Holger Braune

Rezension zu

Rabenstein, K., Idel, T.-S., Reh, S. & Ricken, N. (2018). Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnografischen Fallstudien. *Zeitschrift für Pädagogik, 64*(2), 179–197.

Kommentierter Kurzbefund

Ein zentrales Organisationsprinzip heutiger Schulen ist die jahrgangsbezogene Klasse, für die im Unterricht üblicherweise eine Lehrkraft zuständig ist. Diese normative Setzung kann vor dem Hintergrund eines zunehmend individualisierten Unterrichts hinterfragt werden, denn die Organisationsform der Klasse konstituiert den sozialen Kontext, in dem (individualisiertes) Lehren und Lernen stattfindet.

Rabenstein et al. betrachten zwei Formen individualisierten Unterrichts (Lernplan, Lernbüro) in jahrgangsgemischten Klassen: Dabei untersuchen sie die Funktion und Bedeutung der Klassen für das (individualisierte) Lernen und gehen der Frage nach, wie sich die beiden Unterrichtsformen auf die Gruppenbildung auswirken.

Grundlage ihres Artikels sind ethnografische Fallstudien an zwei Schulen mit jahrgangsgemischten Klassen in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 bzw. 7 bis 10.

Die Ergebnisse vergegenwärtigen, dass sich beim individualisierten Lernen in jahrgangsgemischten Klassen die Bezüge unter den Schülerinnen und Schülern vervielfältigen und die Konstellationen häufiger wechseln. Die Klasse als sozialer Kontext verliert an Bedeutung und das Individuum ist stärker verantwortlich für das eigene Vorankommen im Hinblick auf Leistung und Freundschaften. Diskurse und Praktiken zur Verantwortungsübernahme für andere gewinnen an Bedeutung, um mit den Aufgaben voranzukommen und Zusammenkünfte zu organisieren. Welche Selbst-Anderen-Verhältnisse entstehen, hängt ab vom lerngruppenorganisatorischen Rahmen, von den eröffneten Wahlmöglichkeiten sowie von Normen u. a. in Bezug auf Lernen und die Bedeutung der anderen dafür.

Der qualitative Forschungsansatz mit geringer Datenbasis schränkt die Aussagekraft der Befunde ein. Doch liefert der Artikel wichtige Impulse, um die i. d. R. unhinterfragte Setzung der Jahrgangsklasse kritisch in den Blick zu nehmen und Überlegungen für die eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung zu initiieren.

Hintergrund

Einleitend weist das Autorenteam darauf hin, dass die Jahrgangsklasse zwar ein zentrales Organisationsprinzip der modernen Schule darstelle, aber gegenwärtig individualisierte Lehr-Lernformate wie z. B. Unterricht mit Wochenplänen oder Lernbüros, oft in Verbindung mit jahrgangsgemischten Klassen, eingeführt würden. Bei diesen individualisierten Lehr-Lernformaten, die dem Individuum

CC BY NC ND

vermehrt Wahlmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen eröffneten, trete die Klasse als zentraler sozialer Kontext nicht mehr so offensichtlich in Erscheinung. Hieraus lassen sich Fragen nach Bedeutung und Funktion von Schulklassen im individualisierten Unterricht ableiten.

Im Weiteren führen Rabenstein et al. vier Forschungstraditionen an, die das Phänomen Jahrgangsklasse beleuchtet haben:

1. Die Jahrgangsklasse wird als Ort des Lernens vom Standpunkt des Lernenden her untersucht, teilweise mit besonderer Akzentuierung auf den Bereich der Persönlichkeitsbildung.
2. Untersuchungen beleuchten des Sozialleben innerhalb der Jahrgangsklasse, beispielsweise mit dem Fokus auf die Erziehung zu demokratischem Handeln oder auf gelebte Kooperation.
3. Forschungsinteresse weckt die Jahrgangsklasse auch als sozialer Verbund, wobei besonders der Frage nach ihrem sozialisatorischen Wert Bedeutung zukommt.
4. Eher explorativ setzt sich Forschung mit dem Zusammenhang von Klassenidentität und Zwangsgemeinschaft auseinander und fragt unter anderem, wie nicht gewählte Jahrgangsklassen eine wie auch immer geartete Klassenidentität erzeugen können.

Das Autorenteam folgert, dass diese vier Forschungsfelder in negativer Lesart ein Desiderat umreißen. Denn es sei zu fragen, warum die schulpädagogische Forschung die Klasse als Jahrgangsklasse stillschweigend voraussetze und von dieser Setzung aus die Perspektive weiter eher dichotom verenge auf die Einheiten „Individuum“ versus „Klasse“. Rabenstein et al. fordern vor diesem Hintergrund: „Methodologisch müsste die Entstehung von Klassen als Bezugsrahmen der Einzelnen auf sich und auf- bzw. zueinander und darin auch auf das, was als Kollektiv – als Klasse – dabei entsteht, ausbuchstabiert werden“ (Rabenstein et al., 2018, 184).

Unter Nutzung vergleichender Analysen widmet sich das Autorenteam in seiner Untersuchung explorativ diesem Desiderat. Hierbei arbeitet es Zusammenstellung, Bedeutung und Funktion von jahrgangsgemischten Schulklassen heraus. Grundlage des Vergleichs bilden zwei unterschiedlich weitgehende Varianten individualisierten Unterrichts (Lernplaner, Lernbüro). Die vergleichenden Analysen sollen Aufschluss bezüglich der beiden zentralen Fragestellungen des vorliegenden Artikels liefern:

1. Welche Bedeutung und Funktion haben die Sozialität von Klasse bzw. Lerngruppe auf das schulische, insbesondere individualisierte Lernen?
2. Wie wirken sich bestimmte Formen des individualisierten Unterrichts auf die Gruppenbildung aus?

Design

Vom Standpunkt der ethnografischen Bildungsforschung aus richtet das Autorenteam seine Aufmerksamkeit auf zwei Schulen mit jahrgangsgemischten Klassen. In Schule A sind die Jahrgangsstufen 7 bis 10 in einer Klasse gemischt. Schule B fasst die Jahrgangsstufen 7 bis 9 in einer Klasse gemischt zusammen. Beide Schulen bieten den Schülerinnen und Schülern umfangreiche Wahlmöglichkeiten in Form diverser individualisierter Unterrichtsangebote. Diese Freiräume reduzieren zwangsläufig die Zeit, in der sich die Schülerinnen und Schüler als Klasse in einem Raum in körperlicher Kopräsenz befinden. Während in Schule A für das Lehren und Lernen die Klasse (geführt von einem Lehrkraft-Duo) das wesentliche soziale Organisationsprinzip bildet, verliert demgegenüber in Schule B

die Klasse als zentraler sozialer Rahmen an Bedeutung.

Die teilweise videobasierte Erhebung der ethnografischen Daten an beiden Schulen vollzog sich verteilt über zwei Jahre in mehreren Feldbeobachtungsphasen. Jede Erhebungsphase erstreckte sich über den Zeitraum mehrerer Wochen. Sie umfasste Unterrichtsbeobachtungen, Interviews der Lehrkräfte sowie Einsicht in Schuldokumente (Curricula, Konzepte, Schulleitbild etc.).

Die erhobenen Beobachtungsdaten verteilen sich entsprechend auf die Bereiche „Selbstverständnis der Schule als Gemeinschaft“, „Diskurs[e] der Professionellen“, „Organisation der Klassen“ und „pädagogisch[e] Praktiken der Aufgabenbearbeitung im Unterricht“ (Rabenstein et al., 2018, 185 f.).

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte im Hinblick auf die Praktiken, Re-Adressierung und die hierbei zum Tragen kommenden Normen.
Qualitativ sowie quantitativ genauere, insbesondere konkretere Angaben zum Erhebungs- und Auswertungsverfahren, liefert der rezensierte Artikel nicht.

Ergebnisse

Die Analyse der Feldphasendaten aus Schule A führt zutage, dass die jeweils von einem Lehrkraft-Duo geführte jahrgangsgemischte Klasse den funktionalen Kontext abbildet, in welchem die Schülerinnen und Schüler an ihren Aufgaben individualisiert arbeiten. Während der individuellen Aufgabenbearbeitung nehmen die Schülerinnen und Schüler aufgabenbezogen wechselseitig Kontakt zueinander auf. Hierfür ist die Jahrgangsmischung essentiell. Denn insbesondere das unterschiedliche Alter der Lernenden garantiert eine produktive Verteilung von Hilfesuchenden und Hilfebietenden. Aber auch jahrgangsgleiche Schülerinnen und Schüler kommunizieren entlang der Grenze zwischen Hilfsgesuch und Hilfsgebot. Eine dritte Variante der kooperativen Unterstützung bilden Schülerinnen und Schüler, die an gänzlich anderen Aufgaben arbeiten.

In allen Varianten kommt die pädagogische Norm zum Tragen, füreinander Verantwortung zu übernehmen – besonders für jüngere Klassenmitglieder. Diese Verantwortungsübernahme fungiert als Prämisse, damit sich Schülerinnen und Schüler im funktionalen Klassenrahmen nicht nur an Gleichaltrigen orientieren. Gezielt suchen jüngere aufgabenbezogen ältere Schülerinnen und Schüler auf – stets auch in dem Bewusstsein, in absehbarer Zeit selbst die Rolle des „Experten“ für jüngere Klassenmitglieder zu besetzen.

Der Informationstransfer von eher Älteren zu eher Jüngeren betrifft nicht nur aufgabenbezogene Inhalte. Vor allem zu Beginn des Schuljahres werden unter anderem auch auf diesem Weg zentrale Regeln und Routinen der jahrgangsgemischten Klasse tradiert. Damit Informationen zwischen den Schülerinnen und Schülern verlässlich fließen können, müssen Schülerinnen und Schüler füreinander sicht- und ansprechbar sein. In Schule A stehen der Klasse hierzu zwei Klassenräume zur Verfügung. Von wenigen Ausnahmen abgesehen bearbeiten die Schülerinnen und Schüler einer jahrgangsgemischten Klasse in diesen Räumen ihre Aufgaben. Dort treffen sie Absprachen, organisieren sie Abläufe, entfalten sie Öffentlichkeit – beispielsweise mit Blick auf das gemeinsam geteilte Wissen über individualisiertes Arbeiten in der jahrgangsgemischten Klasse.

Nach Auswertung der erhobenen Daten zu Schule B zeigen sich deutliche Unterschiede zum zuvor betrachteten Fall. Zwar verbindet beide Schulen die Bildung jahrgangsübergreifender Lerngruppen. Doch

fällt in Schule B die Zeit, in welcher die Mitglieder einer jahrgangsübergreifenden Klasse bei einer Lehrkraft raumzeitlich miteinander Beteiligte einer Praxis sind, mit etwa einer Stunde pro Tag äußerst gering aus. Soziales Lernen im Klassenverbund, Klassenrat und die Organisation klassenbezogener Vorhaben kann nur in den deutlich begrenzten gemeinsamen Phasen erfolgen.

Das Gros des Tages verbringen die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlich zusammengesetzten Lernkonstellationen außerhalb des Klassenverbands – durchaus auch allein. Dass zwei Mitglieder einer Klasse den gesamten Schultag mit- und beieinander verbringen, ist unüblich. Normal ist hingegen der Umstand, dass sich Schülerinnen und Schüler verabreden müssen, um einander in der Unterrichts- oder Pausenzeit im Schulgebäude zu treffen. Mit anderen Worten: Es verteilen sich die Schülerinnen und Schüler einer jahrgangsübergreifenden Klasse während des Schultages auf unterschiedliche Angebote an unterschiedlichen Orten in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen, fernab der eigentlichen Klassenstruktur.

Niemand ist in Schule B zum Zusammenlernen gezwungen. Vielmehr wird allen Schülerinnen und Schülern bei der individuellen Organisation des eigenen Lernens breiter Gestaltungsspielraum eingeräumt. Dies hat zur Folge, dass dem pädagogischen Imperativ in Schule B, füreinander Verantwortung zu übernehmen, nur wenig gemeinsame Lehr-Lern-Praxis als Lerngelegenheit zur Verfügung steht. Im Vergleich beider Schulen arbeitet das Autorenquartett drei Aspekte heraus:

1. In Schule A und B vervielfachen sich einerseits die Bezüge zwischen den Mitgliedern einer jahrgangsgemischten Klasse. Andererseits sind die Möglichkeiten konstanter Kontakte zu Gleichaltrigen innerhalb der Klasse begrenzt. Hinzu kommt, dass die Jahrgangsmischung jährliche Fluktuationen pro Klasse mit sich bringt. So sind die Schülerinnen und Schüler herausgefordert (und alsbald daran gewöhnt), in regelmäßig sich verändernden sozialen Kontexten zu agieren. Die ständig wechselnden Konstellationen beeinflussen die Verhältnisse zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie deren Positionierung.
2. Die Bedeutung der Mitschülerinnen und Mitschüler für das individuelle Lernen und Arbeiten variiert zwischen beiden Schulen. In Schule A führen die wechselseitige Sichtbarkeit und die pädagogische Erwartung von gegenseitiger Unterstützung dazu, dass sich trotz starker Betonung des erfolgreichen individuellen Arbeitens jede und jeder für den Lernerfolg aller Klassenmitglieder verantwortlich fühlt. Während demnach in Schule A die jahrgangsgemischte Klasse tendenziell im Sinne eines Klassenkollektivs agiert, muss in Schule B jede Schülerin und jeder Schüler aufgrund der großen Angebotsauswahl mit ständig neuen sozialen Konstellationen rechnen und ist damit stärker auf sich allein gestellt. Die Wahrscheinlichkeit, einen Mitschüler zu finden, der zur gleichen Zeit an einer gleichen Aufgabe arbeitet, ist gering.
3. Anders als in jahrgangsgleichen Klassen treffen die Mitglieder einer jahrgangsgemischten Klasse in beiden Schulen deutlich seltener aufeinander. Insbesondere in Schule B ist der Einzelne ständig wechselnden Bezügen ausgesetzt. Dies erst ermöglicht die Schaffung eines breit differenzierten Angebots. Damit einher geht der Umstand, dass es in Schule B die Schülerinnen und Schüler selbst organisieren müssen, wenn sie mit einem bestimmten Klassenmitglied zusammentreffen wollen.

Die Befunde jener drei fallvergleichenden Aspekte verbindet das Autorenquartett zu dem folgenden Resümee: „Wir können also festhalten, dass die Figurationen in den Gruppen und die sich in ihnen konstituierenden Selbst-Anderen-Verhältnisse abhängen erstens vom lerngruppenorganisatorischen Rahmen (hier soziale Fluktuation, Verminderung altersgleicher Verbindungen etc.) und zweitens von den in unterschiedlichem Ausmaß eröffneten Wahlmöglichkeiten sowie drittens von den Normen u. a. in

Bezug auf Lernen und die Bedeutung der anderen dafür, auf die in diesen Settings rekurriert wird." (Rabenstein et al., 2018, 192).

Diskussion und Einschätzung

Hintergrund

Mit ihrer Arbeit widmen sich die Autorinnen und Autoren einem relevanten Forschungsdesiderat. Ganz gleich welchen schulpädagogischen Diskurs der letzten Jahrzehnte man in den Blick nehmen mag, seitens Forschung, Bildungspolitik oder schulischer Praxis wird üblicherweise die Lerngruppe als Jahrgangsklasse unreflektiert vorausgesetzt. Dabei steht der Jahrgangsklasse das individuelle Selbst des Lernenden gegenüber, von dem aus individualtheoretisch Schule und Unterricht gedacht und betrachtet werden. Diesem Ansatz widerspricht die sozialpsychologische Gruppenforschung, weil Gruppenprozesse und Gruppenpraktiken kaum zu verstehen sind, wenn sie vom Individuum aus in den Blick genommen werden (vgl. Wagner, 2000). Aufgrund des bestehenden Desiderats lassen sich die ethnografischen Fallstudien keiner breit etablierten Forschungstradition zuordnen. Das Autorenquartett entfaltet im zweiten Abschnitt seines Artikels eine kurze Abhandlung über die Perspektiven auf die Schulklasse seitens der schulpädagogischen Forschung und stellt dabei nachvollziehbar die wissenschaftlichen Zugänge, Erträge und Desiderate vor.

Design

Stimmig entwickelt das Autorenteam seine Forschungsfragen. Eine Beantwortung dieser Fragen wird geliefert. Leider bleibt der genaue Weg zu den Antworten leserseitig mehrheitlich unklar. Das Autorenquartett gibt lediglich darüber Auskunft, dass die ethnografischen Fallstudien an zwei Schulen durchgeführt wurden und die Beschaffung der Daten verteilt über zwei Jahre in mehreren Feldbeobachtungen erfolgte. Doch selbst nach wiederholter Rezeption ist es ausgeschlossen, sich wenigstens ein ungefähres Bild von der Datenerhebung, den Analysemethoden und den Interpretationen zu machen. Diese Intransparenz rechtfertigt der Hinweis, dass die Untersuchung „[…] erste explorative Annährungen an die Praxis der Gruppenbildung in vermehrt Wahlmöglichkeiten eröffnenden Unterrichtssettings dar[stellt]" (Rabenstein et al., 2018, 185), nur bedingt.

Ergebnisse

Weil erstens die methodische Basis, zweitens die Beschreibung der erhobenen Daten und drittens die Form der Datenauswertung nicht nachvollziehbar sind, kann an dieser Stelle über die Plausibilität und Stringenz der vorgelegten Antworten auf die Forschungsfragen keine Aussage getroffen werden. Dessen ungeachtet führt der Artikel nachvollziehbar vor Augen, dass die Art und Weise der Klassenbildung erhebliche Auswirkung auf Lernprozesse sowohl in eher gemeinschaftlich als auch in eher individualisiert ausgelegten Settings hat.

Insofern ist in Anschlussforschungen nachvollziehbarer und genauer der Zusammenhang von Klassen-Sozialität, Lernsetting und Einzelnem zu untersuchen. Darauf aufbauend verweist das Autorenteam auf drei wichtige zukünftige Arbeitsaufträge:

1. Mit Blick auf Klassen müssen stärker die Zusammenhänge zwischen der Lerngruppen-sozialität und der individuellen Subjektivität des Lerners erforscht werden. In einem ersten Schritt gilt es hierbei, die breit etablierte individualtheoretische Denkgewohnheit zu überwinden.
2. Das Verhältnis zwischen Individual- und Sozialpädagogik ist wissens- und wissenschaftsgeschichtlich zu untersuchen und es ist mit Blick auf die Zukunft zu fragen, warum und mit welchen Konsequenzen die Individualpädagogik seit Dekaden Schulforschung und

Schulpraxis dominiert.

3. Innerhalb der allgemeinen Erziehungswissenschaften muss die Bedeutung von Sozialität stärker nachvollzogen werden und in der Forschung Berücksichtigung erfahren – beispielsweise um schulpädagogische Kategorien wie „Kompetenz“ auch sozialtheoretisch zu fundieren.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte:

- Berücksichtige ich für meine (individualisiert angelegte) Unterrichtsplanung die spezifische Sozialität der Lerngruppen ausreichend?
- Wie kann ich meinen Unterricht gestalten, dass sich die Lerngruppe stärker als Lernkollektiv begreift, welches Verantwortung für den individuellen und gemeinschaftlichen Lernfortschritt hat?

Reflexionsfragen für Schulleitungen:

- Sollte unser schulisches Förder-Forder-Konzept – gerade vor dem Hintergrund angemessener Individualisierung – um zusätzliche Aspekte und verbindliche Kriterien zur Klassen- und Lerngruppenbildung ergänzt werden?
- Falls eine Ergänzung des schulischen Förder-Forder-Konzepts angestrebt wird, welche zusätzlichen Aspekte und verbindlichen Kriterien der Klassen- und Lerngruppenbildung sollen Berücksichtigung erfahren?
- Wie kann durch eine bewusstere Klassen- und Lerngruppenbildung eine Ausschärfung des Schulprofils ermöglicht und die Unterrichtsqualität in der Breite verbessert

Literatur

Wagner, U. (2000). *Gruppenprozesse*. Kurseinheit 2: Intergruppenprozesse. Hagen: Fernuniversität.

Rezensent/-in

Dr. Holger Braune, Schulleiter an der Freien Christlichen Gesamtschule Düsseldorf

Zitiervorschlag

Braune, H. (2019). Rezension zu Rabenstein, K., Idel, T.-S., Reh, S. & Ricken, N. (2018). Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnografischen Fallstudien. Zeitschrift für Pädagogik, 64(2), 179–197. *Forschungsmonitor Schule, 68*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=60

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Holger Braune (2019) für den Forschungsmonitor Schule.