

Deckert-Peaceman, Heike; Scholz, Gerold

The days before. Wie eine Klasse eingerichtet wird

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Erziehung & Unterricht 168 (2018) 1-2, S. 63-70



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-348675

10.25656/01:34867

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348675>

<https://doi.org/10.25656/01:34867>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Heike Deckert-Peaceman – Gerold Scholz

The days before

Wie eine Klasse eingerichtet wird

Summary:

Spätestens im Zuge der Reformpädagogik bekommt die Gestaltung des Klassenraumes im Sinne eines gedachten „Miterziehers“ eine pädagogisch-didaktische Bedeutung - zumeist als Lebensgemeinschaftsraumes. Neuere Entwicklungen der Abkehr von einem lehrerzentrierten und gleichschrittigen Unterricht stellen den Klassenraum als Repräsentation von Welt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Das bedeutet eine detaillierte Planung des Klassenraumes vor Beginn des Unterrichts und seine permanente Veränderung im Zuge des Unterrichtsverlaufes. Auf diese Weise wird der Klassenraum zum einen Distinktionsmerkmal zwischen Lehrern und Schulen. Paradoxerweise wird dabei die - doch eigentlich intendierte - Mitwirkung der Kinder entlang einer möglichst detaillierten Planung unterlaufen.

Einleitung

Am 29. August 1989 begann in einem Ort in der Nähe von Frankfurt der erste Schultag einer Reihe von Kindern, die in den folgenden vier Schuljahren regelmäßig von *Gertrud Beck* und *Gerold Scholz*, zwei Forscher/innen der Goethe-Universität Frankfurt, beobachtet wurden. Damit liegen Beobachtungen aus zwei Perspektiven vor, so auch vom ersten Schultag. Erkenntnisleitend war die Annahme, dass Beobachtungen Ergebnis von Wahrnehmungseinstellungen sind, dass also „Beobachtungen von Beobachtern gemacht“ werden (vgl. *Beck & Scholz 1995*).

Der erste Schultag als Ritual und Praktik ist seit der Durchsetzung der öffentlichen Pflichtschule im 20. Jahrhundert vielfach beobachtet, dokumentiert und analysiert worden. Am Schulanfang wird das Kind zum Schüler bzw. zur Schülerin. Das ist sowohl ein individuell biographischer Vorgang als auch ein kollektiver Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungsprozess. Beides wird am 1. Schultag als Ritual öffentlich auf die Bühne gebracht. Inszeniert wird dabei eine Selbstdeutung der Schule in Beziehung zu ihrem sozialen und politischen Umfeld. Ferner ist dieser gemeinsame Beginn einer Alterskohorte ein Moment der Eigenlogik des Schulsystems (vgl. *Deckert-Peaceman & Scholz 2016, S. 9f.*).

In den Protokollen über den Schulanfang im August 1989 wird sichtbar, wie mit der Organisation und Rahmung des ersten Schultages die Schule die Differenz zwischen „vorher“ und „nachher“ markiert (*Beck & Scholz 1995, S. 19ff.*). Die Schule unterstellt, dass Kinder schon vor Beginn der Schule etwas gelernt haben, was in der Schule erwartet wird. Das wird an Anforderungen deutlich: Die Kinder sollten den eigenen Namen finden, ihn abschreiben und sich selbst malen. Andererseits gab es eine Reihe von Botschaften, die signalisierten, dass mit

dem Schulbeginn ein neues Leben beginnt. *Zirfas* spricht in diesem Zusammenhang vom Schulanfang als einer zweiten Geburt (*Zirfas* 2008, S. 199f.).

Gleichzeitig handelt es sich um einen Akt, der eine kollektive Identität als Gemeinschaft der Schulanfänger schafft. Die Kinder werden nicht nur in Erstklässler und andere aufgeteilt. Sie werden zudem in bestimmte Klassen eingeteilt, einer bestimmten Lehrerin zugeordnet und erhalten entsprechende Symbole. Die Gemeinschaftsbildung geschieht durch eine punktuelle Markierung, die suggeriert, dass nun alle gleich sind und mit gleichen Chancen alle Leistungsanforderungen meistern werden. Nach *Luhmann* erzeugt gerade die Homogenisierung des Schulanfangs Ungleichheit. Unterschiede werden dem Schüler bzw. der Schülerin zugerechnet und nicht dem System. Mit dem Schulanfang hat der Schüler, die Schülerin, „eine individuelle Diskontinuität seiner Lebensführung zu bewältigen“ (*Luhmann & Schorr* 1990, S. 106), während die Lehrerin in der Eigenlogik der Schule mit einer Homogenisierung des Anfangs kalkuliert und entsprechend plant.

Die Lehrerin *Christina Walter*, deren Klasse *Beck* und *Scholz* beobachten, plant die Gestaltung des ersten Schultages, den Ablauf der ersten Schulwochen, und sie richtet einen Klassenraum ein. Es ist ein Ort, der für die Kinder gestaltet wird und in den sie hineingepasst werden. Die Kinder sollen sich wohlfühlen und sie sollen auch durch den Raum zu Schülern bzw. Schülerinnen werden.

Der Klassenraum

Eine Woche vor Schulbeginn hatten sich *Gertrud Beck* und *Gerold Scholz* mit dem Schulleiter und den beiden Lehrerinnen der Schulanfänger getroffen. Es wurden eine Reihe von Maßnahmen besprochen, die sich im Kern als Versuch der Abpufferung des Aufpralls der Kinder auf die Schule interpretieren lassen. In den ersten Wochen hatten die Kinder weniger Schulstunden als im weiteren Verlauf des Jahres. Der Klassenraum sollte eine Spielecke enthalten, bestimmte Unterrichtsinhalte sollten über Puppen vermittelt werden. Diskutiert wurde, wie viele Erwachsene im Klassenraum wohl die Kinder vertragen würden. Denn außer der Klassenlehrerin kamen noch die beiden Forscher/innen, der Schulleiter und eine Referendarin hinzu. Die Forscher/innen sollten gewissermaßen gleitend in die Klasse integriert werden – durch Beteiligung an einem gemeinsamen Spaziergang durch den Ort. Die Klassenlehrerin betonte in dem Vorgespräch, dass ihr wichtig sei, dass sich die Kinder von Beginn an auf sie und die Referendarin einstellen würden. Die soziale Ordnung, die pädagogische Programmatik und die Einrichtung des Klassenraumes wurden implizit planerisch miteinander verknüpft.

Im Protokoll vom 21. August 1989 von *Gerold Scholz* findet sich die folgende Beschreibung:

„*Der Klassenraum. Mit einfachen Mitteln wird viel ermöglicht:*

quergespannte Drähte zum Aufhängen von Bildern etc.; Teppichfliesen, zum Sitzen auf dem Fußboden; alte und neue Schränke, die überwiegend für Kinder zugänglich und erreichbar sind. Prinzipien der Einrichtung sind:

- *Gruppentische*
- *der offene Kreisraum zur Tafel hin orientiert*
- *Arbeitsecken für Mathematik, zum Schreiben und zum Spielen*
- *beabsichtigte Auflösung von ‚Sitzordnung‘: jedes Kind soll überall arbeiten können*
- *Einrichtung von Kästen und Schubladen als persönliche Ablagemöglichkeiten für die Kinder*

- *Reale und symbolische Rücknahme der Lehrerposition: Das Lehrerpult wird von der Lehrerin nicht benutzt, in die Ecke gestellt, um darauf Materialien ablegen zu können, ‚Ich sitze lieber auf einem Kinderstuhl‘.*
- *ein wenig ‚Sperrmüllcharakter‘, jedenfalls weg von einer rechtwinkligen, nur bestimmte Funktionen zulassenden Möblierung.*
- *Ein Sofa soll noch hinein, ebenso eine spanische Wand.“*

Gertrud Beck schreibt in ihrem Protokoll vom 21. August 1989:

„Wir – Christina Walter, Jürgen Eilers, Gerold Scholz – trafen uns nachmittags in der Schule. Nach kurzer Besprechung mit der Schulleitung gingen Christina, Gerold und ich in die Klasse. Zunächst haben wir zu dritt einige Möbel gerückt und dabei gleich ein paar Informationen und Einschätzungen ausgetauscht: Druckecke mit Stempelkasten und Bücherecke links und rechts von der Tafel, kleine Mathecke mit Arbeitstischchen in der hinteren Fensterecke, wohin mit dem Pult? Ecke aus Schrank und Pult, um Ablagefläche zu gewinnen und möglichst wenig Bewegungsraum zu verlieren.“

und am 29. August 1989, am 1. Schultag:

„Christina und Sandra zeigen uns stolz die fertig vorbereitete Klasse: alle Ecken sind eingerichtet und mit Material ausgestattet, die Wände mit farbigem Papier bestückt (blau und gelb, grün und rot), an einer Leine hängen bunte Luftballons, auf dem Fensterbrett stehen verschiedene Handpuppen, es gibt eine Schreibmaschine, und auf jedem Platz steht eine Klappfigur aus weißer Pappe.“

am 8. September 1989 notiert Gertrud Beck:

„Der Klassenraum hat sich bereits wieder verändert, vor allem an den Wänden hängen andere Dinge oder einige haben einen anderen Platz (z.B. Handzeichen zu den Buchstaben Loni nicht mehr an der Rückseite sondern inzwischen innen in der Klapptafel; dafür hängen in Korkdruck produzierte Buchstabenbilder für LONI an der Rückseite).“

Interpretation

Die Gestaltung sowie die fortlaufende Umgestaltung des Klassenraumes sind der Lehrerin außerordentlich wichtig, weil ihrer Ansicht nach dadurch bestimmte Lernprozesse ermöglicht werden. Damit folgt sie nach *Bilstein* einer verbreiteten pädagogischen Annahme: „Der Raum zwingt zu einer Arbeitsart“ (*Bilstein* 2003, S. 35).

Wir konzentrieren unsere folgende Interpretation auf einen Aspekt dieser Raumgestaltung, nämlich den, dass an dem Tag des 1. Schultages der Raum für diesen Tag fertig und ziemlich vollständig eingerichtet worden ist. Die Erstklässler trafen an ihrem Schultag auf eine Lehrumgebung, über die sich die Lehrerin vor Beginn des Schuljahres viele Gedanken gemacht haben muss. Um diese Gedanken nicht nur als individuelle pädagogische Vorlieben, sondern in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Entwicklungen zu verstehen, gehen wir auf eine Art historische Spurensuche in pädagogischer Literatur und in Büchern für Kinder über den Schulanfang.

In dem 1971 erschienenen Buch „Hinterhöfe der Nation“ beschreibt die Autorin *Luc Jochimsen* ihre Unterrichtsbeobachtung an einem ersten Schultag:

„Das Klassenzimmer der 1a ist im Erdgeschoß, gleich rechts neben dem Eingang. Der Raum hat vier große Fenster. Die Wände sind hellgelb gestrichen. Der Holzfußboden ist gebohrt. Das Mobiliar ist neu. Sechsendreißig Stühle an neuen Vierertischen in Kreisordnung. Da

der Raum rechteckig und langgestreckt ist, ist der Kreis auch etwas langgestreckt; der alte Schulbank-Raum widersetzt sich der aufgelockerten Sitzordnung. Lehrerschreibtisch links von der Wandtafel. Ohne Kinder macht der Raum einen ungeheuer vollgestellten Eindruck, außer in der Zimmermitte gibt es kein freies Eckchen mehr.

Als Unterrichtsmaterial sind sichtbar und greifbar: eine große dreiteilige Wandtafel an der Frontseite, eine Seitentafel, an der den Fenstern gegenüber liegenden Wand, Kreide, Schwamm, Zeigestock, Verkehrszeichen, Zeichenblöcke, geometrische Grundformen: Dreieck, Kreis, Rechteck, Tuschkästen, Fibeln, Hefte, Strohhalme, Bast, Knetmasse.“ (Jochimsen 1971, S. 10f)

Jochimsen beschreibt einen gleichschrittigen Unterricht, in dem alle Kinder zur gleichen Zeit das gleiche tun. Sie zieht als Fazit ihrer Beobachtung:

„Die Grundschule mit ihren an der Fabrikation von Ölsardinene ausgerichteten Betriebsbedingungen gibt den Kindern keine Chance, individuell zu lernen.“ (a.a.O.: S. 15)

Dass Jochimsen zu diesem Schluss kommt, entspricht den gesellschaftlichen und pädagogischen Diskussionen dieser Zeit.

Ilse Rother hat sich in ihrem zuerst 1954 veröffentlichtem Buch „Schulanfang. Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren“ nicht ausdrücklich zur Gestaltung des Klassenraumes für den 1. Schultag geäußert. Sie prägt aber maßgeblich Raumkonzepte der Grundschule: „Der Klassenraum muß für die sechs- bis achtjährigen Kinder Arbeits-, Spiel- und auch Feierraum sein“ (Rother 1963, S. 95). Als Einrichtung schlägt sie vor: Bewegliches Gestühl, einen Ausstellungstisch, eine Bilderleiste, einen Wechselrahmen, Schränke, Regale für Arbeitsmaterial und Bücher. Dies ist im Vergleich zu 1989 relativ karg. An dem im Buch abgedruckten Fotos sieht man, dass der Klassenraum Platz für viele Kinder bieten musste. Auf den Bildern zu sehen sind Ergebnisse von Spiel und Basteln. Dies entspricht auch der pädagogischen Intention: „Schule beginnt als Stätte fröhlichen Tätigseins mit freiem Spielen und Gestalten, damit die Kinder sich zunächst an die neuartige Situation in der Schule gewöhnen“ (a.a.O.: S. 1). Aber auch dieser Gedanke des gleitenden Überganges ist eingebettet in eine Raumgestaltung, die den Raum als Mittel zur Erziehung sieht. Es geht um ein gesittetes Miteinanderleben (a.a.O.: S. 2), darum, auf die anderen zu achten, miteinander und füreinander tätig zu sein (a.a.O.: S. 3). Eine besondere Bedeutung bekommen Topfpflanzen. Vermutlich sind auch sie eingebunden in die Erziehung zu Sorge und Achtsamkeit. Rother begründet deren Existenz aber noch anders:

„Das Klassenzimmer soll aber der Raum einer ganz bestimmten Klasse werden. Deshalb muss es Eigenes und Persönliches enthalten. Dazu gehören z.B. Topfblumen, die die Kinder selbst pflegen ...“ (a.a.O.: S. 96).

Es ist Rother wichtig, dass sich die Kinder in der Schule „ansiedeln“. Und wenn sie schreibt, dass die Klasse einen eigenen Raum haben muss, dann wendet sie sich nicht nur gegen Wanderklassen, sondern meint wohl auch, einen Raum, den die Kinder als ihren Raum – im Unterschied zu anderen Klassenräumen – identifizieren können. Hierbei erkennt man eine reformpädagogische Rhetorik. Gestaltet werden soll eine Wohnstube, die kindgemäß ist und Kindern eine Heimat bietet. Das knüpft nach Göhlich an eine seit dem Mittelalter existierende Vorstellung der Schule als Haus des Schulmeisters an (Göhlich 2009, S. 93). Demgegenüber steht der moderne preußische Schulraum als Kaserne, als Disziplinaranstalt, der Zugehörigkeit nicht lokal-familiär, sondern im vaterländischen Sinne erzeugen soll (a.a.O.: S. 96). In der Reformpädagogik griff man in Abwehr dieser Moderne auf Elemente des vormodernen

Schulraums zurück, aber eben nicht im Sinne einer Aufnahme von Schülern in das Zuhause des Lehrers, sondern als Lebensgemeinschaftsraum (a.a.O.: S. 97).

Wie sehr *Rother* die Konzepte beeinflusst hat, zeigen Texte, die weitaus später erschienen sind. Allerdings lassen sich auch Neuinterpretationen entdecken. In dem vom Arbeitskreis Grundschule herausgegebenen Band zum Schulanfang „Unser Kind kommt zur Schule. Schulanfang mit Eltern“ (*Liebrecht u.a.* 1975), der sich offensichtlich an Lehrer/innen und Eltern richtet, wird die Schule als „ein neuer Lebensbereich“ definiert (a.a.O.: S.8), der allerdings auch stark erzieherisch geprägt ist: „Im Klassenzimmer lernen die Kinder den Stuhl anzuheben, richtig durch die Klasse zu gehen, sich zum Morgenkreis aufzustellen“ (a.a.O.: S. 9). Auch hier spielen die Pflanzen eine Rolle und das Ausschmücken des Raumes: „Schmücken die Kinder selbst ihren Raum, wird er erst wirklich zu ihrem Klassenzimmer“ (ebd.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Raum primär unter sozialen und erzieherischen Gesichtspunkten gesehen wurde und kaum unter fachlichen Aspekten. Die Erzählung, dass die Kinder den Klassenraum zu ihrem eigenen Raum machen sollen, in dem sie sich wohl fühlen und der sich von den Räumen anderer Klassen unterscheidet, wird deutlich im Kontrast zu jenem Klassenraumbild, dem *Luc Jochimsen* noch begegnete und das wohl über längere Zeit eher den Schulalltag beschrieb als das Konzept von Ilse Rother.

Illustrieren lässt sich diese These am Kinderbuch von *Mira Lobe*, „Morgen komme ich in die Schule“, das zwischen 1979 und 2007 textlich fast unverändert immer wieder aufgelegt wurde. (*Deckert-Peaceman & Scholz* 2016, S. 90ff.)¹ Geändert haben sich – abgesehen von wenigen, wenn auch relevanten Textstellen – die Illustrationen. Mit am wenigsten verändert hat sich eine Seite, die einen Klassenraum am Tag vor dem ersten Schuljahr abbildet. In allen Ausgaben sieht man eine Tafel, ein Lehrerpult, Schülertische, von Kindern gemalte Bilder an den Wänden. In der Ausgabe von 1977 stehen die Schülertische zur Tafel hin orientiert und die Lehrerin legt bunt bemalte Namenskarten auf die Tische der Schüler und Schülerinnen. Auf einem freien Tisch ist eine Ansammlung von Kleinspielzeug zu sehen. Dieses Kleinspielzeug wird, wenn auch in unterschiedlichen Formen, in den nachfolgenden Ausgaben weiter existieren. In einer der neueren Ausgaben sind Schülertische zu einem Gruppentisch zusammengestellt (2007); in einer anderen sind gar keine Schülertische zu sehen, sondern nur das wuchtige Pult der Lehrerin (1998). In allen Ausgaben malt der Schulanfänger *Johannes* an der Tafel. Er tut damit das, was der Arbeitskreis Grundschule empfohlen hatte: „Die Kinder ergreifen Besitz von ihrem Klassenraum und lernen ihre Mitschüler kennen ... Wandtafel und Kreide werden von den Kindern ‚ausprobiert‘: Jedes Kind darf im Laufe der Woche einmal an der Tafel malen“ (*Liebrecht u.a.* 1975, S. 9).

Die bildlichen Erzählungen über den Klassenraum zum Schulanfang in dem Buch „Morgen komme ich in die Schule“ zeigen einen mehr oder minder karg eingerichteten Klassenraum. Die von den Kindern gemalten Bilder an der Wand lassen sich wohl weniger als Mittel zur Erreichung einer positiven „Atmosphäre“ (*Liebrecht u.a.* 1975, S. 8) interpretieren, sondern eher als Darstellung von Lernfortschritten.

Es gibt möglicherweise eine größere Differenz zwischen schulischem Alltag und pädagogischem Narrativ.

Eine moderne Erzählung findet sich in dem 1996 erschienenen Buch „Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“ (*Faust-Siehl u.a.* 1996), auch wenn die Autor/innen zunächst an *Rother* anknüpfen:

„Grundschul Kinder sind darauf angewiesen, in ihren schulischen Lebens- und Lernräumen Geborgenheit zu finden ... Geborgenheit kann nur im Zusammenleben der Menschen entstehen,

indem diese sich ihren Raum aneignen. Die Kinder haben ein Recht auf Räume, in denen sie sich wohl fühlen und Empfindungen des Zu-Hause-Seins entwickeln können – als elementare Voraussetzungen für alle Bildungsprozesse“ (a.a.O.: S. 54).

Soweit findet sich die Wohnstube als Voraussetzung für Lehrprozesse auch 1996 wieder. Dies folgt einer weitgehend alternativlosen Erzählung, wonach Geborgenheit Voraussetzung für die Erarbeitung von etwas Neuem sei. Dann greift das Buch einen neuen Gedanken auf: *„Schulische Räume werden zu Orten der Aneignung der Welt, indem sie die Kinder dazu anregen, sich gemeinsam mit anderen mit dieser Welt, deren Repräsentationen ins Klassenzimmer geholt werden oder die von dort aus aufgesucht wird, auseinandersetzen“* (ebd.).

Dies ist nun ein neuer Gedanke. In der Wohnstube soll nun die Welt anwesend sein, zumindest deren Repräsentationen. Was mit Welt gemeint ist und was Weltrepräsentation sein kann, wird nicht ausformuliert. Allerdings kann man unterstellen, dass sich „die Welt“ schlicht nicht in einen Klassenraum holen lässt und man kann davon ausgehen, dass Repräsentationen von Welt nicht nur ausschnitthaft, sondern auch interessegeleitet sind. Im Widerspruch zu der oben zitierten Aussage wird im folgenden Text dann auch deutlich gemacht, dass die Welt nicht für sich in die Klasse geholt werden soll, sondern unter dem Gesichtspunkt ihrer „Bedeutsamkeit und Anregungskraft in pädagogischen Situationen“ (a.a.O.: S. 55).

Diese beiden Erzählstränge, nämlich der Klassenraum als Wohnstube und die selbstständige und ohne Zutun der Lehrerin vorhandene Anregungskraft der Materialien, bestimmen das Bild des Offenen Unterrichts. Diesem Unterrichtskonzept war auch die Lehrerin verpflichtet, deren Klassenraumgestaltung am Anfang beschrieben wurde. *Jürgen Zimmer* plädiert in dem Buch *„Die vermauerte Kindheit“* nachdrücklich für ein Ende des Frontalunterrichts und die Durchsetzung „Offenen Unterrichts“:

„Offener Unterricht also zunächst als Räumaktion: Lehrer und Eltern, die sich darauf einlassen, holen von Dachböden oder aus Kellern Regale und Schränke, besorgen Werkzeuge, Stoff, alte Geräte, Bilderbücher, Lexika, Kochplatten, Backröhren, basteln Gestelle, in die zu Experimenten und Spielzwecken Wannen für Wasser oder Sand eingelassen sind. Stühle und Tische fliegen bis auf wenige raus. Zwischen quergestellten Regalen entstehen Erfahrungsbereiche: die Werk- und Bastelecke, die Mathe- und Physikecke, die Malecke, die Schreibecke, die Lese- und Liegecke.“ (Zimmer 1986, S. 76)

Einige dieser „Erfahrungsbereiche“ sind nicht entlang möglicher Erfahrungen formuliert, sondern entlang möglicher Lehre. Und dies scheint uns symptomatisch. Es gibt eine Wortwahl, die so allgemein ist, dass sie es leicht macht, über die Widersprüche der Aussagen hinweg zu sehen. Wie ein Klassenraum gleichzeitig geschützter Wohnraum und offener Raum zur Welt sein kann, scheint uns eine offene Frage. Wo der bzw. die früher permanent anwesende erziehende Lehrer bzw. die Lehrerin geblieben ist, bleibt auch offen. Dass der repräsentierten Welt direkt und – man kann sagen – authentisch begegnet werden soll, dies aber in einer pädagogisch und didaktisch gerahmten Situation, scheint uns ebenfalls widersprüchlich.

Schließlich besteht aus unserer Sicht ein grundlegender Widerspruch zwischen der Offenheit eines Unterrichts, der von den Kindern und dem Unterrichtsprozess bestimmt werden soll, und der Notwendigkeit, den Klassenraum für den ersten Schultag so einzurichten, dass er – von der Lehrerin bestimmt – fertig ist und möglichst fehlerfrei. Allerdings ist auch die Mitgestaltung des Klassenraums durch die Schüler und Schülerinnen keine Aufhebung dieses Widerspruchs. *Bilstein* schreibt mit Bezug auf den Reformpädagogen *Steiger* aus den 1920er Jahren: *„Indem er die Kinder an einer der Neuorganisation des Blauen Nestes (Name der Klasse – HDP/GS) beteiligt, versucht er sie zu Produzenten der eigenen Lebens- und Arbeitswelt zu machen. Das*

Ergebnis: Eine Raumgestalt, die zu anderen, wünschenswerten Arbeitsarten zwingt, macht die Kinder dann aber doch wieder zu Objekten innenarchitektonisch sedimentierter Wert- und Richtungsentscheidungen“ (Bilstein 2003, S. 48).

Die Gegebenheit, dass diese und andere Widersprüche mehr oder minder nicht wahrgenommen werden, hat vielleicht mit einem anderen Prozess zu tun, der bereits angedeutet wurde. Wenn es Rother darum ging, dass sich die Kinder den Klassenraum aneignen um sich – im Unterschied zu anderen Klassen – als Klasse zu konstituieren, also ein Bewusstsein von der Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu entwickeln, so scheint es mit dem Offenen Unterricht darüber hinaus darum zu gehen, dass sich die Lehrerin bzw. der Lehrer mit ihrem/seinem Klassenraum identifiziert und diesen mit dem ihrer Kollegin bzw. ihres Kollegen vergleicht. So ähnlich wie an der Gestaltung des Kindergeburtstages implizit die Leistung von Elternschaft gemessen wird (vgl. Deckert-Peaceman & Scholz 2016, S. 121ff.), scheint die Gestaltung des Klassenraumes zu einem Ort der Konkurrenz unter den Lehrer/innen zu werden. Ähnliches gilt für die Bedeutung von Schulgestaltung für den Wettbewerb zwischen Schulen. Die Fülle an Material, deren Preis und Ästhetik und die Qualität der Begründung ihrer Auswahl geraten zum Beleg der jeweiligen pädagogischen Potenz. Anders formuliert: Am Raum kann man die eigene Potenz leichter sichtbar machen als an pädagogischen Prozessen.

Die Frage ist, ob mit der individuellen Konkurrenz unter Lehrer/innen und Schulen die Forderung erfüllbar ist, die Luc Jochimsen indirekt erhoben hat, wenn sie der alten Schule vorwarf, dass die Kinder keine Chance hatten individuell zu lernen und das deshalb schon im 1. Schuljahr die Unterscheidung zwischen den Schwachen, den Mittleren und den Guten nicht nur gut erkennbar war, sondern auch festgeschrieben wurde. (Vgl. Jochimsen 1971, S. 15) Insofern schafft die Gemeinschaftsbildung am Schulanfang, auch mit und durch die bunte, gemütliche und kindgemäße Raumgestaltung, eine fragile kollektive Identität mit Gewinnern und Verlierern, wobei die Verlierer in der Regel schon vor dem ersten Schultag feststehen.

Diese gesellschaftliche Logik lässt sich sicher nicht durch eine andere Raumgestaltung aufheben. Nach Bilstein (vgl. 2003, S. 52f.) könnte aber eine andere Haltung zum Verhältnis zwischen Mensch und Raum Freiheit und menschliche Kulturleistung freisetzen. Es geht ihm um ein „vorsichtiges Lob der Fremde und Distanz (...) zwischen Menschen und Räumen“ (a.a.O.: S. 52), die einer symbolischen Aufgehobenheit von Heimat gegenüberstehen. Ein kahler Raum zum Schulanfang, der Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen befremdet, wäre allerdings eine Revolution für die Grundschulpädagogik.

ANMERKUNGEN

- ¹ In dem Buch geht es um Johannes, der sich fragt, ob es gut ist, ein Schulkind zu werden. Abgesehen davon, dass er viele Erwachsene fragt, wird er zufällig an dem Tag vor dem Schulbeginn von seiner künftigen Klassenlehrerin mit in die Schule genommen. Auf einem Bild wird aus der Perspektive von Johannes der Klassenraum gezeigt mit dem Hinweis: „So sieht meine Klasse aus, wenn sie leer ist“. Wir lesen die sich ändernden Illustrationen als Hinweise auf veränderte Vorstellungen über Kindheit, Schule und Schüler/innen.

LITERATUR

- Beck, G. & Scholz, G. (1995). Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main: Cornelsen/Scriptor.

- Bilstein, J. (2003). Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffs. In: F.-J. Jelich & H. Kemnitz (Hrsg.), Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität (S. 31-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2016). Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule. Opladen: Barbara Budrich.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996). Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt.
- Göhlich, M. (2009). Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss. In: J. Böhme (Hrsg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialitätskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraumes (S. 89 – 102). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jochimsen, L. (1971). Hinterhöfe der Nation. Reinbek: Rowohlt.
- Liebrecht, A., Haarmann, D. & Schwartz, E. (Hrsg.) (1975). Unser Kind kommt zur Schule. Schulanfang mit Eltern. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Lobe, M. (1991⁸/1979). Morgen komme ich in die Schule. Wien: Jugend und Volk (Bilder von S. Weigel).
- Lobe, M. (1999³/1998). Morgen komme ich in die Schule. Esslingen/Wien: Esslinger Verlag (Bilder von I. Guhe).
- Lobe, M. (2007). Morgen komme ich in die Schule. Wien: G&G Buchvertriebsgesellschaft. (Bilder von M. Meister).
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hrsg.) (1990). Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rother, I. (1963⁶). Schulanfang. Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren. Frankfurt am Main u.a.: Diesterweg.
- Zimmer, J. (1986). Die vermauerte Kindheit. Bemerkungen zum Verhältnis von Verschulung und Entschulung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zirfas, J. (2008). Geburt und Erziehung. In: Ch. Wulf, A. Hänsch & M. Brumlik (Hrsg.), Das Imaginäre der Geburt. Praktiken, Narrationen, Bilder (S. 199-215). München: Fink.

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

Dr. Gerold SCHOLZ, pensionierter Professor für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. an der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Sanktburg.

Dr. Heike DECKERT-PEACEMAN, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.