem Kindes- und Jugendalter bereits entwachsen sind, wie beispielsweise Frau Bauer, kleiner und eventuell machtloser fühlt. Anscheinend findet sie dies »[a]ber« nicht so schlimm. An Olivias Einwand schließen mit der Konjunktion

»wie« vermutlich eine oder mehrere Beispiele an, die der Veranschaulichung eines vorher genannten Begriffs dienen können. Als Vergleichsbeispiel wählt Olivia ihre (»meine«) Eltern. Wie Frau Bauer sind auch Olivias Eltern vermutlich »größer und älter« als sie selbst »und dann kann man ruhig der Chef sein«. Das Verb »kann« könnte dann auf eine Berechtigung verweisen, die es den Personen, die »größer und älter« sind, erlaubt, sich in bestimmter Art und Weise als »Chef« zu verhalten. Somit scheint es schließlich für Olivia in Ordnung zu sein, dass ihre, durch Wahlmöglichkeiten eingeschränkte Selbstbestimmung von Pflichtzuschreibungen älterer und größerer Personen eingegrenzt wird. Dies könnte interpretationsanalytisch dafür sprechen, dass sie es von zu Hause gewohnt ist, fremdbestimmt zu werden. Daraus folgert sie, dass dieses Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern allgemeingültig ist und relativiert demnach das bestimmende Verhalten von Frau Bauer. Es sind also die Großen, die Entscheidungen im Unterricht treffen. Scheinbar kann Olivia nämlich nur vor Unterrichtsbeginn vollkommen partizipative Prozesse erleben und ausführen, indem sie viel selbst entscheiden kann. Anzunehmen ist allerdings auch, dass es sich bei der verbindlichen Festlegung des Morgenkreises im Setting des Unterrichts um das Stattfinden möglicherweise ritualisierter Abläufe handelt, die einer Struktur im Unterricht dienen sollen, da dieser eine zusätzliche Sozialform darstellt, die neben der Wochenplanarbeit stattfindet und nicht darin integriert werden kann. Der Morgenkreis setzt also voraus, dass alle Kinder gleichzeitig teilnehmen.

Szene 6: Frau Müller ist mit den Zweitklässlern der Störche für den Mathematikunterricht in den Förderraum gegangen.

„Heute bekommst du deinen neuen Wochenplan. Diese Woche gibt es aber eine Besonderheit, auf die du achten solltest. Du sollst nämlich zuerst in deiner blauen Mappe arbeiten, also die Arbeitsblätter bearbeiten“, sagt sie der Klasse.¹⁴

In dieser Szene eröffnet eine durch Anführungszeichen gekennzeichnete direkte Rede einer noch unbestimmten Person die Sequenz. Die direkte Rede wird von dem Adverb »[h]eute« eingeleitet. Am gegenwärtigen Tag, der also gerade abläuft, erhält vermutlich jemand von jemand anderem (»bekommst du«). Das Pronomen »du« kann auf eine Anrede an verwandte oder vertraute (Einzel-)Personen und an Kinder verweisen. Aus der Einführung geht hervor, dass sich im Förderraum Frau Müller und die Zweitklässler der Störche befinden, weshalb gedeutet werden kann, dass mit dem Pronomen die Kinder, also

¹⁴ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP S1“ zu finden.

die Zweitklässler, gemeint sein könnten und diese somit etwas von jemand anderem bekommen. Das Possessivpronomen »deinen« kann an dieser Stelle die Interpretation nahelegen, dass jedes Kind (»du«) etwas ihm Zugehöriges bekommt. Dieses jedem Kind Zugehörige scheint ein »neue[r] Wochenplan« zu sein. Dabei drückt das Adjektiv »neuen« vermutlich den Zustand einer Sache aus, die erst vor kurzer Zeit hergestellt wurde. Scheinbar wurde also der »Wochenplan« für den aktuellen Zeitpunkt neu erstellt, ist somit anders als zuvor und eventuell mit anderen Aufgaben versehen. Jedes Kind bekommt scheinbar einen eigenen, ihm zugehörigen Wochenplan, der anschließend erläutert wird, denn »[d]iese Woche gibt es aber eine Besonderheit«. Innerhalb der nächsten sieben Tage (»[d]iese Woche«) existiert (»gibt es«) vermutlich im Wochenplan ein besonderes Merkmal (»Besonderheit«), dem vermutlich jedes einzelne anwesende Kind (»du«) Beachtung und Aufmerksamkeit schenken soll (»auf die du achten solltest«). Die wünschenswerte Aufforderung, auf die noch unbekannte Besonderheit Rücksicht zu nehmen, drückt eine Erwartungshaltung der Person aus, die dies den Kindern mitteilt. Im Anschluss daran könnte zu vermuten sein, dass die Besonderheit konkreter beschrieben wird oder die Kinder, die auf die Besonderheit achten sollten, darauf in Form eines Einwandes oder einer Zustimmung Bezug nehmen. Ein Anschluss erfolgt, indem die direkte Rede noch nicht beendet ist und somit scheinbar die auftraggebende Person ihren Wunsch verdeutlicht. Jedes Kind hat dann scheinbar den verpflichtenden den Auftrag (»[d]u sollst«), etwas Bestimmtes im Rahmen der Besonderheit zu tun. Das anschließende Adverb »nämlich« drückt an dieser Stelle eine nachgestellte Begründung für die vorherige Aussage aus, nämlich dass sich jedes Kind primär (»zuerst«) mit seiner eigenen (»deiner«) »blauen Mappe« beschäftigen soll (»sollst [...] arbeiten«). Das Adverb »zuerst« deutet dann auch darauf hin, dass es mehrere Aufgaben gibt, aber diese als erste zu bearbeitende Aufgabe vorgegeben wird. Unklar ist an dieser Stelle, was die Mappe in der Farbe blau ist und mit was sie gefüllt ist. Zu vermuten wäre, dass jedes Kinder eine eigene aufklappbare Hülle zur Aufbewahrung von Akten, Briefen oder Arbeitsblättern besitzt. Da aus der Einführung hervorgeht, dass diese Sequenz während des Mathematikunterrichts stattfindet, kann die Interpretation naheliegen, dass die Farbe blau vermutlich das Fach Mathematik repräsentiert und somit sind im Setting des Unterrichts keine Akten oder Briefe zu erwarten, sondern die Mappe dient scheinbar der Aufbewahrung von Mathematikarbeitsblättern. Im anschließenden Nebensatz bestätigt sich die zuletzt genannte Vermutung, da die auftraggebende Person konkretisiert, dass »also die Arbeitsblätter« zu erledigen sind (»bearbeiten«). Mit dem anschließenden, oben gesetzten, Anführungszeichen wird dann das Ende der angeführten Rede markiert. Im Anschluss wird auch auf die Person verwiesen, die diese Rede »der Klasse«, also den Kindern beziehungsweise den Zweitklässlern, vorgetragen hat (»sagt«). Allerdings

bleibt »sie« an dieser Stelle noch immer unbekannt. Durch das Pronomen »sie« wird lediglich klar, dass es sich um eine Person weiblichen Geschlechts handeln muss. Zu vermuten wäre, dass es sich dabei um Frau Müller, die in der Einführung erwähnt wird, handelt. Diese als Anrede verwendete Bezeichnung für eine weibliche und erwachsene Person legt die Interpretation nahe, dass es sich im bekannten Setting des Unterrichts um die Lehrerin im Mathematikunterricht handelt. Somit verdeutlicht diese Sequenz, dass den Kindern eine scheinbar verpflichtende Erwartungshaltung der Lehrkraft vorgeschrieben wird, die nicht umgangen werden sollte. Scheinbar wird es deshalb in der gegenwärtigen Woche nicht relevant sein, was die Kinder für Wünsche im Mathematikunterricht äußern, da die Erwartung einen Wunsch darstellt, der bestenfalls dementsprechend ausgeführt werden soll. Da Frau Bauer selbst diese Situation jedoch als »Besonderheit« ankündigt, scheint es unüblich zu sein, dass den Kindern eine Reihenfolge bei der Bearbeitung des Planes vorgegeben wird oder aber, dass normalerweise nicht die gleiche Aufgabe, also Mathe, wie heute als erstes gemacht werden muss.

Szene 7: Während der Arbeitszeit sitzen Sarah, Lotta und Lena an einem Tisch.

„Sarah, du darfst Seite 8 noch nicht machen“. Frau Wolf bekommt das Gespräch der beiden Mädchen mit und kommt zu Sarah. Sie sagt ihr, dass sie, wenn sie möchte, auch dort weiterarbeiten kann und sagt zu Lotta anschließend, dass sie für sich selbst entscheiden kann, aber nicht für andere, was zu tun ist.¹⁵

Die Szene wird durch eine an Sarah adressierte (»Sarah, du«) Aussage von einer unbekannten Person eröffnet. Aus der Einführung geht hervor, dass diese Person entweder Lotta oder Lena sein kann. Laut der aussagenden Person hat Sarah scheinbar nicht die Erlaubnis (»darfst [...] noch nicht«), etwas zu tun (»machen«). Unklar ist jedoch, worum es geht und in welcher Beziehung die beiden Personen zueinanderstehen. Anzunehmen ist aufgrund der Einführung, dass es sich bei den beiden Akteuren um Mitschülerinnen handelt, da sie während der Arbeitszeit, also scheinbar während des Unterrichts, an einem Tisch sitzen. Das Adverb »noch« kann an dieser Stelle ausdrücken, dass das Bearbeiten von »Seite 8« nach der Überzeugung des Sprechers oder der Sprecherin nicht gegenwärtig ist, aber es irgendwann zu gegebener Zeit eintreten wird, wenn die Erlaubnis von einer anderen Person gegeben ist. Bei dieser Situation sind vermutlich auch nicht nur Sarah und eine andere Person anwesend, denn

¹⁵ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter »BP L2« zu finden.

auch »Frau Wolf bekommt das Gespräch der beiden Mädchen mit«. Frau Wolf, die aufgrund der Anrede eine weibliche und erwachsene Person zu sein scheint und somit vermutlich die Lehrerin ist, nimmt also das Gespräch wahr beziehungsweise hört es möglicherweise unbeabsichtigt, obwohl es aufgrund der persönlichen Anrede an Sarah wahrscheinlich nicht für sie bestimmt ist. Die anschließende Konjunktion »und« kennzeichnet vermutlich eine weiterführende Handlung von Frau Bauer, die an die vorherige anknüpft. Was folgt, ist ein weiterer Handlungsablauf, indem Frau Wolf »zu Sarah [kommt]«. Frau Wolf bewegt sich also auf ein Ziel, welches Sarah zu sein scheint, hin. Was Frau Wolf im Anschluss von oder bei Sarah möchte, bleibt unklar. Es ist vorstellbar, dass sie ihre Meinung zu dem Gespräch der beiden Mädchen äußern oder sie diesem aus nächster Nähe zuhören möchte. Der anschließende Ausdruck »[s]ie sagt ihr« deutet dann auf die zuerst genannte mögliche Lesart hin. Das Pronomen »[s]ie« steht für ein weibliches Substantiv, das eine bereits bekannte Person oder Sache bezeichnet, weshalb vermutlich von Frau Wolf die Rede ist, da sie in der vorausgegangenen Handlung der Hauptakteur war. Scheinbar artikuliert sie anschließend verschiedene Wörter und Sätze (»sagt«), sodass Sarah (»ihr«), auf welche sich Frau Wolf hinbewegt hat, diese versteht. Inhaltlich geht es bei Frau Wolfs Aussage darum, dass für Sarah die Möglichkeit besteht (»kann«), »auch dort weiter[zuarbeiten«, sofern der Wunsch danach bei ihr besteht (»wenn sie möchte«). Das Adverb »dort« kennzeichnet vermutlich einen bestimmten Platz oder eine Stelle, von der bereits vorher die Rede war. Interpretationsanalytisch kann an dieser Stelle anhand der vorangegangenen Handlung vermutet werden, dass es sich um »Seite 8« in einem Heft, Buch oder Ähnlichem von Sarah handelt, denn an dieser Stelle weiterzuarbeiten, wurde ihr anfangs von einer anderen Person untersagt. Aus diesem Grund scheint es ein logischer Anschluss zu sein, dass Frau Wolf Sarah nun die Erlaubnis gibt, »auch dort weiter[zuarbeiten«. Das Partikel »auch« bekräftigt dahingehend diese Aussage. An dieser Stelle wird nun rückwirkend die Lesart unterstützt, dass das Bearbeiten von »Seite 8« irgendwann später zu gegebener Zeit eintreten wird, denn die Erlaubnis dazu wird hier von Frau Wolf gegeben. Die anschließende Konjunktion »und« verweist dann vermutlich auf eine Weiterführung der Aussage oder deutet auf einen anderen Anschluss hin. Was folgt, ist eine an das zuvor Gesagte anknüpfende Aussage zu Lotta (»und sagt zu Lotta anschließend«). Die anschließende Konjunktion »dass« leitet vermutlich die Begründung ein, weshalb Frau Wolf etwas zu Lotta sagt. Die zwei aneinandergereihten Verben (»entscheiden kann«) geben Lotta vermutlich zu wissen, dass für »sie« die Möglichkeit besteht (»kann«), endgültig »für sich selbst« klären zu können (»entscheiden«), »was zu tun ist«. Das heißt also vermutlich für Lotta, dass sie ausdrücklich nur darüber ein Urteil fällen kann, wenn Dinge gemeint sind, die ausschließlich ihre eigene Person und niemand oder nichts anderes betreffen.

Bestärkt wird diese Lesart, als von Frau Wolf durch einen Nebensatz eingeschoben wird, dass Lotta »aber nicht für andere« Entscheidungen treffen darf. Schließlich wird in dieser Szene deutlich, dass eine vermeintliche Mitschülerin von Sarah während der Arbeitszeit im Unterricht ein wenig zur Einschränkung von Sarahs Freiraum beizutragen versucht beziehungsweise diese auf bestehende Grenzen hinweisen möchte. Das Verhalten der Mitschülerin kann dann als eine Art Überwachung angesehen werden, die Sarahs Selbstbestimmung negativ beeinflusst. Erst als sich Frau Wolf in das Gespräch einschaltet und darauf verweist, dass sich jede einzelne Person vordergründig um eigene Angelegenheiten kümmern sollte, scheint Sarah der Freiraum für Selbstbestimmung wieder zurückgegeben zu werden.

Szene 8: Frau Bauer steht vor der Tafel mit Blick zur Klasse. Die Kinder sitzen an ihren Plätzen.

„Mein Vorschlag ist folgender: Wir arbeiten bis 12 Uhr am Wochenplan und zwar da, wo ihr denkt, dass es gut ist weiterzumachen. Egal ob Mathe oder Deutsch, sucht euch das aus, was ihr für eine gute Idee haltet“, sagt Frau Bauer [...].¹⁶

Die Szene wird durch einen »Vorschlag« von einer unbestimmten Einzelperson eröffnet (»[m]ein«). Aus der Einleitung geht hervor, dass entweder Frau Bauer diese sein könnte oder eine Person aus der Gruppe der Kinder. Interpretationsanalytisch kann jedoch angebracht werden, dass Frau Bauer die Einzelperson sein könnte, denn sie steht mit Blick zur Klasse vor der Tafel und deshalb spricht sie vermutlich dieser in der erwähnten Haltung eine Empfehlung ihres Plans aus. Das anschließende Adjektiv »folgender« bezieht sich auf den Vorschlag und deutet darauf hin, dass dieser vermutlich im Anschluss konkretisiert wird. Was folgt, ist ein Doppelpunkt, welcher diese Lesart bestärkt, da er der Ankündigung von Aufzählungen, Zusammenfassungen oder Folgerungen dienen kann. Frau Bauers Vorschlag wird also scheinbar genauer definiert, indem sie ihre Gedanken zu einer bestimmten Handlung an sich selbst und mehrere andere Personen (»wir«) heranträgt. Sie sieht für ihren Plan vor, dass sich die genannte Gruppe von scheinbar anwesenden Personen körperlich oder geistig betätigt (»arbeiten«). Die Tätigkeit des Arbeitens wird durch die Präposition »bis« dann vermutlich zeitlich eingegrenzt, da sie die Beendigung eines Zeitabschnitts angibt. Im Anschluss erfolgt eine weitere Konkretisierung des Vorschlags, indem die Arbeit »am Wochenplan« benannt wird. Die anschließende Konjunktion »und« leitet in Verbindung mit dem Adverb »zwar« dann scheinbar

¹⁶ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP T2“ zu finden.

eine weitere Erläuterung zu der unmittelbar zuvor getätigten Aussage ein. In diesem Zusammenhang soll scheinbar an der Stelle (»da«) weitergearbeitet werden, »wo ihr denkt, dass es gut ist weiterzumachen«. Das Pronomen »ihr« kann hier als Anrede an vertraute Personen verstanden werden, also an Personen, die man duzt. Aus diesem Grund könnten damit die anwesenden Kinder gemeint sein, zu denen Frau Bauer vermutlich ihren Vorschlag ausspricht. Frau Bauer selbst schließt sich an dieser Stelle demnach nicht mehr wie anfangs analysiert mit in die Tätigkeit ein. Die Kinder sollen also scheinbar an der Stelle mit der Arbeit fortfahren, an der sie selbst der Meinung sind, dass es geeignet ist. Das daran anschließende Adjektiv »[e]gal« bestärkt die Lesart, dass die Kinder selbst entscheiden können, denn für Frau Bauer ist es vermutlich gleichgültig, »ob Mathe oder Deutsch« gemacht wird. Die von Frau Bauer in Schülersprache verwendeten Begriffe »Mathe« und »Deutsch« legen auch an dieser Stelle die Interpretation nahe, dass sie zu den anwesenden Kindern spricht. Die in ihrem Vorschlag enthaltene Konjunktion »oder« kennzeichnet diese zwei Möglichkeiten, die den Kindern zur Wahl stehen, wobei anzunehmen ist, dass sie sich für eine einzige davon entscheiden müssen. Dies wird zudem durch das anschließende Verb »sucht [...] aus« bestärkt, da sich vermutlich die Kinder (»euch«) etwas aus der vorgeschlagenen Menge, also »Mathe oder Deutsch«, wählend heraussuchen sollen, denn der Imperativ des Verbs kennzeichnet eine Befehlsform, mit der in der Regel eine Aufforderung oder eine Bitte ausgedrückt wird. Demnach sollen sich die Kinder im Anschluss scheinbar dasjenige (»das [...], was«), wovon im vorherigen Satz die Rede war, aussuchen, welches für sie eine Art Leitbild darstellt und letztendlich ihr Denken und Handeln bestimmt (»was ihr für eine gute Idee haltet«). Der Ausgang der Szene deutet darauf hin, dass die zu Beginn getätigte Annahme bezüglich der Person, die den Plan vorschlägt, stimmt, denn die direkte Rede wurde von Frau Bauer artikuliert (»sagt Frau Bauer«). Schließlich kann anhand dieser Szene vermutet werden, dass den Kindern im Rahmen des Settings der Wochenplanarbeit dann Freiräume gewährleistet werden, sobald es von der Lehrkraft Frau Bauer gewillt wird. Anderenfalls kann hier die Lesart angebracht werden, dass diese Freiräume grundsätzlich bestehen, aber dies nochmals hervorgehoben beziehungsweise offiziell legitimiert werden soll. Sie äußert einen Vorschlag, der aus zwei zu wählenden Möglichkeiten eine verpflichtende Tätigkeit enthält. Dies kann jedoch auch so verstanden werden, dass Frau Bauer den Kindern lediglich eine Orientierung geben möchte, damit diese innerhalb des gewährleisteten Freiraums keine Überforderung verspüren. Den Kindern wird demnach Selbstbestimmung in dem Moment ermöglicht, wenn es die Lehrperson zulässt.

Szene 9: Im Förderraum sitzen Milla und Olivia an einem Tisch und bearbeiten Aufgaben aus ihrem Wochenplan.

„Was ist los Olivia? Was möchtest du jetzt machen?“, fragt Sandra sie. „Eigentlich lieber Mathe, aber Milla hat gesagt Deutsch“, antwortet Olivia Sandra zögerlich. Sandra antwortet Olivia daraufhin: „Was Milla dir zu deinem Wochenplan sagt, muss dich nicht interessieren. Hör auf dich selbst, weil du weißt glaube ich am besten, wie du deinen Wochenplan abarbeiten kannst. [...]“¹⁷

Die einleitende Frage an Olivia eröffnet die Szene und kann als Bitte an sie von einer unbestimmten Person aufgefasst werden. Olivia wird aufgrund der logischen Konsequenz einer Frage vermutlich darum gebeten oder aufgefordert, eine Antwort auf ihre aktuelle Lage zu geben, da eventuell etwas geschehen ist, das sie in eine bestimmte Lage versetzt haben könnte (»Was ist los Olivia?«). Was folgt, ist jedoch keine Antwort von Olivia, sondern eine weitere Frage durch die unbekannte Person. Ein zweites Mal kann somit die Bitte oder Aufforderung an Olivia gerichtet sein, dass sie eine Antwort darauf gibt, was sie gerade gerne machen würde (»Was möchtest du jetzt machen?«). Durch das Verb »möchtest« wird vermutlich von Olivia (»du«) erwartet, dass sie das artikuliert, »[w]as« sie in diesem Augenblick (»jetzt«) wünscht zu tun (»machen«). Die direkte Rede der noch immer unbekannten Person wird daran anschließend mit dem oben gesetzten Anführungszeichen beendet. Nachfolgend wird dann auch auf die Person verwiesen, die diese beiden Fragen an Olivia gerichtet hat (»fragt Sandra sie«). Dabei handelt es sich also um Sandra, dem Namen zufolge vermutlich um eine weibliche Person. Allerdings bleibt unklar, in welcher Beziehung Sandra und Olivia zueinanderstehen, da dies auch nicht aus der Einführung hervorgeht. Anzunehmen wäre, dass Sandra nicht die Lehrerin von Olivia ist, da sie mit Vornamen angesprochen wird, aber eine weitere erwachsene Person im Klassenraum sein könnte, die Olivia nach ihrem aktuellen Stand im Unterricht zu fragen scheint, um ihr möglicherweise helfen zu können oder aus reinem Interesse. Im Anschluss daran folgt eine direkte Rede, die durch die unten gesetzten Anführungszeichen eingeleitet wird. Olivia gibt scheinbar als Antwort auf Sandras Fragen zu verstehen, dass vermutlich sie selbst »[e]igentlich lieber Mathe« machen möchte. Das Partikel »[e]igentlich« kann an dieser Stelle einer vorwurfsvollen Äußerung kennzeichnen, die entweder an Sandra gerichtet ist oder an eine andere, dritte Person. Olivia zieht es nebenbei bemerkt (»eigentlich«) also vor, etwas für das Unterrichtsfach Mathematik zu arbeiten, jedoch drückt die anschließende Konjunktion »aber« einen Gegensatz aus, der ihren

¹⁷ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP T4“ zu finden.

eigenen Erwartungen scheinbar nicht entspricht. Olivia zieht dafür eine andere Person, nämlich »Milla«, heran, um Sandra klarzumachen, dass sie gesagt hat, dass Olivia vorzugsweise etwas für das Fach Deutsch machen solle (»aber Milla hat gesagt Deutsch«). An dieser Stelle ist sich Olivia vermutlich selbst nicht sicher, ob sie auf ihr eigenes Gefühl hören sollte oder auf Millas Ratschlag. Demnach deutet sowohl das Adverb »eigentlich« als auch die Konjunktion »aber« auf einen Zwiespalt Olivias hin. In welcher sozialen Beziehung sich Milla und Olivia gegenüberstehen, bleibt jedoch unklar. Aufgrund der in der Einführung beschriebenen Ausgangssituation, dass Milla und Olivia an einem Tisch im Förderraum sitzen und Aufgaben aus ihrem Wochenplan bearbeiten, liegt die Interpretation nahe, dass die beiden Mädchen Mitschülerinnen sind. Olivias Unentschlossen- oder auch Unsicherheit gegenüber Millas Ratschlag wird ebenso dadurch verstärkt, dass sie Sandra »zögerlich« eine Antwort gibt (»antwortet Olivia Sandra zögerlich«). Zu vermuten wäre im Anschluss, dass Sandra daraufhin eine für Olivia ermunternde Aussage treffen könnte oder sich die dritte anwesende Person Milla einklinkt. Was folgt, ist eine Antwort von Sandra an Olivia (»Sandra antwortet Olivia daraufhin«). Das anschließende Satzzeichen des Doppelpunktes verweist auf eine Ankündigung direkter Rede von Sandra an Olivia. Sie gibt ihr zu wissen, dass dasjenige, »[w]as Milla« zu dem Wochenplan, der Olivia gehört (»deinem«), »sagt«, nicht relevant für sie sein muss (»muss dich nicht interessieren«). Olivia soll deshalb vermutlich das machen, was für sie selbst wichtig oder nützlich zu sein scheint, ohne auf einen eventuell von außen kommenden Zwang anderer zu hören. Mit der Aufforderung »[h]ör auf dich selbst« wird diese Lesart bestärkt, da sich Olivia nicht nach den Worten anderer richten sollte, sondern auf ihre eigenen Worte, Gefühle oder Gedanken. Durch die anschließende Konjunktion »weil« wird zudem eine vermutlich begründende oder erläuternde Aussage eingeleitet, die sich auf die vorherige Aussage bezieht. Sandra nimmt an (»glaube ich«), dass Olivia (»du«) in höchstem Maße über das beste Kenntnis darüber verfügt (»du weißt [...] am besten«), auf welche Art und Weise oder mit welchen Mitteln (»wie«) sie imstande ist, ihren (»deinen«) Wochenplan durch die Tätigkeit des Arbeitens zu Ende bringen und erledigen zu können (»abarbeiten kannst«). Schließlich wird anhand dieser Szene deutlich, dass Olivias Mitschülerin Milla ihren eigentlichen Wunsch, Mathe machen zu wollen, verbal einschränkt. Sie trägt also maßgeblich dazu bei, Olivias Freiraum zu reduzieren, indem ihr Verhalten als eine Art Überwachung angesehen werden kann, die Olivia hinsichtlich einer selbstbestimmenden Entscheidung negativ beeinflusst. Möglich ist auch, dass Milla Olivia nicht bewusst eingeschränkt hat. Vielleicht hat Milla auch lediglich gemeint, dass sie selbst jetzt Deutsch macht, ohne zu verlangen, dass sich Olivia anschließt. Anzunehmen ist dann, dass sich Olivia möglicherweise nun nicht zwischen den Freiräumen entscheiden kann, also ob sie lieber eigenständig ihre bevorzugte Aufgabe

macht oder aber mit Milla zusammen an der anderen Aufgabe arbeitet. Möglicherweise sind sie befreundet, sodass die Zusammenarbeit für sie ebenso verlockend ist, wie die Matheaufgabe und sie sich deshalb nicht entscheiden kann. Abschließend scheint Olivia ähnlich wie in Szene 7 dann erst eine erwachsene Person den Freiraum zurückzugeben oder aber Olivia ist durch den Freiraum, an den sie erinnert wurde, noch immer überfordert, sich zu entscheiden.

In zusammengefasster Form lassen sich mittels der analysierten Szenen folgende Annahmen treffen, inwiefern Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit auf *inhaltlicher Ebene* stattfindet:

- Einerseits gibt es bei Partizipationsprozessen zu überwältigende Hindernisse, die der tatsächlichen Ausführung im Wege stehen: Machtverhältnisse sowie unterschiedliche Verpflichtungen. Partizipationsgedanken der Kinder werden dahingehend meist durch das Einwirken anderer Personen in den Hintergrund gedrängt (Szenen 1-7 und 9). Spricht ein Kind dennoch den Wunsch aus, etwas Bestimmtes durchführen zu wollen, wird dies nicht akzeptiert (Szenen 1 und 2). Die Machtunterschiede werden dabei in allen Szenen vor allem auf sprachlicher Ebene ausgetragen, indem befehlsartige Verben wie *müssen* und *sollen* von anderen Personen gegenüber den Kindern Verwendung finden. Durch solche Interaktionen werden mögliche Freiräume für Selbst- und Mitbestimmung der Kinder eingeschränkt oder erst gar nicht zugelassen. In diesem Zusammenhang erfolgt Fremdbestimmung auch oft, wenn sowohl Kinder als auch Lehrpersonen aufgrund der Stundentafel zu etwas Bestimmtem verpflichtet sind (Szene 2) oder aufgrund pädagogischer Maßnahmen anderen, für den Unterrichtsablauf wesentlichen, Bereichen Beachtung schenken (Szene 5). In anderen Situationen können diese genannten Hindernisse überwunden werden, da die Machtunterschiede während des Unterrichts akzeptiert werden (Szene 5).
- Andererseits existiert auf inhaltlicher Ebene die Herausforderung des Erlaubnisses, welches der tatsächlichen Ausführung von Partizipationsprozessen zugrunde liegt. Man könnte an dieser Stelle auch annehmen, dass eine Art sozialer Druck vorliegt oder ein Gruppenzwang besteht, da die Kinder teilweise durch Dritte ihre eigentlich vorhandene Freiheit berauben beziehungsweise sich darin verunsichern lassen. In unterschiedlichen Situationen findet Selbst- und Mitbestimmung statt, welche anschließend durch eine andere, meist ungefähr gleichaltrige Person unterbunden wird, um letztendlich wieder durch eine dritte, meist erwachsene Person erlaubt zu werden (Szenen 7 und 8). Dadurch werden den Kindern genommene Freiräume zurückgegeben, die sie zu aktiven Beteiligten werden lassen. Ihre eigenen Wünsche finden dann insofern Beachtung, dass ihre

Meinung gehört und akzeptiert wird, sodass sie nach ihrem Willen handeln können (Szene 7-9). Die gewährleisteten Freiräume können an dieser Stelle dennoch thematisch eingegrenzt sein (Szene 9).

Schließlich ist anzunehmen, dass Selbst- und Mitbestimmung auf inhaltlicher Ebene im Rahmen der Wochenplanarbeit meist nur in eingeschränkter Form oder gar nicht möglich sind. Entweder wird den Kindern verpflichtend vorgegeben oder befohlen, etwas Bestimmtes aus dem Wochenplan zu tun – wobei anhand der Sequenzen nicht hervorgeht, ob die Kinder eventuell im Voraus den gesamten Wochenplan mit der Lehrkraft gemeinsam aufgestellt haben und sich nun lediglich daran halten sollen –, den Kindern wird erst nach einer Einschränkung durch Dritte ein gewisser Freiraum gewährleistet oder ihnen wird eine wünschenswerte Orientierung gegeben, um innerhalb der Freiräume nicht überfordert zu sein.

6.4.2 Organisatorische Ebene

Neben der zuvor analysierten inhaltlichen Ebene sei für die Untersuchung von Partizipationsprozessen im Rahmen der Wochenplanarbeit ebenso die von Wagner (1979, S. 175ff.) definierte Offenheit in der Organisationsform als wesentlich zu betrachten. Innerhalb dieser organisatorischen Ebene werden insbesondere die zeitliche Organisation aller Beteiligten im Unterricht sowie eine Offenheit bezüglich der Sozialformen und des Materials in den Blick genommen (vgl. Wagner 1979, S. 175ff.). Für die pädagogische Arbeit lasse sich eine solche organisatorische Offenheit in Verbindung mit Selbst- und Mitbestimmung auch laut Lohrenscheit (2010, S. 201) nicht als einmaliges Unterrichtsthema implementieren, da den Kindern in der Schule generell eine umfassende Beteiligung gewährleistet werden solle. Durch den folgenden Analyseschwerpunkt, der sich ebenso rückschließend auf Basis der Textausschnitte entwickelt hat, soll somit auf einer weiteren Ebene sequenzanalytisch untersucht werden, ob Kinder tatsächlich solche organisatorisch bedingten, partizipativen Beteiligungsprozesse während der Arbeit mit dem Wochenplan wahrnehmen können, sodass diesbezüglich der Aspekt der unmittelbaren Betroffenheit des Subjektes angesprochen wird (Fatke 2007, S. 25).

Szene 10: Sandra, die Sozialpädagogin, ist alleine mit den Kindern der Tigerklasse im Klassenraum. Die Kinder arbeiten an ihren Wochenplänen.

„Möchte jemand die Fluselwusel-Kartei¹⁸ mit mir zusammen machen?“ Nike sagt sofort, dass sie gerne mit ihm zusammenarbeiten möchte. Sandra unterbindet dies im selben Augenblick und gibt den beiden daraufhin zu wissen, dass man die Fluselwusel-Kartei auch super alleine machen kann.¹⁹

Eröffnet wird die Szene durch eine in direkter Rede gekennzeichnete Frage von einer unbestimmten Person (»mir«) an »jemand« anderen. Hierbei kann die Frage als Bitte verstanden werden, ob eine bestimmte, nicht näher beschriebene Person, die der Sprechenden Person jedoch vermutlich bekannt ist (»jemand«) in Zusammenarbeit mit der Sprecherin oder dem Sprecher der Tätigkeit des Ausführens der Fluselwusel-Kartei nachgehen möchte (»mit mir zusammen machen«). Die Sprecherin oder der Sprecher hat also ein an jemanden gerichtetes Anliegen, welches auch als Wunsch verstanden werden kann (»möchte«), sodass sie die beschriebene Tätigkeit vermutlich nicht für sich allein machen muss. Zu interpretieren wäre an dieser Stelle zudem, dass aus dem Wochenplan beziehungsweise der eventuellen Aufgabenstellung hervorgeht, dass es vorgegeben ist, die Fluselwusel-Kartei in einer von der Einzelarbeit abweichenden Sozialform zu bearbeiten. Aus der Einführung geht hervor, dass es sich bei einer der unbestimmten Personen entweder um Sandra handeln kann oder um eines der Kinder aus der Tigerklasse. Anzunehmen ist deshalb, dass entweder Sandra alle Kinder oder nur eines der Kinder der Tigerklasse fragt, mit ihr zusammen die Fluselwusel-Kartei zu machen oder anderenfalls ein Kind allen anderen Kindern oder einer Teilgruppe diese Frage stellt. Im Anschluss an die Frage gibt »Nike« ohne zeitliche Verzögerung (»sofort«) mündlich zu verstehen (»sagt«), »dass sie gerne mit ihm zusammenarbeiten möchte«. Zunächst lässt sich hier interpretationsanalytisch anschließen, dass es sich bei der Person, welche die Frage, die die Szene eröffnet hat, gestellt hat, um eine männliche Person handelt, denn das Pronomen »ihm« verweist auf den Dativ von ‚er‘ und steht somit für ein männliches Substantiv. Aus diesem Grund ist die Lesart auszuschließen, dass mit der die Frage stellenden Person entweder Sandra gemeint ist oder weibliche Kinder der Tigerklasse gemeint sind. Demnach ist scheinbar klar, dass ein Junge der Tigerklasse die Frage an alle im Raum anwesenden Personen stellt, wovon eine vermutlich Nike ist. Nike gibt dem Jungen zu verstehen, dass sie mit freudiger Bereitwilligkeit (»gerne«) aktiv an der von ihm beschriebenen Tätigkeit beteiligt sein möchte (»mit ihm«) und sie

¹⁸ Bezeichnung für eine Aufgabenkartei im Mathematikunterricht zu Orientierung auf der 100er Tafel und im Zahlenraum bis 100.

¹⁹ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP T3“ zu finden.

deshalb zur Bewältigung diesbezüglicher Aufgaben vermutlich bereit ist, gemeinsame Anstrengungen zu unternehmen (»zusammenarbeiten«). Durch das Verb »möchte« bestärkt Nike ihre freudige Bereitwilligkeit, da sie sich nach Möglichkeit das Ausführen der Zusammenarbeit mit dem Jungen wünscht. Das an Nikes Aussage anschließende Satzzeichen des Punktes lässt vermuten, dass Nikes Antwort auf die Frage des Jungen an dieser Stelle beendet ist oder sie diese weiter ausführt. Was folgt, ist eine Beteiligung von »Sandra« an der Interaktion, die zwischen Nike und dem Jungen bereits im Gange ist (»Sandra unterbindet dies«). »[I]m selben Augenblick«, also im aktuell gegenwärtigen Moment, dessen Zeitraum scheinbar von sehr kurzer Dauer ist, verhindert Sandra »dies« durch bestimmte Maßnahmen, damit die Tätigkeit scheinbar nicht vollzogen werden kann. Durch das Pronomen »dies« nimmt Sandra auf etwas Bezug, das vermutlich in einem vorangegangenen Satz bereits genannt wurde. Anzunehmen ist deshalb, dass Sandra die Zusammenarbeit von Nike und dem Jungen unterbindet. Die anschließende Konjunktion »und« deutet auf eine Aufzählung, Anreihung oder eine Anknüpfung hin, die der Unterbindung Sandras folgt. Infolgedessen (»daraufhin«) knüpft eine weitere Handlung an Sandras Unterbindung an, indem sie vermutlich Nike und den Jungen (»den beiden«) darüber in Kenntnis setzt (»gibt [...] zu wissen«), »dass man die Fluselwusel-Kartei auch super alleine machen kann«. Die Konjunktion »dass« kann an dieser Stelle die Begründung einleiten, weshalb Sandra die Zusammenarbeit unterbunden hat. Das Pronomen »man« deutet in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine interindividuelle Feststellbarkeit postuliert wird, die sich scheinbar stellvertretend auf die in der Interaktion beteiligten Kinder, Nike und einen Jungen, bezieht. Sandras Feststellung, die vermutlich als Begründung für ihr Unterbinden der Zusammenarbeit dient, bezieht sich also scheinbar auf das »[M]achen« der »Fluselwusel-Kartei«. Diese Tätigkeit auszuführen, bedarf nach Sandra keiner Unterstützung (»alleine«), da die Tätigkeit hervorragend (»super«) getrennt voneinander, also für sich getan werden kann. Somit blockiert Sandra als Erwachsene durch das Unterbinden der Zusammenarbeit – aufgrund ihrer persönlichen Meinung, die Tätigkeit auch ohne Gesellschaft durchführen zu können – den gewillten Freiraum der beiden Kinder für eine gewünschte Auswahl der Sozialform.

Szene 11: Frau Müller steht während des Unterrichts gerade bei Greta.

„Aber zu Hause darf ich mit Buntstiften schreiben. Deshalb macht mir das da auch Spaß. Hier eigentlich nicht, weil deshalb mache ich das da viel schöner“, sagt Greta. Frau Müller hockt sich zu Greta und redet mit ihr in einem Flüsterton, sodass ich es akustisch nicht verstehen kann. Danach nimmt sich Greta einen Bleistift und schreibt mit einem gelangweilten Blick weiter.²⁰

Die Szene beginnt mit einer Aussage einer unbestimmten Person. Die einleitende Konjunktion »[a]ber« kann entweder einen Gegensatz zu etwas ausdrücken, das vorher bereits erwähnt wurde oder es drückt eine Einschränkung oder einen Vorbehalt aus, der ebenso auf einen Bezug zu etwas Vorangegangenen verweist. Die Sprecherin oder der Sprecher will vermutlich mit einer Äußerung eine möglicherweise andere, von der Meinung einer anderen Person abweichende Auffassung bezüglich einer bestimmten Sache kenntlich machen. Bereits zuvor scheint also über etwas Bestimmtes geredet worden zu sein, weshalb die Aussage wohlmöglich auf eine vorangegangene Interaktion zwischen Frau Müller und Greta folgt, die als Personen in der Einführung erwähnt wurden. Es kann dahingehend davon ausgegangen werden, dass es sich bei der erzählenden Person um eine weibliche Person handelt. Das anschließende Adverb »zu Hause« deutet darauf hin, dass die aktuelle Situation, in der sich die Sprecherin befindet, gegensätzlich zu ähnlichen Situationen ist, die sie an dem Ort erfährt, an welchem sie lebt. Dort ist sie scheinbar dazu berechtigt oder hat die Erlaubnis (»darf ich«), »mit Buntstiften [zu] schreiben«. Die Sprecherin scheint also jemandem entgegenzusetzen (»[a]ber«), dass sie »zu Hause« Schriftzeichen, Buchstaben, Ziffern oder Ähnliches »mit Buntstiften« verschriftlichen »darf«. Scheinbar hat sie dort die Erlaubnis, sich ihr Schreibgerät, nämlich einen Stift mit farbiger Mine, auszusuchen und will mit diesem Vorbehalt verdeutlichen, dass sie dies gerne an dem Ort machen möchte, an dem sie sich gegenwärtig aufhält. Der Einführung ist dahingehend zu entnehmen, dass sich die Sprecherin gerade im Unterricht befindet. Das Adverb »[d]eshalb« legt daraufhin die Interpretation nahe, dass die Sprecherin an die vorherige Aussage eine weitere Begründung anschließen möchte. Dementsprechend kann nun mit einer solchen in Form einer Angabe von etwas Bestimmtem als Grund für etwas beziehungsweise einer Ableitung einer Konsequenz des Schreibens mit dem Buntstift gerechnet werden. Eine Begründung erfolgt, indem die Sprecherin zu verdeutlichen versucht, dass ihr »das da auch Spaß macht«. Scheinbar hat sie an einem zuvor erwähnten Ort (»da«) Freude daran, »das« zu tun. Die Sprecherin weist damit vermutlich darauf hin, dass sie zu Hause mehr Vergnügen an einer bestimmten Tätigkeit hat, weil sie dort mit Buntstiften schreiben darf.

²⁰ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP S1“ zu finden.

Ebenso begründet das Partikel »auch« dahingehend ihre vorangegangene Aussage. Im Anschluss wird die Lesart, dass die Sprecherin einen ortsbezogenen Gegensatz verdeutlichen möchte, bekräftigt, denn »[h]ier« tut sie scheinbar die vorher beschriebene Tätigkeit »eigentlich nicht« so gerne. Mit dem Adverb »nicht« drückt sie an dieser Stelle eine Verneinung aus, weshalb sie an dem Ort, an welchem sie sich gerade befindet (»hier«), also während des Unterrichts in der Schule, scheinbar nicht dieselbe Freude beim Schreiben verspürt, wie an dem anderen Ort, nämlich »zu Hause«, an dem sie mit Buntstiften schreiben darf. Aufgrund der anschließenden Konjunktion »weil« wird dann vermutlich eine weitere Erläuterung dieser Aussage eingeleitet. Eine Begründung erfolgt (»weil deshalb«), indem die Sprecherin (»ich«) erläutert, dass sie »das da viel schöner« macht. Durch das Pronomen »das« weist sie vermutlich unmittelbar auf das Vorangegangene hin. Dies kann dadurch bestärkt werden, dass im Anschluss das Adverb »da« folgt, was im Zusammenhang mit dem vorangegangenen Pronomen »das« die Interpretation nahelegt, dass die Sprecherin an einer zuvor erwähnten Stelle (»da«), eine ebenso bereits erwähnte Tätigkeit (»das«) in seiner Art besonders angenehm oder wohltuend für das Auge macht (»viel schöner«). Interpretationsanalytisch kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass die Sprecherin die Tätigkeit des Schreibens an dem Ort »viel schöner« macht, an dem es ihr zugleich »auch Spaß« macht. Demnach scheint sie es zu Hause aufgrund von mehr Freude am Schreiben mit Buntstiften auch schöner zu machen. Die anschließenden, oben gesetzten Anführungszeichen markieren vermutlich das Ende der von der Sprecherin zu Beginn angeführten Rede. Aus diesem Grund kann nun damit gerechnet werden, dass die Sprecherin namentlich erwähnt wird, andere Handlungsabläufe oder Sprechakte folgen. Was folgt, ist die Erwähnung der Person, welche die vorangegangene Rede angeführt hat (»sagt«), nämlich »Greta«. Auf Gretas sprachliche Äußerungen nimmt im Anschluss »Frau Müller« Bezug, indem sie sich »zu Greta [hockt] und mit ihr in einem Flüsterton [redet]«. Unklar ist, in welcher Beziehung die beiden Interaktionspartner zueinanderstehen. Interpretationsanalytisch kann an dieser Stelle vermutet werden, dass es sich bei Frau Müller um eine Art Respektperson bei Greta handelt, da durch das Substantiv »Frau« eine als Anrede verwendete Bezeichnung gekennzeichnet wird, die für eine erwachsene Person weiblichen Geschlechts steht. Im Setting des Unterrichts, welches aus der Einführung hervorgeht, ist Frau Müller dann scheinbar die erwachsene Lehrerin und Greta eine Schülerin. Frau Müller begibt sich an dem Platz, an welchem sich Greta befindet, scheinbar in eine hockende Stellung, um nur »mit ihr« sehr leise sprechen zu können. Scheinbar ist es tatsächlich nur für Greta hörbar, denn eine andere Person, vermutlich die Beobachterin oder der Beobachter (»ich«), kann »es akustisch nicht verstehen«. Unklar bleibt, was Frau Müller Greta zugeflüstert hat. Denkbar ist, dass Frau Müller ihre Meinung zu Gretas

Aussage äußert, dass sie zu Hause viel schöner schreibt, weil sie dort Buntstifte verwenden darf. Anderenfalls könnte Frau Müller Greta beispielsweise einen Tipp zu einer Aufgabe mitteilen oder Ähnliches. Das anschließende Adverb »[d]anach« verweist darauf, dass die vorangegangene Kommunikation im Flüsterton beendet ist und nach diesem Vorgang etwas Neues folgt. Was folgt, ist eine Handlung von Greta, indem sie vermutlich mit ihrer Hand nach etwas greift, um dies festzuhalten (»nimmt sich Greta«). Sie nimmt sich »einen Bleistift« als Schreibgerät zur Hand, was vermuten lässt, dass sie eventuell von Frau Müller gesagt bekommen hat, dieses Schreibgerät zu verwenden oder Greta hat sich den Bleistift als Schreibgerät selbst ausgesucht und Frau Müller hat ihr etwas anderes mitgeteilt. Im Anschluss kann die Konjunktion »und« eine Aufzählung eines weiteren Schreibgerätes, das Greta verwendet, kennzeichnen oder eine an das Nehmen des Bleistiftes anknüpfende Handlung. Das anschließende Verb »schreibt [...] weiter« deutet auf eine anknüpfende Handlung hin, bei welcher Greta vermutlich damit fortfährt, Schriftzeichen, Buchstaben oder Ziffern mit dem zuvor erwähnten Bleistift lesbar aufzuschreiben. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Greta bereits vor der Interaktion mit Frau Müller etwas geschrieben hat. An dieser Stelle liegt die Interpretation nahe, dass Greta zuvor mit einem Buntstift geschrieben hat, da sie zu Beginn der Szene einen Vergleich anbringt, der sich auf die Wahl des Schreibgerätes bezieht. Demnach wird hierneben die anfängliche Lesart bestärkt, dass Greta als Sprecherin einen Vorbehalt ausdrücken wollte, der auf die vorangegangene Tätigkeit des Schreibens mit einem Buntstift verweist und somit will sie vermutlich ihren Willen, wie zu Hause mit einem Buntstift zu schreiben, entgegen Frau Müllers scheinbar anderen Auffassung durchsetzen. Im Anschluss wird Gretas gegenwärtige Tätigkeit des Schreibens durch ihren »gelangweilten Blick« näher beschrieben. Aus diesem Grund kann vermutet werden, dass entweder nur die Tätigkeit des Schreibens oder konkret das Schreiben mit dem Bleistift bei Greta Langeweile hervorruft. Gretas Gesichtsausdruck deutet also darauf hin, dass eine der aufgeführten Tätigkeiten für sie uninteressant und demnach nicht anregend ist. Somit kann interpretationsanalytisch für diese Szene festgehalten werden, dass es Greta im Unterricht scheinbar nicht selbst überlassen wird, mit welchem Schreibgerät sie schreiben möchte. Dies scheint zu Hause anders zu sein, denn dort scheint das Schreibgerät unmittelbaren Einfluss auf Gretas Motivation zu haben, welche durch die Vorgabe Frau Müllers eingeschränkt wird. Demnach dezimiert Frau Müller Gretas Freiraum hinsichtlich der Auswahl des Schreibmaterials und sorgt für eine diesbezügliche Fremdbestimmung.

Szene 12: Thorsten, der Sozialpädagoge, geht zu dem Schüler Leon und nimmt seine Hefte.

„Du arbeitest jetzt da“, sagt Thorsten zu ihm. Leon bleibt sitzen und Thorsten widmet sich einem anderen Kind an einem anderen Gruppentisch. Leon brabbeln mehrmals vor sich her, dass er sitzen bleibt, er möchte nicht dort arbeiten.²¹

Die Szene wird durch die Aufforderung »[d]u arbeitest jetzt da« von Thorsten (»sagt Thorsten«) an eine unbestimmte Person (»ihm«) eröffnet. Die Aufforderung ist aufgrund des Pronomens »ihm« an eine männliche Person gerichtet. Der Einführung nach ist damit scheinbar Leon, ein Schüler, gemeint. Da aus der Einführung ebenso hervorgeht, dass Thorsten ein Sozialpädagoge ist, ist anzunehmen, dass Leon und Thorsten nicht gleichaltrig sind, sondern Thorsten dem Kindes- und Jugendalter bereits entwachsen ist. Thorsten schreibt Leon also vor, dass er sich an einem bestimmten Ort (»da«) mit etwas beschäftigen soll (»arbeitest«). Unklar ist einerseits, ob Thorsten gerade auf einen Ort zeigt oder bereits vor der Szene von einer Erwähnung eines Ortes die Rede war und andererseits, weshalb Thorsten Leon dazu auffordert, woanders zu arbeiten. Die Aufforderung könnte an Leon dann entweder als Bitte gerichtet sein oder aber als ein verpflichtendes Verlangen, was unumgänglich durchzuführen ist. Dadurch, dass Thorsten allerdings keine Höflichkeitsform in seiner Aufforderung verwendet, ist erstere Lesart vermutlich auszuschließen. Die von Thorsten beschriebene Tätigkeit sollte aufgrund des Adverbs »jetzt« von Leon bestenfalls in diesem gegenwärtigen Augenblick vollzogen werden. Scheinbar verfügt Leon demnach über einen mehr oder weniger eng begrenzten Zeitraum in der Gegenwart, um Thorstens Aufforderung, »da« zu arbeiten, Realität werden zu lassen. Eine an Thorstens Aufforderung logische Konsequenz könnte sein, dass sich Leon wünschenswerterweise von seinem aktuellen Ort fortbewegt oder er Thorstens Aufforderung widerspricht. Was folgt, ist eine der Aufforderung gegensätzliche Handlung von Leon, denn »Leon bleibt sitzen«. Leons anschließende Handlung deutet also darauf hin, dass er Thorstens Aufforderung nicht nachgeht, da er sich entgegen den Erwartungen nicht von seinem aktuellen Ort fortbewegt, sondern sitzen bleibt. Die anschließende Konjunktion »und« kann dann auf eine weitere, daran anknüpfende Tätigkeit Leons verweisen, durch welche sein eventuelles Trotzverhalten verstärkt wird. Eine Anknüpfung erfolgt jedoch, indem sich Thorsten »einem anderen Kind an einem anderen Gruppentisch [widmet]«. Das Verb »widmet sich« kennzeichnet dahingehend, dass sich Thorsten nun nicht mehr um Leon kümmert, sondern sich mit »einem anderen Kind« beschäftigt, welches scheinbar nicht in Leons unmittelbarer Nähe sitzt,

²¹ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP L3“ zu finden.

sondern »an einem anderen Gruppentisch«. Nachdem Thorsten also Leon dazu aufgefordert hat, woanders zu arbeiten, geht er scheinbar davon aus, dass Leon sich seinen Anforderungen entsprechend verhält oder dass seiner Aufforderung gar nicht zwingend Folge zu leisten ist und er die Reaktion nicht abwartet und widmet sich deshalb anderen Angelegenheiten. An diese Situation anknüpfend könnte vermutet werden, dass Thorsten mitbekommt, dass Leon sitzen bleibt und ihn deshalb darauf anspricht. Vermutlich interessiert es Thorsten entweder nun aber nicht mehr, was Leon macht oder er vertraut Leon, dass er seiner Bitte nachgeht. Was folgt, ist, dass »Leon [...] mehrmals vor sich her[brabbelt]«, er also undeutlich vor sich hinredet. Scheinbar möchte Leon nicht, dass er verstanden wird, er spricht zu sich selbst, denkt laut oder er beherrscht die Sprache noch nicht ausreichend. Im Anschluss wird Leons Brabbeln konkretisiert, denn »er möchte nicht dort arbeiten«. Dies scheint demnach auch der Grund zu sein, dass »er sitzen bleibt«, denn die Verneinung des Verbes (»möchte nicht [...] arbeiten«) deutet darauf hin, dass Leon den Wunsch hat, sitzen zu bleiben, um nicht an einer zuvor erwähnten Stelle (»dort«) arbeiten zu müssen. Es zeigt sich in dieser Szene demzufolge, dass sich Leon entgegen Thorstens scheinbar verpflichtender Aufforderung verhält. Als anwesender Erwachsener sieht sich Thorsten vermutlich dazu in der Lage, über Leons Willen hinweg entscheiden zu können. Allerdings widersetzt sich Leon Thorstens Aufforderung, um sich nach seinen eigenen Wünschen zu richten und um selbst zu bestimmen, wo er arbeiten möchte. Offen bleibt, ob Thorsten Leons Protest nun duldet oder ob er diesen bisher noch nicht bemerkt hat und ihn doch noch zu überzeugen versucht.

Szene 13: Frau Müller ist mit den Zweitklässlern der Störche im Förderraum. Die Kinder arbeiten alle an ihren Plätzen im Wochenplan.

Michel steht auf, geht zu Frau Müller und fragt, ob er den Platz wechseln kann, weil es ihm an seinem jetzigen Platz zu voll ist. Frau Müller nickt ihm zu, er packt seine Sachen und setzt sich woanders hin.²²

Diese Szene wird durch eine Handlung von Michel eröffnet, indem er aufsteht (»steht auf«). Bei Michel handelt es sich vermutlich um einen der in der Einführung erwähnten Zweitklässler der Störche. Scheinbar hat Michel gerade noch auf einem Stuhl gesessen und erhebt sich aus noch unbekannten Grund von seinem Sitzplatz. Das anschließende Komma kann entweder darauf hindeuten, dass ein anknüpfender Satz folgt oder eine weitere Handlung Michels aufgezählt wird. Was folgt, ist eine weitere Handlung von Michel, indem er »zu Frau

²² Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter »BP S1« zu finden.

Müller [geht] und fragt, ob er den Platz wechseln kann«. Demnach ist Michel vermutlich nicht ohne Grund aufgestanden, sondern hatte bereits zu Beginn seiner ersten Handlung sein Anliegen im Kopf. Michel bewegt sich also scheinbar in aufrechter Haltung auf seinen Füßen schrittweise in Richtung (»zu«) des Ortes, an dem sich Frau Müller befindet, um ihr sein Anliegen, ihr eine Frage zu stellen (»fragt«), vorzubringen. Vermutlich ist es eine Angelegenheit, die Michel am Herzen liegt, weshalb er nach der Erlaubnis bei Frau Müller fragt. Frau Müller scheint nicht nur aufgrund der Anrede »Frau« eine gegenüber Michel ältere Person zu sein, sondern sie verfügt vermutlich auch über eine gewisse Autorität, da er bei ihr in Form einer Frage darum bittet, »ob er den Platz wechseln kann«. Mit dem Substantiv »Platz« ist interpretationsanalytisch vermutlich kein Sportplatz oder Ähnliches zu verstehen, sondern die Stelle oder der Ort, an dem sich Michel entweder gegenwärtig befindet oder der Ort, an dem er sich vor dem Aufstehen befand. Da Michels erste Handlung das Aufstehen war, scheint damit sein Sitzplatz gemeint zu sein, auf dem er vor dem Aufstehen gesessen hat und den er vermutlich bewusst aufgeben möchte, um einen entsprechend neuen zu wählen (»wechseln«). Michel fragt Frau Müller also erst um die Erlaubnis, bevor er sich endgültig von seinem eigentlichen Sitzplatz an einen anderen begeben möchte. Ein möglicher Anschluss an Michels Bitte könnte dann entweder eine Reaktion von Frau Müller sein oder eine Fortführung Michels in Form einer Begründung für sein Anliegen. Eine Reaktion von Frau Müller wird von Michel an dieser Stelle scheinbar nicht abgewartet, denn er führt fort, indem er durch die Konjunktion »weil« vermutlich einen für vorherige Aussagen erläuternden Satz einleitet. Er betont, dass »es ihm an seinem jetzigen Platz zu voll ist« und scheinbar möchte er diesen deshalb gerne wechseln. Von Michel aus gesehen ist sein Sitzplatz zum augenblicklichen, gegenwärtigen Zeitpunkt (»jetzigen«) also in einem solchen Zustand, dass möglicherweise weder Gegenstände noch Personen kaum oder keinen Platz haben (»voll«). Das Adverb »zu« bestärkt dahingehend sein Anliegen, indem es ein Maß kennzeichnet, das für Michel vermutlich nicht mehr akzeptabel erscheint. Im Anschluss könnte nun eine Reaktion von Frau Müller zu erwarten sein, da noch immer keine Antwort auf Michels Frage erfolgt ist. Tatsächlich reagiert Frau Müller darauf, indem sie ihm zunickt (»Frau Müller nickt ihm zu«). Das Verb »nickt zu« deutet darauf hin, dass Frau Müller Michel etwas signalisieren möchte, indem sie ihn ansieht und als Zeichen der Bejahung ihren Kopf vermutlich mehrmals kurz senkt und wieder hebt. Aufgrund des Nickens als mögliches Zeichen der Bejahung, stimmt Frau Müller ihm vermutlich bezüglich seiner zuvor ausgesprochenen Frage zu. Diese Lesart wird im Anschluss dadurch bestärkt, weil »er [...] [seine] Sachen [packt]«. Das Pronomen »er« steht für ein männliches Substantiv, das eine Person bezeichnet, die bereits bekannt ist, also wird dabei vermutlich auf Michel Bezug genommen. Michel »packt« also »seine Sachen« vermutlich zusammen,

um sie möglicherweise für einen Transport oder aus Platzgründen unterzubringen. Vermutlich tritt erstere Lesart ein, denn im Anschluss »setzt [er] sich woanders hin«. Michel hat seine Sachen also für einen Transport zu einer anderen Stelle (»woanders«), an der vermutlich ein anderer Sitzplatz ist, vorbereitet, indem er sie zusammengepackt hat, um einen anderen Sitzplatz einzunehmen. Somit kann anhand dieser Szene angenommen werden, dass Michel als Schüler seinen Willen, sich an einen anderen Platz setzen zu wollen, erst von der Lehrkraft Frau Müller absichern lassen möchte. Dies lässt vermuten, dass er entweder Angst hat, einen Fehler zu machen und deshalb vorsichtshalber nachfragt, oder dass es in der Klasse eine Regel gibt, die besagt, dass vor solchen Entscheidungen die Lehrkraft um Erlaubnis gebeten werden soll. Seine gewillte Selbstbestimmung erfolgt demzufolge erst auf Nachfrage an eine anwesende, erwachsene Person.

Szene 14: Nach einer kurzen Unterrichtseinführung von der Lehrerin Frau Müller gehen die Kinder zu ihren Plätzen und beginnen ihre Tätigkeiten.

Julia steht auf und geht zu Frau Müller: „Frau Müller, darf ich mich neben Katharina setzen?“ „Nein, jeder arbeitet an seinem Platz“, antwortet ihr Frau Müller.²³

Diese Szene wird durch eine Handlung von Julia »zu Frau Müller« eröffnet. Dabei ist Julia vermutlich eine Schülerin von Frau Müller, also eines der in der Einführung erwähnten Kinder, die von der Lehrerin Frau Müller unterrichtet werden. Julias Handlung besteht darin, dass sie »[auf]steht [...] und [...] zu Frau Müller [geht]«. Aufgrund des Verbes »steht auf« hat Julia vermutlich vorher auf einem Stuhl oder Ähnlichem gesessen, von dem sie sich erhebt. Grund für ihr Aufstehen scheint ihre anschließende Handlung zu sein, denn sie »geht zu Frau Müller«. Was Julia konkret bei oder von Frau Müller möchte, bleibt unklar. Anzunehmen ist, dass Julia eine Frage hat, Frau Müller auf Julias Kommen reagiert oder dem Aufstehen von Julia bereits etwas anderes vorangegangen ist und Julia aus diesem Grund zu Frau Müller geht. Der anschließende Doppelpunkt deutet darauf hin, dass eine direkte Rede angekündigt wird. Julia hat sich also scheinbar in Richtung (»zu«) des Ortes, an dem sich Frau Müller gegenwärtig befindet, fortbewegt (»geht«), um ihr ein eventuelles Anliegen oder etwas anderes mitteilen zu können. Julias Anliegen besteht darin, dass sie fragt, ob sie sich (»ich mich«) »neben Katharina setzen [darf]«. Die Frage kann demnach als Bitte von Julia an Frau Müller verstanden werden. Julia fragt Frau Müller um die Erlaubnis, neben Katharina, vermutlich einem anderen Mädchen aus der

²³ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP S2“ zu finden.

Klasse, also möglicherweise einer Mitschülerin, sitzen zu dürfen. Durch Julias Bevorzugung, neben Katharina sitzen zu wollen, will sie vermutlich eine Art Lust ausdrücken, also ein inneres Bedürfnis, welches sie Frau Müller mitteilen möchte. Zu vermuten ist an dieser Stelle, dass Julia in den meisten sonstigen Situationen eventuell keine Berechtigung hatte, sich neben eine andere Person zu setzen, beziehungsweise sich ihren Sitzplatz selbst zu wählen. Anderenfalls könnte das diesbezügliche Nachfragen als Klassenregel gemeinsam festgelegt worden sein. Da die Frage an Frau Müller, die Lehrerin, gerichtet ist, kann ebenso einerseits davon ausgegangen werden, dass sie eine Art letzte Instanz ist, welche über endgültige Entscheidungen verfügt oder andererseits, dass Julia auf Frau Müllers Meinung besteht und es ihr demnach wichtig ist, sie nach ihrer Ansicht über etwas zu erkundigen. Julia wendet sich also mit ihrer Äußerung an Frau Müller und deshalb kann als logische Konsequenz davon ausgegangen werden, dass sie im Anschluss eine Antwort, Erklärung oder Ähnliches von Frau Müller erwartet. Die Frage kann also als Bitte von Julia um eine Stellungnahme von Frau Müller verstanden werden. Es könnte demnach vermutet werden, dass Frau Müller ihr entweder die Berechtigung erteilt, sich neben Katharina zu setzen oder sie Julias Anliegen verneint. Was folgt, ist Antwort von Frau Müller (»antwortet ihr Frau Müller«), indem sie Julias Anliegen ablehnt. Durch das Partikel »[n]ein« wird deutlich, dass Frau Müller »ihr«, also Julia, eine verneinende Antwort auf die Frage bezüglich des Sitzplatzes neben Katharina gibt. Im Anschluss an die Verneinung konkretisiert Frau Müller ihre Entscheidung, denn sie führt fort, dass »jeder [...] an seinem Platzt [arbeitet]«. Das Pronomen »jeder« macht dabei deutlich, dass Frau Müller ohne Ausnahme alle Einzelnen der betroffenen Gesamtheit meint. Demnach sind vermutlich neben allen anwesenden Kindern auch Julia und Katharina damit gemeint. Die Verneinung Frau Müllers, dass sie Julias Anliegen ablehnend gegenübersteht, legt die Interpretation nahe, dass Frau Müller den beiden Schülerinnen ihr Anliegen ausdrücklich verbieten möchte, denn die Tätigkeiten, die Julia und Katharina auszuführen haben, können sie scheinbar auch alleine an ihren Plätzen tun. Somit kann Julias Nachfrage bezüglich ihrer Sitzplatzwahl an Frau Müller ähnlich wie in Szene 13 verstanden werden, denn sie möchte ihre Bitte, neben Katharina sitzen zu wollen, zunächst von Frau Müller abgesichert bekommen, weil sie sich eventuell sonst nicht traut, sich neben sie zu setzen oder aber eine Klassenregel verlangt nach solchen Fragen der Kinder an die Lehrkraft. Schließlich bekommt Julia ein Verbot ausgesprochen, der es ihr nicht erlaubt, ihrem Anliegen nachzugehen. Aus diesem Grund schränkt die Lehrerin Julias Willen ein und verhindert somit eine mögliche selbstbestimmte Entscheidung.

Szene 15: Mia sitzt während der Arbeitszeit an ihrem Platz und hat ein Arbeitsblatt mit Mathematikaufgaben vor sich liegen.

„Frau Müller, kann ich mir eine Schüttelbox²⁴ nehmen, die Aufgabe ist zu schwer für mich und dann kann ich sie vielleicht besser lösen“. „Ich finde, du hattest eine gute Idee, Mia. Du kannst dir gerne eine holen“, antwortet Frau Müller.²⁵

Diese Szene wird durch eine an »Frau Müller« adressierte direkte Rede von einer unbestimmten Person eröffnet. Aufgrund der Anrede »Frau« scheinen die Sprecherin oder der Sprecher und Frau Müller nicht gleichalt zu sein. Anzunehmen ist, dass Frau Müller die Lehrerin von dem in der Einführung erwähnten Mädchen namens Mia ist und somit kann davon ausgegangen werden, dass Mia die Sprecherin der einleitenden direkten Rede ist. Die an »Frau Müller« anschließende Satzstellung deutet auf eine an sie adressierte Frage hin, welche gleichermaßen als Bitte verstanden werden kann. Mia fragt Frau Müller, ob sie imstande dazu ist oder sie die Erlaubnis hat (»kann ich«), sich (»mir«) »eine Schüttelbox [zu] nehmen«. Unklar ist noch, weshalb Mia den Wunsch oder die Bitte ausspricht, sich eine Schüttelbox nehmen zu wollen. An dieser Stelle liegt die Interpretation nahe, dass Mia sich in ähnlichen, vorherigen Situationen keine Schüttelbox nehmen durfte beziehungsweise sich ihr gewünschtes Material nur nehmen konnte, wenn sie um die Erlaubnis bei einer anwesenden erwachsenen Person wie Frau Müller gefragt hat. Für Mia könnte dies bedeuten, dass sie den bekannten Strukturen treu bleibt und sich dementsprechend verhält. Mit dem anschließenden Satzzeichen des Kommas, wird vermutlich der vorangegangene Ausdruck von einem nachfolgenden Satz getrennt. Dieser Satz könnte eine weitere Frage an Frau Müller sein oder Mia erläutert den Grund für ihr Anliegen. Was folgt, ist eine Begründung Mias, denn »die Aufgabe ist zu schwer für [sie]«. Das Substantiv »Aufgabe« deutet darauf hin, dass der Szene etwas vorangegangen ist, bei dem Mia etwas aufgegeben wurde, was zu tun ist oder sie sich selbst etwas zur Aufgabe gemacht hat, was sich als zu anspruchsvoll für sie herausgestellt hat. Ihr wurde demnach ein undefinierter Auftrag erteilt, den sie scheinbar gerade versucht zu erledigen. Allerdings scheint diese Aufgabe »zu schwer« für Mia zu sein. Das Adjektiv »schwer« weist dahingehend einen hohen Schwierigkeitsgrad der Aufgabe auf, was in diesem Zusammenhang bedeuten kann, dass die Aufgabe für Mia scheinbar nicht leicht zu bewältigen ist. Die Konjunktion »und« kennzeichnet daran anschließend möglicherweise eine Aufzählung oder Anknüpfung an Mias Grund. Das heißt, dass Mia entweder weitere Gründe hat, aus denen sie die Schüttelbox nehmen möchte

²⁴ Bezeichnung eines Materials für den Mathematikunterricht zur Übung der Zahlzerlegung.

²⁵ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter »BP S2« zu finden.

oder sie konkretisiert ihre Begründung diesbezüglich weiterhin. Was folgt, ist eine Art Schlussfolgerung, was passieren könnte, wenn sie die Schüttelbox nehmen darf, denn »dann kann [sie] sie vielleicht besser lösen«. Das Adverb »dann« verweist auf einen Zeitpunkt, der hinter dem gegenwärtigen Zeitpunkt liegt oder auf eine logische Konsequenz des Schüttelbox-Nehmens im Sinne einer Wenn-Dann-Aussage. Auf die Situation folgend, wenn Mia tatsächlich eine Schüttelbox nehmen darf, ist sie möglicherweise unter Umständen (»vielleicht«) dazu imstande (»kann«) »sie [...] besser [zu] lösen«. Das Pronomen »sie« steht hierbei für ein weibliches Substantiv, das vermutlich eine bereits bekannte Sache bezeichnet. Anzunehmen ist deshalb, dass Mia sich dabei auf die ihrer Meinung nach zu schwere Aufgabe bezieht, die sie mit einer Schüttelbox möglicherweise in höherem Maße gut (»besser«) lösen könnte. Allerdings relativiert sie ihre Aussage durch das Adverb »vielleicht« in dem Sinne, dass es scheinbar ungewiss ist, ob die Schüttelbox ihr tatsächlich beim Lösen der Aufgabe helfen könnte. Ihr Wunsch kann dennoch als eine Art Arbeitserleichterung verstanden werden. Die anschließenden, oben gesetzten Anführungszeichen markieren vermutlich das Ende der von Mia zu Beginn angeführten Rede. Aus diesem Grund kann nun damit gerechnet werden, dass Mia als Sprecherin namentlich erwähnt wird, andere Handlungsabläufe oder Sprechakte folgen oder Frau Müller, an welche Mias Anliegen gerichtet ist, reagiert. Ein Anschluss erfolgt, indem eine neue direkte Rede durch unten gesetzte Anführungszeichen eingeleitet wird. Die unbestimmte Sprecherin (»[i]ch«) schätzt (»finde«) Mias Anliegen ein, beziehungsweise beurteilt dieses. Anzunehmen ist, dass es sich bei der Sprecherin um Frau Müller handelt, die Mia eine Antwort auf ihr vorangegangenes Anliegen gibt. Innerhalb dessen erwähnt sie, dass Mia »eine gute Idee« hatte. Demnach sieht Frau Müller Mias Anliegen scheinbar als passend und geeignet an, um die Aufgabe besser lösen zu können. Mias Einfall ist also vermutlich für Frau Müller ohne nachteilige Eigenschaften, weshalb an dieser Stelle interpretationsanalytisch davon ausgegangen werden kann, dass Frau Müller die Erlaubnis an Mia erteilt, sich eine Schüttelbox zu nehmen. Was folgt, ist eine Bestätigung dieser Lesart, indem Frau Müller fortführt, dass sich Mia (»[d]u [...] dir«) »gerne eine holen« kann. Durch das Adverb »gerne« (umgangssprachlich für gern) scheint Frau Müller nämlich ohne Weiteres eine Bestätigung oder Befürwortung von Mias Idee auszudrücken und erlaubt ihr infolgedessen, sich »eine« Schüttelbox von dem Ort herbeizuschaffen, an der sich dieses Material befindet. Im Anschluss an die direkte Rede wird die zuvor angenommene Lesart bestätigt, dass Frau Müller als Sprecherin dieser direkten Rede auf Mias Anliegen reagiert hat, indem sie geantwortet hat (»antwortet Frau Müller«). Somit kann auch hier angenommen werden, dass Mias Frage an Frau Müller als Absicherung dienen soll, um möglichen Missverständnissen oder anderen fehlerartigen Handlungen zu umgehen. Anderenfalls kann an dieser Stelle ebenso

eine Klassenregel vorhanden sein, die solche Fragen der Schülerschaft an die Lehrkraft verlangt. Anders als in Szene 14 zeigt sich bei dieser Szene jedoch, dass die Lehrperson dem Anliegen des Kindes einwilligt und Mia möglicherweise deshalb darin bestärkt wird, selbstbestimmter zu agieren. Die Zustimmung Frau Müllers könnte dazu führen, dass Mia im Laufe der Zeit weniger Fragen als Absicherung ihres Tuns stellt, sondern anhand ihres Willens für sich selbst bestimmt, ohne um die Erlaubnis anderer Personen fragen zu müssen.

Szene 16: Wiebke steht vor dem Matheregal im Klassenraum und Frau Bauer ist bei ihr.

Wiebke antwortet, dass es zu schwer für sie ist und es mit dem Rechenrahmen²⁶ aber ein bisschen besser klappt. „Du weißt, dass du dich bei allen Materialien, die dir helfen, immer bedienen kannst. Mach es dir so leicht wie möglich Wiebke“, gibt Frau Bauer Wiebke zu wissen.²⁷

Die Szene wird durch eine nicht adressierte Antwort von Wiebke eröffnet (»Wiebke antwortet«). Da eine Antwort gleichermaßen eine Reaktion auf etwas Vorangegangenes ist, kann davon ausgegangen werden, dass Wiebke zuvor mit einer anderen Person interagiert hat oder ihr eine Frage von dieser anderen Person zu etwas gestellt wurde. Da aus der Einführung hervorgeht, dass Wiebke mit Frau Bauer vor dem Matheregal steht, kann vermutet werden, dass Frau Bauer diejenige Person ist, der Wiebke antwortet. Ihre Antwort an Frau Bauer auf etwas Unbestimmtes ist, »dass es zu schwer für sie ist«. Die Konjunktion »dass« leitet dahingehend möglicherweise eine kausale Begründung ein, die Frau Bauer vermutlich zu verstehen geben soll, was der Grund für eine eventuell vorangegangene Handlung ist. Das Pronomen »sie« kennzeichnet ein weibliches Substantiv, das vermutlich eine bereits bekannte Person bezeichnet. Demnach scheint hiermit in erzählender Form der Beobachterin oder des Beobachters Wiebke gemeint zu sein, die gegenwärtig die Sprecherin der Antwort ist. Für Wiebke scheint etwas also nicht leicht zu bewältigen, da vermutlich ein ihrer Meinung nach hoher Schwierigkeitsgrad vorherrscht. Das Adverb »zu« kann dann in diesem Zusammenhang ein hohes Maß kennzeichnen, welches für Wiebke scheinbar nicht mehr akzeptabel ist. Die anschließende Konjunktion »und« lässt vermuten, dass an Wiebkes Antwort eine Aufzählung oder begründete Anknüpfung folgt. Ein Anschluss erfolgt, indem Wiebke konkretisiert, dass »es mit dem Rechenrahmen aber ein bisschen besser klappt«. Der »Rechenrahmen« scheint also das Hilfsmittel oder Material zu sein (»mit«), mit dem etwas ausgeführt wird. Aus der Begriffsbeschreibung geht hervor, dass es sich

²⁶ Bezeichnung für ein Rechenhilfsmittel.

²⁷ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP T4“ zu finden.

dabei um ein Hilfsmittel handelt, welches zum Rechnen, also vermutlich für das Unterrichtsfach Mathematik, Verwendung findet. Unklar bleibt, ob Wiebke das Hilfsmittel für das Bearbeiten einer Aufgabe oder eventuell zum Spielen nutzen möchte. Sie erklärt nur weiterhin, dass etwas (»es«) vermutlich ein wenig »besser« durchgeführt werden kann, wenn sie den Rechenrahmen verwenden würde. Wiebke geht also davon aus, dass ihr eventuell eine Aufgabe oder etwas anderes in höherem Maße gut (»besser«) gelingen kann, sofern sie sich dieses bestimmte Material zur Hilfe nimmt. Anschließend kann vermutet werden, dass Wiebke weitere Gründe aufzählt, um den Rechenrahmen zu verwenden, die Interaktion mit Frau Bauer beendet wird und Wiebke sich den Rechenrahmen aus dem Regal nimmt oder Frau Bauer auf Wiebkes Äußerung Bezug nimmt. Was folgt, sind unten gesetzte Anführungszeichen, die darauf deuten lassen, dass eine direkte Rede von Wiebke oder Frau Bauer beginnt. Fest steht, dass es sich also scheinbar um eine Sprecherin handelt. Die Äußerung von einer der beiden weiblichen Personen erfolgt vermutlich an die jeweils andere Person, denn das Pronomen »du« kennzeichnet eine Anrede an eine verwandte oder vertraute Person, die ebenso anwesend ist. Die Person, an welche die direkte Rede gerichtet ist, ist sich scheinbar darüber bewusst (»[d]u weißt«), dass sie sich zwischen einer scheinbar vorhandenen Menge von Hilfsmitteln oder Gegenständen (»bei allen Materialien«) »bedienen« kann, die für eine bestimmte Arbeit benötigt werden. In einem anschließend eingeschobenen Nebensatz werden die »Materialien« konkretisiert, indem die Sprecherin nur solche meint, die es der Adressatin zur Bewältigung einer Aufgabe eventuell schneller und leichter ermöglichen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen (»die dir helfen«). Das anschließende Adverb »immer« verweist darauf, dass von den Materialien vermutlich jederzeit Gebrauch gemacht werden kann, sodass sie von Personen verwendet werden können (»bedienen kannst«). Die Sprecherin führt in einem nächsten Satz fort, dass »Wiebke« es sich bestenfalls »so leicht wie möglich« machen soll. Demnach kann darauf geschlossen werden, dass es sich bei der Sprecherin um Frau Bauer handelt, indem sie Wiebke auf ihre einleitend beschriebene Antwort eine Rückmeldung gibt. Darin vergewissert sie ihr, dass sie »es« so ausführen sollte (»mach es dir«), dass für sie keine große Anstrengung und kein großer Einsatz erforderlich ist (»leicht«). Die Konjunktion »wie« korreliert oft zu »so« und verdeutlicht dann einen Vergleich. Wiebke soll sich demnach wahrscheinlich immer das Material aussuchen, welches ihr die Verwirklichung des Erreichens eines Zieles nicht so schwierig gestaltet (»so leicht wie möglich«). Noch immer ist an dieser Stelle unklar, für welchen konkreten Zweck das Material dienen soll. Da die direkte Rede Frau Bauers dann jedoch beendet zu sein scheint, denn es folgen oben gesetzte Anführungszeichen, wird der tatsächliche Grund dafür vermutlich auch nicht mehr aufgeklärt. Im Anschluss wird lediglich noch die Lesart versichert, dass es sich bei der Sprecherin um Frau Bauer

gehandelt hat, denn es ist Frau Bauer, die Wiebke etwas rückmeldet (»gibt Frau Bauer Wiebke zu wissen«). Schließlich kann anhand dieser Szene angenommen werden, dass es innerhalb der Klassenstruktur scheinbar die Regel gibt, dass die Gesamtheit der vorhandenen Materialien frei zugänglich für jeden ist und somit selbstbestimmt von allen in diesem Raum anwesenden Subjekten Verwendung finden kann. Sollte Wiebke selbstständig an den Ort des Geschehens, also zum Matheregal, gegangen sein, so ist davon auszugehen, dass sie durchaus selbstbestimmt agiert, um sich möglicherweise die zu tätigende Arbeit erleichtern zu können. Anderenfalls kann gedeutet werden, dass Frau Bauer gemeinsam mit Wiebke zu dem Regal gegangen ist, um Wiebke darauf aufmerksam zu machen, dass die Möglichkeit besteht, jederzeit dorthin zu gehen, um alle Materialien in Anspruch zu nehmen. Dennoch kann anhand beider Lesarten angenommen werden, dass die Kinder dieser Klasse bereits ihren Lernprozess in Eigeninitiative gestalten oder aber die Lehrperson zumindest darum bemüht ist, den Kindern einen solchen Weg anzubahnen.

Szene 17: Frau Bauer läuft gerade durch die Klasse. Inga und Karla kommen zu ihr.

„Können wir draußen arbeiten?“ „Ja warum nicht, wenn ihr das gerne möchtet“, antwortet Frau Bauer ihnen. Inga und Karla gehen raus.²⁸

Die Szene wird durch eine von einer unbestimmten Person gestellte Frage an eine ebenso nicht eindeutig bestimmte Person oder Personengruppe eröffnet. Vermutlich stellt Inga oder Karla eine Frage an Frau Bauer, denn aus der Einführung geht hervor, dass die beiden Mädchen im Voraus zu ihr gegangen sind. Demnach scheint es in jedem Fall eine Sprecherin zu sein, die eine Frage an Frau Bauer stellt. Da die Sprecherin die erste Person Plural (»wir«) verwendet, scheint zunächst nicht nur eine Person gemeint zu sein, sondern mehrere Personen, zu denen sie selbst ebenfalls gehört. Interpretationsanalytisch könnte an dieser Stelle angeführt werden, dass die Sprecherin sich selbst und Frau Bauer, sich selbst und das andere anwesende Mädchen oder alle drei anwesenden Personen gleichzeitig meint. Die Frage von ihr kann dann als Bitte verstanden werden, denn sie bittet darum, ob die Personengruppe die Möglichkeit hat (»[k]önnen wir«), »draußen [zu] arbeiten«. Vermutlich möchte die Sprecherin mit einer oder mehreren anderen Personen außerhalb des Raumes oder Gebäudes (»draußen«) tätig sein (»arbeiten«), in welchem sie sich gegenwärtig befinden. Unklar ist, aus welchem Grund nach draußen gegangen werden möchte. Zu vermuten ist, dass etwas Negatives am gegenwärtigen Ort vor-

²⁸ Das vollständige Protokoll ist im Anhang unter „BP T3“ zu finden.

gefallen ist oder der Aufenthalt draußen aus unbekannten Gründen angenehmer zu sein scheint. Im Anschluss ist als logische Konsequenz auf die Frage eine Antwort zu erwarten, durch welche Frau Bauer einen Einspruch, eine Zustimmung oder eine Nachfrage ausdrücken könnte. Anhand der unten gesetzten Anführungszeichen tritt eine dieser Lesarten scheinbar auch ein, denn diese kennzeichnen den Beginn einer direkten Rede, die von Frau Bauer ausgeführt wird (»antwortet Frau Bauer ihnen«). Das in der Antwort enthaltene Partikel »[j]a« drückt dahingehend eine zustimmende Antwort auf die vorangegangene Frage aus. Die anschließende Wortkombination »warum nicht« deutet auf eine Frage nach dem Warum hin. Für Frau Bauer scheint die vorangegangene Frage möglicherweise gar nicht nötig zu sein, weshalb sie damit eine Art Mut gegenüber der adressierten Person oder Personengruppe aussprechen könnte. Sie klärt die Personengruppe (»ihnen«) auf, dass sie unter der Voraussetzung draußen arbeiten können, sofern sie es selbst ebenfalls wünschen (»wenn ihr das gerne möchtet«). An dieser Stelle wird durch das Pronomen »ihnen« die Lesart bestärkt, dass die zu Beginn gestellte Frage an Frau Bauer gerichtet wurde, um als Sprecherin der Frage nach der Erlaubnis im Namen von sich selbst und dem anderen im Raum anwesenden Mädchen zu fragen. Frau Bauer selbst möchte also scheinbar nicht mit nach draußen gehen, ist aber davon überzeugt, dass die beiden Mädchen draußen arbeiten können und möchte ihnen nun verdeutlichen, dass deren Anliegen für sie außer Frage steht. Anzunehmen ist daran anschließend, dass die beiden Mädchen auf Frau Bauers Reaktion eine kurze Form der Dankbarkeit aussprechen und sich nach »draußen« begeben. Erstere Annahme tritt nicht ein, jedoch verlassen (»gehen raus«) »Inga und Karla« vermutlich den Raum oder den Ort, an dem sie sich zuvor aufgehalten haben und gehen an einen anderen Ort nach draußen. Somit kann Frau Bauers Reaktion als Eröffnung für den Freiraum der beiden Mädchen angesehen werden. Diese wollten scheinbar als Absicherung vorsichtshalber bei Frau Bauer nachfragen, ob sie tatsächlich nach draußen gehen können, weil sie sich selbst entweder nicht ohne Nachfragen dazu überwinden konnten oder weil diesbezügliche Nachfragen verpflichtend sind. Dadurch, dass Frau Bauer jedoch vermutlich ohne Zögern zustimmt und das Anliegen in Frage stellt, kann eine diesbezüglich verpflichtende Klassenregel möglicherweise ausgeschlossen werden.

Anhand der Analysen der letzten acht Szenen können schließlich folgende Annahmen in zusammengefasster Form formuliert werden, inwiefern Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit auf *organisatorischer Ebene* stattfindet:

- Einerseits tritt vor Partizipationsprozessen eine Unsicherheit seitens der Kinder auf, welche Selbst- und Mitbestimmung von der Lehrperson oder anderen anwesenden Erwachsenen abhängig macht. Bei den Kindern

existieren zwar überwiegend selbstgeleitete Partizipationsgedanken, jedoch scheinen sie diese nicht in Eigeninitiative durchführen zu wollen oder dürfen, sondern sichern sich vorher bei der oder dem Erwachsenen fragend ab (Szenen 13-17). Anhand des Sprachgebrauchs der Kinder, indem Verben wie *dürfen* oder *können* verwendet werden, besteht von vornherein scheinbar der Wunsch, etwas Bestimmtes durchführen zu wollen. Aufgrund solcher absichernden Fragen hängen mögliche Freiräume für Selbst- und Mitbestimmung der Kinder dann meist von der Entscheidung Anderer ab. Entweder wird jenen durch die Lehrperson zugestimmt (Szenen 13 und 15-17) oder sie werden beispielsweise aufgrund persönlicher Vorlieben der Lehrkraft oder durch Strukturen des Systems Schule (z.B. haben Lehrer eine Aufsichtspflicht und müssen wissen, wo sich die Kinder aufhalten) eingeschränkt beziehungsweise verboten (Szene 14). Wird einer Nachfrage zugestimmt, können zunehmend Prozesse der Selbstbestimmung angebahnt werden (Szenen 15 und 17), um beispielsweise für eine partizipative Unterrichtsstruktur zu sorgen. Dies scheint zudem von der Klassenraumgestaltung abhängig zu sein, denn auch dadurch kann Selbstbestimmung zum Beispiel hinsichtlich der Materialwahl stattfinden (Szene 16).

- Andererseits existiert auch auf organisatorischer Ebene die Herausforderung des Machtverhältnisses, welches Partizipationsprozessen zugrunde liegen kann. In unterschiedlichen Situationen wird durch die Erwachsenen eine Selbstbestimmung erst gar nicht zugelassen, da den Kindern mögliche Freiräume genommen werden, ohne deren Bedürfnisse zu berücksichtigen (Szene 12). Auch, wenn die Kinder nach ihrem Willen handeln wollen und nicht um eine diesbezügliche Erlaubnis fragen, wird die Ausführung des Willens unterbunden und schließlich nicht akzeptiert (Szenen 10 und 11). In solchen Situationen ist es dann von den Kindern abhängig, ob sie sich dem meist verpflichtenden Willen der Älteren widersetzen (Szene 12) oder sie sich dem Willen derer fügen (Szenen 10 und 11). Fraglich bleibt dabei, ob die Erwachsenen hier ihre Macht ausnutzen, um ihren Willen durchzusetzen oder ob die Lehrkräfte durch Pflichten und Auflagen innerhalb des Schulsystems selbst nicht genügend Freiraum und Selbstbestimmungsmöglichkeiten haben, um selbstbestimmte Wünsche der Kinder gewähren zu können.

Schließlich ist anzunehmen, dass die Kinder während der Arbeit mit dem Wochenplan durchaus organisatorisch bedingte, partizipative Beteiligungsprozesse wahrnehmen können. Diese finden dann jedoch meist nicht in Eigeninitiative statt, sondern werden entweder im Voraus durch ein Verbot unterbunden oder sind erst nach einer Absicherung von der Lehrkraft möglich. Entweder wird den Kindern dann der ausgesprochene Wunsch gewährleistet oder letztendlich

blockiert, woraufhin es in der Macht der Kinder liegt, ein solches Verbot zu akzeptieren oder sich dem zu widersetzen. Den Sequenzen ist dahingehend jedoch nicht zu entnehmen, ob eine Klassenregel existiert, die den Kindern das Nachfragen vorgibt oder ob sie sich noch nicht dazu bereit fühlen, vollkommen selbstständige Entscheidungen zu treffen.

7. Bilanz der Ergebnisse und Ausblick

Rückblickend betrachtet, wurde die Frage nach dem Stattfinden von Partizipationsprozessen im Rahmen der Wochenplanarbeit, also ob und wie Grundschulkinder im Rahmen der Wochenplanarbeit solche erfahren beziehungsweise ermöglicht bekommen, sowohl theoretisch als auch empirisch analysiert. Diesbezügliche Annahmen konnten bereits im vorangegangenen Kapitel getroffen werden, welche die Ergebnisse des jeweils analysierten Bereichs darstellen. Diese resultieren aus den einer Ebene zugehörigen Szenen sowie den darin enthaltenen Interaktionen der Beteiligten und wurden bereits ausführlich dargelegt. Grundlegend ist dabei zu bedenken, dass jene Untersuchungsergebnisse von exemplarischer Bedeutung für den partizipativen Wochenplanunterricht sind. Demnach ist in Betracht zu ziehen, dass die dahingehenden Analysen keine Prätention auf eine allgemeine Geltung oder Vollständigkeit haben. Die Untersuchung lässt es bloß zu, Einsicht in eine vorhandene Menge solcher Partizipationsprozesse im Rahmen der Wochenplanarbeit zu nehmen. Das in dem Zusammenhang entstandene Datenmaterial spiegelt diesbezüglich zwar eine gewisse Selektivität der Forscherin wider, allerdings können einzelne Segmente der im Feld vorherrschenden Wirklichkeit abgebildet werden. Doch was bedeuten diese Ergebnisse hinsichtlich Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit? Um diesbezüglich eine Verbindung zwischen den empirischen Ergebnissen und den dargestellten theoretischen Konzepten herstellen zu können, gilt es nachfolgend, die empirisch untersuchten Partizipationsprozesse im Rahmen der Wochenplanarbeit vor dem Hintergrund der theoretischen Ausarbeitung aufzuzeigen.

Partizipation ist als Teilnahme, Mitbestimmung und Mitgestaltung einzelner Subjekte an Entscheidungen definiert, die sowohl deren eigenes Leben als auch das der sie umgebenden Gemeinschaft betreffen (vgl. Kapitel 2.1). Demzufolge stellt die Wochenplanarbeit als Form offenen Unterrichts im Kontext der Schule durchaus einen Entscheidungsbereich dar, der die Kinder direkt betrifft und in welchem sie nicht nur teilnehmen, sondern eben auch mitwirken können. Wochenplanarbeit eröffnet demnach Partizipationschancen und entspricht deshalb theoretisch auch den Forderungen der Kultusministerkonferenz, dass Kinder bereits in der Grundschule Partizipation einüben sollen (vgl. Kultusministerkonferenz 2009, S. 2). Anhand der empirischen Ergebnisse wird jedoch deutlich,

dass Selbst- und Mitbestimmung sowohl auf inhaltlicher als auch auf organisatorischer Ebene der praktischen Wochenplanarbeit selten beziehungsweise nur eingeschränkt bis gar nicht stattfinden. Demnach finden sich an dieser Stelle auch die bisherigen Forschungsstände im Bereich Kinder- und Jugendpartizipation wieder (Kapitel 4.1). Die Entscheidungsmacht der Kinder hinsichtlich der Arbeits- und Sozialformen sowie der Mitgestaltung bei Unterrichtsinhalten wird nämlich letztendlich in den meisten Fällen durch Dritte gesteuert. An dieser Stelle muss zwar differenziert werden, dass beispielsweise Hugo und Nike (Szene 10) ihre Aktivitäten selbstständig planen und durchführen wollen, allerdings wird nicht nur bei ihnen, sondern auch in anderen Fällen, jene persönliche Meinung durch das Eingreifen Dritter akzeptiert, eingeschränkt oder verboten. Auffällig ist in diesem Zusammenhang also, dass viele Kinder durchaus gewillt sind, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen, die ihren eigenen Wünschen entsprechen, sie diese jedoch entweder nicht vollkommen in Eigeninitiative nutzen können oder noch nicht wollen. Da jener Kindeswille auch als Voraussetzung der Wochenplanarbeit gilt, greift hier zudem die von Konrad (2003, S. 14) betonte Vorstellung, dass Wochenplanarbeit einer fundamentalen Lernmotivation bedarf, damit selbstgesteuert gelernt werden kann – diese ist dementsprechend bei den Kindern gegeben. Die empirischen Befunde der vorliegenden Arbeit untermauern dahingehend auch, dass Aufgaben im Rahmen der Wochenplanarbeit bei den beteiligten Subjekten durchaus mit Spaß verbunden sind, sofern ihnen die Freiräume nicht genommen werden. Denn an Orten, an denen selbst entschieden werden kann, macht Wochenplanarbeit Spaß und es ist eine gewisse Motivation vorhanden (Szene 11). Laut Quesel (2006, S. 63) sollten sie deshalb dann eben auch Akteure sein, die bei der Beantwortung von Machtfragen nicht ignoriert werden dürfen. Abgesehen von der vorhandenen intrinsischen Motivation der Kinder entsteht allerdings der Eindruck, dass die faktische Entscheidungsmacht letztendlich bei den erwachsenen Akteuren liegt, denn innerhalb der analysierten Szenen kommt es nur einmal vor, dass sich ein Kind der Meinung eines Erwachsenen widersetzt (Szene 12). Ansonsten wird deren Meinung entweder im Voraus fragend angefordert oder die Erwachsenen intervenieren angestrebte Selbstbestimmungsprozesse der Kinder. Allerdings ist es im Kontext der Schule und des Unterrichts für die Kinder in manchen Situationen wiederum durchaus akzeptabel, dass Machtunterschiede vorhanden sind (Szene 5). Die dadurch angesprochenen Machtverhältnisse deuten dann auf eine Partizipation hin, die laut Tillmann (2014, S. 85) einem Genehmigungsvorbehalt unterliegt, denn es sind die Lehrpersonen, die in den meisten Fällen endgültig darüber entscheiden, wann, mit wem und wo die Kinder was in welcher Reihenfolge machen, obwohl mit einer Öffnung des Unterrichts durch die Wochenplanarbeit angestrebt wird, dass die Kinder in jenen Bereichen eigenständig handeln können (vgl. Claussen 1997, S. 16). Die Bereiche, in denen

Selbst- und Mitbestimmung der Kinder stattfinden, sind demnach nicht eindeutig definiert, denn beispielsweise erlaubt Frau Müller Michel, dass er den Platz wechseln kann (Szene 13), jedoch verbietet sie Julia andererseits, sich neben Katharina zu setzen (Szene 14). Jene Partizipationsbereiche werden also erst während der jeweiligen Interaktionen immer wieder neu und individuell festgelegt. In diesem Zusammenhang findet Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention deshalb auch nur teilweise Beachtung, denn die freie Meinungsäußerung des Kindeswillens wird in den meisten, das Kind berührenden Angelegenheiten zwar berücksichtigt (vgl. Kittel 2008, S. 182), allerdings wird das ausgesprochene Ziel überwiegend von der Lehrkraft beschlossen, indem sie über das Kind hinweg entscheidet, die Meinung derer hört und akzeptiert oder folglich ablehnt. Solche von der Lehrkraft abhängigen Handlungsspielräume der Lernenden implizieren deshalb kaum eine veränderte Beziehungsstruktur zwischen den Akteuren im Kontext einer Öffnung des Unterrichts durch die Wochenplanarbeit, sondern verdeutlichen vor allem auf einer sprachlichen Ebene vielmehr die vorherrschenden Machtverhältnisse. In diesem Zusammenhang spricht das Verhalten aller Beteiligten deshalb nur eingeschränkt für eine Teilhabe und Selbstbestimmung an Prozessen im Rahmen der Wochenplanarbeit, denn nach Reichenbach (2006, S. 55) findet Partizipation nämlich nur dann statt, wenn die Kinder die letztendliche Entscheidungsmacht haben. Allerdings werden die Entscheidungen in den meisten der Arbeit vorliegenden Szenen nicht in vollkommener Eigeninitiative der Kinder getroffen. Auffällig ist dahingehend, dass den Kindern eine tatsächliche Verantwortungsübernahme also nur eingeschränkt möglich ist, da sich entweder die Kinder ihrer durchaus möglichen Entscheidungsmacht nicht bewusst sind und ihre überwiegend selbstgeleiteten Partizipationsgedanken bei den anwesenden Erwachsenen absichern lassen oder die Erwachsenen Partizipation zu einer hierarchischen Verordnung werden lassen und somit der Aspekt der Fremdbestimmung entsteht. Die untersuchte Wochenplanarbeit ist in diesem Zusammenhang allerdings nicht der gleichnamigen Stufe der Fremdbestimmung nach Schröder (1995, S. 16) zuzuordnen, da die betroffenen Subjekte bei partizipatorischen Prozessen, in die sie einbezogen werden, durchaus begreifen, worum es geht. Größtenteils findet Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit dahingehend in einem Bereich mehrerer Stufen statt, die individuell für die Beteiligten ineinander übergehen können. In die Partizipationsprozesse fließen zwar Anregungen oder persönliche Intentionen der Kinder ein, wenn sie ihre Wünsche bezüglich eines Inhalts oder einer Organisationsform äußern, allerdings verbleibt die letztendliche Entscheidungskompetenz bei den Erwachsenen, also inwiefern sie diesen Wünschen durch Akzeptanz oder Ablehnung Beachtung schenken (*informiert, zugewiesen*). Die Kinder sind an Entscheidungsprozessen durch individuelle Vorstellungen beteiligt und haben somit Einfluss auf den Partizipationsprozess, deren Ausgang

letztendlich dennoch die Erwachsenen bestimmen (*Mitwirkung*). Sie nehmen demnach nicht einfach nur an der Wochenplanarbeit teil, sondern beteiligen sich vereinzelt. Die tatsächliche Beteiligung findet in einem eingeschränkten Rahmen statt (*Teilhabe*). Demnach sind die Übergänge in der Stufenleiter fließend, weshalb es problematisch wäre, die Wochenplanarbeit nur einem Grad zuzuordnen. Schließlich lässt sich die Wochenplanarbeit in Stanges zweite Dimension seiner Dreiteilung einordnen, da alle drei zuletzt genannten Stufen nach Schröder dieser Dimension der Beteiligung angehören. Den Kindern werden demnach durchaus Beteiligungschancen eröffnet, für welche sie in einem nächsten Schritt vermutlich erst einmal lernen müssen, wie diese selbstbestimmt genutzt werden können, ohne unbedingt die Beteiligung Dritter einfordern zu müssen. Diese Unentschlossenheit bezüglich eines selbstbestimmten Agierens kann damit zusammenhängen, dass Wochenplanarbeit als Form offenen Unterrichts einen Prozess darstellt, bei dem eine Klasse sehr heterogen auf vielen Ebenen fortschreitet (vgl. Wagner 1979, S. 174f.). In diesem Zusammenhang kommt zudem Knaufs (2009, S. 144) Umgang mit der Zeit zum Tragen, denn die Lernenden müssen schrittweise realisieren, wie sie ihre verfügbare Zeit für den Wochenplan bestenfalls nutzen. Jedes Kind entwickelt demnach allmählich über mehrere Phasen hinweg die Bereitschaft, an unterschiedlichen Stellen des individuellen und ko-konstruktiven Lernens mehr Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Die an der empirischen Forschung beteiligten Kinder sind aufgrund dessen, dass sie um die Meinung der Lehrpersonen bitten, vermutlich deshalb noch in einem Stadium, in welchem sie lernen müssen, mehr Verantwortung zu übernehmen. Daran wird zudem deutlich, dass es sich bei der im Rahmen der Wochenplanarbeit untersuchten Partizipation in diesem Sinne nicht nur um ein Teilen von Macht oder ähnlichem handelt, wie es wörtlich durch *partem capere* definiert ist (vgl. Kapitel 2.1), sondern dem Kind ein entsprechend ausgewogenes, partizipatives Verhältnis geboten werden muss, um den Prozess des selbstbestimmten Lernens eigeninitiativ zu nutzen, damit Wochenplanarbeit allmählich von einer Fremdbestimmung Dritter gelöst werden kann. Grundsätzlich muss diesbezüglich jedoch die Qualität der an der Evaluationsschule praktizierten Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit bestenfalls gemeinsam mit den Kindern weiterentwickelt werden. Es muss klar formuliert werden, in welchen Bereichen der Wochenplanarbeit die Kinder selbst bestimmen dürfen und in welchen nicht, denn beispielsweise wird es manchen Kindern gewährt, die Sozialform zu ändern, anderen jedoch nicht. Ist ein diesbezüglicher Rahmen gegeben, werden den Kindern Partizipationsmöglichkeiten verdeutlicht, da die Grenzen und Möglichkeiten der individuellen Entscheidungsmacht für alle transparent sind und demnach verringert sich vermutlich auch das Bedürfnis, Dritte einzubeziehen. Innerhalb solcher festgelegten Bereiche kann dann bestenfalls uneingeschränkte Partizipation stattfinden, wodurch

sich das Machtverhältnis ebenso relativieren kann, da die Macht der Erwachsenen in jenen Bereichen gleichermaßen eingeschränkt wird. Grundlegend müssen demnach aber vor allem die partizipativen Kompetenzen der Kinder Beachtung finden, da Partizipationsmöglichkeiten immer auch dem Alter und den Bedürfnissen der Kinder entsprechen sollten (vgl. Bettmer 2008, S. 215). Zur Diskussion kann dann ebenso stehen, dass die Wochenpläne gemeinsam mit den Kindern erstellt werden, damit von Beginn an deren Interessen berücksichtigt und geachtet werden können, denn auch dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt und sollte deshalb weiteren Untersuchungen unterliegen. Schließlich kann dadurch versucht werden, den immer noch erheblichen Einfluss Erwachsener einzuschränken, damit die dem pädagogischen Auftrag zugrunde liegende Ungleichheit vermindert wird. In diesem Zusammenhang könnten Untersuchungen folgen, die sowohl die Wahrnehmung der Erwachsenen untersucht als auch solche, die die Wahrnehmung der Kinder in den Blick nimmt. Dadurch könnte gewährleistet werden, die individuellen Sichtweisen gegenüberzustellen sowie jene anschließend mit den Beobachtungen von außen aus der vorliegenden Arbeit zu vergleichen, denn der Aspekt der Wahrnehmung aller Beteiligten wurde in dieser Arbeit ebenso nicht berücksichtigt.

Insgesamt verhält es sich mit der untersuchten Pädagogik der Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit so, dass die vorhandenen Rechte unterschiedlich von allen Akteuren behandelt werden. Manche Kinder halten es nicht für nötig, selbst zu bestimmen, weil es außer Frage steht, dass die Erwachsenen in der Schule die Mächtigeren sind, andere Kinder wollen mitbestimmen, trauen es sich jedoch noch nicht gänzlich und wiederum andere übernehmen bereits Verantwortung für sich selbst. Partizipationsprozesse erweisen sich im Rahmen der Wochenplanarbeit demnach als sehr heterogen und ambivalent. Dabei wird deutlich, dass es vor allem die Erwachsenen sind, die diesbezüglich eine Schlüsselfunktion einnehmen, weshalb es von deren Verhalten grundlegend abhängig ist, inwiefern die Kinder zwischen Berechtigungen und Verpflichtungen an ihren Lernprozessen während der Arbeit mit dem Wochenplan partizipieren können.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010). Erster Kinder- und Jugendreport. Zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Ein Zeugnis für die Kinderrechte in Deutschland 2010. Berlin: AGJ.
- Ariès, P. (2007). Geschichte der Kindheit (16. Aufl.). München: dtv.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. In *Journal of the American Institute of Planners*, Vol. 35, No. 4, July 1969, 216-224.
- Baacke, D. & Brücher, B. (1982). Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim: Beltz.
- Bacher, J., Winklhofer, U. & Teubner, M. (2007). Partizipation von Kindern in der Grundschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Start in die Grundschule*. Bd. 3. Ergebnisse aus der zweiten Welle (S. 271-244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, G. & Scholz, G. (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen* (S. 85-114). Wiesbaden: Springer VS.
- Bennack, J. (2004). Schulaufgabe: Unterricht. Zeitgemäß unterrichten können (3. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Benner D. & Ramseger, J. (1981). Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. Weinheim: Juventa.
- Bergmann, J. R. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Auszeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonß & H. Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (S. 299-320). Göttingen: Otto Schwarz und Co.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bettmer, F. (2008). Partizipation. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 213-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMFSFJ (2014). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin.
- Braun, C. (2001). Leistungsbeurteilung im Rahmen der Stationen- und Wochenplanarbeit. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (S. 81-100). Baltmannsweiler: Schneider.
- Breidenstein, G. (2008). Offenen Unterricht beobachten – konzeptionelle Überlegungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1(1), 110-121.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen* (S. 27-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UTB.

- Brügelmann, H. (2014). Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule. *Grundschule aktuell* 127, 6-11.
- Brügelmann, H. (2016). Kinderrechte und Schulqualität: Plädoyer für eine pädagogische Lern- und Leistungskultur. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest* (S. 136-148). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Bude, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 384-401.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratorium Juni 2009*. München: DJI.
- Carle, U. & Howe, S. (2011). Kinderrechte als pädagogische Herausforderung. Historische Entwicklung und aktuelle Umsetzung. *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 1, 4-7.
- Claussen, C. (1993). Wochenplan. In: D. Heck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Grundschule von A bis Z* (S. 282-283). Braunschweig: westermann.
- Claussen, C. (2011a). Vorwort. In C. Claussen (Hrsg.), *Wochenplan- und Freiarbeit* (S. 5-6). Braunschweig: westermann.
- Claussen, C. (2011b). Wochenplanunterricht in der Grundschule. In C. Claussen (Hrsg.), *Wochenplan- und Freiarbeit* (S. 54-96). Braunschweig: westermann.
- De Boer, H. (2012). Pädagogische Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen* (S. 65-82). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2016). *Kinderreport Deutschland 2016. Rechte von Kindern in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2016_Deutsches_Kinderhilfswerk.pdf.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2017). *Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2017/Kinderreport_2017_Deutsches_Kinderhilfswerk.pdf.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2018). *Kinderreport Deutschland 2018. Rechte von Kindern in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2018/DKHW_Kinderreport_2018.pdf.
- Dudenredaktion online (o. J.). *Partizipation auf Duden online*. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Partizipation>.
- Dudenredaktion online (o. J.). *Wörterbuch*. Verfügbar unter <https://www.duden.de>.
- Edelstein, W. (2009). Partizipation und Demokratielernen in der Ganztags- schule. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, & G. Rutz (Hrsg.), *Leben – Lernen – Leisten* (S. 80-93). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

- Edelstein, W. (2016). Bildung, Teilhabe, Rechte der Kinder: Demokratie lernen und leben in einer demokratischen Schule. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest (S. 266-279). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen (S. 7-39). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Fatke, R. (2007). Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze (S. 19-38). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Fatke, R. & Niklowitz, M. (2003). „Den Kindern eine Stimme geben“. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich.
- Fatke, R. & Schneider, H. (o. J.). Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune: Bertelsmann- Stiftung.
- Fatke, R. & Schneider, H. (2005). Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Freitag, M. (2007). Demokratische Prozesse im »Volk de Schülerinnen und Schüler«. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze (S. 103-113). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Füssel, H.-P. (2017). Schülermitwirkung - auch in der Grundschule? Überlegungen aus rechtlicher Sicht. Die Grundschulzeitschrift, 31(302), 12-14.
- Garlichs, A. (1993). Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989). UN-Kinderrechtskonvention.
- Gernert, W. (1993). Partizipation in der Jugendhilfeplanung. Münster: Landesjugendamt.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. Adult Education Quarterly 41, 125-149.
- Hafeneger, B. (2005). Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In B. Hafeneger, M. Jansen & T. Niebling (Hrsg.), Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren (S. 11-40). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B. (2005). Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten (5. Aufl.), hrsg. vom Landesministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein.
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar; Berlin: das Netz.
- Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. Florenz: Unicef.

- Hart, R. (2008). Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. New York: Unicef.
- Hartnuß, B., & Maykus, S. (2008). Wann kann Partizipation gelingen? In A. Backhaus & S. Knorre (Hrsg.), *Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen* (S. 85-87). Siegen: UniPrint Universität Siegen.
- Heinzel, F. (2002). Wie man Mitglied einer Klasse werden kann. Sozialisation im Kreisgespräch zwischen Partizipation und Fiktion. In H. Petillon (Hrsg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kindperspektive und pädagogische Konzepte* (S.119-128). Opladen: Leske & Budrich.
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 22-35). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Herzog, H. (2011). Schöne heile WOPL-Welt? Wochenplanarbeit an weiterführenden Schulen. In C. Claussen (Hrsg.), *Wochenplan- und Freiarbeit* (S. 31-40). Braunschweig: westermann.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht*. Verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_sachunterricht_prst_2011.pdf.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017). *Hessisches Schulgesetz*. Verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lesefassung_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_zweispaltig_stand_30.05.2018.pdf.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen* (7. Aufl.). Wiesbaden.
- Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huschke, P. & Mangelsdorf, M. (1994). *Wochenplan-Unterricht. Praktische Ansätze zu innerer Differenzierung, zu selbstständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler* (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Hutschenreuter, I. (2010). „Ja, aber so bei uns mitbestimmen, eigentlich nicht, oder?“ Partizipation von Kindern in der Grundschule. In F. Heinzel (Hrsg.), *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheit?* (S. 210-222). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

- Jaun, T. (1999). „Durch Identifikation zu Verantwortungsbewusstsein“ Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Chance für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Kaufmann-Hayoz & C. Künzli (Hrsg.), „...man kann ja nicht einfach aussteigen.“ Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust (S. 261-274). Zürich: Akademische Kommission der Universität Bern.
- Jürgens, E. (2003). Schüleraktive Unterrichtsformen. Modelle und Praxisbeispiele für erfolgreiches Lehren und Lernen. München: Oldenbourg.
- Jürgens, E. (2006). Offener Unterricht. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), Handbuch Unterricht (S. 280-283). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürgens, U. (2011). Differenzierung durch freie Arbeit – Utopie oder Wirklichkeit? In C. Claussen (Hrsg.), Wochenplan- und Freiarbeit (S. 46-53). Braunschweig: westermann.
- Keck, R. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1994). Wörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kittel, C. (2008). Kinderrechte. Ein Praxisbuch für Kindertageseinrichtungen. Hrsg. Von D. Wolf & T. Thiel. München: Kösel.
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2005). Partizipation im Jugendalter. In B. Hafenegger, M. Jansen & T. Niebling (Hrsg.), Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren (S. 63-94). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kleinert, I. (2011). Mein Weg zur Freiarbeit. In C. Claussen (Hrsg.), Wochenplan- und Freiarbeit (S. 7-22). Braunschweig: westermann.
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2016). Einleitung. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), Demokratische Partizipation von Kindern (S. 7-13). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Knauf, T. (2009). Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad, K. (2003). Wege zum selbstgesteuerten Lernen. Pädagogik 55, 5, 14-17.
- Krappmann, L. (2014). Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt. In W. Edelstein, L. Krappmann, & S. Student (Hrsg.), Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation (S.12-19). Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Krappmann, L. (2016). Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest (S. 17-53). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Krappmann, L., & Enderlein, O. (2006). Menschenrechtsbildung als Auftrag der Schule. In National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (Hrsg.), Kinderrechte in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Band IX. "Die Konvention umsetzen..." (S. 38–51). Berlin.
- Krüger, H.-H. (2012). Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft (6., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.

- Kultusministerkonferenz (2006). Zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes.
- Kultusministerkonferenz (2009). Stärkung der Demokratieerziehung.
- Liebel, M. (2009). Kinderrechte – Aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen. Berlin: Lit.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung –auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126-159). Frankfurt: Grundschulverband.
- Lutz R. (2016). Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 90-105). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Lücker-Babel, M.-F. (1999). Kinderpartizipation und Kindermitsprache in Umweltfragen: Die neue internationale Gesetzgebung. In R. Kaufmann-Hayoz & C. Künzli (Hrsg.), „...man kann ja nicht einfach aussteigen.“ *Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust* (S. 275-298). Zürich: Akademische Kommission der Universität Bern.
- Lüders, C. (2010). Beobachten im Feld und Ethnografie. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl., S. 384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lohrenscheit, C. (2010). Kinderrechte in der Grundschule. In F. Heinzel (Hrsg.), *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheit?* (S. 199-209). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Maywald, J. (2012). *Pädagogik: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen - wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Maywald, J. (2016a). Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 16-30). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Maywald, J. (2016b). 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. Der Kinderrechtsansatz in der Schule. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest* (S. 57-69). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Meinhold-Henschel, S. (2007). Räume eröffnen im demokratischen Gemeinwesen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 9-17). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Meseth, W. (2013). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Orientierungen. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 63-80). Weinheim: Beltz Juventa.
- Moosecker, J. (2008). *Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Morgenthau, L. (2003). Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Naujok, N. (2000). Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- National Coalition (2006). Kinderkoalitionsgespräch der National Coalition zum Thema "Monitoring der Kinderrechte". Verfügbar unter <http://nc.agj.de/4-0-11.php>
- Olk, T. & Roth, R. (2007). Zum Nutzen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze (S. 39-57). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Oser, F., & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (S.17–37). Zürich: Rüegger.
- Oser, F., Ullrich, M., & Biedermann, H. (Hrsg.) (2000). Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Freiburg.
- Petersen, P. (1937). Führungslehre des Unterrichts. Langensalza: Beltz.
- Prenzel, A. (2016). Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest (S. 149-161). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Quesel, C. (2006). Partizipation – wie sie im Buche steht. Politikmodelle in schweizerischen Bildungsmedien. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (S. 63-92). Zürich: Rüegger.
- Reh, S. (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen (S. 3-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (S. 39-61). Zürich: Rüegger.
- Reinhardt, V. (2011). Einleitung. In V. Reinhardt (Hrsg.), Demokratie und Partizipation von Anfang an (S. 1-11). Baltmannsweiler: Schneider.
- Reitz, S. (2015). Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Richter, E., Richter, H., Sturzenhecker, B., Lehmann, T. & Schwerthelm, M. (2016). Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), Demokratische Partizipation von Kindern (S. 106-129). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Rieker, P., Mörgen, R. & Schnitzer, A. (2016). Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive – eine Einleitung. In R. Mörgen, P. Rieker & A. Schnitzer (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive (S. 7-14). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Roth, R. (2011). Vorwort. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten (S. 5-10). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneekloth, U. & Pupeter, M. (2010). Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie (S. 161-186). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Schöngart, A. (2008). Zur Einführung des Wochenplans in der Grundschulstufe. In J. Moosacker, Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule (S. 99-139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scholz, G. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In F. Heinzel (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. Aufl., S. 116-133). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Schröder, R. (1995). Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim; München: Beltz.
- Schwan, G. (2016). Geleitwort. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest (S. 7-10). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Stange, W. (2007). Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. Baustein A 1.1. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Verfügbar unter http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/a/Baustein_A_1_1.pdf
- Sturzbecher, D. & Hess, M. (2005). Partizipation im Kindesalter. In B. Hafeneger, M. Jansen & T. Niebling (Hrsg.), Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren (S. 41-62). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). Lexikon Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Thomé, H. (2016). Beteiligung von Kindern und Jugendlichen: Erwachsene müssen loslassen. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest (S. 208-215). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Tillmann, K.-J. (2014). Der alltägliche Umgang mit Widersprüchen. Demokratieerziehung in einem hierarchischen System. Schüler. Jahresheft des Friedrich-Verlags, 84-87.
- UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (2009). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_GC_12_de.pdf
- Wagener, A. L. (2013). Partizipation von Kindern an (Ganztags-) Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Berlin: Luchterhand.

- Wagner, A. (1979). Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Konzeptionen des Grundschulunterrichts* (S. 174-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, C., Winklhofer, U. & Bacher, J. (2008). Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. Band 5. Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen (S. 317-343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wedekind, H. & Schmitz, M. (o.J.). Wenn das Schule macht ... Partizipation in der Schule. Baustein C 2.1. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Verfügbar unter https://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein_C_2_1.pdf.
- Wiesemann, J. (2000). Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesemann, J. (2008). Was ist schulisches Lernen? In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 161-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilke, M. (2008). Was sind „Demokratische Schulen“ – und: Kann es Demokratische Grundschulen wirklich geben? In A. Backhaus & S. Knorre (Hrsg.), *Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen* (S. 294-300). Siegen: UniPrint Universität Siegen.
- Winklhofer, U. (2008). Demokratische Grundschule – der gesellschaftliche Kontext von Partizipation. In A. Backhaus, S. Knorre, H. Brügelmann & E. Schiemann (Hrsg.), *Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen* (S. 61-84). Siegen: UniPrint Universität Siegen.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018). *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim; Basel: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Gebäude der Kinderrechte (National Coalition 2006).....	14
Abbildung 2: Partizipationsarten nach Oser und Biedermann (2006, S. 34)	23
Abbildung 3: Die Partizipationsleiter nach Schröder (1995, S. 16) mit einer Erweiterung durch Stange (2007, S. 13f.) in eigener Darstellung.....	26
Abbildung 4: Drei Niveau-Stufen der Einflussnahme Betroffener nach Stange (2007, S. 27) in eigener Darstellung.....	28
Abbildung 5: Typen von Wochenplänen nach Knauf (2009, S. 143) mit Ergänzung durch Morgenthau (2003, S. 12f.) in eigener Darstellung	33
Abbildung 6: Das Stufenmodell selbstgesteuerten Lernens nach Konrad (2003, S. 17) in Anlehnung an Grow (1991) in eigener Darstellung	36

Anhang

Beobachtungsprotokolle	110
BP L1	111
BP L2	116
BP L3	123
BP L4	127
BP S1	130
BP S2	136
BP T1	143
BP T2	150
BP T3	153
BP T4	159

Beobachtungsprotokolle

Für alle Beobachtungsprotokolle (BP) gilt, dass die in der Auswertung analysierten Textauschnitte fett und kursiv gedruckt sind. Alle Namen sowie Klassenbezeichnungen wurden anonymisiert. Wiederholt sich ein bereits verwendeter Name in einem anderen Protokoll, ist die gleiche Person gemeint.

Damit schulinterne und ähnliche Fachtermini keine Verständnisschwierigkeiten beim Lesen aufkommen lassen, werden diese vorab erklärt:

Aufteilkinder:	Kinder aus anderen Klassen, die statt einer Vertretungsstunde in die anderen Klassen aufgeteilt werden
Blauer/Roter/Gelber Turm:	Anordnung der Buchstaben in farbigen Türmen, die auch Arbeitsblätter enthalten
Blitzrechnekartei:	Übungskartei zum schnellen Kopfrechnen
Büro:	Klasseninterne Bezeichnung für einen Stehsammler, den jedes Kind besitzt (darin werden alle individuellen Unterrichtsmaterialien aufbewahrt)
Denken und Rechnen:	Titel eines Mathematiklehrwerkes für die Grundschule
Dienes Material:	Bezeichnung eines Materials für den Mathematikunterricht im Zahlenraum bis 1000
Fluselwusel/Fluselwusel-Kartei:	Bezeichnung für eine Aufgabenkartei im Mathematikunterricht zur Orientierung auf der 100er Tafel und im Zahlenraum bis 100
Kinositz:	Bezeichnung einer Sozialform
Klammerkarte:	Bezeichnung für ein Freiarbeitsmaterial mit Selbstkontrolle
Konfetti:	Titel eines Deutschlehrwerkes für die Grundschule
Lies Mal:	Bezeichnung eines lehrwerkunabhängigen Leseheftes
Rechenrahmen:	Bezeichnung für ein Rechenhilfsmittel
Schuba:	siehe „Büro“
Schüttelbox:	Bezeichnung eines Materials für den Mathematikunterricht zur Übung der Zahlzerlegung
Zauberbrezel/-griff:	Verschränkung der Arme als Leisezeichen

BP L1

Stufe I, Klasse: Löwen

Datum: 04.09.2019

Zeit: 10:00-11:20 Uhr

Heute ist der erste Tag, an dem ich bei den Löwen bin, um die Beobachtungen zur Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit durchzuführen. Ich laufe gemeinsam mit der Klassenlehrerin Frau Wolf zum Klassenraum. Mit dabei ist auch noch Frau Bauer, eine Lehrerin einer anderen Klasse der Schule, die im Klassenraum der Löwen etwas abholen möchte. Sie unterhalten sich darüber, wie es in ihren jeweiligen Klassen mit den Buchstaben und Zahlen läuft. Frau Wolf zeigt Frau Bauer währenddessen den aktuellen Wochenplan. Frau Bauer bekommt von Frau Wolf eine Kopie dieses Wochenplans, bedankt sich und verlässt den Klassenraum.

Ich unterhalte mich mit Frau Wolf, sie zeigt nun auch mir den aktuellen Wochenplan und stellt mir kurz den Plan für den nächsten Unterrichtsblock vor. Währenddessen kommen die ersten Kinder aus der großen Pause in den Klassenraum. Auch der Jahrespraktikant Lars ist dabei. Lars geht auf mich zu und wir unterhalten uns darüber, weshalb ich in der Klasse bin und die Beobachtungen durchführe. Die Kinder sitzen bereits auf ihrem Platz und trinken aus ihren Flaschen oder reden mit dem Sitznachbarn. Es ist 10:01 Uhr als Frau Wolf aus dem Mülleimer eine Banane holt, sich an den CD-Player stellt, ein Lied abspielen lässt und die Tür schließt. Als die Musik ertönt begeben sich alle Kinder leise in den Kreis. Ich frage Frau Wolf, was jetzt im Kreis geschieht. Frau Wolf antwortet mir, dass nun der Morgenkreis stattfindet. Ich setze mich außerhalb des Kreises auf einen kleinen Hocker. Ich kann von hier aus alle Kinder im Kreis gut überblicken. Frau Wolf visualisiert derweil die Aufgabe für den nächsten Block an der Tafel und macht die Musik aus. Sie setzt sich zu den Kindern in den Kreis und lobt die Kinder, weil sie leise in den Kreis gegangen sind. Frau Wolf beginnt ein Gespräch über die zuvor im Müll gefundene Banane und betont im Gespräch mit den Kindern, dass man sein Frühstück nicht in den Müll werfen sollte, wenn man es nicht möchte, sondern andere Kinder fragen sollte, ob diese eine Banane haben möchten und man von ihnen im Gegenzug etwas anderes zum Essen haben kann, da Essen viel zu wertvoll ist, um es wegzuschmeißen. Die Kinder stimmen Frau Wolf zu. Frau Wolf fragt, ob jemand die Banane haben möchte, da sie noch gut aussieht und die Schale sowieso abkommt beim Essen. Lisa meldet sich, bekommt die Banane und bringt sie leise weg.

Frau Wolf leitet den Morgenkreis ein: „Luisa, du bist heute dran. Komm her und zieh einen Namen.“ Luisa zieht aus der Box, die ihr Frau Wolf hält, einen Namen und sagt, dass sie Alex gezogen hat. Alex steht sofort auf, und sagt mit einem breiten Grinsen im Gesicht: „Wir singen jetzt das Begrüßungslied.“ Nachdem das Begrüßungslied gesungen wurde, hält Frau Wolf Alex eine kleine Holztafel hoch, an der er das Datum, das Wetter, die Uhrzeit und die Jahreszeit einstellt. Alex führt den Morgenkreis weiter und lässt die Klasse auf seinen Wunsch rückwärts durchzählen, um zu prüfen, dass niemand fehlt. Frau Wolf fragt, wie viele Kinder fehlen und bekommt die Antwort, dass „gar keins“ fehlt.

Alex bekommt von Frau Wolf den Kalender, um das aktuelle Kalenderblatt vorzulesen. Die Kinder applaudieren, weil Alex scheinbar gut vorgelesen hat. An dieser Stelle des Unterrichts dreht sich Frau Wolf zu mir um und sagt, dass heute noch eine Person mehr in der Klasse ist. Sie bittet mich, kurz in den Kreis zu kommen, ich stelle mich vor, sage kurz, weshalb ich in der Klasse bin und dass ich genauso etwas aufschreiben werde, wie die Kinder auch – ich mache also im Prinzip das gleiche wie sie während der späteren Arbeitszeit. Frau Wolf ergänzt mich und erläutert, dass die Kinder mich nicht unbedingt etwas fragen sollen, sondern dafür die anderen Erwachsenen im Raum zur Verfügung stehen und wenn dann ich den Kindern manchmal Fragen stelle, aber nur in Notfällen soll dies andersherum sein. Ich setze mich wieder auf den Hocker außerhalb des Kreises.

Frau Wolf erklärt den Löwen anschließend, was die Aufgabe in der folgenden Arbeitszeit ist. Die Kinder gehen geordnet an ihren Platz, setzen sich hin und kramen in ihren Schulranzen. Nach und nach füllen sich die Tische mit verschiedenen Hefern und Heften für die Fächer Mathe und Deutsch. Frau Wolf klingelt dreimal mit einem Klangstab. Die Kinder legen alles aus ihrer Hand und richten den Blick nach vorne zu Frau Wolf. Sie sagt: „Wir fangen mit einer Deutsch-Arbeitszeit an. Los geht's.“ Ich setze mich in die Nähe eines Gruppentisches, an dem Dennis, Mark, Lotta und Lena sitzen. Dennis tuschelt mit Lotta. Sie hat noch nicht alle Materialien auf dem Tisch, die sie scheinbar benötigt und kramt nebenbei in ihrem Schulranzen. Lotta holt als letztes die schwarze Mappe heraus, in der ihr Wochenplan abgeheftet ist. Ihr Blick wechselt schnell zwischen allen Materialien, die auf ihrem Platz liegen, und dem Wochenplan. Sie greift nach einem blauen Stift und malt ein Kästchen darin blau an. Der Wochenplan verschwindet unter ihrem Tisch. Lotta beginnt, mit Lena zu reden und fragt sie, was sie jetzt machen sollen. Währenddessen blättert sie in einem ihrer Hefte hin und her. „Ah hier“, sagt Lotta. Sie holt ihre Stifte aus dem Mäppchen und beginnt schnell. Dennis und Mark tuscheln gerade noch, bevor Dennis aufsteht, durch die Klasse läuft und mit Stiften wieder an seinen Platz zurückkehrt. Mark beachtet Dennis kaum als Dennis ihn fragt, ob sie zusammenarbeiten wollen. Dennis fragt ein zweites Mal mit etwas lauterer Stimme und Mark antwortet

nach einer kurzen Pause ganz leise „ja“, guckt ihn dabei aber nicht an, sondern auf sein Heft. Dennis und Mark sind scheinbar bei der gleichen Aufgabe, denn sie unterhalten sich über das Wort „Zwiebel“, welches sie beide im Wörterbuch nachschlagen wollen. Dennis findet das Wort im Wörterbuch, zeigt es Mark und beide schreiben es auf. Dennis fragt Mark danach, welches Wort vor Comic kommt. Mark hilft ihm, indem er das Wörterbuch aufschlägt und ihm sagt, dass er jetzt wieder da schauen muss. Er muss bei C gucken, weil Comic ja mit C geschrieben wird. Mark zeigt mit seinem Finger auf das Wort Comic, fährt mit dem Finger eine Zeile nach oben und weist Dennis darauf hin, dass das das Wort ist, was vor Comic steht.

Währenddessen schaut Lena mit einem starren Blick auf den Tisch, schwenkt ihren weiterhin starren Blick zu Dennis und Mark und schaut sie lange Zeit ohne ein Blinzeln an. Durch das Vorbeilaufen von Frau Wolf erschrickt Lena, schaut auf ihr Heft und fängt an, Punkte zu malen. Sie hört auf und schaut neben sich zu Lotta, die im Heft arbeitet. Lena zu Lotta: „Wo bist du?“ Lotta antwortet ihr, dass sie weiter ist als sie. Frau Wolf unterbricht das Gespräch der beiden, indem sie mit dem Klangstab klingelt. Die Kinder nehmen den Ton wahr, legen alles aus der Hand und machen das Leisezeichen. Ohne etwas zu sagen, geht Frau Wolf zu einem anderen Gruppentisch, die Kinder widmen sich ihrer Arbeitszeit. Lotta schlägt den schwarzen Hefter auf, in dem ihr Wochenplan ist, und malt ein Kästchen aus. Lenas Blick wechselt zwischen Lottas noch aufgeschlagenem Arbeitsheft und ihrem eigenen hin und her. Als Lottas Hände nicht mehr auf dem Heft liegen und die Schrift nicht mehr verdecken, guckt sie schnell in Lottas Arbeitsheft und sagt: „Ah das brauche ich, mache ich bei mir jetzt auch so.“ Lotta sieht rüber zu Lena und sagt zu ihr, dass sie bei der Uhr ist. Im gleichen Moment fällt ihr auf, dass Lena scheinbar etwas falsch gemacht hat. Lena glaubt Lotta, indem sie es in ihrem Heft so verbessert, wie es Lotta zu ihr gesagt hat. Lotta reagiert mit den Worten „Ich bin aber immer noch weiter als du“. Als Frau Wolf an den Tisch kommt, unterbrechen Lotta und Lena ihr Gespräch. Frau Wolf fragt Lotta, wo sie ihren Arbeitsplan hat und erinnert sie daran, dass sie immer gucken muss, wo sie ist, damit sie ihren Plan abarbeiten kann. Lottas Wochenplan liegt auf dem Tisch, sie guckt kurz auf ihn, legt ihn aber sofort wieder weg, als Frau Wolf Richtung Tafel geht.

Thorsten, der Sozialpädagoge der Löwen, kommt in die Klasse. Die Kinder schauen ihn an und manche rufen seinen Namen, bevor sie weiterarbeiten. Frau Wolf hat den Klangstab in der Hand und klingelt mit kurzen Abständen dreimal hintereinander. Sie stimmt ein kurzes Lied an: „In meinem Ranzen ist so allerlei, ich habe heute ganz schön viel dabei“. Nachdem Frau Wolf diesen Satz beendet hat, meldet sich viele Kinder, um einen Gegenstand zu benennen, der heute in ihrem Schulranzen ist. Wird ein Gegenstand genannt, nimmt Frau Wolf einen

Finger hoch und gibt den Kindern so das Zeichen, dass sie jetzt gemeinsam die Silben zu dem genannten Wort schwingen wollen. Dies wiederholt sich bei fünf Wörtern.

Frau Wolf kündigt nun die Mathe-Arbeitszeit an. Ich stelle mich an die Fensterbank in die Nähe eines anderen Gruppentisches. Die schwarzen Mappen mit den Wochenplänen liegen noch auf dem Tisch. Alle fünf Kinder dieses Gruppentisches verräumen ihre Arbeitsmaterialien, die sie in Deutsch benötigten und holen jene für Mathe hervor. Karl malt abwechselnd Striche auf seinen Wochenplan und in sein Mäppchen. Maja bekommt das mit und schiebt ihren Wochenplan in Richtung Karl. Er malt einen Strich, Maja zieht die Mappe schnell zurück, nimmt sich ein Arbeitsblatt aus ihrem Mathehefter und beginnt etwas aufzuschreiben. Sie stützt ihren Kopf auf ihre Hand und schaut aus dem Fenster, bevor sie in ihrem Mäppchen kramt. Maja legt das Arbeitsblatt beiseite und schlägt ihr Matheheft auf. Ich frage sie, warum sie so schnell gewechselt hat und ob sie sich aussuchen kann, was sie jetzt arbeiten möchte. Sie guckt mich mit einem fragenden Blick an und schaut zu Karl, der ihr schräg gegenüber sitzt. Karl antwortet mir auf die Frage: „Heute ist es an der Tafel vorgegeben wo drin wir arbeiten müssen, aber manchmal gibt es auch Freiarbeit und Maja helfe ich sowieso immer, sie ist noch nicht so gut in Mathe und kann die Zahlen schlecht.“ Maja nickt und liest die Aufgabenstellung in ihrem Matheheft leise vor sich her. Karl steht auf und geht zur Tür raus.

Ich wende meinen Blick auf Lisa. Sie hat gerade Kopfhörer von Frau Wolf bekommen. Ich sehe, dass sie auf einer Seite im Matheheft ist, bei der sie Ziffern schreiben und zählen soll. Sie ist bei der Ziffer 8, schreibt sie auf, schüttelt mit dem Kopf, radiert sie weg und schreibt sie erneut. Sie wechselt mit ihrem Blick von der unteren Blattseite zur oberen und beginnt dort eine andere Aufgabe. Sie schreibt kurz etwas auf, guckt aus dem Fenster und wendet ihren Blick zu Maja, die sie schon länger anstarrt: „Was ist denn Maja? Wieso guckst du so?“ Maja flüstert ganz leise: „Ich möchte deine Kopfhörer.“ Lisa sagt ihr, dass sie kurz überlegen muss. Sie dreht sich um, sodass sie die anderen Kinder der Klasse sehen kann. Ihr Blick wandert von einem Gruppentisch links zum nächsten rechts daneben. Sie sieht Lena an und spricht sie laut an, indem sie fragt, ob sie ihre Kopfhörer noch braucht. Die Kopfhörer liegen neben Lena auf dem Tisch. Lena starrt Lisa für einen kurzen Moment an, guckt weg, nimmt sich die Kopfhörer und zieht sie auf ihren Kopf. Lisa dreht sich zu Maja um und zuckt mit den Schultern. Maja starrt aus dem Fenster, kramt dann im Ranzen, rutscht auf ihrem Stuhl hin und her und kritzelt nebenbei auf ihr Mäppchen. Mäppchen. Lisa und Luisa spielen derweil ein Spiel mit ihren Stiften.

Luisa meldet sich nebenbei schon fünf Minuten als Frau Wolf zu ihr an den Tisch kommt. Sie hat einen Stempel und ein Stempelkissen in der Hand als sie Luisa die Frage beantwortet.

Frau Wolf setzt sich an den Gruppentisch und beobachtet die Kinder an diesem Tisch. Luisa spricht Frau Wolf an und fragt, ob sie jetzt auf dem richtigen Weg ist. Frau Wolf nickt und dreht sich zu Karl. Er hält ihr ein Arbeitsblatt entgegen, sie nimmt es in die Hände, legt es vor sich und setzt darauf einige Häkchen. Sie nimmt sich sein Arbeitsheft, schlägt eine Seite auf, zeigt ihm diese und weist ihn darauf hin, dass er es im Wochenplan ausmalen soll. Karl nimmt sofort einen Stift und tut dies in seinem Wochenplan. Frau Wolf steht auf. Sie geht zum Klangstab, das auf ihrem Pult steht, und klingelt damit zweimal: „So liebe Löwen, die Mathe-Arbeitszeit ist jetzt vorbei, räumt bitte euren Platz auf.“ Die Kinder räumen alle Mappen vom Tisch in ihre Ranzen oder unter die Tische und bleiben geduldig an ihren Plätzen sitzen bis Frau Wolf sie in die Pause schickt. Sie sagt zu mir, dass ich schon gehen kann und wir verabschieden uns.

BP L2

Stufe I, Klasse: Löwen

Datum: 05.09.2019

Zeit: 10:00-11:20 Uhr

Der zweite Beobachtungstag beginnt im Klassenraum der Löwen. Als ich in die Klasse komme, sind Frau Wolf, Thorsten und Lars schon da. Ich gehe zu Frau Wolf, die hinten in der Klasse an ihrem Pult sitzt. Wir begrüßen uns und sie sagt mir, dass ich es genauso machen kann wie gestern, dass ich mir einfach einen Platz in der Klasse suchen kann, von dem ich gut beobachten kann. Ich nehme alles, was ich für die Beobachtungen benötige, aus meinem Rucksack und stelle mich zunächst hinten in die Klasse. Frau Wolf ist derweil aufgestanden und nach vorne zum CD-Player neben der Tür gegangen. Sie drückt einen Knopf am CD-Player und lässt das Lied „Komm in den Kreis...“ abspielen. Sie wuselt vorne an der Tafel herum und macht sich die Magnetwand frei, indem sie daran hängende Schilder beiseiteschiebt. Die Kinder horchen nach der Musik, singen teilweise mit und begeben sich leise in den Sitzkreis. Manche Kinder machen das Leisezeichen. Frau Wolf geht zum CD-Player, macht die Musik aus und lobt die Kinder auf dem Weg in den Kreis mit einer ruhigen Stimme, dass sie leise aus der Pause in die Klasse gekommen sind. Ein Kind unterbricht sie und berichtet, dass sich zwei Kinder aus der Klasse in der Pause gestritten haben. Frau Wolf fragt, ob es jetzt Redebedarf gibt oder ob es reicht, wenn darüber in der 5. Stunde im Klassenrat gesprochen wird. Die Kinder sind mit Klassenrat einverstanden. „Ok, dann klären wir das später gemeinsam und machen jetzt Deutsch. Die Kinder von dort“, Frau Wolf zeigt auf die Kinder, die unter der Magnettafel sitzen, „kommen mal bitte in den Kinositz, damit alle etwas an der weißen Tafel sehen können.“ Sie setzen sich auf den Boden mit dem Blick in Richtung weißer Tafel. Frau Wolf steht ebenso auf, fragt einzelne Kinder, ob sie gut sehen können und setzt sich mit einlaminierten Schildern in der Hand auf die Bank des Sitzkreises, die unter der weißen Tafel steht, sodass sie alle Kinder anschauen kann. Sie stimmt ein Lied mit „J wie Jacke, H wie Hut...“ an und macht zu den Buchstaben die passende Gebärdensprache. Manche Kinder erkennen und lassen es gleichzeitig die anderen Kinder wissen, dass es sich um das Lied zum roten Buchstabenturm handelt. Alle Kinder versuchen, mitzusingen und nebenbei die Gebärdensprache zu machen – so wie es Frau Wolf vormacht. Frau Wolf lobt die Kinder, dass es schon toll geklappt hat und fragt, ob sie nun auch noch den blauen Buchstabenturm singen wollen. Die Klasse antwortet mit lauterer Stimme in einem Chor „Jaaaa“. Das Lied wird gleichermaßen mit passender Gebärdensprache zu den jeweiligen Buchstaben gesungen, wie das erste. Viele

Kinder haben ein Lächeln im Gesicht und singen, nachdem das Lied vorbei ist, nochmal von vorn. Frau Wolf hört erst grinsend zu, steigt dann auch mit ein. Nachdem das Lied ein zweites Mal gesungen wurde, sagt Frau Wolf, dass sie sich ein paar Wörter überlegt hat und die Kinder mal versuchen sollen, diese von ihren abzulesen. Sie präsentiert jeden Buchstaben zweimal anhand der Gebärdensprache, weist immer wieder darauf hin, dass alle genau auf die Lippen schauen sollen – zuerst Maus, dann Susi, Mia und Hose. Alex spricht bei jedem Wort dazwischen, Frau Wolf entgegnet ihm, dass er sich bitte leise melden soll, denn dann wird er auch drangenommen. Beim letzten Wort „Hose“ sagt Alex laut, dass er die Wörter bereits auf dem Zettel ablesen kann, der neben Frau Wolf liegt. „Alex, raus. Du kommst rein, wenn du denkst, du kannst dich hier wieder richtig verhalten“, sagt Frau Wolf mit ruhiger und deutlicher Stimme. Alex geht mit gesenktem Blick vor die Tür, Frau Wolf widmet sich wieder dem Wort „Hose“ und den anderen Kindern. Sie führt das Kreisgespräch fort, indem sie zum Wort des Tages überleitet. „die Großen kennen das bereits, aber für euch Kleinen ist das heute das allererste Wort des Tages. Passt gut auf, was passiert. Ihr könnt sogar schon mitmachen, traut euch.“, sagt Frau Wolf. Sie hängt ein Blatt an die Tafel, auf dem Schreiblinien zu sehen sind und ganz links ein Haus mit Dach und Keller. Sie fragt die Kinder dann, wo das H von Hose wohnt, ergänzt dies durch Gebärdensprache und lässt die Meldungen der Kinder erklären, bevor sie es nochmal in ihren Worten wiedergibt. Das Wort des Tages wird durch Lautieren, das Klären der Bedeutung und dem Einzeichnen der Silben fortgeführt. Alex kommt wieder leise in die Klasse. Das Wort des Tages wird weiter besprochen. Frau Wolf fragt, ob jemand die Vokale in dem einkreisen möchte und weist darauf hin, dass es die Königsbuchstaben oder auch die Buchstaben aus dem blauen Buchstabenrum sind. Ein Kind steht auf und malt über das o und das e eine Krone. Alex meldet sich leise, wird von Frau Wolf drangenommen und sagt, dass das ein Mundwort ist, „das ist ein Nomen“, spricht Dennis dazwischen, Alex führt fort: „weil es so geschrieben wird, wie man es auch spricht.“ Frau Wolf bedankt sich bei Alex für die tolle Erklärung und lobt ihn: „Und ich finde es toll, dass du dich leise gemeldet hast, Alex“.

Frau Wolf beendet den Kinositz und teilt den Kindern mit, dass die Kleinen in der Klasse bleiben und die Großen mit Thorsten in den Leseraum gehen. Sie erinnert daran, dass die Großen weiter in ihrem Wochenplan arbeiten und das Schreibschriftheft mitnehmen sollen. Sie fragt Lars, ob er mit ihr bei den Kleinen bleiben möchte. Er nickt ihr zustimmend zu. Frau Wolf führt fort, dass die Kleinen dann in ihrem Heft und im Lies Mal weiterarbeiten können. Sie steht auf und die Kinder ebenso nach und nach. Es ist etwas wuselig in der Klasse. Die Kinder wühlen in ihrem Ranzen und laufen umher. Langsam bildet sich vor der Tür eine kleine Schlange. Thorsten steht vorne, die Zweitklässler reihen sich zu zweit hintereinander an. Die Erstklässler sitzen schon an ihren Plätzen und packen ihre Materialien aus dem Ranzen auf den Tisch.

Thorsten beginnt, aus der Tür zu laufen, die Kinder aus der Reihe folgen ihm. Die Tür bleibt offen. Frau Wolf klingelt zweimal. Es verbreitet sich eine ruhige Atmosphäre. Die meisten Kinder beginnen zu schreiben. Frau Wolf läuft nach hinten zu ihrem Pult. Auf dem Weg dorthin spricht Sören sie an: „Ich bin fertig im Heft“. „Dann mach in deinem anderen Deutschheft weiter“, entgegnet ihm Frau Wolf. Sören setzt sich auf seinen Stuhl und holt das Deutschheft aus dem Ranzen. Ich gehe in die Nähe des Gruppentisches von Lisa, Sören und Maja. Lisa und Sören sitzen sich gegenüber und unterhalten sich über ein Bild im Deutschheft: „So ne alte Wurscht“, lachen sie beide. „Alte Wurscht, alte Wurscht“, summt Lisa lachend vor sich her. Sie schaut um sich, nimmt einen Stift in die Hand und bewegt diese mit leichtem Abstand zum Heft darüber, als würde sie schreiben. Sie steht auf, schaut aus dem Fenster, dreht sich um und starrt an die Wand. Sie setzt sich wieder, nimmt sich ihr Mäppchen und legt ihren Kopf darauf. Frau Wolf kommt an den Gruppentisch, schaut kurz in Lisas Heft und erklärt ihr etwas: „Lisa, du hast ja schon wieder ein Kreuz gemacht, wir haben doch besprochen, dass wir ein kleines h oder ein großes H schreiben wollen“. Frau Wolf setzt sich auf den freien Stuhl neben Lisa, nimmt ihr das Mäppchen unter dem Kopf weg und erklärt ihr die Sache mit dem h/H erneut. Lisa hört ihr zu und radiert alles, was sie auf der Seite geschrieben hat, weg. Frau Wolf und Lisa besprechen gemeinsam das Bild vom Einhorn. Lisa wiederholt das Wort mehrmals laut. Frau Wolf fragt sie, ob in Einhorn ein h vorkommt, woraufhin Lisa schnell mit nein antwortet. Frau Wolf guckt Lisa an und möchte, dass Lisa auch sie anguckt. Sie spricht es ihr mit Gebärdensprache vor. „Ich weiß es, in der Mitte kommt eins hin“, sagt Lisa und schreibt in das mittlere von drei freien Kästchen unter dem Einhorn-Bild ein großes H. „Super, du hast toll erkannt, dass es in der Mitte steht. Steht es aber in der Mitte, schreiben wir ein kleines h. Nur am Anfang schreibst du es groß“, erklärt ihr Frau Wolf.

Ich begeben mich in die Nähe eines anderen Gruppentisches. Lars sitzt auch dort und redet mit den Kindern, wenn sie ihn etwas fragen. Sofia und Anna haben Kopfhörer auf dem Kopf. Felix' Kopfhörer liegen neben ihm auf dem Tisch. Sofia hebt ihre Kopfhörer kurz an und spricht Felix an. Er schaut sie an, wendet seinen Blick schnell wieder ab, guckt auf sein Heft, das vor ihm liegt, nimmt sich mit der linken Hand die Kopfhörer und setzt sie auf. Felix beginnt zu schreiben, guckt Lars an, nimmt sein Radiergummi in die Hand und dreht es auf dem Tisch hin und her. Derweil steht Sofia auf, zieht im Laufen ihre Kopfhörer ab, legt sie im Regal in die passende Kiste und setzt sich wieder an ihren Platz. Ich laufe in der Klasse umher und schaue mich um. Ich bleibe an dem Regal stehen, wo der CD-Player draufsteht. Von dort aus habe ich alle Gruppentische gleichermaßen im Blick. Ich bleibe mit den Augen bei Sarah hängen. Neben ihr sitzt Frau Wolf. Sarahs Mundwinkel zeigen nach unten. Sie beschwert sich bei Frau Wolf, dass sie die Aufgabe nicht hinkommt. Es kullern ein paar Tränen ihre Wangen

hinunter. Frau Wolf breitet ihre Arme aus, beugt sich zu Sarah und nimmt sie kurz in den Arm. „Beruhig dich erstmal und guck dir mal deinen Wochenplan an. Vielleicht findest du etwas, was du jetzt gerne machen möchtest“, schlägt ihr Frau Wolf vor. Sarah beginnt zu grinsen, schlägt den Hefter auf, in dem ihr Wochenplan ist und fragt Frau Wolf, ob sie die Aufgabe aus dem gelben Turm machen kann. Frau Wolf nickt ihr zu, bittet Sarah aufzustehen, steht gemeinsam mit ihr auf und geht in Richtung des Regals mit dem gelben Turm. Frau Wolf nimmt ihn aus dem Regal heraus und fragt Sarah, wo sie gerne arbeiten möchte. Sarah zeigt nach vorne, läuft los zum Sitzkreis und Frau Wolf folgt ihr. Frau Wolf stellt den gelben Turm auf eine Bank und sagt zu Sarah, dass sie sich melden soll, wenn sie Fragen hat und geht wieder. Ich beobachte Sarah weiterhin. Sie kniet auf dem Boden vor den Sitzbänken und kann die Klasse nun nicht mehr sehen. Sitzkreis und Gruppentische sind durch ein großes Regal im Raum getrennt. Sarah sucht sich ein Arbeitsblatt aus dem gelben Turm heraus, legt es auf die Bank, geht leise an ihren Platz am Gruppentisch, sitzt vor ihrem Wochenplan, malt dort etwas aus und zeigt es Frau Wolf, die ihr daraufhin einen Stempel in den Wochenplan macht. Sarah rennt leise und grinsend in den Kreis, bleibt stehen, rennt leise zurück, greift nach ihrem Wochenplan und einem Stift, rennt leise zurück in den Kreis kniet sich vor das Arbeitsblatt und schreibt etwas auf. Sie fährt einen Buchstaben nach und schreibt ihn am Ende des Blattes in einer Reihe mehrmals auf. Sie legt das Blatt neben sich auf den Fußboden und kniet sich vor den gelben Turm. Sarah schaut sich die Arbeitsblätter im gelben Turm an und holt eine Klammerkarte heraus. Sie steht auf, geht zu einem kleinen Tisch, der vor mir steht und nimmt sich eine kleine Schüssel, in der rote und blaue Klammer sind. Sie bleibt stehen, guckt Frau Wolf an, die an einem Gruppentisch sitzt und sagt mit lauter Stimme zu ihr: „Ich habe jetzt die Klammerkarte genommen“. Frau Wolf guckt Sarah an, macht einen Finger vor den Mund und nickt dabei. Sarah dreht sich um und geht in den Kreis. Sie kniet sich hin, legt die Klammerkarte vor sich auf die Bank und beginnt, Klammern an die Karte zu stecken. Ich gehe zu ihr hin und setze mich neben sie auf eine Bank. Sie nimmt mich wahr und fragt mich, ob ich das auch kann, was sie gerade macht. „Bestimmt, aber ich finde es viel schöner, wenn du es erstmal alleine machst und ich dir dabei zugucken kann“, antworte ich und stelle ihr eine Frage: „Wieso hast du dir die Klammerkarten ausgesucht?“ Sarah antwortet mir: „Ich mache das sehr gerne. Weil ich kann mich ja auch selbst kontrollieren. Voll schade, dass ich sowas nicht öfter machen kann. In den anderen Heften arbeite ich nicht so gerne. Aber ich muss es halt machen.“ Ich antworte darauf nicht mehr und lasse Sarah weiterarbeiten. Als sie zu jedem Wort auf der Klammerkarte eine rote oder blaue Klammer gesteckt hat, dreht sie die Karte um. Ich stehe wieder auf und stelle mich an das Regal mit dem CD-Player, beobachte Sarah aber weiterhin. Auf der Rückseite der Klammerkarte ist die Lösung abgebildet. Sarah guckt sich die Rückseite

kurze Zeit an. Sie macht eine Klammer ab und ersetzt diese durch eine Klammer in der anderen Farbe. Sarahs Gesicht verzieht sich ein wenig, die Augen kneift sie zusammen. Sie guckt mich an, grinst kurz, guckt auf die Karte, packt diese in den gelben Turm, nimmt sich den Wochenplan und malt darin etwas aus. Sie greift in den gelben Turm und nimmt sich eine neue Klammerkarte. Während sie die Klammern an die Karte steckt, spricht sie die Wörter leise vor sich her. Sie wühlt in der Schüssel mit den Klammern. Sarah steht auf und kommt auf mich zu. „Diese Teile hier habe ich gefunden. Die sind glaub kaputt.“ Ich lasse mir die kaputten Klammern in die Hand geben und sage danke. Sie geht scheinbar zufrieden zurück in den Kreis, kniet sich hin und dreht die Klammerkarte um. Sie macht einige Klammern wieder ab, dreht die Karte um, sodass sie wieder die Wörter auf der Vorderseite sieht und versucht neue Klammern zu stecken. Sie dreht die Karte danach wieder auf die Rückseite, hebt beide Arme, ballt ihre Hände zu Fäusten und hat ein breites Grinsen im Gesicht. Sie legt die Klammerkarte zurück in den gelben Kasten, malt etwas in ihrem Wochenplan aus, stellt die Klammern auf das kleine Tischchen und geht mit ihrem Wochenplan zu Frau Wolf. „Guck mal, ich habe fertig. Ganz viel geschafft“, sagt Sarah mit fröhlicher Stimme zu Frau Wolf. Frau Wolf sitzt gerade bei einem anderen Kind und reagiert nicht auf Sarahs Aussage. Sarah guckt Frau Wolf weiterhin an und hält den Wochenplan in ihre Richtung, bevor sie sich umdreht und sich leise an ihren Platz setzt. Sarahs Blick weicht nicht von Frau Wolf ab, sie beobachtet sie und stützt ihren Kopf dabei auf ihrer Hand ab. Frau Wolf steht auf und stellt sich nach vorne vor die Tafel: „So ihr Lieben, das war eine tolle Arbeitszeit und ich bin mir sicher, dass alle viel gearbeitet haben. Räumt auf, stellt die Stühle bitte an den und setzt euch leise hin“. In Sarahs Gesicht kann ich eine gewisse Enttäuschung erahnen. Sie steht auf und räumt ihren Platz auf. Frau Wolf steht vorne und bittet die Kinder mit Kopfhörer, diese jetzt abzuziehen. Sie beginnt zu singen: „Ich fass an meine Nase und an meine Ohren. Ich mach den Kopf nach hinten und auch noch nach vorn...“. Die Kinder machen sofort mit. Frau Wolf macht die Übungen mit dem rechten und linken Arm jeweils spiegelverkehrt. Das gleiche Lied wird öfter hintereinander gesungen. Es wird immer schneller. „Ok super, aber ihr wisst ja nach einer Spaßzeit zwischendrin kommt auch nochmal eine kurze Arbeitszeit. Ich möchte, dass ihr jetzt eure Turmhefte herausholt.“ Frau Wolf geht wieder nach hinten zu ihrem Pult und die Kinder setzen sich auf ihre Stühle und kramen im Ranzen herum. Die Turmhefte liegen jetzt bei jedem Kind auf dem Tisch. Es ist noch etwas lauter, die Kinder reden miteinander über das vorher gesungene Lied. Frau Wolf macht einen Klatschrhythmus, die Kinder klatschen ihr nach. „So nochmal 15 Minuten ganz leise arbeiten jetzt, los geht's“, sagt Frau Wolf. Ich stelle mich an den Tisch, an dem Sarah sitzt. Auch Lotta und Lena sitzen dort. Gestern saßen sie nebeneinander, heute schräg gegenüber. Die drei sitzen ohne die Jungen am Tisch, sie sind mit Thorsten in den Leseraum

gegangen. Lena und Lotta fangen an, ihr Turnheft aus dem Ranzen zu kramen. In dem Heft befinden sich zu manchen Wörtern passende Sticker, die sie für die nächste Aufgabe benötigen. Sie schlagen beide im gemeinsamen Gespräch das Heft auf derselben Seite auf und beginnen, die Sticker in das Heft zu kleben. Zu zweit stimmen sie ein Lied an „Au wie Auto...“. Sarah schaut beide interessiert an, singt aber nicht mit. Sie richtet ihren Blick auf ihr Heft und schlägt Seite 8 auf. Lotta bekommt mit, dass Sarah Seite 8 aufschlägt und sagt laut: **„Sarah, du darfst Seite 8 noch nicht machen“.** **Frau Wolf bekommt das Gespräch der beiden Mädchen mit und kommt zu Sarah. Sie sagt ihr, dass sie, wenn sie möchte, auch dort weiterarbeiten kann und sagt zu Lotta anschließend, dass sie für sich selbst entscheiden kann, aber nicht für andere, was zu tun ist.** Frau Wolf beobachtet den Gruppentisch der drei Mädchen für eine kurze Zeit und widmet sich einem anderen Gruppentisch, an dem sich Kinder melden. Lena und Lotta tauschen sich darüber aus, wie weit sie sind. Derweil richtet Sarah ihren Blick zu mir und sagt: „Guck mal, wir müssen den blauen Turm machen und ich habe schon ganz schön viele Sticker aufgeklebt, oder?“ Ich nicke ihr lächelnd zu, sie dreht sich mit einem Grinsen im Gesicht wieder zum Heft und arbeitet weiter. Lotta bekommt unser Gespräch mit und sagt prompt zu Sarah, dass sie selbst viel weiter ist und Sarah aber langsam wäre. Sarah reagiert darauf nicht und macht in ihrem vorherigen Tempo weiter, die Sticker zu den Wörtern einzukleben. Als sie zu jedem Wort zwei Sticker eingeklebt hat nimmt sie ihr Heft hoch und hält es mir stolz hin: „Guck mal, ich hab den Turm fertig“. Ich schlage ihr vor, dass sie ja dann sogar schon die nächste Seite anfangen kann. Sarah blättert eine Seite weiter und arbeitet scheinbar konzentriert. Lena bekommt im selben Moment mit, dass Anna am Nachbartisch die roten Seiten aufgeschlagen hat und teilt dies lautstark der Klasse mit. Frau Wolf bemerkt es und weist Anna darauf hin, dass die blauen Seiten fertig gemacht werden sollen. „Ich habe den Turm aber doch schon fertig gemacht und jetzt habe ich mir das ausgesucht“, entgegnet ihr Anna. Frau Wolf antwortet, dass es aber noch weitere Seiten gibt, die zum blauen Turm gehören und sagt an die gesamte Klasse gerichtet, dass sie in ihren Wochenplan gucken müssen. Die Tür knallt zu, wohlmöglich vom Wind. Einen kurzen Moment später kommen die Zweier mit Thorsten wieder in den Klassenraum. Es wird unruhig, die Kinder reden miteinander, setzen sich an ihre Plätze und kramen im Ranzen. Frau Wolf guckt auf die Uhr und sagt: „Bitte alle mal schnell einpacken“. Die Kinder räumen ihre Plätze auf und eine Uhr an der Tafel ringt. „Jaaa“, rufen die Erstklässler laut. „Liebe Löwen, was ist denn hier gerade los. Eins, Zwei“ sagt Frau Wolf und die Kinder werden leiser. Auf Frau Wolfs „Drei“ macht die gesamte Klasse das Leisezeichen. „Gebt mir mal eine kurze Meinung, wie es heute in der Arbeitszeit bei euch geklappt hat“, fragt Frau Wolf die Kinder und bittet sie, ein Daumenzeichen dafür zu machen. Die Kinder antworten mit Daumen nach oben, unten oder mittig und

Frau Wolf fragt vereinzelt nach, warum der Daumen so gezeigt wird, bevor sie die Kinder in die Pause schickt als der Gong ertönt

.

BP L3

Stufe I, Klasse: Löwen

Datum: 05.09.2019

Zeit: 10:00-11:20 Uhr

Heute ist Frau Wolf kurzfristig bei einem Elterngespräch. Ich komme in die Klasse und Thorsten sitzt bereits am Lehrertisch. Er übernimmt heute den Unterricht, der in einer Minute beginnt. Die letzten Kinder der Löwen kommen aus der Pause in die Klasse. Ich stehe bereits hinten im Klassenraum und warte, bis es losgeht. Thorsten sitzt noch am Pult, er klingelt zweimal mit dem Klangstab. Die Kinder tuscheln weiterhin, trinken aus ihrer Flasche oder laufen durch die Klasse. Daniel, ein anderer Erzieher, kommt in die Klasse der Löwen. Er begrüßt Thorsten und mich und geht durch die Verbindungstür der Löwenklasse und der Kranichklasse zu den Kranichen. Thorsten erklärt mir, dass der Klassenlehrer der Kraniche nicht da ist und Daniel deshalb dorthin muss. Die Kinder tuscheln weiter miteinander während mich Thorsten fragt, ob ich es mir vorstellen kann, in einer jahrgangsgemischten Klasse zu arbeiten. Ich antworte kurz. Thorsten klingelt noch einmal, es wird ruhiger. Er lobt einzelne Kinder, die das Leisezeichen machen, mit einem „Danke“ bis alle Kinder das Leisezeichen machen. „Alle Kinder holen bitte ihre Postmappen raus. Ich habe was für euch“, sagt Thorsten immer noch am Pult sitzend zu den Löwen. Er nimmt sich einen Stapel bedrucktes Papier, steht auf und legt jedem Kind verschiedene Zettel auf den Tisch. Die Kinder beginnen, sich über die Zettel zu unterhalten und es wird lauter. Als er jedem Kind alle Zettel für die Postmappe ausgeteilt hat, klingelt er einmal mit dem Klangstab und macht selbst das Leisezeichen. Die Kinder ebenso. Thorsten setzt sich wieder an den Pult. „Wer kann mal von der Tafel vorlesen, was wir jetzt machen?“, fragt er die Löwen. Tom meldet sich, wird von Thorsten drangenommen und liest vor. „Genau, also wir machen jetzt alle erstmal Mathe“, wiederholt Thorsten. Die Löwen werden leise und beginnen, ihre Hefte und die schwarze Mappe mit dem Wochenplan aufzuschlagen. Tom steht auf und geht nach hinten zu Thorsten an den Pult: „Was soll ich jetzt machen? Ich bin ja schon fertig mit dem, was da an der Tafel steht. Darf ich mir irgendwas aussuchen?“ „Guck einfach in deinen Wochenplan, da wird bestimmt noch was drinstehen, was du noch nicht gemacht hast, oder?“, antwortet ihm Thorsten. Tom geht an seinen Platz, setzt sich hin und schlägt seine schwarze Mappe auf. Ich gehe nach vorne an das Regal, auf dem der CD-Player steht und beobachte den Gruppentisch von Tom. Dort meldet sich Emma leise und guckt Thorsten an. Er kommt zu ihr und erklärt ihr die Aufgabe, weil Emma gefragt hat, „wie das geht“. Derweil spielt Felix mit einem Spielzeugauto an seinem Platz. Er hat es aus seinem

Mäppchen geholt. Er legt den Kopf auf seinen Tisch und spielt weiter. Tom arbeitet in einem Heft. Thorsten steht noch am Gruppentisch und beobachtet die Kinder. Er dreht sich zu mir um und spricht mich bezüglich meiner Beobachtungen an. Er ist der Meinung, dass man sowas ja viel öfter mal machen müsste, denn „Kinder sind so interessant, in dem, was sie machen“. Ich stimme ihm zu und widme meinen Blick weiter dem Gruppentisch. Felix kniet jetzt auf seinem Stuhl und bekommt von Tom gesagt, dass er in seinem Matheheft weiterarbeiten soll. Ich kann sehen, dass Felix seine Augen rollt. Er steht auf und geht zu seinem Ranzen, der hinter ihm steht. Er nimmt sein Matheheft heraus, setzt sich wieder, nimmt einen Stift in die Hand, schlägt eine Seite auf und beginnt zu schreiben. Im selben Moment steht auch Sofia auf. Sie sagt zu Tom, dass sie sich jetzt Kopfhörer holt. Thorsten steht immer noch neben mir. „Frau Wolf ist da strenger als ich. Da dürfen sich nur bestimmte Kinder Kopfhörer holen. Ich bin da nicht so, bin ja auch nur Erzieher“, sagt er mit einem Lachen auf der Stimme zu mir. Ich grinse ihn an und bemerke, dass sich Emma immer noch meldet. Thorsten steht direkt neben ihr und geht zu einem anderen Gruppentisch. Ich gehe zu ihr und gebe ihr einen Tipp für die Aufgabe, zu der sie eine Frage hat. Thorsten kommt auch wieder zu diesem Gruppentisch, geht zu Felix und blättert in seinem Wochenplan herum. Felix steht derweil auf und holt sich Kopfhörer. Anna steht auch auf, nimmt ihre Kopfhörer kurz herunter und sagt zu Thorsten: „Ich muss die 6 machen“. Thorsten guckt sie an, lässt Felix' Wochenplan aufgeschlagen liegen, geht zum Matheregal und bringt Anna ein Arbeitsblatt, auf dem sie das Schreiben der Ziffer 6 üben kann. Anna trinkt kurz und füllt das Arbeitsblatt aus.

Ich gehe zu einem anderen Gruppentisch. Heute sitzt Leon auch dort. Er sitzt normalerweise an einem Einzeltisch. Ich frage Thorsten, wieso Leon eigentlich alleine mit dem Rücken zu der Klasse sitzt. Er erklärt mir, dass Leon aus der ETEP-Klasse der Schule zu den Löwen gekommen ist und sich schwer konzentrieren kann, wenn andere um ihn herum sind, da er diese gerne ablenkt. Heute sitzt Leon neben Sarah. Er wirft einen Radierer quer über den Gruppentisch und greift nach Marks Postmappe, die noch auf dem Tisch liegt. Mark bemerkt dies und sagt Leon, dass er das nicht möchte und sagt viermal „Nein“. Leon guckt mich dabei immer wieder an und lässt seine Hand auf der Postmappe liegen. Mark sagt erneut „Nein“. Leon nimmt seine Hand herunter. Es wird ruhiger zwischen den beiden Jungen. Die anderen Kinder am Tisch schreiben in ihren Heften. Leon beginnt zu erzählen, dass er heute nach der Schule einen Film schaut und dabei Chips isst. Die Kinder am Gruppentisch reagieren nicht. Thorsten kommt zu mir und fragt mich, was er mit Leon machen soll, weil er nichts arbeitet, „aber ich darf ihn ja nicht in den Flur setzen“, fügt er hinzu. Ich sehe einen heute freien Einzeltisch, weil Alex fehlt. Thorsten geht zu Leon, nimmt seine Hefte und das Mäppchen. **„Du arbeitest jetzt da“, sagt Thorsten zu ihm. Leon bleibt sitzen und Thorsten widmet sich einem anderen**

Kind an einem anderen Gruppentisch. Leon brabbelt mehrmals vor sich her, dass er sitzen bleibt, er möchte nicht dort arbeiten. Es sind knapp fünf Minuten vergangen, als Leon aufsteht und sich an den Einzeltisch setzt. Er schreibt etwas in sein Heft. Als sich Thorsten wieder an den Lehrertisch setzt, steht Leon auf und zeigt ihm, was er geschrieben hat. Thorsten lobt ihn. Leon geht lächelnd an seinen Platz und schreibt weiter. Thorsten klingelt ein drittes Mal und kündigt an, dass jetzt Deutsch gemacht wird. **„Wir machen jetzt Konfetti“, sagt Thorsten. Dennis entgegnet ihm, dass das aber nicht im Wochenplan steht. „Ihr sollt das aber machen“, sagt Thorsten zu ihm, als er auf dem Weg zu Dennis’ Gruppentisch ist.** „Guck, steht doch auch hier im Wochenplan. Die Großen machen jetzt Konfetti. Seite 5 steht im Wochenplan“, führt Thorsten fort. Ich frage ihn danach, ob es nicht auch eine Möglichkeit wäre, es den Kindern offen zu lassen, wann und wie lange sie Mathe oder Deutsch machen, damit sie mehr mitbestimmen können. „Ja, würde auch gehen, aber wir müssen ja auch vorwärts kommen mit dem Stoff. Da kann nicht jeder so trödeln, wie er möchte“, bekomme ich als Antwort von Thorsten zu hören.

Ich stelle mich an die Ausleihstation neben dem Gruppentisch von Sarah und auch Dennis. Sarah kommt zu mir und fragt mich nach einem silbernen Stift. Ich zeige ihr einen in der Ausleihstation, sie trägt sich in die Ausleihliste ein und setzt sich wieder. Ich bemerke, dass die Kinder einem anderen Gruppentisch gemeinsam ein Buchstabenlied singen. Die anderen Kinder der Löwen bemerken dies auch, gucken den Gruppentisch an und horchen. Die Stimmen der singenden Kinder werden leiser. Für eine kurze Zeit arbeiten die meisten wieder. Sarah legt sich auf ihren Stuhl und hält sich ihre Hände an den Kopf. Sie steht auf, kommt zur Ausleihstation und beschwert sich, wieso sie zum Ausmalen alle Stifte in den Farben braucht, die sie nicht im Mäppchen hat. „Das ist eine gute Frage“, antworte ich ihr und gehe zu einem anderen Gruppentisch, an dem auch Thorsten gerade ist. „Sofia, du arbeitest jetzt schon seit zwei Tagen an der gleichen Seite, was machst du denn die ganze Zeit?“, sagt er zu Sofia. Sie zuckt mit den Schultern und antwortet, dass sie nicht schneller arbeiten will. Thorsten sagt „Ach so“ und wendet seinen Blick von Sofia ab. Er sieht, dass Felix durch die Klasse läuft und seinen Platz bereits aufgeräumt hat. „Wieso hast du nichts mehr zum Arbeiten auf deinem Platz liegen?“, fragt Thorsten ihn. Felix antwortet: „Ich habe keine Lust mehr“. „Ok es ist ja auch eh gleich Pause, aber denk dran, dass du mit deinem Wochenplan fertig werden sollst, du hast heute nicht viel geschafft“, lässt ihn Thorsten wissen. Thorsten läuft langsam zum Lehrertisch. Er nimmt den Klangstab in die Hand und klingelt damit. Die Kinder nehmen dies wahr und machen nach und nach das Leisezeichen. „Wir räumen jetzt auf“, sagt Thorsten zu den Löwen. Sarah schreit „PAUSE“ woraufhin Thorsten zu ihr sagt, dass noch keine Pause ist und noch keiner rausgeht. Während des Aufräumens ertönt der Gong und die meisten Kinder

packen schneller ihr Hefte und Hefter in den Ranzen. Sie rennen aus der Klasse. Ich packe auch meine Sachen zusammen und verabschiede mich von Thorsten.

BP L4

Stufe I, Klasse: Löwen

Datum: 14.11.2019

Zeit: 10:00-11:20 Uhr

Ich komme kurz vor Unterrichtsbeginn in die Löwenklasse. Frau Wolf führt gerade noch ein Telefon mit einer Mutter, weil ihr Kind Bauchweh und nach Hause möchte. Als ich da bin, geht Frau Wolf in den Flur. Die Kinder sind nun quasi alleine in der Klasse. Nach wenigen Minuten kommt Christine, eine Sozialpädagogin, herein. Sie redet vorne an der Tür mit einigen Kindern und schickt diese an ihren Platz. Sie stellt sich vorne in den Raum und beginnt vereinzelt Namen zu sagen. Sie klingelt einmal mit der Klangschale. Sie nennt nun die Namen der Kinder, die noch nicht leise an ihrem Platz sitzen. Derweil kommt Frau Wolf in die Klasse zurück. Sie stellt sich zu Christine und macht das Lied für den Morgenkreis an. Die Kinder stehen auf und setzen sich in den Kreis. Christine fragt Frau Wolf im Kreis, ob sie vier Kinder mitnehmen kann, um mit ihnen zu üben. Frau Wolf nennt vier Namen und die Kinder stehen auf, gehen an ihren Platz, nehmen Materialien mit und gehen mit Christine aus der Klasse. Anna ist auch bei den vier Kindern dabei. Als sie an mir vorbei geht, sagt sie lachend: „Wir gehen jetzt in den Bewegungsraum und die anderen müssen in ihrem Wochenplan arbeiten. Die Armen“. Frau Wolf widmet sich wieder den anderen Kindern der Löwenklasse. Sie erzählt davon, dass sie etwas mitgebracht hat, entschuldigt sich aber gleich danach, dass sie sich heute nicht gut vorbereitet hat und sie aber hofft, dass es trotzdem eine gute Stunde wird. „Ich habe euch nämlich verschiedene Formen mitgebracht. Guckt mal, was ich hier in der Hand habe. Wer kennt das?“, sagt sie, während sie den Kindern einen Kreis zeigt. Viele Kinder melden sich. Als die Form des Kreises benannt wurde, fragt Frau Wolf weiterhin, welche Eigenschaften der Kreis hat. Die Kinder der Löwenklasse benennen diese und Frau Wolf führt dieselben Fragen mit den Formen Quadrat, Dreieck und Rechteck durch. Nun sind alle Formen benannt und charakterisiert worden und die Kinder werden dazu aufgefordert, in der Klasse umher zu gehen, um die besprochenen Formen im Klassenraum zu finden. Sie haben dazu fünf Minuten Zeit. Als sich die Kinder mit Frau Wolf wieder im Kreis treffen, berichten sie alle von ihren Entdeckungen und Frau Wolf fordert jeweils eine Begründung ein, warum der gefundene Gegenstand der jeweiligen Form entspricht. „Super, wir haben ja richtig viele verschiedene Formen hier im Klassenraum. Ich bin begeistert, was ihr alles entdecken konntet“, sagt Frau Wolf und führt auf die Tafel zeigend fort: „Schaut mal, ich habe euch hier die Aufgaben für den nächsten Block an die Tafel geschrieben. Wir machen jetzt alle im Wochenplan für Mathe

weiter. Die Kleinen S. 114 und 117 und die Großen Seite 108. Wenn es dazu keine Fragen mehr gibt, auf geht's an eure Plätze“. Die Kinder stehen nacheinander auf und setzen sich an ihren Platz. Mark holt sofort seinen Hefter mit dem Wochenplan und sein Arbeitsheft für Mathe heraus. „Frau Wolf, ist das hier die richtige Seite?“, fragt er sie. Frau Wolf schaut zu ihm, nickt ihm zu und Mark widmet sich seinem Arbeitsheft. Er beginnt im Arbeitsheft die zuvor besprochenen Formen zu beschriften und unterschiedlichen Gegenständen, die im Heft abgebildet sind, zuzuordnen. Als er die Aufgabe fertig hat, steht er auf und nimmt sich verschiedenfarbige Plättchen aus dem Matheregal im Klassenraum. Er setzt sich wieder und erzählt mir anschließend, dass er sich die jetzt genommen hat, weil es ihm dann leichter fällt, die Aufgabe zu lösen, weil er mit den verschiedenen Plättchen die im Heft abgebildeten Formen auslegen kann. „Hä ich verstehe trotzdem grad nicht“, sagt er etwas lauter. „Lena kannst du mir mal bitte helfen?“, fragt er seine Sitznachbarin. Lena zeigt ihm daraufhin eine Möglichkeit, wie er die Form mit den Plättchen auslegen kann, danach macht er alleine weiter. Anna kommt derweil zu Lena. Sie berichtet ihr, dass sie sich gerade nicht konzentrieren kann und sagt: „Ich muss mal zu dir kommen, kann mich grad gar nicht mehr konzentrieren und will mich mal ein bisschen bewegen. Wie kommst du voran?“ Lena antwortet ihr, dass sie das Thema gerade leicht findet und ihr die Aufgaben Spaß machen. „Echt ich hab einfach gar keine Lust. Am liebsten würde ich heute gar nichts mehr machen, aber sonst bekomme ich ja Ärger von Frau Wolf und das will ich auch nicht“, sagt Anna daraufhin. „Probiers doch einfach mal“, schlägt Lena ihr mit einer lachenden Stimme vor. Anna grinst sie an. „Stimmt, ich machs einfach mal. Hab echt keine Lust und außerdem geht der Wochenplan noch bis nächste Woche Freitag, deshalb kann ich es morgen schaffen und habe trotzdem noch genug Zeit. Warum macht Frau Wolf immer so einen Stress“, sagt Anna dann mit einem genervten Unterton in ihrer Stimme. Als Anna wieder zurück an ihren Platz geht und währenddessen zwei Luftsprünge macht, wird sie von Frau Wolf angesprochen: „Was machst du denn gerade da Anna? Hast du nichts zu tun?“ Anna antwortet, dass sie keine Lust zum Arbeiten hat, weil ihr Kopf so voll ist. Frau Wolf sagt ihr daraufhin, dass sie es lieber hätte, wenn sie heute noch was schafft. Anna soll sich kurz ausruhen und dann weitermachen. „Ich gucke gleich nochmal nach dir“, sagt Frau Wolf zu ihr. Mark hat derweil die nächste Seite im Arbeitsheft beendet. Er fragt Frau Wolf, was er jetzt mal machen könnte. Frau Wolf kommt zu ihm und zeigt ihm Seiten im Arbeitsheft: „Die machst du jetzt bitte mal als nächstes“. Mark tut, was Frau Wolf ihm gesagt hat und bearbeitet die ihm mitgeteilten Seiten. Frau Wolf setzt sich an ihren Pult. Manche Kinder, die sich melden, bemerken dies und stehen auf. Sie stellen sich in einer Reihe an Frau Wolfs Pult und wollen ihre bearbeiteten Aufgaben von ihr kontrolliert bekommen. Als Frau Wolf bei allen Kindern, die in der Schlange standen, die Hefte kontrolliert hat, steht sie auf, geht zur Klangschale nach vorne

an der Tafel und klingelt einmal. „Wenn ihr eure Seiten in Mathe beendet habt, dürft ihr auch gerne in Deutsch weitermachen“, sagt sie der Löwenklasse. Mark flüstert leise: „Oh endlich, darauf habe ich schon die ganze Zeit gewartet“. Er verstaut sein Mathe-Arbeitsheft und holt die Materialien für Deutsch heraus.

Leon sitzt heute an einem Einzeltisch. Er malt gerade ein Bild in sein Arbeitsheft. Als Anna an ihm vorbeigeht, bemerkt er dies, dreht sich zu ihr um und bittet sie zu sich, damit er ihr das Bild zeigen kann. Anna und Leon kichern leise. Anna setzt sich wieder an ihren Platz. Leon sitzt nicht weit davon entfernt. Er dreht sich zu Annas Gruppentisch um und fragt die Kinder daran, was sie heute Nachmittag noch machen. Felix antwortet ihm sofort und berichtet von seinen Plänen. „Oh wie cool, ich darf heute noch an den Computer. Endlich wieder Zocken“, sagt Leon daraufhin. „Ehm Leon, du verschwendest gerade wertvolle Zeit, die du besser für die Aufgaben im Wochenplan nutzen solltest“, sagt Frau Wolf etwas lauter. „Ja ist ja gut“, antwortet Leon und widmet sich wieder seinem Arbeitsheft. Es vergehen weitere fünf Minuten, in denen alle Kinder etwas zu tun haben, bis Frau Wolf erneut mit der Klangschale klingelt und den Kindern mitteilt, dass die meisten heute gut gearbeitet haben und jetzt eingepackt werden kann, weil gleich Pause ist.

BP S1

Stufe I, Klasse: Störche

Datum: 09.09.2019

Zeit: 10:00-11:20 Uhr

Heute ist mein erster Tag bei den Störchen, an dem ich bei ihnen in der Klasse die Beobachtungen durchführe. Ich komme um viertel vor 10 in die Klasse. Frau Lange, die Klassenlehrerin der Störche, und Frau Müller, eine Referendarin, sind in der Klasse und sprechen über die nächsten Stunden und andere Anliegen. Wir begrüßen uns und ich bereite mich erst einmal vor. Frau Müller sagt mir, dass ich mich aufhalten kann, wo ich möchte und im Unterricht umhergehen kann. Sie fragen mich, bei wem ich heute dabei sein möchte, da sie sich aufteilen werden. Frau Müller geht mit den „Großen“ in den ersten 40min des zweiten Unterrichtsblocks in den nebenanliegenden Förderraum und Frau Lange bleibt mit den „Kleinen“ im Klassenraum. In den zweiten 40min des Blocks tauschen die beiden Lehrerinnen. Heute bleibe ich bei Frau Müller.

Frau Müller berichtet mir, dass es diese Woche im Wochenplan eine Einschränkung geben wird, „weil die dürfen sich leider nicht aussuchen, ob sie in Mathe bei mir in der blauen Mappe arbeiten wollen oder im Denken und Rechnen“. Ich frage sie, wieso es diese Woche eine solche Einschränkung gibt. „Wir haben letzte Woche keinen Wochenplan gemacht, weil wir das immer in einem bestimmten Rhythmus machen. Nach zwei Wochen Wochenplan kommt immer erstmal eine Woche keiner. Das ist auch für uns Lehrer mal eine Woche entspannter. Und wir sind seit letzter Woche alle ungefähr gleich weit gekommen, deshalb ist es ganz gut, wenn wir ein Thema jetzt auch gemeinsam fortführen können und deshalb bearbeiten wir die Arbeitsblätter in der blauen Mappe zuerst, bevor die Kinder dann wieder individuell nach ihrem Wochenplan im Denken und Rechnen weitermachen“, antwortet mir Frau Müller und Frau Lange klinkt sich ein: „Richtig, wir sind ja immer noch ans Gesetz gebunden und müssen gewisse Themen einfach abarbeiten. Freie Schulen können sowas sicherlich offener gestalten als wir hier und vor allem funktioniert das auch hier bei den Kleinen jetzt noch nicht, dass die einfach selbst entscheiden können, was sie jetzt machen. Man muss auch bedenken, dass wir quasi noch im Anfangsunterricht sind und noch viele Regeln und Rituale gelernt werden müssen. So ein Wochenplan funktioniert nicht von heute auf morgen mit den Kindern“.

Um kurz vor zehn kommen die ersten Kinder aus der Pause in zurück in die Klasse. Die Kinder setzen sich an ihren Platz, wenn sie die Klasse betreten und reden mit dem Nachbarkind,

trinken oder essen. Frau Müller und Frau Lange sind auch aufgestanden als es um 09:55 Uhr zum ersten Mal zum Unterricht gegongt hat. Sie laufen in der Klasse umher und sortieren Materialien. Frau Müller greift sich um 10:00 Uhr, als es zum zweiten Mal gongt, den Klangstab, klingelt damit und sagt gleichzeitig: „Das war das erste Klingeln“. Viele Kinder sitzen schon und machen das Leisezeichen. Frau Müller steht vorne und blickt zu den Kindern. „Der letzte Bissen vom Brot kann getan werden und dann packst du es weg“, sagt sie. Mir fällt auf, dass Frau Müller die Kinder mit „du“ anspricht. Sie lobt einzelne Kinder, die am Platz sitzen und das Leisezeichen machen, indem sie „danke“ sagt. Frau Lange sitzt an einem Tisch am Rand des Raumes und schreibt etwas. Frau Müller bittet mich, mich den Störchen vorzustellen. Manche Kinder aus der Klasse kennen mich schon, den anderen stelle ich mich vor und Frau Müller ergänzt, dass ich eine Art stille Beobachterin bin und die Kinder nicht wie sonst alle im Raum anwesenden Erwachsenen fragen können, sondern dass wenn dann ich den Kindern eventuell eine Frage stellen kann. Frau Müller richtet die Aufmerksamkeit zurück auf sich und bittet Rafael, sein Trinken wegzupacken, damit der Unterricht beginnen kann. Sie führt fort und sagt, dass die Großen Störche jetzt mit ihr nach nebenan gehen, die Kleinen im Klassenraum bleiben und teilt die zu benötigenden Materialien mit. Die Mappen mit den Wochenplänen hat Frau Müller selbst in der Hand.

Ich gehe mit Frau Müller und den Zweitklässlern der Störche in den Förderraum nebenan. Dort stehen vier kleine Tische und die Kinder setzen sich dorthin, wo sie möchten. Frau Müller bittet die Kinder, sich in einem kleinen Sitzkreis zu versammeln. Die Kinder stehen leise auf, nehmen sich ein Kissen und setzen sich damit auf den Fußboden. Es geht um das Hunderterfeld. Sie legt acht Streifen mit je einer Zehnerreihe in die Mitte des Kreises und fragt: „Sind das alle Streifen oder habe ich noch welche in meiner Mappe vergessen?“ Alle Kinder melden sich leise und Michel wird drangenommen. „Nein, weil es zehn sein müssen. $10 \cdot 10$ ist ja 100, also fehlen zwei“, antwortet er. „Ok das hast du gut erklärt. Wir legen jetzt mal eine Reihe, wo beginnen wir?“, führt Frau Müller fort. Die Kinder werden nacheinander drangenommen, wenn sie sich melden, nehmen sich den Streifen, der der Reihenfolge nach in die Reihe passt und legen ihn hin. Frau Müller fordert dabei immer eine Begründung ein, weshalb der jeweilige Streifen dorthin gehört. Als die Reihe von 1-100 in der Kreismitte liegt, teilt Frau Müller mit: „Wir nehmen jetzt den ersten Teil von unserer Zahlenreihe, weil nicht alles an die kleine Tafel hier passt“. Sie nimmt sich die jeweiligen Streifen, dreht sich mit dem Rücken zu den Kindern in Richtung Tafel und hängt die Streifen in einer Reihe hin. Die Kinder beginnen zu tuscheln. Frau Müller malt unter die angehängten Streifen des Hunderterfeldes einen Zahlenstrahl und fragt auf den Zahlenstrahl zeigend: „Wie heißt das hier? Das kennst du schon aus der ersten Klasse, weißt du es noch?“ Die Kinder wissen es nicht und fordern, dass Frau Müller ihnen

hilft. Sie beginnt „Der Zahlenstrahl“ Buchstabe für Buchstabe an die Tafel zu schreiben. Erst als sie es zu Ende schreibt, ruft Rafael rein: „Ah ich weiß es, ein Zahlenstrahl“. „Bis du dran Rafael? Vorlesen kann wirklich jeder, ich möchte bitte, dass du dich leise meldest“, entgegnet sie ihm sofort. Am Zahlenstrahl werden jetzt die Zehner- und Einerzahlen als Wiederholung aufgeschrieben.

Frau Müller steht auf und holt die kleinen blauen Mappen, in denen die Wochenpläne für das Fach Mathematik drin sind. Sie hat mir vor dem Unterricht erklärt, dass sie und Frau Lange getrennte Wochenpläne für Mathe und Deutsch machen.

Frau Müller erklärt noch etwas, bevor sie die Wochenpläne an die Kinder verteilt. **„Heute bekommst du deinen neuen Wochenplan. Diese Woche gibt es aber eine Besonderheit, auf die du achten solltest. Du sollst nämlich zuerst in deiner blauen Mappe arbeiten, also die Arbeitsblätter bearbeiten“**, sagt sie der Klasse. Sie ergänzt, dass die Kinder erst danach, wenn alle Arbeitsblätter durchgearbeitet wurden, in ihren Wochenplänen gucken können, was sie noch im Denken und Rechnen machen müssen. Hast du jetzt noch Fragen zum neuen Wochenplan?“ Jedes Kind hat bei den Störchen einen individuellen Wochenplan, bekomme ich nach dem Unterricht von Frau Müller erzählt. Nachdem die Kinder ihren Wochenplan erhalten haben, setzen sie sich an ihren Platz und beginnen, sich die Arbeitsblätter in der blauen Mappe durchzulesen. Die ersten Kinder beginnen zu schreiben. Frau Müller räumt ihre Materialien aus dem Sitzkreis auf. **Michel steht auf, geht zu Frau Müller und fragt, ob er den Platz wechseln kann, weil es ihm an seinem jetzigen Platz zu voll ist. Frau Müller nickt ihm zu, er packt seine Sachen und setzt sich woanders hin.** Ben, Jonas und Tim stehen nacheinander auf und gehen zu dem Tisch, auf dem die Trinkflaschen der Kinder stehen. Frau Müller sagt zu mir, dass sich so langsam Arbeitsverweigerungsstrategien entwickeln, weil die Kinder sehr oft hintereinander aufstehen, um zu trinken. Die Kinder arbeiten weiter. Jonas kommt zu mir und fragt mich, was ich geschrieben habe. Ich zeige ihm meine Notizen, blättere mein Notizheft durch und er sagt: „Oh du hast aber schon viel geschrieben, du schreibst ganz schön schnell“. Er geht mit einem Lächeln im Gesicht zurück an seinen Platz und ich bemerke, dass er mich beobachtet. Ich schaue ihn nicht an. Romi sitzt direkt vor mir. Sie beobachtet Rafael. Beide bearbeiten gerade das gleiche Arbeitsblatt aus der blauen Mappe. Als Rafael aufsteht und sich vor den Zahlenstrahl an der Tafel stellt, steht Romi auf, wirft einen längeren Blick auf Rafaels Arbeitsblatt und setzt sich wieder. Sie beginnt zu schreiben. Frau Müller sitzt gerade bei Elias. Sie redet mit ihm über die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt. Als Elias etwas trinken möchte, geht Frau Müller zu Tim, der sich leise meldet. Sie gibt ihm eine Antwort auf seine Frage und öffnet im nächsten Moment das Fenster. „Ich brauche Kopfhörer, die Geräusche von draußen stören mich Frau Müller“, sagt Rafael leise. Frau Müller

reagiert nicht, Rafael widmet sich seinem Arbeitsblatt. Levin meldet sich. Frau Müller geht zu ihm, bückt sich zu ihm herunter und er fragt: „Kann es sein, dass ich jetzt in der blauen Mappe weitermachen muss, wenn ich das Arbeitsblatt fertig habe?“ Frau Müller gibt ihm zu wissen, dass es stimmt und er sich auch ruhig selbst überprüfen kann, denn solche Sachen stehen im Wochenplan. Die ersten 40 Minuten sind bald vorbei. Frau Müller verlässt für einen kurzen Augenblick den Raum. Die Kinder arbeiten scheinbar konzentriert weiter. „So die letzten drei Minuten beginnen jetzt, liebe Störche“, teilt Frau Müller mit, als sie wieder zurück in den Raum kommt. Ich beobachte erneut Romi. Sie hat ihren selbstgebastelten Zahlenstrahl auf dem Tisch liegen und nimmt ihn gerade in die Hand. Sie wechselt ihren Blick vom Arbeitsblatt zum Zahlenstrahl hin und her und fährt mit ihrem linken Finger den Zahlenstrahl entlang. Sie zeigt auf eine Zahl, legt den Zahlenstrahl auf den Tisch, der Finger ist noch immer auf der Zahl und sie schreibt mit der rechten Hand diese Zahl auf ihr Arbeitsblatt in ein freies Feld.

„Meine lieben Störche, einmal bitte die Zauberbrezel“, teilt Frau Müller mit. Die Kinder legen ihre Stifte hin und verschränken ihre Arme zu einer Brezel. Frau Müller erinnert die Kinder, dass auf fast jedem Wochenplan steht, dass zu Hause auch was für Mathe gemacht werden kann. Sie ergänzt ihre Aussage, dass sie damit das Wiederholen des Einmaleins, des Halbierens und Verdoppelns und anderen Dingen meint. „Können wir auch Denken und Rechnen mit heimnehmen?“, fragt Rafael. „Nein, was habe ich denn eben gesagt, ist diese Woche wichtiger?“, antwortet Frau Müller. Rafael packt ein und nickt ihr zu. Jonas ruft durch den Raum: „Danke Frau Müller, danke für die schöne Arbeit mit dir“ und geht aus dem Raum. Frau Müller räumt auf und geht mit den restlichen Kindern nach nebenan in den Klassenraum. Dort warten die Erstklässler mit Frau Lange bereits. Frau Lange teilt den Zweitklässlern mit, was sie für Deutsch benötigen und geht mit ihnen wieder in den Förderraum nebenan.

Frau Müller legt ihre Sachen auf dem Pult ab, geht langsam an den CD-Player und lässt klassische Musik abspielen. Die Kinder setzen sich. Frau Müller bleibt am CD-Player stehen. „Wenn die Musik ganz aus ist, treffen wir uns im Kreis, das schaffst du nämlich schon“, sagt sie mit ruhiger Stimme, während sie die Musik immer leiser werden lässt. Die Kinder stehen nach und nach auf und gehen leise in den Kreis. Sie setzen sich auf einen Platz und haben alle den Blick auf die Tafel gerichtet. An der Tafel hängt ein Punktebild zu der Zahl 5. Frau Müller fragt, wer mir mal erklären kann, was gestern in Mathe im Rahmen des Wochenplans gemacht wurde. Julia erklärt mir, dass man dort die Freunde der 5 sieht und noch ein Pluszeichen. „Wir haben die Zahlenfreunde von der 5 entdeckt und haben noch Schüttelboxen gemacht“, ergänzt Robin sie, nachdem er sich gemeldet hat. Frau Müller bestätigt die Aussagen der beiden Kinder und hängt ein Arbeitsblatt an die Tafel: „Ich hänge jetzt etwas an die Tafel, das du schon kennst. Wir haben im letzten Wochenplan auch damit gearbeitet. Kannst du dich

noch daran erinnern?“ Es geht um die Zahl des Tages. Frau Müller gibt vor, um welche Zahl es sich dabei heute handelt. „Heute geht es um die 8“, sagt sie. „Wer weiß denn, wie die 8 in dem Punktefeld hier aussieht“, führt sie fort, während sie auf das Punktefeld zeigt. Das Arbeitsblatt wird von oben nach unten nacheinander ausgefüllt. Als es um die Zahlzerlegung geht, holt Frau Müller eine Schüttelbox herbei. Sie schüttelt einige Zahlzerlegungen der 8 und lässt die dazugehörigen Zahlensätze von den Kindern benennen. Frau Müller visualisiert die Arbeitsmaterialien an der Tafel, die bei den Kindern auch im Wochenplan stehen und erklärt dazu, dass entweder im Arbeitsheft „Denken und Rechnen“ die Seiten 17 und 18 bearbeitet werden können oder im Heft „Meine Zahlenreime“ weitergearbeitet werden kann. „Du kannst dir aussuchen, wo du arbeitest. Denke daran, dass du es mit dem Wochenplan abgleichst“, fügt Frau Müller hinzu. Die Kinder von Robin bis Fiona werden zuerst an den Platz gelassen. „Wenn auch Julia jetzt noch leise und ordentlich sitzen kann, könnt auch ihr auf eure Plätze gehen“, lässt Frau Müller die restlichen Kinder abwartend wissen. Julia setzt sich ordentlich hin und Frau Müller bittet die Kinder, an ihren Platz zu gehen. Greta steht aus dem Sitzkreis auf und legt sich auf ihren Stuhl. Sie beobachtet immer wieder Frau Müller, während sie mit ihren Beinen in der Luft umherstrampelt. Frau Müller bemerkt Gretas Verhalten und geht zu ihr. Sie hockt sich neben sie an den Tisch. Greta setzt sich hin, kramt in ihrem Ranzen und erklärt Frau Müller, was sie zu Hause alles gemacht hat am Wochenende. Frau Müller reißt ihre Augen auf und ist scheinbar erfreut: „Wow Greta, ich bin begeistert. Das sieht ja spitzenmäßig aus, wie du die Zahlen geschrieben hast. Soll ich dir mal zeigen, wie du die Zahlen letzte Woche hier in der Schule geschrieben hast? Das kannst du dann ja wohl eigentlich viel besser“. Frau Müller steht auf, holt Gretas Arbeitsheft aus einer Ablage und schlägt ihr eine Seite auf, auf der sie die 5 geschrieben hat. „Schau mal hier, das hast du so rumgekritzelt, dass ich manchmal gar nicht erkennen kann, was du für eine Zahl geschrieben hast, ich finde das sehr schade. Wieso kannst du dir in der Schule nicht auch so viel Mühe wie zu Hause geben?“, sagt Frau Müller zu ihr. „Ich habe in der Schule keine Lust, aber natürlich mache ich das zu Hause ordentlich“, antwortet Greta. Frau Müller bittet Greta, die Seite zur Zahl 5 nochmals zu bearbeiten und radiert ihr einige Zeilen weg. Sie widmet sich dann Ella. Ella hat sich gemeldet und fragt Frau Müller, ob sie mit dünnen Buntstiften das Bild ausmalen kann oder ob es die dicken sein müssen. „Klar kannst du auch die dünnen nehmen, nur bitte keine Filzstifte“, antwortet Frau Müller. Ich sehe, dass Greta in dem Moment zu Ella und Frau Müller blickt. Sie schlägt ihr Mäppchen auf, holt einen pinken Buntstift heraus und schreibt damit. Frau Müller ist gerade an einen anderen Gruppentisch gegangen. Danach läuft sie in der Klasse herum und beobachtet die Kinder. Sie blickt auf Greta und sieht, dass sie mit einem Buntstift schreibt: „Greta, seit wann schreiben wir denn mit einem Buntstift? Ich möchte, dass

du mit einem Bleistift schreibst.“ **„Aber zu Hause darf ich mit Buntstiften schreiben. Deshalb macht mir das da auch Spaß. Hier eigentlich nicht, weil deshalb mache ich das da viel schöner“, sagt Greta. Frau Müller hockt sich zu Greta und redet mit ihr in einem Flüsterton, sodass ich es akustisch nicht verstehen kann. Danach nimmt sich Greta einen Bleistift und schreibt mit einem gelangweilten Blick weiter.**

Ich stehe hinten am Pult. Ella sitzt schräg vor mir und fragt mich, wo sie Seite 18 findet. Ich versuche es ihr zu erklären, ohne es ihr zu zeigen. Sie findet Seite 18 und fragt Mia, die ihr gegenüber sitzt: „Äh Mia, wie mache ich das?“ Mia erklärt es ihr leise, während sie sich schräg über den Tisch beugt. Julia läuft an mir vorbei zum Matheregal. Sie steht davor und schaut sich viele Dinge an. Dann dreht sie sich um und ruft durch die Klasse: „Frau Müller darf ich auch eine andere Farbenkarte oder nur die gleichen?“ Frau Müller geht zu ihr und erklärt ihr, dass sie alle anderen nehmen darf, außer die roten, „weil die wahrscheinlich noch zu schwer sein werden“. Ich frage Frau Müller, wieso sich Julia gerade etwas aussuchen kann und die anderen noch in ihren Heften arbeiten sollen. Sie erklärt mir, dass Julia und Robin bereits weiter im Wochenplan sind als die anderen Kinder und sich deshalb ab und zu mit dem Matheregal frei beschäftigen können, wenn sie ihre Aufgaben aus dem Wochenplan erledigt haben. Julia sucht sich derweil etwas aus und setzt sich nach vorne in den Sitzkreis.

Kurz vor Pausenbeginn geht Frau Müller zum CD-Player und lässt ein anderes klassisches Lied abspielen: „So es ist Aufräumzeit“. Die Kinder räumen auf und setzen sich allmählich an ihre Plätze. Auch die Zweitklässler kommen gerade mit Frau Lange zurück in den Klassenraum. Sie setzen sich hin und Frau Müller steht vorne und klingelt einmal mit dem Klangstab: „Das war das erste Klingeln. Nach dem dritten Klingeln sitzt du leise an einem aufgeräumten Platz“, sagt sie. Frau Müller wartet ab, bis alle Kinder das Leisezeichen machen, dann führt sie fort, dass sie sich nach der Pause wieder alle hier oben im Klassenraum treffen. Sie lässt die für sie leiseste Tischgruppe zuerst in den Flur. Die Kinder gehen nacheinander auf Zehenspitzen in die Pause.

BP S2

Stufe I, Klasse: Störche

Datum: 11.09.2019

Zeit: 10:00-11:20 Uhr

Heute komme ich schon etwas früher in den Klassenraum der Störche. Die Klasse ist schon offen. Frau Müller hat mir vorgestern gesagt, dass in der 5. Stunde eine neue Sitzordnung besprochen wird. Ich notiere mir diese. Die vier Gruppentische sind so stehen geblieben. Nur die Kinder sitzen jetzt auf anderen Plätzen. Frau Müller und Frau Lange kommen gemeinsam aus der Pause von einem Elterngespräch zurück.

Es gongt das erste Mal um 09:55 Uhr. Nach und nach trudeln die ersten Kinder in die Klasse. Sie haben schon ihre Hausschuhe an. Michel kommt schnell atmend in die Klasse setzt sich hin und atmet mehrmals tief ein und aus. Frau Müller bereitet derweil Arbeitsmaterialien für Romi vor und ergänzt, dass sie ab einem Zeitraum vor den Herbstferien bis in die Ferien zur Kur fährt. Frau Müller wirft hinterher, dass sie außerdem heute krank ist. Ich sehe Ali in die Klasse kommen. Er war am Montag krank. Frau Müller verräumt ihre Sachen, steht auf, geht nach vorne zum Klangstab und klingelt einmal. „Das war das erste Klingeln, du kannst noch einen kurzen Moment frühstücken“, fügt sie hinzu. Frau Lange sitzt währenddessen am Rand bei den Computern. Sie hat mir vorher gesagt, dass sie eigentlich nicht mehr da ist jetzt, aber noch Hefte der Kinder von Deutsch korrigieren muss. Die Kinder haben alle ihre Brotdosen auf den Tischen und kauen. Frau Müller bereitet im Sitzkreis etwas vor. Heute ist auch noch Katja, die Sozialpädagogin der Störche, in der Klasse dabei. „Ich klingel zum zweiten Mal, komme mit deinem Frühstück zum Ende“, sagt Frau Müller. „Ich sehe unter Tisch vier noch Schuhe und Spielzeug, räumt es bitte auf bis ich das dritte Mal klingel“, führt sie fort. Direkt vor mir jammert Viola leise vor sich hin, dass sie ihre Banane nicht mehr in die Brotdose reinbekommt. Sie probiert mehrere Varianten, aber die Banane passt nicht rein. Katja bemerkt, dass es bei Viola raschelt und Frau Müller auf aufgeräumte Plätze und leise Kinder wartet. Katja geht zu Viola und räumt ihre Brotdosen in den Ranzen, nachdem auch die Banane reingepasst hat. Frau Müller lobt derweil vereinzelte Kinder, die das Leisezeichen machen und ihren Platz aufgeräumt haben. Als dies alle Kinder tun, beginnt zu zur Klasse zu sprechen: „Wenn du an die Tafel schaust, siehst du, was du heute schon alles erledigt hast. Du hattest im ersten Block Deutsch und hast kurz gefrühstückt, bevor du in die Pause gegangen bist. Jetzt nach der Pause im zweiten Block wollen wir am Wochenplan arbeiten“. Robin spricht

dazwischen: „Aber wir Kleinen haben doch noch gar keinen Wochenplan“. „Das ist richtig, Robin. Gut aufgefallen. Aber den Plan, den ich euch die letzten Wochen immer täglich vorgestellt habe, den nennt man Tagesplan. Also habt ihr einen Tagesplan und die Großen haben einen Wochenplan“, antwortet ihm Frau Müller. Sie wartet einen Moment, bis die Klasse sehr leise ist und bitte die Kinder nacheinander in ihren Tischgruppen in den Kreis. Alle sitzen auf den Bänken, Frau Müller auf dem Hocker und fragt die Kinder: „Habt ihr eigentlich schon eine Sitzordnung hier im Kreis festgelegt?“ Manche Kinder nicken, manche schütteln den Kopf. Rafael erklärt, dass sie bei Frau Lange manchmal eine Sitzordnung haben, aber ansonsten nicht. Frau Müller schlägt vor, dass sie diese Woche in einer 5. Stunde für den Kreis eine Sitzordnung machen können und ob die Kinder damit einverstanden sind. „Ok ihr Lieben, können wir jetzt starten“, fragt Frau Müller. Die Kinder nicken ihr zustimmend zu. Frau Müller nimmt den Rechenrahmen für den Zahlenraum 20 in die Hand, schiebt ein paar Kugeln auf die andere Seite, zeigt den Rechenrahmen kurz den Kindern, verdeckt ihn mit einem Papier und fragt die Kinder, wie viele es sind, die sie gerade abdeckt. Viola meldet sich leise und wird drangenommen. Sie erklärt, dass es sechs Kugeln sind, die „drüben“ sind, weil sie fünf blaue und eine rote gesehen hat. Frau Müller bedankt sich bei Viola für ihre Erklärung und lässt die Kinder noch zwei weitere Zahlen erkennen, bevor sie zu dem großen Rechenrahmen für den Zahlenraum 100 greift. Auch hiermit stellt sie drei verschiedene Zahlen dar und lässt diese die Kinder erkennen. Derweil kommt Katja nach vorne zu Fiona und flüstert ihr etwas ins Ohr, während die anderen Kinder Frau Müller zuhören. Frau Müller erklärt gerade, dass es ein Raumproblem gibt: „Der Förderraum, in den die großen Störche jetzt eigentlich mit Katja gehen sollten, ist besetzt, weil wir heute Aufteilkinder aus einer anderen Klasse hier haben. Wir müssen mal kurz überlegen, welcher Raum noch frei sein könnte“. Frau Lange, die mittlerweile am Pult sitzt, bekommt die Situation mit und ruft von hinten nach vorne, dass ja die Zebras von nebenan gerade beim Schwimmen sind und die Großen dann einfach dorthin gehen können. „Oh das ist eine gute Idee“, sagt Frau Müller und führt fort: „Also dann gibt es jetzt folgenden Plan. Die Großen nehmen ihre Schuba und ihr Mäppchen mit rüber und arbeiten im Wochenplan bei den Zebras nebenan. Was sollt ihr diese Woche nochmal beachten?“ Ben meldet sich und sagt, dass sie erst in der blauen Mappe arbeiten sollen. Die Zweitklässler der Störche gehen gemeinsam mit Katja in den anderen Raum und lassen die Verbindungstür offen.

Frau Müller bittet die Erstklässler, die noch im Kreis sitzen, dass sie zu einem Kinositz zusammenrücken sollen. Die Kinder rücken dicht zusammen und zwei Mädchen kuscheln miteinander. Frau Müller sitzt vor ihnen und wartet ab, bis die Kinder ihre Augen auf sie gerichtet haben. „Ich brauche jetzt mal ein Kind von euch, das zwei Hände hat“, beginnt sie zu reden. Die Kinder fangen an, herzlich zu lachen und Julia sagt lachend: „Wir haben doch alle zwei Hände“. Frau

Müller stimmt ihr lachend zu und nimmt Fiona dran, die sich leise meldet. Fiona steht auf und fragt Frau Müller, was sie jetzt machen soll. Frau Müller erklärt, dass sie sich neben sie auf den Boden hocken, ihre Hände auf den Boden legen und ihre Finger spreizen soll. „Ich habe jetzt hier einen Stab und lege den jetzt einfach mal hier hin“, sagt Frau Müller und legt den Stab zwischen Zeige- und Mittelfinger von Fionas linker Hand. „Wie viele Finger seht ihr hier?“, fragt rau Müller die Kinder als sie den kleinen Finger, den Ring- und den Mittelfinger von Fionas linker Hand mit ihrem Finger umkreist. Robin antwortet ihr, dass es drei sind und sagt sofort noch, dass dann auf der anderen Seite $5+2$, also sieben Finger sind, weil $5+2=7$. Frau Müller ist begeistert, lobt ihn und fragt, woher er das so schnell weiß. Er erklärt, dass er weiß, dass an beiden Händen insgesamt zehn Finger sind und dann konnte er das einfach ausrechnen, wenn er $10-3$ rechnet. Frau Müller zeigt noch eine Aufgabe und fragt danach: „Können wir eigentlich alle Aufgaben finden, bei denen das Ergebnis 10 ist?“ Die Kinder antworten nicht, sondern beobachten, zwischen welche Finger von Fiona Frau Müller den Stab legt. Ich beobachte Viola etwas genauer. Sie sieht scheinbar konzentriert aus und beobachtet Frau Müller und Fiona. Als Frau Müller den Stab zwischen Fionas Fingern platziert, bekommt Viola große Augen. Sie beginnt zu grinsen dreht ihren Kopf zu Mia neben sich und flüstert mit leiser Stimme: „Mia, ich hab was entdeckt. Schau mal, das sind die verliebten Zahlen“. Mia guckt sie so an und sagt ihr, dass sie nicht weiß, was Viola meint. Viola antwortet nicht mehr und beobachtet weiter Frau Müller. Frau Müller hat derweil ein anderes Kind drangenommen, das die gelegte Aufgabe mit den Fingern bereits gelöst hat. Frau Müller sagt zu Fiona, dass sie sich wieder hinsetzen kann. Fiona steht auf und setzt sich in den Kinositz. Frau Müller zeigt weitere Aufgaben mit ihren eigenen Fingern.

Frau Müller steht auf und sagt dabei, dass sie jetzt den Tagesplan für Mathe an die Tafel hängt. Ich sehe, dass Robin aufsteht, sich umdreht und sich mit dem Bauch auf die Bank legt. Julia sitzt zwei Plätze weiter, sieht Robin an und sagt zu ihm: „Oh Robin, setz dich doch mal normal hin, sonst müssen wir gleich wieder auf dich warten“. Frau Müller schaut kurz nach hinten, beobachtet Robin und schreibt weiter an der Tafel. Sie pinnt ein Arbeitsblatt mit verliebten Zahlen, das Symbol für das Arbeitsheft „Denken und Rechnen“ an die Tafel und zeichnet zudem einen Blitz an. Sie dreht sich zur Klasse um und fragt, was die ganzen Symbole bedeuten. Viola meldet sich sehr schnell. Frau Müller wartet ab. Es gehen mehr Finger in die Luft. Frau Müller sagt Violas Namen. „Das sind die verliebten Zahlen auf dem Arbeitsblatt“, sagt sie. „Oh Viola, ich bin begeistert, woher kennst du denn schon die verliebten Zahlen“, fragt Frau Müller. Viola antwortet, dass sie die von zu Hause kennt, weil ihre Mama das schon mit ihr gemacht hat und sie weiß auch, dass das immer die Zahlen sind, die insgesamt zehn sind. Frau Müller fragt die anderen Kinder, ob sie die verliebten Zahlen auch schon kennen.

Robin stimmt ihr zu, die anderen Kinder schütteln mit dem Kopf. „Viola hat das eben schon ganz toll erklärt, denn die verliebten Zahlen sind immer die Zahlen, die zusammen zehn ergeben“, erklärt Frau Müller. Sie zeigt auf das Arbeitsblatt an der Tafel und sagt: „Also das Arbeitsblatt hier ist eine Möglichkeit, heute mit Mathe anzufangen. Du kannst aber auch noch mit anderen Sachen beginnen. Zum Beispiel siehst du hier das Denken und Rechnen. Im Denken und Rechnen arbeitest du dort weiter, wo du zuletzt aufgehört hast. Aber bitte nicht weiter als Seite 19“. Frau Müller schreibt einen Pfeil und S. 19 hinter das Symbol. „Hast du das Arbeitsblatt und die Seiten im Denken und Rechnen fertig, kannst du ans Matheregal gehen und dir eine Blitzrechenkartei herausnehmen“, führt Frau Müller fort, indem sie vor das Blitz-Symbol ein kleines Sternchen schreibt und dann erklärt, dass das die Zusatzaufgabe für schnelle Kinder ist. „Ist alles ok oder gibt es noch Fragen dazu“, fragt Frau Müller die Kinder. Alle Kinder schütteln daraufhin mit dem Kopf. „Super, dann los geht’s. Du kannst jetzt an deinen Platz gehen und starten. Entweder im Denken und Rechnen beginnen oder das Arbeitsblatt zuerst bearbeiten, das liegt an dir“, sagt Frau Müller. **Julia steht auf und geht zu Frau Müller: „Frau Müller, darf ich mich neben Katharina setzen?“ „Nein, jeder arbeitet an seinem Platz“, antwortet ihr Frau Müller.** Ich kann sehen, dass Robin derweil ein Heft auf seinem Kopf balanciert. Ich stehe vorne in der Klasse an der Fensterbank und kann von hier alle Kinder gut sehen. Robin kommt auf mich zu und sagt mir, dass er jetzt Deutsch macht, weil er bis Seite 19 fertig ist. „Aha“, sage ich und senke den Blick schnell wieder in mein Beobachtungsheft. Robin setzt sich hin. Frau Müller räumt die Materialien im Kreis zusammen und bringt diese in das Matheregal. Sie geht durch die Klasse und beobachtet die Kinder. Noch ist es etwas unruhig. Viele Kinder tuscheln mit dem Nachbarn und holen dabei ihr Heft aus dem Ranzen oder nehmen sich ein Arbeitsblatt aus der Ablage. **Frau Müller nähert sich Robins Gruppentisch. Sie bleibt stehen und schaut sich um. „Robin, wieso sehe ich da dein Deutschheft vor dir liegen?“, fragt Frau Müller ihn mit etwas lauterer Stimme. Robin erklärt ihr, dass er bereits bis Seite 19 gearbeitet hat und jetzt lieber Deutsch machen möchte. „Robin, wir haben aber gerade Mathe. Ihr hattet im ersten Block Deutsch und ich möchte jetzt, dass du Mathe machst“, entgegnet Frau Müller.** Sie fragt ihn anschließend noch, was mit dem Arbeitsblatt ist, ob er das auch schon gemacht hat. „Nein, das habe ich noch nicht gemacht. Aber wenn ich jetzt Mathe mache, möchte ich wenigstens anfangen, mit Julia die Blitzrechenkartei zu machen. Das hat mir gestern so viel Spaß gemacht“, entgegnet ihr Robin. Frau Müller sagt daraufhin: „Ok kannst du so machen, wenn Julia das auch möchte. Aber denk dran. Dass das Arbeitsblatt heute noch gemacht werden soll, denn das steht ja auf dem Tagesplan“. Robin nickt ihr zu, räumt das Deutschheft in den Ranzen und fragt Julia, die ihm gegenüber sitzt, ob sie mit ihm eine Blitzrechenkartei machen möchte. Julia hat gerade das

Arbeitsblatt vor sich liegen. Als Robin sie fragt, legt die den Stift hin, guckt ihn an und sagt: „Ja, sehr gerne. Das Arbeitsblatt kann ich später ja immer noch machen“. Frau Müller steht immer noch am Gruppentisch und beobachtet die beiden, wie sie sich eine Rechenkartei aus dem Regal nehmen und sich nach vorne in den Sitzkreis setzen.

Ich gehe durch die Klasse. Hanni, Anni und Katharina laufen nacheinander an mir vorbei und gehen leise zu dem Regal am Pult. Dort ist die Ablage für die Kopfhörer. Alle drei nehmen sich Kopfhörer aus der Ablage, und gehen leise zurück an ihre Plätze. Ich stelle mich an den CD-Player, in die Nähe von Katharinas Gruppentisch. Dort sitzen auch Viola und Anni. Zwei Plätze sind frei, weil Michel und Ben mit Katja bei den Zebras sind. Die drei Mädchen sind alle sehr leise und schreiben in ihrem Matheheft. Ich bekomme mit, dass Mia laut durch die Klasse sagt: **„Frau Müller, kann ich mir eine Schüttelbox nehmen, die Aufgabe ist zu schwer für mich und dann kann ich sie vielleicht besser lösen“.** **„Ich finde, du hattest eine gute Idee Mia. Du kannst dir gerne eine holen“, antwortet Frau Müller.** An Mias Gruppentisch sitzt auch Greta. Ich gehe langsam zu diesem Gruppentisch hin und laufe an Greta vorbei. Sie malt gerade Zeichen an den Rand ihres Heftes. Aufgeschlagen ist die Seite zur Ziffer 6. Frau Lange kommt gerade aus dem Flur in die Klasse. Sie bleibt bei Greta stehen und beobachtet kurz, was sie macht. „Hallo Greta, ich stehe hinter dir und kann sehen, was du machst“, sagt sie. Greta zuckt zusammen, dreht sich um und guckt Frau Lange an. „Ich glaube, das ist gerade nicht deine Aufgabe oder“, fragt Frau Lange Greta. Greta dreht sich wieder um und malt weiter ihre Zeichen. „Greta, das glaube ich jetzt nicht. Ist das dein Ernst? Willst du mich ärgern?“, sagt Frau Lange mit lauter und böser Stimme. „Wenn du jetzt nicht dein Zeichen wegradierst und anfängst, die sechs zu schreiben, dann sitzt du in der Pause hier und machst das“, führt Frau Lange fort. Greta legt ihren Stift aus der Hand, nimmt sich das Radiergummi und beginnt, ihre Zeichen wegzuradiieren. Dabei fragt sie Frau Lange, die immer noch hinter ihr steht, ob sie dann wenigstens in der Pause einen Zettel von ihr haben kann, damit sie ihre Zeichen malen kann. Frau Lange sagt daraufhin zu ihr, dass sie erstmal sehen möchte, dass sie die sechs auch schön schreiben kann, denn ansonsten sitzt sie in der Pause hier oben im Klassenraum und kann gar keine Zeichen malen. „Aber wenn ich das doch jetzt mache, kann ich doch in der Pause meine Zeichen machen. Ich brauche dafür nur ein Blatt von dir“, sagt Greta. Frau Lange reagiert nicht darauf und bittet Greta, dass sie anfangen soll, die sechs zu schreiben. Frau Lange bleibt weiterhin bei Greta stehen. Greta nimmt sich ihren Bleistift und beginnt zu schreiben. Frau Lange beobachtet. „Greta ich glaube du willst mich wirklich ärgern. Das ist doch keine sechs, was du da schreibst“, sagt Frau Lange, während sie sich neben Greta setzt, ihr Radiergummi nimmt und alle von Greta geschriebenen Zahlen wegradiert. Greta schreibt wieder, Frau Lange radiert wieder weg. Diese Situation beobachte ich mehrmals

hintereinander. Greta stützt ihren Kopf auf ihrer Hand ab. Sie verdreht die Augen. Setzt den Stift erneut an und schreibt eine sechs nach der anderen. „Wow Greta, das sind drei schöne Sechsen hintereinander. Ich weiß doch, dass du das kannst“, sagt Frau Lange und führt fort: „So kannst du weitermachen“. Frau Lange steht auf und geht an den Pult. Greta atmet tief ein aus und legt den Stift aus der Hand. Sie beginnt leise vor sich herzusingen. Dann legt sie den Kopf für einen kurzen Moment auf den Tisch, bevor sie sich wieder den Stift nimmt und zu schreiben beginnt. Sie guckt mich an und sagt: „Oh endlich hab ich mal ne schöne 6 geschrieben“.

Julia steht von ihrem Stuhl auf. Sie geht in den Sitzkreis. Dort liegen auf der Bank verteilt verschiedene Kartenstapel. Sie nimmt sich einen davon und flüstert verschiedene Zahlen vor sich her. Robin sitzt derweil an seinem Platz und hat das Arbeitsblatt der verliebten Zahlen vor sich. Er schreibt. Sein Blick hebt sich an, er dreht sich zu Julia um und beobachtet sie einen Moment. Er widmet sich seinem Arbeitsblatt, welches nicht gänzlich ausgefüllt ist, nimmt es in die Hand, heftet es in seine Mappe und räumt sein Mäppchen auf. Er legt sein Mäppchen an den Rand seines Tisches und steht auf. Als er in Richtung Julia läuft, ruft er ihren Namen und führt fort: „Ich möchte mit dir zusammen machen. Hast du auch Lust?“ Julia schaut ihn an und nickt ihm lächelnd zu. Er setzt sich zu ihr, sie fragen sich die Karten gegenseitig ab und haben daran scheinbar Freude. „Jaaa wir haben die Karten alle fertig gemacht“, ruft Robin laut durch die Klasse. Frau Müller bekommt dies mit und sagt: „Super ihr zwei“. Sie führt für die ganze Klasse fort, dass jetzt Aufräumzeit ist und lässt die klassische Musik abspielen. Ich stehe am Rand und bekomme mit, dass viele Kinder aus der Klasse in den Flur gehen. Die Kinder sind entweder im Flur oder im Nebenraum lautstark zu hören. Ich kann schnelle Schritte hören und Geschrei. Frau Müller geht gerade rüber zu den Zebras. In der Klasse der Störche ist gerade keine erwachsene Person außer mir. Katja kommt in die Klasse und fragt Katharina, wo der Rest ist. Sie zuckt mit den Schultern und hebt ihre Hände nach oben. Hanni bekommt Katjas Frage scheinbar mit und sagt zu ihr: „Ich weiß es, die sind alle draußen“. Katja antwortet: „Das glaub ich ja jetzt nicht“ und geht schnellen Schrittes in den Flur. „Sofort rein. Ich glaube hier hat gerade keiner von euch was zu suchen“, sagt sie laut. Die Kinder von draußen kommen nach und nach sehr leise in die Klasse. Sie setzen sich hin. „So liebe Störche, ich freue mich, euch alle hier in der Klasse zu sehen und nicht im Flur oder sonst wo. Damit wir heute nicht nur Mathe gemacht haben, machen wir jetzt zusammen ein bisschen Deutsch“, kündigt Katja an und führt fort: „Ich frage euch, welcher Buchstabe das ist. Also ich mache euch den hier vorne mit der Lautgebärde vor“. Die Kinder melden sich bei jedem Buchstaben leise. Katja macht dann mit kurzen Wörtern weiter. „Mir ist schlecht und mein Kopf ist warm“, sagt Robin dazwischen. „Oh wirklich, dann leg dich einen Moment hier hin“, antwortet Katja. An der

offenen Tür steht ein Vater eines Kindes. Er hat etwas in der Hand. Katja bemerkt dies geht hin und fragt Frau Lange, ob sie mal mit dem Unterricht weitermacht, weil sie mit ihm sprechen möchte. Frau Lange übernimmt den Unterricht, macht mit den Lautgebärden weiter und fügt mit dem Arm geschwungene Silbenbögen hinzu.

Die Zweitklässler der Störche kommen wieder. In der Klasse wird es etwas lauter. Katharina flüstert zu Hanni am anderen Tisch: „Endlich kein Deutsch mehr, bestimmt ist gleich Pause, wollen wir zusammen spielen?“ Hanni nickt ihr zu und macht dabei ihren Finger auf den Mund. Derweil stellt sich Katja wieder nach vorne. „So ich habe auch noch eine Idee, mal sehen, ob ihr es erratet“, sagt sie. Sie macht eine Lautgebärde vor und alle Finger gehen sehr schnell hoch. Sie lobt die Störche, dass sie die Lautgebärden schon so toll können und beginnt einen Klatschrhythmus vorzumachen. Die Kinder klatschen diesen nach. Manche machen sofort danach das Leisezeichen wie Katja es auch gerade macht. Katja lobt manche Kinder und bedankt sich für das Leisezeichen. Es ist leise. Frau Lange geht an den Pult und nimmt einen Stapel Papier in die Hand. Katja kündigt an, dass alle Kinder ihre Postmappe auf den Tisch holen sollen, weil es Post für zu Hause gibt. Die Kinder kramen im Ranzen und legen die Postmappen geöffnet auf den Tisch. Frau Lange beginnt auszuteilen. In der Klasse ist es sehr unruhig. „So wer möchte pünktlich in die Pause gehen“, fragt Katja. Die Kinder bemerken ihre Frage und sind ruckartig still. „Ich möchte, dass wir uns in der fünften Stunde wieder hier oben treffen. Wir lesen ein bisschen und gehen vielleicht noch in die Bücherei“, sagt Katja. Sie macht das Leisezeichen und schickt die Kinder tischgruppenweise in die Pause.

BP T1

Stufe I, Klasse: Tiger

Datum: 18.09.2019

Zeit: 10:00-11:20 Uhr

Ich komme schon um 09:45 Uhr in die Klasse. Frau Bauer, die Klassenlehrerin, ist bereits da. Wir begrüßen uns und sie fragt mich, was genau ich beobachten möchte. Darauf antworte ich ihr. Sie erzählt mir dann, dass sie in den letzten Jahren für sich gemerkt hat, dass es sich für die Differenzierung innerhalb der jahrgangsgemischten Klassen ihrer Meinung nach als am besten herausgestellt hat, wenn sie den Wochenplan in Pflicht- und Wahlaufgaben unterteilt. „Damit gewährleiste ich den Kindern halt eine gewisse Offenheit, aber komplett offen kann ich es auch nicht machen, weil die sind mit zu viel Entscheidungsfreiheit überfordert, das habe ich schon mal probiert“, sagt sie zu mir. Daraufhin frage ich sie, inwiefern die Überforderung auftritt und sie antwortet, dass die Kinder Schritt für Schritt lernen müssen, sich für etwas zu entscheiden, wenn es unterschiedliche Möglichkeiten gibt. „Solche Situationen fallen den Kindern schwer in dem Alter und außerdem müssen wir auch Noten geben, was bedeutet, dass wir bis zu einem gewissen Zeitpunkt gewisse Dinge abgearbeitet haben müssen. Deshalb können die Kinder nicht nur mitentscheiden und schon gar nicht bestimmen, was für Sachen in ihrem Wochenplan stehen sollen“, führt sie fort. Sie erklärt weiterhin, dass den Kindern mit der breiten Auswahl an Wahlaufgaben relativ viel Mitbestimmung gewährleistet wird. Derweil kommen die ersten Kinder aus der Pause in den Klassenraum der Tiger. Ich frage Frau Bauer noch kurz, ob sie für jedes Kind einen individuellen Wochenplan erstellt oder alle den gleichen bekommen. „Alle Kinder haben Stand jetzt erstmal den gleichen Plan. Außer eine, die hat nen individuellen, weil sie drei Jahre bei mir bleibt. Solange das klappt, bleibt es aber auch dabei. Wenn es nötig sein sollte, bekommen aber auch weitere Kinder einen individuellen. Wie ich ja auch eben schon gesagt hab, klappt das aber so ganz gut durch die Differenzierung in Pflicht- und Wahlaufgaben. Schwächere bearbeiten dann halt nur weniger Wahlaufgaben, aber das macht ja nichts“. Daraufhin frage ich sie, was mit den Kindern ist, die ihre Pflichtaufgaben innerhalb des Zeitraums für den Wochenplan nicht schaffen. Frau Bauer antwortet mir, dass solche Kinder dann den Rest zu Hause arbeiten müssen. „Alles was zu Hause gearbeitet wird, markieren die Kinder im Wochenplan mit gelb, weil so kann ich und auch die Kinder selbst gut sehen, wie viel nachgearbeitet werden musste und ob sich eine Entwicklung feststellen lässt, dass sie ihre Zeit in der Schule nach und nach besser nutzen“, erklärt sie weiterhin. Sie ergänzt dazu, dass sie sowieso erstmal nur für die großen Tiger einen Wochenplan macht, „weil die

Kleinen erstmal das System Schule kennenlernen müssen und andere Strukturen wichtiger sind. Ich mache ab und zu mal einen Tagesplan für die Kleinen, aber der ist dann auch relativ vorgegeben, weil jetzt geht es in Deutsch hauptsächlich darum, schrittweise die Buchstaben und in Mathe die Ziffern einzuführen. Da kann ich nicht so super viel Offenheit gewährleisten. Aber wenn die Großen für sich selbst zum Beispiel erkennen, dass es nützlicher ist, seine Arbeitszeit in der Schule sinnvoll zu nutzen, dann kann man eigentlich auch darüber nachdenken, den Wochenplan dahingehend offener zu gestalten, damit sie mehr mitentscheiden können. Aber so weit sind wir jetzt noch nicht“. Ich frage nicht weiter nach. Frau Bauer sagt zu mir, dass ich mich ruhig überall in der Klasse bewegen und hinsetzen kann und geht nach vorne in Richtung Tafel. Ich notiere mir die Sitzordnung der Tiger und lasse mir sagen, welches die Kinder sind, die mit einem Wochenplan arbeiten. Es sind insgesamt acht Zweitklässler, die an fünf Gruppentische verteilt sitzen, an denen jeweils vier Plätze sind. Nicht jeder Stuhl ist von einem Kind besetzt. Auch Sandra, die Sozialpädagogin der Tigerklasse, und Maria, eine Praktikantin, sind heute in der Klasse.

Frau Bauer steht vor der Tafel und klingelt einmal mit der Klangschale. Sie stellt mich kurz vor und fragt die Erstklässler im Anschluss, wer im Mathebuch die Ziffer 10 noch nicht geschrieben hat. Vereinzelte Kinder melden sich. Frau Bauer führt fort und sagt zu den Kindern, die die Ziffer 10 bereits beendet haben, dass diese ihr kleines Heftchen bis hinten durcharbeiten sollen und sie danach das Arbeitsblatt bearbeiten sollen, das vorne im Sitzkreis bereitliegt. „Die Großen arbeiten im Wochenplan weiter. Du weißt selbst am besten, wo du weitermachst. Ich wiederhole nochmal, welche Möglichkeiten du hast. Wenn du den Pflichtteil noch nicht fertig hast, machst du da ganz normal weiter. Ansonsten kannst du dir aussuchen, was du gerne machen möchtest. Du kannst zum Beispiel die Fluselwusel-Kartei machen oder auch eine Blitzrechenkartei. Und am Computer kannst du auch Mathe machen, wenn du das möchtest. Denk daran, dass die Pflichtaufgaben bis morgen fertig sein sollten“, erklärt Frau Bauer den Zweitklässlern der Tiger. Als sie daraufhin fragt, ob es noch Fragen gibt, schütteln die meisten Kinder mit dem Kopf und Frau Bauer sagt: „Ok dann geht's jetzt los“.

Ich stehe hinten an der Fensterbank. Vor mir am Gruppentisch sitzen Inga und Karla. Beide holen ihre Mappe mit dem Wochenplan aus ihrem Büro heraus. Sie gucken einen Moment auf den Wochenplan, packen ihn wieder weg und reden miteinander, wo die jeweils andere weitermachen muss. Beide erzählen sich, dass sie im Denken und Rechnen weitermachen müssen. Sie holen es aus ihrem Büro, schlagen eine Seite auf und beginnen zu schreiben. Inga meldet sich. Karla bekommt das mit und fragt Inga, ob sie ihr auch versuchen kann zu helfen. Inga grinst und nickt. Karla steht auf, geht zu ihr und versucht die Aufgabe zu erklären. Danach setzt sich Karla nicht sofort wieder an ihren Platz, sondern geht zu einem Regal. Sie kniet sich

davor, öffnet eine Kiste und nimmt Dienes Material heraus. Karla setzt sich auf ihren Platz und beginnt mit dem Material die Aufgaben weiter zu bearbeiten. Inga meldet sich wieder. Dieses Mal kommt Maria zu ihr. **Inga meldet sich und möchte, dass Maria ihre bearbeitete Seite im Denken und Rechnen kontrolliert. „Super hast du das gemacht, alles richtig“, sagt Maria und fragt sie auf die nächste Seite zeigend: „Musst du das hier auch noch machen?“** „Nein, aber warte, ich guck mal im Wochenplan“, antwortet Inga und schlägt den Wochenplan auf. „Ja ich hatte recht, muss nur noch die Fluselwusel-Kartei machen“, sagt Inga. Maria geht wieder. Inga räumt ihren Platz auf und fragt Karla leise, ob man die Fluselwusel-Kartei auch alleine machen muss. Karla antwortet: „Ja natürlich“. Inga geht dann nach vorne in den Sitzkreis. Sie nimmt sich eine Kiste, die am Rand steht und setzt sich in die Mitte des Kreises auf den Boden. Sie wechselt oft ihre Sitzposition. Erst sitzt sie im Schneidersitz auf dem Boden, dann legt sie sich während des Arbeitens auf den Bauch und danach setzt sie sich auf eine Bank des Sitzkreises. Ich sehe, dass Wiebke Kopfhörer trägt. Sie arbeitet gerade im Denken und Rechnen und radiert viel. Nach dem Radieren steht sie auf und geht an das Regal, an dem auch Karla eben war. Sie öffnet dieselbe Kiste und nimmt Dienes Material heraus. Wiebke geht damit zurück an ihren Platz, guckt Frau Bauer an, lächelt und sagt: „Hab mir das jetzt mal geholt. Ich glaub nämlich damit kann ich besser arbeiten“. Sie setzt sich wieder. Sie führt die eben wegradierte Aufgabe fort und legt die Stäbe und Würfel unterschiedlich vor sich hin. Dann stützt sie ihren Kopf auf beide Hände, atmet laut aus und kommt mir verzweifelt vor. Sie packt mit einem Mal das Material zusammen, steht auf und sagt zu mir: „Das war glaub doch keine so gute Idee. Damit kann ich irgendwie doch nicht so gut rechnen. Ich guck mal, was ich sonst noch so finde“. Sie geht weiter. Als sie wiederkommt, hat sie einen Rechenrahmen in der Hand. Ich beobachte sie weiterhin und es scheint, als würde sie jetzt besser rechnen können.

Hugo steht auf und setzt sich an den Computer. Frau Bauer steht bei ihm und sagt, dass sie nur guckt, nachdem Hugo sie gefragt hat, was sie da macht. Sandra hat derweil Hugos Heft kontrolliert und stößt danach zu Hugo und Frau Bauer hinzu. „Wenn der Hugo hier am Computer fertig ist, muss er noch ganz viel auf Seite neun verbessern“, sagt Sandra zu Frau Bauer. „Oh ok, dann schlage ich vor Hugo, du machst noch eine Mauer fertig hier und dann setzt du dich erstmal wieder an deinen Platz und verbesserst, einverstanden“, sagt Frau Bauer Hugo fragend. Hugo stimmt ihr mit leicht genervter Stimme zu, klickt ein paar Mal mit der Computermaus herum und steht auf. Er geht an seinen Platz und beginnt zu schreiben.

Frau Bauer steht vorne an der Tafel. Sie klingelt einmal mit der Klangschale. Die Kinder verschränken die Arme und legen dafür alles aus der Hand. „Luisa, machst du bitte auch noch den Zaubergriff“, sagt Frau Bauer. „Mir ist gerade beim Rumgehen bei den Großen was

aufgefallen, das ich gerne nochmal besprechen möchte. Du hast hier die Aufgabe $23+18$ “, erzählt Frau Bauer während sie die Aufgabe an die Tafel schreibt. „Wer kennt einen Trick, wie man diese Aufgabe schrittweise lösen kann“, fragt sie weiterhin die Kinder. Milla meldet sich und wird von Frau Bauer drangenommen. Sie erklärt, dass sie $21+10=30$ und dann $8+3=11$ rechnen würde. Frau Bauer schreibt diese Schritte an die Tafel unter die Aufgabe. „Und dann weiß ich ja, dass das 41 ist“, erklärt Milla weiterhin. Frau Bauer fragt sie daraufhin, woher sie das weiß. Milla kann es nicht erklären. Frau Bauer schreibt die Aufgabe $30+11$ an die Tafel und fragt, ob sie das dann so rechnet. Milla nickt. „Hat noch jemand einen anderen Rechenrick oder rechnet ihr das alle so hier“, fragt Frau Bauer die Tiger auf die Aufgabe an der Tafel zeigend. Kein Kind meldet sich. Alle schauen nach vorne. „Man kann doch auch so rechnen, dass man eine Zahl so lässt wie sie ist oder habe ich da jetzt eine falsche Idee“, fragt Frau Bauer. Samira gibt ein leises Geräusch von sich, das ich nicht erahnen kann, als sie sich meldet und lächelt dabei. „Jaaa Frau Bauer, so mache ich das immer“, sagt sie, als sie drangenommen wird. Frau Bauer bittet Samira daraufhin, ihren Trick zu erklären. „Das kann ich nicht“, antwortet Samira. Frau Bauer schreibt die Aufgabe $23+10=33$ an die Tafel, nachdem sie mündlich nach dem Ergebnis gefragt hat. Sie fragt weiterhin, was jetzt noch fehlt, also wie es weitergeht. Nike meldet sich und antwortet, dass man jetzt eigentlich nur noch $33+8$ rechnen muss und dann kommt man auch wieder auf 41. „Warum $+8$ “, fragt Frau Bauer. Nike erklärt es, Frau Bauer schreibt die Aufgabe vollständig an die Tafel und legt die Kreide beiseite. „Die Großen haben jetzt noch 7min, um weiter zu machen. Die Kleinen kommen mal bitte kurz in den Kinositz. Lasst einfach alles an eurem Platz so liegen“, kündigt Frau Bauer jetzt an. Inga saß während der kurzen Erklärung noch vorne im Sitzkreis. Als die ersten kleinen Tiger nach vorne kommen, um sich ins Kino zu setzen, steht sie auf und verstaut die Kiste, mit der sie gearbeitet hat, an die Seite. Sie setzt sich an ihren Platz und kramt im Büro herum, bis sie die Mappe mit dem Wochenplan herausholt. Inga schlägt die Mappe auf, nimmt sich einen blauen Buntstift und malt zwei Felder blau aus. „Jaaa ich habe alle Pflichtaufgaben, jetzt darf ich mir was aussuchen“, sagt sie dann. Sie schlägt eine blaue Mappe auf und blättert darin solange herum, bis sie ein Arbeitsblatt längere Zeit anschaut. Inga meldet sich. Frau Bauer kommt zu ihr. Inga fragt, ob sie die Aufgabe auf dem Arbeitsblatt richtig verstanden hat. „Ja super, dann kannst du jetzt loslegen“, antwortet Frau Bauer und geht wieder weg. Inga beginnt zu schreiben.

Karla meldet sich. Frau Bauer kommt zu ihr. Karla zeigt mit ihrem Finger auf eine Seite im Matheheft. Frau Bauer fragt daraufhin, ob die Seite kontrolliert werden soll. Karla nickt und Frau Bauer guckt sich die Seite länger an, bevor sie unten rechts auf der Seite ein großes Häkchen setzt. „Wo ist dein Wochenplan, Karla“, fragt Frau Bauer sie. Karla kramt in ihrem

Büro und legt den Wochenplan dann aufgeschlagen auf den Tisch. Frau Bauer setzt auch im Wochenplan ein Häkchen und lobt Karla. Karla räumt ihren Platz auf und Frau Bauer geht nach vorne zur Klangschale. Sie klingelt einmal. „Hex, hex. Ich wünsche mir nochmal den Zaubergriff von euch“, sagt sie. Die Kinder verschränken ihre Arme vor der Brust. Frau Bauer erteilt gerade einen neuen Arbeitsauftrag für die Erstklässler in Deutsch. „Die Großen packen Mathe erstmal weg und kommen kurz in den Kreis“, erklärt sie dann. Die Zweitklässler stehen auf, nachdem der Platz aufgeräumt ist. Frau Bauer holt derweil einen Ordner aus einem Regal. Die Kinder versammeln sich nach und nach im Kreis. Frau Bauer nimmt sich einen Stuhl und stellt ihn in die Mitte des Kreises, sodass alle Kinder vor ihr sitzen. „Wir machen jetzt auch eine Deutsch-Arbeitszeit. Wer hat denn noch nicht alle Pflichtaufgaben im Wochenplan gemacht“, fragt sie. Vereinzelt Kinder melden sich. „Ok dann gibt es jetzt folgenden Plan. Du machst er deine Pflichtaufgaben fertig. Hast du das geschafft, kannst du Wahlaufgaben machen. Einfach das machen, was du willst. Im Wochenplan stehen ja verschiedene Möglichkeiten, zwischen denen du dich entscheiden kannst“, erklärt Frau Bauer. „Ab heute gibt es aber noch eine Besonderheit in Deutsch“, führt sie fort. Frau Bauer erklärt den Lesepass. Jedes Kind erhält einen eigenen Lesepass. „Für 10 Minuten lesen, kann immer eine Unterschrift von uns in der Schule oder zu Hause von euren Eltern eingetragen werden. Heute werdet ihr mit Maria lesen. Es gibt auch verschiedene Schwierigkeitsstufen. Die sind alle hier in dem Ordner drin und je mehr Stempel auf einer Lesekarte sind, desto schwieriger ist es“, sagt Frau Bauer während sie den Ordner aufschlägt und den Kindern die vielen Texte darin zeigt. Sie fügt hinzu, dass alle heute einen Text von der ersten Schwierigkeitsstufe lesen werden, aber sie sich das Thema des Textes aussuchen dürfen. „Maria erklärt und zeigt euch das draußen nochmal. Wer hat die Pflichtaufgaben alle fertig? Meldet euch bitte nochmal, weil die Kinder dürfen zuerst lesen“, sagt sie. Karla meldet sich und sagt, dass sie gerne anfangen möchte. Frau Bauer nickt ihr zu. Karla freut sich scheinbar. Sie grinst und sagt: „Yes, dann gehe ich jetzt mit Maria raus“.

Karla kommt wieder in die Klasse, die anderen Kinder arbeiten. Sie geht zu Frau Bauer und meldet sich zurück. Frau Bauer guckt kurz in der Klasse umher. Sie sagt zu Inga, dass sie jetzt raus zu Maria gehen kann, um zu lesen. Inga steht auf und geht in den Flur zu Maria. Karla steht immer noch bei Frau Bauer. „Komm mal mit Frau Bauer, ich muss dich was im Wochenplan fragen“, sagt sie zu ihr. Beide gehen zusammen zu Karlas Platz und Karla zeigt Frau Bauer etwas im Wochenplan. Frau Bauer erklärt, dass das alles die Wahlaufgaben sind. „Das sind alles die Möglichkeiten, von denen du dir jetzt was aussuchen sollst. Entweder du machst ein Arbeitsblatt aus deinem Hefter oder die Übungskarten oder im Konfetti die Seiten“, erklärt Frau Bauer. Frau Bauer fragt nochmal nach, ob Karla es verstanden hat. Sie nickt ihr zu. Frau Bauer geht weg. Karla steht auf und geht zum Deutschregal. Sie kramt in einem Ordner und

entscheidet sich für eine Übungskarte. Derweil kommt Inga wieder und Milla geht raus zum Lesen. Karla setzt sich wieder. Sie holt ihr Deutschheft aus dem Büro, schlägt es auf, blättert hin und her, liest die vorherigen Seiten leise vor und beginnt letztendlich, die Übungskarte zu bearbeiten. Frau Bauer erklärt auch Milla gerade, welche Wahlmöglichkeiten sie hat. Sie möchte auch eine Übungskarte machen. Daraufhin schlägt Frau Bauer vor, dass sie auch mit Karla zusammenarbeiten kann. „Aber Karla ist doch noch gar nicht fertig“, sagt Milla. „Ich habe ja nur vorgeschlagen, dass ihr zusammen machen könntet. Aber wenn du lieber alleine arbeiten möchtest, ist das auch kein Problem. Dann musst du dir aber bitte was anderes zum Arbeiten suchen. Es gibt ja verschiedene Möglichkeiten“, antwortet Frau Bauer. Milla geht an ihren Platz. Sie hockt sich auf ihren Stuhl und schaut in der Klasse umher. Olivia sitzt ihr schräg gegenüber. Milla fragt sie, was sie vorhin beim Lesen mit Maria genommen hat. Ich kann Olivias Antwort akustisch nicht mehr verstehen. Frau Bauer klingelt gerade einmal mit der Klangschale. „Ihr dürft noch weiterarbeiten. Ich möchte nur die Kleinen in den Kreis bitten und die Großen, wer braucht von euch noch Kopfhörer? Wenn ja, kannst du dir einfach einen nehmen“, sagt Frau Bauer. Karla steht auf und holt sich einen Kopfhörer aus dem Regal.

Sandra und Milla reden gerade miteinander. Milla fragt, was sie jetzt mal machen kann. Sandra schlägt ihr vor, in den Wochenplan zu gucken und das zu machen, worauf sie Lust hat. Milla setzt sich etwas zögerlich auf ihren Platz. Sie überlegt scheinbar und starrt für längere Zeit auf den Wochenplan. Milla guckt zu Karla rüber an den anderen Gruppentisch. Sie beobachtet sie für einen Augenblick. „Bist du fertig Karla?“, fragt Milla. Karla guckt zu Milla, nachdem sie ein Wort zu Ende geschrieben hat und antwortet auf die Karte zeigend: „Nur noch das hier“. Milla dreht sich um, kniet sich auf ihren Stuhl und schwingt mit ihrem Oberkörper hin und her. Als Karla sagt, dass sie fertig ist, steht Milla sofort auf und holt sich die Übungskarte bei Karla am Platz. Milla geht zurück, setzt sich hin und beginnt zu arbeiten. Karla schlägt ihr Deutschheft zu, verstaut es in ihr Büro und meldet sich. „Sandra, was soll ich denn jetzt mal machen“, fragt Karla als Sandra in ihre Nähe kommt. „Ja du kannst jetzt bei den Wahlaufgaben selbst entscheiden, was du machen möchtest. Die Entscheidung will ich dir nicht abnehmen“, antwortet Sandra.

Frau Bauer hat gerade geklingelt. „Alle Kinder haben jetzt eine Aufgabe. Es sind noch 10 Minuten. Versucht den Mund zu schließen“, sagt sie zu den Tigern. Frau Bauer setzt sich neben Nike. Dort ist ein Platz frei. Sie guckt sich Nikes Wochenplan an. Inga kommt zu diesem Tisch und möchte Frau Bauer etwas sagen. Sie hat ihr Deutschheft in der Hand. Frau Bauer bemerkt, dass Inga neben ihr steht und fragt, was los ist. Inga antwortet daraufhin: „Ich habe aus Versehen bei der Schreibschrift das L gemacht, aber das steht ja gar nicht im Wochenplan. Ist das jetzt schlimm?“ Frau Bauer lässt sie wissen, dass es nicht schlimm ist. „Ok gut, kann ich

das dann jetzt weitermachen?“, fragt Inga freudestrahlend. „Nein, eigentlich nicht. Ich möchte, dass du lieber die Wahlaufgaben vom Wochenplan machst“, sagt Frau Bauer zu Inga. Inga guckt Frau Bauer an, dreht sich um und geht zurück an ihren Platz. Alle Kinder arbeiten leise und alleine bis Frau Bauer erneut klingelt. „Schreibt in Ruhe zu Ende, dann dürft ihr euren Stift einfach ablegen“, kündigt Frau Bauer an. Sie wartet darauf, bis alle Kinder den Stift abgelegt haben und fordert dann eine Rückmeldung von den Zweitklässlern ein, wie die Arbeitszeit geklappt hat. Die Kinder zeigen diese in Form eines Daumenzeichens. Jetzt möchte sie nochmal wissen, wer sowohl in Deutsch als auch in Mathe mit den Pflichtaufgaben fertig ist. Die Kinder geben ihre Antwort durch stilles Melden. Frau Bauer fragt weiterhin, ob es ein Kind gibt, das Sorge hat, dass es den Wochenplan nicht bis morgen schafft. Wiebke meldet sich daraufhin und Frau gibt ihr zu wissen, dass sie gleich zu ihr kommt und sie gemeinsam schauen. Frau Bauer schickt die Kinder in die Pause und redet mit Wiebke. Auch Hugo bleibt in der Klasse und möchte mit Frau Bauer über seinen Wochenplan reden.

BP T2

Stufe I, Klasse: Tiger

Datum: 18.09.2019

Zeit: 11:40-12:20 Uhr

Die nächste Stunde beginnt heute etwas anders. Ich komme kurz vor Stundenbeginn in die Klasse. Die meisten Kinder sind schon aus der Pause zurück und Frau Bauer schiebt gerade die Sitzbänke des Sitzkreises beiseite. Es gongt.

Frau Bauer stellt sich vor die Tafel und wartet ab, bis sie von allen Kindern die Aufmerksamkeit hat. Sie erklärt, dass jetzt der Konfetti-Rap für die bevorstehende Monatsfeier nächste Woche geübt wird und lässt die Kinder der Reihe nach vorne kommen. Die Kinder stellen sich nebeneinander in eine lange Reihe. Frau Bauer stellt sich vor sie und gibt durch lautes Zählen den Start des Raps an. Ich sitze derweil am Pult und schaue zu.

Nachdem der Konfetti-Rap geprobt wurde, dürfen sich die Kinder wieder setzen. Frau Bauer stellt sich derweil wieder vor die Tafel mit Blick zur Klasse. „**Mein Vorschlag ist folgender: Wir arbeiten bis 12 Uhr am Wochenplan und zwar da, wo ihr denkt, dass es gut ist weiterzumachen. Egal ob Mathe oder Deutsch, sucht euch das aus, was ihr für eine gute Idee haltet**“, sagt Frau Bauer und lässt die Zweitklässler wissen, dass sie jetzt starten können, wenn es keine Fragen mehr gibt. Die Zweitklässler beginnen zu arbeiten. Ich sitze immer noch am Pult und beobachte von dort aus. Karla sitzt vor mir am Gruppentisch. Ihr Blick ist noch zu Frau Bauer gerichtet, die gerade den Erstklässlern erklärt, was zu tun ist. Als Frau Bauer fertig mit reden ist und zu Milla läuft, widmet sich Karla ihrem Wochenplan. Sie starrt für ein Weile auf das Blatt. Dann fährt sie mit ihrem Zeigefinger über den Wochenplan. Sie greift in ihr Büro, holt das Deutschheft heraus und setzt sich die Kopfhörer auf, die neben ihr auf dem Tisch liegen. Derweil steht Sandra in der Nähe von Karlas Gruppentisch. Sie schaut zwischen Hugo und Karlas Gruppentisch hin und her bis sie Hugo vorschlägt, ob er sich neben Karla setzen möchte. Er ist einverstanden und Sandra fragt auch Karla. Ob sie damit einverstanden ist, indem sie erklärt, dass Hugo sich hier vielleicht besser konzentrieren kann als an seinem jetzigen Platz und das mal ausprobiert werden soll, solange Tabea krank ist, die eigentlich neben Karla sitzt. Hugo packt währenddessen seine Sachen zusammen, nimmt sie in die Hand und kommt rüber zu Karla. Er setzt sich hin, legt sich alles zurecht und beginnt schnell und leise zu arbeiten. Ich bemerke, dass Nike sich schon etwas länger meldet. Sandra kommt zu ihr. Nike fragt, ob sie am Computer Mathe machen kann. Sandra sagt: „Na klar

darfst du das. Du hast ja alle Pflichtaufgaben fertig und es sitzt gerade keiner am Computer“. Sandra geht mit Nike zusammen zu den zwei Computern und stellt ihr alles ein. Nike sagt, dass sie gerne die Zahlenmauern machen möchte. Sandra erklärt Nike noch, wo sie die Zahlen eingeben muss und wo die Zahlen auf der Tastatur zu finden sind, bevor Nike loslegt. Sie sieht sehr konzentriert aus. Sandra bleibt die ganze Zeit neben Nike stehen. In der Klasse ist es etwas unruhiger als sonst. Viele Kinder reden miteinander. Frau Bauer klingelt mit der Klangschale und sagt dann: „Ich glaube wir müssen in den letzten 5 Minuten nochmal ans Flüstern denken, sonst kann man sich nicht so gut konzentrieren“. Inga fragt Karla direkt danach, ob sie zusammen etwas arbeiten wollen. Karla ist einverstanden und beide einigen sich darauf, dass sie im Lernwörterheft weitermachen wollen. Sie holen es aus ihrem Büro heraus, stehen auf und gehen leise raus in den Flur. Frau Bauer hängt gerade viele verschiedene Buchstabschilder an die Tafel. Inga und Karla kommen wieder in die Klasse und gehen zu Frau Bauer. Sie fragen sie nach etwas. Frau Bauer geht mit den beiden Mädchen nach hinten zum Deutschregal und erklärt ihnen etwas. Inga und Karla hören ruhig zu. „Aber wisst ihr was, wir haben nicht mehr so viel Zeit. Merkt es euch für morgen, dann könnt ihr das morgen machen, jetzt schafft ihr das nicht mehr“, gibt Frau Bauer ihnen zu wissen. Frau Bauer verräumt den Ordner und geht wieder nach vorne, um einmal zu klingeln. Sie hat drei Fliegenklatschen in der Hand. „Die Großen können nochmal ein bisschen im Lies Mal arbeiten, die Kleinen räumen den Platz auf, sodass nur noch das Büro nachher weggeräumt werden muss. Die Erstklässler räumen ihre Plätze auf und es wird etwas lauter in der Tigerklasse. Frau Bauer klatscht in einem bestimmten Rhythmus. Es wird leiser. Die ersten Zweitklässler beginnen bereits im Lies Mal zu lesen. „So die Großen wollen jetzt lesen, aber dafür brauchen sie Ruhe. Ich bitte die Kleinen jetzt mucksmäuschenstill in den Kreis zu kommen“, kündigt Frau Bauer an. Nike sitzt immer noch am Computer und füllt Zahlenmauern aus. Frau Bauer spielt mit den Erstklässlern gerade ein Klatschspiel an der Tafel, bei dem drei Gruppen gegeneinander antreten. Es ist sehr laut. Die Kinder freuen sich mit lautem Jubel. „Sandra kannst du mal bitte kommen, ich kann mich hier am Computer nicht mehr konzentrieren, wenn die da vorne so laut sind“, sagt Nike mit etwas lauterer Stimme zu Sandra. Sandra sagt zu ihr, dass sie das gleich macht und Nike ruhig schon mal aufstehen und was anderes machen kann. Nachdem Sandra den Computer ausgemacht hat, stellt sie sich hinten in die Klasse und beobachtet die Zweitklässler, die an ihren Tischen sitzen. Ich bemerke, dass Wiebke die Erstklässler vorne im Kreis beobachtet. Auch Sandra wirft ein Auge auf Wiebke. „Wiebke, wenn du nach vorne guckst, kannst du nicht lesen und das ist schlecht“, sagt sie zu ihr. Wiebke guckt Sandra an und widmet sich ihrem Lies Mal. Sobald es vorne bei den kleinen Tigern lauter wird, ist Wiebke die einzige Zweitklässlerin, die ihren Kopf hebt und nach vorne sieht.

Frau Bauer schickt die Erstklässler zurück an ihre Plätze. Sie klingelt mit der Klangschaale und sagt: „Die Kleinen dürfen zuerst die Büros in der Einbahnstraße wegbringen“. Die Büros werden weggebracht. Auch von den Zweitklässlern, nachdem die Plätze aufgeräumt wurden. „Wie hat denn die Arbeitszeit geklappt, wo gab es Schwierigkeiten“, fragt Frau Bauer als alle Kinder wieder leise am Platz sitzen. Wiebke wird drangenommen, nachdem sie sich gemeldet hat und antwortet, dass es zu laut war und sie nicht gut arbeiten konnte. „Ja das ist eine gute Rückmeldung Wiebke. Mir ist das auch aufgefallen und beim nächsten Mal müssen wir sowas anders lösen. Danke dir“, sagt Frau Bauer daraufhin. Frau Bauer sagt, dass sie die Kinder jetzt in den Ganztagschule schicken möchte, aber die Kinder, die Klassendienste zu erledigen haben, bitte hier bleiben. Hugo springt von seinem Platz auf und rennt los. „Halt Stopp“, ruft Frau Bauer und fügt hinzu: „Mir gefällt das leider im Moment noch nicht. Wir gehen ab heute bitte tischgruppenweise raus, wenn es anders nicht leise funktioniert“. Frau Bauer schickt die Gruppentische nacheinander raus. Die Dienste-Kinder erledigen ihre jeweiligen Aufgaben und gehen danach aus der Klasse.

BP T3

Stufe I, Klasse: Tiger

Datum: 06.11.2019

Zeit: 10:00-11:20 Uhr

Ich komme um 09:57 Uhr in die Tigerklasse und gehe zu Frau Bauer an den Pult. Wir begrüßen uns und sie fragt mich, ob es für meine Beobachtungen in Ordnung wäre, wenn die Klasse getrennt wird, „weil wir machen das normalerweise öfter, dass Sandra mit den Kleinen oder den Großen in einen anderen Raum geht“. Ich sage ihr, dass es für mich kein Problem darstellt und ich dann einfach bei den Großen bleibe, weil diese mit dem Wochenplan arbeiten. „Super, dann bleiben die Großen heute hier im Klassenraum und du kannst auch hier bleiben“, sagt Frau Bauer. Sie erzählt mir dann den Plan für den nächsten Unterrichtsblock und dass die Tiger eben zwei Stunden Sport hatten. „Ich hoffe, dass die jetzt nicht zu wild sind und du trotzdem was beobachten kannst, aber eigentlich sollten sie jetzt ausgepowert sein“, ergänzt sie.

Alle Kinder sind bereits aus der Pause zurück im Klassenraum und sitzen auf ihren Plätzen. Frau Bauer rückt noch schnell die Bänke aus dem Sitzkreis beiseite und klingelt einmal mit der Klangschaale. „Guten Morgen liebe Tiger“, begrüßt sie die Kinder. „Wir wollen heute nochmal unseren Konfetti-Rap üben. Gestern war ich schon ganz begeistert, dass ihr das innerhalb von einem Tag schon so super konntet. Elisa du warst ja jetzt zwei Tage nicht da, aber geh einfach mit nach vorne und versuch so gut, wie es geht mitzumachen. Nike fang du mal bitte an, dich aufzustellen“, sagt Frau Bauer. Nike steht auf und stellt sich von mir aus ganz links hin. Frau Bauer bittet die anderen Kinder, sich der Reihenfolge nach nacheinander aufzustellen. Frau Bauer kommt nach hinten zum Pult, wo auch Sandra steht. Die beiden unterhalten sich und Frau Bauer stellt nebenbei eine Musikbox an, mit der sie ihr Handy verbindet. Die Kinder verständigen sich derweil untereinander und formatieren sich in einer Reihe. Als die Kinder sich fertig aufgestellt haben, berichtet Frau Bauer von der möglichen Hintergrundmusik, die sie auf ihrem Handy hat: „Ich spiele euch mal kurz Musik ab. Überlegt beim Hören mal, ob ihr den Rap mit Musik oder ohne besser finden würdet“. Nachdem die Musik abgespielt wurde und die Kinder nach ihrer Meinung gefragt wurden, stimmen sie einheitlich für die Musik ab. „Ok dann probieren wir es mal mit Musik“. Frau Bauer startet erneut die Musik und die Kinder beginnen zu rappen.

Der Rap ist beendet, die Kinder sitzen wieder an ihren Plätzen. Frau Bauer möchte noch ein paar organisatorische Dinge klären. Sie bittet die Kinder auch, ihre Postmappen aus dem Ranzen zu holen. Dabei wird es in der Klasse lauter. Frau Bauer verteilt einige Zettel. Die Kinder verräumen ihre Postmappen wieder. Frau Bauer klatscht einen Rhythmus und stellt sich nach vorne vor die Tafel. „Ok die Post ist so weit verteilt und abgegeben. Folgender Plan für heute: Ich gehe zuerst mit den Kleinen rüber und wir machen Deutsch. Die Großen bleiben mit Sandra hier und machen ihren Wochenplan in Mathe fertig. Wenn wir wiederkommen, machen wir erstmal unseren Morgenkreis und danach tauschen wir und die Großen machen im Wochenplan weiter. Wenn du soweit mit dem Wochenplan fertig bist, kannst du dir Arbeitsblätter aus der Ablage holen, Fluselwusel oder eine Blitzkartei machen oder du arbeitest am Computer. Denk immer daran, dass du selbst Kreuzchen im Wochenplan machst, damit ich weiß, was du außer den Pflichtaufgaben sonst noch alles geschafft hast. Die Computerzeit ist immer zehn Minuten, damit alle drankommen können, die möchten“, erklärt Frau Bauer, bevor sie mit den Erstklässlern aus dem Klassenraum geht.

Ich setze mich an den Pult, um von hier aus zu beobachten. Vor mir am Gruppentisch sitzt auch heute wieder Hugo neben Karla. Hugo kramt in seinem Ranzen herum, holt aber nichts raus. Danach holt er aus seinem Büro die Mappe mit dem Wochenplan heraus. Er schaut ihn sich an, packt ihn wieder weg, steht auf und fragt: **„Möchte jemand die Fluselwusel-Kartei mit mir zusammen machen?“ Nike sagt sofort, dass sie gerne mit ihm zusammenarbeiten möchte. Sandra unterbindet dies im selben Augenblick und gibt den beiden daraufhin zu wissen, dass man die Fluselwusel-Kartei auch super alleine machen kann.** „Aber ich weiß nicht, wie das geht“, sagt Hugo. Sandra antwortet ihm, dass er es sich von Milla erklären lassen soll, weil sie weiß, wie das geht. Hugo steht auf, geht in den Sitzkreis, holt sich eine Fluselwusel-Kartei aus der Ablage, geht zu Milla und fragt sie, ob sie es ihm mal erklären kann. Milla legt ihren Stift ab und erklärt Hugo etwas. Danach setzt sich Hugo in den Kreis auf den Fußboden und arbeitet mit der Fluselwusel-Kartei. Während Hugo bei Milla war, ist Nike in den Kreis gegangen. Sie sitzt dort auf einer Sitzbank und hat eine Fluselwusel-Kartei in der Hand. Auch Olivia sitzt dort und schreibt etwas auf einer Fluselwusel-Kartei. Alle drei arbeiten für sich und unterhalten sich nicht.

Ich bekomme mit, wie Sandra auf den Gruppentisch von Wiebke starrt. „Wiebke, was machst du da?“, fragt Sandra sie. Wiebke antwortet, dass sie nicht weiß, was sie machen soll, weil sie nichts mehr in Mathe zum Arbeiten hat. Sandra sagt, dass sie sich eine Fluselwusel-Kartei nehmen soll. „Darauf habe ich aber eigentlich keine Lust“, antwortet Wiebke. „Ja Wiebke, dann weiß ich es auch nicht. Guck nochmal in deinen Wochenplan und such dir was aus. Aber weißt du Wiebke, manchmal geht es nicht immer nur nach der Lust, sondern manchmal muss man

auch mal was machen, worauf man nicht so viel Lust hat“, sagt Sandra zu ihr. Wiebke schlägt daraufhin ihren Wochenplan auf und ich bekomme mit, wie sie leise vor sich hersagt: „Na gut, dann mache ich eben Fluselwusel“. Sie steht auf und geht in den Kreis zu den anderen Kindern. Hugo sitzt noch immer auf dem Boden und arbeitet alleine. Nike und Olivia sitzen um ihn herum auf den Bänken. „Nike wollen wir nicht doch zusammen machen“, fragt Hugo sie. Wiebke antwortet ihm, dass sie eigentlich schon Lust hat, aber es ihnen Sandra ja verboten hat. Hugo akzeptiert Wiebkes Antwort und widmet sich wieder seiner Fluselwusel-Kartei.

Ich setze mich wieder an das Pult. Inga sitzt alleine am Gruppentisch. Sie steht auf und geht zu einem Regal, aus dem sie sich Kopfhörer aus der Ablage nimmt. Auf dem Rückweg bleibt sie bei Milla und Karla stehen, die gerade am Computer sitzen. Sie beugt sich zu den beiden herunter und knobelt mit ihnen zusammen bei ein paar Zahlenmauern. Danach geht sie zu Sandra: „Sandra, Milla macht am Computer schon mit 1000“. Sandra antwortet: „Wenn sie das schon kann, kann sie es ja machen“. „Oh mein Gott, ich habe es richtig“, schreit Milla währenddessen durch die Klasse und hat dabei ein breites Grinsen im Gesicht. Sandra und Inga drehen sich zu ihr um. „Wow, das muss ich mir mal angucken“, sagt Sandra und geht zu Milla an den Computer. Milla macht eine neue Zahlenmauer. Sandra lobt sie und sagt zu ihr, dass es bestimmt toll ist, wenn man einen großen Bruder zu Hause hat, von dem man viel lernen kann. Milla sagt daraufhin, dass sie das auch so kann und es „easy“ ist.

Ich setze mich zu den anderen Kindern in den Kreis. Nike guckt mich an und sagt, dass es ihr so Spaß macht. Sie redet vor sich her, dass sie mal nach den Lösungen gucken muss. Sie steht auf und blättert in dem Lösungsordner herum. Als sie eine Seite aufschlägt und ihr Blick immer wieder zwischen ihrer Fluselwusel-Kartei und dem Lösungsblatt hin und her wechselt, sagt sie lächelnd: „Yes, ich habe einfach mal alles richtig gemacht“. Sie legt ihre bearbeitete Fluselwusel-Kartei beiseite und geht zu Milla und Karla zu den Computern. Ich bekomme mit, dass sie den beiden von ihrer richtig bearbeiteten Fluselwusel-Kartei berichtet. Danach dreht sie sich wieder um und setzt sich an ihren Platz. Sie kramt in ihrem Büro und holt die Mappe mit dem Wochenplan heraus, nimmt einen Stift aus ihrem Mäppchen und trägt sich etwas in den Wochenplan damit ein. Derweil kommt Sandra zu den beiden Mädchen an den Computern. „So Milla und Karla, ihr habt noch drei Minuten Zeit am Computer“, sagt sie zu ihnen. „Och man, ich möchte aber nicht hier weg“, sagt Milla.

Die drei Minuten Computerzeit für Milla und Karla sind vorbei. Sandra fragt alle Kinder etwas lauter, wer als nächstes an den Computer möchte. Alle melden sich. Sandra wählt Nike und Olivia aus und setzt sich dann bei Milla an den Platz. „Milla, komm mal bitte her und zeig mir deinen Wochenplan“, sagt Sandra zu ihr. Milla kommt, holt den Wochenplan für Sandra raus.

Sandra vergleicht Millas bearbeitete Seiten im Arbeitsheft mit den abgehakten Sachen im Wochenplan. Sie hakt diese im Wochenplan in einer anderen Spalte ab. Anschließend sagt sie zu Milla, dass sie super gearbeitet hat und fragt, ob sie nicht eine Blitzrechnenkartei machen will. Milla ist einverstanden und geht gemeinsam mit Sandra nach vorne zu dem Regal neben der Tafel. Sandra zeigt Milla die Blitzrechnenkarteien und sagt: „So, such dir mal was aus Milla“. „Ich möchte gerne minus machen“, sagt Milla. „Ok los dann nimms dir raus“, sagt Sandra. Milla kramt in der Box herum und nimmt sich daraufhin eine Kartei heraus. Ich beobachte sie weiterhin. Sie sitzt unter der Tafel. Milla sagt bei jeder Karte ihre Lösung leise vor sich her. Sie kontrolliert diese nicht auf der Rückseite. Sobald sie eine Lösung gesagt hat, tut sie die Karte von vorne hinter den Stapel in ihrer Hand. Sie steckt die Karten sehr schnell hintereinander. Es sind jetzt drei Minuten vergangen. „Sandra ich bin fertig. War alles richtig easy“, ruft Milla durch Klasse. „Oh Milla, das nervt mich langsam echt ein bisschen, dass bei dir anscheinend alles easy ist“, entgegnet ihr Sandra. Milla sagt daraufhin, dass sie aber wirklich alles easy findet und sie glaubt, dass sie jetzt langsam mal das Einmaleins machen muss. Sandra antwortet ihr, dass sie ihr jetzt erst noch einmal eine Kartei zum Plus- und Minusrechnen gibt und sie es sich danach überlegt, ob Milla eine Kartei zum Einmaleins versuchen darf. Milla bearbeitet gerade noch die Blitzrechnenkartei zu verschiedenen Plus- und Minusaufgaben. Immer wieder fällt das Wort „easy“ aus ihrem Mund. Derweil kommen auch die Erstklässler sehr leise wieder zurück in die Klasse. Ich setze mich aus dem Sitzkreis heraus und stelle mich nach hinten den Raum. Die Zweitklässler räumen ihre Materialien beiseite und gehen zurück an ihre Plätze. Frau Bauer geht zuerst zu Sandra und fragt sie, wie es gelaufen ist, bevor sie sich vor die Tafel stellt und einmal mit der Klangschale klingelt. „Die Großen dürfen noch zu Ende schreiben. Lege bitte deinen Stift hin, damit ich sehe, wann du fertig bist und wir weitermachen können“, sagt Frau Bauer. Als alle Kinder den Zaubergriff machen, sagt Frau Bauer, dass sich jetzt alle als nächstes erst einmal im Kreis versammeln und dass Simon heute das Kreiskind ist. Ich weiß, dass Simon noch nicht lange in der Klasse ist und kaum Deutsch kann. Frau Bauer sagt zu ihm, dass er sich ein Helferkind aussuchen darf, mit dem er zusammen den Kreis leiten möchte. Simon sucht sich Hugo aus. Derweil rückt Frau Bauer die Bänke näher zusammen und malt eine Blume mit fünf Blütenblättern an die Tafel. Simon und Hugo gehen zusammen nach vorne zur Tafel. Simon nimmt ein Stück Kreide in die Hand. Er flüstert Hugo etwas ins Ohr. „Simon möchte, dass ihr auf einem Bein hüpfet, wenn ihr in den Kreis kommt“, sagt Hugo zur Klasse. Simon wartet einen kurzen Augenblick, bis er nacheinander Zahlen in die Blüten hineinschreibt. Die jeweilige Tischgruppe kommt ohne zu reden auf einem Bein in den Kreis gehüpft und die Kinder setzen sich an einen bestimmten Platz. Als alle Kinder, Frau

Bauer, Sandra und Maria im Kreis sitzen, malt Simon in die Mitte der Blume ein grinsendes Gesicht. Simon leitet mithilfe von Hugo und Frau Bauer den Morgenkreis.

Der Morgenkreis ist beendet. Frau Bauer klatscht einen Rhythmus, den die Kinder nachklatschen. Sie sagt daran anschließend, dass die Kleinen jetzt mit Sandra rüber gehen und ihr Matheheftchen mitnehmen sollen. Die Großen sollen im Wochenplan weiterarbeiten. Sie erinnert nochmal daran, dass zuerst die Pflichtaufgaben erledigt sein müssen, bevor die Wahlaufgaben bearbeitet werden. „Gibt es noch Fragen?“, fragt Frau Bauer. Kein Kind meldet sich, die meisten schütteln mit dem Kopf. „Ok dann dürft ihr jetzt an eure Plätze gehen und starten. Die Kleinen machen bitte leise, wenn sie vor der Tür auf Sandra warten“, sagt Frau Bauer. Wiebke steht aus dem Sitzkreis auf und geht direkt zu Frau Bauer. „Kannst du mir mal bitte die Kartenbox erklären? Ich hab das noch nie gemacht“, sagt sie zu Frau Bauer. Frau Bauer antwortet ihr, dass sie es sich von anderen Kindern erklären lassen kann, die das schon gemacht haben. Derweil steht Frau Bauer auf und holt die Kartenbox. Sie geht zu Wiebke und zwei anderen Kindern und unterbricht sie: „Wartet mal kurz, es ist glaub doch besser, wenn ihr es mit den Karten erklärt bekommt. Ich mach das mal schnell“. Frau Bauer erklärt ihnen die Kartenbox. „Sucht euch mal eine Karte aus“, sagt Frau Bauer im Anschluss. Danach gehen alle drei mit einer Karte in der Hand an ihren Platz, holen ihr Deutschheft heraus und beginnen etwas zu schreiben.

Nike geht zu Frau Bauer. „Soll ich ein Buch lesen oder im Lies Mal weitermachen?“, fragt sie Frau Bauer. Frau Bauer antwortet, dass Nike ihr mal ihren Wochenplan zeigen soll und sie dann gemeinsam gucken können, was sinnvoller ist. Sie gehen beide zu Nike an den Platz, wo Nike ihre Mappe mit dem Wochenplan auf den Tisch legt. Frau Bauer schaut ihn sich für einen kurzen Augenblick an, bevor sie sagt: „Toll gearbeitet Nike. Also wegen mir kannst du dir aussuchen, was du machen willst“. Als Frau Bauer gerade durch die Klasse läuft und verschiedene Kinder beobachtet, stehen Inga und Karla von ihren Plätzen auf. Sie haben ihr Mäppchen und ein Arbeitsheft in der Hand. Sie gehen zusammen zu Frau Bauer und fragen: **„Können wir draußen arbeiten?“ „Ja warum nicht, wenn ihr das gerne möchtet“, antwortet Frau Bauer ihnen. Inga und Karla gehen raus.** Frau Bauer geht zu Hugo, der sich gerade meldet. „Was ist denn Konfetti? Das steht nämlich im Wochenplan“, sagt er. Frau Bauer guckt ihn mit großen Augen und zeigt nach vorne in Richtung Tafel. Hugo zuckt mit den Schultern. „Komm gib mir mal deinen Wochenplan“, sagt Frau Bauer daraufhin. „Schau mal, das sind alles Aufgaben, von denen du dir was aussuchen sollst“, erklärt sie ihm. Hugo antwortet ihr darauf, dass er das weiß und er gerade nur wissen wollte, was Konfetti ist, weil das ja da dabei steht. Frau Bauer erklärt ihm daraufhin alle Möglichkeiten, aus denen er seine Wahl treffen kann. Hugo klopft sich mit seiner Hand vor die Stirn und sagt: „Ja ich weiß das

doch Frau Bauer, aber ich weiß nicht, was ich bei Konfetti machen soll“. Er nimmt sich sein Konfetti-Arbeitsheft, schlägt eine Seite auf und fragt, was er da machen soll. Frau Bauer erklärt es ihm. Als sie ihn fragt, ob er alles verstanden hat, nickt er und sie geht daraufhin weg. Hugo kaut gerade auf seinen Haaren herum. Er starrt dabei auf das Bild der aufgeschlagenen Seite. Er zuckt kurz zusammen und greift nach einem Stift, mit dem er zu schreiben beginnt. ***Derweil sagt Nike etwas zu Frau Bauer: „Frau Bauer, ich würde grad viel lieber Fluselwusel machen“. „Warum müssen wir denn unbedingt Deutsch machen?“, fragt sie mit jammern-der Stimme. Frau Bauer guckt Nike für einen kurzen Moment an und dreht sich dann um.***

Wiebke und Olivia bearbeiten gerade einen Stapel der Karten aus der Kartenbox. Beide sitzen im Schneidersitz auf dem Boden. Ich gehe auch in den Kreis und setze mich auf eine Bank. Als ich mich setze, flüstern sie miteinander, aber ich kann es akustisch nicht verstehen. Sie tauschen ihre Kartenstapel. „Warte Stopp Olivia. Wir beginnen gleichzeitig und müssen erstmal alle Karten richtig rum machen“, sagt Wiebke. Daraufhin antwortet Olivia, dass sie das überhaupt nicht muss und auch nicht will und beginnt die Karten zu bearbeiten. Wiebke scheint eingeschnappt zu sein und dreht Olivia den Rücken zu. Frau Bauer läuft gerade an mir vorbei, öffnet die Tür und bittet Inga und Karla zurück in die Klasse zu kommen. Ich kann hören, dass eine von beiden ein etwas lauterer „ohhh“ von sich gibt. Als Inga und Karla wieder an ihren Plätzen sitzen, beginnt Frau Bauer zu reden: „Ihr Lieben hört mal zu. Gibt es jemanden, der mit den Pflichtaufgaben aus dem Wochenplan noch nicht fertig ist? Diejenigen kommen zumindest nach der Stunde nochmal bitte zu mir. Der Rest legt seinen fertigen Wochenplan bitte nach hinten in die Ablage zum Kontrollieren. Ihr dürft jetzt einpacken“. Währenddessen geht die Tür auf und die Erstklässler kommen mit Sandra und Marie in die Klasse. Es gongt und die Kinder verschwinden in die Pause.

BP T4

Stufe I, Klasse: Tiger

Datum: 13.11.2019

Zeit: 08:00-09:20 Uhr

Heute beobachte ich die Tigerklasse im ersten Unterrichtsblock und komme bereits zum Offenen Anfang, also vor Unterrichtsbeginn, in die Klasse. Die Kinder, die schon da sind, sitzen alle an ihren Plätzen. Sandra und Frau Bauer sind auch beide schon in der Klasse und helfen den Kindern, wenn sie fragen haben. Ich gehe nach hinten in die Klasse zum Pult und lege meine Sachen ab. Frau Bauer kommt zu mir und erklärt, dass sie mit den Kindern letzte Woche im Klassenrat besprochen hat, dass im Offenen Anfang immer am Wochenplan weitergearbeitet wird, weil sie so einzelnen Kindern noch besser helfen kann als im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen. Als ich umhergehe, fällt mir auf, dass nicht alle Kinder entweder Mathe oder Deutsch machen, sondern die Kinder individuell eine unterschiedliche Seite in einem Arbeitsheft aus einem der beiden Fächer aufgeschlagen haben oder andere Aufgaben bearbeiten. Ich setze mich neben Olivia, da ihre Sitznachbarin noch nicht da ist. Als sie mich ansieht, frage ich sie, was sie gerade macht. „Seit Montag komme ich jetzt immer schon früher in die Schule, weil mir das jetzt viel mehr Spaß alles macht“, sagt sie. Ich frage sie daraufhin, was ihr jetzt mehr Spaß macht und sie gibt mir zu wissen, dass es die Wochenplanarbeit ist, „weil ich mir aussuchen kann, was ich machen will. **Im Unterricht darf ich nicht so viel entscheiden wie jetzt, da ist ja Frau Bauer der Chef.**“. „**Kannst du mir das genauer erklären?**“, frage ich sie. **Olivia antwortet, dass im Unterricht Frau Bauer bestimmt, was gemacht werden soll und führt dies fort: „Da sagt sie uns dann einfach, dass wir jetzt im Wochenplan irgendwas machen sollen oder sie bestimmt, wann der Morgenkreis gemacht wird. Aber die ist ja auch größer und älter wie meine Eltern und dann kann man ruhig der Chef sein.“.**

Um kurz nach acht klingelt Frau Bauer mit der Klangschielle. Die Kinder räumen leise die Sachen beiseite, mit denen sie sich zuvor beschäftigt haben. „Guten Morgen liebe Tiger“, begrüßt Frau Bauer die Klasse. Heute ist Sandra ja auch wieder und deshalb gehen die Großen mit ihr rüber und die Kleinen bleiben hier bei mir. Frau Bauer stellt kurz den Tagesplan für alle Kinder, der an der linken Tafelseite hängt, vor. Dieser umfasst den Stundenplan für den heutigen Tag. Auf der rechten Seite der Tafel steht „Tagesplan 1er“. Frau Bauer zeigt dann auf den zuletzt genannten Tagesplan und erklärt, dass die Erstklässler der Tiger heute an ihrem Tagesplan arbeiten: „Hier ist das Denken und Rechnen abgebildet. Das macht ihr bitte zuerst. Wenn du

damit fertig bist, kannst du die Arbeitsblätter machen, die hier vorne in der Lerntheke liegen. Die Reihenfolge davon ist egal, Hauptsache du schaffst heut möglichst alle“. Für die Zweitklässler erklärt Frau Bauer danach, dass sie alle Sachen mit in den anderen Raum nehmen sollen, die sie zum Arbeiten mit dem Wochenplan benötigen könnten, „weil ihr arbeitet jetzt am Wochenplan weiter. Fangt bitte mit Deutsch an und wenn ihr damit fertig seid, macht einfach in Mathe weiter“. Daraufhin fragt Wiebke, ob sie nicht auch einfach ihr ganzes Büro mitnehmen kann, denn „da ist ja alles drin“. Frau Bauer findet die Idee gut und teilt sie der ganzen Klasse mit. Während sich die älteren Tiger im Flur zu zweit aufstellen und Sandra auf alle wartet, beginnen die Erstklässler schon zu arbeiten. Ich gehe mit Sandra und den restlichen Kindern in den Förderraum. Als wir dort ankommen, sagt Sandra zu den Kindern, dass sie sich einen Platz suchen sollen, an dem sie gut arbeiten können. Im Raum stehen sieben quadratische Tische verteilt, wovon drei eine lange Tafel im Raum bilden und die restlichen einzeln am Rand verteilt stehen. Die Kinder setzen sich hin. Ich suche mir auch einen Platz, von dem ich alle Kinder gut sehen kann. Sandra steht gerade bei Inga und merkt mit erstaunter Stimme an, dass sie schon viel im Wochenplan geschafft hat. „Wo möchtest du denn jetzt weiter machen Inga?“, fragt Sandra sie. Inga zuckt mit ihren Schultern und überlegt kurz. Sandra wartet geduldig ab. „Eigentlich möchte ich ja lieber in Mathe weitermachen. Meinst du, das geht?“, sagt Inga zu Sandra. Sandra antwortet mit einer Gegenfrage: „Ok also keine Wahlaufgaben in Deutsch?“ Inga entgegnet ihr mit einem Nein und sagt, dass sie eigentlich lieber Mathe machen will. „Wie du willst, dann ist das auch ok. Mach das ruhig so“, gibt ihr Sandra zu wissen.

Die anderen Kinder arbeiten alle sehr leise. Als ich in Hugos Nähe komme, höre ich ihn leise etwas sprechen. Auch Milla und Olivia, die zusammen an einem Tisch sitzen, kann ich dann leise murmeln hören. Sandra geht auch gerade umher und guckt sich verschiedene Hefter und Hefter in den Büros der Kinder an. Manchmal nimmt sie sich kurz Zeit und korrigiert darin mit einem Stift. Olivia steht derweil auf und geht zu Hugo. Sie fragt ihn, ob sie auch eine Klammerkarte haben kann. Hugo arbeitet nämlich gerade mit den Klammerkarten, die Sandra aus dem Klassenraum mitgenommen hat. „Halt warte mal, erst wenn ich fertig bin“, sagt Hugo mit lauter und schneller Stimme. Sandra wirft einen Blick auf die beiden Kinder und fragt Hannes sofort, ob er schon alle Karten fertig hat. Er antwortet, dass er noch eine bearbeiten muss. Sandra entgegnet ihm mit dem Vorschlag, dass er die anderen dann ja schon mal Olivia geben kann. „Olivia wenn das für dich ok ist, kannst du ja die erste Karte erstmal im Stehen machen, weil so viele Klammern haben wir nicht, wenn Hugo die jetzt auch noch braucht“, sagt Sandra. Hugo verdreht die Augen und legt die anderen Klammerkarten an den Rand seines Tisches. Olivia bleibt stehen, während sie sich eine Karte von dem Stapel wegnimmt und diese im Stehen neben Hugo bearbeitet. Beide Kinder stecken Klammern in drei verschiedenen Farben an

die Karten. Hugo murmelt die Wörter von der Klammerkarte leise vor sich her. Sandra stellt sich neben die beiden, beobachtet kurz und sagt zu Hugo, dass er bitte leise lesen soll, wenn Olivia jetzt neben ihm steht und auch lesen will. Hugo hört auf zu reden, guckt Sandra aber nicht an. Nach kurzer Zeit gibt Hugo Olivia zu wissen, dass er jetzt fertig ist und sie alles mit an ihren Platz nehmen kann. Olivia nimmt sich alle Materialien und setzt sich an ihren zu Beginn ausgewählten Platz. Derweil stehen sowohl Inga als auch Wiebke auf. Inga dehnt sich gerade. Sie streckt ihre Arme in die Luft und biegt ihren Körper in unterschiedliche Richtungen. Wiebke läuft zwei Runden durch den Raum, bevor sie sich wieder setzt. Milla meldet sich gerade. „Ich bin fertig“, sagt sie als Sandra auf sie zukommt. „Super. Das ist aber ein süßer Hund“, sagt Sandra zu ihr und zeigt auf das Heft, was vor Milla auf ihrem Platz liegt. Milla lächelt. Sandra nimmt ihren Stift und setzt einen Haken unten rechts in die Ecke der von Milla bearbeiteten Seite. Milla klappt das Heft zu, schlägt den Hefter mit ihrem Wochenplan auf und malt ein Kästchen rot aus. Als ich mich hinter ein Regal in der Nähe von Millas Platz stelle, sehe ich, dass auch Olivia gerade in ihrem Wochenplan ein Kästchen rot anmalt. Sie packt den Wochenplanhefter beiseite und nimmt ein Mathe-Arbeitsheft aus ihrem Büro heraus. Sie schlägt mit einer Hand eine Seite auf, während sie mit einem Finger der anderen Hand auf eine Zeile im Wochenplan zeigt. Milla sitzt ihr gegenüber und unterbricht ihre Arbeit im Deutschheft. Sie guckt Olivia an und lehnt sich über ihren Tisch zu ihr herüber. „Warum machst du Mathe?“, fragt Milla Olivia. Olivia antwortet ihr, dass sie in Deutsch schon fertig ist und deshalb jetzt Mathe macht. Milla fragt: „Echt alle Aufgaben?“ Olivia entgegnet ihr mit einem „ja“. „Boah krass Olivia, wie schnell. Auch die Wahlaufgaben?“, führt Milla fort. Olivia schüttelt vorsichtig mit ihrem Kopf. „Ja dann musst du aber auch das zuerst fertig machen“, sagt Milla zu ihr. Olivia guckt Milla an und klappt währenddessen ihr Arbeitsheft von Mathe zu. Sie steckt es zurück in ihr Büro und nimmt sich ihren Hefter mit dem Wochenplan heraus. Ich kann beobachten, dass sie längere Zeit darauf starrt. Sandra bekommt dies mit und geht zu Olivia. **„Was ist los Olivia? Was möchtest du jetzt machen?“, fragt Sandra sie. „Eigentlich lieber Mathe, aber Milla hat gesagt Deutsch“, antwortet Olivia Sandra zögerlich. Sandra antwortet Olivia daraufhin: „Was Milla dir zu deinem Wochenplan sagt, muss dich nicht interessieren. Hör auf dich selbst, weil du weißt glaube ich am besten, wie du deinen Wochenplan abarbeiten kannst.** Also kannst du jetzt gerne Mathe machen, wenn du das für richtig hältst und in Deutsch auch schon einiges geschafft hast. Du hast jedenfalls das Recht dazu. Das liegt in deiner Verantwortung Olivia und nicht in Millas, die kümmert sich um ihren eigenen kram, stimmts Milla?“. Milla bekommt derweil etwas rote Wangen und guckt Sandra mit großen Augen an. Sandra bittet beide Mädchen, bei dem weiterzumachen, woran sie gerade arbeiten wollen und sagt laut zu allen Kindern im Raum, dass jetzt noch fünf Minuten

Arbeitszeit sind. Milla klappt ihr Deutschheft zusammen und fragt Olivia, ob sie die Klammerkarten dann jetzt mal haben kann. Olivia nickt ihr zu. Wiebke kommt in diesem Moment zu Milla an den Tisch und fragt, ob sie mit ihr zusammen an den Klammerkarten arbeiten kann, woraufhin Milla ihr zunickt.

Sandra stellt sich in den Raum und klatscht einen Rhythmus, den die Kinder ihr nachklatschen. Sie lobt die hier anwesenden Tiger für ihre Arbeitszeit und teilt mit, dass demnächst leise eingepackt werden kann. Die meisten Kinder schreiben in ihren aufgeschlagenen Heften noch etwas zu Ende, bevor ein leises Gewusel aufkommt. Wiebke und Milla stecken noch immer Klammern an die Karten. Sandra spricht die beiden Mädchen an: „Ihr beiden, wollt ihr nicht mal aufhören oder wollt das jetzt noch fertig machen?“ Milla antwortet Sandra, dass sie das gerne noch fertig machen will. Auch Wiebke nickt Sandra danach zu. „Ok dann warten wir auf euch“, sagt Sandra. Als Wiebke und Milla fertig sind und ihren Platz bereits aufgeräumt haben, bittet Sandra die Tiger, leise rüber in den Klassenraum zu gehen und auch die Büros leise auf den Plätzen abzustellen. In der Klasse angekommen, wird es etwas lauter. Frau Bauer bittet die Zweitklässler, dass sie den „Kleinen“ jetzt noch die Zeit geben möchte, um zu arbeiten und es doch bitte leiser werden soll.

Nachdem die Arbeitszeit bei den Erstklässlern von Frau Bauer durch die Klangschaale beendet wurde, fragt Frau Bauer die Zweitklässler, wie die Arbeitszeit geklappt hat, was die Kinder erledigen konnten und wie sie dabei vorgegangen sind. Einige Kinder geben ihr eine Rückmeldung, bevor Frau Bauer die Tigerklasse in den Kreis bittet. Die Kinder führen gemeinsam mit Frau Bauer und Sandra den Morgenkreis durch.

Als der Morgenkreis beendet wird, bittet Frau Bauer die Kinder, leise an die Plätze zu gehen, um nochmal ein paar Minuten konzentriert zu arbeiten: „Auf die Plätze, fertig, los. Auf geht's an die Arbeit ihr Lieben“. Ich beobachte, wie sich Wiebke an ihren Platz setzt und ihr Mathe-Arbeitsheft aus dem Büro nimmt. Sie schlägt sofort eine Seite auf, nimmt sich einen Stift und stützt ihren Kopf auf der Hand ab. Sie spricht leise vor sich her. Ich kann akustisch nur verstehen, dass sie sagt, dass das alles zu schwer ist und sie keine Lust auf Mathe hat. „Ich kann das einfach nicht“, sagt sie weiterhin als sie aufsteht und zum Matheregal geht. Sie nimmt sich einen Rechenrahmen heraus und geht zurück an den Platz. Ich habe gesehen, dass Frau Bauer Wiebke auch beobachtet hat. Sie geht zu ihr und fragt, ob alles in Ordnung ist und wie sie mit dem Rechenrahmen zurechtkommt. **Wiebke antwortet, dass es zu schwer für sie ist und es mit dem Rechenrahmen aber ein bisschen besser klappt. „Du weißt, dass du dich bei allen Materialien, die dir helfen, immer bedienen kannst. Mach es dir so leicht wie möglich Wiebke“, gibt Frau Bauer Wiebke zu wissen.** Danach geht Frau Bauer nach

vorne zur Musikbox und lässt Musik abspielen. Die Kinder reagieren darauf und langsam räumen auf. „Wenn euer Platz aufgeräumt ist, dürft ihr frühstücken. Das war eine tolle Arbeitszeit von euch. Guten Hunger“, sagt Frau Bauer und geht selbst an das Pult, um zu frühstücken.

ISBN 978-3-7376-0967-8



9 783737 609678 >