

# **Freiarbeit aus SchülerInnensicht**



## **Dissertation**

**zur Erlangung des  
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)**

**vorgelegt**

**der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg,  
Fachbereich Erziehungswissenschaften**

**von Frau Christiane Lähnemann**

**geb. am 27.2.1957 in Freistatt**

**Gutachterinnen/Gutachter: Prof. Dr. Annedore Prengel  
Prof. Dr. Hartmut Wenzel**

**Tag der Verteidigung: 1.2.2007**

**urn:nbn:de:gbv:3-000011485**

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A3-000011485>]

# **FREIARBEIT aus SchülerInnensicht**

Seite

<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>1 Begründung der Notwendigkeit von Freiarbeit</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Begründung der Notwendigkeit von Freiarbeit aus gesellschaftspolitischer Sicht</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Begründung der Notwendigkeit von Freiarbeit aus lernpsychologischer Sicht</b>	<b>9</b>
1.2.1 Erkenntnisse der Lernpsychologie zum Zusammenhang von Handeln und Lernen	9
1.2.2 Kritik am lehrerzentrierten Unterricht	12
<b>1.3 Begründung der Notwendigkeit von Freiarbeit aus bildungstheoretischer Sicht</b>	<b>14</b>
1.3.1 Folgerungen aus der PISA-Studie	14
1.3.2 Bezug zum Schulgesetz, am Beispiel Sachsen Anhalts	18
<b>2 Forschungsstand zum Thema Freiarbeit</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Die Wurzeln der Freiarbeit in der reformpädagogischen Bewegung</b>	<b>22</b>
2.1.1 Reformpädagogische Praktiker und ihre Konzepte von freier Arbeit	22
2.1.2 Reformpädagogen dokumentieren den Umgang von SchülerInnen mit freier Arbeit	33
2.1.3 Schlussfolgerungen aus der Reformpädagogik für die heutige Freiarbeitspraxis	36
<b>2.2 Abgrenzung der Begriffe Offener Unterricht, Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektunterricht</b>	<b>37</b>
<b>2.3 Überblick über die heutigen Forschungsarbeiten zum Thema Freiarbeit</b>	<b>41</b>
2.3.1 Die britischen und amerikanischen Groß-Studien aus den 1970er Jahren	42
2.3.2 Evaluation von Grundschulprojekten	44
2.3.3 Untersuchung einzelner Determinanten des Freiarbeitsunterrichts (Arbeitshaltung, Leistungsstärke, Konzentrationsfähigkeit)	51 55
2.3.4 Freiarbeit in der Sekundarstufe	55
2.3.5 Zusammenfassende Einschätzung zum Forschungsstand	59
2.3.6 Schlussfolgerungen für das Forschungsprojekt „Freiarbeit aus SchülerInnensicht“	62
<b>3 Zielsetzung, Konzeption und Durchführung der Freiarbeit in Klasse 5 und 6 des Sophie-Scholl-Gymnasiums: Das Delfin-Projekt</b>	<b>64</b>
<b>3.1 Verständnis und Zielsetzung von Freiarbeit</b>	<b>64</b>
<b>3.2 Konzeption des Delfin-Projektes</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Durchführung der Freiarbeit im Delfin-Projekt</b>	<b>72</b>

<b>3.4</b>	<b>Chronologischer Ablauf der zwei Schuljahre Freiarbeitsunterricht – eine systematische Auswertung der Monatspläne</b>	<b>81</b>
3.4.1	Verlauf der Freiarbeit – dargestellt anhand der Monatspläne	82
3.4.2	Übersicht über Aufgaben und Sozialformen in den Monatsplänen	87
3.4.3	Auswertung der Übersicht über Aufgaben und Sozialformen im durchgeführten Freiarbeitsunterricht	88
<b>4</b>	<b>Das Selbstevaluationsverfahren als Konzept der wissenschaftlichen Untersuchung</b>	<b>92</b>
<b>4.1</b>	<b>Begründung des qualitativen Ansatzes im Rahmen der Praxis- und Evaluationsforschung</b>	<b>92</b>
<b>4.2</b>	<b>Konzeption des Selbstevaluationsverfahrens</b>	<b>96</b>
<b>4.3</b>	<b>Die Rolle der Lehrerin, die Perspektive der Praxisforscherin, das Klären der Fragestellung</b>	<b>97</b>
<b>4.4</b>	<b>Beobachtung und Dokumentation</b>	<b>102</b>
4.4.1	Begründung und Praxis von Kreisgesprächen	103
4.4.2	Interviews zur Freiarbeit	104
4.4.3	Gruppendiskussionen	105
<b>4.5</b>	<b>Auswertung und Interpretation nach der dokumentarischen Methode</b>	<b>108</b>
4.5.1	Vorgehen und Begrifflichkeiten der Dokumentarischen Methode	109
4.5.2	Die Anwendung der Dokumentarischen Methode auf die erhobenen Dokumente	111
<b>5</b>	<b>Auswertung der Kreisgespräche</b>	<b>113</b>
<b>5.1</b>	<b>Auswertung eines Kreisgesprächsausschnittes mit zwei verschiedenen Methoden „Benutzung von Vokabelkartei oder –heft“</b>	<b>115</b>
5.1.1	Transkript der Kreisgesprächs-Passage „Vokabelheft-Diskussion“	116
5.1.2	Auswertung durch die Interpretationsgruppe des ZSL	119
5.1.3	Auswertung nach der Dokumentarischen Methode	135
5.1.4	Vergleich der Auswertungen	151
<b>5.2</b>	<b>Schülerthemen und -einschätzungen zur Freiarbeit</b>	<b>160</b>
	Zusammenfassende Interpretation von Kreisgesprächsausschnitten zu den Themen	
5.2.1	„Eindrücke von der Freiarbeit“ (10.2.01)	160
5.2.2	„Eindrücke von der Freiarbeit“ (10.4.01)	163
5.2.3	„Eindrücke von der Freiarbeit“ (17.6.02)	165
5.2.4	„Arbeitsformen der Freiarbeit“ (12.12.00)	166

5.2.5	„Monatsplan“ (Protokollausschnitte und SchülerInnenäußerungen)	168
5.2.6	Komparative Analyse der interpretierten Kreisgesprächsausschnitte und Texte	171
<b>5.3</b>	<b>Die Freude an selbstständiger Arbeit</b>	<b>175</b>
	Zusammenfassende Interpretation von Kreisgesprächsausschnitten zu den Themen	
5.3.1	„Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplänen in Grundschule und Gymnasium“ (12.12.00)	175
5.3.2	„Projekttag“ (10.2.01)	177
5.3.3	„Referate“ (10.4.01)	178
5.3.4	„Referate“ (8.2.02)	179
5.3.5	„Mathespiele“ (8.2.02)	182
5.3.6	Komparative Analyse der interpretierten Kreisgesprächsausschnitte	184
<b>5.4</b>	<b>Erwartete und verhinderte Eigenverantwortung</b>	<b>187</b>
5.4.1	SchülerInnenprotokollausschnitt (12.12.00)	187
5.4.2	Zusammenfassende Interpretation zum Thema „Geräuschpegel“ (10.2.01)	188
5.4.3	Protokollnotizen der Lehrerin zum Thema „Geräuschpegel“ (27./30.3.01)	194
5.4.4	Zusammenfassende Interpretation zum Thema „Geräuschpegel“ (10.4.01)	195
5.4.5	Aufzeichnungen zum Thema „Geräuschpegel“ vor dem Kreisgespräch (8.2.02) und Äußerungen dazu beim Kreisgespräch (17.6.02)	199
5.4.6	Zusammenfassende Interpretation zum Thema „Sitz- bzw. Tischordnung im Klassenraum“ (8.2.02)	200
5.4.7	Komparative Analyse der in 4.4.1 - 4.4.6 interpretierten Texte und Transkripte	202
<b>5.5</b>	<b>Freiarbeit im Spannungsfeld zwischen Peerkultur und schulischen Anforderungen</b>	<b>206</b>
	Zusammenfassende Interpretation von Kreisgesprächsausschnitten zu den Themen	
5.5.1	„Gegenseitige Kontrolle“ (10.2.01)	207
5.5.2	„Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“ (10.4.01)	213
5.5.3	„Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“	217
5.5.4	„Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“ (17.6.02)	221
5.5.5	„Fortsetzung der Freiarbeit in der 7. Klasse?“ und „Quatschen und/oder Arbeiten in der Freiarbeit“ (17.6.02)	224
5.5.6	Komparative Analyse der interpretierten Kreisgesprächsausschnitte	228
<b>5.6</b>	<b>Die Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit und in den Kreisgesprächen – Komparative Analyse in Bezug auf alle interpretierten Kreisgesprächspassagen</b>	<b>235</b>
<b>5.7</b>	<b>Die Rolle einzelner SchülerInnen in den Kreisgesprächen und in der Freiarbeit</b>	<b>255</b>

<b>6</b>	<b>Interviews mit SchülerInnen zur Freiarbeit am 30.10.01</b>	<b>285</b>
<b>6.1</b>	<b>Ausführlich interpretierte Interviews</b>	<b>285</b>
6.1.1	Interview zur Freiarbeit mit Boris, Skater und Thomas: Transkript, Formulierende Interpretation, Reflektierende Interpretation, Zusammenfassende Interpretation	285
6.1.2	„Spaßinterview“ mit Boris: Transkript und Reflektierende Interpretation	290
<b>6.2</b>	<b>Transkript und zusammenfassende Interpretation drei weiterer Interviews zur Freiarbeit:</b> mit Barney und Kent, mit Dorothea und Illo, mit Marie und Lena	<b>291</b>
<b>6.3</b>	<b>Ergebnisse der komparative Analyse aller interpretierten Interviews</b>	<b>295</b>
6.3.1	InterviewpartnerInnen beziehen sich aufeinander	295
6.3.2	Die Situation vor der Kamera wird zur Selbstdarstellung genutzt	296
6.3.3	Gegenhorizont: Freiarbeit – „normaler Unterricht“	297
6.3.4	Kritik an der Durchführung der Freiarbeit	299
6.3.5	Zusammenfassung der komparativen Analyse	299
<b>7</b>	<b>Gruppendiskussionen zur Freiarbeit</b>	<b>301</b>
	Zusammenfassende Interpretation der folgenden Kreisgesprächspassagen:	
<b>7.1</b>	<b>Gruppendiskussionsausschnitt der 8. Klasse zum Thema „Kontrolle“</b>	<b>302</b>
<b>7.2</b>	<b>Gruppendiskussionsausschnitt der 8. Klasse zum Thema „Ziel“</b>	<b>307</b>
<b>7.3</b>	<b>Gruppendiskussionsausschnitt der 7. Klasse zum Thema „Sinn“</b>	<b>311</b>
<b>7.4</b>	<b>Gruppendiskussionsausschnitt der 6. Klasse zum Thema „Selbstverantwortung“</b>	<b>314</b>
<b>7.5</b>	<b>Komparative Analyse der vier Gruppendiskussionspassagen</b>	<b>322</b>
7.5.1	Aufnahmesituation und Rolle der Diskussionsleiterinnen	322
7.5.2	Sinn und Zweck der Freiarbeit	323
7.5.3	Verbesserungsvorschläge für die Freiarbeit	324
7.5.4	Die Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit	327
7.5.5	Freiarbeit zwischen Peerkommunikation und konventionellem Unterricht	328
7.5.6	Zusammenfassung der komparativen Analyse der Gruppendiskussion	329
<b>8</b>	<b>Freiarbeit aus drei Kinderperspektiven: Kreisgespräche, Interviews und Gruppendiskussion – Triangulation der Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation</b>	<b>331</b>
<b>8.1</b>	<b>Kreisgesprächen, Interviews, Gruppendiskussionen als Selbstdarstellungs-Foren</b>	<b>333</b>
<b>8.2</b>	<b>Gegenhorizont Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘</b>	<b>335</b>
<b>8.3</b>	<b>Projektunterricht als positiver Gegenhorizont zur Freiarbeit</b>	<b>339</b>

<b>8.4</b>	<b>Sinn und Zweck der Freiarbeit</b>	<b>344</b>
<b>8.5</b>	<b>Kontrolle oder Eigenverantwortung – ein anderer Blick auf die Rolle der Lehrerin</b>	<b>348</b>
<b>8.6</b>	<b>Freiarbeit als Zwischenbereich zwischen Peergroupsystm und konventionellem Unterricht – auch in der Sprache</b>	<b>359</b>
<b>8.7</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse der Triangulation</b>	<b>363</b>
<b>9</b>	<b>Konsequenzen aus der wissenschaftlichen Untersuchung für das Konzept des Freiarbeitsunterrichts</b>	<b>368</b>
<b>9.1</b>	<b>Konzeptionelle und organisatorische Voraussetzungen an der Schule</b>	<b>368</b>
<b>9.2</b>	<b>Pädagogische Ausgestaltung der Freiarbeit</b>	<b>374</b>
<b>9.3</b>	<b>Soziale Komponenten der Freiarbeit</b>	<b>382</b>
<b>9.4</b>	<b>Gespräche mit den SchülerInnen auf der Meta-Ebene</b>	<b>391</b>
<b>9.5</b>	<b>Zusammenfassende Darstellung des überarbeiteten Freiarbeitskonzeptes</b>	<b>396</b>
<b>10</b>	<b>Resümée</b>	<b>398</b>
<b>10.1</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>398</b>
<b>10.2</b>	<b>Die Lehrerin als Forscherin. Chancen und Probleme der Doppelrolle</b>	<b>405</b>
	<b>Literatur</b>	<b>414</b>
<b>Anhang:</b>	Transkriptionsregeln	
	Monatspläne	
	Transkripte der Kreisgespräche und Gruppendiskussionspassagen	

# **FREIARBEIT aus SchülerInnensicht**

## **Einleitung**

Zwanzig Jahre nachdem ich das Abitur abgelegt hatte, bekam ich eine feste Stelle als Lehrerin. Es war enttäuschend festzustellen, dass sich die Form des Unterrichtes in den Schulen, die ich jetzt kennenlernte, in dieser Zeit nicht gewandelt hatte, obwohl die Gesellschaft großen Wandlungsprozessen unterworfen war, die hier nur ganz kurz mit den Stichworten „Mediengesellschaft“ und „Globalisierung“ umrissen werden sollen. Ich unterrichtete also lehrerzentriert im 45-Minuten-Rhythmus mit ständig wechselnden Klassenstufen. Gleichzeitig begann ich zusammen mit KollegInnen über eine Veränderung der Unterrichtsform und Lernweise an unserer Schule nachzudenken. Zugute kam mir dabei meine Beschäftigung mit Reformpädagogen und mit heutigen Alternativschulen während meines Studiums. Wir entwickelten ein Konzept von Freiarbeitsunterricht für die Klassen 5 und 6 unseres Gymnasiums – dem ich hier den Namen „Sophie-Scholl-Gymnasium“<sup>1</sup> gebe – das wir inzwischen seit zehn Jahren erproben. Da es bisher relativ wenige Freiarbeitsprojekte in der Sekundarstufe und kaum Forschungsarbeiten darüber gibt, entstand die Idee, diesen Unterricht in einer wissenschaftlichen Studie genauer zu untersuchen, um die Chancen und Probleme von Freiarbeitsunterricht in der Sekundarstufe I zu eruieren und die Diskussion über Freiarbeit auf eine breitere und fundiertere Basis zu stellen. Während in Kapitel 3.1 das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Freiarbeit genau expliziert wird, soll hier zunächst anhand eines Beispiels erläutert werden, wie Freiarbeit am Sophie-Scholl-Gymnasium in der Praxis aussieht:

„Mittwoch, 6. Stunde, Religionsunterricht in Klasse 5: Ich komme in den Raum, die SchülerInnen toben herum. Es ist eine sehr unruhige 5. Klasse – und ich will mit ihnen Freiarbeit machen!<sup>2</sup> Ich rufe sie auf ihre Plätze, wir begrüßen uns. Unruhig ist es immer noch. Wir holen die Freiarbeitsmaterialien aus dem Schrank, die SchülerInnen nehmen ihre Freiarbeitspläne vor. Sie kommen nach vorne, holen sich Arbeitsblätter oder andere Materialien. Sie suchen sich PartnerInnen. Ich ermutige den einen oder die andere, sich Aufgaben auszuwählen. Es ist ein ziemliches Durcheinander.

Dann auf einmal – nach zehn Minuten: Jede/r hat seine/ihre Aufgabe gefunden. Eva und Maria sortieren das

---

<sup>1</sup> Der Name der Schule wurde ebenso wie die Namen aller beteiligten SchülerInnen geändert.

<sup>2</sup> Während sich die Forschungsarbeit mit fächerübergreifendem Freiarbeitsunterricht beschäftigt, stammt dieses Beispiel aus der Freiarbeit im Fach Religion am Sophie-Scholl-Gymnasium im Jahr 2004.

Bibelregal. Karin und Philipp erstellen eine Schriftrolle. Hans und Thomas probieren mit einer Feder zu schreiben. Einige beschäftigen sich mit dem griechischen Alphabet, andere mit dem hebräischen. Hier werden die Geschichten des Evangelisten Markus sortiert und dort ein Kuchenrezept mit Hilfe von Bibelstellen ausgefüllt... Alle sind beschäftigt und intensiv bei der Arbeit. Ich kann mich hinsetzen und beobachten. Ich helfe dem einen oder der anderen, wenn es Fragen gibt. Ich muss nicht vorn stehen und meine Stimme heben, damit alle mich hören. Ich muss nicht dauernd zur Ruhe mahnen, die in der 6. Stunde so schwer herzustellen ist. Die SchülerInnen setzen sich selbstständig mit dem Stoff auseinander, viel intensiver als im Klassengespräch mit Tafelbild zum Abschreiben; manchmal so intensiv, dass sie vom Klingelzeichen am Ende der Stunde überrascht werden. In wenigen Wochen haben sie einen Überblick über die Entstehung der Bibel. Viele Aspekte bleiben ihnen sehr gut in Erinnerung, weil sie diese selber ausprobiert haben und nicht nur im Buch, an der Tafel oder als Demonstrationsobjekt gesehen haben.“

In dieser kurzen Szene kommen zentrale Aspekte der Definition von Freiarbeit zum Ausdruck und in ihr manifestieren sich die wichtigsten Anliegen der Freiarbeit. Freiarbeit ist eine Unterrichtsmethode die innere Differenzierung ermöglicht, in der SchülerInnen sich Wissen selbsttätig mit Materialien aus der vorbereiteten Umgebung aneignen. Sie lernen auf eigenen Lernwegen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, fächerübergreifend oder fachbezogen. Aufgabe der Lehrkraft ist es, die SchülerInnen zu beobachten und aufgrund der pädagogischen Diagnostik ein reichhaltiges Angebot an Materialien bereitzustellen. Die Lehrkraft führt weiterhin in den Gebrauch der Materialien ein und unterstützt die SchülerInnen in der Freiarbeit, wenn sie Hilfe brauchen. Die Individualisierung der Tätigkeit ermöglicht den SchülerInnen, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten. Die Sozialformen der PartnerInnen- und Gruppenarbeit fördern die Kooperationsfähigkeit. Die kognitive Auseinandersetzung und die konkret-sinnlichen Erfahrungen mit vorbereiteten Lernmaterialien führen zur Aneignung von Wissen. Die SchülerInnen übernehmen Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Der Versuch der SchülerInnen, sich durch Nebenbeschäftigungen dem Unterrichtsgeschehen zu entziehen, entfällt, wenn die Aufgabe nicht ohne ihr Zutun erledigt wird. Während der lehrerzentrierte Unterricht auf LehrerInnen- und auf SchülerInnenseite viel Energie allein zur Aufrechterhaltung der Unterrichtssituation bindet, kann diese bei einer Individualisierung des Lernens in der Freiarbeit in den Lernprozess selber einfließen.

Freiarbeit und Wochenplanunterricht wurden in der Grundschule in einigen Forschungsarbeiten untersucht, aber es existiert kaum Forschung zu Freiarbeit in der Sekundarstufe (vgl.



Kap. 2). Den wissenschaftlichen Erkenntnisstand über Freiarbeit in der Sekundarstufe zu erweitern ist deshalb das Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit, die in die qualitative Schulforschung einzuordnen ist und dabei insbesondere die Kinderperspektive untersucht. Die konkrete Fragestellung der Untersuchung lautet: Welche Chancen und Probleme der Freiarbeit dokumentieren sich in der SchülerInnen-sicht auf Freiarbeit? Die Ergebnisse der Untersuchung sollen einfließen in ein wissenschaftlich fundiertes Konzept für Freiarbeit in der Sekundarstufe I.

Die Arbeit gliedert sich in folgende Kapitel: Die Bedeutung einer Veränderung des Unterrichts in Richtung Selbsttätigkeit der SchülerInnen soll im ersten Kapitel der Arbeit genauer erläutert werden, in dem die Notwendigkeit von Freiarbeit aus gesellschaftspolitischer, lernpsychologischer und bildungstheoretischer Sicht begründet wird. Das zweite Kapitel gibt einen Überblick über den Forschungsstand zum Thema Freiarbeit. Hierbei werden zunächst die Konzepte einiger reformpädagogischer Praktiker daraufhin untersucht, welche ihrer Arbeitsformen für die Praxis der Freiarbeit heute genutzt werden können. Anschließend werden die heutigen Forschungsarbeiten zu Offenem Unterricht, Freiarbeit und Wochenplanarbeit referiert und systematisiert als Hintergrund für das vorliegende Forschungsprojekt. In Kapitel 3 wird nach einer Klärung des Begriffes und der Zielsetzung von „Freiarbeit“ die Konzeption der Freiarbeit am Sophie-Scholl-Gymnasium erläutert wie sie zu Beginn des Praxisprojektes, das im Folgenden „Delfin-Projekt“<sup>3</sup> genannt wird, formuliert war. Es folgt eine Beschreibung der zweijährigen Durchführung des Delfin-Projektes anhand der Kategorien der Konzeption und aufgrund der Auswertung der Monatspläne der Freiarbeit.

Die Kapitel 4-8 sind der empirischen Untersuchung des Delfin-Projektes am Sophie-Scholl-Gymnasium gewidmet. Diese Untersuchung umfasst die qualitative Analyse von fünf Kreisgesprächen mit den 30 Kindern, die am Delfin-Projekt teilnahmen, sowie von ca. 90 Szenenprotokollen aus dem Freiarbeitsunterricht, von Interviews mit neun dieser 30 SchülerInnen sowie von fünf Gruppendiskussionen mit insgesamt 46 SchülerInnen, die als VertreterInnen ihrer Klassen die Freiarbeitserfahrungen von ca. 110 SchülerInnen repräsentierten.

---

<sup>3</sup> Um eine mögliche Begriffsverwirrung von Forschungsprojekt und Praxisprojekt zu vermeiden, wurde dem Praxisprojekt der Name „Delfin-Projekt“ gegeben.

In Kapitel 4 werden Konzeption, Verlauf und Methodologie (Datengrundlage und Auswertungsverfahren) des Forschungsprojektes erläutert und begründet: Die Autorin hat zwei Jahre lang ihren eigenen Freiarbeitsunterricht in einer 5. und 6. Klasse, also das Delfin-Projekt, dokumentiert und diese Dokumente anschließend ausgewertet. Die Dokumentation dieses Unterrichtes umfasste Szenenprotokolle von ca. 250 Freiarbeitsstunden und wöchentlichen Kreisgespräche, Audioaufnahmen von fünf ein- bis zweistündigen Kreisgesprächen mit den SchülerInnen über die Freiarbeit sowie Videoaufzeichnungen von vier Freiarbeitsstunden. Zwei Jahre später fand außerdem eine Gruppendiskussion mit elf SchülerInnen dieser Klasse statt, in der sie im Rückblick über die Freiarbeit sprachen. Drei weitere Gruppendiskussionen wurden mit SchülerInnen anderer Klassen, die Freiarbeitsunterricht bei anderen LehrerInnen besuchten, geführt. Es handelt sich also um einen Erhebungszeitraum von insgesamt vier Jahren. In die Auswertung einbezogen wurden alle fünf audioaufgezeichneten Kreisgespräche, ca. 90 Szenenprotokolle aus Freiarbeitsstunden und Kreisgesprächen, fünf während der Videoaufzeichnungen durchgeführte Kurzinterviews mit neun SchülerInnen, sowie vier Passagen aus drei Gruppendiskussionen. Alle drei audio- bzw. videografierten Dokumentarten zielten auf kollektiv ausgehandelte Einschätzungen, die aber in unterschiedlichen Arrangements entstanden: bei den Kreisgesprächen waren alle 30 SchülerInnen der Freiarbeitsklasse beteiligt, die Lehrerin hatte die Diskussionsleitung. Interviews und Gruppendiskussionen entstanden in Abwesenheit der jeweils unterrichtenden Lehrpersonen. An den Gruppendiskussionen nahmen acht bis elf SchülerInnen der jeweiligen Klasse teil, an den Interviews jeweils zwei bis drei SchülerInnen der Klasse, in der der Freiarbeitsunterricht schwerpunktmäßig untersucht wurde. Szenenprotokolle wurden ausschnittsweise einbezogen, wenn sie an die bei der Analyse der Kreisgespräche herausgearbeiteten Themen anschlossen.

Das Forschungsprojekt wurde durchgeführt in einem Selbstevaluationsverfahren, da die forschende Lehrerin ihren eigenen Unterricht untersuchte. Deshalb war es wichtig, eine Forschungsmethode zu finden, die es ermöglichte, eine Distanz zwischen der Forscherin und ihrem Material herzustellen. Dies ist mit der „dokumentarischen Methode“ gelungen. Die dokumentarische Methode ist ein Auswertungsverfahren, das zwischen dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt unterscheidet: „Das, *was* gesagt, berichtet, diskutiert wird, also das, was *thematisch* wird, gilt es von dem zu trennen, was sich in dem Gesagten über die Gruppe *dokumentiert*“ (Bohnsack 2000: 383, Hervorh. d. Verf.). Das Vorgehen der dokumentarischen Me-

thode wird in Kapitel 4.5 genauer erläutert und im Abschnitt 5.1.3 anhand einer Kreisgesprächs-Passage sowie im Abschnitt 6.1 anhand eines Interviews exemplarisch durchgeführt. Von allen anderen Passagen wird nur die Zusammenfassung der dokumentarischen Interpretation referiert. In Kapitel 5 wird die Auswertung der Kreisgesprächspassagen, in Kapitel 6 der Interviews, in Kapitel 7 der Gruppendiskussionsausschnitte präsentiert. Nach der dokumentarischen Interpretation der Gesprächsabschnitte und Interviews wurden diejenigen Passagen für eine komparative Analyse zusammengefasst, in denen sich ein ähnlicher dokumentarischer Gehalt manifestierte, und zwar zunächst innerhalb der jeweiligen Dokumentenart. Die Ergebnisse der komparativen Analyse von Kreisgesprächen, Interviews und Gruppendiskussionen werden in Kapitel 8 in einer Triangulation einander gegenübergestellt. Unter der Überschrift „Freiarbeit aus drei SchülerInnenperspektiven“ werden in diesem Kapitel die zentralen Ergebnisse dieses Forschungsprojektes festgehalten.

Das Neue dieses Forschungsprojektes über die Freiarbeit ist also erstens, dass Freiarbeit in der Sekundarstufe<sup>4</sup> untersucht wird und zweitens, dass die SchülerInnensicht auf Freiarbeit systematisch über einen längeren Zeitraum<sup>5</sup> erhoben und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wird. Das aufgrund dieser Auswertung in Kapitel 9 entworfene neue Konzept für Freiarbeit kann also den Anspruch erheben, eine wissenschaftlich fundierte Konzeption für Freiarbeit zu sein.

In Kapitel 10 wird ein doppeltes Resümée gezogen: Zum einen werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit noch einmal zusammengefasst, zum anderen wird die Besonderheit der Selbstevaluation reflektiert, indem Rückschau auf die Chancen und Probleme der Doppelrolle von Lehrerin und Forscherin gehalten wird. Dieser eher persönlich gehaltene Rückblick beschreibt den Entwicklungsprozess der forschenden Lehrerin im Spannungsfeld zwischen Schule und Universität in dem mehrjährigen Forschungsprozess, dessen Ergebnisse in dieser Arbeit zusammengefasst sind.

---

<sup>4</sup>Die Klassen 5 und 6 zählen zwar in den Bundesländern Berlin und Brandenburg zur Primarstufe, in allen anderen Bundesländern jedoch zum Sekundarbereich. Die bisherige Forschung zur Freiarbeit in der Grundschule bezog sich fast ausschließlich auf die Klassen 1-4 (vgl. Kapitel drei), weswegen die Erforschung von Freiarbeit in den Klassen 5 und 6 in jedem Fall eine Innovation darstellt.

<sup>5</sup>Eine ausführliche Dokumentatin der Freiarbeit und der SchülerInnenmeinungen dazu fand über den gesamten zweijährigen Zeitraum der Durchführung des Delfin-Projektes statt. Durch die zwei Jahre später durchgeführten Gruppendiskussionen über die Freiarbeit in der Retrospektive und über die Freiarbeit in anderen Klassen spannt sich der Erhebungszeitraum insgesamt über vier Jahre.

# 1 Begründung der Notwendigkeit von Freiarbeit

*„Non vitae, sed scolae discimus.“ (Seneca)*

*„Nicht für das Leben lernen wir, sondern für die Schule.“*

Diese harte Kritik Senecas an der Lebensferne der Philosophenschulen<sup>6</sup> lässt sich auch auf die heutigen Schulen übertragen. Die meisten SchülerInnen würden Seneca vorbehaltlos zustimmen.<sup>7</sup> Aber auch Erwachsene, die intensiver vom schulischen Alltag tangiert sind, haben Zweifel daran, dass die Schule SchülerInnen auf das Leben in der heutigen Gesellschaft angemessen vorbereitet.<sup>8</sup> Deshalb soll in diesem ersten Kapitel aus gesellschaftspolitischer, lernpsychologischer und bildungstheoretischer Sicht heraus begründet werden, warum eine Veränderung schulischer Organisationsformen in Richtung auf Freie Arbeit hin heute besonders wichtig erscheint.

## 1.1 Begründung der Notwendigkeit von Freiarbeit aus gesellschaftspolitischer Sicht

Unsere Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten radikal gewandelt und wird sich auch in Zukunft weiterhin rapide verändern. Wissen um technische Zusammenhänge ist in wenigen Jahren in vielen Teilen überholt, enzyklopädisches Wissen lässt sich jederzeit aus dem Computer abrufen. Innovatives Denken wird existenziell, um Antworten auf die drän-

---

<sup>6</sup> Der in der Überlieferung umgedrehte Spruch stammt aus Senecas Briefen an seinen (fiktiven) Freund Lucilius ,Epistulae ad Lucilium 106,12': „Kinderspiele sind's, die wir da spielen. An überflüssigen Problemen stumpft sich die Schärfe und Feinheit unseres Denkens ab; derlei Erörterungen helfen uns ja nicht, richtig zu leben, sondern allenfalls, gelehrt zu reden. ... Es wäre besser, wir könnten unserer gelehrten Schulbildung einen gesunden Menschenverstand abgewinnen. Aber wir verschwenden ja ... unser höchstes Gut, die Philosophie, an überflüssige Fragen ... Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“ (Bartels 1992, S. 118f.).

<sup>7</sup> So stellt Bois-Reymond in ihrer Untersuchung zum „peer learning“, für die sie 42 Gruppengespräche mit SchülerInnen im Alter von 13-18 Jahren geführt hat, fest: Für die SchülerInnen hat „Schule mit dem eigenen Leben nichts zu tun. Schule und theoretisches Lernen gehören zusammen, und Leben und praktisches Tun gehören zusammen“ (Bois-Reymond 2005: 211). Die SchülerInnen gehen nur zur Schule, „weil sie müssen und weil sie dort ihre Freunde treffen“ (ebd.).

In der PISA-Studie 2003 geben 43% der deutschen SchülerInnen an, dass „die Schule wenig dazu beigetragen hat, mich auf das Erwachsenenleben vorzubereiten“ (OECD- Durchschnitt: 32%) (Lernen 2004: 142).

<sup>8</sup> Schon 1975 schreibt Jackson: „Unter den Scheiternden (der Schule) befinden sich [...] Tausende, die von dem Zeitpunkt an, wo die formale Schulzeit beendet ist und das Diplom an der Wand hängt, niemals mehr vom Wissensdurst befallen werden“ (Jackson 1975: 32f.).

genden Probleme unserer Zeit zu finden. Trotzdem hat sich in den letzten Jahrzehnten die Schule in ihren Methoden kaum verändert. Die überwiegende Unterrichtsform ist, zumindest im Sekundarbereich, der lehrerzentrierte Unterricht, in dem allen SchülerInnen synchron derselbe Wissensstoff vermittelt werden soll. Die von Lehrerinstruktion bestimmte Vermittlung von möglichst viel Fachwissen reicht jedoch nicht mehr aus, um die Aufgaben der Zukunft (Ökologie, Frieden, Leben in der einen Welt, etc.) zu bewältigen.

Die Notwendigkeit, in der Schule Wissen durch Handeln zu erwerben, wird dadurch verstärkt, dass Kindern heute in ihrer Sozialisation meist die tätige Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung fehlt.<sup>9</sup> Die praktische Aneignung von Wirklichkeit wird überlagert von der Tendenz zur ikonischen Aneignung durch Medien, insbesondere Fernsehen<sup>10</sup> und Computer (vgl. Becker 1986: 43). SchülerInnen erfahren die „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ (Rolff/Zimmermann 1992: 79). Dadurch fehlt ihnen die Erfahrung, aktiv eingreifen und Dinge verändern zu können (vgl. ebd.: 127f.). Auch in ihrer Freizeit sind Kinder und Jugendliche häufig passive Rezipienten.

„Die Modernisierung hat dazu geführt, dass Kinder heute kaum noch zusammenhängende und aus eigenem Handeln erwachsende Erfahrungen sammeln können [...] Eine technisierte und funktionalisierte Umwelt bietet kaum noch Anlässe und Chancen für eine kindgemäße Auseinandersetzung mit der äußeren Realität. Dabei hat zugleich der Anteil der organisierten und über Erwachsene vermittelten Erfahrungen im Kindesalter stark zugenommen“ (Fauser/Mack 1993: 271)

Während die SchülerInnen bis in die 1960er Jahre eher einen geringen Teil ihrer Zeit in der Schule verbrachten, ist die Schule in den letzten Jahrzehnten „zu einem ganz wesentlichen Teil der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen geworden“ (Fauser/Fintelmann/Flitner 1991: 133). Das Lernangebot der Schule hat sich jedoch kaum verändert. Die Dinge, die Kinder früher in der Zeit lernten, die nun von der Schule beansprucht wird, sind im Angebot der Schule meist nicht enthalten. In der Schule fehlt den Kindern die Erfahrung des Gebrauchtwerdens, des Ernstfalls. Das Ziel, für das spätere Leben zu lernen, verliert an Legitimation durch die Un-

---

<sup>9</sup> „Viele Straßen und Plätze sind unbespielbar geworden [...]. Kinder wurden mehr und mehr aus der Öffentlichkeit verdrängt, der Logik des Autoverkehrs [...] und der verdichteten Bebauung geopfert“ (Jürgens 1995: 35, vgl. auch Rolff/Zimmermann 1992: 67)

<sup>10</sup> Nach Glogauer verfügen bereits 35% der Neun- bis Zehnjährigen über ein eigenes Fernsehgerät, 25% dieser Altersgruppe sehen täglich 3-5 oder mehr Stunden fern (Glogauer 1993: 16f.).

sicherheit der Perspektiven nach der Schule.<sup>11</sup> Deshalb muss sich das „Lernen für das Leben“ auch auf das jetzige Leben beziehen, das Gelernte muss konkret anwendbar sein (vgl. Gudjons, 1997: 61ff.). Die Schule muss viele Möglichkeiten bieten, dass „jeder einzelne von sich aus produktiv sein kann und auch eigene Entscheidungsspielräume hat“ (Bärsch 1989: 10), um verantwortungsbewusstes Handeln und Eigeninitiative zu lernen. Solche Möglichkeiten eröffnet der binnendifferenzierende Freiarbeitsunterricht als wichtige Ergänzung zum lehrerzentrierten Unterricht.

Eine mangelnde Vorbereitung der Jugendlichen auf das Berufsleben monieren Industrie und Handwerk. So fordert der Baden-Württembergische Handwerkstag:

„Die funktionalistische Organisation des Unterrichts, die die Schule zur wissensvermittelnden Organisation und den Lehrer zum Wissensvermittler macht, muss dringend verändert werden, da Fachwissen allein nicht ausreicht, um den Anforderungen, die an die Heranwachsenden heute gestellt werden, gerecht zu werden. Die Schule muss in der Lage sein, verstärkt auch Erziehungsaufgaben wahrzunehmen, um neben der Vermittlung von sozialer Kompetenz vor allem die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern. Eigenschaften und Verhaltensweisen wie etwa Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Lern- und Leistungsbereitschaft, Sorgfalt, Kritikfähigkeit, Kreativität, Flexibilität, Pünktlichkeit und eine positive Einstellung zur Arbeit sollten hierbei besonderes Augenmerk geschenkt werden“ (BWHT 2002: 11f.).

In einer Pressemitteilung des BDI (Bund der deutschen Industrie) vom 30.9.1997 unter der Überschrift „Schulen müssen fit sein und fit machen für die Informationsgesellschaft“ fordert der damalige BDI-Präsident Henkel dazu auf, schon in der Schule zu mehr Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu erziehen.

Auch die Universitäten erwarten von den Schulen mehr als reine Wissensvermittlung. Hochschullehrer stellen bei Studienanfängern erhebliche Defizite bei Arbeitstechniken und Arbeitshaltungen fest. Es fehlen

- „Vertrautheit mit elementaren Arbeitstechniken
- Elementare Kenntnisse der Methoden der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaft
- Arbeitsqualität, Ausdrucksvermögen, Technik der schriftlichen Darstellung
- Präsenz des Wissens, Selbstständigkeit und Motivation

---

<sup>11</sup> Bei einer Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zu Perspektiven von HauptschülerInnen am Ende ihrer Schulzeit reagierten auf die Frage: „Wie sicher bist du, später einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen?“ gut 50% der Befragten ganz oder eher unsicher (vgl. Gaupp u.a. 2005: 21).

- Ausdauer und Belastbarkeit und Differenzierungsvermögen“ (Studierfähigkeit konkret 1989: 14)

Um sich diese Arbeitstechniken und –haltungen in der Schule anzueignen, ist selbstständiges Arbeiten unabdingbar, das schon in der Sekundarstufe I begonnen, aber auch in der Sekundarstufe II fortgesetzt werden muss.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl Erziehungswissenschaftler als auch Vertreter von Industrie, Handwerk und Universitäten kritisieren, dass Schule, so wie sie bei uns heute praktiziert wird, die Fähigkeiten, die für Leben und Arbeiten in der heutigen Gesellschaft notwendig sind, nicht ausreichend vermittelt, da Struktur und Unterricht der Schulen sich nicht ausreichend an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen angepasst haben. Eine Öffnung des Unterrichts auf die Gesellschaft hin ist ebenso notwendig wie eine Veränderung der Struktur von Schulunterricht in Richtung auf Binnendifferenzierung und selbständiges Arbeiten wie es in der Freiarbeit möglich wird, damit stärkere Eigeninitiative der SchülerInnen gefördert wird und sie als Subjekte ihres Lernprozesses anerkannt werden.

## **1.2 Begründung der Notwendigkeit von Freiarbeit aus lernpsychologischer Sicht**

In diesem Abschnitt sollen zunächst die Erkenntnisse der Lernpsychologie zum Zusammenhang von Handeln und Lernen dargestellt werden und anschließend auf die Kritik am lehrerzentrierten Unterricht eingegangen werden.

### **1.2.1 Erkenntnisse der Lernpsychologie zum Zusammenhang von Handeln und Lernen**

Die Notwendigkeit einer Veränderung schulischer Lernformen entspricht grundlegenden Erkenntnissen der Lernpsychologie: Ein Kind bekommt ein Verständnis der Wirklichkeit, indem es sich diese handelnd aneignet. Indem es Dinge be-greift – nach Konrad Lorenz mit der 'Greifhand' – nimmt es den ‚Begriff‘ dieser Dinge auch in sein Denken auf. Wissen entsteht aus Handlung, Kognition aus Aktion. Laut Aebli kann man sich Vorstellungen und Begriffe nicht in fertiger Form einverleiben (vgl. Aebli 1983: 18). Nur durch Nachschaffen oder Nachkonstruieren werden die Dinge in ihrem inneren Aufbau verständlich und die Vorstellung von ihnen wird zu einem echten Wissen, das den Menschen befähigt, in die

Welt einzugreifen. „Eine neue Handlung wird im effektiven Versuch leichter erlernt und besser verstanden [...] als im reinen Gedankenexperiment“ (ebd.: 195).

Wichtig bei der Verinnerlichung ist allerdings die Versprachlichung: der Handlungsverlauf wird gedanklich rekapituliert und sprachlich nachvollzogen, z.B. indem anderen darüber berichtet wird. So entsteht eine Abstraktion von der Aktion, die auch auf andere Handlungen übertragbar ist (vgl. Gudjons 1997: 48). Solches durch Handlung begriffenes Wissen wird in der Tiefenstruktur des Gehirns gespeichert, während nur verbal vermitteltes Wissen in der Oberflächenstruktur verbleibt. Rein kognitiv erworbenes Wissen lässt sich leichter behalten, wenn es an vorhandenes aktiv erworbenes Wissen anknüpft (vgl. Vester 1993: 121). Nach Erkenntnissen der neueren Hirnforschung wird unser Wissen im Gehirn netzwerkartig gespeichert (vgl. Helmke 2003: 37). Deshalb ist es sinnvoller, durch Handlungsprozesse ‚kognitive Landkarten‘ aufzubauen als enzyklopädisches Wissen zu vermitteln. Ohne diesen Zusammenhang von Lernen und Handeln, von Wissen und Anwendung entsteht träges Wissen, das nicht vernetzt ist und schnell wieder verloren geht (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 867).

Einer Untersuchung der American Audiovisuell Society über menschliche Behaltensleistungen zufolge behält ein Mensch

20% von dem, was er hört

30% von dem, was er sieht

50% von dem, was er hört und sieht

70% von dem, was er selbst spricht oder anderen erklärt

90% von dem, was er selbst tut (vgl. Witzenbacher 1985: 17).

Im lehrerzentrierten Unterricht werden also nur 20-50% des vermittelten Stoffes aufgenommen, möglicherweise auch nur als träges Wissen, das bald wieder verloren geht. Dieser Prozentsatz mag bei den wenigen SchülerInnen, die in einem fragend-entwickelnden Unterricht sich verbal beteiligen, etwas höher liegen, weil sie dabei auch „selber sprechen oder anderen (etwas) erklären“, wird aber bei der Mehrheit der SchülerInnen eher bei unter 50% liegen.

Das menschliche Gehirn ist ein Doppelorgan, dessen linke Hälfte bei ungefähr 95% der Menschen (Rechtshändern) für Sprache und Logik zuständig ist und eher linear arbeitet,



also zeitlich und logisch orientiert, rational und objektiv. Die rechte Hälfte spricht auf Musik, Bilder, Formen und Farben an (vgl. Schlegel: I.1.4).

„Die Gehirnforschung hat längst erkannt, dass diese Lokalisation der Eingangskanäle nicht bedeutet, dass nun all das dort zunächst Wahrgenommene auch dort und nur dort gedächtnishaft gespeichert ist. Die ankommenden Impulse werden lediglich über jene Bezirke aufgenommen und weitergeleitet. Durch vielfache Verknüpfungen werden sie dann über das ganze Gehirn verstreut gespeichert.“ (Vester 1978/1993, S. 23)

Im traditionellen lehrerzentrierten Unterricht arbeitet vor allem die linke Gehirnhälfte, die rechte wird vom Unterrichtsangebot vernachlässigt. Die volle Kapazität des Gehirns kann aber auch für das schulische Lernen nur ausgeschöpft werden, wenn beide Gehirnhälften angesprochen werden und verschiedene Eingangskanäle benutzt werden (vgl. ebd.: 121f.).<sup>12</sup> Dies lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen, das Gudjons erwähnt. Er bezieht sich dabei auf eine Untersuchung von Düker/Tausch von 1957: Vier Schülergruppen bekommen eine naturkundliche Information über das Meerschweinchen. Der 1. Gruppe wurden nur verbale Informationen gegeben, der 2. Gruppe lag ein Foto des Tieres vor, die 3. Gruppe hatte ein ausgestopftes Meerschweinchenmodell, bei der 4. Gruppe war ein lebendiges Meerschweinchen vorhanden. Die Gruppe ‚Bild‘ lag in den Behaltensleistungen mit 9,5%, die Gruppe ‚Modell‘ mit 20%, die Gruppe ‚lebendiges Tier‘ mit 40,7% über der Kontrollgruppe, die nur verbal informiert worden war (Gudjons 1997: 55). Während in der ersten Gruppe nach Gudjons nur die linke Gehirnhälfte angesprochen war, bezogen die anderen Gruppen in gesteigerter Form auch die rechte Gehirnhälfte ein und erreichten dadurch eine erhöhte Gedächtnisleistung. Noch intensiver wird die Behaltensleistung vermutlich sein, wenn die Kinder selber aktiv in den Umgang mit dem Meerschweinchen einbezogen werden bzw. die Beschäftigung mit dem Meerschweinchen aus eigenem Interesse geschieht.

Dies ließe sich in einem handlungsorientierten Unterricht verwirklichen, in dem die SchülerInnen sich in Projekten tätig mit ihrer Umgebung auseinandersetzen. Ein solcher Unterricht würde die erläuterten lernpsychologischen Erkenntnisse aufgreifen. In der Freiarbeit

---

<sup>12</sup> Der Gehirnforscher Hüther arbeitet heraus, dass es problematisch ist, alle Erscheinungen mit einem Ursache-Folge-Prinzip erklären zu wollen. Stattdessen sei es wichtig, ein Verständnis für „komplexe, einander wechselseitig bedingende Zusammenhänge“ (Hüther 2005:114) zu entwickeln. Dafür sei es notwendig, „bestimmte Bilder, Gerüche oder Geräusche mit bestimmten Gefühlen zu koppeln, die Welt nicht mehr nur fortwährend abzuscannen oder ständig mit einer ganz engen Brille zu betrachten, sondern das, was dort draußen geschieht, in sich hinein zu lassen und mit all den Bildern zu verknüpfen, die dort schon entstanden sind“ (ebd.: 107).

wird es also wichtig sein, den Kindern tätige Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff zu ermöglichen und möglichst viele Eingangskanäle zu benutzen.

### **1.2.2 Kritik am lehrerzentrierten Unterricht**

Die gesellschaftspolitischen Notwendigkeiten und die Erkenntnisse der Lernpsychologie haben bisher leider wenig Eingang in die Schulpraxis der Sekundarschulen und Gymnasien gefunden, in denen der lehrerzentrierte Unterricht dominiert. Gudjons fasst Befunde zusammen: Nach einer Studie von Hage u.a (1985) ist der Frontalunterricht mit fast 77% die vorherrschende Unterrichtsform, gefolgt von Einzelarbeit mit rund 10%, Gruppenunterricht mit gut 7%, Klassenkooperation mit 2,6% und Partnerarbeit mit 2,8% (vgl. Gudjons 2003: 41f.). Diese Ergebnisse werden in einer Untersuchung von Kanders aus dem Jahre 2000 bestätigt, nach der aus Schülersicht ein Großteil des Unterrichtes aus Lehrervortrag und fragend-entwickelndem Unterricht besteht, während die LehrerInnen von einem ausgewogenen Verhältnis von fragend-entwickelndem Unterricht und Klassendiskussion ausgehen (vgl. Gudjons 2003: 42f.). Ein Überwiegen von Frontalunterricht stellt auch Fichten in einer qualitativen Studie fest.<sup>13</sup>

Die Schwächen des lehrerzentrierten Unterrichts erfährt jede Lehrkraft im alltäglichen Schulbetrieb: Während in den Klassen 5 und 6 das Interesse der SchülerInnen am Unterrichtsstoff mit einem motivierenden Fachunterricht noch größtenteils geweckt werden kann, beginnen mit Klasse 7 Demotivation und Desinteresse der SchülerInnen um sich zu greifen. So stellt Fend (1997: 333f.) fest, dass die Lernfreude zwischen dem 6. und dem 7. Schuljahr drastisch abfällt. Dies steigert sich in den Klassenstufen 8-10. In Bezug auf die Altersgruppe der 13-16-Jährigen stellen Helsper und Böhme fest: „Die Lernprozesse und Lerninhalte scheinen bei unterschiedlichsten Schülergruppen nur wenig sinnstiftend“ (Helsper/Böhme 2002: 582). Ein positiver Sinnbezug zur Schule entsteht nur durch die Gleichaltrigenbeziehungen in der Schule als „alltäglichem Jugendtreffpunkt“ (ebd.). SchülerInnen entwickeln ein funktionales Verhältnis zum Unterricht. So zeigen Breidenstein/Jergus anhand der Auswertung der Beobachtungen von zwei Vertretungsstunden, dass die Versuche der Lehrerinnen, das Interesse der SchülerInnen durch lebensweltbezo-

---

<sup>13</sup> „Nach Aussagen der Schüler besteht der Physikunterricht aus Frontalunterricht und Lehrervortrag, der Geschichtsunterricht vornehmlich aus Frontalunterricht und Schülerreferat, während im Sozialkundeunterricht

gene Themen zu wecken, scheitern, weil die Jugendlichen nicht bereit sind, sich über die im lehrerzentrierten Unterricht als notwendig erlernte Rolle hinaus einzubringen (vgl. Breidenstein/Jergus 2005: 182ff.). Oft verwendet die Lehrkraft in der Sekundarstufe I einen nicht unerheblichen Teil der Unterrichtsstunde, um die SchülerInnen zur Ruhe zu rufen und auf den Unterrichtsstoff zu konzentrieren (vgl. ebd.: 191ff.). Wenn dieses Anliegen zusätzlich mit Druck und Einschüchterungen verbunden wird, wird die Lernfähigkeit der SchülerInnen weiter herabgesetzt, weil Stressfaktoren Denkblockaden auslösen können (vgl. Vester 1993: 126ff.). Wichtige Lernzeit geht dadurch verloren und die potentielle Lernenergie der SchülerInnen wird in keiner Weise ausgeschöpft. Das Haupt-Motivationsmittel im lehrerzentrierten Unterricht sind die Zensuren, deretwegen SchülerInnen sich den behandelten Unterrichtsstoff vor den Klassenarbeiten einprägen. Wenn solch kurzfristig eingprägter Lernstoff aber nicht mehrfach wiederholt wird und mit verschiedenen Assoziationen im Gehirn verknüpft wird, gelangt er nicht ins Langzeitgedächtnis und geht nach der Klassenarbeit wieder verloren (vgl. Vester 1993: 68).

Die Problematik des lehrerzentrierten Unterrichts beschreibt der Brasilianische Pädagoge Paulo Freire schon 1973 sehr zutreffend. Er kritisiert diesen Unterricht als ‚Bankiers-Konzept‘ der Erziehung:

„Übermittlung, bei der der Lehrer als Übermittler fungiert, führt die Schüler dazu, den mitgeteilten Inhalt mechanisch auswendig zu lernen. Noch schlimmer aber ist es, dass sie dadurch zu ‚Containern‘ gemacht werden, zu ‚Behältern‘, die vom Lehrer ‚gefüllt‘ werden müssen. Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je williger die Behälter es zulassen, dass sie gefüllt werden, umso bessere Schüler sind sie. So wird Erziehung zu einem Akt der ‚Spareinlage‘, wobei die Schüler das ‚Anlage-Objekt‘ sind, der Lehrer aber der ‚Anleger‘. [...] Das ist das ‚Bankiers-Konzept‘ der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur soweit geht, die Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln“ (Freire 1973: 57).

In dieser Art von Unterricht sind die SchülerInnen passive Rezipienten, die nur vorbereitete Informationen aufnehmen und abspeichern. In der etwas überspitzten Schilderung dieses Konzeptes durch Paulo Freire liegt der wahre Kern, dass Passivität und Rezeptivität im

---

neben Frontalunterricht und Schülerdiskussion Gruppen- und Partnerarbeit überwiegen. Der Deutschunterricht nimmt eine mittlere Position ein“ (Fichten 1993, 13)

lehrerzentrierten Unterricht zu Schulüberdruss führen und „lebenslängliche Lernabneigung“ (Sustek 1981: 89) zur Folge haben können.

Eine weitere Problematik des lehrerzentrierten Unterrichtes zeigt der PISA-Verantwortliche Jürgen Baumert auf. Er spricht vom „Standardunterrichtskonzept des fragend-entwickelnden Unterrichts“, das es verhindert, mit (Leistungs-)Differenzen innerhalb der Schülerschaft produktiv umzugehen: Geht der Lehrer auf Schülerbeiträge ein, die über das Thema hinausführen,

„beginnt der Unterricht leicht zu mäandern und das Unterrichtsziel gerät aus dem Blick. Ebenso fällt es Lehrkräften bei dieser Choreografie schwer, Fehler produktiv zu machen; dies verlangt eine Interpunktion im Unterrichtsgang, die nicht vorgesehen ist. Diese Struktur des Unterrichtsskripts lässt der Lehrkraft wenig Chancen, auf Heterogenität angemessen und individuell zu antworten“ (Baumert 2002: 25). Dieses Unterrichtskonzept führt dazu, dass Deutschland „gerade im Umgang mit Differenz [...] im internationalen Vergleich Nachholbedarf zu haben (scheint)“ (ebd.: 24f.).

Der lehrerzentrierte Unterricht führt dazu, dass die SchülerInnen zu passiven Rezipienten werden. Sie lernen weder, sich Unterrichtsstoff selbstständig anzueignen, noch Probleme, die sich ihnen stellen, selbsttätig anzugehen und zu lösen. Sie üben sich selten in Teamarbeit und entwickeln kaum soziale Kompetenz. Dieses aber sind die Fähigkeiten, die gebraucht werden, um sich in unserer heutigen Gesellschaft zurechtzufinden, und die Universität und Wirtschaft von jungen Leuten erwarten. Freiarbeit bietet, wenn sie entsprechend gestaltet wird, die Möglichkeit sowohl Selbsttätigkeit als auch soziale Kompetenz im schulischen Rahmen einzuüben.

### **1.3 Begründung der Notwendigkeit von Freiarbeit aus bildungstheoretischer Sicht**

#### **1.3.1 Folgerungen aus der PISA-Studie**

Die PISA-Studien bestätigen ein Defizit deutscher SchülerInnen im selbstständigen Umgang mit Lernstoff. Der PISA-Verantwortliche der OECD, Andreas Schleicher, stellt fest, dass die in der PISA-Studie erfolgreichen Länder in ihrem Bildungsangebot nicht die Akkumulation von Fachwissen als Schwerpunkt haben, sondern die Fähigkeit „Kenntnisse und

Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen“ (Schleicher 2002: 23). Obwohl im Bereich „Problemlösen“<sup>14</sup>, das 2003 zum ersten Mal getestet wurde, die Leistungen der deutschen SchülerInnen mit 513 Punkten signifikant über dem OECD-Mittelwert von 500 Punkten liegen – allerdings noch weit unter Finnland mit 548 Punkten – (vgl. Problem Solving 2004: 42), schlägt sich diese Fähigkeit nicht in guten fachlichen Leistungen nieder. Den deutschen SchülerInnen fehlt also offensichtlich die Kombination von problemlösendem Denken und fachlicher Kompetenz.

Die Leistungen der deutschen SchülerInnen lagen bei Pisa 2000 in allen Kompetenzbereichen im Durchschnitt unterhalb des Mittelwertes aller OECD-Länder. Der Abstand zu den Ländern der Spitzengruppe war beträchtlich.

„Beim Lesen, der wichtigen Basiskompetenz für Lernen, Leben, Beruf und Weiterbildung, kamen die deutschen Schüler auf Rang 21 bis 25. In der Mathematik-Grundbildung erreichten sie Platz 20 bis 22. Nicht viel anders sieht es bei den Naturwissenschaften aus, wo sie auf Rang 19 bis 23 landeten“ (Loewe 2001: 6).

Bei Pisa 2003 wurden keine signifikanten Verbesserungen festgestellt. Bei der Lesekompetenz lag Deutschland auf Platz 15 bis 24<sup>15</sup>, in Mathematik auf Platz 17 bis 21, in den Naturwissenschaften auf Platz 14 bis 21 (Lernen 2004: 323, 102, 307). Es gab also Zugewinne bei Jugendlichen auf mittlerem und höherem Leistungsniveau, aber nicht in der Gruppe der leistungsschwächeren Jugendlichen. Die elementare Lesekompetenz fehlt bei 22,6% (PISA 2000) bzw. 22,3% (PISA 2003) der deutschen SchülerInnen, da sie noch nicht einmal oder nur die Kompetenzstufe I erreichen (OECD-Durchschnitt 2003: 19,7%). Aber auch die guten LeserInnen in der höchsten Kompetenzstufe (V) liegen in Deutschland mit neun Prozent unter dem OECD-Mittelmaß von zehn Prozent (vgl. Baumert u.a. 2001: 103) bzw. bei PISA 2003 mit 9,6% leicht über dem OECD-Durchschnitt von 8,3%.<sup>16</sup> Diese Werte ent-

---

<sup>14</sup> Hier wurde Alltags-Kompetenz getestet, z.B. die Organisation eines Kinobesuches mit mehreren Freunden, bei der verschiedenen Variablen berücksichtigt werden mussten.

<sup>15</sup> Da kein Durchschnittswert für das einzelne Land gebildet wurde, sondern das Spektrum der verschiedenen Kompetenzstufen in den einzelnen Ländern in den Vergleich einbezogen wurde, ergibt sich die Spannbreite in der Platzierung auf der internationalen Rangskala.

<sup>16</sup> Bayern, das beim bundesdeutschen Vergleichstest PISA-E an erster Stelle steht, liegt dennoch mit 12,2% SchülerInnen, die beim Lesen die Kompetenzstufe V erreichen, drei Prozentpunkte unter den genannten OECD-Spitzenreitern und nur zwei Prozentpunkte über dem OECD-Mittelmaß. Die Ergebnisse Bayerns sind jedoch insofern verfälscht, als sie die 15-jährigen, die Berufsschulen besuchen, nicht angemessen in die PISA-E-Studie einbezogen haben. Während in Berlin und Hamburg bei ca. 11% Hauptschülern 25 Schulen in das PISA-Sampling einbezogen wurden, waren es in Bayern bei 14,9% Berufsschülern nur zwei Schulen (vgl.

sprechen nicht den Erwartungen für Deutschland aufgrund seines überdurchschnittlichen Bildungsstandes in der Erwachsenenbevölkerung sowie seines gesamtwirtschaftlichen Hintergrundes (vgl. Lernen 2004: 208). In Australien, Kanada, Finnland und Neuseeland – die sich insgesamt unter den besten Zehn der PISA-Länder befinden – erreichen 15% der SchülerInnen die Kompetenzstufe V (vgl. Baumert u.a. 2001: 102). Die Streubreite der Leistungen deutscher SchülerInnen, also der Abstand zwischen guten und schlechten Leistungen ist bei PISA 2003 gegenüber PISA 2000 noch gestiegen. Es wird in Deutschland weder das Ziel erreicht, möglichst viele SpitzenschülerInnen auszubilden, noch das Ziel, möglichst viele der anderen SchülerInnen an ein hohes Mittelmaß heranzuführen. Das Ziel des dreigliedrigen Schulsystems, durch eine frühzeitige Differenzierung der SchülerInnen in homogenere Leistungsgruppen eine bessere Förderung der leistungsstarken (im Gymnasium) und optimale Förderung der leistungsschwächeren SchülerInnen (in der Haupt- bzw. Sekundarschule) zu gewährleisten, wird in diesem System weniger erreicht als in integrierten Schulsystemen (wie z.B. in Finnland, Kanada, Australien oder Neuseeland), bei denen alle SchülerInnen bis zum Ende der Sekundarstufe I zusammenbleiben und gemeinsam lernen. Die frühzeitige äußere Differenzierung bewirkt, dass in Deutschland die Koppelung von sozialem Status und Schulerfolg besonders hoch ist.

„Anders als Staaten wie Kanada, Finnland, Japan, Korea und Schweden schafft es das deutsche Schulsystem nicht, herkunftsbedingte Lernnachteile auszugleichen“ (vgl. Baumert u.a. 2001: 382-384). Die Pisa-Forscher fanden heraus, dass ein „Kind aus einer Akademikerfamilie [...] eine viermal größere Chance (hat), das Abitur zu erlangen als ein Kind aus einer Facharbeiterfamilie. Das gilt selbst bei gleichen kognitiven Fähigkeiten“ (Loewe 2001: 7; vgl. Baumert u.a. 2001: 462).

Die These, dass ein längeres gemeinsames Lernen verbesserte Bildungschancen für alle mit sich bringt, wird auch durch die Ergebnisse der PISA-E-Studien<sup>17</sup> für Sachsen-Anhalt bestätigt: Die Ergebnisse der sachsen-anhaltinischen SchülerInnen haben sich von 2000 bis 2003 erheblich verbessert: In der mathematischen Kompetenz um 49 Punkte, in der Lese-

---

Gaeth 2005: 87) „Es zeigt sich ein negativer, linearer Zusammenhang zwischen dem Anteil der *Nichtleser* und prozentualem Anteil der Berufsschüler des Jahrgangs eines Bundeslandes (...) Die im Lesetest eher schwächeren Berufsschüler wurden jedoch nicht entsprechend ihres Anteils in der Grundgesamtheit berücksichtigt“ (ebd.: 94f.)

<sup>17</sup> Anmerkung zu PISA-E: Während für den internationalen Vergleich PISA 2000 die Leistungen von knapp 5.000 Schülerinnen und Schülern im Alter von 15 Jahren aus 219 Schulen in Deutschland untersucht wurden, lagen der PISA-E-Studie zwei überlappende Stichproben von 33.809 15-Jährigen und 33.766 Neuntklässlern aus insgesamt 1.460 Schulen in Deutschland zugrunde. (vgl. Baumert u.a. 2002: 13f.).

kompetenz um 27 Punkte, in den Naturwissenschaften um 32 Punkte (40 Punkte entsprechen dem Lernfortschritt von einem Schuljahr) (vgl. Lippmann 2005: 5). Dieser enorme Sprung lässt sich vermutlich aus der Arbeit in den davor liegenden Schuljahren erklären: Die 15-jährigen, die 2003 an der PISA-Studie teilnahmen, hatten die Förderstufe durchlaufen, also bis zum Ende der 6. Klasse gemeinsam gelernt und waren in der Sekundarschule gemeinsam unterrichtet worden (ohne Unterteilung in Haupt- und Realschulzweig) (vgl. ebd.). Dieser Ansatz zur Integration der Schulformen (der 2002 wieder abgeschafft wurde) hat sowohl den schwächeren SchülerInnen geholfen, ihre Leistungen zu verbessern als auch den guten SchülerInnen nicht geschadet; denn an den Gymnasien wurden fast dieselben Kompetenz-Verbesserungen erreicht wie auf die Gesamtschülerschaft bezogen (Mathematik: 45, Lesen: 13, Naturwissenschaften: 32 Punkte; vgl. ebd.).

Dass das deutsche Schulsystem in seiner dreigliedrigen Form den Schülerleistungen nicht unbedingt zuträglich ist, betonen zwei maßgebliche Verantwortliche der PISA-Studie, der PISA-Verantwortliche der OECD, Andreas Schleicher, und der deutsche Koordinator Jürgen Baumert in einem Interview im Januar 2002. Schleicher führt aus:

„Obwohl auch hier kausale Zusammenhänge schwer zu ermitteln sind, zeigt sich tendenziell, dass integrative Schulsysteme, das heißt Schulsysteme, die Schülerinnen und Schüler später in unterschiedliche Schulformen separieren, bessere Gesamtleistungen und eine bessere Ausnutzung des Leistungspotenzials, insbesondere der Schülerinnen und Schüler aus ungünstigen sozialen Milieus, aufweisen“ (Schleicher 2002: 23).

Wichtig ist nach Schleicher, dass die Lernenden im Mittelpunkt der Bildungsprogramme stehen und nicht die Institutionen – ein alter reformpädagogischer Grundsatz. Um diesen Grundsatz zu verwirklichen, ist einerseits eine größere Autonomie der Schulen notwendig als sie in Deutschland existiert, zum anderen setzt es bei den Lehrern voraus, dass sie mit „Leistungsheterogenität innerhalb von Schulen effektiv umzugehen“ bereit sind. (Schleicher 2002: 23). Dies ist bisher in Deutschland weniger der Fall, denn nach den PISA-Umfragen fühlen sich in Deutschland die SchülerInnen oft nicht ausreichend individuell von ihren Lehrern betreut (vgl. Baumert u.a. 2001: 498). Die PISA-Autoren selbst ziehen daraus den Schluss, dass es notwendig ist, in stärkerem Maße binnendifferenzierenden und individualisierenden Unterricht zu praktizieren (vgl. ebd.: 500). Als Folgerung aus den Erkenntnissen von PISA sollen die SchülerInnen angeleitet werden, „ihr Lernen selbst zu organisieren, ihre eigenen Ziele zu

setzen, Lernfortschritte zu bewerten und Lernstrategien veränderten Bedürfnissen anzupassen“ (Schleicher 2002: 23). Genau dies ist Ziel des Freiarbeitsunterrichts. Vielleicht ließe sich auf diesem Wege auch eine Anwendung von Problemlösungskompetenz, die bei den deutschen SchülerInnen recht gut ausgeprägt ist, auf die Entwicklung von Fachkompetenz erreichen, die in Deutschland in allen Bereichen nur mittelmäßig ausgeprägt ist.

Die Ergebnisse der PISA-Studien legen also nahe, dass ein integriertes Schulsystem, in dem die Kinder und Jugendlichen länger gemeinsam lernen, dem Lernfortschritt aller SchülerInnen förderlich wäre. Ein solcher gemeinsamer Unterricht in einem integrativen System würde zu einer größeren Heterogenität der Schülerschaft führen. Diese würde in noch stärkerem Maße als das dreigliedrige Schulsystem Binnendifferenzierung und Individualisierung von Lernprozessen erfordern. Hier würde sich die Freiarbeit als eine Unterrichtsform anbieten, bei der die SchülerInnen individuell gefordert und gefördert würden. Die Orientierung der SchülerInnen am Arbeitsplan und am Material würde es der Lehrkraft in der Freiarbeit ermöglichen, sich um einzelne SchülerInnen intensiver zu kümmern – den Leistungsschwächeren Sachverhalte, die sie nicht verstanden haben, noch einmal zu erklären; den Leistungsstärkeren besondere Aufgaben zu geben, die sie herausfordern und jede/n SchülerIn in ihren/seinen Stärken und Schwächen wahrzunehmen und ernst zu nehmen.

### **1.3.2 Bezug zum Schulgesetz, am Beispiel Sachsen Anhalts**

In die allgemeinen Abschnitte von Schulgesetzen haben die gesellschaftspolitischen Erfordernisse schon Eingang gefunden. Dies soll exemplarisch am Schulgesetz Sachsen Anhalts aufgezeigt werden. Dort heißt es im Abschnitt Erziehungs- und Bildungsauftrag in §1 Satz (2) u.a.:

„In Erfüllung dieses Auftrags ist die Schule insbesondere gehalten, [...]

3. den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel zu vermitteln, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und Begabung, eigenverantwortliches Handeln und Leistungsbereitschaft zu fördern,
4. Die Schülerinnen und Schüler zu individueller Wahrnehmungs-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit in einer von neuen Medien und Kommunikationstechniken geprägten Informationsgesellschaft zu befähigen,
5. die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt, des öffentlichen Lebens, der Familie und Freizeit vorzubereiten, [...]



7. die Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Handeln in einer von zunehmender gegenseitiger Abhängigkeit und globalen Problemen geprägten Welt für die Bewahrung von Natur, Leben und Gesundheit zu befähigen, [...]“

Das Schulgesetz fordert also Erziehung zur ‚Eigenverantwortlichem Handeln‘, ‚Urteils- und Entscheidungsfähigkeit‘ und verantwortlichem Handeln in Bezug auf die globalen Probleme der Welt. Diese Fähigkeiten lassen sich schwer im lehrerzentrierten Unterricht vermitteln. Um diese Kompetenzen zu erwerben, muss die Selbsttätigkeit der SchülerInnen geübt und gefördert werden – ein Anliegen, das das untersuchte Praxisprojekt verfolgt: Freiarbeit und Projektarbeit sind Unterrichtsformen, die Selbstständigkeit der SchülerInnen sowie problemlösendes Denken und Handeln ermöglichen und einüben lassen.

In §1 Satz (3) wurde im neuen Schulgesetz die alte Formulierung „Die Schule soll im Rahmen ihrer Möglichkeiten [...]“ verstärkt durch den neuen Satz „Die Schule hat die Pflicht, [...]“. In beiden Fassungen wird fortgefahren: „[...] die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der SchülerInnen und Schüler zu berücksichtigen.“

Dieser Passus zeigt, dass auf Binnendifferenzierung verstärkt Wert gelegt werden sollte, denn nur bei einer entsprechenden Differenzierung können LehrerInnen individuell auf die Voraussetzung und Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen eingehen. Diese Erkenntnis hat in vielen Grundschulen schon zu einer veränderten Praxis geführt. Während dort häufig offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit oder Wochenplan praktiziert werden, passiert dies im Sekundarbereich sehr selten. Die einzige Regelschule in Sachsen-Anhalt, die konsequent eine Öffnung des Unterrichts im Sekundarbereich vollzogen hat, die Dalton-Plan-Schule in Gerwisch, wurde gerade aus schulorganisatorischen Gründen geschlossen. Die Förderstufe in Sachsen-Anhalt hatte zum Ziel, offene Unterrichtsformen aus der Grundschule fortzuschreiben:

„Der Unterricht in der Förderstufe knüpft an das ganzheitliche, handlungsorientierte und fächerübergreifende Lernen in der Grundschule an, führt die Schülerinnen und Schüler an neue Lerninhalte und Arbeitsweisen heran [...] Dazu soll der Unterricht in der Förderstufe den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen und sie in ihren individuellen Begabungen, Interessen und Neigungen durch gemeinsames Lernen im binnendifferenzierten Klassenunterricht [...] fördern“ (Wagner 1999: 113). Inzwischen wurde die Förderstufe in Sachsen-Anhalt, in der an der Umsetzung dieser Ma-

ximen gearbeitet wurde, wieder abgeschafft.

Es besteht also Handlungsbedarf in der Verwirklichung von offenen Unterrichtsformen im Sekundarbereich. Das in dieser Forschungsarbeit zu evaluierende Praxisprojekt wird zunächst an einem Gymnasium entwickelt, soll aber anschließend auch an Sekundar- und Gesamtschule erprobt werden, um für alle Schulformen in der Sekundarschule einsetzbar zu sein.

## 2 Forschungsstand zum Thema Freiarbeit

In diesem Kapitel soll zunächst auf die historischen Forschungen zur Freiarbeit eingegangen werden; denn Freiarbeit und Offener Unterricht wie sie heute praktiziert werden, haben ihre Wurzeln in der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Theorie und Praxis der ReformpädagogInnen ist in den letzten Jahrzehnten intensiv erforscht worden, so dass sich ein gutes Bild ihrer Konzepte und Arbeitsformen zeichnen lässt, was im Rahmen dieser Arbeit natürlich nur zusammenfassend und damit zum Teil auch verkürzend möglich ist. Aus der Vielzahl der ReformpädagogInnen habe ich einige ausgewählt, die ihre Theorien auch in der Praxis erprobt haben und deren Konzepte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen worden sind. Ihre Praxismodelle sollen daraufhin untersucht werden, welche der von ihnen entwickelten Arbeitsformen auch für die heutige Praxis von Freiarbeit und Offenem Unterricht genutzt werden können.

Wie in den letzten Sätzen zum Ausdruck kommt, werden die Begriffe „Freiarbeit“ und „Offener Unterricht“ oft parallel benutzt. Es ist also eine begriffliche Klärung notwendig, was mit beiden Termini gemeint ist. Im Abschnitt über die reformpädagogischen Konzepte wird außerdem oft der „Projektunterricht“ erwähnt und für die Aufarbeitung des heutigen Forschungsstandes zur Freiarbeit ist der Begriff „Wochenplanunterricht“ von Bedeutung. Diese vier Begriffe sollen in einem zweiten Abschnitt dieses Kapitels definiert und voneinander abgegrenzt werden.

Der dritte Teil dieses Kapitels beschäftigt sich mit dem heutigen Forschungsstand zum Thema „Freiarbeit“. Hier werden die Forschungsarbeiten zum Thema Freiarbeit aus den letzten 50 Jahren aufgearbeitet und referiert. Da es sehr wenige Forschungsarbeiten gibt, die sich direkt mit der „Freiarbeit“ beschäftigen, werden auch die großen englischen und amerikanischen Studien zum „Offenen Unterricht“ einbezogen sowie Untersuchungen zum „Wochenplanunterricht“, wie der „Offene Unterricht“ in der Grundschule häufig genannt wird. Die zahlreichen Praxisberichte zu „Freiarbeit“ und „Offenem Unterricht“ werden in diesem Kapitel nicht berücksichtigt. Darauf wird im Kapitel drei bei der Entwicklung der Konzeption des Delfinprojektes rekuriert.

## 2.1 Die Wurzeln der Freiarbeit in reformpädagogischen Konzepten

Für meine Untersuchung habe ich diejenigen Reformpädagogen ausgewählt, die ihre Theorien auch in der Praxis erprobt haben und deren Konzepte heute noch bzw. wieder in Versuchsschulen oder in Reformen an Regelschulen eine Rolle spielen. Ein weiteres Auswahlkriterium war, dass ihre Praxis Elemente enthielt, die auch für die Verwirklichung des Freiarbeits-Konzeptes am Sophie-Scholl-Gymnasium Relevanz erlangt haben. Im Rahmen dieser Arbeit lassen sich ihre Konzepte allerdings nur in sehr kurzer Form darstellen und kritisch beleuchten.

### 2.1.1 ReformpädagogInnen und ihre Konzepte von freier Arbeit

Die Untersuchung ergibt, dass eine Reihe von ReformpädagogInnen eine wichtige Gemeinsamkeit aufweisen, die auch für die heutige Freiarbeit zentral ist: die grundsätzliche Wertschätzung des Kindes als eigenständiger Persönlichkeit und das Vertrauen in seinen Lern- und Wissensdrang. *John Dewey (1859-1952)* geht von einer genuinen Aktivität des Kindes aus, das von sich aus „lebhaft tätig“ ist (vgl. Dewey 1899/1905: 25). *Celestin Freinet (1896-1966)* und *Maria Montessori (1870-1952)* beobachteten bei jedem Kind den Wunsch zur Entdeckung und tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umgebung (vgl. Freinet 1979: 82, vgl. Montessori 1926/1988: 29f.). *Hugo Gaudig (1860-1923)* sieht in der Kinderseele Kräfte, die nach Entwicklung drängen und fähig sind zu eigentätiger Entwicklung „wenn ihnen nur die Entwicklungsbedingungen gegeben werden“ (Gaudig 1922:246). *Berthold Otto (1859-1933)* drückt seine Wertschätzung der Kinder in der Anerkennung ihrer Sprache aus: die „Altersmundart“ sieht er als ein eigenständiges – der Schriftsprache der Erwachsenen ebenbürtiges – Medium zur Welt- und Selbsterschließung (vgl. Ullrich 1998:25).<sup>18</sup> Ebenso

---

<sup>18</sup> Der Sprachgebrauch Gaudigs und Ottos weist auf eine gewisse romantische Vergötterung des Kindes durch manche ReformpädagogInnen hin. Als unschuldiges, reines Wesen mit schöpferischem Potential wird das Kind zum Idealbild der Erwachsenen. Ullrich (1998) spricht von zwei Ursprungserzählungen vom Kinde, die für viele ReformpädagogInnen konstitutiv gewesen seien:

- das „Kind ohne ‚Erbsünde‘, das sich durch Selbsttätigkeit und Eigenaktivität entwickelt und durch Anerkennung der Eigenwertigkeit von Kindheit bestimmt ist“ (Prengel, Schmitt : 207)
- das Kind, das „in seiner Seele noch unmittelbar mit dem geistig-göttlichen Ugrund der Welt verbunden ist. (Es kann) diejenigen, die sich auf es einlassen, aus ihrer Selbstentfremdung erlösen“ (Ullrich 1998: 249)

Problematisch wird diese Vorstellung vor allem dann, wenn – wie bei Ellen Key, der schwedischen Reformpädagogin, die den Begriff „das Jahrhundert des Kindes“ geprägt hat – dem positiven Bild des „heiligen“ das negative Bild des „sündigen“ Kindes gegenübergestellt wird, das als entartet angesehen wird. Diese anthropologische Vergötterung oder Verurteilung von Kindern zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist uns heute fremd, relativiert durch die Erkenntnisse von Umwelteinflüssen, die das Leben von Kindern von Anfang an prägen (vgl. Ullrich 1998: 256).

wie Otto hat *Peter Petersen (1884-1952)* mit altersgemischten Stammgruppen gearbeitet und damit anerkannt, dass die SchülerInnen miteinander und voneinander lernen (vgl. Petersen 1951: 136f.). Die genannten Reformpädagogen hatten Vertrauen in den Lern- und Wissensdurst der Kinder.

### ***Kritik der ReformpädagogInnen an der „alten Schule“***

Die ReformpädagogInnen wollten eine Alternative aufbauen zur traditionellen Schule, die sie z.T. mit harten Worten kritisierten. Dewey monierte die Lebensferne und die fehlende Individualisierung des Lernens in der „alten Schule“ (vgl. Dewey 1905: 59ff.). *Wilhelm Kircher (1898-1968)* charakterisierte die traditionelle Schule als „Anstalt zur reinen Wissensvermittlung“ (zitiert nach Link 1999: 46). Otto spricht von der „Ertötung des lebendigen theoretischen Interesses (...) im herkömmlichen Klassenunterricht“ (zitiert nach Pregel/Schmitt 2000: 209). Er nahm die institutionelle Schule als Einengung der Seele des Kindes wahr (vgl. Oelkers 1992:70). Lehrer der *Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen* rufen auf, die Fesseln zu zerreißen, die Lehrer und Erzieher dem jungen Geist ihrer Schützlinge durch „System und tote Kulturstoffe“ anlegen (vgl. Lehberger 1993: 37). Gaudig geißelt die „Furcht vor Strafe“ und die „Hoffnung auf Lohn“ als bildungsfremde Motivationsversuche, die die Freude am Lernen abtöten (vgl. Gaudig 1917/1980: 18). Die Kollegien der *Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen* in der Weimarer Zeit kritisierten die Buch- und Lernschule, die zu Untertanengeist erziehe (Nitsch/Stöcker 1993: 137). Petersen erkannte, dass der Lernschule ein anderes Organisationsmodell gegenübergestellt werden müsse (vgl. Petersen 1937/1951: 48ff.). Für *Georg Kerschensteiner (1854-1932)* fehlte das praktische Lernen, weswegen seine Alternative die *Arbeitsschule* war (vgl. Kerschensteiner 1928: 102). Freinet trat dafür ein, das Leben in die Schule zu holen und mit den SchülerInnen in das Leben hinauszugehen (vgl. Pioch 1987: 35). Montessori legte Wert auf praktisches Tun und Individualisierung (vgl. Montessori 1977: 115).

### ***Die Schul-Konzepte der ReformpädagogInnen***

Die Kritik an der traditionellen Schule führte dazu, dass die ReformpädagogInnen in der Organisation ihrer Schulen Wissensvermittlung und Lehrerinstruktion sehr stark einschränkten und entsprechend ihrer Wertschätzung des Kindes und des Vertrauens in seinen Lern- und Wissensdrang die Selbsttätigkeit der SchülerInnen in den Mittelpunkt stellten. In *Deweys Laborschule* an der Universität Chicago, die er schon 1896 gründete, sollte der

Unterricht „in engere Verbindung mit dem Leben des Kindes“ treten, damit die Lehrstoffe eine „wirkliche Bedeutung“ für das Kind erlangten. Die täglichen Erfahrungen des Kindes sollten den Hintergrund bei der Aneignung der formalen Fähigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) bilden und das Lernen sollte individualisiert werden (vgl. Dewey 1899/1905: 59ff.). Dazu wurde die praktische Tätigkeit als Basis des Lernens in den Mittelpunkt gestellt und Dewey entwickelte die Projektmethode zur Organisation des Lehrstoffes und der Lehrverfahren (vgl. Dewey 1905: 59ff.). Ein Projekt ist planvolles Handeln, das drei Voraussetzungen hat: einen Plan, ein starkes Interesse und geeignete Handlungsmöglichkeiten. Deweys Schüler Kilpatrick entwickelte die Projektmethode weiter und systematisierte sie in die Schritte „Purposing, Planning, Executing and Judging“ (=Vorhaben, Planung, Durchführung und Beurteilung) (vgl. Dewey 1994: 14).<sup>19</sup>

*Georg Kerschensteiner (1854-1932)* gestaltete die Richtlinien für Münchener Volksschulen und richtete Werkstattklassen ein. In seinem Konzept der *Arbeitsschule* sollten die SchülerInnen in Arbeitsgemeinschaften organisiert sein, um in den Jugendlichen Gemeinschaftsinn und Verantwortungsgefühl zu wecken (vgl. Kerschensteiner 1928: 102f.). *Hugo Gaudig* verwirklichte sein Konzept einer *Arbeitsschule* an höheren Mädchenschulen in Halle und Leipzig. Sein Ziel war die Entwicklung einer Arbeitshaltung, die die Jugendlichen auch nach Ende der Schulzeit prägen wird. Dafür muss die Arbeit in der Schule aus innerer Motivation der SchülerInnen heraus getan werden, weil diese sich ihre Arbeit, deren Ziele und die Herangehensweise selbst ausgewählt haben. Voraussetzung für ein solches selbstorganisiertes Lernen ist die Vermittlung von Methode (Gaudig 1917/1980: 21). Die Methode, die Gaudig postuliert, hat Otto Scheibner in fünf Arbeitsstufen konkretisiert: Arbeitsziel setzen, Arbeitsmittel aufsuchen, Arbeitsweg entwerfen, Arbeitsschritte ausführen, Arbeitsergebnis prüfen (vgl. Scheibner 1917/1980: 37f.). Diese Arbeitsschritte entsprechen Kilpatricks Systematik für Deweys Projektmethode.

---

<sup>19</sup> Deweys Laborschule bestand in dieser Form nur acht Jahre, denn 1904 verfügte der Präsident der Universität Chicago die Zuordnung der Laborschule an die Übungsschule des Lehrerseminars, womit ihr der experimentelle Charakter und Deweys Einfluss auf die Schule entzogen wurden. Daraufhin verließ Dewey Chicago und ging nach New York an die Columbia University. Trotzdem sind Deweys pädagogische Reformen durch die Bewegung der „Progressive Education“, die stark durch Deweys Veröffentlichungen im Zusammenhang mit der Praxis der Laborschule beeinflusst waren, über die gesamten USA verbreitet worden. In New York unterrichtete Dewey neben der Universität auch am „Teacher’s College“, wo sein Schüler Kilpatrick seine pädagogischen Ideen weiterentwickelte und Tausende von LehrerInnen im Sinne der „Progressive Education“ (=„Progressive Erziehung“) unterrichtete.

*Otto* praktizierte in seiner „*Hauslehrerschule*“<sup>20</sup> den Gesamtunterricht, in dem die SchülerInnen verschiedener Altersstufen in einem Kreis zusammensitzen und Fragen und Probleme diskutieren, die sie einbringen (vgl. *Otto* 1907/1963: 107f.). Schwerpunkte, die sich herauskristallisieren, werden, wenn möglich durch Anschauungsmaterial oder Unterrichtsmittel vertieft, solange die Gemeinschaft hierfür Interesse zeigt (vgl. ebd.: 127). Sie können auch in Fragestellungen münden, die bestimmte Sequenzen von Fachunterricht begründen (vgl. ebd.: 131), der in altersgemischten Arbeitsgemeinschaften angeboten wird. Nach *Otto* werden auf diese Art und Weise so gut wie alle relevanten schulischen Fragen einmal aufgegriffen und bearbeitet. Hierfür besteht eine hohe Motivation, weil die SchülerInnen die Themen selbst eingebracht haben.

*Wilhelm Kircher* gestaltete in den Jahren 1923-1934 eine einklassige Dorfschule in Isert im Westerwald zu einer Arbeits- und Gemeinschaftsschule um, dem „*Haus an der Sonne*“ (vgl. *Link* 1993: 247f.). *Kircher* öffnete die Schule gegenüber dem Dorfleben, wovon die Jahresthemen zeugen, die jedes der acht Schuljahre hatte: „Heimat – Natur“, „Dorf – Stadt“, etc. (vgl. *Link* 1999:52). Die SchülerInnen arbeiteten fächerübergreifend und projektartig in altersgemischten Gruppen an einem Thema (vgl. *Link* 1993: 248). Das Schulhaus war in Arbeitsräume aufgeteilt wie Raum der Kleinen, Lesezimmer, Weiheraum, Erdkundezimmer, Geschichtszimmer, Küche mit Werkraum und Hauptschulsaal (vgl. *Link* 1993: 251). Eine „ausgeprägte Selbstverwaltung mit gewählten Ämtern“ und ein „Helfersystem, mit dem ältere und leistungsstärkere Schüler ihren jüngeren und leistungsschwächeren Mitschülern“ zur Seite standen, ermöglichten, dass die SchülerInnen sogar über mehrere Tage „ohne Lehrer Schule hielten“, wenn dieser auf Vortragsreise war (vgl. *Link* 1999: 53).

*Peter Petersen* hatte den Anspruch, in seiner Seminar-Übungsschule in Jena ein Konzept zu entwickeln, das Vorbild für die normale Staatsschule werden konnte. Er erprobte das Konzept einer „*Lebens-Gemeinschafts-Schule*“, in der Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen einbezogen sind (vgl. *Petersen* 1937/1951: 48ff.). Kernpunkt von *Petersens* pädagogischem Konzept ist die Gruppenarbeit in einer alters- und begabungsgemischten ‚Stammgruppe‘.

---

<sup>20</sup> *Otto* gründete 1906 eine „Hauslehrerschule“, die er – zunächst in seiner Wohnung, später in einem eigenen Gebäude in Berlin-Lichterfelde – bis zu seinem Tode 1933 leitete

Die Stammgruppe wählt aus den Fragestellungen des Alltags oder des Fachunterrichts ein Thema, das sie vertiefen möchte. Für die Gruppenarbeit müssen den SchülerInnen umfangreiche ‚Arbeitsmittel‘ zur Verfügung stehen. Die Gruppe entwirft einen Arbeitsplan, den sie arbeitsteilig bewältigt. Sie trägt die Ergebnisse zusammen und dokumentiert sie. Zum Abschluss werden diese Ergebnisse in einem ‚gesamtunterrichtlichen Kreisgespräch‘ vorgestellt (vgl. ebd.: 136f.). Neben der Gruppenarbeit gibt es bei Petersen auch lehrgangsähnliche Kurse, in denen gewisses Fachwissen sowie Lehr- und Arbeitstechniken vermittelt werden. Mit diesem organisatorischen Rahmen möchte Petersen die Interessen von Kind und Schule verbinden und in ein Gleichgewicht bringen.

Die Kollegien von drei *Bremer Volksschulen* (an der Helgolander-, Schleswiger- und Staderstraße) veränderten in den zwanziger Jahren ihre Wirkungsstätten zu *Arbeits- und Gemeinschaftsschulen*. Sie versuchten, Kinder aus Industrie- und Hafenvorstädten, aus Handwerk- und Gewerbefamilien durch kreatives Arbeiten und künstlerisches Gestalten für Bildung zu interessieren und zu selbsttätigem Lernen anzuregen (vgl. Nitsch/Stöcker 1993: 137ff.). Dass ihnen dies gelungen ist, zeigen die künstlerischen Produkte der SchülerInnen, die zum Teil bis heute erhalten sind, und Berichte von Zeitzeugen wie dem damaligen Schüler F. Tietjen: „Das Streben weiterzugehen und weiter zu kommen, als Mensch sich weiter zu bilden, das haben unsere Lehrer angestoßen“ (ebd.: 153).

Die *Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen* vertraten sehr radikal den Ansatz „vom Kinde aus“ und hatten ein sehr offenes Konzept. Die Kinder sollten sich frei entwickeln können, Lehrpläne und Notengebung wurden grundsätzlich abgelehnt. Das unbedingte Festhalten an diesen Prinzipien führte zum Scheitern der Berlinertor-Schule, an der 1930 keine Kinder mehr angemeldet wurden (vgl. Lehberger 1993: 36f.). Die Schule in der Breitenfelder Str. veränderte ihr Konzept hin zu stärkerer Strukturierung. Diese Veränderung lässt sich am besten mit dem Titel der Streitschrift des damaligen Schulleiters Kurt Zeidler (1925) umschreiben: „Die Wiederentdeckung der Grenze“ (ebd.: 38f.). Die Schulen Telemannstraße und Tieloh-Süd, die sich in Arbeitervierteln befanden, wurden von erfahrenen Reformpädagogen geleitet. Sie entwickelten u.a. ein soziales Unterstützungssystem innerhalb der Schülerschaft, das in Zeiten wirtschaftlicher Not für manche existentielle Bedeutung erlangte (vgl. ebd. 39f.). Die Lichtwarkschule war eine von wenigen „reformpädagogisch beeinflussten höheren Stadtschulen im Deutschen Reich“ (ebd.: 40). Das Kollegium



legte Wert auf die „Ausbildung der manuellen und künstlerisch-musischen Fähigkeiten der Schüler sowie die selbstständige Erarbeitung aller Unterrichtsgegenstände“ (ebd.: 41). Es verwirklichte eine kritische kulturkundliche Konzeption, indem die Fächer Deutsch, Religion, Kunst und Geschichte zusammengelegt wurden, um eine Verengung auf ein „borniertes Deutschtum“ (ebd.: 42) zu vermeiden. Völkerverständigung und Toleranz waren die Erziehungsziele der Lichtwarkschule.

Das Ziel der *Berliner Lebensgemeinschaftsschulen* war es, „junge Menschen aus der Schule zu entlassen, die fähig sind, mit ruhigem Urteil, ohne lebensfremde Phrase und mit entschiedenem Willen die gegenwärtige Gesellschaft im Sinne der sozialeren Ausgestaltung vorwärtszutreiben“ (Fritz Karsens, zitiert nach Radde 1993: 94f.). Die Schulklassen waren nicht nur Lerngruppen, sondern „integrierende Gemeinschaften für die Unterrichtsarbeit und das Schulleben überhaupt“ (Radde 1993.: 95), in denen die Kinder ohne Zensuredruck und Angst vor Sitzenbleiben gemeinsam lernten. Diese Lebensgemeinschaften arbeiteten an selbstgewählten fachübergreifenden Themen und hatten Zeit für fachunterrichtliches Lernen und Üben. Außerdem gab es jahrgangsübergreifenden Kursunterricht, der von den SchülerInnen individuell gewählt werden konnte (vgl. ebd.: 96). Die elf Lebensgemeinschaftsschulen, die in Berlin Ende der zwanziger Jahre existierten, hatten verschiedene Schwerpunkte. An der Rütli-Schule (geleitet von Adolf Jensen) stand das freigestaltete schöpferische Arbeiten im Zentrum. Das Ziel der Casparius-Schule war es, durch systematisierende Naturbeobachtungen die Kinder zum Beobachten, Analysieren und Erkennen anzuleiten. Die von Wilhelm Wittbrodt geleitete Schule wollte die Kinder an gesellschaftspolitische Aufgaben heranzuführen (vgl. ebd.: 94, 97ff.). So wie in Hamburg die Lichtwarkschule boten in Berlin das Karl-Marx-Schulzentrum von Fritz Karsens, die erste städtische Studienanstalt für Mädchen und die Schulfarm Scharfenberg für Jungen die Möglichkeit die Ausbildung an einer höheren Schule mit reformpädagogischem Ansatz fortzusetzen. Die Schulfarm Scharfenberg nutzte die einzigartigen Möglichkeiten, die die Insellage ihrer Schule und die weitgehende Selbstversorgung der Schüler und Lehrer bot durch naturkundlichen Unterricht, die Verteilung von Ämtern und die Wahrnehmung praktischer Tätigkeiten wie Tischlern und Gärtnern. Das Lernen war ganzheitlich und die SchülerInnen waren an der Verwaltung der Schule selbst beteiligt. So lernten sie demokratische Umgangsformen und waren kritisch gegenüber nationalistischen Einflüssen (vgl. Haubfleisch 1993: 66ff.).

*Celestin Freinet* entwickelte eine Pädagogik, in deren Zentrum die Arbeit steht. Arbeit definierte er als tätige Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umgebung. Durch praktischen Umgang mit Dingen aus ihrer Lebensumwelt erfahren die Kinder das Wesen dieser Dinge und entwickeln eine Vorstellung davon, die sie in ihr Weltbild aufnehmen. Freinet ging von drei Stufen kindlicher Lebens- und auch Lernaktivität aus: die erste Stufe ist das ‚tastende Ausschauhhalten‘, die zweite das ‚sich-Einrichten und Einordnen‘, die dritte Stufe ist die der Arbeit. Bei der Arbeit an Alltagsfragen werden schulische Aufgaben nebenbei mit erledigt, da sie Bestandteil der Lebensfragen der Kinder sind. Die Lehrkraft kann bzw. muss die Arbeit der Kinder unterstützen, indem sie ein Milieu schafft, das die Interessen der SchülerInnen fördert (vgl. Freinet 1979: 82). Das Freinet-Klassenzimmer gleicht einer Werkstatt mit verschiedenen Ateliers, zum einen für die elementaren Tätigkeiten wie Tierzucht und Schreinerei, zum anderen für soziale und intellektuelle Tätigkeiten wie Forschung, Wissen, Dokumentation, Experimentieren und Kreativität (vgl. Freinet 1980: 40ff.). Als didaktische Materialien befinden sich im Klassenraum Nachschlagewerke, Lernkarteien mit Selbstkorrekturmöglichkeit, Dokumentationen, Sachbücher, Radio, Projektor, etc. Eine besondere Rolle spielt bei Freinet die Druckerei, mit der die SchülerInnen freie Texte, die sie verfasst haben, selbst setzen und drucken können. Eine weitere Möglichkeit, um SchülerInnen zum Schreiben zu motivieren, ist die Korrespondenz mit einer anderen Klasse an einem anderen Ort, in der von eigenen Aktivitäten, Aufgaben und Projekten berichtet wird und umgekehrt. Die gemeinsame Planung der Arbeitsvorhaben findet im wöchentlichen „Kreisgespräch“ statt, in dem auch zu lösende Probleme diskutiert werden. Die Gespräche werden durch eine Wandzeitung mit den Kategorien „ich kritisiere – ich finde gut – ich schlage vor – ich habe durchgeführt“ vorbereitet (vgl. Paulhies/Barre 1977: 67).

*Maria Montessori* stellt eine „gestaltete Umgebung“ zur Verfügung, in der die Kinder sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können (vgl. Montessori 1930/1988: 41f.). Der Klassenraum muss ein wohnlicher Raum sein mit Tischgruppen verschiedener Größe und auch Möglichkeiten der Absonderung einzelner Kinder oder kleiner Gruppen von den anderen Kindern ermöglichen (vgl. Montessori 1928: 21). An den Wänden sind offene Regale mit didaktischem Material, das folgenden Anforderungen genügen sollte: Es muss der individuellen kindlichen Entwicklungsstufe Rechnung tragen, die Aufmerksamkeit des Kindes fesseln und Fehlerkontrollmöglichkeiten beinhalten. Das Material sollte jeweils ein Merk-

mal enthalten, auf das sich das Interesse des Kindes richten kann, aber den Blick auf das Ganze – die komplexeren Zusammenhänge – öffnen. Das Material muss auch quantitativ begrenzt sein, um zum einen die Aufmerksamkeit des Kindes nicht zu beeinträchtigen und zum anderen, damit das Kind lernt, das Material mit anderen zu teilen (vgl. Montessori 1926/1976: 72ff.). In dieser Umgebung arbeiten und lernen die Kinder in geschlechts- und altersgemischten Gruppen ohne Unterbrechung durch die Schulglocke. Die Lehrkraft ist BeobachterIn, HelferIn und BegleiterIn (vgl. Montessori 1934/1985: 23).

*Helen Parkhurst (1887-1973)* hat die Idee der inneren Differenzierung aus der Notwendigkeit einklassiger Dorfschulen heraus entwickelt (vgl. Steinhaus 1925: 3). Nachdem sie mehrere Jahre lang bei Maria Montessori in Rom deren didaktische Materialien studiert hatte, übernahm sie 1919-1942 die Leitung eines Schulversuchs in Dalton (Massachusetts). Sie orientierte sich auch an der von Dewey inspirierten „Progressive Education“, deren Zielsetzung sie folgendermaßen umschreibt: „The old type of school may be said to stand for *culture* while the modern type of school stands for *experience*“ (Parkhurst 1926: 15, Hervorhebung d. Verf.). Sie legt die Leitung der Lernprozesse von der Hand des Lehrers in die Hand von „assignments“ – schriftlich ausgearbeiteten Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen, die von den SchülerInnen selbstständig bearbeitet werden (vgl. Steinhaus 1925: 17). Die SchülerInnen arbeiten nach ihrem individuellen Lerntempo und können sich im Klassenraum bzw. in der Schule frei bewegen. Die Räume der Schule werden nicht mehr für einzelne Klassen, sondern für jeweils ein bestimmtes Fach eingerichtet (vgl. ebd.: 45).

Die reformpädagogischen Schulen stellten damit einen Rahmen her, in dem die Kinder ihren Lern- und Wissensdrang stillen konnten. Die direkte inhaltliche Führung der Arbeit der SchülerInnen wurde weitgehend von der Lehrkraft auf die Unterrichtsmaterialien verlagert, die die Lehrkraft bereitstellte. Die Rolle der Lehrkraft wurde eher die eines Beobachters, Beraters und Betreuers. Die Selbsttätigkeit der SchülerInnen wurde auf verschiedene Weise organisiert. Bei Freinet, Montessori und Parkhurst gab es einen Wochenplan. In Deweys Laborschule und in den Berliner Gemeinschaftsschulen wurde die Arbeit in Projekten organisiert. Ähnlich wie Deweys Projekte waren Gaudigs Arbeitsvorhaben strukturiert. Die Bremer und ein Teil der Berliner Gemeinschaftsschulen legte großen Wert auf die kreative Tätigkeit ihrer Schützlinge, die auch in Projekten organisiert wurde. Bei Otto, Petersen und Kircher fand die Arbeit in altersgemischten Stammgruppen statt, die sich selber Aufgaben

stellten, die sie bearbeiteten. Die Selbsttätigkeit erhielt damit eine Strukturierung und ein Korrektiv in der Gruppenarbeit. Die Gruppen konnten sich aber auch Lehrer suchen, die ihnen halfen, ihren Wissensdurst zu stillen. So betonen Petersen, Kerschensteiner, Gaudig und Otto auch die Notwendigkeit von fachgebundenen Unterrichtsstunden neben der freien Arbeit der SchülerInnen, um bestimmtes Fachwissen zu vermitteln. Die Entwicklung der Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen zeigt sehr deutlich den Konflikt zwischen Gewähren-lassen und Strukturieren. Die aus diesem Konflikt hervorgegangene Streitschrift „Die Wiederentdeckung der Grenze“ floss bei anderen Schulprojekten schon in die Planung ein, wie z.B. bei Kirchers „Haus an der Sonne“ (vgl. Link 1999: 46).

### ***Schulgemeinschaftliches Leben und politische Ausrichtung der ReformpädagogInnen***

Alle erwähnten ReformpädagogInnen legten Wert auf ein schulgemeinschaftliches Leben als wichtigen sozialisierenden Faktor in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Der Gemeinschaftssinn sollte sich in der Gruppenarbeit bzw. den Arbeitsgemeinschaften entwickeln, er wurde im Gesamtunterricht (Otto, Petersen) gefördert. Durch Aktivitäten der Schulgemeinschaft unter Einbeziehung der Eltern wurde er gepflegt. Dewey spricht vom Schulleben als „embryonic society“, von der Gesellschaftsreform ihren Ausgangspunkt nehmen müsse. In seinem grundlegenden Werk „Democracy and Education“ macht Dewey sich Gedanken über „The Individual and the World“ (Dewey 1916/1944:291-305). Hier stellt er fest: „A progressive society counts individual variations as precious“ (= Eine fortschrittliche Gesellschaft schätzt individuelle Verschiedenheiten als wertvoll ein) (ebd.: 305). Er hat die Frage des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft also reflektiert und betont nicht nur die Bedeutung der Gemeinschaftserfahrung, sondern auch die der Individualität. Er strebt damit ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft an.

Die Entwicklung des Gemeinschaftssinns wurde insbesondere bei einigen deutschen Reformpädagogen für so wichtig erachtet, dass die Förderung der Individualität teilweise vernachlässigt wurde. Hugo Gaudig schrieb zu Beginn des 1. Weltkrieges, dass die Einheit der Schule die Einheit des Volkes voraussetze und diese durch den Krieg geschaffen werde (vgl. Oelkers 1992: 67). Bertholt Otto strebte eine Synthese von Schulreform und nationalpolitischer Zielsetzung an (vgl. Oelkers 1992: 53). Petersen betonte, dass die Jugendlichen nicht zum Individualismus, sondern zu Gemeinschaftssinn erzogen werden und ein Ver-

antwortungsgefühl für die große Volksgemeinschaft entwickeln sollten. „Der Geist dieser Gemeinschaft sollte sich an der Familie als Kern des sozialen Lebens orientieren. Auf diese Weise wollte Petersen kurzfristige Orientierungen am historischen Hier-und-Jetzt von Staaten umgehen“ (Huber 1993: 251). Diese scheinbare politische Abstinenz wurde zu einem Politikum; denn sie war eine der Ursachen dafür, dass Petersen anfällig war für die nationalsozialistische Ideologie. Die zweite Ursache liegt in der Überbetonung der Gemeinschaft, der sich die Individualität unterordnen muss. Genau dies war Prämisse der nationalsozialistischen Erziehung. So problematisch Petersens Ansatz zu sehen ist, sich den nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen anzudienen, so muss dies doch vor allem als ein Versuch gesehen werden, sein Reformmodell zu retten und auch unter den veränderten politischen Bedingungen weiterzuverbreiten – was ihm weder im Nationalsozialismus noch im realen Sozialismus gelungen ist.<sup>21</sup>

Noch extremer als Petersen hat sich der Landschulreformer Wilhelm Kircher (1898-1968) auf den Nationalsozialismus eingelassen. Jörg Link zeigt in seiner detaillierten Untersuchung auf, wie Kircher als engagierter Reformpädagoge Chancen sah, seine reformpädagogischen Ziele als Funktionär im nationalsozialistischen Lehrerbund zu verbreiten, da der Nationalsozialismus Sicherheit bot gegenüber den Ambivalenzen der Moderne (wie Wandel, Konflikt und Entfremdung). „Erst die Folgen des Zweiten Weltkrieges ließen ihn erkennen, dass nicht Ausschaltung der Ambivalenzen das Ziel sein kann, sondern das Leben mit ihnen, dass an die Stelle von Gleichschaltung, Ausgrenzung und Harmonisierung Freiheit, Solidarität und Toleranz zu setzen sind“ (Link 1999: 551).

Die Kollegien der Bremer und Berliner Gemeinschaftsschulen, die in Arbeitervierteln lagen, verorteten sich dagegen im sozialistischen Milieu. Neben der Förderung des Gemeinschaftssinnes lag ihnen die individuelle Entfaltung der Jugendlichen durch die Förderung ihrer persönlichen kreativen Ausdrucksmöglichkeiten am Herzen. Auch die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen waren aus der sozialistischen Bewegung hervorgegangen. Sie bauten in der SchülerInnenschaft Unterstützungssysteme auf, um Kindern aus

---

<sup>21</sup> Nachdem in den Jahren 1930-1934 viele Volksschulen nach dem Modell der Jena-Plan-Schule umgestellt worden waren, stellte 1935 das Reichserziehungsministerium fest, dass eine Anwendung des Jena-Plan-Modells in weiteren Schulen nicht erwünscht sei (vgl. Retter 1996a: 132f.). Petersen der nicht Mitglied der NSDAP gewesen war, konnte nach dem Krieg seine akademische Tätigkeit für einige Jahre fortsetzen. Sein Wunsch, die Jena-Plan-Schule neu als Schulmodell zu installieren, scheiterte an der Bildungspolitik der SED. 1950 wurde seine Schule geschlossen (vgl. ebd.: 149).

Arbeiterfamilien und arbeitsloser Eltern zu helfen. Die Lichtwarkschule wollte durch Aktivitäten der Klassen- und Schulgemeinschaft das demokratische Miteinander von SchülerInnen und LehrerInnen stärken und die SchülerInnen auf die Demokratie vorbereiten. Sowohl den Bremer als auch den Hamburger und Berliner Gemeinschaftsschulen wurde 1933 gleich nach Machtübernahme der Nationalsozialisten der Versuchsschulstatus aberkannt, die Schulleiter und viele Lehrer wurden ausgetauscht, einige sogar entlassen (vgl. ebd.: 57, vgl. Nitsch/Stöcker 1993: 152). Der an diesen Schulen vertretene Gemeinschaftsgeist, der auf Weltoffenheit und demokratisches Bewusstsein zielte, passte nicht in das nationalistisch-chauvinistische Konzept und wurde zerstört.

Maria Montessori, die im katholischen Milieu recht einflussreich war, hatte ihre Methode zunächst für Kinder mit sonderpädagogischem Betreuungsbedarf und für Kindergartenkinder entwickelt. Angesichts der hier notwendigen Aufmerksamkeit für das einzelne Kind wurde ihr von manchen die Vernachlässigung der Gemeinschaft vorgeworfen. Trotz ihres religiösen und pädagogischen Hintergrundes war sie zunächst bereit, mit dem faschistischen Regime in Italien zusammenzuarbeiten, das ihr ermöglichte, eine eigene Zeitung herauszugeben und eine eigene Lehrerausbildungsstätte in Rom zu gründen (vgl. Kramer 1977: 282, 284ff.). 10 Jahre lang ignorierte sie, dass die faschistischen Ideen ihren Erziehungsvorstellungen widersprachen, während Mussolini als Ziel von Montessoris Pädagogik vor allem das Erlernen der Ordnung sah und nicht die Entwicklung der Individualität. Anfang der dreißiger Jahre wurde dieser Widerspruch schließlich offensichtlich. Montessori verließ Italien und ihre Schulen wurden geschlossen (vgl. ebd. 294, 307). Auch in anderen europäischen Ländern, insbesondere in Österreich und Spanien, wurde die Ausbreitung der Ideen Montessoris durch den Faschismus gestoppt, während sie in England und Amerika weiter florierten. Erst nach dem Krieg wurde die Montessori-Pädagogik in ganz Europa wieder belebt, so dass – ebenso wie die Freinet-Pädagogik – die Montessori-Methode heute in vielen Schulen, auch in Deutschland, praktiziert wird.

Freinet war Dorfschullehrer in Frankreich. Seine Erfahrung als junger Soldat im Ersten Weltkrieg machte ihn zum Pazifisten. Er setzte sich für die Rechte der landlosen Bauern ein, auch im Rahmen der Kommunistischen Partei, und begründete die Ecole Moderne (=Moderne Schule) (vgl. Pioch 1987: 35). Wegen dieser Aktivitäten wurde er aus dem Schuldienst entlassen und gründete ein Landerziehungsheim, das er nach einer Pause wäh-

rend des Zweiten Weltkrieges zusammen mit seiner Frau bis zu seinem Tod 1966 leitete. Er organisierte und strukturierte das gesamte Schulleben gemeinsam mit den Kindern im Rahmen des Klassenrates. Im nationalsozialistisch besetzten Frankreich schloss er sich der Résistance an. Freinets Gemeinschaftsziele verorteten sich also konsequent in sozialistischen und pazifistischen Idealen (vgl. ebd.: 37).

Auch wenn die Zeitgebundenheit der politischen Ausrichtungen der Reformpädagogen immer mitreflektiert werden muss, so lassen sich doch zahlreiche pädagogische Neuerungen, die sie in ihren Versuchsschulen verwirklicht haben, auch heute in Schulen nutzen. Eine wichtige Erkenntnis, die sich aus der Analyse der vorgestellten reformpädagogischen Konzepte ergibt, ist es, auf die Ausgewogenheit der Entwicklung von Individualität und Gemeinschaftssinn zu achten. Beim heutigen stark ausgeprägten Individualitätsbewusstsein in der Gesellschaft besteht jedoch weniger die Gefahr, dieses in der pädagogischen Praxis zu vernachlässigen. Es ist vielmehr eine große Herausforderung der Schule, Kinder im Sinne eines solidarischen, demokratischen Gemeinwesens zu erziehen.

### **2.1.2 Reformpädagogen dokumentieren den Umgang von SchülerInnen mit freier Arbeit**

Wichtige Reformpädagogen haben nicht nur eine andere Art von Unterricht praktiziert, sondern auch die SchülerInnen bei diesem Unterricht beobachtet und durch die Auswertung dieser Beobachtungen ihre Konzepte fundiert und verbessert. So entwickelte Dewey aufgrund der Dokumentation seiner Erfahrungen an der Chicagoer Laborschule das Konzept einer demokratischen Erziehung mit dem wichtigen Bestandteil der Projektmethode – beides Grundlagen der breiten Bewegung der „Progressive Education“ in den USA, die Dewey durch seine Veröffentlichungen auf der Grundlage der Erfahrungen der Laborschule auf den Weg gebracht hat.

Freinet gründete 1924 die „Coopérative de l’Enseignement Laïc“ (C.E.L = Kooperation des Laizistischen Unterrichtes), eine Einkaufsgenossenschaft für Unterrichtsmaterialien und deren Zeitschrift «L’Educateur Proletarien“ (= der Proletarische Erzieher) (vgl. Pioch 1987: 35). Durch diese Zeitschrift verbreitete Freinet seine pädagogischen Ideen ebenso wie durch die zahlreichen Bücher, die er veröffentlichte. Auch Maria Montessori dokumentierte ihre Arbeit in ihrer Zeitschrift und ihren Büchern, in denen sie auch von vielen Ein-

zelbeispielen berichtet.

Berthold Otto hatte einen empirischen Beobachtungsansatz, der methodisch reflektiert war und dem Stand der psychologischen Methodenlehre seiner Zeit entsprach (vgl. Prengel/Schmitt 2000: 208). Er betonte, dass Psychologen ebenso sorgfältig beobachten und vergleichen müssen wie Mediziner. Aus seiner Erziehungspraxis an der Berthold-Otto-Schule finden sich umfangreiche und aussagekräftige Beobachtungsaufzeichnungen, die die Grundlage seiner Pädagogik bildeten (vgl. ebd.: 208f.). Es lag in seinem Interesse, die Wirksamkeit seiner Pädagogik nachzuweisen: „Wir müssen in diesen Einzelversuchen nicht nur ein Gelingen nachweisen, sondern auch die wissenschaftlichen Gründe des Gelingens aufzeigen können, so dass zahlreichen Forschern dieselben Versuche in derselben Weise gelingen“ (Otto 1897/1961: 169). Er entwickelte also schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Konzept der Lehrerforschung, um die Wirksamkeit pädagogischer Praxis zu belegen.

Das Kollegium der 1920 gegründeten Dresdener Versuchsschule am Georgsplatz, die 590 SchülerInnen in 16 Klassen umfasste, sah die systematische Beobachtung der Kinder als Grundlage ihrer Pädagogik an. Es gab einen von einer Lehrergruppe entwickelten Schülerbeobachtungsbogen, dessen Resultate wöchentlich ausgewertet wurden. Anhand dieser Beobachtungsbögen konnte einerseits die Entwicklung des einzelnen Kindes begleitet und gefördert werden, andererseits konnten Aussagen getroffen werden über die Entwicklungsphasen von Grundschulkindern, die Grundlage des pädagogischen Konzeptes der Schule wurden (vgl. Prengel/Schmitt 2000: 213ff.).

In Petersens Jena-Plan-Schule erlangte die von ihm begründete „Pädagogische Tatsachenforschung“ in den Jahren 1931-1933 durch die Leitung der Pädagogin und Psychologin Elsa Köhler (1879-1940) wissenschaftliches Niveau. Die pädagogische Tatsachenforschung sollte erstens „das Wissen über das Verhalten und Tun der Kinder sowie über das Verhalten des Lehrers erweitern“ (Retter 1996b: 201), zweitens helfen, eine empirisch gegründete Didaktik bzw. Pädagogik des Unterrichts zu entwickeln und drittens „bei der Begründung einer autonomen Erziehungswissenschaft die konstituierende Brücke zwischen Theorie und Praxis bilden“ (ebd.). Elsa Köhler begründete eine Forschungsgemeinschaft zur empirischen Erforschung der pädagogischen Situationen an der Jenaer Universitätsschule (vgl.



ebd.: 189). Sie führte „Protokollierungs- und Beobachtungsmethoden ein, die es gestatteten, Sozialkontakte, aufgabenbezogenes Arbeiten und das ‚Werkschaffen‘ von Kindern zu erfassen und auszuwerten“ (ebd.: 201). Unter Köhlers Anleitung wurden Daten erhoben, die die Grundlage für 25 wissenschaftliche Arbeiten zur Jena-Plan-Pädagogik bildeten<sup>22</sup>. Nach Köhlers (wohl durch die politischen Verhältnisse erzwungenem) Weggang von Jena wurde nur ein Teil dieser Arbeiten zu Ende geführt. Eine Veröffentlichung, für die Petersen lange kämpfte, scheiterte an den politischen Bedingungen in Deutschland. Die von Elsa Köhler angeleitete erziehungswissenschaftliche Erforschung der Arbeit der Jena-Plan-Schule hatte ein hohes qualitatives und wissenschaftliches Niveau und könnte Vorbild sein für die Erforschung von Unterrichtssituationen heute.

Wenn hier nicht über eine Dokumentationsarbeit der anderen erwähnten reformpädagogischen Konzepte berichtet wird, liegt es nicht daran, dass es diese nicht gegeben hat, sondern dass diese bisher nicht in dieser Form erforscht sind. Hinweise aus den vorhandenen Forschungsarbeiten lassen darauf schließen, dass es auch hier Dokumentationsformen gegeben hat, die sicher auch zur Reflexion der eigenen Praxis geführt haben. So wird von Kircher berichtet, dass er eine Schulchronik führte, seine Unterrichtskonzepte über den Rundfunk verbreitete (durch Schulfunk-Beiträge, die von den SchülerInnen vorbereitet wurden) und auf internationalen Kongressen vorstellte (vgl. Link 1999: 173f., 111ff., Link 1993: 254f.). Die wichtigsten Dokumente bei der Erforschung der Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen waren die Schulzeitungen (vgl. Nitsch/Stöcker 1993: 144). Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen veröffentlichten Berichte in der Lehrerpresse, den Zeitschriften ‚Pädagogische Reform‘ und ‚Hamburger Lehrerzeitung‘. Ihre Arbeit wurde auch in verschiedenen Veröffentlichungen zur Schulreformbewegung in der Weimarer Republik dokumentiert (vgl. Lehberger 1993: 34f., 59). Die Entwicklung der Berliner Lebensgemeinschaftsschulen wurde durch die zahlreichen Veröffentlichungen von Fritz Karsens einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht (vgl. Radde 1993: 104).

Die erläuterten Beispiele zeigen, dass wichtige ReformpädagogInnen nicht nur eine neue Form von Unterricht praktiziert haben, sondern diese auch durch Beobachtung und Doku-

---

<sup>22</sup> Zur Illustration seien hier drei Arbeiten als Beispiele genannt: I. Opitz: Phänomenologie der Kreissituation, F. Winnefeld: Das soziale Verhalten von Schulneulingen, G. Rosenfeld: Werkabläufe von Grundschulern im gestaltenden Unterricht (vgl. Retter 1996b: 203)

mentation ausgewertet haben, um ihre pädagogische Praxis verallgemeinern und wissenschaftlich fundieren zu können.

### **2.1.3 Schlussfolgerungen aus der Reformpädagogik für die heutige Freiarbeitspraxis**

Dieser kurze Einblick in die Praxis reformpädagogischer Versuchsschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zeigt, dass fast alles, was heute in alternativen Schul- und Unterrichtskonzepten ausprobiert wird, schon damals praktiziert wurde. Die zentralen **Arbeits- und Unterrichtsformen der ReformpädagogInnen** können deshalb die Grundlage für einen offenen Unterricht heute bilden:

1. Das Lernen von „Methode“ wie Gaudig es für die Arbeitsvorhaben der SchülerInnen propagiert und das auch in der Lichtwarkschule und auf der Schulfarm Scharfenberg von Bedeutung war.
2. Die Gruppenarbeit wie Otto, Petersen und Kircher sie entwickelt haben, wobei es in der Regelschule möglich ist, begabungsgemischte Gruppen zu bilden, aber organisatorisch schwierig ist, dass sich altersgemischte Gruppen in der Kern-Unterrichtszeit zusammenfinden.
3. Die vorbereitete Lernumgebung wie Celestin Freinet und Maria Montessori sie geschaffen haben, um den Kindern Möglichkeiten zu geben, ihrem Lern- und Entdeckertrieb nachzugehen und sich die Welt tätig anzueignen.
4. Die Kriterien für das Material dieser vorbereiteten Umgebung, die Maria Montessori entwickelt hat (entwicklungsgerecht sein, Aufmerksamkeit fesseln, den Blick auf größere Zusammenhänge lenken, Selbstkontrolle ermöglichen).
5. Der Wochenplan wie Freinet und Parkhurst ihn praktiziert haben, damit die SchülerInnen ihre Arbeit strukturieren.
6. Die Projektarbeit von John Dewey, die von Kilpatrick systematisiert wurde, und in ähnlicher Form von Gaudig und Scheibner praktiziert wurde. Projektarbeit bildete auch den Rahmen der Hamburger, Bremer und Berliner Lebensgemeinschaftsschulen.
7. Das Einbeziehen praktischer Tätigkeiten (Kerschensteiner, Freinet, Gemeinschaftsschulen) und kreativer Entfaltungsmöglichkeiten wie vor allem von den Bremer Gemeinschaftsschulen überliefert.
8. Das Anliegen aller untersuchten ReformpädagogInnen, das schulische Lernen in Verbindung zu bringen mit den außerschulischen Interessen und dem Leben der

Kinder und Jugendlichen.

9. Das Kreisgespräch, das auf Berthold Ottos Gesamtunterricht und Celestin Freinets Klassenrat zur Arbeitsplanung, Ergebnisvorstellung, Besprechung von Problemen und z.T. auch zur Beurteilung zurückgeht.
10. Die Kultivierung eines schulgemeinschaftlichen Lebens, in das Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen einbezogen sind.

Offener Unterricht heute kann also viele Konzepte und Erfahrungen der reformpädagogischen Praxis zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufnehmen: „Das Spektrum heute existierenden reformpädagogischen, didaktischen-methodischen Arbeitens war zu Anfang des (letzten) Jahrhunderts bereits entwickelt. Vermutlich gibt es nur zwei tatsächlich neue Entwicklungen reformpädagogischer Praxis am Ende des 20. Jahrhunderts, die nicht schon am Anfang des Jahrhunderts erfunden waren:

- Die Integration von Kindern mit geistiger Behinderung [...]"
- Der Einsatz von EDV-Medien in größeren Dimensionen (Prenzel/Schmitt 2000: 218)

Des Weiteren kann die Praxis einiger ReformpädagogInnen, die Arbeit der Kinder in ihren Schulen zu beobachten und zu dokumentieren, um einerseits die Kinder optimal fördern zu können und andererseits ihre pädagogische Praxis begründen und wissenschaftlich fundieren zu können, ein Vorbild sein für die Erforschung pädagogischer Reformmodelle heute. Die in dieser Arbeit durchgeführte Beobachtung von SchülerInnen, die sich in den Szenenprotokollen manifestiert hat, sowie die Evaluation der SchülerInnensicht auf Freiarbeit kann sich also schon auf eine erziehungswissenschaftliche Tradition in der Reformpädagogik beziehen.

## **2.2 Abgrenzung der Begriffe „Offener Unterricht“, „Wochenplanarbeit“, „Freiarbeit“ und „Projektunterricht“**

Bevor der heutige Forschungsstand zum Thema Freiarbeit dargestellt wird, soll eine kurze begriffliche Klärung stattfinden, was unter „Freiarbeit“ in Abgrenzung zum „Offenen Unterricht“, der „Wochenplanarbeit“ und dem „Projektunterricht“ zu verstehen ist. Die genauere Definition des Begriffes Freiarbeit, wie er in dieser Arbeit verwendet wird, folgt dann

zu Beginn des Kapitels 3, vor der Erläuterung des Konzeptes für das Praxisprojekt Freiarbeit.

**„Offener Unterricht“** ist der umfassendste der vier Begriffe, unter den die anderen drei Begriffe subsumiert werden können.

„Das Konzept des *offenen Unterrichts* [...] ist weniger ein von Theoretikern ausgearbeitetes komplexes Modell, sondern eher eine *praktisch gewordene Erziehungsphilosophie*. In ihr geht es um die Verwirklichung von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit in der Umweltauseinandersetzung, Kritikfähigkeit, aber auch um Kreativität, undogmatisches Denken, Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen, – kurz um die Fähigkeit, sein Lernen und Handeln selbstständig zu steuern“ (Gudjons 1997: 25).

Das Zitat beschreibt die verschiedensten Formen der Öffnung des Unterrichts auf unterschiedlichem Niveau. So werden unter diesem Begriff punktuelle Öffnungen des Unterrichts z.B. zu Gruppenarbeit und Lernzirkel ebenso gefasst wie die weitergehenden Konzepte von Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektunterricht. Nach Kunert ergeben sich je nach Zielbereich begriffliche Nuancen, die einen synonymen Gebrauch der Begriffe schülerzentrierter/schülerorientierter/Offener Unterricht zulassen (vgl. Kunert 1978:13). Der Grad der Offenheit lässt sich danach einschätzen, in wie vielen und welchen der folgenden Bereiche der Unterricht geöffnet wird: Offenheit in der Organisationsform, im inhaltlichen, kognitiven und sozioemotionalen Bereich sowie Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule (Kategorien von A.C. Wagner 1978, zitiert nach Gudjons 1997: 26). „Offener Unterricht“ ist also kein fertiges Konzept, sondern beschreibt verschiedene Formen und Grade der Öffnung des Unterrichts. LehrerInnen und SchülerInnen können mit begrenzten Formen der Unterrichtsöffnung beginnen und diese nach und nach ausbauen.

**„Wochenplanarbeit“** umschreibt das strukturierteste der genannten Konzepte. Sie hat ihren Platz primär in der Grundschule, wo einige Kinder eine stärkere Strukturierung ihrer Tätigkeiten brauchen, lässt sich aber auch in der Sekundarstufe anwenden. In der Regel lässt die Wochenplanarbeit mehr Freiheiten für die SchülerInnen als der Frontalunterricht, in dem alle Kinder zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben erledigen müssen. Die SchülerInnen bekommen am Beginn der Woche einen Plan von Aufgaben, die sie in dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden selbstständig erledigen sollen, diese Aufgaben sind meist in

Pflichtaufgaben und Wahlaufgaben unterteilt. Huschke beschreibt die Wochenplanarbeit folgendermaßen:

„Beim WP ist es den Kindern möglich, sich die Zeit für die Bearbeitung einer Aufgabe zu nehmen, die sie dafür brauchen. Sie ist nur durch die relative Gesamtarbeitszeit begrenzt. Die Situation, dass einige Kinder warten müssen bis andere fertig sind oder abbrechen müssen, kommt nicht so oft vor und ist für die Kinder weniger dramatisch [...] Weil alle Kinder einen umfangreicheren Auftrag selbstständig bearbeiten, ist es dem Lehrer eher möglich, die Kinder bei ihrer Arbeit genau zu beobachten und Hilfen dort zu geben, wo sie wirklich gebraucht werden. [...] Der Rhythmus von konzentrierter Anspannung und Entspannung kann von den Kindern bestimmt werden“ (Huschke 1982: 203).

Eine Stärke des Wochenplanunterrichtes sieht Huschke darin, dass er den Kindern die Möglichkeit zu informellen Kontakten während und zwischen den Phasen konzentrierten Arbeitens gibt, die im Frontalunterricht als „Leben unter der Schulbank“ eingeordnet und als disziplinarischer Verstoß geahndet würden.

Erika Kluge, die den Wochenplan eingeführt hat, um ausländischen Kindern mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen gerecht zu werden, urteilt: Den Wochenplanunterricht halte ich „zum jetzigen Zeitpunkt für eine gute Möglichkeit, grundlegende Anforderungen und kindgemäßes, kindorientiertes Arbeiten miteinander zu verbinden“ (Kluge 1992: 7). Claussen sieht den Wochenplan „zum einen als eine Einstiegsituation in Richtung auf freiere, offenere Unterrichtsformen für solche Kinder, die bisher andere Gewohnheiten in der Schule erlernten und Schwierigkeiten beim Verlassen dieser Gewohnheiten haben, zum anderen aber um eine Einstiegssituation in offenere und freiere Unterrichtsformen für Lehrerinnen und Lehrer, denen es eigentlich genau so geht, weil sie tradierte Gewohnheiten aufgeben sollen“ (Claussen 1997: 124, vgl. auch: Hagstedt 1987: 7).

Huschke stellt fest, dass je mechanischer und je eindeutiger vorgegeben die Wochenplan-Aufgaben waren, d.h. nur wiederholende und übende Tätigkeiten enthielten, desto unattraktiver wurde die Wochenplanarbeit mit der Zeit. Er schlussfolgert daraus, dass jeder Wochenplan auch freie Aufgaben enthalten sollte und der Anteil der freien Aufgaben mit der Zeit und der Erfahrung in Wochenplanarbeit gesteigert werden sollten (vgl. Huschke 1982: 238 f).

Während einige Formen der Wochenplanarbeit stark individualisiert (jede/r bearbeitet ihren/seinen Plan) sind, nutzen andere auch verschiedene Sozialformen von Einzel- über Partner- bis zur Gruppenarbeit. Die SchülerInnen genießen dann mehr Wahlfreiheit in Bezug auf Inhalt, Sozialform, Zeit und Methode ihrer Arbeit (vgl. Traub 2000: 35). Der Wochenplan ist eine Möglichkeit „Freiarbeit“ zu strukturieren, in jedem Fall ist zu beachten, dass die Aufgaben des Planes nicht nur Übungs- und Wiederholungscharakter haben, sondern zunehmend umfangreiche und selbstständige Tätigkeiten mit einschließen, deren Ergebnisse der Klasse präsentiert werden. Vaupel propagiert Wochenplanarbeit auch für die Sekundarstufe I (1998). Seine Vorstellung von Wochenplanunterricht, der Aufgaben zu verschiedenen Fächern enthalten und auch kleine Projekte einschließen soll (vgl. ebd.: 39ff.) entspricht im Großen und Ganzen dem, was am Sophie-Scholl-Gymnasium als Freiarbeit praktiziert wird, so dass die Unterscheidung von Wochenplanunterricht und Freiarbeit zum Teil eine Definitionsfrage ist.

Im **Projektunterricht** erarbeiten SchülerInnen in einer Gruppe ein selbstgewähltes oder vorgegebenes Thema und bereiten eine Präsentation darüber für die Gesamtgruppe vor. Projektunterricht sollte nach Gudjons folgenden Ansprüchen genügen (vgl. Gudjons, 1997: 50ff.): Er muss

- SchülerInnen die Möglichkeit geben, selbst über das Vorhaben eines Projektes zu entscheiden.
- an lebensnahen und ganzheitlichen Problembereichen orientiert sein.
- eine echte Fragestellung, ein Problem enthalten, das die SchülerInnen lösen wollen und im Rahmen der Projektarbeit auch lösen können.
- motiviert sein durch Produktorientierung.
- Gefühle und persönliche Identifikation als Basis für kognitive Prozesse einbeziehen.
- an Vorerfahrungen und Interessen anknüpfen.
- exemplarische Lernprozesse ermöglichen statt enzyklopädisches Wissen anzuhäufen.
- in Gruppenarbeit geschehen, um die individuelle Interpretation zu überdenken und neu zu strukturieren, sowie Teamfähigkeit zu lernen.
- Fehler erlauben, weil ihre Korrektur zum Verständnis beiträgt.
- die Fortschritte im Lernprozess bewerten und nicht nur das Lernprodukt.

Der Projektunterricht ist also eine hohe Form des offenen Unterrichtes, der sehr große Eigeninitiative, Selbstdisziplin und Kooperationsfähigkeit erfordert. Hierauf können die SchülerInnen durch Freiarbeit vorbereitet werden. Neben den stark auf Selbstbestimmung setzenden Projektformen existieren stärker lehrerdominierte Ansätze wie z.B. Projektwochen und „große, gelenkte Projekte“ (Prange 2006).

Projektunterricht könnte auch als selbstgesteuerter Unterricht bezeichnet werden, geht man von Wenzels Definition aus, dass „Selbststeuerung [...] die bewusste Planung, Kontrolle, Organisation und Regulation der auf Lernen bezogenen Aktivitäten (bedeutet)“ (Wenzel 1987: 39). Selbststeuerung muss auf der Mikroebene angebahnt werden (Kontrolle des eigenen Verständnisses, Steuerung der Aufmerksamkeit), was im Wochenplanunterricht geschehen kann, und auf der mittleren Ebene fortgeführt werden (bewusste Entscheidungen über Ziele, Zeiten, Vorgehensweisen, Inhalte, Materialien innerhalb einer Unterrichtsstunde oder -reihe), was Aufgabe der Freiarbeit und weiterführend des Projektunterrichtes wäre. Sie soll in der Makroebene münden, die aber nicht mehr den unmittelbaren Unterricht betrifft, sondern auf übergreifende Entscheidungen wie Kurswahlen und Schullaufbahnentscheidungen hin zielt (vgl. ebd. S. 40ff.).

Eine Möglichkeit ist, „Offenen Unterricht“ mit „Wochenplanarbeit“ in der Grundschule zu beginnen und in der Sekundarstufe I in Klasse 5 und 6 durch „Freiarbeit“ fortzusetzen, auf die wiederum der „Projektunterricht“ aufbauen kann. Andererseits werden schon im Elementarbereich Freispiel und Projekte praktiziert und reformpädagogische Schulen arbeiten auf allen Stufen mit diesen verschiedenen didaktischen Möglichkeiten.

### **2.3 Überblick über die Forschungsarbeiten zum Thema Freiarbeit**

Da die Forschungen zum Thema „Freiarbeit“ sehr begrenzt sind, werden beim Forschungsstand Arbeiten zum „Offenen Unterricht“ und zur „Wochenplanarbeit“ einbezogen, die auch als Freie Arbeit in einem begrenzten Rahmen verstanden wird; denn es gibt erst sehr wenig Forschung zur Freiarbeit in der Sekundarstufe und in der Grundschule, wo Freie Arbeit schon stärker erforscht ist, spricht man häufiger von „Wochenplanarbeit“ oder „Offenem Unterricht“ als von Freiarbeit. Arbeiten zum Projektunterricht werden nicht einbezo-

gen, weil dieser meist erst aufbauend auf Freiarbeit oder im Rahmen von Projektwochen, seltener als Organisationsform des regulären Schulunterrichtes, stattfindet.<sup>23</sup>

Zu den Themen Freiarbeit und Offener Unterricht gibt es sehr viele Erfahrungsberichte und Diskussionsbeiträge, aber kaum empirische Studien.

„Die wenigen in Deutschland durchgeführten Untersuchungen haben den Charakter von Einzelfallstudien oder beziehen sich auf Modellprojekte, so dass nicht ohne weiteres eine Verallgemeinerung und eine direkte Übertragung der Ergebnisse auf die Regelschule möglich sind. Breit angelegte Studien, die die Wirkungen offener Lernsituationen erforschen, wurden in Deutschland bislang nicht durchgeführt“ (Lipowsky 1999: 29).

Insbesondere gibt es bisher kaum empirische Studien, die sich mit der Durchführung von Freiarbeit in der Sekundarstufe beschäftigen.<sup>24</sup> Die vier Studien, die sich ansatzweise bzw. mit Einzelaspekten der Freiarbeit in der Sekundarstufe I auseinandersetzen, werden unter 2.3.4 referiert. Zur Freiarbeit in der Grundschule gibt es eine größere Anzahl von Untersuchungen. In chronologischer Reihenfolge beginne ich mit den älteren Studien über Offenen Unterricht in der Grundschule aus dem britischen und angloamerikanischen Raum (2.3.1), gehe dann auf die Evaluation von Grundschulprojekten (2.3.2) sowie auf die Untersuchung einzelner Determinanten des Freiarbeitsunterrichtes (2.3.3) ein.

### **2.3.1 Die britischen und amerikanischen Groß-Studien aus den 1970er Jahren**

Die Studie von **N. Bennett** untersuchte den Zusammenhang von „**Unterrichtsstil und Schülerleistung**“ (Stuttgart 1979) anhand von Befragungen, Unterrichtsbeobachtungen und Leistungstests in 37 Grundschulklassen an britischen Primarschulen. Durch Tests am Ende der 3. und 4. Grundschulklasse wurde der Lernfortschritt im 4. Schuljahr festgestellt. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass „formell“ unterrichtete SchülerInnen erfolgreicher lernen als SchülerInnen im „informellen“ oder (formell-informell) „gemischten“ Unterricht. Hierbei gibt es jedoch einige Ausnahmen: Die leistungsschwächsten Jungen erzielten in allen drei Lernbereichen (Lesen, Rechnen, Sprache) im informellen Unterricht einen große-

---

<sup>23</sup> Frey skizziert in seinem Standardwerk „Die Projektmethode“ (1998) auch die Möglichkeiten der „Disposition von Projektzeit“ im normalen Schulalltag (216f.) und schildert Beispiele von Projekten aus verschiedenen Schulen und Schulformen, die z.T. im Regelunterricht stattgefunden haben (299ff.). Projekte als Unterrichtsmethode wie sie in einigen seiner Beispiele geschildert wird und ursprünglich von Dewey und Kilpatrick konzipiert war, wird in der Regelschule jedoch bisher nur punktuell praktiziert.



ren Lernzuwachs als im formellen oder gemischten Unterricht. Außerdem bildete eine Klasse eine Ausnahme, die beim informellen Unterricht mehr lernte als beim formellen. Dies führt Bennett auf das Verhalten der Lehrerin zurück: „Obwohl die Lehrerin informell unterrichtete, waren die Lerninhalte gut organisiert und klar strukturiert“ (Bennett 1979: 113). Wenn dies extra betont werden muss, deutet es darauf hin, dass der sonst untersuchte informelle Unterricht nicht gut strukturiert war - was jedoch eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg auch offener Unterrichtsformen ist (vgl. Lipowsky 1999: 217), weswegen die o.g. Ergebnisse zu relativieren sind. Problematisch ist außerdem, dass in Bennetts Untersuchung nicht klar definiert ist, was „formeller“, „informeller“ und „gemischter“ Unterricht ist.

In der **britischen ORACLE-Studie**<sup>25</sup> wurde der Unterricht in 58 Grundschulklassen an 19 Schulen beobachtet. Beim beobachteten individualisierenden Unterricht fand wenig sachbezogene Kooperation der SchülerInnen untereinander statt, da die Lernangebote meist kleinschrittige Aufgabenkarten beinhalteten, an denen die SchülerInnen kein größeres Interesse zeigten. Es fehlten Lernangebote, die zu eigener Aktivität und Kreativität anregten (vgl. Galton/Simon/Croll 1980: 159ff.). Die Wirkungen offener Lernsituationen müssen also immer im Zusammenhang mit der Qualität der Schüleraktivitäten, dem Lernzielniveau und den Interaktionsmöglichkeiten der SchülerInnen gesehen werden.

**Solomon und Kendall (1976)** haben in Amerika Verhalten und Leistungen von 92 SchülerInnen aus sechs 4. Klassen miteinander verglichen, von denen drei in einem eher offenen Unterricht lernten und drei in traditioneller, lehrerzentrierter Weise unterrichtet wurden.

„Ein erster Vergleich ergab, dass sich die beobachteten Kinder im offenen Unterricht kreativer, demokratischer und kooperativer verhielten, gleichzeitig aber – zumindest nach Aussagen ihrer Lehrer – auch undisziplinierter. Im Leistungsvergleich schnitten sie schlechter ab als die gleichaltrigen Schüler aus den traditionell unterrichteten Klassen“ (zitiert nach Lipowsky 1999: 38).

Der Lernzuwachs war aber sehr unterschiedlich je nach Vorkenntnisniveau und Leistungsmotivation der Kinder, was Solomon und Kendall in einem zweiten Schritt untersuchten. Deshalb können ihre Untersuchungsergebnisse, die ohnehin nur auf einer kleinen Stichpro-

---

<sup>24</sup> So konstatieren Lüders/Rauin im Handbuch der Schulforschung (2004): „Die deutsche Forschung zum differenzierenden und offenen Unterricht ist weitgehend auf die Grundschule beschränkt“ (711).

<sup>25</sup> (ORACLE = **O**bservational **R**esearch **a**nd **C**lassroom **L**earning **E**valuation)

be ruhten, auch nicht undifferenziert verallgemeinert werden. Sie stellten außerdem fest, dass SchülerInnen ihre Kompetenzen in den Dimensionen „selbstständig Entscheidungen treffen“ und „aufgabenbezogene Selbststeuerung“ im offenen Unterricht stärker erweiterten als im traditionellen.

Die **amerikanischen Studien von Horwitz, Peterson und Giaconia/Hedges** sind jeweils **Meta-Studien**, die die Ergebnisse anderer Studien zur Wirkung von offenem und traditionellem Unterricht zusammenfassen, bzw. einander gegenüberstellen. Allein Horwitz hat dafür ca. 200 Studien ausgewertet. Alle drei Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Demnach haben die SchülerInnen, die traditionell unterrichtet wurden gegenüber SchülerInnen aus dem offenen Unterricht einen gewissen Vorteil im kognitiven Bereich (Mathematik, Lesen und allgemeine Schulleistungstests), der jedoch nicht sehr groß ist. In Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung sind die SchülerInnen, die im offenen Unterricht lernen, ihren MitschülerInnen aus lehrerzentriertem Unterricht weit überlegen. Von den 21 von Giaconia/Hedges ausgewerteten Studien, die das Merkmal Kreativität untersucht haben, stellen 69% fest, dass der offene Unterricht diese stärker fördert (im Gegensatz zu 19% beim traditionellen Unterricht und 12% ohne klare Präferenz). Kooperationsfähigkeit sehen 80% der Studien durch den offenen Unterricht stärker gefördert, nur jeweils 10% durch den traditionellen Unterricht und 10% schätzen es indifferent ein (vgl. Lipowsky 1999: 42). D.h. die geringen Nachteile beim Erwerb von kognitiven Fähigkeiten im offenen Unterricht werden durch die großen Vorteile bei der Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, die für das Leben in der heutigen Gesellschaft unabdingbar sind, aufgewogen.

### **2.3.2 Evaluation von Grundschulprojekten**

Positive Ergebnisse nicht nur in Bezug auf die sozialen Kompetenzen, sondern auch in Bezug auf den Wissenserwerb im offenen Unterricht wurden in einer deutschen Studie in den 1970er Jahren festgestellt: In einem Projekt zur Verminderung und Verhinderung von Lern- und Verhaltensstörungen an der Paul-Klee-Schule in **Berlin-Tempelhof** hat **E. Hilgendorf 1977** die Leistungen von 91 SchülerInnen aus drei Projektklassen und von 154 SchülerInnen aus fünf Vergleichsklassen durch informelle Tests untersucht. Der Unterricht in den Projektklassen zeichnete sich durch ein hohes Maß an Individualisierung aus. Im Gegensatz zu den amerikanischen und englischen Studien stellte Hilgendorf fest, dass die SchülerInnen in den Projektklassen die Lernziele im Bereich der Kulturtechniken in gleichem Maße

erreichten wie die SchülerInnen im traditionellen Unterricht. Eine Ursache für diese positiven Ergebnisse seiner Studie sieht Hilgendorf selber im außerordentlichen Engagement der ProjektklassenlehrerInnen (vgl. Hilgendorf 1979: 113). Für den Bereich der sozialen Kompetenzen erreichten die Projektklassen eindeutig bessere Ergebnisse als die Vergleichsklassen. So ermittelte Hilgendorf z.B. mit Hilfe von Soziogrammen einen besseren Zusammenhalt unter den SchülerInnen in den Projektklassen gegenüber den Vergleichsklassen (vgl. ebd.: 68).

**D. Benner und J. Ramseger** werteten als Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitforschungsgruppe die Erfahrungen des **Grundschulprojektes Münster-Gievenbeck (1981)** aus. In diesem Projekt wurde eine einzügige Grundschule zur Ganztagschule umfunktionsiert sowie mit zusätzlichem sozialpädagogischem und Lehrpersonal ausgestattet. Dadurch konnte ein sehr offenes Unterrichtskonzept praktiziert werden, in dem sich Gesprächskreis, gelenkte Arbeit, offene Phasen, Ruhephasen und Essenszeiten abwechselten. Das Lesen z.B. wurde anhand konkreter Leseanlässe (Briefe, Plakate, Tagespläne, Eigenfibel...) erlernt. Benner und Ramseger begleiteten die 1. Klasse dieses Projektes in Form von nicht-standardisierter teilnehmender Beobachtung, Tagebuchaufzeichnungen und Gesprächsprotokollen. Sie schildern Probleme (z.B. den Umgang mit spontanen Schülervorschlägen) und die Art, wie sie gelöst wurden. Nach einem Jahr ziehen sie insgesamt eine positive Bilanz. Zu Beginn des zweiten Schuljahres hatten „alle Schüler die in den Richtlinien und Lehrplänen vorgesehenen Anforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit“ (Benner/Ramseger 1981: 91) erreicht. Auch wenn aufgrund der nicht-standardisierten Untersuchungsmethode keine statistische Auswertung der erhobenen Daten erfolgen kann, lassen sich aufgrund der evaluierten Probleme und ihrer Lösungsversuche konkrete Handlungsschritte für die eigene Praxis herleiten.

Das **Marburger Grundschulprojekt** hat in den 1970er Jahren in Zusammenarbeit von Forschern und Lehrern an verschiedenen Grundschulen im Raum Marburg Innovationsprozesse initiiert und evaluierend begleitet, u.a. den Wochenplan-Unterricht. Die Planung, Durchführung und Auswertung dieses Unterrichts wurde von **Peter Huschke** ausgewertet (in Klafki, u.a. 1982: 200-278). Um einen Kompromiss zwischen den Zielsetzungen des Projektes „Selbsttätigkeit und innere Differenzierung“ und den Zwängen von Benotung, Jahrgangsklassensystem und Erwartungen von Schulverwaltung und Elternschaft zu finden, wurde der Wochenplan-Unterricht entwickelt (vgl. ebd.: 202). Die SchülerInnen bekamen

am Beginn der Woche einen Plan von Aufgaben, die sie in dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden (3-10 Stunden/Woche) selbstständig erledigen sollten. Der Wochenplan enthielt dabei zum Teil festgelegte Pflichtaufgaben und zum Teil freiere Wahlaufgaben.

Die Durchführung des Wochenplan-Unterrichts wurde von einer ForscherInnengruppe mit quantitativen und qualitativen Erhebungen beobachtet: ein einführender Beobachtungsbogen, ein differenzierteres Beobachtungsschema, die Befragung von Kindern zum Wochenplan-Unterricht und Tonbandprotokolle von jeweils zwei Unterrichtsstunden in fünf Klassen, anhand derer vor allem das Lehrerverhalten untersucht wurde. Die Erhebungen brachten folgende Ergebnisse: „Unterbrechungen von aufgabenbezogener Tätigkeit aufgrund äußerer Störeinflüsse sind mit der Einführung des Wochenplanes in allen vier Klassen seltener geworden“ (ebd.: 228). Arbeit und freie Tätigkeiten addierten sich in drei beobachteten Klassen zu 72-75% „potenziell lernrelevanter Tätigkeit“ (ebd.). Die Kinder kooperierten häufiger. Wenn die SchülerInnen Hilfe suchten, haben sie sich diese mindestens viermal häufiger bei MitschülerInnen geholt als beim Lehrer. Die Kontakte mit den LehrerInnen hatten bei allen Klassen eher strukturierenden als inhaltlichen Charakter. Fortschritte im Wochenplan-Unterricht standen nicht mit dem Schulleistungsrang in Zusammenhang und Unterschiede der Leistungsmotivation spielten kaum eine Rolle (vgl. ebd.: 228). Während in der 1. und 2. Klasse, die erst kurze Zeit mit dem Wochenplan arbeiteten, häufig euphorische Äußerungen über die eigenen Lernprozesse beobachtet wurden, gab es diese in der 3. Klasse weniger, so dass angenommen werden muss, dass hier die Routine stärker dominierte als die Euphorie (vgl. ebd.: 238-239). Diese Beobachtung wurde auch durch die Schülerbefragung zum Wochenplan-Unterricht bestätigt: Je länger die SchülerInnen Wochenplan-Unterricht haben, desto weniger attraktiv finden sie ihn (er wird dann ähnlich wie „anderer Unterricht“ eingeordnet). Daraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass bei längerfristigem Wochenplan-Unterricht dieser weiterentwickelt werden muss und neue Herausforderungen enthalten sollte (vgl. ebd.: 247).

Obwohl die folgende Untersuchung zeitlich sehr viel später stattfand, möchte ich hier die Forschungsarbeit von Naujok darstellen, da sie inhaltlich zu den Untersuchungen von Huschke Bezug hat. **Nicole Naujok** hat „**Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht**“ (Weinheim 2000) analysiert. Auf der Grundlage transkribierter Videoaufzeichnungen einer 1. und einer die Schuljahrgänge 1 bis 3 übergreifenden Berliner Grund-

schulklasse, in denen Wochenplanunterricht durchgeführt wird (vgl. ebd.: 9), untersucht Naujok an zehn ausgewählten Unterrichtsepisoden das Kooperationshandeln der SchülerInnen. Sie stellt fest, dass die alltagspädagogischen Vorstellungen der Kinder ihre Kooperationshandlungen prägen und die Kooperationsbedingungen dazu beitragen, „dass die SchülerInnen ihre Alltagspädagogik weiterentwickeln und dass bestimmte Vorstellungen stabilisiert werden“ (ebd.: 183). Auch wenn der Wochenplan-Unterricht hauptsächlich aus Einzelarbeitsaufgaben besteht, setzt er einerseits auf die Kooperationsbereitschaft der SchülerInnen und verstärkt diese andererseits (vgl. Naujok/Brandt/Krummheuer 2004: 767).

**H.J. Röbe** untersuchte **Freie Arbeit als „Bedingung zur Realisierung des Erziehungsauftrags der Grundschule“** (Frankfurt 1986). Dazu hat er ein Jahr lang eine Grundschulklasse beobachtet, insbesondere während der Freiarbeit, die meist zu Beginn des Unterrichtstages stattfand und ca. eine halbe Stunde dauerte. Er hat quantitative Beobachtungen gemacht (Länge der Phasen „Suche und Zielfindung“, Einordnung von Arbeitsprozessen als zielgerichtet oder ungerichtet, Zeitpunkt des Arbeitsendes bei einzelnen SchülerInnen) sowie qualitative Beobachtungen in Form von Protokollen der Freiarbeitszeiten und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung durch die SchülerInnen. Dabei wurden die ersten zehn Tage der Freiarbeit ausführlich beschrieben und interpretiert. Im weiteren Verlauf des Schuljahres wurden dann noch vier weitere Beobachtungsphasen durchgeführt. Während anfangs spielerische und Bastelaktivitäten im Vordergrund standen, entschieden sich im Verlauf des Schuljahres die SchülerInnen häufiger für Materialien, die direkter mit dem Unterrichtsstoff in Verbindung standen (vgl. Röbe 1986: 512). Schüler, die am Anfang Schwierigkeiten hatten, sich eine Arbeit zu suchen und systematisch dabeizubleiben, lernten im Laufe des Jahres konzentrierter und beharrlicher zu arbeiten (vgl. ebd.: 633). Freie Arbeitsphasen halfen schüchternen Kindern beim Aufbau von Selbstvertrauen und der Entwicklung ihrer Identität. Des Weiteren haben die Phasen freier Arbeit Leistungsfreude und Leistungsfähigkeit gefördert.

„Gerade für Kinder mit Konzentrationsschwächen und Verhaltensproblemen bietet der von Vorschriften und Normierungstendenzen entlastete Raum der freien Arbeit Möglichkeiten, ohne Abwehr, Angst und Furcht vor Misserfolgen zu handeln und zu lernen“ (ebd.: 488).

Röbe zieht ein insgesamt positives Resümee der erzieherischen Wirkung der Freien Arbeit.

Allerdings lässt er den gebundenen Unterricht, der einen Hauptteil des Unterrichts der SchülerInnen ausmachte, außer Acht; ebenso die Persönlichkeit der Lehrerin. Beides sind Aspekte, die die Entwicklung der Kinder auch stark mitgeprägt haben in diesem Jahr. Die zunehmende Zielgerichtetheit der Aktivitäten der Freien Arbeit und die Verbesserung der sozialen Kompetenz der SchülerInnen sind aber eindeutig positive Ergebnisse der Freiarbeit selber.

**H. Günther** hat von Mai 1987 bis Januar **1988** 222 GrundschülerInnen an 19 Grundschulen bei der Freien Arbeit (2-4 Stunden/Woche) beobachtet. Seine Studie ist allerdings umstritten, weil einerseits die Vorbereitung der studentischen Mitarbeiter für die Beobachtungsaufgabe und die Kriterien für die Beobachtungen nicht klar umrissen und andererseits die Merkmale offenen Unterrichts nicht definiert sind, so dass unklar ist, ob die untersuchten Klassen vergleichbar waren. Günther kommt zu dem Ergebnis, „dass die Qualität und das Anspruchsniveau der Schüleraktivitäten während der offenen Lernsituationen eher gering waren. Vom selbständigen Entdecken und Problemlösen war in den beobachteten Klassen wenig zu bemerken“ (Lipowsky 1999: 57). Er schließt dies daraus, dass 80% der SchülerInnen während der Freien Arbeit unselbstständig arbeiteten, weil sie vorprogrammiertes Unterrichtsmaterial mit genauen Arbeitsanweisungen wählten. Bei einer Befragung gaben 70% der SchülerInnen an, dass sie während der Freien Arbeit nichts Neues dazugelernt hatten. Diese Feststellungen sind aber insofern wenig aussagekräftig, als die Konzeption und Zielsetzung der Freien Arbeit in den verschiedenen Klassen nicht weiter erläutert wird. Wenn die Phasen der Freien Arbeit insbesondere zur Festigung und Vertiefung des Stoffes dienten und die Aufgabenstellung entsprechend formuliert wurden, dann ist dies Ergebnis nicht weiter überraschend. Es kann dann nicht auf die Interessenlage der Kinder zurückgeführt werden, sondern auf die Konzeption des Unterrichts.

Im zweiten Teil seiner Studie stellt Günther fest, dass SchülerInnen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen (wenig Unterstützung durch die Eltern, unausgeglichenes und ängstliches Verhalten) die Lernangebote der Freiarbeit nicht sinnvoll nutzen konnten (vgl. Lipowsky 1999: 57). Ihnen musste in der Freiarbeit häufig eine Arbeit zugeteilt werden, während SchülerInnen mit positiver Arbeitshaltung und Engagement die Freiarbeit konstruktiv nutzten. Dies ist ein wichtiger Befund, den es lohnt weiter zu untersuchen. Interessant wäre vor allem auch die Frage, ob und wie es möglich ist, diese SchülerInnen nach und nach an

selbstständiges Arbeiten heranzuführen.

**I. Fähmel** hat in ihrer Veröffentlichung **„Zur Struktur schulischen Unterrichts nach Maria Montessori“ (Frankfurt/M. 1981)** die Ergebnisse einer Untersuchung an der städtischen Montessorischule Beckbuschstraße in Düsseldorf, in der der Unterricht größtenteils in Form von Freier Arbeit stattfindet, dargelegt.

Anhand von Fragebögen und Beobachtungen wurde in Bezug auf die „Arbeitshaltung“ festgestellt, dass durchschnittlich über 40% der SchülerInnen mit eindeutigen/klaren Arbeitsvorsätzen in den Freiarbeitsunterricht kam. Je älter die SchülerInnen waren, desto häufiger hatten sie Arbeitsvorsätze, jüngere SchülerInnen mussten sich häufig zunächst am Material orientieren, was ihnen aber meist auch recht schnell gelang. Inhaltlich hat die freie Auswahl des Unterrichtsgegenstandes nicht zur „Ausbildung einseitiger Interessendominanz“ (ebd.: 227) geführt. Trotz des individuellen Tuns der SchülerInnen kommunizieren die Kinder miteinander und entwickeln soziale Verhaltensweisen. Die LehrerInnen fungieren als BeraterInnen und HelferInnen bei der Lernorganisation und der inhaltlichen Ausgestaltung des Lernprozesses. Insgesamt schlussfolgert I. Fähmel:

„Die freie, offene Unterrichtsorganisation der Freiarbeit nach Montessori [...] schafft eine Lernatmosphäre, die weitgehend frei ist von Lernangst und Leistungsstress. Sie fördert bei der Mehrzahl der Schüler eine positive Arbeitshaltung“ (ebd.: 306).

Eine weitere Untersuchung an einer Montessori-Grundschule wurde **2001** von **W. Henry** durchgeführt. In einer **Fallstudie über die Integrative Montessori-Schule Borken** hat sie Beobachtungen beim **„Sachunterrichtlichen Lernen in der Montessori-Pädagogik“** ausgewertet. Ihre Ergebnisse beruhen auf mehrwöchiger teilnehmender Beobachtung von SchülerInnen in einer jahrgangsübergreifenden Klasse während der Freiarbeit und auf informellen Befragungen von drei LehrerInnen nach dem Unterricht sowie leitfadengesteuerten Interviews mit ihnen. Ihr Fokus liegt auf der Rekonstruktion der individuellen Aneignungsprozesse der Kinder im Sachunterricht. Henry ist allerdings nicht nur Ethnologin, sondern auch Montessori-Pädagogin, so dass sie die Aneignungsprozesse vornehmlich unter dem Gesichtspunkt reflektiert, inwieweit sie die Vorstellungen der Montessori-Pädagogik von produktivem Unterricht bestätigen. Darüberhinaus stellt sie allerdings fest, dass Kinder mit geringen Selbststeuerungsfähigkeiten in der Freiarbeit eher Misserfolge erleben als im

lehrerzentrierten Unterricht (vgl. Henry 2001: 213, vgl. dazu auch die Ergebnisse von Lipowsky unter 2.3.3). Sie beobachtet außerdem, dass SchülerInnen bei der Arbeit mit dem didaktischen Material zwar kooperieren, sich aber selten über sachliche Probleme auseinandersetzen sowie kaum einmal unkonventionelle Lösungswege ausprobieren (vgl. Henry 2001: 214)

Eine positive Arbeitshaltung konstatiert auch **R. Neef** in einer Fallstudie mit SchülerInnen einer dritten und vierten Grundschulklasse, die sie unter dem Titel **„Offene Lernsituationen in anregender Lernumwelt“ (Tübingen 1990)** ausgewertet hat. Nach einer Umgestaltung des Klassenraumes mit den SchülerInnen und der Freigabe von Unterrichtszeit für selbstgesteuerte, individuelle und kooperative Lernformen stellt sie am Ende des 3. Schuljahres fest:

„Die erhöhten Sprechanteile aller Schüler und ihre stärkere aktive Unterrichtseteiligung [...] kann als eine qualitative Veränderung der Schülerrolle bewertet werden und scheint neben einer gesteigerten Motivation eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen bewirkt zu haben“ (ebd.: 288).

Besonders interessant für die hier vorliegende Arbeit ist Neefs Ermittlung des Selbstständigkeitsniveaus der SchülerInnen mit Hilfe eines Fragebogens am Ende der 4. Klasse. Im Gegensatz zu Vergleichsklassen, die nur lehrergesteuerten Unterricht kannten, konnten die SchülerInnen der Versuchsklasse nicht nur den Begriff „selbstständig“ definieren, sondern auch anhand von Beispielen selbstständiges Arbeiten beschreiben. D.h. sie hatten durch eigene Erfahrung eine inhaltliche Vorstellung davon, was selbstständiges Arbeiten bedeutet.

Mit der Problematik: **„Wie wirken sich die Persönlichkeits- und Lernvoraussetzungen verschiedener Kinder auf den Umgang mit der Freiarbeit aus?“** setzt sich **A. Garlichs (1993)** auseinander. Da sie einen qualitativen Forschungsansatz wählt, kann sie sich ausführlicher mit einzelnen Kindern und ihrer Entwicklung in der Freiarbeit beschäftigen. Ihre Untersuchung wurde 1986/87 an der reformierten Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen (Stadtrand von Kassel) durchgeführt. Hier wurden 36 Kinder einer Jahrgangsstufe von zwei Lehrerinnen unterrichtet, die zeitweise von zwei Sozialpädagoginnen unterstützt wurden. Sie berichtet von vier SchülerInnen:



- Einem leistungsstarken Schüler, der sich in der Freiarbeit gut entfalten kann.
- Einem leistungsschwachen Schüler, der durch zu viel Offenheit überfordert ist. Mit emotionalem Halt und Lehrerzuwendung ist er jedoch in der Lage in der Freiarbeit nach und nach eine stabilere Haltung aufzubauen. Ihm kommt die Möglichkeit zugute, dass die Lehrerin in der Freiarbeit Kapazitäten hat, sich um einzelne SchülerInnen intensiver zu kümmern.
- Eine Schülerin, die im offenen Unterricht ihre Kontaktfreudigkeit ausleben kann.
- Eine Schülerin, deren Fürsorglichkeit und Verantwortungsbereitschaft in der Freiarbeit zum Ausdruck kommt.

Garlichs Beobachtungen zeigen, dass der Erfolg oder Misserfolg der Freiarbeit sehr eng mit der gesamten Lernatmosphäre und der LehrerInnenpersönlichkeit zusammenhängt. Solche Faktoren können nur in qualitativen Forschungsprojekten angemessen berücksichtigt werden. Aufgrund der Erkenntnisse von Garlich lassen sich sinnvollere Schlüsse für selbst zu gestaltenden Freiarbeitsunterricht ziehen als aufgrund quantitativer Erhebungen, bei denen oftmals die konkreten Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfand, nicht beschrieben sind.

### **2.3.3 Untersuchung einzelner Determinanten des Freiarbeitsunterrichts (Arbeitshaltung, Leistungsstärke, Konzentrationsfähigkeit)**

Das Arbeitsverhalten leistungsschwächerer und leistungsstärkerer GrundschülerInnen in Phasen Freier Arbeit untersuchten auch **zwei Studien am Nürnberger Institut für Grundschulforschung. Wagner und Schöll (1992)** untersuchten, inwieweit fünf leistungsschwächere und fünf leistungsstärkere GrundschülerInnen in Phasen Freier Arbeit selbstständig tätig waren (Die Einteilung in die beiden Gruppen erfolgte aufgrund des Notendurchschnitts.). Dazu beobachteten sie die zehn SchülerInnen an zwei verschiedenen Tagen jeweils 30 Minuten lang anhand eines standardisierten, quantitativ auswertbaren Beobachtungsbogens. Während die leistungsstärkeren SchülerInnen in 82% ihrer Lernzeit selbstständig und anforderungsbezogen arbeiteten, traf dies auf die leistungsschwächeren SchülerInnen nur in 70,8% ihrer Lernzeit zu (Durchschnitt von beiden Gruppen: 76%). Dabei benötigten die leistungsschwächeren SchülerInnen häufiger einen Anstoß der Lehrerin, um den Anforderungen gemäß zu arbeiten. Sie nahmen in geringerem Maße als die leistungsstärkeren SchülerInnen die Angebote im Bereich Heimat- und Sachkunde wahr –

wohl, weil diese weniger vorstrukturiert waren – als z.B. die Angebote im sprachlichen Bereich.

In der zweiten Studie verglichen **Laus und Schöll (1995)** die Aufmerksamkeitsdauer von jeweils vier leistungsstarken, leistungsschwachen und leistungsdurchschnittlichen SchülerInnen im traditionellen Unterricht und in der Freien Arbeit. Die Kinder wurden zweimal 15 Minuten im lehrerzentrierten Unterricht und zweimal 15 Minuten in der Freiarbeit beobachtet. Alle drei Gruppen nutzten mehr Lernzeit in der Freien Arbeit aufgabenbezogen als im lehrerzentrierten Unterricht (79,1% zu 69,5% bei den leistungsstarken, 74,9% zu 58,5% bei den durchschnittlichen, 64,7% zu 56,3% bei den leistungsschwächeren SchülerInnen). Während die leistungsschwächeren SchülerInnen in der Freiarbeit einerseits mehr Zeit für die Organisation ihrer Arbeit brauchen, lassen sie sich andererseits nicht so leicht ablenken wie die leistungsstärkeren SchülerInnen. Außerdem wurde festgestellt, dass sie sich in der Freiarbeit am längsten einer bestimmten Aufgabe zuwandten, ihre Aufmerksamkeitsdauer also am längsten ist. Daraus lässt sich schließen, dass die leistungsschwächeren SchülerInnen am stärksten von der Freien Arbeit profitieren.

Dies ist insofern interessant als es den Ergebnissen von Günther widerspricht, dass leistungsschwächere SchülerInnen am wenigsten von der Freiarbeit profitieren. Während Günthers Untersuchungsergebnisse mit Vorsicht zu genießen waren, weil die Untersuchungsprämissen nicht klar definiert waren, müssen die Ergebnisse der Nürnberger Studien relativiert werden, weil sie sich auf eine sehr kleine Stichprobe und stark begrenzte Beobachtungszeiträume bezieht. Die Ergebnisse von Günther werden auch durch die oben zitierte Studie von Garlichs (1993) relativiert, dass ein leistungsschwacher Schüler, der durch zu viel Offenheit überfordert war, durch emotionalen Halt und Lehrerzuwendung eine stabile Haltung aufbauen konnte.

Unter dem Titel „**Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht**“ hat **F. Lipowsky** eine „empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit“ durchgeführt. Im Rahmen eines Lerntheckenarrangements aus dem Bereich Geometrie, das eine Woche lang mit zwei Unterrichtsstunden/Tag angeboten wurde – also für die beteiligten SchülerInnen eine Ausnahmesituation darstellte – ließ er in acht verschiedenen Grundschulklassen acht konzentrationsstärkere und acht konzentrations-

schwächere SchülerInnen beobachten (vgl. Lipowsky 1999: 121f.). Er stellte fest, dass „nicht nur die Leistungsstärke, sondern auch die Konzentrationsfähigkeit der Schüler einen Einfluss auf die Lernzeitnutzung und auf das Lernverhalten der Schüler in geöffneten Situationen ausübt“ (ebd.: 207). Während die konzentrationsstärkeren SchülerInnen über 80% ihrer Lernzeit mit aufgabenbezogenem Verhalten nutzten, war dies bei den konzentrationschwächeren SchülerInnen nur in 60% ihrer Lernzeit der Fall. Allerdings stellte sich bei genauer Auswertung der Beobachtungsdaten heraus, dass diese Unterschiede in der Lernzeitnutzung sich vor allem auf den ersten und letzten Tag des Lernthekenarrangements bezogen, während am 2.-4. Tag beide Gruppen fast gleich intensiv arbeiteten. „Die konzentrationschwächeren Schüler benötigten an den beiden Randtagen wesentlich mehr Zeit zur Orientierung und nutzten Zwischenphasen nach Beendigung einer Arbeit wesentlich häufiger zu nicht-sachbezogenen Tätigkeiten als die stärkeren Schüler“ (ebd.: 208).

Lipowsky schließt daraus, dass konzentrationschwächere SchülerInnen mehr Anleitung und Einübung für den Umgang mit Materialien des offenen Unterrichts brauchen, um die Lernzeit intensiver zu nutzen. Er schlägt vor, im Klassenraum separate Arbeitsbereiche für konzentrationschwächere SchülerInnen einzurichten, in denen sie ungestört alleine oder mit MitschülerInnen arbeiten können (vgl. ebd.: 218). Insgesamt stellt er als eine zentrale Schlussfolgerung seiner Untersuchung heraus, dass es wichtig ist, Strukturen als Rahmen für den offenen Unterricht zu schaffen: „Geöffneter Unterricht ist kein strukturloser Unterricht, in dem die Lernaktivitäten der Kinder beliebig und austauschbar sind“ (ebd.: 217). Damit bestätigt sich die von Prengel in ihrem durch Fallstudien untermauerten Beitrag zur Bildungstheorie formulierte Einsicht „Gelingende Offenheit hat Struktur“ (1999: 14)

In einem Forschungsprojekt an den Universitäten Potsdam und Hamburg unter der Leitung von **U. Drews** und **W. Wallrabenstein** wurde untersucht, „in welcher Weise und mit welchen Intentionen ein **Abbau der ‚klassischen‘ Lehrerzentriertheit** des Unterrichts erfolgt, **wenn** der Unterricht geöffnet und in Sonderheit **Freiarbeit eingeführt wird**“ (2002: 68). Sie stellten dabei fest, dass der überwiegende Teil der befragten GrundschullehrerInnen in Ost und West (ca. 90%) häufiger oder weniger häufig, jedoch regelmäßig Freiarbeit in ihrem Unterricht praktizieren. Interviews mit GrundschullehrerInnen in Ost und West und Unterrichtsbeobachtungen bei ihnen zeigten, dass Grundschulreform „in aller erster Linie bei den Haltungen und inneren Einstellungen als neue Rollenfindungsprozesse“ (Wallrabenstein 2002: 94) beginnen muss. Die Freiarbeit erfordere eine tiefgehende Veränderung

traditioneller Rollenmuster. Aufgrund unterscheidbarer Handlungsstile leiten sie ab, dass Lehrerhandeln in der Freiarbeit die konstruktive Anwendung antinomischer Prinzipien wie „Nähe“ und „Distanz“, „Wechsel“ und „Dauer“ erfordert (vgl. ebd.: 98). Eine parallele Befragung von 90 SchülerInnen der dritten Klassen im Land Brandenburg ergab, dass die Mehrheit der SchülerInnen Unterrichtssituationen bevorzugt, „in denen sie Entscheidungsspielraum besitzen, der ihnen ein selbstbestimmtes Handeln ermöglicht“ (Felger-Pärsch 2002: 89).

Bei einer **Befragung** von 262 LehrerInnen aus dem Land Brandenburg und 50 LehrerInnen aus Hamburg und Umgebung **zu ihrer Unterrichtsgestaltung, zu ihrem Umgang mit Freiarbeit und mit Regeln** stellte **A. Felger-Pärsch** fest, dass LehrerInnen in beiden Ländern „ihren Unterricht reflektieren bzw. auch bereit sind, ihn zu verändern, aber auch Bewährtes bewahren wollen“ (2002: 108). Sie wollen weiterhin traditionelle Unterrichtsmethoden einsetzen, sehen es aber auch als wichtig an, die Kinder bei der Gestaltung schulischer Lernarrangements zu beteiligen (vgl. ebd.: 110). Die Befragung zum **„Umgang mit Regeln des Miteinanders in der Freiarbeit“** wurde von **R. Heusinger** ausgewertet. Für über 90% der befragten LehrerInnen „ist die von ihnen praktizierte Freiarbeit an die Existenz von Regeln gebunden“ (2002: 113) die gemeinsam von LehrerIn und SchülerInnen erstellt werden (vgl. ebd.: 116). Für die Brandenburger LehrerInnen sind die Regeln zum Sozialverhalten und zur Organisation der Arbeit am wichtigsten, für die Hamburger LehrerInnen die Regeln zum Arbeitsverhalten. Regeln zur Sicherung von Arbeitsergebnissen stehen für beide an letzter Stelle (vgl. ebd.: 114f.). Regelverstöße werden von drei Viertel der LehrerInnen möglichst sofort besprochen, weniger als ein Viertel der LehrerInnen delegiert die Verantwortung für den Umgang mit Regelverstößen an SchülerInnen. Die parallele SchülerInnenbefragung ergab, dass den SchülerInnen die in der Klasse existierenden Regeln durchaus bewusst sind. Dabei sind die Regeln zum Sozialverhalten gut verankert, während die Einhaltung der Regel „leise sprechen“ ihnen sehr schwer fällt (vgl. ebd.: 120f.).

Im Rahmen der **wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs an der Montessori-Gesamtschule Potsdam im Bereich der Primarstufe** haben **A. Prengel u.a. (2004a)** Kinderaktivitäten in der Freiarbeit beobachtet. In zwei Untersuchungsreihen wurden die Aktivitäten während der Freiarbeit von zunächst sieben und beim zweiten Mal von achtzehn

Kindern aus den Klassenstufen 1-3 über mehrere Monate hinweg protokolliert. Sie stellten fest, dass die Kinder einen erheblichen Teil der Zeit (Teil I: 41%, Teil II: 54%) mit „Arbeit mit/ohne Material“ verbrachten. Nimmt man die Kategorien „Spielen und spielerisches Malen“, „Anderen zuschauen“, „Sich unterhalten“ und „Zielgerichtetes Bewegen“ hinzu ergibt sich eine Lernzeit von rund 90%. „Passives Verhalten“ macht mit 6% (Teil I) und 3% (Teil II) nur einen sehr geringen Teil der Zeit aus. Die Aktivitäten „diffuse Bewegung“ und „Andere stören“ sind ebenfalls unbedeutend (vgl. Prengel u.a. 2004a: 19f.). Besonders interessant an der Untersuchung ist, dass ein hochbegabtes und mehrere behinderte Kinder in die Beobachtung einbezogen wurden. Das hochbegabte Kind hat mit 80% „Arbeit mit/ohne Material“ die Freiarbeit extrem intensiv für das Lernen genutzt, mit 2% aber nur sehr wenig mit seinen MitschülerInnen kommuniziert (ebd.: 16). Die Sozialkontakte der behinderten Kinder („sich unterhalten“ und „in Partnerarbeit tätig sein“) weisen auf eine gute Integration in die Gruppe hin. Ihre Lernzeitnutzung liegt zwar unter dem Durchschnitt, aber zum Teil über den Werten anderer – als nicht-behindert eingestufte – Kinder (ebd.: 21). Dies bestätigt die Ergebnisse von Lipowsky und Garlichs, dass Freiarbeit auch von leistungs- und konzentrationsschwächeren SchülerInnen für lernrelevante Tätigkeiten genutzt wird, dass diese aber stärkerer Einführung und Betreuung bedürfen.

#### **2.3.4 Freiarbeit in der Sekundarstufe**

Die Arbeit von **W. Dartmann „Realisierungschancen Freier Arbeit in der Grundschule und die Frage ihrer Kontinuität beim Übergang zur Sekundarstufe I“ (Münster 1988)** beschäftigt sich zumindest perspektivisch mit der Frage der Freiarbeit in der Sekundarstufe I. Dartmann untersucht die Rahmenrichtlinien der Grundschule und der Sekundarstufe I der verschiedenen weiterführenden Schulen in NRW im Hinblick auf die Realisierungschancen Freier Arbeit. Sie stellt fest, dass die pädagogischen Grundsätze der „individuellen Förderung und der sozialen Koedukation“ wie sie in den Rahmenplänen formuliert werden idealerweise durch Freie Arbeit verwirklicht werden.

Dartmann hat in zwei Grundschulklassen (im 3./4. Jahrgang) jeweils ein Jahr lang Freie Arbeit praktiziert und ausgewertet. In beiden Klassen wurden 3 Stunden/Woche Freie Arbeit angeboten, die aus dem Förderunterricht bzw. den Hauptfächern Mathematik und Deutsch abgezweigt wurden. Durch teilnehmende Beobachtung hat sie die Freiarbeitsaktivitäten aller SchülerInnen in drei verschiedenen Wochen sowie die Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades und die Konzentration bei der Bearbeitung der Aufgaben protokol-

liert. Dabei hat sie festgestellt, dass die Kinder ihre Leistungsfähigkeit meist realistisch eingeschätzt haben und dass sie in relativ ausgewogener Form Aufgaben aus verschiedenen Fächern und Gebieten gewählt haben. Des Weiteren konnte sie aus ihren Beobachtungen schließen, dass die Kinder in 76-90% der Zeit konzentriert gearbeitet haben, d.h. die Freiarbeit nicht zum „Abschalten“ genutzt haben. In mehrfacher Befragung der SchülerInnen zur Beliebtheit der verschiedenen Unterrichtsfächer stellt sie fest, dass in beiden Klassen die Prozentwerte für die Freie Arbeit bei 76-100% lagen (ebd.: 258). Die Beliebtheit der Freien Arbeit wurde an konkreten Arbeitsinhalten festgemacht. Zur Wertschätzung der Freien Arbeit durch die Kinder fasst sie zusammen:

„Die freie Wahl des Gegenstandes war von größter Bedeutung; die Bedeutung der Zeitfreiheit war möglicherweise abhängig von Erfahrungen der Kinder mit der Freien Arbeit; Die wählbare Sozialform und die besonderen Funktionen des Lehrers hatten die geringste Bedeutung“ (ebd.: 366).

Sie geht davon aus, dass entsprechend der neuen Rahmenpläne in NRW

„in den nächsten Jahren in zunehmendem Maße Formen Freier Arbeit in unterschiedlicher Konkretisierung zur Erfahrung eines Grundschulkindes gehören werden. Aus diesem Grund dürften auch die weiterführenden Schulen – trotz des größeren Fachlehrersystems, das streckenweise die Gestaltung freier Lernphasen erschweren könnte – auf den Lernerfahrungen ihrer „Schulanfänger“ vertrauen und die Chance freier Lernsituationen nutzen“ (ebd.: 225).

In einer quantitativen Studie zu „**Montessori-Pädagogik und Bildungsreform im Schulwesen der Sekundarstufe**“ hat **Meisterjahn-Knebel 1995** den Unterricht in Freiarbeit, Projektarbeit und handwerklicher Arbeit einer achten und neunten Klasse der **Montessori-Gesamtschule Krefeld** untersucht. Mit standardisierten Beobachtungen wurden Prozesse der Konzentration bzw. der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ festgehalten. Sie stellt fest, dass die SchülerInnen am ehesten zu einer dauerhaften Arbeitshaltung gelangten je länger sie Zeit für eine selbst gewählte Aufgabe erhielten (vgl. Meisterjahn-Knebel 1995: 209). Nach lehrerzentrierten Unterrichtsstunden und vor dem Beginn der Arbeit an einer eigenständigen Aufgabe waren Unruhe und Unterbrechungen am größten. Die Konzentrationswerte bei handwerklicher Arbeit und Projektunterricht waren höher als bei der Freiarbeit.

Zwei Studien, die sich mit Freiarbeit in der Sekundarstufe auseinandersetzen, wurden von

Silke Traub verfasst. In ihrer Diplomarbeit beschäftigt sich **Silke Traub** mit „**Freiarbeit in der Realschule**“ (Landau 1997). Sie dokumentiert die Entwicklung eines Stufenkonzeptes zur Freiarbeit, das über einen längeren Zeitraum hinweg in verschiedenen Klassen der Realschule erprobt und verbessert wurde, wobei sie selbst eine der Unterrichtenden und gleichzeitig Forschende war. Sie stellte fest, dass sich der Weg zur Freiarbeit je nach Klasse, Lehrkraft und organisatorischen Voraussetzungen sehr unterschiedlich entwickelte. So entstand ein Konzept mit drei Varianten und mehreren Stufen, auf denen LehrerInnen mit dem Freiarbeitsunterricht beginnen können, je nach ihren eigenen Vorkenntnissen und dem Entwicklungsstand der Klasse. Aufgrund dieses Stufenkonzeptes entwickelte Traub ein Konzept der Lehrerfortbildung, das LehrerInnen motivieren soll, Freiarbeit in ihrem Unterricht durchzuführen und sie bei den ersten Praxisschritten begleitet. Es ist eine mehrphasige und mehrschrittige Fortbildung, die einen individuellen Lernprozess der TeilnehmerInnen ermöglicht und ein klares Freiarbeitsverständnis sowie praktikable Umsetzungskonzepte vermittelt. In ihrer Dissertation „**Entwicklung und Analyse eines Lehrerfortbildungskonzeptes zur Vermittlung von Handlungskompetenz für Freiarbeit in der Sekundarstufe**“ (Traub, Weingarten 1999) dokumentiert und evaluiert Traub dieses Fortbildungskonzept. Im Vergleich mit einphasigen Block-Fortbildungen zur Freiarbeit hat dieses mehrphasige Konzept sehr viel mehr LehrerInnen an die Freiarbeit herangeführt und sie in die Lage versetzt, Freiarbeit in die Praxis umzusetzen.

Außerdem gibt es eine Theoriearbeit, in der aufgrund von Erfahrungen mit der Freiarbeit in der Sekundarstufe I eine Definition von Freiarbeit entwickelt wurde. In seiner Arbeit „**Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie für die Sekundarstufe**“ (Hohengehren 1998) entwickelt **Claus Georg Krieger** aufgrund der Auseinandersetzung mit den ReformpädagogInnen, verschiedener Schulbesuche und eigener langjähriger Praxis der Freiarbeit in einem Gymnasium eine Definition von Freiarbeit, die die heutigen Chancen, Möglichkeiten und Herausforderungen dieser sehr gut erfasst. Sie wurde deshalb als Grundlage des hier vorgestellten Delfin-Projektes und der zugehörigen Forschungsarbeit übernommen (s.3.1).

**M. Bannach** untersucht in seiner Arbeit „**Selbstbestimmtes Lernen - Freie Arbeit an selbst gewählten Themen**“ (Hohengehren 2002) anhand von drei Fallstudien die Themenarbeit von SchülerInnen in einer 6. Klasse einer integrativen Grundschule in Berlin. Diese Arbeit lässt sich insofern auf die Sekundarstufe beziehen, als in anderen Bundesländern –

so auch in Sachsen-Anhalt, wo das hier auszuwertende Forschungsprojekt stattfindet – die Grundschule schon nach der 4. Klasse endet. Bannach dokumentiert und reflektiert die Themenfindung der Kleingruppen für ihre Freie Arbeit, die von den SchülerInnen selbst strukturierte Arbeit sowie die Präsentation der Ergebnisse in der Klasse, wobei er jeweils einen Schüler/eine Schülerin einer Gruppe genauer beobachtet. Die Ergebnisse bezieht er auf die im theoretischen Teil der Arbeit dargestellten Lern-, Interessen- und Motivations-theorien und untersucht, „inwieweit und mit welchen Konzepten sie das festgestellte Verhalten der Schüler erklären können“ (313). Er arbeitet heraus, dass die SchülerInnen vielfältige Lernchancen hatten und nutzten:

„Alle drei Schüler konnten Schule zur Arbeit an der eigenen Biographie (im weiteren Sinne) nutzen, indem sie sich subjektiv bedeutungsvollen Themen zuwandten, individuelle Gegenstandsbezüge entwickelten und Mitschüler und Lehrer [...] an ihren Erfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten aktiv teilhaben ließen“ (351).

In Bezug auf die Theorie des Interesses konnten die gewählten Themen den drei Bereichen „persönliche Interessenthemen“, „situatives Interesse mit biographischen Wurzeln“ und „lebensweltbezogenes Interesse“ zugeordnet werden, wodurch auch die hohe Motivation bei der Erarbeitung der Themen zu erklären ist. Die Arbeit von Bannach ist ein gelungenes Beispiel der Praxisforschung, dessen Ergebnisse gut abstrahiert und für die eigene Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden können. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass er nur positive Beispiele zur Auswertung ausgewählt hat, obwohl – wie er betont – es auch negative Erfahrungen gab. Dem Forschungsinteresse wäre es entgegen gekommen, wenn er sowohl seine Theorie verifizierende als auch falsifizierende Fallbeispiele für die ausführliche Auswertung gewählt und neben den Bedingungen des Gelingens auch die des Scheiterns untersucht hätte.

Während Bannachs Arbeit sich auf den Beginn der Sekundarstufe I bezog, beschäftigt sich die von **Karin Bräu** im selben Jahr (2002) im selben Verlag (Hohengehren) erschienene Studie mit der Sekundarstufe II: „**Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe**“. Bräu beobachtete in einer qualitativen Studie Schülerinnen und Lehrerinnen in zwei jeweils drei- bis fünfwöchigen Gruppenarbeitsphasen im 11. und 12. Schuljahr und führte Gespräche mit ihnen über ihre Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform. Ihre Zielsetzung war es, die „Praxisverläufe zu verstehen und damit die besonderen Anforderungen, die selbstständiges



Lernen für die Schüler und für die Lehrenden bedeuten, hervorzuheben“ (ebd.: 3). Durch einen analysierenden Blick auf die selbstständig lernenden Schülerinnen sollten deren Lernprozesse aufgedeckt werden, um daraus Schlüsse für Anforderungen selbstständigen Lernens zu ziehen. Bei der Auswertung ihrer Beobachtungen stellt sie fest, dass „Tätigkeiten des Einrichtens und die inhaltliche Arbeit die geringsten Probleme verursachen“ (ebd.: 258), vermutlich weil beide Aktivitäten aus dem herkömmlichen Unterricht bekannt sind. Die Schülerinnen schätzen es, Teilschritte der Gesamtarbeit aufteilen und dabei die Interessen der Einzelnen berücksichtigen zu können sowie andere inhaltliche Aspekte gemeinsam anzugehen. Es fällt den Schülerinnen aber schwer, „die Vorteile, die die Arbeit in Gruppen gegenüber dem Einzellernen hat, wirklich auszunutzen, da sie ihnen nicht bewusst sind“ (ebd.). Zu diesen Vorteilen zählt, dass die Diskussion unterschiedlicher Sichtweisen und Voraussetzungen der einzelnen Gruppenmitglieder Erkenntnisprozesse auslösen können, die in Einzelarbeit nicht thematisiert werden. Den Schülerinnen fehlen die „metakognitiven Kompetenzen“ (ebd.), um „selbstständiges Arbeiten zu steuern und nachträglich Revue passieren zu lassen“ (ebd.). Zur Ausbildung dieser Kompetenzen wäre nach Bräu eine stärkere Involvierung der Lehrerin auch in die Gruppenarbeitsprozesse wünschenswert. Die Rolle der Lehrerin beschreibt sie insgesamt als paradox: „Wie der Betreuer oder die Betreuerin selbstständiger Lernprozesse sowohl Zurückhaltung üben als auch Unterstützung anbieten kann, ist weitgehend ungeklärt“ (ebd.: 113).

### **2.3.5 Zusammenfassende Einschätzung zum Forschungsstand**

Während die britischen und amerikanischen Studien feststellten, dass die kognitiven Fähigkeiten stärker im traditionellen Unterricht gefördert werden und die sozialen Kompetenzen im offenen Unterricht besser entwickelt werden, belegt die Studie von Hilgendorf, dass im Tempelhofer Projekt der Lernzuwachs im offenen Unterricht genauso groß ist wie im lehrerzentrierten Unterricht. Er macht dafür das ausgeprägte LehrerInnen-Engagement in den Projektklassen verantwortlich. Auch die britische Bennett-Studie führt ein Beispiel an, bei dem der Wissenszuwachs im informellen Unterricht größer war als im formellen, weil die Lehrerin den informellen Unterricht gut strukturierte. Naujok stellt in einer qualitativen Studie fest, dass Wochenplan-Arbeit die Kooperationsfähigkeit der SchülerInnen fördert, selbst wenn er hauptsächlich aus Einzelarbeitsaufgaben besteht.

Die Effektivität des offenen Unterrichts in Bezug auf den Lernerfolg steigt mit einer guten Vorbereitung und Strukturierung dieses Unterrichts. Andererseits darf die Strukturierung

nicht zu eng sein wie die ORACLE-Studie und die Untersuchungen von Huschke und Günther feststellen, weil eine zu starke Kleinschrittigkeit in den vorgegebenen Wochenplänen keine Kreativität der Kinder zulässt und den Erwerb sozialer und persönlichkeitsbildender Fähigkeiten verringert. Für das Delfin-Projekt war es deshalb wichtig, einen Mittelweg zu finden zwischen einem zu offenen Material- und Aufgabenangebot und einer zu engen Strukturierung. Idealtypisch sollte mit einer stärkeren Strukturierung begonnen werden, die nach und nach zugunsten offenerer Aufgabenstellungen zurückgenommen wird.

Die anderen oben dargestellten Untersuchungen beschäftigen sich mit spezifischen Aspekten der Freiarbeit. Fählmel und Dartmann weisen nach, dass die Wahlfreiheit im offenen Unterricht nicht zu einer Einseitigkeit hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände, die die SchülerInnen wählen, führt. Eine insgesamt gute Lernzeitnutzung weisen Fählmel, Laus und Schöll, Dartmann, Lipowsky und Prengel nach. Dabei stellen Wagner und Schöll eine Abhängigkeit der Lernzeitnutzung von der Leistungsstärke fest. Lipowsky weist nach, dass konzentrationsstärkere SchülerInnen die Lernzeit in der Freiarbeit intensiver nutzen als konzentrationschwächere.

Während Henry feststellt, dass Kinder mit geringen Selbststeuerungsfähigkeiten in der Freiarbeit leichter Misserfolge erleben als beim lehrerzentrierten Unterricht, beobachtet Röbe in seiner qualitativen Studie, dass „gerade für Kinder mit Konzentrationsschwächen und Verhaltensproblemen“ die freie Arbeit Möglichkeiten bietet, „ohne Abwehr, Angst und Furcht vor Misserfolgen zu handeln und zu lernen“ (Röbe 1986: 488). Dies wird durch die Studie von Prengel bestätigt, in die auch behinderte Kinder einbezogen waren. Garlichs berichtet von einem schwachen Schüler, dem durch emotionalen Halt und Lehrerzuwendung in der Freiarbeit geholfen wird, nach und nach eine stabilere Haltung aufzubauen. Die Schwäche des Offenen Unterrichts, weniger fachliches Wissen zu vermitteln als lehrerzentrierter Unterricht, die vor allem von den britischen und amerikanischen Studien festgestellt wurde, lässt sich durch eine Strukturierung der Freiarbeit, besonders in ihrer Einführungsphase, durch LehrerInnen-Engagement und durch gezielte Beachtung und Betreuung einzelner leistungsschwächerer und konzentrationsärmerer SchülerInnen auffangen und minimieren. Es ist zu vermuten, dass damit ein Erfolg der Freiarbeit nicht nur hinsichtlich der sozialen Fähigkeiten, sondern auch in Bezug auf die kognitiven Fertigkeiten erreicht werden kann.

Drews/Wallrabenstein stellen in ihrem Forschungsprojekt der Befragung von GrundschullehrerInnen in Brandenburg und Hamburg fest, dass 90% von ihnen Freiarbeit praktizieren, es den meisten von ihnen aber wichtig ist, auch lehrerzentrierte Unterrichtsformen beizubehalten. Als neuralgischer Punkt erwies sich die Notwendigkeit der Veränderung traditioneller Rollenmuster im offenen Unterricht. Als konstitutiv für die Freiarbeit sahen die befragten LehrerInnen die Einführung von Regeln an, die mit den Kindern gemeinsam aufgestellt werden, deren Einhaltung aber überwiegend von den LehrerInnen kontrolliert wird.

Meisterjahn-Knebel weist in der Sekundarstufe einer Montessori-Gesamtschule eine „Polarisation der Aufmerksamkeit“ vor allem im Projektunterricht und bei der handwerklichen Arbeit, aber auch bei der Freiarbeit nach. Krieger entwickelt eine Definition für Freiarbeit in der Sekundarstufe. Traub dokumentiert die Entwicklung eines Stufenkonzeptes zur Verwirklichung von Freiarbeit an der Realschule. Bei der Evaluation eines darauf aufbauenden mehrphasigen Fortbildungskonzeptes für Lehrkräfte in der Sekundarstufe konstatiert sie eine verbesserte Implementation gegenüber traditionellen einphasigen Lehrerfortbildungen.

Bannach untersucht die Themenarbeit von SchülerInnen in einer 6. Klasse einer integrativen Grundschule in Berlin. Er arbeitet heraus, dass die SchülerInnen vielfältige Lernchancen hatten und nutzten und dadurch biografierelevantes Lernen stattfand. Bräu beobachtet in einer qualitativen Studie die Gruppenarbeitsprozesse von Schülerinnen im Deutschkurs einer gymnasialen Oberstufe und stellt fest, dass die Potenziale dieser Arbeitsweise nicht ausgeschöpft werden, weil den Schülerinnen die metakognitiven Kompetenzen zur Reflexion dieser Arbeitsweise fehlen.

Beim Studium der Forschungsarbeiten ließ sich insgesamt feststellen, dass ihre Ergebnisse umso besser nachzuvollziehen und auch zu übertragen sind, je genauer die Bedingungen beschrieben werden, unter denen die jeweilige Untersuchung durchgeführt wurde.<sup>26</sup> Dies ist bei allen qualitativen Studien der Fall. Bei den quantitativen Untersuchungen wird z.T. wenig über die Bedingungen in den einzelnen untersuchten Klassen gesagt, so dass eine Über-

---

<sup>26</sup> Dies konstatiert auch Bräu: „Durch die Detailgenauigkeit der Beschreibungen und Analysen von Schüler- und Lehreraktivitäten wird dem Leser ermöglicht, die dargestellten Fälle mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen und selbst Schlussfolgerungen zu ziehen“ (Bräu 2002: 3)

tragbarkeit weniger gegeben ist. So betonen auch Lüders/Rauin in ihrem Aufsatz zur „Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung“ im Handbuch der Schulforschung:

„Die interne Validität der Instruktionsforschung, die häufig mit experimentellen Designs arbeitet, ist sehr hoch, aber die externe Validität ihrer Befunde ist wegen der Vernachlässigung von institutionellen und strukturellen Bedingungen des Unterrichtens eher gering.“ (Lüders/Rauin 2004: 707)

Eine positive Ausnahme bildet die Arbeit von Lipowsky, der auch bei einer quantitativen Auswertung die zugrunde liegende Unterrichtssituation genau beschreibt sowie die Arbeiten von Huschke und von Neef, die z.T. qualitative und z.T. quantitative Daten auswerten.

### **2.3.6 Schlussfolgerungen für das Forschungsprojekt „Freiarbeit aus SchülerInnen-sicht“**

Das Anliegen der Forschungsarbeit „Freiarbeit aus SchülerInnen-sicht“ ist es, eine systematische Untersuchung von Freiarbeitsunterricht in der Sekundarstufe vorzunehmen, da die bisherigen Forschungen zu Freiarbeit in dieser Altersgruppe sich eher mit speziellen Fragestellungen beschäftigten (Definition, Projektunterricht, Themenarbeit, Lehrerfortbildung). Wenige der bisherigen Forschungsarbeiten haben die SchülerInnen-sicht auf Freiarbeit erhoben. In der Untersuchung von Huschke (1982) im Marburger Grundschulprojekt gab es neben ausführlicher Beobachtung und Tonbandprotokollen von Unterrichtsstunden eine Befragung der Kinder zum Wochenplan-Unterricht, bei der die Erst- und Zweitklässler euphorisch über die Freiarbeit sprachen, während die Drittklässler weniger Begeisterung zeigten: Je länger die SchülerInnen also Wochenplanunterricht hatten, desto weniger begeistert waren sie davon, woraus gefolgert wurde, dass längerfristiger Wochenplan-Unterricht weiterentwickelt werden und neue Anforderungen enthalten muss.

Günther (1988) hat in seiner quantitativen Studie neben der Beobachtung von SchülerInnen bei der Freiarbeit in verschiedensten Grundschulklassen eine Befragung der Kinder durchgeführt, bei der 70% der SchülerInnen angaben, in der Freiarbeit nichts Neues gelernt zu haben. Da er Konzeption und Durchführung der Freiarbeit in den verschiedensten Klassen nicht erläutert, lässt sich die Ursache dieser Äußerungen nicht erschließen und demzufolge lassen sich auch keine Schlussfolgerungen für die Freiarbeit daraus ziehen.

Neef (1990) hat mit Hilfe eines Fragebogens das Selbstständigkeitsniveau der SchülerInnen am Ende der 4. Klasse erhoben. Nur die SchülerInnen, die Freiarbeitsunterricht gehabt hatten, konnten – im Gegensatz zu den SchülerInnen, die nur lehrerzentrierten Unterricht kannten – definieren, was Selbstständigkeit ist und Beispiele selbstständigen Arbeitens schildern. Dartmann (1988) hat neben teilnehmender Beobachtung die SchülerInnen mehrfach zur Beliebtheit einzelner Unterrichtsfächer befragt. In beiden Versuchsklassen war die Beliebtheit der Freiarbeit sehr hoch (76-100%).

Bräu führte neben der Beobachtung von Gruppenarbeitsphasen in der 11. und 12. Klasse Gespräche mit den SchülerInnen über ihre Erfahrungen mit dieser Form von Unterricht durch. Hierbei stellte sie fest, dass die SchülerInnen die Vorteile der Gruppenarbeit nicht systematisch nutzen konnten, weil sie ihnen nicht bewusst waren. Ihnen fehlten die metakognitiven Fähigkeiten, um selbstständiges Arbeiten sinnvoll zu steuern und zu reflektieren.

Die Untersuchung von Bräu lässt sich am ehesten mit der im hier dokumentierten Forschungsprojekt durchgeführten Erhebung der SchülerInnensicht vergleichen, da Gespräche mit mehreren SchülerInnen geführt und interpretiert wurden. Allerdings bezog sich ihre Untersuchung auf die Sekundarstufe II, während das Forschungsprojekt „Freiarbeit aus SchülerInnensicht“ sich auf den Beginn der Sekundarstufe I bezieht. Alle anderen Untersuchungen, die SchülerInnenbefragung durchgeführt haben, beziehen sich auf Gespräche mit wenigen SchülerInnen (Huschke) oder auf die Beantwortung standardisierter Fragebögen (Günther, Neef). Die in dem Forschungsprojekt „Freiarbeit aus SchülerInnensicht“ durchgeführte Befragung stellt also auch ein methodisches Novum dar, weil in den Kreisgesprächen und in den Gruppendiskussionen die Meinung der ganzen Klasse bzw. einer Gruppe von SchülerInnen erhoben wurde, wodurch auch der kollektive Meinungsbildungsprozess innerhalb der SchülerInnengruppe reflektiert werden konnte. Des Weiteren stellt diese Erhebung eine Besonderheit dar, weil sie eine Langzeituntersuchung ist; denn die Kreisgespräche, die ausgewertet wurden, fanden über einen Zeitraum von zwei Jahren regelmäßig statt und die Gruppendiskussion als Retrospektive auf die Freiarbeit wurde zwei weitere Jahre später durchgeführt. Die Auswertung der Dokumente eröffnet damit einen umfassenden Blick auf die Freiarbeit im Delfin-Projekt und die Sicht der SchülerInnen auf diese. Die Dokumente wurden unter der Fragestellung untersucht: Welche Chancen und Probleme der

Freiarbeit dokumentieren sich in der SchülerInnensicht auf Freiarbeit? Die Ergebnisse der Untersuchung bilden die Grundlage für ein wissenschaftlich fundiertes Konzept für Freiarbeit in der Sekundarstufe I.

### **3 Zielsetzung, Konzeption und Durchführung der Freiarbeit in Klasse 5 und 6 des Sophie-Scholl-Gymnasiums: das Delfin-Projekt**

In diesem Kapitel werden zunächst das Verständnis und die Zielsetzung von Freiarbeit erläutert, die dem Delfin-Projekt zugrunde liegen. Anschließend wird das Konzept der Freiarbeit zusammenfassend dargestellt wie die forschende Lehrerin es vor Beginn des Delfin-Projektes formuliert hat. Den zweiten Teil dieses Kapitels bilden ein Bericht über die Durchführung des Delfin-Projektes, der wichtige Informationen über die Realisierung zusammenfasst, und ein erster analytischer Blick auf das Projekt durch die systematische Auswertung der Monatspläne.

#### **3.1 Verständnis und Zielsetzung von Freiarbeit**

##### *Verständnis von ‚Freiarbeit‘, das dem Delfin-Projekt zugrunde liegt*

Der Begriff **Freiarbeit** beschreibt Arbeitsformen, die in der Praxis der ReformpädagogInnen entwickelt wurden; denn im Zentrum ihrer Pädagogik stand die Arbeit als tätige Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umgebung verbunden mit der Freiheit in Bezug auf die Frage, welche Arbeit das Kind sich zu welchem Zeitpunkt mit welchem Ziel auswählt. Die in Abschnitt 2.1.3 aufgeführten Arbeits- und Unterrichtsformen der ReformpädagogInnen – insbesondere das Lernen von „Methode“ nach Gaudig, die vorbereitete Lernumgebung nach Montessori und der Wochenplan nach Freinet – bilden zentrale Bestandteile von Freiarbeit heute. Projektarbeit kann in die Freiarbeit integriert werden und das Kreisgespräch stellt eine Ergänzung zum Freiarbeitsunterricht dar.

Sehrbrock (1993: 11f.) sieht drei Möglichkeiten, Freiarbeit in der Schule zu verwirklichen:

1. Freiarbeit als eigenständiges Unterrichtsfach
2. Freiarbeit als ein didaktisch-methodisches Prinzip in einzelnen Unterrichtsfächern
3. Freiarbeit als didaktisches Prinzip des gesamten Unterrichts einer Schule

Mit Freiarbeit als Prinzip in einzelnen Unterrichtsfächern (2.) kann jede/r FachlehrerIn anfangen, andererseits ist die Wahlfreiheit in Bezug auf den Inhalt im Fachunterricht begrenzt, weil sich die Inhalte der Freiarbeit nur auf ein Unterrichtsfach beziehen. Gaudig betont, dass Freiarbeit nur möglich wird, wenn die konforme Arbeit im Klassenverband aufgelöst wird und die SchülerInnen als Individuen arbeiten (vgl. Gaudig 1917/1980: 23). Wenn Freiarbeit den gesamten Unterricht einer Schule bestimmen soll (3.), würde dies eine Gesamtveränderung der Schule zu einer offenen Schule bedeuten, d.h. diese Möglichkeit geht mit einer Veränderung des gesamten Schulkonzeptes einher. Freiarbeit als eigenständiges Unterrichtsfach ist der Mittelweg, der über die Methodik des Fachunterrichts hinausgeht, mit dem man aber „relativ problemlos beginnen (kann) und somit die Chance (hat), neue Lernformen in der Schule zu realisieren“ (Jürgens 1996: 107). So wird Freiarbeit eine Ergänzung des Fachunterrichtes, den sie aber nicht verdrängen will (Claussen 1995: 232). Die 3. Möglichkeit hätte den Vorteil, dass Freiarbeit in das Zentrum des Schulbetriebs rückt. So wird in Montessori-Schulen abgewechselt zwischen einem Block von 90 Minuten Freiarbeit und einem Block von 90 Minuten Fachunterricht. Hierzu gehört aber schon eine weitergehende Veränderung des Schulprofils, die sehr viel schwerer zu realisieren ist als die Veränderungen bei der ersten und der zweiten Möglichkeit (vgl. Jürgens 1996: 107). Um die Chancen der Freiarbeit zu nutzen, möglichst viel Freiheit und Wahlmöglichkeiten zu realisieren, ohne gleich das gesamte Schulkonzept verändern zu müssen, wird im Delfin-Projekt Freiarbeit als eigenständiges Unterrichtsfach durchgeführt, dessen Stundenpool von anderen Fächern zur Verfügung gestellt wird, die wiederum Aufgaben in die Freiarbeit hinein geben.

Freiarbeit enthält die beiden Pole „Freiheit“ und „Arbeit“, die zu einem ausgewogenen Verhältnis kommen müssen. „Freiarbeit ist *Arbeit*, schulische Arbeit, und nicht Beliebigkeit“ (Weninger 1999: 17). Wird allein der Aspekt der Freiheit betont, besteht die Gefahr, dass Freiarbeit mit Laissez-faire-Pädagogik gleichgesetzt wird und von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen nicht ernst genommen wird. Dagegen betont Ladenthin, dass Freiarbeit zur Bildung der SchülerInnen beitragen und Ergebnisse haben muss. „Freiarbeit ist keine Freistunde. Sie erfordert, vom Lehrer wie vom Schüler, viel Arbeit“ (Ladenthin 1992: 5). Die Arbeit ist das Korrektiv, das die Grenzen der Freiheit beschreibt. Es ist nicht beliebig, „was und ob überhaupt etwas getan wird“ (Sehrbrock 1993: 9). Die SchülerInnen müssen tätig sein und ihre Zeit nutzen. Es geht nicht um das Freisein von Verpflichtungen, sondern um das Freisein für neue Aufgaben (vgl.

Gilich 1993: 62). Bei der Freiarbeit ist die Lehrkraft mit dem Paradoxon konfrontiert, dass sie die SchülerInnen zum sinnvollen Gebrauch ihrer Freiheit auffordern muss „wobei die Art der Aufforderung hierzu das Ziel, nämlich frei zu handeln, nicht außer Kraft setzen darf“ (Ladenthin 1992: 5). An diesem Paradoxon lässt sich nur in einem Prozess arbeiten, in dem von einer zunächst stärker strukturierten Freiarbeit zu offeneren Formen der Freiarbeit übergegangen wird (vgl. Lompscher 1997: 47). Zu Beginn der Freiarbeit müssen die SchülerInnen die Methoden der freien Arbeit lernen. Gaudig sagt dazu: „*Der Schüler muss Methode haben*. Dem Lehrer aber muss die Methode, seinen Zögling zur Methode zu führen, eigen sein“ (Gaudig 1917/1980: 21, Hervorhebung v. Verf.). Die geplanten Arbeitsformen der Freiarbeit müssen also eingeführt und eingeübt werden. Auch diese Einführung von Methode muss möglichst viele Freiheiten lassen, indem z.B. Lösungswege nicht vorgegeben werden, sondern im „trial and error“-Verfahren von den SchülerInnen selbst gefunden werden.

Auf dem Weg von strukturierten zu offeneren Formen der Freiarbeit genießen die SchülerInnen zunächst Wahlfreiheit in Bezug auf Zeit und Reihenfolge ihrer Arbeit, wenn sie Aufgaben eines vorgegebenen Planes bearbeiten. Bald können sie zusätzlich die Sozialform und die Methode wählen, mit der sie bestimmte Aufgaben erledigen. Bei fortgeschrittener Freiarbeit können sie auch die Inhalte ihrer Arbeit selbst bestimmen (vgl. Traub 2000: 35). Aber auch dann ist eine methodische und inhaltliche Führung notwendig, denn ohne diese würden Kinder „an zahllosen Gütern der Kultur vorübergehen und ihre Bedeutung für sich selbst nicht erkennen“ (Claussen 1995: 235). Der Unterricht muss deshalb beide Seiten kennen: „das Freisetzen zur Selbstständigkeit und das methodische Führen, wo der Schüler ohne unsere Hilfe in die Irre gehen würde“ (ebd.). Die methodische und inhaltliche Führung wird in das didaktische Material hineingelegt. Phasen freier Arbeit sollen den Kindern und Jugendlichen planmäßig Raum und Zeit für entdeckendes, forschendes Lernen einräumen, denn die zunehmend selbstständigere Aneignung von Erkenntnissen führt zu Handlungsfähigkeit und zum Aufbau eigener Sinn- und Erkenntnisstrukturen (vgl. ebd.: 233)

Zusammengefasst werden diese Überlegungen zum Verständnis von Freiarbeit in der **Definition von Freiarbeit**, die Claus Georg Krieger in seinem Buch „Mut zur Freiarbeit – Praxis und Theorie für die Sekundarstufe“ entwickelt hat, an der sich das Delfin-Projekt am Sophie-Scholl-Gymnasium orientieren wird: **”Die Freiarbeit ist eine Organisationsform von Unterricht, in der die Schülerinnen und Schüler frei arbeiten können. Sie gewährt**



**größtmögliche Freiheit zu spontaner, selbstbestimmter, schulischer Arbeit in einer pädagogisch gestalteten Umgebung und innerhalb klar definierter, akzeptierter Rahmenbedingungen (Gemeinschaftsregeln, Zielsetzungen, Zeit, Raum, Arbeitsmaterialien, Methoden, Techniken u.a.). Bewegungsfreiheit, Wahlfreiheit in Bezug auf Arbeitsthema und Arbeitsmaterial und Entscheidungsfreiheit über Reihenfolge, Zeit und Sozialform sind ihre charakteristischen Merkmale. Die Freiarbeit ergänzt den 'gebundenen Unterricht'. Sie ist ein integriert reformpädagogisches Konzept einer schülerorientierten, binnendifferenzierenden Gestaltung von Unterricht und das Ergebnis einer (methodisch-didaktisch) stufenweisen Heranführung an die selbstständige, schulische Arbeit" (Krieger 1998: 201).**

### *Zielsetzung der Freiarbeit im Delfin-Projekt*

Das Ziel von Freiarbeit ist schulisches Lernen der SchülerInnen, das die Entwicklung von Selbsttätigkeit und Teamfähigkeit mit einschließt. Selbsttätigkeit ist eine notwendige Bedingung von Selbstständigkeit, die im schulischen Rahmen erlernbar ist. Die Formel „Erziehung zur Selbstständigkeit durch Erziehung zur Selbsttätigkeit“ wurde schon von Diesterweg Mitte des 19. Jahrhunderts geprägt (Diesterweg 1958). Diese Formel wurde von Gaudig aufgegriffen. Selbsttätigkeit beinhaltet für Gaudig, dass der Schüler das „handelnde Subjekt“ ist. Selbsttätigkeit in der Schule ist nach Gaudig Voraussetzung für Selbstständigkeit im weiteren Leben (Gaudig 1917/1980: 21ff.).

Konkret bedeutet Selbsttätigkeit in der Freiarbeit, dass die SchülerInnen in der Lage sind, ihre Arbeit zu organisieren, indem sie ihre Zeit einteilen, sich Aufgaben vornehmen und diese bearbeiten. Sie wählen selbst die von ihnen gewünschte und dem Inhalt angemessene Sozialform. Die SchülerInnen lernen, sich selbstständig anhand eines vorbereiteten Materialangebots, allein oder mit PartnerInnen die Inhalte der vom Lehrplan vorgegebenen Themen zu erarbeiten, ihre Ergebnisse zu dokumentieren und diese ihren MitschülerInnen vorzustellen. Die SchülerInnen formulieren dabei möglichst auch eigene Fragestellungen und Lerninteressen. Sie konzipieren die Arbeitsschritte, um Antworten auf ihre Fragestellung zu finden. Sie erarbeiten das vorgegebene oder selbstgewählte Thema und bereiten eine Ergebnispräsentation vor. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist ein fortschreitender Prozess, der – wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben – mit stark strukturierten Freiarbeitsstunden beginnt und zu offeneren Aufgabenstellungen voranschreitet. Diesen Prozess be-

schreibt Ahlring sehr schön: „Kein Mensch ist selbstständig von Beginn an – er wird selbstständig in einem Prozess, in dem er sich orientiert an Vorbildern, Hilfen in Anspruch nimmt, Irrwege geht, Rückschläge einsteckt und Erfolge verbuchen kann. Dies gilt auch für das selbstständige Lernen“ (Ahlring 1995: 239, vgl. auch: Grüntgens 2000: 148f. und Eickhorst 2000: 58).

Das Ziel der Selbsttätigkeit, auf das in der Freiarbeit hingearbeitet werden soll, wurde von Winfried Böhm in seinem „Wörterbuch der Pädagogik“ folgendermaßen definiert:

„Selbsttätigkeit ist eine Tätigkeit aus eigenem Antrieb und mit einer Zielvorstellung. Sie kann entweder spontan einsetzen oder durch den Lehrer provoziert werden. Sie zwingt zu eigenen Überlegungen, die dann zu verschiedenen Lösungsversuchen führen. Dadurch wird das Problembewusstsein gefördert und Selbstständigkeit im Denken, Handeln und Urteilen erreicht. Voraussetzung für Selbsttätigkeit ist die innere Anteilnahme an den zu lösenden Problemen und die Bereitstellung von Arbeitsmitteln. Durch die Vermittlung von Arbeitsmethoden kann der Lehrer die Selbsttätigkeit seiner Schüler fördern“ (Böhm 1988: 536).

Sind die SchülerInnen in der Lage, Probleme zu formulieren und Wege für ihre Lösung zu finden, so haben sie Handlungskompetenz erworben, die Voraussetzung für Selbstständigkeit ist und eine wichtige Kompetenz für das Alltags- und Berufsleben in unserer Gesellschaft darstellt.

Ergänzt werden muss die Definition von Böhm durch einen Aspekt, den Terhart in seinem Aufsatz „Selbstständigkeit – Notizen zur Geschichte und Problematik einer pädagogischen Kategorie“ entfaltet: „Zwischen Selbstständigkeit und Sozialität kann kein Gegensatz konstruiert werden“ (Terhart 1990: 7); denn Identität kann sich nur im sozialen Kontext bilden. D.h. Selbsttätigkeit kann nur durch Unterrichts- und Erziehungsformen erreicht werden, die „Kooperation und Solidarität stiften“ (ebd.). **Selbsttätigkeit bedeutet also, dass die SchülerInnen in der Lage sind, sich einerseits selbstständig Wissen anzueignen bzw. dieses zu vertiefen und andererseits problemorientiert zu denken und problemlösend zu handeln sowie beides in Kooperation mit anderen zu praktizieren.** In der Freiarbeit haben die SchülerInnen die Chance, die Aneignung vorgegebener Inhalte mit der Berücksichtigung eigener Interessen zu verbinden.

### 3.2 Konzeption des Delfin-Projektes

In diesem Abschnitt wird die Konzeption des Freiarbeitsunterrichtes im Delfin-Projekt wie die forschende Lehrerin sie vor Beginn der Durchführung des Projektes ihren KollegInnen, ihrem Schulleiter und den betreuenden HochschullehrerInnen vorgelegt hat, zusammenfassend skizziert.

### ***Zusammenarbeit der KollegInnen***

wurde als Voraussetzung für die Durchführung von Freiarbeit postuliert.

- Die Mitarbeit am Delfin-Projekt sollte auf Freiwilligkeit beruhen.
- Eine HauptfachlehrerIn sollte KlassenlehrerIn werden und die Freiarbeit betreuen (vgl. Steenberg 1986: 230).
- Lehrkräfte sollten möglichst mit ihren beiden Fächern und für zwei bis drei Jahre in der Klasse eingesetzt werden, um die Anzahl der FachlehrerInnen für die Kinder übersichtlich zu gestalten (vgl. Christiani 1986: 199).
- Es sollte entschieden werden, welche Fächer in welchem zeitlichen Rahmen Unterrichtsstunden an die Freiarbeit abgeben würden.
- Die KollegInnen sollten die Lehrpläne daraufhin durchgehen, welche Themen und Aufgaben vom lehrerzentrierten Unterricht in die Freiarbeit abgegeben werden könnten.
- Fächerübergreifende Freiarbeitsprojekte sollten konzipiert und die Materialien für die ‚vorbereitete Umgebung‘ erstellt bzw. angeschafft werden.

### ***Raumgestaltung***

Die Größe des Klassenraumes sollte es erlauben,

- an den Wänden Regale für die Freiarbeitsmaterialien aufzustellen, (vgl. Mayer-Behrens 1986: 206).
- Pinnwände für Informationen und Ausstellungsflächen für fertige SchülerInnenarbeiten aufzuhängen.
- eine gemütliche Ecke und Werkstattecken einzurichten (vgl. Sehrbrock 1993: 66f.).
- eine flexible Sitzordnung (schnelles Umräumen zwischen lehrerzentriertem Sitzen und Gruppentischen mit Platz zum Stuhlkreis) zu stellen.

Der Klassenraum sollte einen Nebenraum haben, in dem Freiarbeits-Materialien gelagert werden können und in den sich auch Kleingruppen zurückziehen können.

Als **Materialien für die Freiarbeit** wurden genannt:

- Druckerei und Buchbindesets
- Schreibmaschine und Computer (mit Vokabel- und Grammatikprogrammen in Englisch, Rechtschreibprogrammen in Deutsch und Übungsprogrammen in Mathematik sowie als Möglichkeit, Informationen zu beschaffen)
- Kassettenrekorder und 'Walkman' (im rezeptiven Bereich für die Fremdsprachen, im produktiven Bereich zur Präsentation von Arbeitsergebnissen in Form von Reportagen, Interviews und kleinen Hörspielen)
- Experimentiersets und Mikroskop
- Sachblätterkarteien, die sich auch selbst erstellen lassen (vgl. Hagstedt 1987/1: 21)
- Übungskarteien (für Vokabeln, Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung, etc.) und Übungssysteme (LÜK, Logico, Profax) mit Selbstkontrollmöglichkeit – in geringer Stückzahl, um Absprachen bei der Materialnutzung notwendig zu machen (vgl. Kayser 1986: 209)
- kleine 'Bibliothek' mit Nachschlagewerken und altersgerechten Infomaterialien (z.B. ‚Was ist was‘-Bücher zu historischen, gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Themen)
- Dokumentations- und Bastelmaterial zur Präsentation von Arbeitsergebnissen (Papier und Pappen aller Farben und Größen, Stifte, Marker, Scheren, Klebstoff, Locher,...)

Es sollte feste, entsprechend markierte Plätze für Freiarbeitsmaterialien und für die Hefter und Materialien der SchülerInnen geben, um die Ordnung in der Freiarbeitsklasse zu gewährleisten.

### ***Einführungsphase***

Freiarbeit sollte mit einer Einführungsphase begonnen werden, um Verhaltensweisen und Arbeitstechniken für die Freiarbeit einzuüben (vgl. Fuxen/Teipel 1986: 218). Die ersten Unterrichtswochen sollten für einen Kurs in methodischer Schulung genutzt werden, in dem die SchülerInnen mit folgenden Techniken das 'Lernen lernen':

- Umgang mit Nachschlagewerken und Landkarten (vgl. Bönsch 1980: 132f.)
- Arbeit mit Texten, Ausarbeitung einer Zusammenfassung
- Illustrieren von Sachverhalten

- Anlegen und Nutzung einer Vokabelkartei
- Arbeit mit dem englischen 'workbook', Ausfüllen von Arbeitsblättern
- Umgang mit Übungssystemen (Logico, Lük, Profax)
- Umgang mit Druckerei und Computer

Es ist sinnvoll für die Benutzung von Übungssystemen, Druckerei, Computer etc. 'ExpertenInnen' zu bestimmen, die ausführlich eingewiesen werden, und dann ihr Wissen an ihre MitschülerInnen weitergeben, bzw. bei Problemen AnsprechpartnerInnen für ihre MitschülerInnen sind (vgl. Potthoff 1993: 44).

Nachdem die grundlegenden Arbeitstechniken eingeübt sind, beginnt die eigentliche Freiarbeit (vgl. Dick 1998: 50), bei der die SchülerInnen lernen, einen Wochen- bzw. Monatsplan aufzustellen und die vorgenommenen Aufgaben in der gegebenen Zeit zu erledigen (vgl. Wallaschek 1989: 56f.). Pflichtaufgaben einzelner Fächer sollten nicht die gesamte Freiarbeitszeit in Anspruch nehmen.

Wenn nach den ersten Monaten der Freiarbeit mit Projektarbeit begonnen wird, müssen die dafür notwendigen Arbeitstechniken vermittelt werden wie Aufnahme und Ausführung eines Protokolls, kurze Berichte, Anfertigen von Tabellen, Erstellen einer Dokumentation, Präsentation und Illustration von Sachverhalten (vgl. Groß 1992: 163) sowie Vorbereitung und Vortrag eines Referats.

Auf der dreitägigen Kennenlernfahrt (die es im Sophie-Scholl-Gymnasium für alle neuen 5. Klassen gibt) lassen sich neben dem gegenseitigen Kennenlernen – als wichtige Voraussetzung für gemeinsames Arbeiten und Lernen – Umgangsformen für ein Gemeinschaftsdenken in der Klasse und für die Freiarbeit einüben wie z.B. das Kreisgespräch, das regelmäßiger Bestandteil des Klassenlebens werden sollte, um die gemeinsame Wochenarbeit zu planen und auszuwerten sowie Probleme im Umgang miteinander anzusprechen und Lösungswege zu suchen. Zur Vorbereitung sollte es (wie von Freinet praktiziert) eine Wandzeitung geben mit den Rubriken: mir gefällt - ich finde nicht gut - ich schlage vor. Regeln für das Kreisgespräch sollten gemeinsam aufgestellt und eingeübt werden ebenso wie für das Verhalten während der Freiarbeit (vgl. Vogelsaenger 1993: 239).

### ***Durchführung der Freiarbeit***

Nach der Einführung in die Arbeitstechniken der Freiarbeit bekommen die SchülerInnen mehrere Unterrichtsstunden in der Woche, die sie mit freier Arbeit gestalten können – entweder als Übungszeit für verschiedene Fächer und an verschiedenen Materialien oder als Projektarbeit. Das Erledigen der Aufgaben des Wochenplanes ist die wichtigste Kontrolle in der Freiarbeit. Wenn es nötig ist, werden die erledigten Arbeiten zusätzlich der Lehrkraft vorgelegt. Ansonsten ist es die Aufgabe der Lehrkraft, beratend und unterstützend tätig zu sein. Die SchülerInnen sollten jedoch lernen, bei Unsicherheiten zunächst einmal selber gründlicher nachzudenken, als nächstes MitschülerInnen um Rat zu fragen und erst, wenn das nicht weiterführt, zur Lehrkraft zu gehen.

### ***Leistungsbewertung***

In der Freiarbeit sollte auf Leistungskontrolle und Bewertung verzichtet werden. Übungsanteile der Freiarbeit für einzelne Fächer fließen in die Leistungsbewertung in diesen Fächern mit ein. Referate, die in der Freiarbeit entstanden sind, werden im Fachunterricht gehalten und dort bewertet werden. Es sollte aber auch mit den SchülerInnen die eigene Leistungseinschätzung eingeübt werden sowie die gemeinsame Leistungseinschätzung beim Vorstellen von Ergebnissen im Kreisgespräch.

Die Aufgabe der Lehrkraft bei der Leistungsüberprüfung in der Freiarbeit ist es laut Krieger (vgl. 1998: 49), sich über den Arbeitsfortschritt jedes einzelnen Schülers durch ständige Betreuung zu informieren und sich anhand von Arbeitsprotokollen und abgeschlossenen Arbeiten ein Bild zu machen. Die Arbeiten werden korrigiert, nicht aber zensiert und sollten bei der Rückgabe mit dem Schüler besprochen werden.

### **3.3 Durchführung der Freiarbeit im Delfin-Projekt**

Die Klasse 5/1 bzw. 6/1 des Sophie-Scholl-Gymnasiums, in der das Delfin-Projekt durchgeführt wurde, bestand aus 29 SchülerInnen (im ersten und letzten Halbjahr), bzw. 30 SchülerInnen (im zweiten und dritten Halbjahr), davon elf Jungen und 18 bzw. 19 Mädchen. Die SchülerInnen kamen aus verschiedenen Orten und Grundschulen zusammen und lernten sich zum großen Teil erst mit Beginn des 5. Schuljahres gegenseitig kennen. In der

5. und 6. Klasse hatten die SchülerInnen 2-3 Stunden Freiarbeit pro Woche. In der 7. Klasse fand als Fortsetzung der Freiarbeit Projektunterricht statt. Da die SchülerInnen sich in der retrospektiven Gruppendiskussion auf den Projektunterricht beziehen, soll auch dieser hier kurz dargestellt werden: Projektunterricht fand in der 7. Klasse mit zwei Stunden pro Woche statt. Hier wählten sich die SchülerInnen zunächst zu dem Oberthema „Klassenfahrt zur Hallig Hooge“ eigene Projektthemen aus, die sie in Gruppen bearbeiteten. Es wurden ein Film sowie eine Zeitung über die Klassenfahrt erstellt, ein Modell der Hallig Hooge gebaut und Plakate zum Leben im Wattenmeer und Robben in der Nordsee erstellt. Im zweiten Halbjahr konnten die SchülerInnen sich nicht auf ein gemeinsames Oberthema einigen, so dass einige zu lokalgeschichtlichen Themen arbeiteten, andere sich mit den Themen „Zweiter Weltkrieg“ und „Rassismus heute“ beschäftigten. Letztere Gruppe testete die Zivilcourage der Bevölkerung, indem sie Reaktionen auf gespielte Ausländerfeindlichkeit filmte. Die anderen Gruppen bereiteten Plakate und Vorträge zu ihren Themen vor.

Die Praxis der Freiarbeit im Delfin-Projekt am Sophie-Scholl-Gymnasium orientierte sich an dem im vorigen Abschnitt dokumentierten Konzept. Im Folgenden soll entlang der Systematik des Konzepts die Realisierung der Freiarbeit im Delfin-Projekt erläutert werden. Dabei werden einzelne Punkte ergänzt, die in der praktischen Durchführung Relevanz erlangten, obwohl sie im Konzept nicht berücksichtigt worden waren (Elternarbeit, Differenzierung, Kontrolle).

### ***Stundenplangestaltung***

Die Freiarbeit begann in Klasse 5 mit einer Doppelstunde pro Woche, die von den Fächern Deutsch und Englisch abgegeben wurde. In Klasse 6 kam eine dritte Freiarbeitsstunde, delegiert vom Fach Geografie, dazu. Die drei Stunden wurden als eine Doppel- und eine Einzelstunde in den Stundenplan integriert. Die Einzelstunde Freiarbeit war als Ergänzung praktikabel. Ansonsten war es wichtig, Doppelstunden für die Freiarbeit zu haben, weil der Aufwand der Vorbereitung der Materialien sowie die Entscheidungsphase der Kinder, welche Aufgaben sie in Angriff nehmen, und das Abschließen der Arbeit sowie das Aufräumen am Schluss so viel Zeit in Anspruch nehmen, dass Einzelstunden für Freiarbeit nicht sehr effektiv sind. Im Stundenplan war sowohl in Klasse 5 als auch in Klasse 6 eine wöchentliche Klassenleiterstunde verankert, die für Kreisgespräche über Anliegen und Probleme der

Klasse genutzt wurde. Zur Vorbereitung gab es eine Wandzeitung mit den Kategorien „mir gefällt“, „mich stört“, „ich schlage vor“. Diese wurde in der 5. Klasse regelmäßig und häufig von den Kindern genutzt. Zum Ende der 6. Klasse ließ die Inanspruchnahme der Wandzeitung nach.

Im Delfin-Projekt gab es auch in Mathematik und Deutsch in der 6. Klasse eine Doppelstunde, die von den FachlehrerInnen zunehmend für offenere Aufgaben im Fachunterricht genutzt wurden (z.B. das Erstellen von Spielen in Mathematik). Hierfür war die Offenheit der FachkollegInnen für die Freiarbeit ebenso notwendig wie die gute Zusammenarbeit der KlassenlehrerIn und der FachlehrerInnen.

### ***Zusammenarbeit der KollegInnen***

Bevor der Unterricht der Klasse 5/1 am Sophie-Scholl-Gymnasium begann, fand ein Treffen aller zukünftigen FachlehrerInnen dieser Klasse statt, in der das Konzept der Freiarbeit und die möglichen Beiträge der einzelnen Fächer zur Freiarbeit besprochen wurden. Alle KollegInnen, die in der Klasse unterrichten sollten, waren damit einverstanden, am Freiarbeits-Projekt beteiligt zu sein. Die Lehrpläne der einzelnen Fächer wurden durchgegangen mit der Fragestellung, welche der vorgesehenen Inhalte in die Freiarbeit delegiert werden könnten. Ein zweites Gesamttreffen aller FachlehrerInnen fand erst wieder zu Beginn der Klasse 6 statt. Im Verlauf des Schuljahres lief die Koordination so, dass die Klassenlehrerin vor dem Erstellen eines neuen Monatsplanes die FachlehrerInnen ansprach und sie um Aufgaben für die Freiarbeit bat. Diese wurden von ihr im Monatsplan zusammengefasst. In den Hauptfächern wurde die personale Kontinuität in den Klassen 5-7 gewahrt, in den Nebenfächern gab es aufgrund von Fluktuation an der Schule mehrere Wechsel von Lehrkräften.

### ***Information der Eltern***

Beim ersten Elternabend, der schon zwei Monate vor Einschulung der Kinder im Sophie-Scholl-Gymnasium stattfand, wurde kurz über die in dieser Klasse geplante Freiarbeit informiert. Beim zweiten Elternabend, gleich nach Beginn der 5. Klasse, wurde das Konzept der Freiarbeit ausführlich vorgestellt.<sup>27</sup> Drei Monate nach Beginn der 5. Klasse fand ein

---

<sup>27</sup> Zur Notwendigkeit der Elternarbeit bei der Einführung von Freiarbeit vgl. Batsching/Uttendorfer 1994: 127 und Peschel 2002: 257

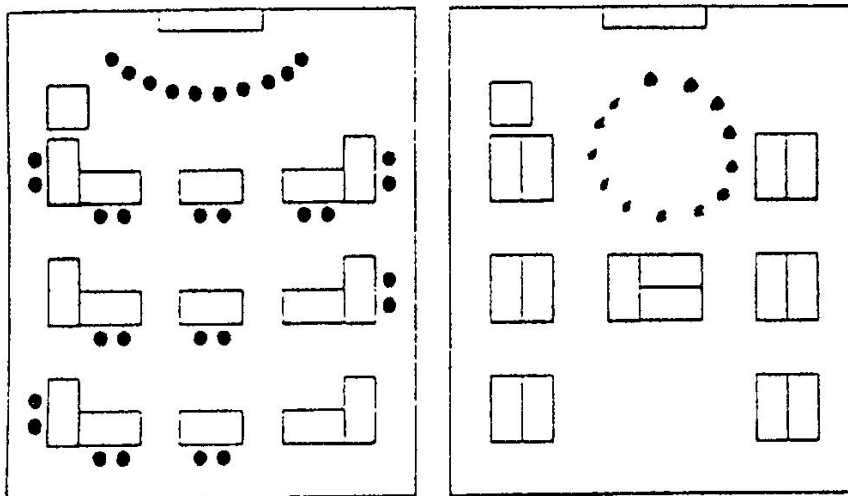


Elternbastelabend statt, auf dem Eltern auf freiwilliger Basis Materialien für die Freiarbeit erstellten.<sup>28</sup> Beim Tag der Offenen Tür führten die SchülerInnen englische Szenen und Lieder vor, die in der Freiarbeit eingeübt worden waren. Hierbei schauten viele der Eltern zu. Außerdem präsentierten die SchülerInnen an diesem Tag die Materialien der Freiarbeit und ihren Umgang damit der Schulöffentlichkeit und damit auch ihren Eltern. Das Programm für die gemeinsame Weihnachtsfeier von Kindern und Eltern der Klasse 5/1 wurde in der Freiarbeit eingeübt. Die praktischen Ergebnisse des Projekttages zum Thema ‚Steinzeit‘ wurden auf einem Elternabend präsentiert.

In der 6. Klasse wurde aufgrund der Videoaufzeichnungen einer Doppelstunde Freiarbeit ein halbstündiger Informationsfilm über die Freiarbeit erstellt. Dieser wurde auf einem Elternabend vorgeführt und von den Eltern mit Applaus aufgenommen. Die Ergebnisse des Projektunterrichtes in Klasse 7 wurden auf einem Präsentationsnachmittag den Eltern gezeigt und von den SchülerInnen erläutert.

### ***Raumgestaltung***

Die Sitzordnung in der Klasse orientierte sich an einem Vorschlag von Rademacher (wobei die linke Skizze im Delfin-Projekt umgesetzt wurde):



(Skizze aus: Rademacher 1998: 82)

<sup>28</sup> Die Idee des Elternbastelabends stammt von Hagstedt 1988: 7

Diese über-Eck-Sitzordnung war sowohl für lehrerzentrierten Unterricht (Blick zur Tafel) als auch für Freiarbeit (einfaches Stellen von Gruppentischen) und Kreisgespräche (Bilden eines Stuhlkreises) nützlich.

Im Klassenraum gab es ein Regal, in dem die SchülerInnen ihre Freiarbeitsordner aufbewahrten und ein Regal für die Klassenbibliothek. Eine große Pinnwand enthielt die Wandzeitung sowie Platz für einen Stundenplan, eine Liste der Dienste in der Klasse und einige Plakate. SchülerInnenarbeiten konnten an den Wänden sowie an einer Wäscheleine, die quer durch die Klasse gespannt war, aufgehängt werden. Hier wurden die Ergebnisse der Freiarbeit (bunt ausgemalte Arbeitsblätter, selbst gestaltete Plakate etc.) präsentiert.

Es existierte ein Nebenraum, der sowohl vom Klassenraum aus als auch vom Flur aus zugänglich war. In diesem Nebenraum gab es mehrere Regale mit den Freiarbeitsmaterialien (die damit auch der Parallelklasse zugänglich waren), einen großen runden Tisch für Gruppenarbeiten und zwei Computer. Der Nebenraum wurde während der Freiarbeit regelmäßig von 2-6 SchülerInnen genutzt. Eine „gemütliche Ecke“ und Werkstattecken wurden im Klassenraum nicht eingerichtet.

### ***Materialien***

Die Anschaffung einer Druckerei scheiterte an den finanziellen Möglichkeiten. Somit wurden auch keine Buchbindesets benötigt. Des Weiteren gab es keine Experimentiersets, obwohl diese in der 6. Klasse als Ergänzung zum Physik-Unterricht sinnvoll gewesen wären. Physik wurde überhaupt erst am Ende der Klasse 6 in die Freiarbeit einbezogen.

Ansonsten gab es im Delfin-Projekt eine Variationsbreite von Materialien für unterschiedliche Zwecke: Um Unterrichtsstoff zu festigen, der im Fachunterricht eingeführt worden war, existierten **verschiedene Übungssysteme**, die mit Aufgabenblättern mehrerer Fächer genutzt werden konnten. Das LÜK-System arbeitet mit einer Zahlen-Musterkombination. LÜK-Kästen waren viermal vorhanden. Im Profax-System (zweimal vorhanden) werden die richtigen Ergebnisse durch Treffer in einer Lochkarte bestätigt. Bei den Logicos (fünfmal vorhanden) werden bunte Kugeln den Antworten entsprechend verschoben. Auf der Rückseite des Aufgabenblattes war die farbliche Reihenfolge der Kugeln zur Kontrolle festgehalten. Übungsmaterialien, die nach dem Zuordnungsprinzip arbeiten, waren Bando-

lino-Karten und Triset-Kästen, die von den Eltern gebastelt wurden. Alle diese Übungssysteme enthielten Selbstkontrollmöglichkeiten, so dass die SchülerInnen nach Fertigstellung einer Aufgabe selber überprüfen konnten, ob ihre Ergebnisse richtig waren. In den Fächern Deutsch und Englisch wurden alle drei Übungssysteme häufig eingesetzt, das LÜK-System einmal auch für Physik. Logico-Aufgaben gab es außerdem häufig in Geschichte und Geografie sowie in Mathematik.

In Klasse 6 wurde im Fach Englisch einmal ein **Dosendiktat** eingesetzt, bei dem die SchülerInnen einen gelesenen Satz in eine Dose steckten, um ihn aus dem Kopf aufzuschreiben. Die Vorlage dient im Nachhinein nochmals als Kontrolltext. Selbstkontrollmechanismen wiesen auch viele **Arbeitsblätter** auf, auf denen durch Ausmalen von Bildern, Zusammenstellen eines Lösungswortes oder andere Zuordnungsmechanismen erkennbar wurde, ob das Ergebnis richtig war. Solche Arbeitsblätter wurden in den Fächern Mathematik, Englisch, Deutsch, Geografie, Geschichte und Biologie eingesetzt. Auf den Arbeitsblättern im Fach Englisch war die richtige Lösung jeweils klein auf der Rückseite abgedruckt. Dies erforderte Disziplin, nicht frühzeitig nach den Lösungen zu schauen. Die Problematik der Kontrolle wurde Thema in den Kreisgesprächen und wird als solches im Kapitel 5.5 ausführlicher behandelt.

Die **Arbeit mit Karteien** lernten die SchülerInnen anhand der Vokabelkartei in Englisch. In Deutsch gab es Karteien zur Rechtschreibung und Grammatik, die aber jeweils nur einmal in die Monatspläne einbezogen wurden. Sachblätterkarteien wurden weder angeschafft noch selbst hergestellt. Im Fach Englisch gab es sehr viele **Lernspiele**, die den Freiarbeitsmaterialien zum Lehrbuch entnommen wurden oder von der Lehrerin entworfen wurden. In Deutsch gab es das Spiel ‚Buchstabensuppe‘, in Mathematik das römische ‚Zahlenbrett‘ und ‚Erudit‘. Ansonsten gab es mehrfach Lernspiele im Fach Geschichte. In Mathematik erstellten die SchülerInnen in der 6. Klasse in fachgebundener Freiarbeit selbstständig Spiele in einer Gruppenarbeit.

Hörverstehenübungen, die mit **Kassettenrekorder oder ‚Walkman‘** erledigt werden konnten, gab es regelmäßig im Fach Englisch. Den ‚Walkman‘ brachten die SchülerInnen selber mit, Kassettenrekorder waren in der Schule vorhanden. Ab dem Halbjahr 5/2 standen im Nebenraum der Klasse zwei **Computer**. Sie wurden schwerpunktmäßig für Vokabel- und Grammatiktraining im Fach Englisch benutzt. Außerdem wurde im Wahlbereich ein-

mal ein Computerprogramm im Fach Physik und einmal im Fach Musik angeboten. Im Englisch-Unterricht fand im ersten Halbjahr der 5. Klasse ein Unterrichtsprojekt mit Studenten statt, in dem die SchülerInnen kleine Szenen erarbeiteten und diese mit **Handpuppen** vorspielten. Außerdem wurden im Englisch-Unterricht häufig Lehrbuch-Szenen mit Masken der Lehrbuchfiguren nachgespielt. Aus diesen Gründen tauchen diese Aktivitäten nicht in den Freiarbeitsplänen auf. Nur Ende der Klasse 6 wurden in der Freiarbeit Szenen aus der Englisch-Lektüre eingeübt und vorgespielt.

**Schreibanlässe** für die Freiarbeit gab es vom Fach Deutsch (Protokoll schreiben, eine Sage oder Fabel umschreiben) und vom Fach Englisch (ein Bilderbuch zusammenfassen, Bilder-geschichten schreiben). Die **Freiarbeitsbibliothek** enthielt neben Kinder- und Jugendbüchern, die ausgeliehen werden konnten und Material für eine Buchvorstellung boten, altersgerechte Sachbücher zu Themen, die SchülerInnen dieses Alters gerne für Referate wählen (über bestimmte Tierarten und Naturerscheinungen wie Vulkane und Erdbeben, über geografische Gegenden und geschichtliche Epochen). Es gab ein Kinder-Sach-Lexikon, einen Fremdwörter-Duden und ein Englisch-Deutsches Wörterbuch. Atlanten standen den SchülerInnen in ausreichender Anzahl zur Verfügung. **Bastelmaterial** war reichlich vorhanden und wurde bei kreativen Aufgaben wie dem Herstellen eines Körpers, Bemalen einer Baumwolltasche und dem Basteln eines Kaleidoskops genutzt sowie zur Plakaterstellung als Illustration von Referaten.

### ***Einführungsphase***

Wie im Konzept erwähnt, gab es zu Beginn der Klasse 5 eine dreitägige Kennenlernfahrt, bei der die Kinder Kontakte untereinander knüpfen konnten und die Lehrerin sie ganzheitlicher kennen lernte als im Unterricht. Hierbei wurde mit spielerischen Aufgaben das erste Mal Gruppenarbeit geübt. Die Regeln für Kreisgespräche wurden gemeinsam mit den SchülerInnen in den Kennenlerntagen entwickelt. Kreisgespräche fanden dann einmal in der Woche statt, normalerweise Montags in der ersten Stunde, nachdem die Woche mit einem kurzen besinnlichen Morgenkreis begonnen worden war. Wenn es keine Klassenprobleme zu besprechen gab, durften die Kinder in dieser Stunde vom Wochenende berichten. Indem die Kinder ihre außerschulischen Erfahrungen einbringen konnten und der Kreis als schulische Organisationsform ihnen die Möglichkeit bot, diese Erfahrungen auszutauschen und sich in diesem Prozess als Gruppe zu finden, stellten die Kreisgespräche eine

Vermittlungsinstanz von schulischer und außerschulischer Sozialisation dar (vgl. Heinzel 2003: 396). So trug der Kreis „zur Umformung der bürokratisch begründeten Schulklasse in eine Klassengemeinschaft bei“ (ebd.: 113). Während für die Kreisgespräche Regeln entwickelt wurden, fand dies für die Freiarbeit nicht statt.

In die Arbeitsformen der Freiarbeit wurde dadurch eingeführt, dass in den ersten beiden Wochen die verschiedenen Übungssysteme und Arbeitsformen erklärt und ausprobiert wurden sowie in den beiden darauffolgenden Wochen jeweils nur ein Lernbüffet für eine Doppelstunde erstellt wurde. So hatten die SchülerInnen einen übersichtlichen Plan und konnten einüben, sich die Reihenfolge der Aufgaben auszusuchen und die Zeit einzuteilen. Es gab zwei Aufgaben (Deutschlandpuzzle und römisches Zahlenbrett), die mehrmals im Lernbüffet enthalten waren, weil das Material für diese Aufgaben nur einmal vorhanden war. So wurde die Notwendigkeit eines Monatsplanes erfahrbar, weil manche Aufgaben nicht von allen SchülerInnen in einer Doppelstunde erledigt werden konnten.

### ***Durchführung der Freiarbeit***

Für November erstellte die Lehrerin den ersten Monatsplan. Die Erfahrungen mit der Einführungsphase und dem ersten Monatsplan wurden im ersten Kreisgespräch zur Freiarbeit thematisiert (s. 5.3 „Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplan in Grundschule und Gymnasium“). Die Zusammenstellung der Monatspläne, die im Anhang zu finden sind, wird im Abschnitt 3.4 „Chronologischer Ablauf der zwei Jahre Freiarbeitsunterricht“ analysiert. Im Folgenden sollen nur zwei wichtige Etappen der zwei Jahre Freiarbeitsunterricht erwähnt werden:

Zu Beginn des zweiten Halbjahres wurde die Arbeit am Computer in den Monatsplan aufgenommen in Form von Übungsaufgaben für das Fach Englisch. Für die Bedienung des Computers wurden zwei 'Experten' bestimmt, die jeweils die CD mit den Übungen einlegten und bei Problemen Ansprechpartner für ihre MitschülerInnen waren.

Zum selben Zeitpunkt wurde die Vorbereitung von Referaten in die Freiarbeit eingeführt. Dafür bekamen die SchülerInnen eine Anleitung für die Erarbeitung und das Vortragen eines Referates, die ausführlich mit ihnen besprochen wurde. Nach dem Halten der Referate

wurden gemeinsam mit den SchülerInnen Stärken und Schwächen des Vortrags diskutiert, um Kriterien für gute Referate festzulegen und die entsprechende Wahrnehmung der SchülerInnen zu schärfen. Diese Kriterien wurden in der zweiten Runde der Referatserarbeitung im ersten Halbjahr der 6. Klasse und bei den Buchreferaten im zweiten Halbjahr der 6. Klasse wieder aufgegriffen.

### *Differenzierung*

Im Gegensatz zum Vorhaben im Konzept haben die SchülerInnen keinen eigenen Monatsplan erstellt. Dieser wurde jeweils von der Lehrerin für die ganze Klasse erstellt. In den Monatsplänen gab es eine Variationsbreite von Sozialformen (Gruppenarbeit, PartnerInnenarbeit, Einzelarbeit), die jedoch meist von der Lehrerin vorgegeben wurden. Dieses Vorgehen wurde auch bis zum Ende der 6. Klasse beibehalten. Auf Wunsch der SchülerInnen gab es ab dem zweiten Monatsplan Zusatzaufgaben für die SchülerInnen, die frühzeitig mit den Pflichtaufgaben fertig waren. Diese wurden jedoch wenig wahrgenommen, da der Pflichtanteil weiterhin recht umfangreich war.

Auch wenn der Monatsplan nicht individuell differenziert war, so gab es doch folgende Ansätze zur Differenzierung in der praktischen Durchführung der Freiarbeit:

- Leistungsstarken SchülerInnen wurde die Möglichkeit gegeben, zwei oder drei Referate zu machen. Allerdings klagten sie anschließend darüber, es sei zu viel Arbeit gewesen, die Referate und den Monatsplan zu erarbeiten, da sie für die zusätzlichen Referate keine anderen Aufgaben des Monatsplans erlassen bekamen.
- Für das Schreiben von englischen Geschichten wurden Dreier-Gruppen gebildet von SchülerInnen mit guten, mittleren und schwächeren Englisch-Kenntnissen. Alle hatten die gleiche Aufgabe zu erfüllen, aber der/die gute SchülerIn hatte den Auftrag, den anderen beiden zu helfen und ihre Geschichte zu korrigieren. Diese Kooperation klappte so gut, dass die entsprechenden Gruppen sich auch im Englisch-Unterricht zusammensetzten und sich bei Grammatik-Übungen gegenseitig unterstützten; denn oft verstehen SchülerInnen ein grammatisches Problem besser, wenn MitschülerInnen es ihnen erklären, als wenn die Lehrkraft es ein zweites Mal erklärt.
- Als eine Aufgabe im Monatsplan lautete „Schreibe ein Protokoll vom Morgen-

kreis“, bekamen Shirley und Dorothea, die bis zu diesem Zeitpunkt schon sehr viele Protokolle geschrieben hatten, den Auftrag, stattdessen ein Kapitel über das Verfassen von Protokollen aus einem Lehrbuch einer höheren Klasse für ein Kurzreferat zusammenzufassen und der Klasse vorzutragen.

- Beim Erarbeiten von Referaten war die individuelle Differenzierung insofern gegeben als die SchülerInnen ihre PartnerInnen, die Themen und die Präsentationsformen wählen konnten.

### ***Kontrolle***

Die meisten Übungsaufgaben hatten einen Selbstkontrollmechanismus, so dass die SchülerInnen selber die Korrektheit der Ergebnisse überprüfen, also die inhaltliche Kontrolle vornehmen konnten. Um die formale Kontrolle zu gewährleisten, musste die Erledigung der Aufgaben der Freiarbeit zusätzlich jeweils von dem/der PartnerIn auf dem Arbeitsplan abgezeichnet werden. Bei kreativen Aufgaben erfolgte die Kontrolle entweder durch die Präsentation des Ergebnisses (z.B. Vortragen eines Referates) oder durch die Korrektur der Lehrerin (z.B. von selbstgeschriebenen Geschichten).

### ***Leistungsbewertung***

Wie im Konzept vorgesehen wurde die Freiarbeit an sich nicht bewertet. Übungsaufgaben der Freiarbeit dienten der Vertiefung von Inhalten, die im Fachunterricht gelernt wurden, und später auch dort abgefragt wurden. Referate wurden im Fachunterricht gehalten und in diesem bewertet. Einige Referate, insbesondere die Buchvorstellungen, wurden in der Freiarbeit vorgetragen, ihre Note floss aber in die Fachnote, in diesem Fall im Fach Deutsch, ein. Selbsterstellte Texte der SchülerInnen wurden von den LehrerInnen korrigiert und kommentiert, aber nicht bewertet.

Die verbale Selbsteinschätzung der SchülerInnen wurde vor allem in der Diskussion der Referate geübt. Dabei wurden in den ersten beiden Runden der Referatserarbeitung vornehmlich die Referate der MitschülerInnen kommentiert. Bei den Buchvorstellungen wurde jeweils zuerst nach der Selbsteinschätzung des/der Vortragenden gefragt ehe die MitschülerInnen mit ihrem Urteil zu Wort kamen.

### **3.4 Chronologischer Ablauf der zwei Schuljahre Freiarbeitsunterricht – eine systematische Auswertung der Monatspläne**

Im folgenden Abschnitt wird der chronologische Ablauf des durchgeführten Freiarbeitsunterrichtes im Verlauf des 5. und 6. Schuljahres dokumentiert und analysiert. Anhand der Monatspläne (die im Anhang vollständig abgedruckt sind) werden die verschiedenen Aufgaben und Arbeitsformen des Freiarbeitsunterrichtes dargestellt und erläutert. Eine Tabelle zeigt die Zuordnung der Aufgaben zu den Fächern, die Art der Aufgaben und die vorgesehenen oder möglichen Sozialformen. Anschließend sollen die realisierten Monatspläne mit den Ansprüchen an diese Pläne, die in den Abschnitten 3.1 und 3.2 formuliert worden sind, verglichen werden.

#### **3.4.1 Verlauf der Freiarbeit – dargestellt anhand der Monatspläne**

In den ersten Freiarbeitsdoppelstunden (*im September 2000*) wurden die einzelnen Übungssysteme eingeführt und geübt: Arbeit mit Karteien anhand der Vokabelkartei in Englisch, Übungen mit den selbstkontrollierenden Systemen Logico und Profax. Gleichzeitig wurde Partnerarbeit praktiziert, die bei allen Übungssystemen ebenso wie Einzelarbeit möglich war.

Im *Oktober 2000* erstellte die Lehrerin für jede Freiarbeitsdoppelstunde ein Lernbüffet, d.h. sie stellte Materialien aus verschiedenen Fächern zusammen und verteilte dazu einen Plan mit Aufgaben, die in einer Doppelstunde zu bewältigen waren. Aufgaben mit begrenztem Material, die nicht von allen in einer Doppelstunde bearbeitet werden konnten (wie z.B. das römische Zahlenbrett und das Deutschlandpuzzle) wurden unter der Kategorie „Wählt eine der folgenden Aufgaben aus“ mehrmals in die Lernbüffets aufgenommen. Es war vorgegeben, welche Aufgaben in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erledigt werden sollten. Alle im September eingeführten Übungsformen waren enthalten, damit sich der Umgang damit festigte.

Im *November 2000* bekamen die SchülerInnen von der Lehrerin zum ersten Mal einen Monatsplan mit Aufgaben aus den Fächern Englisch, Mathematik, Geographie, Geschichte und Deutsch. Die meisten Aufgaben bezogen sich auf Übungssysteme oder Arbeitsblätter. In Mathematik gab es zwei kreativere Aufgaben: „Arbeit mit der Waage“ und „Bastele einen



Körper“. Auch das Deutschlandpuzzle war nochmals im Plan enthalten, weil nicht alle SchülerInnen es im Oktober 2000 geschafft hatten, dieses zu legen (da die Bearbeitung einige Zeit dauert und das Puzzle nur einmal vorhanden ist).

Da die Bearbeitung des November-Plans bis Anfang Dezember dauerte und im Dezember Freiarbeits-Stunden zur Vorbereitung von Vorführungen für die Weihnachtsfeier genutzt wurden, gab es den nächsten Monatsplan im *Januar 2001*. Neben Logico, Profax und Arbeitsblättern enthielt der Plan zum ersten Mal das neue Übungssystem „Triset“, das auf dem Eltern-Bastelabend zur Freiarbeit erstellt und mit Beginn dieses Arbeitsplanes eingeführt wurde. Dieses Mal gingen die Aufgaben im Fach Englisch über die reinen Lern- und Übungsaufgaben hinaus, weil sie mehrere Lernspiele enthielten, die in Gruppen zu spielen waren. Der Plan enthielt zum ersten Mal Zusatzaufgaben (ein Spiel, um englische Zahlen zu üben, Profax- und Arbeitsblätter) für SchülerInnen, die ihren Plan frühzeitig fertig bearbeitet hatten.

Nach den Winterferien im Februar galt der nächste Plan für *März und April 2001*. In diesem Plan war zum ersten Mal die Arbeit am Computer (Programme für Englisch, um Grammatik oder Vokabeln zu üben) enthalten. Es gab Auswahlmöglichkeiten in der Übungsform für bestimmte grammatische Inhalte im Englischen: Spiel oder Arbeitsblatt oder Computer. Ein wesentlicher Schritt zur Erweiterung der Freiarbeitsaufgaben im zweiten Halbjahr war die Aufnahme der Erarbeitung von Referaten in den Monatsplan. Die SchülerInnen konnten aus einer Liste vorgeschlagener Themen, die verschiedenen Fächern zuzuordnen waren, eines auswählen. Es durften aber auch eigene Themen eingebracht werden. Einzige Bedingung war, dass die Referate in Partner- oder Gruppenarbeit erstellt werden mussten. Da die Referatserarbeitung über diesen Monatsplan hinausging und viel Zeit erforderte, wurden in diesen Plan keine Zusatzaufgaben aufgenommen.

Die Referate waren also auch im nächsten Monatsplan (*Mai/Juni 2001*) als anspruchsvolle Aufgabe enthalten. Neben Übungsaufgaben in Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik und Englisch waren in letzteren beiden Fächern auch Lernspiele Teil des Plans. Es gab wiederum keine Zusatzaufgaben. Weiterhin war vorgegeben, in welcher Sozialform die Aufgaben zu erledigen waren, wobei z.T. die Alternativen Einzelarbeit oder Partnerarbeit angegeben waren.

Zu Beginn des 6. Schuljahres (*August 2001*) wurde zunächst ein Arbeitsplan für eine Doppelstunde ausgegeben, der insbesondere der Vorbereitung einer Klassenarbeit in Englisch diente. In dieser Freiarbeitsstunde wurde die Arbeit mit dem LÜK-Kasten eingeführt, die von nun an regelmäßig in den Plänen enthalten war. Daran schloss sich ein Plan für zwei Doppelstunden an mit Arbeitsblättern in Geschichte und Englisch sowie einem Angebot an Spielen in Englisch, aus denen eines auszuwählen war. Die Deutschaufgabe umfasste den Auftrag, ein Protokoll vom Morgenkreis zu schreiben, mit einer Anleitung, welche Informationen ein solches Protokoll zu enthalten hat. Das Ergebnis musste bei der Lehrerin abgegeben werden. Da in diesem Halbjahr zusätzlich zu den beiden Freiarbeitsstunden eine Geografiestunde für Freiarbeit zur Verfügung stand, wurde für diesen Zeitraum wiederum eine Referatserarbeitung aufgenommen, dieses Mal verpflichtend im Fach Erdkunde auf das Jahresthema „Europa“ bezogen, sofern nicht schon das Referat im letzten Schuljahr zu diesem Thema gehalten wurde. Die entsprechende Aufgabe im August-Plan lautete zunächst, sich PartnerInnen und ein Thema für das Referat zu suchen. Als Wahlaufgaben wurden Arbeitsblätter angeboten, die nicht im Pflichtprogramm bearbeitet worden waren oder ein weiteres der englischen Spiele.

Ein ebensolches Wahlprogramm enthielt der Monatsplan *September 2001*, das ebenso wenig in Anspruch genommen wurde wie im Vormonat, weil es wenig attraktiv war. Neben Übungsaufgaben in Deutsch, Englisch und Geschichte waren Referate die einzige anspruchsvollere Aufgabe im Septemberplan. In diesem Plan waren als zusätzliche Übungsaufgabe selbstkontrollierende „Bandolinos“ enthalten, deren Handhabung sehr einfach ist und schon im Fachunterricht Englisch geübt worden war.

Im Arbeitsplan für *Oktober 2001* waren dagegen mehrere kreativere Aufgaben enthalten:

- in Mathematik ein Arbeitsblatt „Brücken“, zu dem die SchülerInnen selber Informationen zu einer Brücke zusammentragen sollten
- in Deutsch das Umschreiben einer Sage oder Fabel in einen Dialog oder eine Szene
- in Kunst das Bemalen einer Baumwolltasche
- in Geografie das Erarbeiten des Referates

Außerdem wurden in Englisch alternative Übungsformen zu verschiedenen Inhalten angeboten: Computer oder ein Spiel, Vokabel-Spiel oder -Arbeitsblatt. Ebenso gab es mögliche Varianten der Sozialform (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit). Als Konsequenz der nicht angenommenen Wahlaufgaben in den letzten Plänen waren interessantere Wahlaufgaben aufgenommen worden: Spielt eine englische Szene oder ein englisches Spiel. Schreibe noch eine Fabel um, denke dir ein englisches Kreuzworträtsel aus. Letzteres wurde von einer Schülerin praktiziert – mit der „Belohnung“, dass ihr Rätsel in den übernächsten Plan aufgenommen wurde.

Aufgrund der Herbstferien zog sich die Bearbeitung des Oktober-Plans bis Mitte November hin, so dass der nächste Monatsplan Ende November begann und mit *Dezember 2001* titulierte war. Er enthielt die Vorbereitung der Weihnachtsfeier, für die u.a. ein kleines englisches Theaterstück eingeübt wurde, Arbeit am Computer und Arbeitsblätter in Englisch. In Geografie gab es neben der Referatserarbeitung die Aufgabe, eine Gliederung und eine Literaturliste zu erstellen. Dies waren zwei anspruchsvolle Übungsaufgaben, die von der Geografielehrerin erstellt wurden als Vorbereitung für eine Halbjahresarbeit, die im zweiten Halbjahr in Geografie als Hausarbeit geschrieben werden sollte. Mit der Erarbeitung einer Gliederung und einer Literaturliste erlangten die SchülerInnen eine Kompetenzerwerb, der über das Fach Geografie und die Halbjahresarbeit hinaus benötigt wurde.

Da die Aufgabe „Erstellen einer Gliederung“ sehr umfangreich und das Material nur einmal vorhanden war, wurde sie nochmals in den *Januar-Plan 2002* aufgenommen. Auch die Arbeit am Referat war hier zum letzten Mal enthalten. Die Ergebnisse mussten alle noch im laufenden Halbjahr präsentiert werden. In Deutsch und Englisch gab es in diesem Plan einfache Übungsaufgaben, in Mathematik ein Arbeitsblatt, das mit einer Bastelaufgabe verbunden war. In Geschichte waren die Arbeitsblätter mit kreativen Aufgaben verbunden, z.B. selber ein Wappen zu entwerfen. Eine weitere kreative Aufgabe war den Fächern Kunst und Physik zuzuordnen: Bastele ein Kaleidoskop. Das Wahlpflichtprogramm enthielt neben einem Dosendiktat zwei Computerprogramme zu Physik und Musik, die einen gewissen Anreiz ausübten, mit dem Pflichtprogramm fertig zu werden.

Aufgrund von Ferien und Abwesenheit der Klassenlehrerin erstellte die Lehrerin den nächsten Monatsplan erst im *April/Mai 2002*. Er enthielt dieselben Wahlaufgaben wie der

Januar-Plan, im Pflichtprogramm wieder Arbeitsblätter in Mathematik, Geschichte und Englisch. Eine umfassendere, anspruchsvolle Aufgabe war der Deutsch-Auftrag: Erarbeite deine Buchvorstellung. Hier sollten die SchülerInnen ein Kinder- oder Jugendbuch, das sie gelesen hatten, ihren MitschülerInnen durch eine Zusammenfassung, eine Leseprobe und eine persönliche Einschätzung vorstellen. Im Gegensatz zu den Referaten wurde die Buchvorstellung von den SchülerInnen in Einzelarbeit vorbereitet.

Die Buchvorstellung wurde auch in den letzten Plan für *Mai/Juni2002* aufgenommen, der zum ersten Mal auch Aufgaben in den Fächern Physik und Biologie enthielt (LÜK-Aufgaben und Arbeitsblatt). In Englisch gab es kreative Aufgaben zur Lektüre von „Robin Hood“: Übe zwei Szenen aus der Lektüre mit einer Gruppe ein und spiele sie der Klasse vor, sowie reproduktive Aufgaben zur Lektüre wie Fragen beantworten und ein „summary“ schreiben. Für Mathematik sollte ein Arbeitsblatt bearbeitet werden und für Geografie vier Logicos.

### 3.4.2 Übersicht über Aufgaben und Sozialformen in den Monatsplänen

Monat	Übungsaufgaben in							Besondere Aufgaben							Sozialform					
	Math	Dt	Engl	Gesch	Geo	Bio	Vo- kab.kar tei	Kreati- ve ABs	Bastel- Arbeit	Com- puter	Lern- spiele	Szenen... (Gruppen)	Kreatives Schreiben	Referat® Buch-(B)	Zusatz-aufg.	GA/ PA	GA	EA	PA	EA/ PA
Sept `00	X	X	X	X	X		Engl													
Okt `00		X	X		X		Engl	Ma			Ma/Geo	Engl					1x	5x	3x	
Okt `00		X	X	X			Engl	Ma			Ma/Geo	Engl			1x			3x		1x
Nov `00		X	X	X	X		Engl	Ma	Ma		Ma/Geo							7x	2x	1x
Jan `01	X	X	X	X	X						Engl(3x)				Spiel Übungsaufg.		3x	6x		3x
März/ Apr. `01		X	X	X	X			Ma		Engl	Engl			Referat		2x	1x	4x	1x	3x
Mai/ Juni `01		X	X	X	X			Ma		Engl	Engl(2x) Ma			Referat		1x	2x	5x	1x	5x
Aug `01			X	X	X						Engl						2x	6x	3x	
Aug `01			X	X							Engl		Dt	Ref (Geo)	AB's, Spiele	1x	2x	4x	2x	1x
Sept `01		X	X	X	X									Ref (Geo)	AB's, Szene	1x		8x		2x
Okt `01		X	X	X	X				Kunst	Engl	Engl(2x)		Dt, Engl	Ref (Geo)	Szene, Spiele, Rätsel	2x	2x	8x	1x	4x
Dez `01			X					Geo		Engl	Geo	Engl		Ref (Geo)	2. Dt-Sage	1x	2x	1x	1x	
Jan `02		X	X					Geo/Ge	Kunst/ Physik	Engl			Engl	Ref (Geo)	Dosendiktat, Computer	1x		8x	2x	3x
April/ Mai `02	X		X	X				Ma		Engl				Buchref (Dt)	Computer (Mu, Physik)			6x	2x	
Mai/ Juni `02			X		X	X		Ma		Engl		Engl	Engl	Buchref (Dt)	Computer (Mu, Physik)			6x	2x	

Im Oktober `00 und August `01 wurden zwei kürzere Pläne in einem Monat bearbeitet (Erläuterung dazu in „Verlauf der Freiarbeit“)

### **3.4.3 Auswertung der Übersicht über Aufgaben und Sozialformen im durchgeführten Freiarbeitsunterricht**

Im Abschnitt 3.4.1 wurde die Durchführung der Freiarbeit beschrieben, in 3.4.2 wurden Aufgaben und Sozialformen der Monatspläne tabellarisch zusammengestellt. Die in diesen beiden Abschnitten dokumentierte Durchführung der Freiarbeit soll im Folgenden mit den Ansprüchen an die Freiarbeit, die in Definition und Zielsetzung (im Abschnitt 3.1) und im Konzept (3.2) formuliert wurden, konfrontiert werden.

Der einführenden Übersicht ist zu entnehmen, dass insgesamt ein sehr breites Fächerspektrum in der Freiarbeit vertreten war wie im Konzept postuliert worden war. Die Monatspläne enthielten regelmäßig Aufgaben in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch sowie in den Nebenfächern Geografie und Geschichte. Gelegentlich waren Kunstaufgaben enthalten, jeweils nur einmal Aufgaben im Fach Biologie und Physik. In Physik und Musik gab es außerdem zweimal im Wahlbereich das Angebot der Arbeit mit Computerprogrammen. Während die Hauptfächer Mathe und Deutsch jeweils entweder Aufgaben mit Übungscharakter oder im kreativen Bereich hatten, waren in Englisch immer beide Aufgabenarten (Übungsaufgaben *und* Lernspiele/kreative Aufgaben *sowie* zusätzlich Vokabelkartei oder Lernprogramme am Computer) enthalten. Die Klage der SchülerInnen in den Kreisgesprächen, dass der Freiarbeitsplan immer sehr viel Englisch enthalten habe (s. Kapitel 5.2), lässt sich also durch die Auswertung der Monatspläne bestätigen.

Die Häufigkeit der Übungsaufgaben in Deutsch, Englisch, Geografie und Geschichte lässt sich darauf zurückführen, dass in diesen Fächern sehr viele Aufgaben im Übungssystem Logico vorhanden waren, in Deutsch und Englisch auch in den Systemen Profax und LÜK. Geografie war im zweiten Schuljahr zusätzlich stark vertreten durch die Referate und kreative Arbeitsaufgaben (Gliederung und Literaturverzeichnis erstellen). Hierzu wurde oben schon erläutert, dass eine der beiden Geografiestunden zusätzlich zu einer Englisch- und einer Deutschstunde an die Freiarbeit abgegeben wurde. Interessanterweise haben die SchülerInnen nie geklagt, dass die Freiarbeit zu viele Geografieaufgaben enthalte. Dies ist sicher auf die Attraktion zurückzuführen, die die Referate für die SchülerInnen bedeuteten (s. 5.3) sowie darauf, dass in Geografie neben den Referaten in den jeweiligen Plänen keine zusätzlichen Übungsaufgaben enthalten waren. Die ersten Freiarbeits-Doppelstunden wurden zur Einführung der verschiedenen Arbeitstechniken und zur Einübung des Umgangs mit den Übungssystemen genutzt sowie

zum Einüben von PartnerInnenarbeit. Insofern wurde der Anspruch, mit einer *Einführungsphase* zu beginnen (vgl. 3.2), eingelöst, auch wenn diese relativ kurz war. Der Unterricht wurde also mit dem Schwerpunkt „Übungsaufgaben“ begonnen. Durch Lernspiele wurden bald Gruppenarbeitsaufträge einbezogen. Im zweiten Teil des ersten Schuljahres wurde mit der anspruchsvolleren Aufgabe „Referat erarbeiten“ ein qualitativer Schritt in Richtung Selbsttätigkeit getan. Dieser Bereich verstärkte sich im zweiten Schuljahr, ergänzt durch zunehmende kreative Aufgaben, insbesondere kreatives Schreiben. D.h. die Monatspläne entsprachen dem Ziel, mit einer stärkeren Strukturierung zu beginnen, die nach und nach zugunsten offenerer Aufgabenstellungen zurückgenommen wird. Allerdings hätte der Anteil der Übungsaufgaben stärker zurückgehen können mit dem Einbezug kreativer Aufgabe, insbesondere im Fach Englisch, wo die Übungsaufgaben bis zum Schluss in jedem Plan enthalten waren, während sie in den anderen Fächern zurückgingen. Ansonsten umfassten die *Monatspläne* jeweils eine Variationsbreite in Bezug auf Inhalte und Formen der Aufgaben wie in Abschnitt 3.2. als idealtypisch angegeben.

Dem unter 3.2 indirekt formulierten Anspruch der *Differenzierung* wurde nur zum Teil entsprochen. Die erste Ebene von Differenzierung, die beinhaltet, dass durch die Arbeit mit einem Plan, anders als im Frontalunterricht, nicht alle SchülerInnen zur gleichen Zeit dasselbe machen müssen, war durch den Monatsplan gegeben. Die zweite Ebene – die Differenzierung in Pflicht- und Wahlaufgaben – fand nur z.T. statt. Im Frühjahr `01 waren keine Wahlaufgaben in den Plänen enthalten mit der Begründung, dass die Ausarbeitung von Referaten den SchülerInnen genug Stoff gab, um sich nicht zu langweilen, wenn sie die anderen Aufgaben des Plans abgearbeitet hatten. Im zweiten Schuljahr waren regelmäßig Wahlaufgaben enthalten. Sie hatten aber nicht immer einen motivierenden Charakter wie im Konzept gefordert. Übungsaufgaben, Arbeitsblätter und Dossendiktat waren nicht so beliebte Arbeitsformen, dass SchülerInnen sich Mühe gegeben hätten, ihr Pflichtprogramm schnell zu beenden, um noch Zeit für die Wahlaufgaben zu haben. Attraktiver waren Spiele, Szenen einüben und Aufgaben am Computer. Auch das Erstellen eines Rätsels wurde von einer Schülerin verwirklicht. Es wurde später als Arbeitsblatt für die anderen eingesetzt. Die anspruchsvollste Ebene der Differenzierung, die im Konzept vorgesehen war – unterschiedliche Pläne für verschiedene Kinder auf individuell zugeschnittenem Niveau – wurde nicht verwirklicht. Es gab für alle SchülerInnen immer den gleichen Plan. Allerdings zeigen die unter 3.3 im Abschnitt „Differenzierung“ aufgeführten Beispiele, dass jenseits des festgelegten Planes bei der Durch-

führung der Freiarbeit Ansätze von weitergehender Differenzierung vorhanden waren, wenn z.B. leistungsstarke SchülerInnen zwei Referate ausarbeiten konnten, Gruppen zur gegenseitigen Unterstützung bei den Englisch-Aufgaben gebildet wurden oder leistungsstarke SchülerInnen anspruchsvollere Aufgaben bekamen als im Monatsplan vorgesehen waren. In der Gestaltung der Monatspläne schlug sich die Stufe der individuellen Differenzierung jedoch nicht nieder.

In Bezug auf die Sozialformen lässt sich bei der Auswertung der Monatspläne (s. tabellarische Übersicht) feststellen, dass bis zum Schluss die Einzelarbeit einen recht großen Raum einnahm, gefolgt von der Partnerarbeit bzw. der Alternative Einzel-/Partnerarbeit. Die Gruppenarbeit nahm im zweiten Schuljahr zu, ging jedoch zum Ende des zweiten Schuljahres wieder zurück. Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass statt der Referate, die in Partner- oder Gruppenarbeit konzipiert wurden, im zweiten Halbjahr der 6. Klasse ein Buchreferat erarbeitet wurde, das in Einzelarbeit erstellt werden sollte. Allerdings war die Zunahme von Einzelarbeit am Schluss auch eine Reaktion auf eine zu unruhige Arbeitsatmosphäre im Klassenraum bei zu vielen Partner- und Gruppenarbeitsaufgaben. Insgesamt war jedoch mit der Erarbeitung von zwei Halbjahres-Referaten in Gruppenarbeit, den Lernspielen und Szenenerarbeitungen in Gruppen ein echtes Lernfeld für „Teamwork“ gegeben, in dem die Kinder Kooperationsfähigkeit praktizieren und üben konnten.

Der durchweg hohe Anteil an Einzelarbeit lässt sich z.T. dadurch erklären, dass viele kleinere Aufgaben (Logico, Triset, Bandolino, Arbeitsblätter,...) von den SchülerInnen einzeln erledigt werden sollten. Die kleineren Aufgaben, die meist in Einzelarbeit zu erfüllen waren, hatten auch eine wichtige Funktion als „Lückenfüller“, um Zeiten am Ende der Stunde zu nutzen. D.h. umgerechnet auf den zeitlichen Aufwand hatte die Einzelarbeit keinen größeren Stellenwert als Partner- oder Gruppenarbeit. Zudem bearbeiteten viele SchülerInnen zu zweit oder dritt parallel die gleichen Einzelarbeitsaufgaben, so dass sie sich über die Inhalte austauschen konnten und somit nicht isoliert vor sich hin „werkelten“. Der wichtige Aspekt der möglichen gegenseitigen Hilfe (bei anderen schauen wie sie eine Aufgabe erledigen; ihn/sie um Hilfe bitten, wenn ich etwas nicht verstehe) ist auch bei der Einzelarbeit gegeben. Bei einem Rückgang des Anteils der Übungsaufgaben am Ende der zwei Jahre Freiarbeit würde sich auch der Anteil von Einzelarbeit verringern. Des Weiteren wurden die Sozialformen bis zum Schluss in den Monatsplänen vorgegeben, obwohl der Anspruch bestand, sie im zweiten Schuljahr



wegzulassen, um die Entscheidung über die Sozialform den Kindern zu überlassen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die im Konzept geforderte Variationsbreite der Fächer und Aufgabenformen in den Monatsplänen verwirklicht wurde – mit der Einschränkung, dass Englisch einen prozentual höheren Anteil einnahm als alle anderen Fächer. Auch das in 3.1 postulierte Vorgehen, mit einer Einführungsphase und stärkerer Strukturierung zu beginnen, um dann zu anspruchsvolleren umfangreicheren Aufgabenarten fortzuschreiten, wurde umgesetzt. Allerdings blieb auch bei fortgeschrittener Freiarbeit ein nicht unbedeutender Anteil an kleinschrittigen Übungsaufgaben im Plan. Korrespondierend hat die Einzelarbeit bis zum Schluss einen wichtigen Anteil an den Sozialformen behalten, der durch eine Reduzierung der Übungsaufgaben stärker zurückgegangen wäre. Ansonsten ist aber die geforderte Progression von dominierender Einzel- und Partnerarbeit am Anfang zu verstärkter Partner- und Gruppenarbeit im Laufe der zwei Jahre Freiarbeitsunterricht zu beobachten. Defizite gab es im Bereich der Differenzierung, da die Angebote von Wahlaufgaben in den Monatsplänen nicht sehr einladend waren, es bis zum Schluss für alle den gleichen Monatsplan gegeben hat und nur in der individuellen Nutzung des Monatsplanes einzelne Differenzierungen vorgenommen worden sind.

Diese Diskrepanz zwischen den Ansprüchen des Konzeptes und der Durchführung der Freiarbeit vor allem im Bereich der inneren Differenzierung lässt sich dadurch erklären, dass die Lehrerin es bei der hohen Zahl von 30 SchülerInnen nicht geschafft hat, individuelle Monatspläne zu erstellen, zumal sie auch noch viele der Materialien für die Freiarbeit neu erstellen musste. Eine weitere Ursache mag darin liegen, dass die Lehrerin aus Angst vor Strukturlosigkeit zu viel strukturiert hat. So wird in Kapitel 5.6 herausgearbeitet, dass es der Lehrerin schwerfiel, die Gestaltungshoheit in den Kreisgesprächen und in der Freiarbeit aus der Hand zu geben. Eine stärkere Reflexion der Rolle der Lehrerin und verstärktes Vertrauen in das Verantwortungsbewusstsein der SchülerInnen würden der Verwirklichung des Zieles der inneren Differenzierung entgegenkommen (weitere Schlussfolgerungen s. Kapitel 9).

## **4 Das Selbstevaluationsverfahren als Konzept der wissenschaftlichen Untersuchung**

In diesem Kapitel soll die Konzeption der wissenschaftlichen Untersuchung des Delfin-Projektes als Selbstevaluationsverfahren vorgestellt werden. Dies ist ein qualitativer Ansatz, der im Rahmen der Praxis- bzw. Evaluationsforschung angesiedelt ist, was im folgenden Abschnitt erläutert wird. Anschließend wird die Konzeption des Selbstevaluationsverfahrens mit den Erhebungsmethoden Kreisgespräche, Interviews und Gruppendiskussionen entwickelt. Zum Abschluss des Kapitels folgt eine Vorstellung der dokumentarischen Methode, mit der die erhobenen Dokumente interpretiert wurden.

### **4.1 Begründung des qualitativen Ansatzes im Rahmen der Praxis- und Evaluationsforschung**

Die Ergebnisse quantitativ-empirischer Studien werden meist stark abstrahierend von der konkreten Situation, in der sie erhoben worden sind, dargestellt: „Das variablenbezogene, zergliedernde Vorgehen lässt die Erziehungssituation in ihrer Ganzheit nicht mehr erkennen“ (Mayring 1996: 42). Die ursprünglichen Erhebungs-Situationen werden in den Untersuchungen oft nicht ausreichend beschrieben: „Die Sinndimension der pädagogischen Interaktionen bleibt damit ausgeblendet“ (Idel/Ullrich 2004:372). Dagegen lassen sich aus den Ergebnissen qualitativer Studien leichter Schlüsse für die eigene Unterrichtspraxis ziehen. Da sie sich eher auf Einzelfallstudien beziehen als auf verallgemeinerbare Daten, werden die konkreten Bedingungen, in denen die Daten erhoben wurden, hier detailliert beschrieben. Gerade für die Erforschung reformpädagogischer Unterrichtskonzepte bieten sich qualitative Verfahren an, denn dabei geht es um „die subjektiven Deutungs- und Aneignungsprozesse der Schüler und (...) das in der unterrichtlichen Interaktion mit ihnen zum Ausdruck kommende pädagogische Selbstverständnis der Lehrenden“ (ebd.). Diese lassen sich durch interpretative Verfahren am besten herausarbeiten.<sup>29</sup>

Die Deutungs- und Aneignungsprozesse der SchülerInnen in Bezug auf die Unterrichts-

---

<sup>29</sup> Die bessere Übertragbarkeit qualitativer Forschungsergebnisse in der pädagogische Praxis konstatieren auch Prengel/Heinzel/Carle (2004: 193ff.) bei der Gegenüberstellung von zwei Untersuchungen zur flexiblen Schuleingangsphase: die quantitative Untersuchung in Baden-Württemberg, die mit einer Testbatterie arbeitet, stellt eine Überlegenheit des neuen Modells der Einschulung gegenüber dem alten fest, aber sie sagt nichts aus über die Bedingungen, in denen dieses Modell gelingt. Die qualitative Studie zum selben Thema in Thüringen arbeitet mit komplexen Prozesserhebungs- und -gestaltungsmethoden, die ein differenziertes Bild von der Umsetzung der flexiblen Schuleingangsphase unter verschiedenen Bedingungen zeichnet und damit praxisrelevante Ergebnisse weitergeben kann.

form „Freiarbeit“ sind ebenso wie die Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, für die aus genannten Gründen ein qualitativer Ansatz gewählt wurde. Das hier konzipierte Forschungsprojekt liegt im Überschneidungsbereich von Praxis- und Evaluationsforschung, deren Konzepte hier kurz erläutert werden sollen.

### ***Der Rahmen der Praxisforschung***

Nachdem in den 1950er Jahren Lewin in den USA die „Aktionsforschung“ begründet hatte, entstand in den 1970er Jahren in England und Australien das Konzept des „action research“ oder „teacher research“. Gleichzeitig erhoben sich auch in den deutschsprachigen Ländern Stimmen, „die unter der Bezeichnung Aktionsforschung oder Handlungsforschung eine Kritik am traditionell-empirischen Ansatz formulierten und für eine praxisverändernde Forschung plädierten“ (Altrichter/Feindt, 2004: 419).

In den 1980er Jahren gab es einige Veröffentlichungen zur Handlungsforschung (z.B. Bohnsack, F. u.a. 1984)<sup>30</sup>. Erst seit Beginn der 1990er Jahre jedoch wurde die Handlungsforschung in verschiedenen universitären und schulischen Zusammenhängen auf breiterer Basis begonnen. Während die Handlungsforschung von einer Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern ausgeht, bezieht sich die Praxisforschung auf eine „forschende Haltung der Lehrpersonen“ (Prenzel/Heinzel/Carle 2004: 190), die in einem Prozess von Aktion und Reflexion darauf abzielt, unterrichtliche oder schulische Praxis zu verbessern.<sup>31</sup>

Der Begriff der „Praxisforschung“ wurde 1981 von Heinze/Loser/Thiemann geprägt. Sie beschrieben damit eine basisnahe Unterrichtsforschung, die nicht abseits des Schulalltags in Forschungsgruppen betrieben werden darf, sondern in den Schulen selbst stattfinden muss unter Beteiligung aller Handelnden (besonders LehrerInnen und SchülerInnen) mit dem Ziel einer Veränderung der Unterrichtssituation. Bei der basisnahen

---

<sup>30</sup> Die Untersuchungen von Bohnsack u.a. (1984) zum Thema „Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von ‚Schulmüdigkeit‘ im Anfangsunterricht“ sind ein schönes Beispiel von Handlungsforschung in der BRD. Aufgrund einer Analyse von Unterricht entwickelten die am Forschungsprojekt beteiligten Wissenschaftler ein Verständnis von „schüleraktivem Unterricht“, das in einem „Zielpapier“ zusammengefasst wurde. Dieses wurde LehrerInnengruppen an den am Projekt beteiligten Schulen (Hauptschule, Realschule, 2 Gymnasien) vorgestellt. Einzelne Aspekte des schüleraktiven Unterrichts wurden von den einzelnen Lehrkräften unter wissenschaftlicher Begleitung erprobt. Die Erfahrungen wurden gemeinsam ausgewertet. Die Ergebnisse wurden in der genannten Veröffentlichung zusammengefasst und mündeten in Überlegungen zur Verstärkung der Schüleraktivität im Unterricht (vgl. ebd 208ff.).

Unterrichtsforschung muss die Unterrichtssituation als „Interaktionssituation“ verstanden werden, in der „Gruppen und Individuen im sozialen Kontext handeln.“ (ebd.: 23). Dies nennen Heinze u.a. „*Situationsorientierung*“. Dieser Kontext verändert sich ständig und wird von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen. Die Situation wird subjektiv erfahren und muss auch subjektiv gedeutet werden, um Konsequenzen für das Denken, Erkennen und Handeln des Einzelnen zu haben. Dieses Anerkennen der Subjektivität der Beteiligten und ihrer Wahrnehmung wird „*Sozialorientierung*“ genannt (vgl. ebd.: 25). Als drittes Prinzip für die basisnahe Unterrichtsforschung nennen Heinze u.a. die „*Prozessorientierung*“: Auch die Prozesse, die zu unterrichtlichen Situationen geführt haben, müssen berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Dieses Konzept der Praxisforschung hat Prengel in ihrem Aufsatz „*Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft*“ (Friebertshäuser/Prengel: 1997) genauer expliziert. In der Praxisforschung „untersuchen [...] Personen, die selbst Teil des Feldes sind, aus Positionen mit Innenperspektive Elemente ihrer konkreten Arbeitssituation“ (ebd.:600). Jede pädagogische Praxis enthält Reflexionen der alltäglichen Erfahrung, die in einer verbesserten Praxis ihren Ausdruck finden. Nur werden diese Reflexionen meist wenig vertieft und nicht festgehalten. Dort, wo dennoch pädagogische Reflexion ihren Platz fand, vor allem in Modellprojekten oder bei intensiver Teamarbeit, haben PraxisforscherInnen neue pädagogische Arbeitsfelder geschaffen wie Mädchen- und Jungenarbeit oder Integrative Pädagogik. Ein Hauptanliegen der Praxisforschung ist es, die pädagogische Praxis zu optimieren. Die Reflexion pädagogischer Situationen führt zu Erkenntnissen über Hintergründe und Auswirkungen des Handelns der beteiligten Personen und zu einer verbesserten Praxis in einer ähnlich gelagerten Situation. Werden diese Reflexion und die veränderte Praxis dokumentiert, so lassen sich daraus Schlüsse ziehen, die gegebenenfalls auf andere pädagogische Situationen übertragen werden können.

Da das primäre Interesse der Praxisforschung im schulischen Bereich die Weiterentwicklung des Unterrichts und der Schule ist, wird ihr von universitärer Seite teilweise der Anspruch der Wissenschaftlichkeit abgesprochen. Altrichter/Feindt referieren Einwände, dass die Praxisinvolviertheit der forschenden LehrerInnen die notwendige kritische Distanz verhindere. Diese Gefahr besteht allerdings auch in anderen Forschungs-

---

<sup>31</sup> Die Idee der Praxis- bzw. Aktionsforschung wurde im deutschsprachigen Raum verbreitet durch das Buch von Altrichter/Posch: *Lehrer erforschen ihren Unterricht* (1994), das konkrete Anleitungen für dieses Vorhaben gibt.

ansätzen, z.B. in der Ethnomethodologie, die sich einen intensiven Feldzugang verschafft. Diese Problematik der möglicherweise fehlenden Distanz lässt sich dadurch auffangen, dass die Praxisforschung sozial eingebettet wird z.B. in Forschungswerkstätten oder eine Team-Forschungsgruppe und eine abgestufte Öffentlichkeit hergestellt wird sowie ausgewiesene Methoden der qualitativen Sozialforschung angewandt werden (vgl. Altrichter/Feindt 2004: 427f. und Prenzel/Heinzel/Carle 2004: 189). Ein weiteres Kriterium der Wissenschaftlichkeit ist die Rezeption in der „scientific community“. Prenzel u.a. sehen deshalb den qualitativen Schritt von der Praxisforschung zur wissenschaftlichen Forschung an dem Punkt, wo „Lehrer ihre Praxis untersuchen um sich wissenschaftlich zu qualifizieren [...] (und damit) den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu erneuern“ (Prenzel/Heinzel/Carle 2004b: 185). Altrichter/Feindt monieren, dass die Ergebnisse von Praxisforschung bisher zu wenig in wissenschaftlichen Publikationen veröffentlicht wurden. Sie schlagen vor, Einzelfallstudien der Praxisforschung kritisch zu vergleichen und zueinander in Beziehung zu setzen wie es die englische „action research“-Bewegung tut. Um die Ergebnisse von Praxisforschung in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen mahnen sie die Unterstützung der Praxisforscher durch hauptberufliche Wissenschaftler an (vgl. Altrichter/Feindt 2004: 429f.).

### ***Der Rahmen der Evaluationsforschung***

„Evaluation ist ein Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen, um Bewertungsurteile zu ermöglichen, die auf begründeter Evidenz beruhen“ (Philipp/Rolff 1998: 107). Evaluationsforschung ist ein weites Feld. Sowohl die internationalen Vergleichsstudien TIMMS und PISA als auch die Überprüfung der Wirksamkeit eines neuen didaktischen Konzepts im Englischunterricht sind unter Evaluation zu subsumieren. Wie in der Einleitung dieses Abschnitts erläutert, bietet sich für die hier vorliegende Fallstudie der Erforschung eines reformpädagogischen Unterrichtskonzeptes eine qualitative Evaluation an; denn Evaluationsforschung ist insbesondere dort gefordert, wo es darum geht, „den schulischen Reformeinzelfall in den Blick zu nehmen, informatorisch zu fördern und das im Entwicklungsprozess gewonnene Gestaltungswissen so aufzubereiten, dass es in weiteren Gestaltungsfällen nutzbar wird“ (Prenzel/Heinzel/Carle 2004: 196). Als Methoden der Evaluation nennen Prenzel u.a. dabei Dokumentenanalysen, videogestützte Beobachtung, schriftliche Befragungen, Gruppendiskussionen, Einzelinterviews sowie komplexe Prozessgestaltungs- und -erhebungsmethoden wie Stärke-Schwäche-Analysen (ebd.: 194).

Als spezielles Verfahren der qualitativen Evaluationsforschung wird von Bohnsack und Nentwig-Gesemann die dokumentarische Evaluationsforschung auf der Grundlage des

Gruppendiskussionsverfahrens entwickelt. Sie beziehen sich auf methodologische Ansätze, die in den USA schon seit den 1950er Jahren entworfen wurden und vom interpretativen Paradigma bestimmt werden (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2005: 1). Bohnsack und Nentwig-Gesemann kritisieren, dass das interpretative Paradigma auf der Ebene der Common Sense-Theorien stehen bleibt und keinen Zugang zu dem impliziten Wissen der Akteure ermöglicht. Hier sehen sie die Chance der dokumentarischen Methode in der Evaluationsforschung. Da die zu untersuchenden Praxisprojekte primär soziale Prozesse beinhalten, ist eine Erhebungsmethode wichtig, die diesem sozialen Charakter Rechnung trägt, wie z.B. das Gruppendiskussionsverfahren. Die Interpretation der Gruppendiskussionen nach der dokumentarischen Methode ermöglicht eine Differenzierung „zwischen den kommunikativ-generalisierenden [...] Wissensbeständen auf der Ebene von Common-Sense-Theorien einerseits und den die Praxis, die habituellen Praktiken, orientierenden handlungsleitenden Wissensbeständen andererseits, die als ‚konjunktive Wissensbestände je milieuspezifisch ausgeprägt sind“ (ebd.: 2f., zur dokumentarischen Methode s. Abschnitt 4.5). Eine wichtige Grundlage, die Bohnsack u.a. aus dem amerikanischen Modell von Robert A. Stake übernehmen, ist das Prinzip, die Ergebnisse der Evaluation den an der Evaluation beteiligten Gruppen, den sogenannten „stakeholders“ wechselseitig zu vermitteln (und evtl. die Vermittlungsgespräche wiederum zu interpretieren).

In dieses Konzept der dokumentarischen Evaluationsforschung ist das hier vorliegende Forschungsprojekt einzuordnen, das allerdings noch einen Spezialfall der Evaluationsforschung darstellt, weil es ein Selbstevaluationsprojekt ist.

## **4.2 Konzeption des Selbstevaluationsverfahrens**

Der der Untersuchung des Delfin-Projektes zugrundeliegende Ansatz der Praxisforschung wird als Selbstevaluationsverfahren genutzt. Selbstevaluation bedeutet, dass der einzelne Lehrer im eigenen Unterricht Daten/Informationen sammelt und auswertet als „Möglichkeit der Selbstreflexion seines Unterrichtshandelns“ (Buhren/Killus/Müller 1998: 14). Diese Reflexion lässt Unterrichtsprozesse und eigenes Verhalten kritisch überdenken und führt dadurch zu einer veränderten Unterrichtspraxis (vgl. Lehrerfortbildung in NRW: 12). Eine solche in den Unterricht integrierte Evaluation ist sehr nützlich bei der Einführung neuer Maßnahmen in einer Schule wie z.B. der Praktizierung offener Lernformen in einzelnen Unterrichtsfächern oder Jahrgängen. Die Schule kann „Aufschluss darüber

erhalten, welche Zielsetzungen sie mit dieser Maßnahme erreicht und welche Veränderungen sie möglicherweise am Konzept und seiner Umsetzung vornehmen muss, um eben diese Ziele zu erreichen“ (Buhren u.a.1998: 18).

Selbstevaluation ist keine einmalige Handlung, die nach einem ersten Durchlauf abgeschlossen ist, sondern ein ständiger Prozess, der nach einem Durchgang auf der nächst höheren Ebene wieder begonnen wird und sich spiralförmig fortsetzt (vgl. Lehrerfortbildung in NRW: 21). Eine Selbstevaluation, die wissenschaftlichen Standards gerecht werden will, muss dabei die o.g. Kriterien erfüllen: Sie muss mit einer wissenschaftlich anerkannten Untersuchungsmethode arbeiten, um die notwendige Distanz zur eigenen Praxis herzustellen, sie muss ihre Ergebnisse in den Diskurs der scientific community einbringen und einen Beitrag zur Erneuerung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes leisten.

In dem o.g. Aufsatz „Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft“ (Friebertshäuser/Prenzel 1997) hat Prenzel fünf Schritte der Praxisforschung skizziert, die auch in diesem Selbstevaluationsverfahren zur Anwendung kommen sollen:

- Perspektive der Praxisforscherin und Klären der Fragestellung
- Beobachtung/Dokumentation
- Auswertung/Interpretation
- Planung und Durchführung neuer Handlungskonzepte
- Überprüfung der Handlungsergebnisse.

Anhand dieser Schritte soll das geplante Selbstevaluationsverfahren durchgeführt werden:

#### **4.3 Die Rolle der Lehrerin als Forscherin, die Perspektive der Praxisforscherin und das Klären der Fragestellung<sup>32</sup>**

In einem Selbstevaluationsprozess ist es besonders wichtig, die Rolle der Lehrerin, die gleichzeitig Forscherin ist, genau zu reflektieren. Hierzu ist es hilfreich, den ethnographischen Ansatz in der pädagogischen Forschung einzubeziehen. Der ethnographische Ansatz geht davon aus, dass der Forscher von außen kommt, um die „Kultur der Kin-

der“ kennen zu lernen. Wie in der Ethnologie ist er dazu aber nur in der Lage, wenn er Teil dieser Kultur wird und versucht, sie von innen heraus zu verstehen, indem er versucht, sich so weit wie möglich in die Situation der Kinder hineinzusetzen. „Teilnehmende Beobachtung ist grundsätzlich nur durch eine Kooperation aller Beteiligten möglich. Dabei ist es Sache der Erforschten, den Forscher zu akzeptieren. Verstehen und Verständnis [...] ist nicht durch Anpassung, Einfühlung oder Empathie zu erreichen, sondern nur durch Kommunikation.“ (Beck/ Scholz 2000: 155).

Die Forscherin ist immer Teil der sozialen Situation, die erforscht wird (sofern es keine gestellte Beobachtungssituation hinter einer nur einseitig durchschaubaren Glasscheibe ist). Dies gilt umso mehr für die Praxisforscherin, die gleichzeitig Praktikerin und Forscherin in einer pädagogischen Situation ist. Sie hat es nicht nötig, Kontakt mit den Kindern aufzubauen, da sie selber Teil der pädagogischen Situation ist und im Rahmen der Institution Schule eine Beziehung zu den Kindern hat. Die Lehrerin ist Teil der „Kultur“ einer Schulklasse, die sich von dem Zeitpunkt an entwickelt, an dem die SchülerInnen in einer Klasse zusammengefasst werden und so lange besteht wie diese Klasse als solche zusammenbleibt. D.h. diese Sozietät ist zeitlich begrenzt und ihre Mitglieder sind sich dessen bewusst. „Die Deutungen aller Handlungen stehen also unter der grundsätzlichen Deutung der Situation als Teil eines zu Ende kommenden Prozesses. Das zeichnet ihn als pädagogischen aus“ (ebd.: 159). In diesem Sinne ist die Kultur der Schule als Kultur der Erwachsenen zu verstehen, nicht als Kultur der Kinder. Es ist also keine genuin kindliche Kultur, die in der Schule beobachtet werden kann, sondern immer eine institutionell geprägte pädagogische Situation (vgl. ebd.).

Einerseits hat es die Praxisforscherin leichter als ein von außen kommender Forscher, ihre Beobachtungsaufgabe wahrzunehmen, weil sie keine neue Beziehung zu den Kindern aufbauen muss. Andererseits aber ist es für sie schwieriger, sich in die Situation der Kinder hineinzusetzen: Da sie selbst als pädagogisch Handelnde involviert ist und schon die Doppelfunktion Praktikerin und Forscherin hat, ist es schwierig, die Situation außerdem noch vom Blickwinkel der Kinder aus zu sehen. Um dies zu gewährleisten wird im Forschungsprojekt auch die Sicht der Kinder auf Freiarbeit erhoben (vgl. Kapitel 4.4) und in den Mittelpunkt der Auswertungen gestellt. Trotzdem muss die besondere Rolle der Lehrerin als pädagogisch Handelnde, die gleichzeitig forschende Beobachterin ist, in dem geplanten Forschungsprojekt immer mitreflektiert werden.

---

<sup>32</sup> Da im durchgeführten Projekt die Lehrerin/Forscherin weiblich war, wird in diesem Abschnitt der besseren Lesbarkeit wegen nur die weibliche Form verwendet.



Zu Beginn und während des Forschungsvorhabens ist es wichtig, genau die Perspektive zu klären, aus der die pädagogische Situation betrachtet und untersucht wird, damit auch eine andere Person den Standort und die Blickrichtung der Forscherin einnehmen kann (Friebertshäuser/Prenzel 1997: 611). So wird eine potentielle Übertragbarkeit auf andere pädagogische Situationen ermöglicht. Die zu protokollierenden Koordinaten sind: Standort und Gerichtetheit sowie die Größendimension, auf die sich ihre Untersuchung bezieht, des Weiteren die Motivation und der Horizont der Forscherin sowie die Dynamik des Forschungsprozesses. Ebenso wie die Ansicht einer Stadt unterschiedlich wahrgenommen wird, je nachdem von wo der Betrachter auf sie blickt, wird eine pädagogische Situation unterschiedlich gesehen, je nach Standort und Gerichtetheit des Beobachters: die in die Situation involvierte Lehrerin registriert andere Dinge als ein Wissenschaftler, der von außen kommt, um die Situation zu beobachten. Beide Sichtweisen sind wichtig, aber die Perspektive der pädagogisch Handelnden kann kein Außenstehender übernehmen. Deshalb eröffnet Praxisforschung Einblicke in die Pädagogik, die erziehungswissenschaftlichen ForscherInnen verwehrt sind.

Standort und Gerichtetheit der forschenden Lehrerin lassen sich in diesem Praxisforschungsprojekt wie folgt beschreiben: Die Praxisforscherin ist Klassenlehrerin der zunächst 5. und dann 6. Klasse und leitet den zu untersuchenden Freiarbeits-Unterricht. Diese Klasse ist in der 5. Jahrgangsstufe neu an der Schule und setzt sich aus SchülerInnen aus verschiedenen Grundschulen und Orten zusammen. Nur die wenigsten SchülerInnen kennen sich untereinander. Sie müssen zunächst als Klassengemeinschaft zusammenwachsen. Die Klassenlehrerin unterrichtet 9-10 Stunden/Woche in der Klasse. Es besteht eine enge Zusammenarbeit mit den KollegInnen, die die anderen Fächer in der Klasse unterrichten. Für die SchülerInnen ist die Klassenlehrerin die wichtigste Bezugsperson an der Schule, weil sie Ansprechpartnerin für Klassen- und Gruppenprobleme ist sowie für alle Fragen, die mit der neuen Schule und der Eingewöhnung dort zu tun haben. Die Meinung der Klassenlehrerin zu bestimmten Problemen und ihr Urteil in strittigen Fragen werden sehr wichtig genommen, ebenso ihr Lob oder Tadel (vgl. Petillon 1987: 166). Die Klassenlehrerin ist also stark involviert in das Beziehungsgeflecht der Klasse und hat dadurch eine einflussreiche Position, die sich durch ihre Aufgabe, Noten zu vergeben, noch verstärkt.

Wichtig bei der Klärung der Perspektive ist die Angabe der Größendimensionen, also der Ebene, auf die sich die Untersuchung bezieht (und nur auf dieser Ebene können

Schlüsse gezogen werden): auf das einzelne Kind, die Kleingruppe, die Schulklasse oder alle Kinder der entsprechenden Altersgruppe. Praxisforschung bezieht sich auf den Mikrokosmos des pädagogischen Geschehens und kann keine generalisierenden Aussagen (z.B. über alle Kinder einer Altersgruppe) treffen. Sie kann solche nur zur Kenntnis nehmen und überprüfen oder umgekehrt Hypothesen bilden, die evtl. in anderen pädagogischen Situationen hilfreich sein können. In diesem Forschungsprojekt richtet sich das Forschungsinteresse auf die Schulklasse und auf einzelne SchülerInnen: Wie nimmt diese Gruppe Freiarbeit wahr und wie geht sie mit ihr um? Welche Probleme ergeben sich bei der Durchführung von Freiarbeit? Welche Lösungsansätze gibt es dafür? Wie laufen in dieser Gruppe Entscheidungsprozesse ab? Wie gestaltet sich das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis? Wie verhalten sich einzelne SchülerInnen in den Kreisgesprächen und in der Freiarbeit? Welche Rückschlüsse lässt dies über ihr Verhältnis zur Freiarbeit zu? Die Forschungsergebnisse lassen sich also nur auf dieser Ebene der Schulklasse und der Rolle der Lehrerin und einzelner SchülerInnen in ihr übertragen und verallgemeinern.

Die Wahrnehmung einer Situation wird jedoch nicht nur vom Standort der Betrachterin bestimmt, sondern auch von ihrer Motivation und Fragestellung, die deshalb immer mitreflektiert werden müssen. Dies beinhaltet auch, dass die Praxisforscherin sich selbst zum Forschungsgegenstand macht. Motivation der forschenden Lehrerin ist es, den seit mehreren Jahren von ihr praktizierten Freiarbeitsunterricht zu evaluieren. Auf der Grundlage der wissenschaftlichen Evaluation möchte sie das Konzept des Freiarbeitsunterrichtes verbessern. Sie geht also von einem Gelingen des Projektes aus. Im Verlauf des Forschungsprojektes hat sich herausgestellt, dass dieses eine zu eingeschränkte Sichtweise ist. ForscherInnen müssen offen sein, auch ein Scheitern der von ihnen untersuchten Projekte festzustellen, was bei einem Selbstevaluationsprojekt besonders schwierig ist. Diese Offenheit wurde versucht herzustellen erstens durch das Erlernen der dokumentarischen Methode, die das Material an sich sprechen ließ und zweitens durch Diskussionen in Forschungskolloquien. Die Ergebnisoffenheit setzte sich insoweit durch, als die forschende Lehrerin sich darauf einließ, Chancen und Probleme der Freiarbeit herauszuarbeiten statt apologetisch insbesondere die positiven Aspekte der Freiarbeit hervorzuheben. Andererseits kann das Ausgangsinteresse, Freiarbeitsunterricht verbessern zu wollen, nicht ignoriert werden, und findet sich in dieser Arbeit auch immer wieder, wenn z.B. negative Wertungen der Freiarbeit durch die SchülerInnen in ihren Erfahrungshintergrund eingeordnet werden und nicht absolut als Scheitern der

Freiarbeit interpretiert werden. Dies entspricht wiederum dem Vorgehen der Praxisforschung, die Unterricht reflektiert, aus dieser Reflexion Verbesserungsvorschläge entwickelt und diese wiederum in der Praxis erprobt.

Unsere pädagogische Blickrichtung hat einen Horizont, der bestimmt ist durch weltanschauliche, theoretische und politische Positionen sowie durch erfahrungsgeprägte Einstellungen. Dieser Horizont kann aber erweitert werden durch Nachfragen, Diskussion sowie das Einnehmen anderer Perspektiven und weist damit eine Dynamik auf. Der Horizont der Praxisforscherin ist von der Euphorie über die Bildungsreform der 1970er Jahre einerseits und der Enttäuschung über ihr partielles Scheitern andererseits geprägt. Der Horizont wurde erweitert durch die Beschäftigung mit den ReformpädagogInnen und den Besuch von Alternativschulen (Glocksee, Tvind, Freinet-Schulen). Berichte über schwedische und finnische Schulen lassen die Vision eines Schulsystems ohne äußere Differenzierung entstehen, zu der die Einführung von Freiarbeit ein wichtiger Schritt sein könnte. Die Dynamik im Forschungsvorhaben entstand durch Lektüre, Gespräche mit KollegInnen, vor allem aber den Austausch in den Forschungskolloquien von Prof. Prenzel und Prof. Heinzel (Potsdam und Kassel), Prof. Bohnsack (FU Berlin) und im Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die forschende Lehrerin als Klassenlehrerin eine sehr einflussreiche Position im Delfin-Projekt hat. Ihr Standort ist der einer stark involvierten Beobachterin. Die Größendimension, auf die sich ihr Forschungsinteresse bezieht, ist die der Schulklasse und der einzelnen SchülerInnen in ihrem unmittelbaren Umfeld der Eltern, des Lehrerkollegiums und der Schule. Ihr Interesse ist es, den praktizierten Freiarbeitsunterricht zu evaluieren und zu verbessern. Sie möchte Chancen und Probleme von Freiarbeit aus SchülerInnensicht herausarbeiten. Ihre Fragestellungen für die folgenden qualitativ-empirischen Teile der Arbeit lauten: Wie nehmen die SchülerInnen der Freiarbeitsklasse im Delfin-Projekt die Freiarbeit wahr? Welche Arbeitsformen, Sozialformen und Aufgabenstellungen gefallen ihnen, welche missfallen ihnen? Lassen sich Gründe für die Vorlieben und Abneigungen der SchülerInnen feststellen? Welche Verbesserungsvorschläge haben die SchülerInnen für die Freiarbeit, welche ergeben sich aus der Auswertung der Dokumente? Erreicht die Freiarbeit das postulierte Ziel der Selbsttätigkeit? Ist Freiarbeit überhaupt eine sinnvolle Unterrichtsform in der Sekundarstufe? Wie kann Freiarbeit qualitativ verbessert werden?

#### 4.4 Beobachtung und Dokumentation

Folgende Daten sind im Rahmen des Forschungsprojektes erhoben worden:

- **Tonbandaufzeichnungen von fünf Kreisgesprächen der Kinder über die Freiarbeit** in den Klassen 5 und 6, die jeweils 45-90 Minuten dauerten. Die Kreisgespräche fanden in mehrmonatigem Abstand über den Zeitraum von zwei Jahren verteilt statt. An ihnen beteiligt waren jeweils 25 – 30 SchülerInnen aus dem Delfin-Projekt. Diese Erhebung stellt also einen **Längsschnitt über zwei Jahre Freiarbeit** dar. Da eine der Gruppendiskussionen zwei Jahre später mit SchülerInnen dieser Klasse durchgeführt wurde, bezieht der Längsschnitt sich **insgesamt auf vier Jahre**.
- **Meinungs- bzw. Fragebögen zur Freiarbeit**, die von allen an den Kreisgesprächen beteiligten SchülerInnen **im Vorfeld jedes Kreisgespräches ausgefüllt** wurden (also **5 x 30 = 150 Meinungsbögen**), um die Diskussion inhaltlich vor zu strukturieren.
- **Szenenprotokolle der Lehrerin von ca. 180 Stunden Freiarbeit** in der Klasse 5 und 6 im Zeitraum von zwei Jahren
- **Protokolle von ca. 70 Kreisgesprächen in Verfügungsstunden** mit unterschiedlichen Themen in den Klassen 5 und 6, die z.T. von der Lehrerin, z.T. von SchülerInnen verfasst wurden.
- **Videoaufzeichnungen von vier Freiarbeitsstunden** in den Klassen 5 und 6, die u.a. **fünf Interviews mit neun SchülerInnen** über die Freiarbeit enthalten.
- **Fünf Gruppendiskussionen mit jeweils acht bis elf SchülerInnen aus vier Freiarbeitsklassen**. Die Teilnahme an den Diskussionen beruhte auf Freiwilligkeit. Es meldeten sich jeweils interessierte und engagierte SchülerInnen, die auch gerne diskutierten. Als Vertreter ihrer Klassen **repräsentieren** die 46 beteiligten SchülerInnen die Erfahrungen mit Freiarbeit von **insgesamt ca. 110 SchülerInnen**

Die Auswertung der erhobenen Daten bezog sich insbesondere auf die fünf audio-aufgezeichneten Kreisgespräche mit den vorbereitenden Meinungsbögen, die fünf videografierten Interviews und die audio-aufgezeichneten Gruppendiskussionen. Die schriftlichen Protokolle von SchülerInnen und der Lehrerin von weiteren Kreisgesprächen sowie die Szenenprotokolle der Lehrerin vom Freiarbeitsunterricht wurden, wo es inhaltlich sinnvoll war, hinzugezogen. Alle diese Dokumente wurden mit der dokumenta-

rischen Methode interpretiert. Dabei wurden die Transkripte der fünf Kreisgespräche und fünf Interviews vollständig dokumentarisch interpretiert. Bei den Gruppendiskussionen wurden vier Passagen aus drei Gruppendiskussionen zur Interpretation ausgewählt. Auch die hinzugezogenen Protokolle von Kreisgesprächen in Verfügungsstunden und Szenenprotokolle des Freiarbeitsunterrichtes wurden dokumentarisch interpretiert.

Im Folgenden sollen zunächst die drei Erhebungsmethoden in ihrer Entstehung, Praxis und ihrer Anwendung im Forschungsprojekt erläutert werden. Anschließend wird die Auswertung und Interpretation nach der dokumentarischen Methode dargelegt.

#### **4.4.1 Begründung und Praxis von Kreisgesprächen**

Da der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Auswertung auf den Kreisgesprächen liegt, sollen Entstehung, Bedeutung und pädagogische Praxis der Kreisgespräche hier kurz erläutert werden.

Die Idee der Kreisgespräche, die auf die reformpädagogische Bewegung Anfang des 20. Jahrhunderts zurückgeht (s. Kapitel 2), wurde seit den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland in der Pädagogik wieder aufgegriffen und in den 1990er Jahren im Rahmen der Bestrebungen zur Öffnung von Unterricht im Bereich der Grundschulpädagogik verstärkt thematisiert. Bei einer bundesweiten Befragung stellte Friederike Heinzel 1996 fest, dass Kreisgespräche inzwischen weit verbreitete Praxis in Grundschulen sind (vgl. Heinzel 2004: 107 sowie Purmann 2002: 18f.).<sup>33</sup> Die befragten LehrerInnen schätzten die Förderung von kommunikativer Kompetenz und Gemeinschaftsfähigkeit als besonders wichtige Effekte der Kreisgespräche ein. Für die LehrerInnen bergen die Kreisgespräche die Chance, ihre SchülerInnen anders kennen zu lernen als im normalen Unterricht (vgl. Heinzel 2003: 388). In ihrer qualitativen Studie<sup>34</sup> ermittelte Heinzel drei Grundorientierungen der LehrerInnen, die Kreisgespräche durchführen. Diese werteten Kreisarrangements als Demokratie- und Partizipationsform, als Sozialform für gelenkte Unterrichtsgespräche oder als Beziehungsform (vgl. Heinzel 2003: 108). Die in dieser Arbeit ausgewerteten Kreisgespräche sind dem Anspruch nach

---

<sup>33</sup> Von 1.000 angeschriebenen GrundschullehrerInnen (LeiterInnen 2. Klassen) antworteten 60,4%. Von den Befragten gaben 89,6% an, dass sie sich regelmäßig zu Kreisgesprächen mit ihren SchülerInnen zusammensetzen. (93,3% in den alten, 77,5% in den neuen Bundesländern). Die Häufigkeit der Versammlungen variiert von einmal bis 20-mal pro Woche (), „wobei in nur etwa einem Drittel täglich Kreissituationen arrangiert werden“ (Heinzel 2001: 152).

<sup>34</sup> Hier wertet Heinzel die teilnehmende Beobachtung von 26 Kreisgesprächen in 23 Klassen und Videoaufnahmen von 15 Kreisgesprächen in drei Klassen aus (vgl. Heinzel 2003: 105ff.)

Kreisarrangements als Demokratie- und Partizipationsform. Ob sie diesem Anspruch gerecht werden, wird in Kapitel 7 untersucht.

Die Untersuchungen von Heinzl beziehen sich auf die Grundschule. In den letzten Jahren hat die Idee der Kreisgespräche auch Eingang in die Sekundarstufe I gefunden. In geringerem Umfang finden Kreisgespräche auch hier statt. Unter dem Namen "Klassenrat" soll z.B. demokratische Partizipation im schulischen Rahmen eingeübt werden. SchülerInnen sollen dafür gewonnen werden, „Verantwortung für sich selbst, für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, für das Geschehen in der Schulklasse und in der ganzen Schule zu übernehmen“ (Kiper 1997: 1). Es gibt aber noch keine systematischen Untersuchungen von Kreisgesprächen in der Sekundarschule. Insofern kommt der hier vorliegenden Arbeit auch eine Pilotfunktion zu, als sie eine empirische Untersuchung von Kreisgesprächen im Sekundarschulbereich ist, allerdings mit einem klaren inhaltlichen Interesse. Denn Kreisgespräche werden hier nicht unter einer allgemeinen Fragestellung untersucht, sondern speziell bezogen auf die Thematik „Freiarbeit“: Die 70 protokollierten Kreisgespräche werden nur selektiv herangezogen. Die Untersuchung bezieht sich schwerpunktmäßig auf die fünf Kreisgespräche, die gewissermaßen als Meta-Kommunikation über die Freiarbeit stattfanden und audio-aufgezeichnet wurden. Diese werden vollständig transkribiert und dokumentarisch interpretiert, um die Einschätzungen der SchülerInnen zur Freiarbeit herauszuarbeiten und Schlussfolgerungen in Bezug auf den Umgang der SchülerInnen mit Freiarbeit zu ziehen. Zusätzlich werden bei der Auswertung auch kreisgesprächsimmanente Ergebnisse generiert, insbesondere in Bezug auf die Rolle der Lehrerin und einzelner SchülerInnen in den Kreisgesprächen, da deren Klärung ein wichtiger Faktor bei der Einschätzung der Bedeutung inhaltlicher Aussagen ist.

#### **4.4.2 Interviews zur Freiarbeit**

Aus den Videoaufzeichnungen wurden nur die Interviews für die Auswertung ausgewählt, weil die sonstigen Aufzeichnungen der vier Freiarbeitsstunden nicht sehr ertragreich sind.<sup>35</sup> Dies lag daran, dass der Kameramann, der eine Doppelstunde Freiarbeit auf Video aufnahm, einen doppelten Auftrag hatte: Einerseits die Freiarbeit zu dokumentieren, wie sie wirklich stattfand (als Grundlage für eine wissenschaftliche Auswertung), andererseits Materialien für einen Film über die Freiarbeit zu generieren. Von diesem

---

<sup>35</sup> Bei der Aufnahme sind die Unterhaltungen der Kinder nicht zu verstehen. Wenn die Kamera näher an die SchülerInnen heranging, wurde nicht beobachtet, sondern gefragt, was sie tun. Daraufhin haben die SchülerInnen ihre Arbeitsformen und Materialien erklärt, was aber schon wieder eine Metaebene ist und nicht die eigentliche Freiarbeit. Andererseits waren die Äußerungen der Kinder jeweils nur auf das eine Material bezogen, das sie bearbeiteten.

doppelten Auftrag realisierte er schwerpunktmäßig den zweiten Teil. Am aufschlussreichsten sind die Interviews, die der Kameramann mit insgesamt neun SchülerInnen geführt hat. Sie eröffnen einen umfassenderen und damit recht interessanten Blick auf der Metaebene. Deshalb werden aus dem Video-Material nur die Interviews für die Auswertung herangezogen.

Das Zustandekommen der Interviews zur Freiarbeit war also eher zufällig. Der Kameramann lud SchülerInnen ein, im Nebenraum ein Interview zu geben. Die beteiligten SchülerInnen kamen dieser Aufforderung nach, da sie sich gerne vor der Kamera darstellten. Für die Interviews fanden sich jeweils zwei oder drei SchülerInnen zusammen. Die Lehrerin war während der Interviews nicht im Raum anwesend. Offensichtlich hat der Kameramann Impulse gegeben, die aber leider nicht aufgezeichnet wurden und nur z.T. aus den Antworten der SchülerInnen rekonstruiert werden können. Außer den anfänglichen Impulsen hat der Kameramann in den fünf Interviews aber nur einmal interveniert. Die Art, wie die Interviews geführt wurden, wird bei ihrer dokumentarischen Interpretation mitreflektiert.

#### **4.4.3 Gruppendiskussionen**

Gruppendiskussionen werden bewusst mit offenen Impulsen und möglichst wenig Intervention des Lehrers/der Lehrerin oder Diskussionsleitung geführt. Um eine Ergänzung der Aussagen der lehreringleiteten Kreisgespräche zu haben, wurden zwei Jahre nach Beendigung des Delfin-Projektes mehrere Gruppendiskussionen geführt:

- eine mit elf SchülerInnen aus der beobachteten Klasse, in der auch die Kreisgespräche aufgezeichnet worden waren (sie waren zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion in der 8. Klasse)
- vier weitere mit SchülerInnen aus drei anderen Klassen des Sophie-Scholl-Gymnasiums, die Freiarbeit bei anderen LehrerInnen hatten: Eine mit elf SchülerInnen aus der 5. Klasse, zwei mit sieben bzw. acht SchülerInnen aus der 6. Klasse und eine mit neun SchülerInnen aus der 7. Klasse.

Zur Auswertung wurden insgesamt vier Passagen aus drei der fünf durchgeführten Gruppendiskussionen ausgewählt<sup>36</sup>: Zwei Passagen aus der Gruppendiskussion der 8. Klasse, die am Delfin-Projekt beteiligt gewesen war, eine Passage aus der Gruppendiskussion der 7. und eine weitere Passage aus einer der Gruppendiskussionen der 6.

Klasse. Diese Passagen wurden ausgewählt, weil sie entweder eine besonders dichte Kommunikation aufwiesen oder inhaltliche besonders gut vergleichbar mit den interpretierten Gruppendiskussionspassagen waren.

### ***Geschichte und Prämissen des Gruppendiskussionsverfahrens***

Vorläufer des Gruppendiskussionsverfahrens waren die Studien von Merton und Kendall (1979, orig. 1946), die Zuschauerreaktionen auf Propagandafilme während des Zweiten Weltkrieges untersuchten. In den 1950er Jahren wurden Gruppendiskussionen primär in der Markt- und Konsumforschung eingesetzt, gelegentlich auch für gesellschaftspolitische Untersuchungen wie das Erfassen von Einstellungen von Industriearbeitern zu betriebsrelevanten Fragen (vgl. Loos/Schäffer 2001: 16), wobei es hier vor allem darum ging, in effektiverer Form Einzelmeinungen abzufragen. Während in den 1960er und 1970er Jahren Forschungsarbeiten mit Gruppendiskussionen Einzelfälle waren, wurde ab Mitte der 1980er Jahre das Gruppendiskussionsverfahren verstärkt in der Jugend-, Medien-, Frauen- und Gesundheitsforschung aufgegriffen (vgl. Loos/Schäffer 2001: 18).

Gleichzeitig entwickelte Bohnsack Ende der 1980er Jahre, zunächst in Zusammenarbeit mit Mangold, einen neuen Ansatz für das Gruppendiskussionsverfahren mit folgenden Eckpunkten:

- Mit den neueren Methoden der Textinterpretation ist ein vorher „nicht erreichter analytischer Durchdringungsgrad verschrifteter Interaktionsprotokolle“ (ebd.: 27) möglich.
- Er relativierte die Emergenzthese, nach der Meinungen ausschließlich in der aktuellen Situation der Gruppe entstehen, und entwickelte ein Verständnis, das versucht, in Gruppendiskussionen kollektive Phänomene zu erklären und zu verstehen.
- Gruppendiskussionen von Realgruppen beschreibt er als ‚repräsentante Prozessstrukturen‘, in denen Kommunikationsmuster zum Ausdruck kommen, die in den vorhandenen Gruppen existieren.
- Er formuliert einen konjunktiven Begriff des Kollektiven, das „durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erfahrungen gestiftet wird“ (Loos/Schäffer 2001: 28): die Erfahrungen einer Generation bezeichnet Bohnsack als konjunktive Erfahrung im Gegensatz zu Erfahrungen zwischen den Generationen, die er kommunikativ nennt (vgl. Bohnsack 2000: 377).

---

<sup>36</sup> Die Auswahlkriterien werden in den Einführung von Kapitel 9 erläutert.



Aufgrund verschiedener Forschungsergebnisse zum Verhältnis von Individuum und Kollektiv aus unterschiedlichen Forschungsfeldern wird bei der Auswertung von Gruppendiskussionen das Kollektive auf zwei Ebenen berücksichtigt:

- Meinungen der Teilnehmer einer Gruppendiskussion werden nicht nur in ihren thematischen Aussagen erfasst, sondern ihr Entstehungsprozess wird in der Rekonstruktion der Diskursorganisation mitreflektiert.
- Die soziale Situation und die Standortgebundenheit der Interpreteten wird im Forschungsprozess mit rekonstruiert (vgl. Loos/Schäffer 2001: 38).

Ausgehend von diesen Prämissen kann das Gruppendiskussionsverfahren zur Evaluation von Meinungen eines Kollektivs genutzt werden.

### ***Gruppendiskussionen mit Kindern***

Während in der Jugend- und Erwachsenenforschung das Gruppendiskussionsverfahren häufiger eingesetzt wird, findet es in der Kindheitsforschung bisher wenig Anwendung. Dies ist insofern erstaunlich als die Methode den Vorteil hat, dass „Kinder in dieser Forschungskonstellation zahlenmäßig überwiegen und zumindest die Mehrheitsverhältnisse in der Erhebungssituation der generationenbedingten Dominanz der Erwachsenen entgegenstehen.“ (Heinzel 2000: 117). Da in der Kinderkultur noch stärker als in der Erwachsenenwelt die Meinungen Einzelner von der Gruppenmeinung beeinflusst werden, lässt sich ein Stimmungsbild einer Kindergruppe eher aufgrund von Gruppendiskussionen erheben als durch die Befragung Einzelner. Außerdem lässt sich durch Gruppengespräche die Interaktion von Gleichaltrigen und der Einfluss dieser Interaktion auf das Denken und Handeln der Kinder untersuchen. Sie eröffnen einen Zugang zu „latenten und unbewussten Sinnstrukturen“ (ebd.: 120). Gruppendynamische Prozesse in einer Gleichaltrigengruppe können reflektiert werden, was insbesondere dann möglich ist, wenn sich – wie im hier dokumentierten Forschungsprojekt – Realgruppen zur Diskussion treffen. Um ein möglichst authentisches Bild der Meinung der Kinder(gruppe) zu erhalten, ist es wichtig, dass Thema, Setting und Impuls der Gruppendiskussion alltagsnah gestaltet und kindgemäß moderiert werden, was im dokumentierten Forschungsprojekt angestrebt wurde.

Die in der Literatur genannten Probleme bei Gruppendiskussionen mit Kindern (vgl. ebd.: 121) treffen auf die hier beobachteten Schulklassen größtenteils nicht zu, was folgende Gegenüberstellung deutlich machen soll:

- fehlende Diskussionskultur: durch wöchentliche Diskussionen in Verfügungsstunden waren die SchülerInnen an Diskussionen gewöhnt.

- eingeschränkte Verbalisierungsfähigkeiten: Das Alter der Kinder liegt bei 10-14 Jahren. Sie sind SchülerInnen eines Gymnasiums. Alle TeilnehmerInnen sind intellektuell in der Lage, ihre Anliegen und Meinungen angemessen in Worte fassen zu können.
- Hemmungen durch die Gruppensituation und deren öffentliche Atmosphäre: Die Größe der Gruppen war überschaubar und die Teilnahme an den Diskussionen freiwillig. D.h. es beteiligten sich vor allem diskussionsbereite SchülerInnen; es gab kaum „SchweigerInnen“. Andererseits findet sich die Diskrepanz zwischen dominanten RednerInnen und SchweigerInnen auch in Erwachsenengruppen wieder.
- Schwierigkeiten bei Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen: In den Klassen herrschte ein unkomplizierter Umgang zwischen Mädchen und Jungen.

Die Gruppendiskussionen boten sich als Erhebungsmethode im Freiarbeits-Forschungsprojekt am Sophie-Scholl-Gymnasium also geradezu an. Sie bilden ein gutes Korrelat zu den Kreisgesprächen, bei denen alle SchülerInnen des Delfin-Projektes beteiligt waren sowie zu den Interviews, die jeweils mit Kleinstgruppen (zwei bis drei SchülerInnen) geführt wurden. Da die Gruppendiskussionen mit SchülerInnen verschiedener Freiarbeitsklassen geführt wurden, erweitern sie die Datenbasis über das Delfin-Projekt hinaus, so dass die Ergebnisse des Forschungsprojektes sich nicht nur auf die Klasse des Delfin-Projektes, sondern auf die Freiarbeit am Sophie-Scholl-Gymnasium insgesamt beziehen.

#### **4.5 Auswertung und Interpretation nach der dokumentarischen Methode**

Zunächst wurden die Kreisgespräche, Interviews und Gruppendiskussionen detailliert transkribiert, wobei die Transkriptionen möglichst alle Zwischenbemerkungen, Nebengeräusche und audio-erfassten nonverbalen Äußerungen enthalten sollen. Diese können für die Bezugnahme der DiskussionsteilnehmerInnen aufeinander, den Verlauf der Gespräche und die Entwicklung der Orientierungen von Bedeutung sein. Die Transkriptionsrichtlinien wurden in Anlehnung an Loos/Schäffer (2001: 57) entwickelt (s. Anhang). Zur Anonymisierung war es wichtig, dass die Namen der Kinder geändert wurden. Die Kinder durften sich deshalb vor dem ersten Kreisgespräch einen „Wunsch-Decknamen“ für evtl. spätere Veröffentlichungen aussuchen (Idee von Beck/Scholz

2000: 166), der in den Transkripten benutzt wurde.

Die transkribierten Kreisgespräche, Interviews und Gruppendiskussionen wurden nach der *dokumentarischen Methode* ausgewertet. Dieses Verfahren geht auf die bereits in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelte dokumentarische Interpretation von Karl Mannheim zurück, die in den letzten 20 Jahren von Ralf Bohnsack für die Anwendung in der sozialwissenschaftlichen Empirie weiterentwickelt wurde (vgl. Bohnsack 2003). Ursprünglich für Gruppendiskussionen konzipiert wird die dokumentarische Methode inzwischen auch auf methodisch anders gewonnenes Material angewendet, so dass sie auch für die hier untersuchten Kreisgespräche, Interviews und Szenenprotokolle genutzt werden konnte.

#### **4.5.1 Vorgehen und Begrifflichkeiten der dokumentarischen Methode**

In der Begrifflichkeit der dokumentarischen Methode wird unterschieden zwischen dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt: „Das, *was* gesagt, berichtet, diskutiert wird, also das, was *thematisch* wird, gilt es von dem zu trennen, was sich in dem Gesagten über die Gruppe *dokumentiert*.“ (Bohnsack 2000: 383, Hervorhebung v. Verf.). Die Unterscheidung dieser beiden Ebenen findet sich in den beiden Arbeitsschritten der Textinterpretation wieder: der *formulierenden* und der *reflektierenden Interpretation*. In der *formulierenden Interpretation* werden die Inhalte des Gesagten, also der immanente Sinngehalt noch einmal zusammenfassend formuliert. In der *reflektierenden Interpretation* wird zunächst die *Diskursorganisation* rekonstruiert. Hier geht es darum, wie ein Thema behandelt wird, insbesondere wie die verschiedenen GesprächsteilnehmerInnen aufeinander Bezug nehmen und wie dadurch Gruppenmeinungen im Sinne kollektiver Bedeutungsmuster im Laufe des Gespräches entwickelt bzw. aktualisiert werden.

Die reflektierende Interpretation der dokumentarischen Methode arbeitet mit eigenen Begrifflichkeiten, die hier kurz erläutert werden sollen: Zunächst geht es darum, den *Rahmen* zu rekonstruieren, innerhalb dessen das Thema von der Gruppe behandelt wird. Der Rahmen lässt sich am besten identifizieren durch das Aufspüren von *Gegenhorizonten*, die in der Diskussion aufgebaut werden (wie z.B. der Gegenhorizont "Freiarbeit – normaler Unterricht"). Innerhalb dieses Rahmens entwickelt sich die *Orientierung* der Gruppe (z.B. "Wir wollen lieber eine Stunde mehr Freiarbeit als eine Stunde mehr Englisch"). Prozesse der Umsetzung von Orientierungen in Alltagshandeln werden *Enaktierung* genannt.

„*Negative* und *positive Gegenhorizonte* sowie deren *Enaktierungspotentiale* sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe. Sie konstituieren den *Rahmen* dieses Erfahrungsraums. Zwischen diesen Komponenten bzw. innerhalb dieses Rahmens ist die von diesem Erfahrungsraum getragene Orientierungsfigur gleichsam aufgespannt“ (Bohnsack 2003: 136, Hervorhebungen d. Verf.).

Die Entfaltung der Orientierung wird durch die Rekonstruktion der Diskursorganisation nachgezeichnet. Die Diskursorganisation beschreibt die „Art und Weise, wie im Prozess der interaktiven und interpretativen Bezugnahme die Einzeläußerungen sequentiell einander zugeordnet werden“ (ebd.: 138). Um die gegenseitige Bezugnahme zu beschreiben, werden die einzelnen Redebeiträge in Kategorien eingeordnet (nach Nentwig-Gesemann 2003):

- Die *Proposition* ist eine Stellungnahme zu einem Thema, in der erstmalig eine Orientierung, eine Haltung zum Ausdruck gebracht wird.
- Eine *Anschlussproposition* modifiziert oder erweitert das in einer Proposition entfaltete Thema.
- Die *antithetische Differenzierung einer Proposition* stimmt dem propositionellen Gehalt einer Äußerung zu, aber modifiziert den Orientierungsgehalt, indem sie ihn ergänzt oder einschränkt.
- Die *Opposition zu einer Proposition* drückt einen (vorerst) unvereinbaren Gegensatz zum propositionellen Gehalt der bisherigen Diskussion aus. Wird dieser Widerspruch in der weiteren Diskussion nicht aufgelöst, so hat die Gruppe keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen.
- Die *Validierung* drückt eine Übereinstimmung mit dem propositionellen Gehalt früherer Redebeiträge aus.
- Die *Ratifizierung* bringt zum Ausdruck, dass etwas vorher Gesagtes gehört und verstanden wurde. Es bleibt aber offen, ob die Orientierung des Gesagten geteilt wird.
- Die *propositionale Konklusion* beendet die Behandlung eines Themas, z.B. durch eine zusammenfassende Formulierung.
- Die *rituelle Konklusion* schließt eine oppositionelle Bezugnahme ab und erzwingt einen Themenwechsel.
- Die *Transposition* ist eine Konklusion, in der gleichzeitig ein neues Thema eingebracht wird ohne den Orientierungsgehalt der Diskussion abzubrechen.
- Als *Metakommunikation* werden alle Äußerungen eingeordnet, in denen eine Verständigung über den Diskurs stattfindet.

Durch die Einordnung der Redebeiträge in diese Kategorien lassen sich Wendepunkte der Diskussion markieren. Es lässt sich heraus arbeiten, wer Orientierungen vorgibt und wie sich Orientierungen im Laufe der Diskussion verändern.

„In der Tat lässt sich die gesamte Gruppendiskussion idealtypisch als eine einzige Proposition auffassen, in der die Gruppe anhand thematisch verschiedener Propositions-Konklusionssequenzen über sich berichtet und so sukzessive ihren kollektiven Orientierungsrahmen in seiner ganzen Komplexität und Aspekthaftigkeit entfaltet“ (Loos/Schäffer 2001: 67)

Um den Orientierungsrahmen einer Gruppe zu rekonstruieren ist es normalerweise nicht nötig, die gesamte Gruppendiskussion zu interpretieren. Deshalb werden in einem ersten Durchgang durch das Material *Fokussierungsmetaphern* gesucht, die dann der beschriebenen, genauen Interpretation unterzogen werden. Fokussierungsmetaphern sind diejenigen Passagen einer Gruppendiskussion, in denen sich die Gruppe besonders stark engagiert. Sie zeichnen sich durch „hohe interaktive und metaphorische Dichte“ aus (Bohnsack 2003: 33). Neben Fokussierungsmetaphern werden auch thematisch relevante Passagen zur Interpretation ausgewählt. Die einzelnen Passagen werden zunächst jede für sich formulierend und reflektierend interpretiert und die Diskursorganisation wird rekonstruiert. Im Anschluss daran folgt die fallinterne und fallübergreifende *komparative Analyse* verschiedener Gesprächspassagen. Hierbei lassen sich auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Kontraste der Fälle Typen herauskristallisieren, aus denen der dokumentarische Sinngehalt der Diskussionen rekonstruiert werden kann. Der subjektive Interpretationsrahmen der Forscherin wird somit nach und nach durch die objektivere komparative Analyse ersetzt.

#### **4.5.2 Die Anwendung der dokumentarischen Methode auf die erhobenen Dokumente**

Bei den vorliegenden Dokumenten dieses Forschungsprojektes wurden sowohl die Kreisgespräche als auch die Interviews vollständig transkribiert und dokumentarisch interpretiert. Es wurden also nicht nur einzelne Abschnitte zur Interpretation herausgegriffen. Die fünf audio-aufgezeichneten Kreisgespräche ließen sich in inhaltliche Passagen einteilen, die jeweils mit der dokumentarischen Methode interpretiert werden. Zur komparativen Analyse werden diejenigen inhaltlichen Passagen gegenübergestellt, aus deren Interpretation vergleichbare Schlussfolgerungen zu ziehen sind, die also einen ähnlichen dokumentarischen Gehalt aufweisen. Die fünf SchülerInnen-Interviews sind so kurz, dass sie jeweils in ihrer Gesamtheit interpretiert werden. Anschließend wird

eine komparative Analyse aller Interviews durchgeführt. Aus drei Gruppendiskussionen wurden vier Passagen für die dokumentarische Interpretation ausgewählt, die thematisch relevant sind oder als Fokussierungsmetaphern bezeichnet werden können. Auf dem Hintergrund der Auswertung der Transkripte von Kreisgesprächen und Interviews waren solche Passagen am interessantesten, die Aussagen der komparativen Analyse der Kreisgespräche und Interviews entweder bestätigen oder widerlegen. Auch für die interpretierten Gruppendiskussionspassagen wurde eine eigene komparative Analyse durchgeführt.

Um das Vorgehen bei der dokumentarischen Interpretation zu demonstrieren, werden die formulierende und die reflektierende Interpretation sowie die Rekonstruktion der Diskursorganisation in Kapitel 5.1.3 anhand eines Kreisgesprächsausschnittes und in 6.1 anhand eines Interviews jeweils einmal ausführlich dokumentiert. Bei allen anderen Kreisgesprächsabschnitten, Interviews und Gruppendiskussionspassagen wird nur die zusammenfassende Interpretation referiert. Nach der zunächst je eigenen komparativen Analyse von Kreisgesprächen, Interviews und Gruppendiskussionen werden diese zum Abschluss des Auswertungsteils in einer Triangulation einander gegenübergestellt.

Aufgrund der Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation von Kreisgesprächen, Interviews und Gruppendiskussionspassagen sowie ihrer Triangulation wurde ein detailliertes Konzept für Freiarbeitsunterricht in der Sekundarstufe I entworfen, in dem Chancen und Problem der Freiarbeit mit festgehalten wurden.

Parallel zur Auswertung der Dokumente in dieser Arbeit wurde das Freiarbeitskonzept noch an zwei weiteren Schulen in Sachsen-Anhalt erprobt und zwar an einer Sekundarschule und einer Integrierten Gesamtschule. Außerdem fand ein weiterer Erprobungsdurchlauf am Sophie-Scholl-Gymnasium statt. Die Forscherin hat den Freiarbeitsunterricht in diesen Klassen einige Male besucht und am Ende des Schuljahres mit SchülerInnen aus den betreffenden Klassen Gruppendiskussionen durchgeführt, um deren Erfahrungen mit der Freiarbeit zu eruieren und ihre Einschätzungen der Freiarbeit zu erfahren. Somit wird das Forschungsprojekt zur Freiarbeit auch über diese Dissertation hinaus fortgesetzt, indem die Ergebnisse der Auswertung dieser Diskussionen zu einer weiteren Überarbeitung des Freiarbeitskonzeptes führen werden, das wiederum Ausgangspunkt weiterer Evaluationsdurchläufe sein kann.

## **5 Auswertung der Kreisgespräche**

Die folgenden Kapitel 5-7 beschäftigen sich mit der dokumentarischen Interpretation der Transkripte der audioaufgezeichneten Kreisgespräche (Kapitel 5), Interviews (Kapitel 6) und Gruppendiskussionen (Kapitel 7). In jedem Kapitel werden zunächst einzelne Passagen der entsprechenden transkribierten Aufzeichnungen dokumentarisch interpretiert. Anschließend werden die herausgearbeiteten dokumentarischen Inhalte in einer komparativen Analyse miteinander in Beziehung gesetzt. In diesem Vergleich kristallisieren sich bestimmte Kernaussagen heraus, die das Ergebnis der jeweiligen Interpretation bilden. Im anschließenden Kapitel 8 findet eine Triangulation der Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation von Kreisgesprächen, Interviews und Gruppendiskussionen statt, aufgrund derer in Kapitel 9 Schlussfolgerungen für die Praxis des Freiarbeitsunterrichtes gezogen werden.

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation der audioaufgezeichneten Kreisgespräche mit den SchülerInnen über die Freiarbeit dargestellt werden. Zunächst soll in Kapitel 5.1 nach Präsentation und Vergleich von zwei Interpretationsmethoden die Entscheidung für und die Anwendung der dokumentarischen Methode erläutert werden. Nachdem in Abschnitt 5.1.3 die Anwendung der dokumentarischen Methode in ihren Einzelschritten demonstriert wird, werden bei allen weiteren Interpretationen der Kreisgesprächspassagen nur die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation referiert.

Im Laufe des zweijährigen Freiarbeitsunterrichts fanden fünf Kreisgespräche zum Thema Freiarbeit statt, die audioaufgezeichnet wurden. Diese ein- bis zweistündigen Kreisgespräche wurden vollständig transkribiert. Es ließen sich inhaltliche Passagen herauskristallisieren, die jede für sich nach der dokumentarischen Methode interpretiert wurden. Anschließend wurden die Passagen, deren dokumentarischer Gehalt vergleichbar war, für eine komparative Analyse zusammengefasst. Welche Passagen zusammengefasst wurden, wird bei der folgenden Übersicht über die inhaltlichen Passagen der durchgeführten Kreisgespräche durch die jeweilige Nummer in Klammern angezeigt, die wiederum auf die Untergliederungen des Kapitels 5 verweist.

## **Inhaltliche Passagen der durchgeführten Kreisgespräche**

<i>Datum</i>	<i>Zeilen</i>	<i>Thema</i>
11.12.00	44-156	Vokabelheft/Vokabelkartei (1)
12.1.12.00	1-74	Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplan in Grundschule und Gymnasium (3)
	78-110	Welche Arbeitsformen der Freiarbeit haben gefallen/nicht gefallen (2)
10.2.01	1-48	Projekttag (3)
	50-147	Eindrücke von der Freiarbeit (2)
	148-244	Gegenseitige Kontrolle (5)
	246-449	Geräuschpegel (4)
10.4.01	1-40	Referate (2)
	40-97	Eindrücke von der Freiarbeit (was war gut/nicht so gut, Vorschläge) (2)
	97-163	Geräuschpegel (4)
	165-257	Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan (5)
8.2.02	1-110	Referate (2)
	112-210	Mathe-Spiele (3)
	212-415	Aufteilung von Englisch- und FA-Stunden im wöchentlichen Stundenplan (5)
	424-763	Sitz- bzw. Tischordnung im Klassenraum (4)
17.6.02	1-50	Eindrücke von der Freiarbeit (was war gut/nicht so gut) (2)
	51-137	Arbeiten außerhalb des Klassenraumes (5)
	139-314	Fortsetzung der Freiarbeit in der 7. Klasse? (5)
	316-410	Quatschen und/oder Arbeiten in Freiarbeit (5)

Die Zusammenstellung der von ihrem dokumentarischen Gehalt her vergleichbaren Passagen führt zu folgenden Untergliederungen des 5. Kapitels:

- 5.2 Schülerthemen und -einschätzungen zur Freiarbeit
- 5.3 Freude an selbstständiger Arbeit
- 5.4 Erwartete und verhinderte Eigenverantwortung
- 5.5 Freiarbeit im Spannungsfeld zwischen Peerkultur und schulischen Anforderungen



In diesen Abschnitten werden jeweils zunächst die dokumentarischen Interpretationen der einzelnen Passagen zusammenfassend dargestellt. Anschließend werden die Interpretationen der verschiedenen Passagen in einer komparativen Analyse miteinander verglichen, um Ergebnisse der Interpretation herauszuarbeiten. Ein Thema, das in allen Kreisgesprächen virulent ist, ist die Rolle der Lehrerin. Im Abschnitt 5.6 soll deshalb in einer komparativen Analyse aller Kreisgesprächspassagen die Rolle der Lehrerin in den Kreisgesprächen und in der Freiarbeit reflektiert werden.

Der Fokus des Kapitels 5 liegt auf der Interpretation der Transkripte der audioaufgezeichneten Kreisgespräche. Wo es inhaltlich sinnvoll und zum Verständnis hilfreich erschien, wurden außerdem Abschnitte aus SchülerInnen- oder Lehrerinnenprotokollen von weiteren Kreisgesprächen hinzugezogen, die nicht auf Tonband aufgezeichnet worden waren, sowie Szenenprotokolle der Lehrerin von den Freiarbeitsstunden. Beide Dokumentarten (Szenenprotokolle und Transkripte der Audioaufzeichnungen der Kreisgespräche) sind auch Grundlage des letzten Abschnittes von Kapitel 5 (5.7). Hier wird die Rolle einzelner SchülerInnen in den Kreisgesprächen und ihre Entwicklung in der Freiarbeit dargestellt.

### **5.1 Auswertung eines Kreisgesprächsausschnittes mit zwei verschiedenen Methoden: Benutzung von Vokabelkartei oder -heft**

Bevor in diesem Forschungsprojekt die Entscheidung für die Arbeit mit der dokumentarischen Methode getroffen wurde, war ein Kreisgesprächsausschnitt in der Interpretationsgruppe des ZSL (Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung) an der Martin-Luther-Universität in Halle interpretiert worden. Die TeilnehmerInnen dieser Interpretationsgruppe waren Vertreter verschiedener methodischer Schulen, insbesondere der objektiven Hermeneutik und der Ethnografie. Da diese Interpretation sehr aufschlussreich war, soll sie hier auch referiert werden. Da alle anderen Passagen nach der dokumentarischen Methode interpretiert wurden, hat die Autorin (die Teilnehmerin der Interpretationsgruppe des ZSL gewesen war), 15 Monate später diese Kreisgesprächspassage noch einmal nach der dokumentarischen Methode interpretiert. Die Ergebnisse beider Interpretationen werden im Abschnitt 5.1 dargestellt und miteinander verglichen. Weil der Vergleich sich auf die Detail-Interpretation bezieht, werden beide Interpretati-

onen hier ausführlich dargestellt. Am Ende der ausführlichen Präsentation folgt aber der Übersichtlichkeit halber jeweils noch eine Zusammenfassung.

Das Kapitel 5.1 hat somit mehrere Anliegen:

- einen Vergleich verschiedener Interpretationsmethoden
- die Begründung der Entscheidung für die dokumentarische Methode in dieser Arbeit
- die ausführliche Darstellung der Anwendung der dokumentarischen Methode

### 5.1.1 Transkript der Kreisgesprächspassage „Vokabelheft-Diskussion“

Das folgende Transkript ist die genaueste Transkript-Version wie sie zur Interpretation mit der Dokumentarischen Methode vorlag. Bei der Interpretation in der Interpretationsgruppe sind einige Zwischenäußerungen wie „ähm“ und „ir’ndwie“ noch nicht mittranskribiert. Außerdem waren bei dieser Transkription Satzzeichen nach Inhalt eingesetzt worden und nicht – wie bei der späteren Transkription – nach Intonation. Die Lehrerin wird in dem ersten Transkript mit C.L. bezeichnet, im zweiten mit Frau L. Aus diesen Gründen und weil bei der Interpretationsgruppe die Redebeiträge jeweils noch einmal vorgelesen wurden, sind bei der Zusammenfassung der Interpretationsgruppen-diskussion die jeweiligen Redebeiträge mit abgedruckt, auf die sich die Interpretation bezieht.

#### **Kreisgespräch zur Freiarbeit am 11.12.2000, Vokabelheft-Diskussion**

45 *Frau L.:* O.K. – jetzt ist `ne Sache (.) daa – möcht’ ich jetzt’ ma’ rundrum Meinungen zu wissen, – äh von Boris, (.)  
46 ähm unter, – das stört mich ´ne (?) dass wir kein – Vokabelheft benutzen dürfen; ähm (3) vielleicht – können da  
47 einfach andere mal was zu sagen;

48

49 *Barney:* na ich meine – beim Vokabelheft da muss er immer ir’ndwie seinen Bruder oder so’so fragen; um der – dass  
50 der ihm da mithelft; aber beim Vokabeln Karten, da kann man auch selber – denn – üben, wenn der Bruder nicht da  
51 is’ oder so; (5)

52

53 *Shirley:* Ähm – na ich meine – ähm das is’ vielleicht ähm bisschen besser wenn ma’n ein Vokabelheft haben, weil –  
54 ich hab das schon gemerkt – also meine Freundin aus der äh D-Klasse die hat auch so eins ähm und die muss dann  
55 nich’ immer – das mit die Vokabelkarten ist ja ein bisschen unpraktisch weil man das da immer draufschreiben muss,  
56 – ähm und die schreibt das dann einfach in’n Heft rein – aber Üben kann man sicher denn mit den Vokabelkarten  
57 wieder besser weil man ja immer wenn man die ma’ nicht kann zurückstecken kann wieder und – das ist vielleicht  
58 besser noch ´n bisschen dann; (4)

59

60 *Josephine:* Also ich finde’n Vokabelheft besser weil – bei den Karten da hat man dann so’n Riesenstapel und die  
61 muss man sich denn alle nochma’ angucken (2) @das is’ – irgendwie doof@

62

63 *Hermine*: Also ich (.) naja ich denke mal – dass – ähm (.) die Vokabelkarten sind vielleicht besser – zum (.) Üben (?)  
64 (3) aber ich würde lieber Vokabelheft haben weil ähm – also da kann man auch – üben da kannste ja `en Blatt  
65 drauflegen. (10)  
66  
67 :@Hallo@ (.)  
68 *Flaffi*: Also @ähm –hier@ na ich find’ das mit dem Vokabelheft schon besser (.) die – Vokabelkarten – da kann man  
69 vielleicht – besser üben – aber – ähm – na wie Hermine schon gesagt hat – mit’n Vokabelheft is’ besser – aber ich  
70 find das was Barney gesagt hat nich’ so jut – ähm – dass man mit dem Bruder üben kann – weil – ähm – wenn man  
71 in das Vokabelheft schreibt – kann man ja die deutsche Hälfte zudecken - °dis geht ja – (.) geht ja – geht ja wirklich°  
72  
73 *Pünktchen*: Also – ich finde die Vokabel – also Karten besser – weil irgendwie kann man auch besser mit Üben weil  
74 wenn du eben `n Vokabelheft hast also – kannste ja wenn de falsch hast nicht wieder zurückstecken  
75  
76 *Boris*: @Ja – hallo (5)@ [Lachen im Hintergrund]  
77 | : Hallo /aus dem Hintergrund/  
78 *Boris*: also (.)  
79 [nebenan Fortführen der Diskussion]  
80 : °weil man die Vokabelkarten nicht kontrollieren kann°  
81 *Boris*: jajaja (1) ähm – ähm – äh – hier – ja – also @(5)@  
82 | : oh Boris  
83 *Boris*: Ja also wenn mr die Vokabelhe- äh Karten – ich find das auch besser – also – mit dem Vokabelheft – weil –  
84 wenn man so – Vokabel – karten hat – hat man ja nachher so’n Riesenklopfer – inner Hand @(2)@ und – das kostet  
85 ja och alles Jeld;  
86  
87 @(20)@  
88 [Weiterführen der Diskussion im Hintergrund]  
89 :°ej sag mal das ( ) – sag mal das°  
90  
91 *Natali*: Also – ich find’ das mit’n Vokabelheft auch besser weil manchmal da hat man ja zum Beispiel – nur einen  
92 Buchstaben auf der einen Seite und – das – das is’ totale Umweltv-- also das (.) das is - das ist Verschwendung  
93 sozusagen.  
94  
95 *Illo*: Frau Lähemann kann ich bitte mal kurz /im Hintergrund/  
96  
97 : ich will auch mal /im Hintergrund/  
98  
99 *Kent*: Ich meine – also die Vokabelkarten – die eignen sich ja gut zum Üben – aber das Vokabelheft – das würde sich  
100 gut zum – zum Schreiben eignen – zum Beispiel  
101  
102 *Illo*: Kann ich auch noch was sagen? /aus dem Hintergrund/  
103  
104 *Frau L..*: Vielleicht (.) Scht – gibt’s auch noch’n paar Leute die – die Vokabelkarten verteidigen können;

105 noch'n bisschen was Positives dazu sagen können. /schmunzelnd gesprochen/ ähm (1)  
106 fällt dir was ein, /zur Seite gefragt/  
107  
108 *Hommer*: was ich?  
109  
110 *Frau L..*: Mhmh.  
111  
112 *Hommer*: Vokabelkarten? – find'ch besser – aber ich weeiß nich' was ich dazu sagen soll /nicht direkt ins Mikro  
113 gesprochen/  
114  
115 : Sag–  
116  
117 *Hommer*: Na – ich find Vokabelkarten ( )  
118  
119 *Frau L..*: Scht – OK – Hommer als erster  
120  
121 *Hommer*: Na was dn, – Ja – ich finde Vokabelnkarten besser – aber – ähm na ja – mit Heft ist das immer so blöd –  
122 weil – davon wird vielleicht och das Heft – weil wir haben jetzt bestimmt schon – 150 Vokabeln oder was auch  
123 immer – und das Heft wird denn in paar Monaten gleich voll sein – oder so  
124  
125 : Nöö  
126  
127 *Hommer*: Nor kloar – Ich kenn welche – bei den ist das Heft in paar Wochen voll.  
128  
129 [Gegröle und Geklatsche (6)] [15 Sek. Pause, wohl Mikro abgestellt]  
130  
131 *Frau L..* Lena als nächstes?  
132  
133 : ej sag mal dass man die schnell verliern kann; [Zuruf aus dem Hintergrund]  
134  
135 *Lena*: Also – ich find die Vokabelkarten auch besser – weil – ähm da kann man vorne – auf der Vorderseite ka man  
136 da halt – ähm das englische Wort draufschreiben – und denn muss man ja überlegen was da rauskommen könnte  
137 denn dreht man die (.) ähm (.) Karte um – und denn steht da ja auch das deutsche Wort und das finde ich ganz  
138 einfach besser und andersrum kann man's auch machen das man sich das deutsche Wort anguckt und dann überlegt  
139 wie das Englische heißt.  
140  
141 *Dorothea*: Also – ich find' die Vokabelkarten auch besser ;– weil /lang gesprochen/ – es is' auch irgendwie – wenn  
142 man jetze zum Beispiel wie Hommer gesagt hat irgendwann is' dann das Heft voll – und ma- ich heb' ja auch nich' –  
143 mein – Matheft aus der 1. Klasse heb' ich ja auch nicht auf – das kommt irgendwann in'n Müll. (.) Und das wird  
144 dann wahrscheinlich auch irgendwann mal mit den Vokabeln so sein - wenn man denkt - man kann die - Und dann  
145 muss man nochmal was nachgucken und dann merkt man – uuubs /hohe Stimme/ – das liegt ja schon im Müll. – Das  
146 ist doof.

147

148 [Geräuschkulisse steigt an]

149

150 : °Konrad will noch was wissen °/aus dem Hintergrund/

151

152 *Frau L.*: Ähm (.) so – wir brechen das hier jetzt mal ab – wir könn'n das Thema vielleicht morgen nochmal

153 aufgreifen – denn ich möchte jetzt unten mit euch gern noch – die Zettel ausfüllen – wo ihr aufschreibt – insgesamt

154 für die Freiarbeit – was euch gefällt – was euch stört – und was ihr vorschlagt; (.) könnt ihr bitte wieder – gaaanz

155 leise runtergehen – die anderen haben Unterricht

### **Kreisgespräch am 12.12.00**

Das Thema wird am nächsten Tag tatsächlich wieder aufgegriffen. Allerdings in der Phase, in der die Aufnahme versagt hat. Das Schülerinnenprotokoll zu diesem Thema ist so aussagekräftig (es ist nicht vollständig, gibt aber die inhaltlichen Argumente und den Gang der Diskussion gut wieder), dass es insgesamt zitiert werden soll:

156 Brauchen wir Vokabelkarten?

157 *Frau L.* findet Vokabelkarten besser.

158 *Kent*: „Man könnte beides mal probieren.“

159 *Illo*: „Man könnte auch mit Vokabelheft gut lernen.“

160 *Josephine*: „Ich finde Vokabelkarten blöd.“

161 *Hermine*: „Jeder darf nehmen, was er will!“

162 *Frau L.*: „Wir nehmen Vokabelkarten!“

### **5.1.2 Auswertung durch die Interpretationsgruppe des ZSL**

*TeilnehmerInnen: Rolf-Thorsten Kramer, Georg Breidenstein, Susan Busse, Yvonne Richter, Christiane Lähnemann, Dana Jung*

C. erklärt den Zusammenhang: Dies ist das erste Kreisgespräch mit SchülerInnen über die Freiarbeit. Es beschäftigt es sich mit der Klage eines Schülers, dass er die Vokabelkarten nicht mehr benutzen möchte. Die Klasse sitzt im Meditationsraum auf dem Boden. Es wird das Anliegen des Schülers „ich möchte ein Vokabelheft haben“ in den Raum gestellt. Dies ist eine Frage, die auch thematisch für die Freiarbeit interessant ist. Bei der Interpretation soll es aber vor allem darum gehen, die formale Strukturierung dieser Interaktion zu rekonstruieren.

Die Gruppe einigt sich auf ein sequenzanalytisches Vorgehen (Redebeitrag für Redebeitrag), um einige Turns drin zu haben und Reaktionen und Gegenreaktionen nachzeichnen zu können.

R. liest den eröffnenden Redebeitrag vor:

*C.L.: O.K. - jetzt ist `ne Sache - da möchte ich jetzt mal rundrum Meinungen zu wissen(.) von Michael ähm unter „das stört mich“ `ne (?): dass wir kein Vokabelheft benutzen dürfen. Ähm - Vielleicht können da einfach andere mal was zu sagen!*

Die etwas ungewöhnliche Verschriftlichung (Klein-Großschreibung, Anführungszeichen, die eigentlich nicht zu hören sind) wird als Projektform akzeptiert. Der Anfang bestätigt, dass es einen Vorlauf gibt, der nicht im Transkript vorgelegt worden ist, wo andere Sachen schon verhandelt wurden. Das „O.k.“ ist eine Zäsur, die man in einem Interaktionsfluss setzt. Es verdeutlicht die Funktion von C.L.: Es ist jemand da, der die Zäsur setzt, legitimiert ist, diese Zäsur zu setzen, der die Leitung hat, den Austausch moderiert, anleitet. Es wird eine neue Thematik eingeführt. Ein Sachhaltigkeitsprinzip ist impliziert. In der Eröffnung ist ein Wechsel enthalten: „rundrum Meinungen zu wissen“ ist die Artikulation eines Wunsches, Bedürfnisses, Aufforderung, evtl. eine Art Verordnung. Anschließend wird die Sache konkretisiert, zu der man die Meinungen wissen möchte und dann kommt als Schluss noch mal eine Erzählaufforderung, die versucht, eine niedrige Schwelle zu installieren, damit Antworten kommen. „Einfach mal“ ist die Miniaturform einer Aufforderung, bei der man antizipiert, dass es bestimmte Hemmschwellen im Vollzug dieser Aufforderung geben wird. Diese sollen heruntergespielt werden, damit die anderen sich dennoch darauf einlassen. Der Stimulus „einfach mal“ ist eine pädagogische Figur: Jemanden ermutigen, etwas zu tun, obwohl man gleichzeitig weiß, dass es nicht einfach so zu tun ist. Der Austausch, der intendiert ist, soll sehr offen, niedrigschwellig installiert werden. Dies könnte auf Schwierigkeit hindeuten, in so einer Rahmung einen offenen Austausch hinzukriegen.

Die Rubrik „das stört mich“ ist offensichtlich bekannt – als Evaluationsfrage, Rubrik. Sie impliziert den Wunsch nach Kritik. Diese kann erwünscht sein, aber gleichzeitig, wenn sie den Nerv trifft, kann sie sehr problematisch sein. Die Kritik wird jetzt anhand einer einzelnen Person zum Gegenstand gemacht. Darin könnte Brisanz liegen. Es könnte die Gefahr bestehen, dass sich der einzelne mit „das stört mich“ exponiert. Es existiert ein hoher Bewährungsdruck! Routinierte Abläufe können das Bloßstellen relativieren, aber die Exponierung steckt drin: Boris wird zum Thema gemacht, es kann eine brisante Sache sein, die er angebracht hat, die jetzt an den Pranger kommt. Die Thematik, die genannt ist, klingt zwar nicht hochbrisant, aber das Thema hat offensichtlich Wichtigkeit für C.L. Boris ist zunächst ausgeschlossen: Es besteht die Aufforderung, über das von ihm angesprochene Thema etwas zu sagen. Die Vermutung, dass er

am Pranger steht, wird verstärkt dadurch, dass er erst mal nicht aufgefordert ist, sich zu äußern.

Es sind zwei Sinnlinien, die in der Eröffnung stecken:

- Boris zwischen höchster Adellung und tiefster Isolation
- Strukturierung der Situation, die gleichzeitig immer wieder gebrochen ist durch Relativierung und Zurücknahme. Es besteht ein Spannungsverhältnis von Vorstrukturierung und Offenheit dieser Interaktionssituation. Dies verdeutlicht das Dilemma der „Organisation von Offenheit“.

Es wird beschlossen weiterzulesen. Nach Aufforderung von R. liest C. vor:

*Barney*: Na ich meine beim Vokabelheft da muss er seinen Bruder oder so fragen, dass er ihm da mithilft. Aber beim Vokabelkarten, da kann man auch selber denn üben, wenn der Bruder nicht da ist oder so. (5)

Nach kurzem Gespräch über das Verständnis dieser Aussage (wie gehe ich mit Vokabelheft bzw. -karten um) stellt R. fest: Es ist erstaunlich, dass es doch ein sehr unmittelbarer Anschluss ist. Nachdem wir vorher darüber gesprochen haben, wie unbestimmt doch die Aufforderung kommt, hätte es auch sein können, dass es erst mal eine kleine Runde Schweigen gibt. Das spricht dafür, dass die Situation so ist, dass Leute direkt drauf ansprechen oder dass es eine eingeübte Praxis ist. Indem Barney das als Meinung bringt, ist er sehr geschickt. Wenn der Grundtenor in eine andere Richtung geht, könnte er sich immer noch unproblematisch umentscheiden. Inhaltlich sagt Barney, er möchte nicht abhängig sein von seinem Bruder, wenn er lernen will.

Barney nimmt in diesem Turn formal die Perspektive von Boris ein und bezieht sich in dieser Perspektivübernahme auf der einen Seite sehr einzelfallkonkret und auf der anderen Seite auf der Ebene von allgemeingültigen Gesetzen auf ihn. In dieser Kopplung steckt die Strukturlogik einer professionellen Berufspraxis im Sinne einer stellvertretenden Krisenbearbeitung. Diese Linie ist durchbrochen oder wird konterkariert dadurch, dass in diese Perspektivübernahme sehr stark eine eigene Positionierung, eine eigene Fallstufe hineinkommt. Die hängt sehr stark mit einer Geschwisterkonstellation zusammen, die wir nicht weiter vertiefen können/brauchen. Rein formal ist damit die Position von Boris bestätigt, die eines Anwaltschutzes bedarf. Wenn dies eine Strukturlogik ist, die in der Eröffnung angelegt ist und von Barney bedient wird, ist zu erwarten, dass diese entweder fortgesetzt oder gebrochen wird. In der Strukturlogik ist nicht auszu-

schließen, dass sich Boris selbst zu Wort meldet, um sich zu verteidigen oder die Alternativen noch mal aus seiner Sicht zu begründen. Wenn die Strukturlogik gebrochen oder transformiert wird, dann müssten das Akteure sein, die mit dieser Figur des Klienten und des Anwalts nicht können. Andere Anschlussmöglichkeiten wären weitere Meinungsäußerungen, weil Barney mit seiner Meinung eröffnet hat (entsprechend dem 2. Stimulus).

Erwartungen zum weiteren Verlauf des Gesprächs:

- Entweder man richtet über Boris oder man verhandelt die Alternativen „Vokabelheft“ und „Vokabelkarten“. Das kann sehr widersprüchlich zusammenlaufen.
- Es besteht ein Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Offenheit.
- Inhaltlich ist das Kriterium gegeben, dass man selber lernen kann oder auf andere angewiesen ist. Es kann gut sein, dass andere sich noch darauf beziehen oder dass noch eigene Kriterien kommen.
- C.L. hat dieses Thema aufgebracht und wird irgendwann wieder dran sein (latentes Rederecht). Sie ist Moderatorin und das Thema wird erst abgeschlossen sein, wenn sie wieder dran gewesen sein wird.

C.L. liest:

*Shirley:* Ähm ja – ich meine – ähm das ist vielleicht ein bisschen besser – wenn wir ein Vokabelheft haben, weil – ich hab das schon gemerkt – also meine Freundin aus der äh D-Klasse, die hat auch so eins ähm und die muss dann nicht immer – das mit die Vokabelkarten ist ja ein bisschen unpraktisch, weil man das da immer draufschreiben muss – ähm die schreibt das dann einfach in Heft rein – aber üben kann man sicher mit den Vokabelkarten wieder besser, weil man ja immer, wenn man die mal nicht kann, zurückstecken kann wieder. Und das ist vielleicht besser noch ´n bisschen dann.

Hier entwickeln sich Zugzwänge im Reden. Shirley beginnt mit einer Meinungsäußerung, führt dann Erfahrung an und rekurriert schließlich auf eine Freundin von außerhalb. Sie erklärt: Vokabelkarten sind unpraktisch. Es ist einfacher, die Vokabeln ins Heft zu schreiben. Am Schluss kommt die Rehabilitation der Vokabelkarten. Shirleys mangelnde Positionierung könnte sich aus dem Gegensatz zwischen Schreiben und Üben herleiten: Die Freundin schreibt einfach in das Heft, das ist beneidenswert. Aber Üben kann man mit den Vokabelkarten besser! Positiv formuliert ist das eine Äußerung, die verschiedene Sachen abwägt und sich die Mühe macht, den Alternativen Vorzüge und Nachteile zuzuweisen. Damit ist es eine Position, die eine gewisse Reflexionslei-



tung beinhaltet. Negativ formuliert könnte man sagen, dass es eine Äußerung ist, die keine eindeutige Positionierung macht bzw. nicht machen kann.

Wenn ich eigentlich eine Positionierung haben will (entsprechend Impuls), müsste ich mich melden, wenn ich eine Position habe. Da Barney und Shirley das nicht haben, als sie sich melden, scheint das Gespräch eher eine Arena zu sein, auf der es nicht darum geht, sich zu positionieren, sondern darum, bestimmte rhetorische Fähigkeiten zu präsentieren. Diese undeutliche Positionierung könnte auch auf Schein-Mitbestimmung hinweisen, bei der die SchülerInnen eigentlich wissen, dass die Entscheidung schon gefallen ist. Sie äußern ihre Meinung, gehen aber davon aus, dass das irrelevant ist. Vielleicht befürchten sie, selber zum Gesprächsthema zu werden, sanktioniert oder ausgeschlossen zu werden. Das würde voraussetzen, dass sie ein klares Interesse an der Variante Vokabelheft haben, aber sich nicht trauen, diese Variante zu vertreten, weil sie Sanktionen befürchten. Bei deutlicher Option für das Vokabelheft müsste diese in den Redebeiträgen eindeutig zu finden sein. Dafür, dass es keine echte Entscheidungssituation ist, müssten früher oder später klare Hinweise kommen.

Andere Vermutungen über die Hintergründe dieser Diskussion:

- Das Thema hat keine so große Brisanz oder Relevanz für die SchülerInnen.
- Vielleicht ist es gar nicht so einfach sich zu entscheiden und nicht notwendig, sich zu positionieren. (Beide nennen Vor- und Nachteile.)

Die Idealvariante für die Erklärung dieser Diskussion wäre: Es ist ein eingespielter Zusammenhang, wo es tatsächlich um eine Entscheidung für Vokabelheft oder Vokabelkartei geht. Zu Beginn werden Argumente dafür oder dagegen zusammengetragen, dann werden die Argumente abgewogen und man kommt zu einer Entscheidung. Alle akzeptieren das und die Entscheidung wird vollzogen. Dann wäre es ein kollektiver Entscheidungsprozess. Gegen diese Variante spricht die anfängliche Positionierung von Boris in dieser zwiespältigen Art und Weise. Eine andere Variante wäre: Die Themen sind beliebig. Es geht darum, Fähigkeiten zu entwickeln und zu präsentieren, um mit diesen Thematiken sprachlich reflexiv zu arbeiten und umzugehen. Die Anlässe dafür sind variabel. In diesem Fall ist Boris Zettel der Ausgangspunkt. Das ist nicht so schön für ihn, aber auch nicht so brisant, weil es nur darum geht, die sprachlichen Fähigkeiten zu präsentieren. Die beiden Strukturhypothesen an dieser Stelle lauten also: Eine sehr offene Entscheidungsfindung oder Reden um des Redens willens.

Die Gruppe entscheidet, weiter sequenzweise durchzugehen bis sich klärt, welche Strukturhypothese zutrifft.

*Josephine:* Also ich finde ein Vokabelheft besser – weil bei den Karten – da hat man dann so'n Riesenstapel und die muss man sich dann alle nochmal angucken(.) @Das ist irgendwie doof.@

Josephine ist die erste, die sich klar für eine Variante entscheidet. Es materialisiert sich ein Unterschied zwischen Heft und Karten. Dieser Riesen-Stapel, der sie da stört, ist jetzt greifbarer als vorher. Josephines Beitrag spricht dafür, dass es doch um eine Entscheidung geht. Sie spricht kurz und knapp, kommt auf den Punkt. Sie hat ein Argument und eine Meinung. „Das ist irgendwie doof“ ist lachend gesprochen. Es ist anzunehmen, dass es ein Problem gibt, das geradeaus zu sagen. Das eigentliche Argument, was nicht ausgesprochen werden kann ist anscheinend, dass es ein anderer Arbeitsaufwand, ein Mehraufwand oder eine Mehrbelastung ist mit der einen Methode, durch diese Karten. Das ist aber etwas, was man so offen noch nicht sagen kann. Bei dem Ablauf Barney, Shirley, Josephine ist doch eine Tendenz erkennbar: erst werden die Karten favorisiert, dann gibt es das Unentschieden in der Position und jetzt sehr deutlich eine Stimme für das Vokabelheft. Wenn das eine Tendenz ist, kann man sich auch vorstellen, dass Leute aufgefordert und ermuntert sind, immer stärker das Vokabelheft ins Spiel zu bringen.

Die Äußerung von Josephine deutet stark darauf hin, dass es bestimmte Motive gibt für eine Entscheidung, die nur nicht klar ausgesprochen werden, weil sie anscheinend nicht so legitimiert sind wie die elaborierten Argumentationen, die vorher kamen. Bei Josephine geht es darum, dass es ein zusätzlicher, größerer Aufwand ist mit Vokabelkarten zu arbeiten. Sie verschweigt das nicht. Auffallend bei Josephine ist, dass sie die Argumentation nicht schärfer formuliert, sondern relativ vorsichtig für die Vokabelkarten Stellung nimmt. Sie sagt nicht, die Methode macht mehr Mühe. Die SchülerInnen diskutieren nicht über die Effizienz der Methoden, sondern über Aufwand, Praktikabilität und Mehrbelastung. Das ist eine sehr vom Nutzer aus gespeiste Sichtweise auf die Dinge. Es ist nicht die Sicht professioneller Vermittler, die nach didaktischen oder methodischen Überlegungen entscheiden würden. Eine methodische Diskussion ist angestoßen. Sie kann aber von denen, die angesprochen sind, nicht authentisch geführt werden, weil sie eine andere Perspektive auf diese Alternativwahl haben. Die Frage ist, wie stark sie ihre andere Perspektive auf diese Alternativwahl in diesem Rahmen zum Ausdruck bringen können.

Im Stimulus war die inhaltliche Auseinandersetzung nicht enthalten! Es wurden Meinungen gefragt, aber es wurde nicht gesagt, dass diese Meinungen relevant sein werden. Die Eröffnung machte nicht deutlich, dass eine Entscheidung möglich ist. Aber sie ermöglichte, die eigene Position im Fall einer Entscheidung deutlich zu machen. Die Frage „geht es um etwas oder ist es eine Schein-Diskussion?“ ist offen. Es kann auch ein Teilnehmerwissen geben, das nicht allein am Stimulus liegt, ob es eine Entscheidungssituation ist. Es gibt eine Ebene der Meinungsbildung/Motivierung der Kinder, die hier nur angedeutet ist und nicht ausgesprochen wird, bei der es möglicherweise Legitimitätsprobleme gibt. Bei Josephine spielt das Interesse, eine bestimmte Argumentationskultur zu präsentieren, keine Rolle. Also muss ihr Beitrag eine Motivation haben, die in die Richtung geht, die eigene Position zu der Alternativwahl deutlich zu machen, auch wenn nicht eindeutig klar ist, dass es eine Entscheidungsrelevanz hat. Nach Josephines Beitrag spricht weniger für Schein-Partizipation.

Weitergehen. C. liest:

*Hermine*: Also ich, naja ich denke mal – dass ähm die Vokabelkarten sind vielleicht besser zum Üben (?) (3) aber ich würde lieber Vokabelheft haben – weil – also da kann man auch üben – da kannst ja `en Blatt drauflegen. (10)

Dies ist die gleiche Situation wie bei Shirley. Es wird deutlich die andere Alternative bevorzugt, aber die Begründung bricht weg, weil der Grund für diese Alternative nicht offen artikuliert werden kann. Es ist eine passive Argumentation für die Variante Vokabelheft. (Man hat keine Nachteile mit dem Heft.) Es ist ein schwaches Argument. Die starken Argumente liegen auf einer Ebene, die sich nicht artikulieren lässt.

Es gibt zwei Diskurslinien:

- Dominierend sind die methodischen Überlegungen.
- Zurückgedrängt ist die Diskurslinie die persönliche Befindlichkeit und den Arbeitsaufwand betreffend.

Die eine Linie ist nicht artikulierbar, die andere ist erlaubt. Die SchülerInnen bedienen sich der erlaubten, dominanten Diskurslinie und bewegen sich in einem Rahmen, der irritierend wirkt. Es klingt so, als würden sie nur reden, um argumentatives Können vorzutragen. Über die Bedienung der ersten Diskurslinie versuchen die SchülerInnen die eigenen Argumente zu transportieren: ein Votum für ein Vokabelheft! Sie benutzen den offiziellen Diskurs, um damit zu sagen, was sie sonst nicht sagen können, um ihre Option zu stärken. Für sie ist es also keine Situation, wo es um eine Schein-

Partizipation geht, sondern sie versuchen in dem vorhandenen begrenzten Rahmen ihre Option zur Geltung zu bringen.

Das folgende Setting ist klar: Es gibt bei dieser Thematik eine deutliche Favorisierung einer bestimmten Diskurslinie, die von C.L. vorgegeben ist. Diese wird jetzt benutzt. Die Frage ist: Woher kommt dieses Unerlaubte? Ist das ein unausgesprochener Rahmen? „Weniger Arbeitsaufwand“ ist ein Argument, das die SchülerInnen sich nicht trauen auszusprechen. Liegt der Grund dafür an dem Rahmen Schule oder an der Einführung? Wenn die SchülerInnen sich irgendwo in der Pause unterhalten würden, würden sie anders drüber sprechen: Scheiß-Vokabelkarten, das ist eine Riesen-Arbeit! Kann die uns nicht einfach mal die Vokabelhefte zurückgeben, dass wir dann damit arbeiten! Von daher muss das Verbotene mit der Rahmung zu tun haben. Ob die Rahmung durch Stimulus und Kreisgespräch gegeben ist oder durch den Ort Schule insgesamt, das kann man an der Stelle nicht entscheiden.

Die Dynamik, die sich entwickelt, ist interessant. Barney votiert für Vokabelkarten. Shirley positioniert sich nicht: Sie will eigentlich ein Vokabelheft, traut sich aber nicht so richtig, das zu sagen. Dann kommen zwei klare Voten für Vokabelhefte. Diese Meinung ist inzwischen etabliert. Je mehr sich jetzt anschließen für Vokabelhefte, desto schwieriger wird es, noch mal für Vokabelkarten zu argumentieren. Es ist jetzt eine Dynamik in Richtung Vokabelheft zu erwarten, die in Gang kommt und sich durchsetzt. Es sei denn, jemand würde jetzt sehr schnell für Vokabelkarten argumentieren – dafür ist nicht mehr viel Zeit. Dies ist eine Dynamik, die eher auf Entscheidungsfindung hinführt. Von daher besteht die Möglichkeit, jetzt auch auf's Ende zu gucken. Es gab zwei große Strukturhypothesen: Entscheidungssituation oder Schein-Partizipation, wo man sich nur darstellt, um argumentative Fähigkeiten zu präsentieren. Es geht jetzt nicht mehr um die zweite Hypothese, sondern um die Argumente für und gegen Vokabelkarten.

Die nächsten Argumente werden angesehen: C liest die nächsten Statements.

*Flaffi:* Hallo! Also @ähm@ ja ich finde das mit dem Vokabelheft schon besser – die Vokabelkarten - da kann man vielleicht besser üben – aber ähm wie Hermine schon gesagt hat - mit dem Vokabelheft ist besser – Aber ich find das, was Barney gesagt hat, nicht so jut – dass man mit dem Bruder üben kann – weil – wenn man in das Vokabelheft schreibt – kann man ja die deutsche Hälfte zudecken.

Flaffi bestärkt die bisherige Interpretation. Es gibt zwei Diskurslinien, die Dynamik geht in die erste Richtung. Die Perspektive der fiktiven Pausendiskussion kommt rein.

*Pünktchen:* Also ich finde die Vokabel also Karten besser – weil irgendwie kann man auch besser mit Üben – weil wenn du ein Vokabelheft hast, kannst du ja – wenn du falsch hast – nicht wieder zurückstecken.

Pünktchen ist mutig, zum jetzigen Zeitpunkt für die Vokabelkarten Stellung zu beziehen!

*Boris:* Ja, hallo. @ (5) @ äh ähm äh hier also @ (5) @ Also immer die Vokabelheft äh Karten – ich finde das auch besser – also mit dem Vokabelheft – weil wenn man so Vokabelkarten hat-hat man ja nachher so Riesenklapper in der Hand @ (.) @ und das kostet ja och alles Jeld.

@ (20) @

Boris schließt mit seiner Eröffnung direkt an Flaffi an, Pünktchens Beitrag wird damit ausgegrenzt! Boris steigert den anderen Diskurs. Er hat die Lacher auf seiner Seite. Sein Beitrag ist ein gemeinschaftsstiftendes Moment. Er kommt mit den nicht erlaubten Argumenten und das ist kein Problem mehr, aber seine Äußerung ist lachend gerahmt und er nennt immer noch nicht das Argument der Faulheit. Boris ist der Narr. Der Narr macht sich zum Sprecher des Volkes. Der Narr bringt in anderem Rahmen, mit anderen Mitteln beim König etwas vor, was andere sich nicht trauen anzusprechen.

*Natali:* Also – ich finde das mit dem Vokabelheft auch besser – weil manchmal da hat man ja zum Beispiel nur einen Buchstaben auf der einen Seite – das ist totale Umwelt- – das ist – das ist Verschwendung sozusagen!

Sie trauen sich immer noch nicht die eigentlichen Argumente zu nennen.

*Kent:* Ich meine – also die Vokabelkarten – die eignen sich ja gut zum Üben – aber das Vokabelheft – das würde sich gut zum-zum Schreiben eignen, zum Beispiel.

Das ist die Figur von Shirley, die Kent benutzt.

*C.L.:* Vielleicht gibt's auch noch ein paar Leute die Vokabelkarten verteidigen können! Noch ein bisschen was Positives dazu sagen können. Ähm... (5)

Dies ist der verzweifelte Versuch noch gegenzusteuern gegen die Dynamik, die aus der Perspektive der Gruppe abläuft. Die Lehrerin hat natürlich immer die Möglichkeit, sich zu entziehen (was sie später auch getan hat). In der Diskussion wurde vor allem der offizielle Diskurs bedient. Innerhalb dieses Diskurses sind die Argumente, vor allem das eine, dass man mit den Vokabelkarten besser üben kann, – wie relativ es auch manchmal rüberkommt – in einer deutlich besseren Position. Die Gegenargumente („Umweltverschmutzung“, „Geld kosten“, „doof finden“) halten dem nicht stand. Von daher müsste die Lehrerin eigentlich keine Bedenken haben, dass die Argumente für die Vokabelkarten nicht als Sieger hervorgehen. Von den Argumenten her wäre es eine klare

Entscheidung für Vokabelkarten, weil die anderen Argumente nicht tragen. Aber die Argumentation der Lehrerin ist ein schönes Beispiel dafür, dass die Lehrerin die unterschwellige Abwehr und das unausgesprochene Argument auf der verbotenen Diskurslinie spürt und versucht, da ein Stück gegenzusteuern. Sie kann das aber nicht auf der Ebene machen, wo das Argument stark ist, sondern muss das lieber auf der Ebene machen, die dem Diskurs der SchülerInnen entspricht. Aber die Diskurse greifen gar nicht ineinander. Die laufen aneinander vorbei. Das ist das lustige und dramatische dieser Situation. Wenn es wirklich eine Entscheidungssituation ist, wird C.L. das Problem haben, dass die Diskussion nicht der Diskurs dieser Kinder hier ist. Dadurch kann sich keine begründete Entscheidungsfindung auf der argumentativen Ebene vollziehen. Das methodische Argument spielt für die SchülerInnen keine Rolle. Andererseits können die SchülerInnen aber ihre Argumente in der Entscheidungsfindung nie stark machen, weil das für C.L. nicht erheblich ist. Das ist die Situation.

Insgesamt betrachtet ist das für Schule eine ganz alltägliche Geschichte, nichts Spektakuläres. Man sieht hier im Detail ein Problem, in das man mit jeder Schülerorientierung reinläuft: Die unterschiedlichen Perspektiven lassen sich nicht zur Deckung bringen. Bei Schwierigkeiten, eine solche Entscheidungsfindung zu vollziehen, gibt es verschiedene Möglichkeiten damit umzugehen. Eine davon wäre die Variante der Scheinpartizipation, die wir diskutiert haben. Die Lehrerin könnte an der Stelle sagen: gut, wenn es keinen argumentativen Austausch darüber wirklich geben kann oder keine Aushandlung über die Triftigkeit von Argumenten, dann muss ich das eben selbst entscheiden, aufgrund meiner methodischen Überlegungen und meiner methodischen Vorkenntnisse vorgeben. Aber dann geht es nicht, dass sie eine offene Entscheidungssituation vorgibt. Das wird nicht klappen, zumindest nicht bei so einer Frage.

Zur Redefolge: das Mikrofon wurde von einem Schüler im Kreis herumgetragen. Die Wortmeldungen wurden der Kreisreihenfolge nach abgerufen. Da im Folgenden die Lehrerin aufruft, ist aber nicht sicher, ob die Kreisreihenfolge weiter eingehalten wurde.

*Hommer:* Darf ich? Vokabelkarten finde ich besser – aber ich weiß nicht – was ich dazu sagen soll – Ja – ich finde Vokabelkarten besser – weil – mit Heft ist das immer so blöd – davon wird vielleicht auch das Heft, weil wir haben jetzt bestimmt schon 150 Vokabeln oder was auch immer – und das Heft wird dann in ein paar Monaten gleich voll sein oder so – Na kloar – Ich kenn welche – bei denen ist das Heft in ein paar Wochen voll!

C.L. Lena als nächstes?

*Lena:* Also ich finde die Vokabelkarten auch besser – weil ähm da kann man vorne – auf der Vorderseite halt ähm das englische Wort draufschreiben – und dann muss man ja überlegen, was da rauskommen könnte – dann dreht man die ähm Karte um – und dann steht da ja auch das deutsche Wort und das finde ich ganz einfach besser – Und andersrum kann man es ja auch machen – dass man sich das deutsche Wort anguckt und dann überlegt – wie das englische heißt.

Sie hat das Prinzip der Vokabelkarten schön erläutert – für die, die es nicht kennen.

*Dorothea:* Also – ich finde die Vokabelkarten auch besser – weil es ist auch irgendwie – wenn man jetzt z.B. wie Hommer gesagt hat – irgendwann ist das Heft voll und ich hebe ja auch nicht – mein Matheheft aus der 1. Klasse hebe ich ja auch nicht auf – das kommt irgendwann in'n Müll – Und das wird dann wahrscheinlich auch irgendwann mit den Vokabeln so sein – wenn man denkt – man kann die – Und dann muss man nochmal was nachgucken und dann merkt man: hups – das liegt ja schon im Müll – Das ist doof!

Auch wieder eine formalistische Argumentation!

C.L. Ähm so wir brechen das Thema hier jetzt mal ab – wir können das vielleicht morgen nochmal aufgreifen – denn ich möchte jetzt unten mit euch gerne noch Zettel ausfüllen – wo ihr aufschreibt – insgesamt für die Freiarbeit – was euch gefällt – was euch stört – und was ihr vorschlagt (.) Könnt ihr bitte wieder ganz leise runtergehen – die anderen haben Unterricht!

Ist an sich eine Super-Szene so – steckt viel drin.

Resümee der letzten Turns: Es gibt die Aufforderung und den Versuch, Argumente für die Variante zu finden, die von der Lehrerin favorisiert wurde. Dieser Versuch scheitert bis auf den einen Beitrag von Lena, die die methodischen Vorzüge der Vokabelkarten erklärt. Dieser Beitrag steht jedoch relativ allein da. Die anderen Versuche, die Argumente der Lehrerin zu stärken, konterkarieren sich im Grunde selbst, weil sie ganz abstruse Argumentationen aufbauen. Insgesamt wird über den Abbruch, den die Lehrerin macht, deutlich, dass sie anscheinend auch nicht so zufrieden ist mit der Diskussion und diese lieber vertagt. Das ist noch mal der Hinweis, dass der Konflikt dieser beiden Diskurslinien hier in der Situation wirklich nicht aufzulösen ist. Damit kann die Entscheidungsfindung, egal wie sie verläuft, nur unbefriedigend sein. Denn, was als Vorstellung und Ideal dahintersteht, über den Austausch von Argumenten und Meinungen zu einer Entscheidung zu kommen, ist einfach nicht umzusetzen. Dadurch, dass es auf der einen Seite ein Sprachverbot für eine gewisse Diskurslinie gibt und auf der anderen Seite die Relevanz des Diskurses, den die Lehrerin im Blick hat, für die anderen nicht in der Form klar ist, kann das als Verfahren so nicht funktionieren.

Das Argument der Prämissen wäre insofern zu unterstützen, weil die SchülerInnen natürlich wussten, dass die Lehrerin für Vokabelkarten ist: Sie hat diese eingeführt und sie darauf verpflichtet. Auch wenn das im Stimulus nicht zum Ausdruck kommt, wussten sie es. Insofern entwickelt sich eine Dynamik der Rebellion. Die macht es ja auch interessant und spannend. Der Narr hat das initiiert, indem er das da hingeschrieben hat, der Boris, dass sie keine Vokabelhefte benutzen dürfen. Er hat wahrscheinlich mal ausprobieren wollen, was man da für eine Nummer draus machen kann. Und der hat ja auch noch mal einen Lacher für sich gekriegt in der Runde.

Es geht nicht darum, sich zu C.L. zu positionieren, sondern es geht eigentlich darum, dem verbotenen und dominierten Diskurs hier zu seinem Recht zu verhelfen. Dies gelingt nicht in aller Form, nur über diese Lacher. Aber es geht in der Dynamik vielmehr darum, dass es diese Diskurslinie gibt und dass der zurückgedrängte und dominierte Diskurs sich durchsetzen möchte. Und da wo er wirklich durchzubrechen droht, kommt die Intervention von der Lehrerin.

C. liest den Protokollausschnitt vom nächsten Tag vor:

(aus dem SchülerInnenprotokoll, weil die Aufnahme versagt hat.

Brauchen wir Vokabelkarten?

Frau L. findet Vokabelkarten besser.

Kent: „Man könnte beides mal probieren.“

Illo: „Man könnte auch mit Vokabelheft gut lernen.“

Josephine: „Ich finde Vokabelkarten blöd.“

Hermine: „Jeder darf nehmen, was er will!“

Frau L.: „Wir nehmen Vokabelkarten!“

C. erklärt, dass das Problem war, dass sie die Diskussion geöffnet hat, aber nicht offen war für eine Entscheidung gegen Vokabelkarten. In der Folge der zweiten Diskussion hat sie zunächst gesagt, sie müssten bis Ende der Klasse 6 Vokabelkarten nehmen. Weil immer wieder Unmut darüber kam, hat sie aber am Anfang der Klasse 6 den SchülerInnen freigestellt, ob sie mit Vokabelheften oder –karten arbeiten wollten. Es bestand ein Widerspruch zwischen der methodisch besseren Lernform und dem Unwillen der SchülerInnen über die Methode. Die Lehrerin hat den Schluss daraus gezogen: Wenn man unwillig ist beim Lernen, dann nützt auch die bessere Lernform nichts!



Noch einmal zur Scheinpartizipation: Wenn die Lehrerin eine Eröffnung macht, in der drinsteckt, dass es möglich ist zu wählen, dann muss sie auch darauf vorbereitet sein, dass eine Wahl getroffen wird, die nicht dem entspricht, was sie vorab als Vorstellung gehabt hat. Manchmal ist es besser, eine Option zu haben und diese mit seiner Berufsposition zu begründen und Vorgaben zu machen, als so zu tun als würde es eine Entscheidungsmöglichkeit geben, wo keine ist. – Verweigerter Partizipation ist kein so großes Problem wie vorgetäuschte oder „verordnete Autonomie“! (vgl. Helsper 1996: 555)

### *Zusammenfassung der Ergebnisse der Interpretationsgruppe des ZSL*

Der Gesprächsabschnitt über Vokabelheft/Vokabelkartei beginnt mit „O.k.“. Dies ist eine Zäsur, die darauf hinweist, dass eine Person vorhanden ist, die eine solche Zäsur setzen kann. Der Gesprächsimpuls bewegt sich zwischen Geschlossenheit („rundrum Meinungen hören“ wollen) und Offenheit („Vielleicht können da einfach andere was zu sagen“). Es wird eine Wandzeitungsäußerung von Boris in den Raum gestellt: „mich stört“... „dass wir kein Vokabelheft benutzen dürfen“. Der Impuls schließt den Autor der Kritik zunächst aus. Es besteht die Gefahr einer negativen Exponierung von Boris.

Der erste Beitrag (nach der Eröffnung) ist als Meinungsäußerung formuliert und nimmt inhaltlich für die Vokabelkarten Stellung. Er enthält eine – wenn auch gebrochene – Perspektivübernahme, wodurch die Position von Boris als jemandem, der eines Anwaltschutzes bedarf, bestätigt wird.

Im zweiten Beitrag positioniert Shirley sich zunächst pro Vokabelheft, relativiert dann ihre Aussage und nennt Vorteile von Vokabelkarten. Es werden zwei Interpretationsmöglichkeiten in Erwägung gezogen:

- Es handelt sich um eine Schein-Partizipation. Die Schüler wissen, dass die Antwort auf die Sachfrage (Vokabelheft oder -kartei) schon vorgegeben ist und reden nur, um ihre rhetorischen Fähigkeiten zu präsentieren.
- Es ist eine sehr offen gestaltete Entscheidungsfindung.

Im dritten Beitrag entscheidet sich Josephine klar für die Variante Vokabelheft. Ihre Kritik an den Vokabelkarten ist lachend gesprochen. Dies lässt vermuten, dass sie diese nicht geradeheraus äußern kann, bzw. ihre Argumente nicht klar äußert, weil sie nicht ausreichend legitimiert sind. Es geht ihr nicht um die Effizienz der Methode, sondern um Aufwand, Praktikabilität, Mehrbelastung.

In dem Zusammenhang wird festgestellt, dass im Stimulus keine Aufforderung zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung enthalten war. Es wurden Meinungen gefragt. Es ist aber nicht klar, ob diese Meinungen Relevanz haben werden. Josephines Positionierung deutet jedoch drauf hin, dass es um eine echte Entscheidungsfindung geht.

Hermine bringt eine passive Argumentation für das Vokabelheft („auch damit kann man üben“). Dies ist ein schwaches Argument. Die starken Argumente liegen auf einer Ebene, die sich nicht artikulieren lässt. Daraus wird geschlossen, dass es zwei Diskurslinien gibt:

- dominierende Diskurslinie: methodische Überlegungen
- zurückgedrängte Diskurslinie: persönliche Befindlichkeit, Arbeitsaufwand betreffend.

Die eine Linie ist nicht artikulierbar, die andere ist erlaubt. Sie bedienen sich der erlaubten, dominanten Diskurslinie und bewegen sich in einem Rahmen, der irritierend ist. Die Diskurslinie „Ich bin für ein Vokabelheft, weil es weniger Arbeitsaufwand ist“, ist hier nicht artikulierbar (in einem Pausengespräch wäre sie das). Ob das an Rahmung und Stimulus des Kreisgesprächs liegt oder am Ort Schule, an dem die Diskussion stattfindet, kann aufgrund des Materials nicht entschieden werden.

Die Diskussion (ein Votum für Vokabelkarten, eine unklare Positionierung, zwei Voten für Vokabelhefte) entwickelt inzwischen eine Dynamik in Richtung Vokabelheft, die sich durchzusetzen beginnt. Dieser Prozess weist eher auf die Hypothese „Entscheidungsfindung“ hin.

Die nächsten Statements werden weniger detailliert angesehen, unter der Fragestellung, ob sie die bisherigen Annahmen stützen: Es gibt zwei Diskurslinien, die Dynamik entwickelt sich in Richtung Vokabelheft. Flaffis Statement bestärkt beide Hypothesen. Pünktchen nimmt noch einmal für Vokabelkarten Stellung, was zu diesem Zeitpunkt mutig ist. Boris übergeht Pünktchen, schließt direkt an Flaffi an. Die „verbotenen“ Argumente werden jetzt hoffähig, aber lachend gerahmt. Natali bringt ein weiteres formalistisches Argument gegen Vokabelkarten („manchmal ist nur ein Buchstabe auf einer Karteikarte, das ist totale Umwelt... – verschwendung“), Kent wiederholt die Figur von Shirley.

C.L. hat die Dynamik gespürt und versucht gegenzusteuern, indem sie um Wortmeldungen zur Verteidigung der Vokabelkarten bittet. Inhaltlich waren die Argumente für Vokabelkarten in einer besseren Position, die Gegenargumente halten ihnen nicht stand. Aber die Diskurse greifen nicht ineinander. Sie laufen aneinander vorbei:

- Das methodische Argument spielt für die Kinder keine Rolle.
- Die formalistischen Argumente der Kinder bzw. die dahinterstehende Bequemlichkeit sind für die Lehrerin nicht erheblich.

Der Versuch, Argumente für die Variante zu finden, die von der Lehrerin favorisiert wurde, scheitert, weil auch hier nur ein wirkliches, methodisches Argument kommt (Lena erklärt anschaulich das Prinzip der Vokabelkarten) und die anderen formalistisch bleiben („auch ein Vokabelheft ist schnell voll“, „das Heft schmeiße ich eher weg als die Karten“). Der Abbruch, den die Lehrerin macht, deutet noch einmal darauf hin, dass der Konflikt zwischen den beiden Diskurslinien hier nicht zu lösen ist. Dadurch, dass es ein Sprachverbot gibt für eine gewisse Diskurslinie und auf der anderen Seite die Relevanz des Diskurses, den die Lehrerin im Blick hat, für die anderen nicht in der Form klar ist, kann das Verfahren so nicht funktionieren.

Die Diskussion zeigt Ansätze von Rebellion: der Narr hat die Lacher auf seiner Seite - Boris hat die Exponierung in seinem Sinne genutzt, am Schluss steht die Lehrerin relativ isoliert da. Dennoch geht es hier nicht primär darum, sich zur Lehrerin zu positionieren, sondern darum, dem verbotenen und dominierten Diskurs zu seinem Recht zu verhelfen. Da, wo dieser Diskurs wirklich durchzubrechen droht, kommt die Intervention von der Lehrerin. Sie bricht die Diskussion ab und vertagt sie auf den nächsten Tag. Am nächsten Tag wiederholt sich der Ablauf: Die Diskussion geht eher in Richtung Vokabelheft, bzw. freier Entscheidung zwischen Vokabelheft und Vokabelkarten. Trotzdem entscheidet die Lehrerin, dass die Vokabelkarten beibehalten werden.

Auch wenn die Hypothese „Scheinpartizipation“ sich nicht als konstitutiv für diese Diskussion erwiesen hat gegenüber der Hypothese der zwei Diskurslinien, die aneinander vorbeilaufen und nicht zu vermitteln sind, so hatte sie doch eine gewisse Berechtigung in dem Sinne, dass die Kinder im Vorfeld wussten, dass die Lehrerin Verfechterin der Vokabelkarten war (sie hatte die Vokabelkarten eingeführt und bis zu diesem Zeitpunkt auf ihrer Verwendung bestanden).

Deshalb wird am Schluss noch einmal auf die Problematik der Scheinpartizipation eingegangen: „Wenn ich eine Eröffnung mache, wo drinsteckt, dass es möglich ist zu wählen, dann muss ich auch darauf vorbereitet sein, dass eine Wahl getroffen wird, die nicht dem entspricht, was ich vorab als Vorstellung gehabt habe.“ (R. Kramer) „Manchmal ist es besser, eine Option zu haben und mit seiner Berufsposition zu begründen und vorzugeben, als so zu tun, als würde es eine Entscheidungsmöglichkeit geben, wo keine ist.“ (G. Breidenstein) – „Verweigerter Partizipation ist kein so großes Problem wie vorgegaukelte – oder verordnete“ (Susann Busse in Bezug auf den Begriff „Verordnete Autonomie“ von Werner Helsper).

***Die Hauptergebnisse der Interpretation durch die Interpretationsgruppe waren:***

Es gab zwei Diskurslinien: die dominierende Diskurslinie bezog sich auf methodische Überlegungen zum Nutzen von Vokabelkarten bzw. Vokabelheft, die zurückgedrängte Diskurslinie wollte den Arbeitsaufwand thematisieren, den das Üben mit der Vokabelkartei mit sich brachte. Die Kinder wollten dem verbotenen Diskurs zu seinem Recht verhelfen, indem sie immer wieder formalistische Argumente brachten; denn es war nicht möglich, offen einzugestehen, dass es ihnen zu anstrengend war mit Vokabelkarten zu lernen. Beide Diskurslinien liefen nebeneinander her und konnten nicht vermittelt werden. Es entwickelte sich innerhalb der Diskussion recht schnell eine Dynamik in Richtung auf das Vokabelheft, die weder durch einzelne Stellungnahmen von SchülerInnen noch durch die Intervention der Lehrern gestoppt werden konnte.

### 5.1.3 Auswertung nach der Dokumentarischen Methode

#### *Formulierende Interpretation*

**45-47 OT: Frage nach Meinungen zum Vokabelheft**

45-47: Es gibt ein Anliegen von Boris. Ihn stört es, dass sie kein Vokabelheft benutzen dürfen. Dazu werden von anderen „rundrum Meinungen“ gefragt.

**49-102 OT: Vokabelkarten sind gut zum Üben, Vokabelhefte sind gut zum Schreiben. Wir finden Vokabelhefte besser.**

**49-51 UT: Mit Vokabelkarten kann man alleine üben**

49-51: Beim Vokabelheft muss man seinen Bruder um Hilfe bitten, bei Vokabelkarten kann man selber üben.

**53-71 UT: Vokabelhefte sind besser**

53-58: Ein Vokabelheft ist besser. Die Freundin aus der D-Klasse schreibt die Vokabeln ins Heft. Vokabelkarten sind unpraktisch, aber besser zum Üben, weil man die wieder zurückstecken kann.

60-61: Das Vokabelheft ist besser. Bei Vokabelkarten entsteht ein „Riesenstapel“ und man muss sich alle noch mal angucken.

63-71: Vokabelkarten sind besser zum Üben. Aber das Vokabelheft finden sie besser. Auch damit kann man üben, wenn man ein Blatt drauflegt und die deutsche Hälfte zudeckt.

**73-74 UT: Vorteile von Vokabelkarten**

73-74: Vokabelkarten sind besser zum Üben, weil man beim Vokabelheft die Karten nicht wieder zurückstecken kann.

**76-93 UT: Nachteile von Vokabelkarten**

76-78: Hallo und Lachen im Hintergrund.

- 80: Vokabelkarten kann man nicht kontrollieren.
- 83-85: Das Vokabelheft ist besser, weil man bei Vokabelkarten „ja nachher so'n Riesenklopfer inner Hand“ hat.
- 89: Aufforderung etwas zu sagen.
- 91-93: Das Vokabelheft ist besser, weil auf den Vokabelkarten manchmal nur ein Buchstabe steht und das ist Verschwendung.
- 95-97: Zwei Schüler bitten um Rederecht
- 99-100: Vokabelkarten sind gut zum Üben, Vokabelhefte gut zum Schreiben.
- 102: Ein Schüler bittet um Rederecht.
- 104-150 OT: „Vielleicht gibt's auch noch'n paar Leute, die Vokabelkarten verteidigen können“**
- 104-105: Die Lehrerin bittet darum, dass SchülerInnen die Vokabelkarten verteidigen und etwas Positives dazu sagen.
- 106-110: Die Lehrerin fragt einen Schüler, ob ihm dazu etwas einfällt. Der Schüler fragt nach, ob er gemeint ist. Die Lehrerin bestätigt.
- 112-127: Der Schüler findet Vokabelkarten besser, weiß aber nicht warum. Die Lehrerin fragt nach und besteht auf seinem Rederecht. Der Schüler betont, dass auch ein Vokabelheft schnell voll wird; denn sie haben bestimmt schon 150 Vokabeln und bei anderen ist das Heft in ein paar Wochen voll.
- 129: Grölen und Klatschen im Hintergrund, wohl Abstellen des Mikrofons
- 131: Die Lehrerin ruft Lena als nächstes auf.

- 133: Einwurf, dass man „die“ schnell verlieren kann.
- 135-139: Vokabelkarten sind besser, weil man vorne das englische Wort draufschreiben kann, überlegen muss, „was da rauskommen könnte“, dann die Karte umdreht und dort das deutsche Wort steht. Und umgekehrt kann man es auch machen.
- 141-146: Vokabelkarten sind besser, weil das Heft auch irgendwann voll ist und – genauso wie das Matheheft aus der 1. Klasse – in den Müll kommt. Wenn man dann noch etwas nachgucken will merkt man, dass es schon im Müll liegt.
- 148-150: Hintergrundgeräusche. Jemand will noch etwas wissen.

### **152-155 OT: Abbruch der Diskussion**

- 152-155: Die Lehrerin bricht das Thema ab, stellt in Aussicht, es evtl. Am nächsten Tag noch einmal aufzugreifen. Sie will mit den SchülerInnen unten noch Zettel ausfüllen, was ihnen bei der Freiarbeit gefällt, was sie stört und was sie vorschlagen. Sie bittet ganz leise runterzugehen, weil die anderen Unterricht haben.

### ***Reflektierende Interpretation***

#### *45-47: Impuls der Lehrerin*

Die Lehrerin verschachtelt mehrere Satzfragmente ineinander. Sie gibt zunächst einen Redeimpuls „da möchte ich jetzt mal rundrum Meinungen zu wissen“. Erst danach erklärt sie, wozu sie Meinungen wissen möchte: Das Thema stammt von Boris, es rangiert unter der Kategorie „das stört mich“. Durch die Rückfrage „ne?“ versichert sich die Lehrerin, dass dies die Kategorie war, unter der die „Sache“ eingeordnet war. Die Kategorie ist sehr wichtig, denn unter den beiden anderen Kategorien (ich finde gut, ich schlage vor) wäre „die Sache“ vollkommen anders zu verstehen. Es kommt aber kein Protest von Boris oder anderen, also ist die Einordnung der Lehrerin in die Kategorie „das stört mich“ richtig gewesen. Erst danach nennt sie den Inhalt, um den es Boris geht: „dass wir kein Vokabelheft benutzen dürfen“. Am Schluss variiert die Lehrerin ihren Impuls. Nachdem sie zuerst rundrum Meinungen wissen wollte, sollen jetzt „einfach andere mal was zu sagen“.

Dies ist eine starke Abschwächung gegenüber dem ersten Impuls: „rundrum“ schließt eigentlich *alle* im Kreis ein, „andere“ sind *einzelne* SchülerInnen.

#### *49-51: Proposition von Barney*

Barney beginnt mit „na ich meine“. Er greift also den Impuls auf, dass die Lehrerin „Meinungen“ wissen möchte. Seine anschließende Äußerung ist aber keine Meinung, sondern eine Feststellung, aus der man höchstens seine Meinung ablesen kann. Er stellt fest „beim Vokabelheft da muss er immer ir'ndwie seinen Bruder oder so'so fragen... dass der ihm da mit-helft“. Dies unterstellt, dass Boris einen Bruder hat, der ihm helfen könnte. ((Boris hat aber keinen Bruder, während Barney einen hat!)) Da Barney im Anschluss in die ‚man‘-Form wechselt, ist anzunehmen, dass das ‚er‘ im ersten Teil des Satzes auch eher eine Verallgemeinerung bedeutet als einen persönlichen Bezug zu Boris herstellt.

Barney baut einen Gegenhorizont auf: Beim Vokabelheft muss er seinen Bruder um Hilfe bitten, bei Vokabelkarten kann man alleine üben. Die Formulierung „muss er“ im ersten Teil im Gegensatz zu „kann er“ im zweiten Teil des Satzes verdeutlicht, dass Barney das um-Hilfe-bitten-müssen als negativ, das selber-Üben-können als positiv ansieht. Insofern lässt sich also aus der Art der Formulierung auf seine Meinung schließen, auch wenn er sie nicht ausformuliert hat: Barney findet Vokabelkarten besser, weil man damit selber üben kann.

#### *53-58: antithetische Differenzierung in Form einer Beschreibung und Argumentation durch Shirley*

Shirley schließt sich Barneys Formulierung an „na ich meine“. Sie baut dies aber in zwei „ähm“s ein und beginnt mit „das is' vielleicht ähm“, worin eine gewisse Unsicherheit ihrerseits über das, was sie sagen möchte, zum Ausdruck kommt. Sie beginnt damit, dass es „vielleicht ähm bisschen besser (ist) wenn ma'n Vokabelheft haben“. Diese Meinung – bei ihr ist es als echte Meinungsäußerung formuliert – widerspricht Barneys Proposition. Bei der Begründung will Shirley zunächst mit einem eigenen Eindruck beginnen, schiebt dann aber einen Bezug auf ihre „Freundin aus der D-Klasse“ ein. Sie führt diese als unabhängige Instanz ein, die Erfahrungen mit dem Vokabelheft hat (sie selber dürfen ja keines benutzen). Die Erläuterung der Erfahrungen der Freundin bricht Shirley dann aber auch wieder ab und schiebt eine Kritik an den Vokabelkarten ein: sie sind „unpraktisch weil man das da immer draufschreiben muss“. Dann kommt Shirley zurück zu der Freundin „die schreibt das dann einfach in'n Heft rein“. Der Gegensatz, den sie schildert, ist sehr gering: Bei beidem muss man schreiben. Das Schreiben auf Vokabelkarten ist „unpraktisch“, das Schrei-



ben ins Heft ist „einfach“. Es geht also nur um die formale Handhabung. Ihre eigene Begründung, dass Vokabelkarten unpraktisch sind, weil man draufschreiben muss, nimmt sie selbst gleich wieder zurück, weil sie feststellt, dass man auch beim Heft schreiben muss. Es bleibt also nur die leichtere Handhabung eines Heftes gegenüber Vokabelkarten als Begründung für das Vokabelheft. Im Anschluss daran nimmt sie ihre Position noch weiter zurück, indem sie zugesteht, dass man mit den Vokabelkarten besser üben kann, weil man „ja immer wenn man die ma' nicht kann zurückstecken kann wieder“. Sie endet damit, dass dies dann vielleicht noch besser sei.

Shirley beginnt also mit einer eindeutigen Einschätzung: Sie findet ein Vokabelheft besser. Die Unsicherheit, mit der sie dies formuliert, deutet darauf hin, dass sie Schwierigkeiten hat, diese Einschätzung, die Barneys Proposition widerspricht, offen zu äußern. Sie versucht dann, ihre Position mit einer außenstehenden Autorität (ihrer Freundin in der Parallelklasse) zu untermauern, nimmt aber ihre Position im Laufe ihres Redebeitrages immer weiter zurück und endet damit, dass Vokabelkarten vielleicht doch besser seien.

*60-61: Validierung von Shirleys Proposition, Opposition zu Barney durch Josephine*

Josephine formuliert ihre Position kurz und knapp. Sie scheint keine Schwierigkeiten zu haben, sich gegen Barneys Proposition auszusprechen. Sie führt die Formulierung „ich finde... besser“ ein: Sie findet ein Vokabelheft besser. Ihre Begründung bezieht sich auf den Gegenhorizont der Vokabelkarten, wobei sie die formale Ebene, die Shirley nur angerissen hat, konkretisiert: „bei den Karten hat man dann so'n Riesenstapel und die muss man sich denn alle nochma' angucken“. Ihre eindeutige Aussage schließt sie allerdings mit einem Lacher und einer Äußerung in Peersprache ab: „@das is' – irgendwie doof@“. D.h. ihre anfängliche Sicherheit relativiert sich in dem Lachen: Sollte ihre Äußerung nicht auf Zustimmung stoßen, so hat sie diese selber schon ein wenig ins Lächerliche gezogen.

*63-65: Opposition zu Barney, Validierung von Josephines Statement durch Hermine*

Hermine setzt viermal an bis sie ihre erste Aussage trifft: „die Vokabelkarten sind vielleicht besser – zum Üben“, schließt dann aber ihre zweite Aussage nach kurzer Pause ohne Stocken an: „ich würde lieber Vokabelheft haben“, d.h. auch sie arbeitet wieder mit dem Gegenhorizont Vokabelheft – Vokabelkarten. Bei der Begründung stockt sie wieder etwas bis sie zum Ausdruck bringt, dass man auch mit dem Vokabelheft üben kann, indem man ein Blatt drauflegt. Hiermit widerspricht sie Barney, der das Üben als Privileg der Vokabelkarten geschildert hatte. Das Stocken am Anfang würde ich so interpretieren, dass

sie zunächst nach einem positiven Argument für die Vokabelkarten sucht ehe sie ihre eigentliche Vorliebe für das Vokabelheft nennt und begründet. Dieses Argument liegt ihr aber nicht auf der Zunge, weil sie eigentlich eine Vorliebe für das Vokabelheft hat.

*67: Metakommunikation*

Irgendjemand ruft zwischendurch „Hallo“ ins Mikro, was der Beginn von Peerkontakten innerhalb des Kreisgespräches ist.

*68-71: Validierung von Hermines Äußerung, Opposition zu Barney durch Flaffi*

Flaffi beginnt mit einem Lacher und „ähm“ und nennt dann ihre Vorliebe „ich find' das mit dem Vokabelheft schon besser“. Sie greift damit Josephines Formulierung fast wörtlich auf. Danach nimmt sie Hermines Formulierung fast wörtlich auf (Vokabelkarten sind vielleicht zum Üben gut, aber das Heft ist besser). Sie formuliert die Abgrenzung gegenüber Barney explizit, die bei Hermine nur implizit enthalten war. Sie spezifiziert das Argument, dass man auch mit dem Vokabelheft üben kann, indem man „die deutsche Hälfte zudeckt“, um Barneys Argument (das sie auch wiederholt) zu widerlegen, dass man bei einem Vokabelheft nur mit dem Bruder üben kann. Der kaum zu hörende Nachklapp „dis geht ja wirklich“ ist eine Validierung von Hermines und ihrer eigenen Aussage.

*73-74: Validierung und Elaboration von Barneys Aussage, Validierung von Shirleys Abschlussatz, Opposition zu Josephine, Hermine und Flaffi durch Pünktchen*

Pünktchen schließt sich der Formulierung „ich finde“ an, um sich dann inhaltlich von ihren Vorrednerinnen zu distanzieren. Ebenso wie bei ihren Vorrednerinnen ist die erste Äußerung eine emotionale. Die anderen finden das Vokabelheft besser, sie findet die Vokabelkarten besser. Es wird zuerst die Vorliebe genannt und dann wird ein Argument angeschlossen. Während die Argumente der anderen die Übungsmöglichkeiten mit dem Vokabelheft herausstellten, um Barney zu widerlegen, der gesagt hatte, dass man nur mit der Vokabelkartei alleine üben könne, elaboriert Pünktchen nun Barneys Argument in Abgrenzung zu den Argumenten für das Vokabelheft. Dort „kannste ja wenn de falsch hast nicht wieder zurückstecken“. Hiermit greift sie eine Formulierung auf, die Shirley am Schluss ihres Redebeitrages gebraucht hatte, als sie die Vor- und Nachteile von Vokabelkarten bzw. Vokabelheft gegeneinander abgrenzte.

*76-82: Metakommunikation durch Boris*

Boris verbringt 18 Sekunden mit Lachen, „also“, „jajaja“, „ähm“ und wieder Lachen bis irgendjemand ermahnd seinen Namen nennt. Hier brechen die Peerkontakte wieder durch als zweite Ebene neben der offiziellen Diskussionsebene.

*83-85: Validierung von Josephines Statement durch Boris*

Boris verhaspelt sich zunächst mehrfach bis klar ist, ob er von Vokabelkarten oder Vokabelheft spricht. Er spricht dann auch zunächst von seiner Vorliebe für das Vokabelheft und gibt als Begründung negative Eigenschaften der Vokabelkarten an: da „hat man nachher so'n Riesenklopper – inner Hand... und – das kostet ja och alles Jeld“. Seine formalistischen Argumente sind in Peersprache verpackt, damit sie populistisch werden.

*87-89: Metakommunikation*

Die Peerebene wird im Anschluss an Boris Statement auch gleich fortgesetzt durch 20 Sekunden Lachen von verschiedenen in der Runde. Boris hat durch seine flapsigen Formulierungen also die Lacher auf seiner Seite.

*91-93: Validierung von Boris Aussage durch Natali*

Natali „find' das mit'n Vokabelheft auch besser“ und nennt wiederum ein formalistisches Argument:

Manchmal steht nur ein Buchstabe auf einer Seite. Bei der Erläuterung der Problematik dessen verhaspelt sie sich mit den Begriffen „Umwelt“ und „Verschwendung“. Vielleicht wollte sie den Begriff „Umweltverschmutzung“ nutzen und er fiel ihr nicht gleich ein, so dass sie bei „Umwelt“ abbricht und dann von „Verschwendung“ spricht. ((Die Lehrerin ist eine starke Verfechterin vom Umweltschutz, vielleicht hofft sie mit diesem Argument die Lehrerin zu überzeugen.))

*95-97: Metakommunikation*

Illo und ein/e zweite/r Schüler/in bitten die Lehrerin darum, etwas sagen zu dürfen.

*99-100: Konklusion durch Kent*

Kent fasst in seinem Statement die bisherige Diskussion zusammen. Er spricht sehr systematisch „also die Vokabelkarten – die eignen sich ja gut zum Üben – aber das Vokabelheft – das würde sich gut zum – zum Schreiben eignen“. Er stellt ein einerseits – andererseits her und fügt

die Eigenschaften jeweils mit einem Relativsatz an. Er versucht hier, den Gegenhorizont aufzulösen und von den zwei Seiten einer Medaille zu sprechen.

*102: Metakommunikation von Illo*

Illo bittet wieder darum, etwas sagen zu dürfen. Die Lehrerin geht nicht darauf ein.

*104-110: Impuls und Proposition, Aufforderung zu einem Redebeitrag durch Frau L.*

Frau L. ergreift das Wort. Sie beginnt mit „vielleicht“, unterbricht dann erst mal, weil im Hintergrund gesprochen wird. Sie sagt „Scht“. Es wird leise und sie spricht weiter. Erst am Ende ihres Satzes kommt wieder Unruhe im Hintergrund auf. Sie gibt einen Impuls mit einer ganz starken Orientierung. Sie fordert auf, die Vokabelkarten zu „verteidigen“. Sie beendet ihren Satz „/schmunzelnd gesprochen“. D.h. sie ist sich wohl bewusst, dass es ein sehr direktes Anliegen ihrerseits ist. Sie fragt einen Schüler neben sich, ob ihm etwas einfällt. Hommer ist erstaunt darüber und fragt zurück „was ich?“ Das klingt nicht so, als habe er sich gemeldet. Die Lehrerin bestätigt, dass er gemeint ist.

*112-127: Validierung der Proposition der Lehrerin, Metakommunikation durch Hommer*

Hommer geht auf den Impuls der Lehrerin ein, indem er betont, dass er Vokabelkarten besser findet. Er weiß aber keine Begründung dafür. Er setzt noch einmal an. Offensichtlich ist es unruhig im Hintergrund, weil die Lehrerin noch einmal „Scht“ sagt und Hommer noch einmal das Wort erteilt. Daraufhin spricht er direkt ins Mikro und ist gut zu verstehen. Hommer wiederholt noch einmal, dass er Vokabelkarten besser findet. Er setzt mehrfach an bis er weiterspricht. Er sucht wohl immer noch nach einer Begründung. Er findet sie schließlich in Abgrenzung zum Vokabelheft und bewegt sich auf der gleichen formalistischen Ebene, auf der die anderen vorher argumentiert haben: Das Vokabelheft ist blöd, weil es so schnell voll wird. Er verschachtelt seinen Begründungssatz sehr, weil ihm immer wieder Informationen einfallen, die er noch einschieben muss. Auf einen Widerspruch aus dem Hintergrund reagiert er mit einer Validierung seiner Position, indem er sich auf andere bezieht: „Ich kenn welche – bei den ist das Heft in paar Wochen voll.“

*129: Metakommunikation der SchülerInnen*

Die Mitschüler reagieren mit Gegröle und Geklatsche auf seine Äußerung. Nach dem vorhergehenden Einwurf „nöö“ und der vorhergehenden Orientierung der Diskussion, ist

darin wohl nicht so sehr eine Zustimmung zu Hommers Position zu sehen, sondern es ist eher der Durchbruch der Peer-Ebene und der Wunsch sich nonverbal zu äußern. Es könnte auch Anerkennung dafür sein, wie Hommer sich aus der misslichen Lage befreit hat, der Aufforderung der Lehrerin nachzukommen. Da das Gegröle und Geklatsche nach sechs Sekunden abbricht und sich eine 15-sekündige Pause anschließt, ist anzunehmen, dass hier das Mikro abgestellt wurde, bis wieder Ruhe eingekehrt war und die Voraussetzungen für die Fortsetzung der Diskussion auf der inhaltlichen Ebene gegeben waren.

### *131: Metakommunikation der Lehrerin*

Die Lehrerin fragt, ob Lena als nächstes etwas sagen möchte. Dies kann einerseits der Versuch sein, das Gespräch wieder in geregelte Bahnen zurückzuführen, andererseits die Fortsetzung ihres Anliegens, SchülerInnen zu finden, die etwas pro Vokabelkarten sagen.

### *133: Opposition durch ?*

Im Hintergrund wirft jemand ein: „ej sag mal dass man die schnell verlieren kann.“ Hier geht es offensichtlich um Vokabelkarten. Diese Äußerung ist eine Opposition zur Proposition der Lehrerin. Sie wird aber nicht mehr offiziell in die Diskussion eingebracht, sondern nur in die Runde geworfen. Dies zeigt, dass die oppositionelle Position eindeutig weiter vorhanden ist. Die SchülerInnen sich aber nach der eindeutigen Proposition der Lehrerin nicht trauen, sie weiter offiziell in die Diskussion einzubringen.

### *135-139: Validierung von Frau L.'s Proposition in Form einer Beschreibung durch Lena*

Lena benutzt die von den VorrednerInnen gebrauchte Eingangsformulierung „also – ich find’ ...“, sie setzt fort „... die Vokabelkarten auch besser“. Sie beginnt eine Begründung „weil –“ unterbricht mit „ähm“, danach wird aus ihrer Begründung eine Beschreibung, wie sie mit den Vokabelkarten arbeiten können. Die Beschreibung ist sehr anschaulich, man kann sich direkt vorstellen, wie Lena eine Karte in der Hand hat, sich eine Seite anguckt, überlegt und dann die Vokabelkarte umdreht. Ihr Urteil „und das find ich ganz einfach besser“ ist nicht klar bezogen. Es ist nicht ersichtlich, was sie besser findet (die Vokabelkarten, die zwei Seiten, das Umdrehen oder dass auf der anderen Seite das deutsche Wort steht) und was die Vergleichsfolie ist, gegenüber derer dieses besser sein soll. Sie

ergänzt dann nur noch, dass der von ihr beschriebene Prozess auch andersherum funktioniert.

#### *141-146: Validierung von Hommers Proposition in Form einer Beschreibung durch Dorothea*

Dorotheas erster Satz ist identisch mit Lenas erstem Satz: „Also – ich find’ die Vokabelkarten auch besser – weil...“. Das „weil“ spricht sie langgezogen, sie denkt wohl noch über die Begründung nach, die sie anschließen will. Dann bezieht sie sich auf Hommer. Sie wiederholt sein Argument, dass das Heft bald voll ist und elaboriert dies anhand eines Beispiels: „mein – Matheheft aus der ersten Klasse heb’ ich ja auch nicht auf – das kommt irgendwann in’n Müll.“ Ebenso würde man das Vokabelheft wegwerfen, „wenn man denkt – man kann die“. Sie schmückt ihre Beschreibung dann aus. Ein Beweggrund dafür mag sein, dass man mit einer plastischen Erzählung eher die Aufmerksamkeit der MitschülerInnen auf sich zieht. Dafür spricht auch der Abschluss ihres Redebeitrages in Peer-Sprache „Das ist doof“. Während sie mit dem Inhalt ihres Redebeitrags der Orientierung der Lehrerin nachkommt, versucht sie mit der Form ihren MitschülerInnen zu gefallen.

#### *148-150: Metakommunikation*

Der Geräuschpegel steigt an, das Peer-Milieu verschafft sich Durchbruch.

Ein Schüler würde wohl gern noch etwas sagen, zumindest verweist ein anderer darauf.

#### *152-155: rituelle Konklusion, Proposition durch die Lehrerin*

Die Lehrerin bricht die Diskussion ohne inhaltliche Zusammenfassung ab, sie stellt in Aussicht, es vielleicht am nächsten Tag noch einmal aufzugreifen. Dann fordert sie auf, unten Zettel auszufüllen, was ihnen an der Freiarbeit gefällt, missfällt und was sie vorschlagen. Sie fordert auf, leise runterzugehen.

#### ***Zusammenfassende Interpretation der Fragebogenäußerungen zur Vokabelheft-Diskussion***

Auf den Fragebögen zur FA, mit den Kategorien „mir gefällt“, „mich stört“, „ich schlage vor“, die nach der Vokabelheft-Diskussion am 11.12.00 ausgefüllt wurden als Vorbereitung auf die Diskussion am nächsten Tag, wurden die Vokabeln nur sieben Mal erwähnt.

- Es gibt keine Äußerung in dem Bereich „Mich stört“, eine Äußerung unter ‚Was mir gefällt‘: „Dass wir uns gegenseitig englische Vokabeln abfragen können“ (Lena) sechs Äußerun-

gen unter: „Ich schlage vor: „Vokabeln dolle üben“ (Emely),

- „Dass alle, die mit Vokabelkarten lernen wollen, das auch dürfen und dass die, die mit Vokabelheften arbeiten, das auch dürfen, denn dann ist keiner traurig und es gibt keinen Streit.“ (Hermine)
- „Dass die Kinder, die Vokabelkarten haben wollen, die sollen vielleicht Vokabelkarten nehmen und die, die Vokabelhefte nehmen wollen, dass die Vokabelhefte vielleicht nehmen wollen.“ (Flaffi)
- „Dass die mit Vokabelkarten lernen wollen mit Vokabelkarten lernen und die mit Vokabelheft mit Vokabelheft lernen.“ (Tapsi)

Die letzten drei Äußerungen stammen von Mädchen. Sie sind stark auf Ausgleich bedacht.

- „Nieder mit der VHP (Vokabelheftpartei)!!! Bitte behalten Sie die Vokabelkarten“ (Konrad),
- „VKP wehre dich. (Bitte behalten Sie die Vokabelkarten.)“ (Kent)

Diese beiden Äußerungen zeigen ein starkes inneres Engagement in der Frage der Arbeit mit der Vokabelkartei! Kent hatte sich in der Diskussion abwägend geäußert, Konrad hatte sich gar nicht zu Wort gemeldet. Ihre schriftlichen Äußerungen widersprechen der Orientierung der Diskussion wie sie sich am Schluss herausgebildet hatte. Sie klingen nach einer stark polarisierten Auseinandersetzung: Es gibt zwei Parteien, die sich gegenseitig bekämpfen. Die eine Partei bittet nun um Unterstützung der Lehrerin in der Auseinandersetzung. Die Polarisierung war von der Lehrerin in die Diskussion gebracht worden („vielleicht gibt’s auch noch Leute, die Vokabelkarten verteidigen können“). Konrad und Kent hatten sich auf diese Aufforderung hin aber nicht mehr geäußert. Da die Lehrerin die Diskussion abgebrochen hat, ist es aber möglich, dass die beiden sich gemeldet hatten und nicht mehr dran gekommen sind. So nutzen sie jetzt die schriftliche Form, um ihre Meinung auszudrücken. Allerdings ist es nur eine Meinung, sie formulieren keine Begründung. Sie positionieren sich in der Verteidigung der Vokabelkarten, worum die Lehrerin gebeten hatte, aber sie geben keine inhaltlichen Argumente an. Es ist also eher eine emotionale Verortung im Sinne der Orientierung der Lehrerin (und nicht der MitschülerInnen!) als eine rational begründete Position.

Die Äußerungen in den Fragebögen zeigen also, dass nur ein Viertel der Klasse von der Diskussion um Vokabelheft/Vokabelkartei so bewegt ist, dass sie dieses Thema im unmittelbar danach auszufüllenden Blatt über die Freiarbeit erwähnen. Einmal wird das Vokabelabfragen (was mit der Kartei passierte) als positiv genannt und die Wichtigkeit von Vokabelabfragen betont. Bei den Vorschlägen geht es zweimal in Richtung Vokabelkarten beibehalten: „VKP (=Vokabelkarteipartei) wehre dich!“ und dreimal in Richtung: Jede/r soll die Übungsart nehmen, die er/sie möchte. Keine/r betont eine direkte Ablehnung der Vokabelkarten bzw. Tritt einseitig für das Vokabelheft ein. Entweder die

Frage ist wirklich von keiner großen Relevanz (wie in der Diskussion vermutet wurde) oder die SchülerInnen gehen davon aus, dass sie ihre Meinung mündlich geäußert haben und das ausreicht. Es könnte natürlich auch sein, dass sie das Gefühl haben, es hat keinen Zweck, die Lehrerin entscheidet sowieso wie sie will. Da die Lehrerin aber angekündigt hat, das Thema „vielleicht“ am nächsten Tag wieder aufzugreifen, wäre dies eine Plattform gewesen, die Wichtigkeit des Themas und seine eigene Position dazu zu dokumentieren.

### ***Zusammenfassende Interpretation des Schülerinnenprotokolls vom 12.12.00***

Die protokollierte Frage „Brauchen wir Vokabelkarten?“ impliziert die Vorstellung einer gewissen Überflüssigkeit der Vokabelkarten. Gleich danach wird die Orientierung von Frau L. referiert: „Frau L. findet Vokabelkarten besser.“ Daraus lässt sich schließen, dass die Frage in dieser Formulierung nicht von Frau L. stammt. Andererseits deutet das „findet besser“ darauf hin, dass die Lehrerin im Sinne von persönlichen Vorlieben und Abneigungen argumentiert. Kent hat einen objektiveren Standpunkt, er versucht zwischen den Positionen zu vermitteln: „Man könnte beides mal probieren.“ Illo nimmt für das Vokabelheft Stellung, gibt im Gegensatz zu Frau L. aber auch eine Begründung an. Josephine schließt in ihrer Argumentationsweise an Frau L. an: „Ich finde Vokabelkarten blöd“. Sie nennt ihre persönliche Abneigung, gibt aber keine Begründung, gleichzeitig benutzt sie Peersprache. Hermine formuliert ihren Vorschlag als Imperativ: „Jeder darf nehmen, was er will“. Frau L. setzt einen anderen Imperativ dagegen: „Wir nehmen Vokabelkarten!“ und beendet damit die Diskussion. In diesem kurzen Gesprächsabschnitt wiederholt sich also der Ablauf vom Vortag: Es wird relativ offen diskutiert. Verschiedene Meinungen werden genannt, Kompromissvorschläge gemacht. Die Diskussion scheint auf eine Entscheidungsfindung hin zu laufen. Letztendlich setzt sich die Lehrerin über die Diskussion hinweg und entscheidet direktiv, dass weiterhin Vokabelkarten benutzt werden müssen.

### ***Zusammenfassung der Interpretation nach der Dokumentarischen Methode***

Das Kreisgespräch beginnt mit einem Impuls der Lehrerin, der von der Formulierung her offen ist. Sie zitiert eine Äußerung von Boris („dass wir kein Vokabelheft benutzen dürfen“) und bittet um Meinungen dazu. Ihren zunächst weiten Impuls (sie möchte „rundum Meinungen wissen“) schränkt sie anschließend wieder ein (vielleicht „können da andere mal was zu sagen“).



Barney betont, dass man mit Vokabelkarten selber üben kann, was eine Verteidigung von Vokabelkarten impliziert. Beim Vokabelheft dagegen muss man seinen Bruder um Hilfe bitten. Er baut also einen Gegenhorizont Vokabelheft – Vokabelkarten auf. Shirley will Vorteile des Vokabelheftes schildern und beruft sich dabei auf „ihre Freundin aus der D-Klasse“ als äußerer Autorität. Sie nimmt den Gegenhorizont Vokabelheft – Vokabelkarten auf: Vokabelkarten sind unpraktisch. Bei der Begründung („weil man das da immer draufschreiben muss“) stellt sie fest, dass das Schreiben ja auch beim Heft notwendig ist. Sie schließt damit, dass die Vokabelkarten zum Üben vielleicht besser sind, „weil man ja immer wenn man die ma’ nicht kann zurückstecken kann wieder“. D.h. ihr Redebeitrag entwickelt sich von einer Verteidigung des Vokabelheftes zu einem Abwägen zwischen Vokabelheft und Vokabelkarten. Josephine nimmt eindeutig und ohne Zögern für das Vokabelheft Stellung. Ihre Argumentation ist wie die ihrer Vorrednerin eine formale in Abgrenzung zu den Vokabelkarten: Bei Vokabelkarten „hat man dann so’n Riesenstapel und die muss man sich alle och mal angucken.“ (d.h. man sieht, wie viel zu lernen ist!) Durch einen Lacher und einen Nachklapp in Peersprache relativiert sie ihre Äußerung; denn ihre kritische Haltung gegenüber Vokabelkarten widerspricht den normativen Erwartungen der Schule an lerneifrige SchülerInnen. Hermine nennt zunächst stockend ein Argument für die Vokabelkarten, was darauf hindeutet, dass die Verteidigung der Vokabelkarten nicht ihr eigentliches Anliegen ist, dann ohne Zögern ein Argument für das Vokabelheft: auch hiermit kann man üben („da kannst ja ’en Blatt drauflegen“). Flaffi bringt ihre Vorliebe für das Vokabelheft zum Ausdruck. Sie spricht sehr unstrukturiert mit vielen „ähm’s und Einschüben. Inhaltlich wiederholt sie Hermines Verteidigung der Vokabelkarten und formuliert diese als direkte Gegenargument zu Barneys Argument, bei den Vokabelkarten bräuchte man eine zweite Person zum Üben.

D.h. nach Barneys Argument für Vokabelkarten hat sich hier über vier Redebeiträge, die mehrheitlich von der Ablehnung von Vokabelkarten geprägt waren, das Gegenargument entwickelt, dass man auch mit dem Vokabelheft üben kann. Alle SprecherInnen spannen den Gegenhorizont von Vokabelheft versus Vokabelkarten auf, wobei nur Barney pro Vokabelkarten Stellung bezieht, Shirley abwägt und die anderen drei pro Vokabelheft sprechen. Die Redebeiträge, die für das Vokabelheft Stellung beziehen, sind alle nicht geradeheraus. Entweder sie sind stockend gesprochen, bringen zunächst ein Argument für die Vokabelkarten ehe sie sich für das Vokabelheft aussprechen oder werden durch einen Lacher relativiert. Die Argumente gegen die Vokabelkarten sind formalistischer Natur: Sie sind unpraktisch, man hat einen Riesenstapel und muss sich alle noch

mal angucken. Dies sind Argumente, die dem schulischen Erwartungsrahmen widersprechen: Lerneifrige SchülerInnen dürften nichts dagegen haben, sich „alle och mal an(zu)gucken“. Deswegen werden sie so vorsichtig vorgebracht. Außerdem lässt diese vorsichtige Argumentation pro Vokabelheft den Schluss naheliegend erscheinen, dass die anwesende Lehrerin für Vokabelkarten ist und die SchülerInnen deshalb mit ihrer konträren Meinung vorsichtig sind.

Andererseits hat sich bis hierher in der Diskussion eine Orientierung in Richtung Vokabelheft entwickelt, der Püktchen nun widerspricht. Sie bringt wie ihre VorrednerInnen zunächst eine persönliche Einschätzung – nur mit anderen Vorzeichen: „Ich find Vokabelkarten besser“ und elaboriert dann Barneys anfängliches Argument, dass man mit Vokabelkarten besser lernen kann. In Übernahme von Shirleys letztem Satz betont Püktchen: beim Heft „kannste ja, wenn de falsch hast, nicht wieder zurückstecken“. Auch dieses Argument ist formalistischer Natur (wie die o.g. Argumente von Shirley und Josephine. Das Argument von Püktchen (Vokabelkarten kann man „zurückstecken“ und besser damit üben) verdeutlicht allerdings die Verquickung von formaler Handhabung und pädagogischem Sinn und Zweck der Vokabelkarten: Durch das Zurückstecken (bzw. Weiterwandern) der Vokabelkarten wird eine mehrmalige Wiederholung des Wortes gewährleistet. Dieser implizite Effekt wird hier aber nicht expliziert.

Nachdem zwischen Hermines und Flaffis Redebeitrag schon jemand „Hallo“ ins Mikro gerufen hatte und damit die Peerkommunikation begonnen hatte, bricht diese jetzt als zweite Ebene neben der formalen Diskussionsebene durch, forciert vor allem von Boris. Sein Redebeitrag wird von Lachen eingerahmt und ist in Peersprache formuliert. Inhaltlich bewegt er sich wieder auf der formalistischen Ebene Sein Hauptanliegen ist es allerdings, sich mit seinem Redebeitrag in Szene zu setzen und Anerkennung auf der Peerebene zu bekommen. Bei Natalis Redebeitrag ist wieder Ruhe eingekehrt. Sie verstärkt Boris Argument: Die Vokabelkarten werden manchmal nur für einen Buchstaben verwendet, und das ist Verschwendung. Kent fasst die bisherige Diskussion zusammen: „also die Vokabelkarten – die eignen sich ja gut zum Üben – aber das Vokabelheft – das würde sich gut zum – zum Schreiben eignen“. Er grenzt dabei die beiden Pole des Gegenhorizontes voneinander ab, weist ihnen durch das einerseits – andererseits verschiedene Funktionen zu, wie verschiedene Seiten einer Medaille. (damit schließt er eigentlich an Shirley an) Sein Redebeitrag ist eine gute Konklusion. Dies wird von der Lehrerin aber ebenso ignoriert wie zwei Bitten um Rederechtserteilung. Nachdem sie durch „scht“ für Ruhe gesorgt

hat, gibt die Lehrerin einen neuen Impuls mit starker Orientierung: Sie fordert auf, die Vokabelkarten zu verteidigen. Dies bestätigt die vorher geäußerte Vermutung, dass die Lehrerin eine Verfechterin der Vokabelkarten ist und die Vorsicht bzw. Unsicherheit der SchülerInnen, die sich gegen Vokabelkarten ausgesprochen haben, u.a. in dem Wissen darum begründet lag. Der Hinweis darauf, dass der Lehrerin die Problematik dieser Aufforderung bewusst ist (ihr Beitrag ist schmunzelnd gesprochen) hindert sie nicht daran, einen Schüler direkt anzusprechen, ob ihm dazu etwas einfällt.

Die von den Kindern erzielte recht differenzierte Übereinstimmung, dass beides gut ist, je nachdem für welchen Zweck und man vielleicht parallel beides führen könnte, ein Heft und Karten, wird hier tatsächlich wieder auf ein einfaches gut oder schlecht, pro oder contra reduziert.

Vor diese Alternative gestellt, betont Hommer, dass er für Vokabelkarten ist, ihm fällt aber erst nach mehreren Ansätzen eine Begründung ein. Diese ist auch formalistisch, in Abgrenzung zu den vorher genannten formalistischen Argumenten für das Vokabelheft: Dieses ist schnell voll! Das anschließende Gegröle und Geklatsche verdeutlicht eher den Durchbruch der Peerebene als Zustimmung zu Hommers Position. Ein weiteres Argument gegen Vokabelkarten, im Hintergrund geäußert, zeigt deutlich, dass die oppositionelle Position weiter vorhanden ist, die SchülerInnen sich nach der eindeutigen Proposition der Lehrerin aber nicht trauen, sie weiter offiziell in die Diskussion einzubringen.

Stattdessen erklärt Lena, die von der Lehrerin aufgerufen worden war, anschaulich, wie Vokabelkarten benutzt werden und erläutert damit den Sinn und Zweck der Vokabelkarten. Ihre Beschreibung lässt ein deutliches Bild vor Augen entstehen, wie das deutsche und das englische Wort auf die beiden Seiten der Karte geschrieben werden und ein Überlegen und Umdrehen der Karte notwendig ist, um sich die Bedeutung des Wortes in der jeweils anderen Sprache einzuprägen. Die Beschreibung der formalen Handhabung der Vokabelkarten lässt hier die lernpsychologische Idee, die dahintersteckt, durchscheinen.

Dorothea recurriert wieder ganz auf die formalistische Ebene. Sie validiert Hommers Position und führt aus, dass sie ein Vokabelheft bald wegwerfen würde. Während sie mit dem Inhalt ihres Redebeitrags der Orientierung der Lehrerin nachkommt, versucht sie mit der Form ihren MitschülerInnen zu gefallen. Das Peermilieu verschafft sich weiter Durchbruch, indem der Geräuschpegel ansteigt. Die Lehrerin bricht die Diskussion

ohne inhaltliche Zusammenfassung ab (= rituelle Konklusion). Sie stellt nur in Aussicht, das Thema vielleicht am nächsten Tag noch einmal aufzugreifen.

Während am Anfang der Diskussion nicht zu erkennen ist, wie die Rederechtsvergabe zustande kommt, wird im zweiten Teil des Gespräches durch mehrere Nachfragen an die Lehrerin und durch Worterteilungen der Lehrerin deutlich, dass die Lehrerin das Rederecht vergibt. Das Thema der Diskussion geht auf einen Wandzeitungszettel von Boris zurück, zu dem die Lehrerin um Meinungen bittet. Die Lehrerin gibt die Orientierung der Diskussion vor: Im ersten Teil indirekt (kann nur aus der Verunsicherung der SchülerInnen geschlossen werden, die sich für das Vokabelheft und gegen Vokabelkarten aussprechen), im letzten Teil direkt (indem sie auffordert, etwas Positives zu den Vokabelkarten zu sagen). D.h. die Lehrerin hat bei dieser Diskussion die Orientierung vorgegeben und das Rederecht erteilt. Das Thema wurde von einem Schüler bestimmt.

Im ersten Teil der Diskussion entwickelt sich eine Orientierung in Richtung Ablehnung der Vokabelkarten und Bevorzugung des Vokabelheftes, wobei diese Position von Relativierungen und Verunsicherungen begleitet ist. Die Vermutung, dass diese Vorsicht beim Formulieren der Pro-Vokabelheft-Position in einem Wissen um die Pro-Vokabelkarten-Einstellung der Lehrerin begründet liegt, bestätigt sich beim zweiten Redebeitrag der Lehrerin, wo sie eindeutig dazu aufruft, die Vokabelkarten zu verteidigen. Die anschließenden Redebeiträge sind ausschließlich positive Äußerungen zu den Vokabelkarten, wobei nicht zu klären ist, ob diese Statements wirklichen Überzeugungen der SchülerInnen entsprechen, oder getätigt wurden, um dem Anspruch der Lehrerin, etwas Positives über die Vokabelkarten zu sagen, zu entsprechen. Nur einer der drei Redebeiträge, die Vokabelkarten verteidigen, lässt das eigentliche lernpsychologische Anliegen der Vokabelkartei durchscheinen, die anderen beiden bewegen sich ebenso wie die vorherigen Argumente für das Vokabelheft auf einer rein formalistischen Ebene, auf der jeweils der Vorteil des einen Systems durch Nachteile des anderen Systems hervorgehoben wird: Das Vokabelheft ist besser, weil man bei den Vokabelkarten so'n Riesenstapel in der Hand hat; die Vokabelkarten sind besser, weil das Vokabelheft schnell voll ist und dann leichter weggeworfen wird.

Konträr zu dieser von der Lehrerin dominierten offiziellen Orientierung läuft die von der Mehrheit der SchülerInnen vertretene Orientierung: in vorsichtigen Redebeiträgen entfalten sie im ersten Teil der Diskussion die Vorzüge von Vokabelheften (auf der

formalen Ebene). Dies findet seinen Höhepunkt im Statement von Boris, der im Verlauf der Diskussion seine auf der Wandzeitung eingebrachte Position voll bestätigt sieht und sich entsprechend „in Szene setzt“ durch Lachen, einleitende Floskeln und Peersprache. Sein Redebeitrag löst als Reaktion ein 20-sekündiges Gelächter aus und verschafft damit dem Peermilieu Durchbruch. Boris steht damit im Mittelpunkt, alle haben auf ihn reagiert, er ist der „King“. Dieser Erfolgsmoment kann ihm auch dadurch nicht mehr streitig gemacht werden, dass auf der formalen Diskussionsebene nach dem kurz darauf folgenden einseitigen Impuls der Lehrerin nur noch Argumente für die Vokabelkarten elaboriert werden. Im Hintergrund ist der jetzt verbotene Diskurs immer noch vorhanden, was insbesondere in dem nicht aufgegriffenen Einwurf zum Ausdruck kommt „dass man die schnell verlieren kann“, aber auch im Gegröle und Geklatsche und im Ansteigen des Geräuschpegels.

Der Abbruch der Diskussion durch die Lehrerin kommt einer Kapitulation gegenüber dieser unterschwellig vorhandenen Orientierung gleich, auch wenn diese von der offiziellen Bühne der Diskussion durch den Redebeitrag der Lehrerin verbannt worden war.

#### **5.1.4 Vergleich der Auswertungen**

Da beide Auswertungen Redebeitrag für Redebeitrag vorgegangen sind, soll beim Vergleich zunächst ebenso verfahren werden. Die Interpretation durch die Interpretationsgruppe wird im Folgenden mit IG, die nach der Dokumentarischen Methode mit DM bezeichnet. Die Interpretation des Eröffnungsbeitrages durch IG ist sehr viel ausführlicher als bei DM. Es wird auf das „O.K.“ als Zäsursetzung eingegangen und daraus auf die Rolle von C.L. als jemandem, der eine solche Zäsur setzen kann, geschlossen. DM beachtet diesen Eingang hier nicht ausdrücklich. Da bei DM Hintergrundwissen nicht ausgeblendet werden muss, geht sie davon aus, dass C.L. bzw. Frau L. die Lehrerin ist.

Die Impulssetzung wird in beiden Interpretationen ähnlich eingeschätzt: Das „rundum Meinungen“ wissen wollen ist eine sehr verbindliche Aufforderung (IG: eine Art Verordnung; DM: schließt eigentlich alle im Kreis ein), „können da einfach andere mal was zu sagen“ ist niedrighschwelliger (IG), eine Abschwächung gegenüber dem ersten Impuls (DM). Bei IG werden jeweils Hypothesen aufgestellt, welchen Sinn und Zweck die Äußerungen haben könnten bzw. welche Reaktionen erwartet werden oder kommen könnten, bei DM wird nur analysiert. DM geht auf die Nachfrage „ne?“ der Lehrerin ein. Dies ist allerdings aus dem Hintergrundwissen gespeist, dass es mehrere Kategorien gibt und die Lehrerin sich rückversichert, dass sie den Zettel unter der richtigen Katego-

rie einordnet. IG stellt zu der Rubrik fest, dass es eine offensichtlich bekannte Rubrik sein muss, die den Wunsch nach Kritik impliziert. IG problematisiert von da aus die Rolle von Boris, der hier exponiert wird, was positiv oder negativ sein kann. IG formuliert die Gefahr, dass Boris „an den Pranger gestellt“ wird. DM geht darauf nicht ein. IG liest aus dem Einleitungsbeitrag zwei Sinnlinien als Hypothesen heraus, deren Gehalt im Weiteren überprüft werden muss. Sie betreffen die Rolle von Boris und das Spannungsverhältnis von Vorstrukturierung und Offenheit. DM beschränkt sich auf die Interpretation des Beitrags selber.

IG ist erstaunt, dass ein unmittelbarer Anschluss folgt. IG sieht in der „Meinungs“-äußerung einen geschickten Schachzug von Barney, der sich damit offen hält, seine Meinung auch noch wieder zu ändern. DM sieht darin einen Anschluss an den ersten Impuls der Lehrerin, in dem sie nach Meinungen gefragt hatte. Bei IG wird in der Formulierung „da muss er“ eine Perspektivübernahme gesehen, woraus geschlossen werden kann, dass Boris eines Anwaltschutzes bedarf. Bei DM wird diese Formulierung parallelisiert mit der „kann man“ – Formulierung im zweiten Teil des Satzes und als Verallgemeinerung gesehen. Verstärkend wirkt für DM hier das Hintergrundwissen, dass Barney einen Bruder hat, Boris aber nicht. DM sieht in Barneys Beitrag den Gegenhorizont: Vokabelheft – Vokabelkartei und leitet aus den Formulierungen „muss er“ und „kann er“ Barneys eigentliche Meinung ab, dass er Vokabelkarten besser findet, weil man damit besser und ohne Hilfe üben kann. IG spricht von den Alternativen „Vokabelheft“ und „Vokabelkartei“, über die evtl. weiter verhandelt wird – sofern das Gespräch kein Tribunal für Boris wird. Weitere Verläufe könnten nach IG sein, dass andere sich auf das Kriterium „selber lernen“ oder „auf andere angewiesen sein“ beziehen. Es wird erwartet, dass C.L. sich im Laufe des Gespräches wieder einbringen wird.

DM vollzieht eine sehr ausführliche Interpretation von Shirleys Beitrag. IG beschäftigt sich vor allem mit Hypothesen für den weiteren Verlauf des Gespräches. Beide Interpretationen konstatieren, dass Shirley Vor- und Nachteile beider Varianten schildert und abwägt. DM stellt fest, dass Shirley im Begriff ist, sich mit ihrer eigenen Argumentation zu überzeugen: Nachdem sie damit beginnt, dass ein Vokabelheft besser sei und sich auf ihre Freundin als äußerer Autorität beruft, endet sie mit einem Vorteil der Vokabelkartei. IG sieht dies entweder positiv als Fähigkeit der Reflexion oder negativ als fehlende Positionierung. DM stellt fest, dass Shirley vielleicht meint, sich festlegen zu müssen, weil die Lehrerin nach Meinungen gefragt hat, sich aber – auch nach eingehender Ab-

wägung der Vor- und Nachteile – nicht festlegen kann. IG sieht beide Redebeiträge (von Barney und Shirley) als nicht eindeutige Positionierungen. DM sah Barneys Statement aufgrund der positiv und negativ konnotierten Verben als Stellungnahme für Vokabelkarten. IG leitet aus den beiden unklaren Positionierungen ab, dass das Gespräch evtl. nur eine Arena ist, um rhetorische Fähigkeiten zu präsentieren, aber keine echte Entscheidungssituation. Dies ist eine Hypothese, die in der weiteren Interpretation überprüft werden soll. Die Alternative wäre, dass es eine sehr offene Entscheidungsfindung ist, die mit einer Abstimmung enden müsste.

Beide Interpretationen sind sich einig, dass Josephine eine eindeutige Bewertung formuliert, jedoch durch den lachend gesprochenen Nachklapp ihre Bewertung relativiert. Beide Interpretationen stellen fest, dass Josephines Argument, dass die Vokabelkarten unpraktisch sind und einen Mehraufwand bedeuten, nicht den Erwartungen der Schule entspricht und deshalb nicht so offen geäußert werden kann. IG ergänzt, dass nicht über die Effizienz der Methode gesprochen wird, sondern über Aufwand und Praktikabilität. IG sieht im bisherigen Verlauf der Diskussion: Favorisierung von Karten, unentschiedene Position, Stellungnahme für das Vokabelheft eine Tendenz in Richtung Vokabelheft. Josephines eindeutige Positionierung deutet für IG darauf hin, dass es sich um eine echte Entscheidungsfindungssituation handelt, was aus dem Stimulus von C.L. nicht ersichtlich war. (Es wurden Meinungen gefragt, aber nicht gesagt, dass diese relevant sein würden.)

DM sieht bei Hermine wieder den Gegenhorizont Vokabelheft – Vokabelkarten. Ihr Stocken beim Argument für die Vokabelkarten und demgegenüber die klare Formulierung des Argumentes für das Vokabelheft lässt schließen, dass sie für das Vokabelheft votiert. IG stellt heraus, dass Hermines Argumentation für das Vokabelheft eine passive ist (man hat keine Nachteile mit dem Heft). Wie bei Shirley breche die Begründung für die Vorliebe des Vokabelheftes weg, weil sie nicht artikulierbar ist. Sie liegt auf einer Ebene, die in der Schule nicht genannt werden darf: Vokabelhefte bedeuten weniger Arbeitsaufwand. In Peer-Kommunikation könnte dies Argument genannt werden, im Kreisgespräch mit der Lehrerin nicht. Trotzdem bestätigt sich hier die Dynamik in Richtung Vokabelheft, die nach Josephines Beitrag festgestellt wurde. Da jetzt zunehmend Argumente genannt werden (für und gegen die Vokabelkarten, für und gegen das Vokabelheft), ist die Hypothese „Schein-Partizipation“ nicht mehr zu halten. Es deutet auf eine Entscheidungssituation hin. Aufgrund der Eindeutigkeit dieser Tendenz entscheidet

IG, jetzt in größeren Schritten vorzugehen, die nächsten Redebeiträge werden nur kurz angeschaut: Flaffi bestätigt die bisherige Interpretation, Pünktchen ist mutig, noch einmal für Vokabelkarten Stellung zu beziehen. Boris übergeht Pünktchen und schließt direkt an Flaffi an. Er nennt die nicht erlaubten Argumente („Riesenklopfer“, „kostet Geld“) und hat die Lacher auf seiner Seite. Natali bringt wieder ein verkapptes Argument für das Vokabelheft, Kent wiederholt die Figur von Shirley. Die Aufforderung der Lehrerin, die Vokabelkarten zu verteidigen, ist der verzweifelte Versuch, noch einmal entgegenzusteuern.

Die IG konstatiert hier zwei Diskurslinien: Der offizielle Diskurs, in dem es um methodische und didaktische Entscheidungen geht, mit dem Hauptargument, dass man mit den Vokabelkarten besser üben kann. Diesen möchte die Lehrerin gerne forcieren. Demgegenüber steht der verbotene Diskurs der SchülerInnen, dass sie Vokabelkarten ablehnen, weil die Arbeit damit einen Mehraufwand bedeutet. Diese Argumente nennen sie aber nicht, sondern bringen vorgeschobene Argumente (Verschwendung, Geld kosten, doof finden). Die beiden Diskurslinien greifen nicht ineinander, sie laufen aneinander vorbei. Wenn es also um eine Entscheidung geht, lässt diese sich eigentlich nicht treffen, weil kein wirklicher Austausch von Argumenten stattfindet. Die Lehrerin könnte an diesem Punkt sagen: es gibt keinen wirklichen Austausch von Argumenten, deshalb entscheide ich. Aber das geht nicht, wenn eine offene Entscheidungssituation vorgegeben ist. Der zweite Teil der Diskussion wird zusammenfassend betrachtet: Der Versuch, Argumente für die Variante der Lehrerin herauszukitzeln, scheitert, weil die SchülerInnen – außer Lena – ganz abstruse Argumente bringen. Der Abbruch, den die Lehrerin macht, weist auf ihre Unzufriedenheit mit der Situation hin. In der Diskussion hat sich eine Dynamik der Rebellion entwickelt, wobei es nicht so sehr darum ging, sich zu C.L. zu positionieren, sondern dem verbotenen Diskurs zu seinem Recht zu verhelfen. Der Abbruch führt noch einmal zur Variante Scheinpartizipation: Wenn es keine Entscheidungsmöglichkeiten gibt, ist es besser, dies von vornherein zu sagen und mit Lehrerinnenautorität zu entscheiden, als ein Partizipationsforum zu eröffnen, das keines ist. Dieses Problem wurde von Helsper schon einmal herausgearbeitet unter dem Begriff „Verordnete Autonomie“.

DM geht weiterhin ausführlich auf die einzelnen Redebeiträge ein: Flaffi übernimmt wörtliche Formulierungen von Josephine und Hermine und widerlegt Barneys Argument, dass man beim Vokabelheft nur mit dem Bruder üben kann. Pünktchen validiert



Barneys Aussage und Shirleys letzten Satz. Sie geht in Opposition zu Josephine, Hermine und Flaffi, indem sie eindeutig für die Vokabelkarten Stellung bezieht. Boris Einführung von Peer-Kommunikation wird deutlich herausgearbeitet. (Dies ist allerdings durch das präzierte Transkript auch besser möglich.) Boris Argumente werden als formalistisch eingeordnet, ebenso Natalis Argument („Verschwendung“). Kents Statement wird als Konklusion eingeordnet, wo er die bisherige Diskussion zusammenfasst. Die Äußerung der Lehrerin ist eine eindeutige Proposition, für die Vokabelkarten Partei zu ergreifen. Die Lehrerin fordert einen Schüler direkt auf, etwas dazu zu sagen. Dieser hat Probleme, ein Statement zu formulieren. Er steht unter dem Druck, die Orientierung der Lehrerin zu validieren, hat aber zunächst kein passendes Argument dafür. Das Argument, was ihm schließlich einfällt, bewegt sich wieder auf der formalistischen Ebene (Probleme bei der Handhabung des Heftes). Das anschließende Gegröle und Geklatsche deutet darauf hin, dass die SchülerInnen die Diskussion nicht mehr ganz ernst nehmen. Die Lehrerin versucht, das Gespräch wieder in geordnete Bahnen zu lenken, indem sie eine Schülerin aufruft. Ein Argument gegen Vokabelkarten wird im Hintergrund reingehört, gelangt aber nicht mehr in die offizielle Diskussion. Die nächste Schülerin bringt eine „Bilderbuch-Begründung“ für Vokabelkarten. Danach folgt wieder ein formalistisches Argument für die Vokabelkarten, das in Peersprache vorgetragen wird, um somit auch dem Anspruch des Peermilieus gerecht zu werden. Dieses verschafft sich wieder Durchbruch und die Lehrerin bricht die Diskussion ab.

Das, was bei IG als Dynamik bezeichnet wird, wird bei DM mit dem Begriff der Orientierung herausgearbeitet: Die Diskussion entwickelt eine Dynamik in Richtung Vokabelheft, es fällt schwer, sich als Schüler noch dagegen auszusprechen. Die Lehrerin erkennt diese Dynamik nicht (an) und versucht gegenzusteuern. In der DM wird von Orientierung gesprochen, die sich pro Vokabelheft entfaltet. Die Lehrerin möchte durch eine Proposition pro Vokabelkartei eine Änderung der Orientierung erreichen. Dies gelingt ihr aber nur auf der formellen Diskussionsebene: Die Redebeiträge bedienen die Orientierung der Lehrerin. Zwischenbemerkungen aber machen deutlich, dass die oppositionelle Orientierung noch vorhanden ist, sich aber nicht mehr offiziell zu äußern wagt. Die Lehrerin ignoriert die oppositionelle Orientierung und bricht die Diskussion ab. IG spricht hierbei von zwei Diskurslinien, die aneinander vorbeilaufen: Die dominierende Diskurslinie möchte einen Austausch über methodische Überlegungen, die zurückgedrängte Diskurslinie möchte mit persönlichen Befindlichkeiten und Arbeitsaufwand argumentieren. Die SchülerInnen trauen sich nicht, diese Argumente offen

zu äußern und verpacken sie in formalistische Begründungen, die den offiziellen Diskurs bedienen, aber die verbotenen Argumente durchscheinen lassen. (Die Arbeit mit den Vokabelkarten ist zu anstrengend!)

D.h. die Grundaussage, dass zwei Ebenen vorhanden sind, wird von beiden Interpretationen herausgearbeitet, sie benutzen nur ein unterschiedliches Vokabular. Bei DM wird stärker mit Verantwortlichkeit argumentiert: Die Lehrerin ignoriert die Orientierung der SchülerInnen und bricht die Diskussion ab, weil diese Orientierung ihrer eigenen widerspricht. Bei IG werden die objektiven Hindernisse herausgestellt: Es sind zwei Diskurslinien, die aneinander vorbeilaufen. Die Argumente der Kinder (zugespißt: wir wollen es möglichst bequem haben) widersprechen dem Anspruch der Schule und können deshalb nicht geäußert werden. Der Konflikt der beiden Diskurslinien ist in dieser Situation nicht aufzulösen. Die Schlussfolgerungen sind allerdings wieder dieselben: IG spricht von Scheinpartizipation und stellt fest, dass ein Thema, das nicht geöffnet wird für eine Entscheidung, gar nicht zur Diskussion gestellt werden sollte. DM kommt zur gleichen Feststellung in der komparativen Analyse mit anderen Kreisgesprächsabschnitten (vgl. 5.6). Die Hauptergebnisse der Interpretation dieses Kreisgesprächsabschnittes durch die Interpretationsgruppe bzw. die Dokumentarische Methode stimmen also überein.

Das Vorgehen der beiden Interpretationsmethoden unterscheidet sich allerdings sehr: DM arbeitet den Verlauf des Diskurses stärker heraus: Die Äußerung von Boris stellt einen Höhepunkt dar, bei dem die unterschwellige Orientierung zum Durchbruch gelangt und auf der offiziellen Diskussionsebene geäußert wird. Dies findet entsprechenden Applaus bei den MitschülerInnen. Danach hat der Versuch der Lehrerin, die Orientierung der Diskussion noch einmal zu ändern, keine Chance mehr. Auch IG arbeitet heraus, dass Boris den anderen Diskurs steigert. Er ist der Narr, der sich zum Sprecher des Volkes macht. Der Narr hat die Lacher auf seiner Seite. Aber dieser Beitrag wird nicht als Höhe- und Wendepunkt des Gespräches markiert, da zu diesem Zeitpunkt die Redebeiträge nur noch in Kurzform analysiert werden. Das Vorhandensein der beiden Diskurslinien, das DM insbesondere an diesem Punkt konstatiert, wurde von IG schon bei der intensiven Interpretation der ersten Redebeiträge festgestellt und hier nur bestätigt.

Die Interpretationsgruppe arbeitet mit einer sehr intensiven Interpretation der ersten Redebeiträge und formuliert Hypothesen, die sich im weiteren Verlauf der Interpretation verifizieren oder falsifizieren. Dieses Vorgehen wird von Oevermann, u.a. folgendermaßen beschrieben:

„[...] entwerfen wir in einem ersten Interpretationsschritt gewissermaßen gedankenexperimentell, was vernünftigerweise, d.h. nach Geltung des unterstellbaren Regelsystems[...], ein individuiertes Handlungssystem, z.B. eine Person mit bestimmten Merkmalen, in einem spezifizierten Kontext bei Konfrontation mit einem spezifizierten Handlungsproblem tun könnte und sollte“ (Oevermann/Allert/Konau 1980: 23)

Die *Objektive Hermeneutik* interpretiert also jedes Segment aus, indem sie alle potentiellen Verständnisvarianten formuliert und mögliche Anschlüsse diskutiert. Sie formuliert dabei Hypothesen in Bezug auf den latenten Sinngehalt des Textes, die anhand der weiteren Interpretation überprüft werden (z.B. Boris zwischen höchster Adellung und tiefster Isolation). Sie setzt diese intensive Interpretation solange fort bis erkennbar ist, welche der Hypothesen zutreffend ist und welche ausgeschlossen werden können. Im weiteren Durchgang durch den Text werden nur noch Schlüsselpassagen herausgegriffen, um die Validität der konstatierten latenten Sinnstruktur zu überprüfen. Die Interpretationsfolie der Objektiven Hermeneutik ist das o.g. „unterstellbare Regelsystem“. Dieses umfasst

„universale Regeln der Sprachverwendung, historisch gebundene soziale Normen, universale Strukturen der Erkenntnis etc., kurz die idealisierten Ausstattungen des sozialisierten Subjekts in einer spezifischen, historisch gebundenen sozio-kulturellen Lebenswelt“ (ebd).

Die Objektive Hermeneutik geht dabei von einem Normalitätshorizont aus und arbeitet in dem einzelnen Fall die Abweichungen von dieser Normalität heraus (hier: die „erlaubte“, „offizielle“ Diskurslinie und die „nicht artikulierbaren“ Argumente). Die Besonderheit des Falles ist also eine Devianz, eine Abweichung von dem normalerweise Erwarteten.

Die *Dokumentarische Methode* bleibt stärker an der reinen Interpretation der Redebeiträge und der Diskursorganisation. Sie arbeitet nicht mit Gedankenexperimenten und Hypothesen, interpretiert aber längere Passagen. In der Reflektierenden Interpretation, die versucht, das implizite Wissen der TeilnehmerInnen herauszuarbeiten, das sich in der Diskussion manifestiert, wird einerseits das „wie“ jedes einzelnen Redebeitrags, andererseits die Art des Bezuges auf andere Statements analysiert. So lässt sich einer-

seits der immanente Sinngehalt der Redebeiträge der einzelnen SprecherInnen feststellen, andererseits wird die Entwicklung der Orientierung einer Diskussion im gemeinschaftlichen Diskurs offengelegt. Verallgemeinernde Aussagen in Form von Typenbildung (z.B. in Bezug auf das Lehrerinnen-SchülerInnen-Verhältnis in den untersuchten Kreisgesprächspassagen) trifft die Dokumentarische Methode erst bei der komparativen Analyse mehrerer interpretierter Passagen. Hier bilden also das Material und die Komparation die objektive Instanz, die die Subjektivität des Interpretieren überwindet. Bei der Objektiven Hermeneutik sind es die Interpretationsgruppe und das Ausbuchstabieren aller Verständnisvarianten, die die Objektivität gewährleisten sollen.

Dennoch besteht bei der Objektiven Hermeneutik das Problem, dass die Interpretationsfolie durch das Normsystem des Interpretieren bestimmt ist. Das Fremde wird damit zur Devianz, zur Abweichung. Die Dokumentarische Methode dagegen hat

„ihren Fokus dort, wo das Fremde in seiner anders gearteten milieugebundenen Normalität begriffen werden soll, in einer Normalität, die aus einer anders gearteten existentiellen oder erlebnismäßigen Verankerung resultiert“ (Bohnsack 2003: 85).

Dieser Zugang zu fremden Erlebniswelten wird dadurch geschaffen, dass die subjektive Interpretationsfolie der Interpretieren nach und nach durch die Horizonte der komparativen Analyse ersetzt wird. Dies geschieht durch den Vergleich von Passagen aus Gruppendiskussionen mit verschiedenen Gruppen. In der Kontrastierung der verschiedenen Orientierungen lässt sich die je besondere Orientierung der einzelnen Gruppe herausarbeiten. In der vorliegenden Arbeit werden zunächst die verschiedenen Kreisgesprächspassagen miteinander verglichen, anschließend werden diese in Bezug zu den Interpretationen der Interviews und der Gruppendiskussionspassagen gesetzt.

### ***Begründung der Entscheidung für die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode***

In jedem Forschungsprojekt, insbesondere aber in einem selbstevaluativen Verfahren, ist es notwendig, zur Interpretation eine bestimmte Methode heranzuziehen, um den verborgenen Sinnzusammenhängen auf die Spur zu kommen und sich nicht mit vereinfachenden Erklärungen zufrieden zu geben. Die Wahl der Interpretationsmethode hängt zum einen vom Gegenstand, zum anderen von der Erfahrung und Herangehensweise des Forschers/der Forscherin ab.

Die Objektive Hermeneutik zielt eher darauf, individuelle Lebenspraxis zu rekonstruieren, während die Dokumentarische Methode stärker kollektive Orientierungen fokussiert. Dass es in dieser Arbeit um die Wahrnehmung und Beurteilung von Freiarbeit durch die SchülerInnen geht, also um einen kollektiven Prozess, ist ein Grund für die Entscheidung zugunsten der Anwendung der Dokumentarischen Methode in dieser Arbeit. Des Weiteren verlangt die Objektive Hermeneutik (die in der Interpretationsgruppe dominierend war), vom Kontextwissen abzusehen, d.h. dieses, sofern es vorhanden ist, bewusst auszuschalten. Dies war ein weiterer Grund, weswegen sie für das vorliegende Forschungsprojekt wenig geeignet erschien; denn die Lehrerin als Forscherin verfügt über umfassendes Kontextwissen und es ist sehr schwierig, dieses zu ignorieren.

Die Ethnomethodologie (die auch in der Interpretationsgruppe vertreten war) versucht, sich dem Forschungsfeld möglichst weit zu nähern, um es zu verstehen. Es wird zunächst nicht interpretiert, sondern nur beschrieben. Wenn die Lehrerin als Forscherin ihr Feld selbst beschreibt, ist es jedoch sehr schwer, nur zu beschreiben und nicht zu bewerten. Deshalb ist die Anwendung dieser Methode besonders schwierig bei einem Selbstevaluations-Projekt.

Die Dokumentarische Methode bot sich als ideale Interpretationsmethode in diesem Forschungsprojekt an, weil die Abstraktion vom Kontextwissen nicht so rigoros sein muss wie bei der Objektiven Hermeneutik (wobei das Einbringen von Kontextwissen im Rahmen der Interpretation durch doppelte Klammern gekennzeichnet werden muss). Zum anderen hilft die Dokumentarische Methode durch die klar umschriebenen methodischen Schritte der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation mit dem Instrumentarium der Diskursanalyse sowie durch die komparative Analyse eine kritische Distanz zum Gegenstand entstehen zu lassen, die Ergebnisse aus dem Material jenseits von normativen Wertungen generiert. Auch bei der Dokumentarischen Methode ist es zunächst wichtig, in der Gruppe zu arbeiten, um die Methode zu lernen und ein Korrektiv für die eigenen Interpretationen zu haben. Im weiteren Verlauf der Arbeit kann die Forscherin jedoch auch alleine Interpretationen vornehmen (die sehr stark am Text entlang vorgehen), was die Interpretation einer großen Anzahl von Passagen ermöglicht, die wiederum eine breite Basis für die komparative Analyse bilden.

## 5.2 Schülerthemen und –einschätzungen zur Freiarbeit

**Zusammenfassende Interpretation und komparative Analyse von drei Kreisgesprächsausschnitten zum Thema „Eindrücke von der Freiarbeit“ vom 10.2.01, 10.4.01 und 17.6.02, eines Kreisgesprächsausschnitts zum Thema „Arbeitsformen der Freiarbeit“ vom 12.12.00 sowie von Protokollausschnitten vom 12.12.00 und SchülerInnenäußerungen vom 10.2.01, 10.4.01, 8.2.02 zum Thema „Monatsplan“**

In den folgenden Abschnitten sollen die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation der Kreisgesprächspassagen referiert und miteinander verglichen werden. Begonnen wird mit drei Gesprächsausschnitten zum Thema „Eindrücke von der Freiarbeit“ vom 10.2.01, 10.4.01 und 17.6.02. Dies sind einleitende Passagen von drei Kreisgesprächen, in denen die 29 bzw. 30 SchülerInnen des Delfin-Projektes Fragen thematisieren, die ihnen in Bezug auf die Freiarbeit wichtig sind. Sie haben einen grundsätzlichen Charakter und sollen deshalb als erste analysiert werden, da hier viele Themen angesprochen werden, die in späteren Abschnitten noch einmal ausführlicher diskutiert werden. In den einleitenden Gesprächspassagen ist außerdem mehrfach von den verschiedenen „Arbeitsformen in der Freiarbeit“ die Rede, weswegen dieses Thema einen zweiten Schwerpunkt dieses Kapitels bildet. Hierbei wird auch eine zusätzliche Passage des ersten Kreisgespräches einbezogen, das sich speziell mit der Frage der Arbeitsformen beschäftigt hat. Der Einsatz der verschiedenen Arbeitsformen wurde durch den Monatsplan strukturiert, weswegen die Thematisierung des Monatsplanes hier mitreflektiert wird.

Zunächst wird die zusammenfassende dokumentarische Interpretation der genannten thematischen Kreisgesprächspassagen referiert, wobei jeweils ein prägnantes SchülerInnen-Zitat als Motto vorangestellt wird. Anschließend werden die referierten Passagen in einer komparativen Analyse einander gegenübergestellt.

„Also ich finde – äh Freiarbeit eigentlich auch gut“ (Paula-Luise, Z.117)

### **5.2.1 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 10.2.01, Z. 50-147 zum Thema „Eindrücke von der Freiarbeit“**

Zu Beginn der Passage „Eindrücke von der Freiarbeit“ am 10.2.01 schließt die Lehrerin eine Runde über Eindrücke vom Projekttag ab, die ausschließlich positiv waren. Anschließend gibt sie einen Impuls „wie euch der Wochenplan gefallen hat“ (wobei sie gleich darauf in „Monatsplan“ korrigiert), den sie gleich selbst bearbeitet. Sie geht auf die Frage-

bögen ein, die die SchülerInnen am Tag vorher ausgefüllt haben, und versucht, einen wichtigen Kritikpunkt „es war ein bisschen zu viel Englisch“ zu entkräften. Sie kommt nicht dazu, einen abschließenden Impuls zu formulieren. Das Abbrechen ihrer Ausführungen und ihre Aufforderung „aber – was habt ihr sonst noch dazu zu sagen, Flaffi,“ deutet darauf hin, dass es schon mehrere Wortmeldungen gab, die darauf drängen, gehört zu werden.

Die Variationsbreite der nächsten Redebeiträge spiegelt die Breite und Unklarheit des Impulses der Lehrerin wieder. Flaffi bringt zunächst einen ganz neuen Aspekt in die Diskussion: Es war zu laut in der Freiarbeit. Sie differenziert dann die Proposition der Lehrerin: Sie fand, dass es nicht zu viel Englisch war in Freiarbeit. Abschließend nennt sie ein Übungssystem (Profax), das ihr nicht gefällt. Die nächste Sprecherin differenziert Flaffis anfängliche Proposition. Der Geräuschpegel sei in letzter Zeit geringer geworden. Die zwei anschließenden Sprecherinnen validieren Flaffis zweite Proposition, auch sie fanden, dass es nicht zu viel Englisch gewesen sei:

*Shirley:* Also ich fand eig'ntlich – ähm – dass es `ne richtige Menge von Englisch war (.) weil – ähm Englisch ist ja auch'n sehr wichtiges Fach, mal davon abgesehen (.) dass ich es gerne mache@(. )@ und dann – also ich fand auch mit diesen Logicos und Profax (.)ich mach' so was nicht so gerne -ich mach' immer lieber Schriftliches; ähm und – naja – wie gesagt – ich finde das nicht so schön – dass wir so viel – so viel Logicos und Profax machen (.) weil ich finde – da verliert man – verliert man e'n bisschen Zeit durch – weil (.) wenn man da erst ewig was aufbauen muss und rumrennen muss – das is' – finde ich immer nicht so schön

*Dorothea:* Ähhmm – also ich find das auch nicht zu viel Englisch war; ich meine – das fand ich auch gut in Englisch (.) dass da so viel – ähm – Arbeitsblätter waren – weil die kann man halt auch zum größten Teil selber kontrollieren und (2) naja (2) also (1) der Monatsplan – ich fand den eig'ntlich ganz OK (6) (Z. 67-76).

Shirley erklärt ihr positives Urteil in Bezug auf die Menge an Englischaufgaben damit, dass Englisch ihr Lieblingsfach ist. Sie schließt außerdem an Flaffis Anschlussproposition an und betont, dass ihr keines der Übungssysteme Spaß gemacht hat, weil sie zu aufwändig seien. Sie macht lieber schriftliche Aufgaben. Dorothea betont noch, dass ihr die Übungsblätter mit Selbstkontrolle gefallen haben und rekurriert auf den Impuls der Lehrerin: Sie fand den Monatsplan „eig'ntlich ganz o.k.“

Illo betont zunächst, dass er Profax gut finde, dann schneidet er als neues Thema die gegenseitige Kontrolle an. Er windet sich sehr bis er zum Punkt kommt, dass die gegenseitige Kontrolle die Möglichkeit von Betrug enthalte. Boris exemplifiziert diese Kritik mit einem Beispiel von Betrugsansätzen (eine genauere Analyse der Redebeiträge von

Illo und Boris s. unter 5.5.1). Boris validiert noch Flaffis und Shirleys Proposition. Auch ihm gefällt das Profax-Übungssystem nicht besonders. Er verdeutlicht dies mit einer sehr plastischen Beschreibung. Boris' Lachen in seinem Redebeitrag markiert den Beginn des Eindringens der Peerebene in die Diskussion. Im folgenden Statement von Kent und später von Flaffi deuten Äußerungen wie „ey“ und „lass es“ darauf hin, dass andere versuchen, sie abzulenken. Sowohl Kent als auch Hermine verabschieden sich vom Mikro mit „Tschüss“. In Boris zweitem Redebeitrag potenziert sich dies:

*Boris:* Hallo hier bin ich noch ma, (2) und (.) also (5) @(2)@ ja – puteputepe – petpetpe – oohh (3) @also – wenn jetzt einer @(.)@ wenn jetzt einer mal einen Tag ma zur Freiarbeit nich da war – ja – und ihr kennt doch die Monatspläne (.) und und die sind denn immer so groß (.) und und wenn ma denn – und wenn denn einer ma nicht daa war (.) dann – dann schafft der't nich alles, und-und Frau L. versteht das auch (.) aba ich find's trotzdem nicht guutpt (Z. 125-129)

Diesen Redebeitrag, der hauptsächlich aus Lachen und Sich-Produzieren vor'm Mikro besteht, nimmt Frau L. zum Anlass, das Gespräch zu diesem Punkt abzuschließen und eine Ermahnung um Ernsthaftigkeit bei der Diskussion zu formulieren.

Zwischen diesen Redebeiträgen mit Bezug zur Peerebene gibt es aber noch einige inhaltliche Statements, die nicht auf diese Ebene rekurrieren. Kent sagt inhaltlich, dass der Monatsplan sehr umfangreich ist. Dies wird von Boris im oben dokumentierten Redebeitrag validiert. Hermine stört es, dass sich bei Spielen immer nur Freunde zusammenfinden. Augustine findet es gut, dass sie für Arbeiten lernen können. Charly moniert eine Materialknappheit bei Logicos, die später von Illo auch für Profax festgestellt wird. Paula-Luise kritisiert das Übungssystem Bandolino. Charly nennt positiv, dass sie ohne Lehrer arbeiten können. Lena lobt die Kooperation auf organisatorischer Ebene in der Freiarbeit, Flaffi den Termin am Freitag, weil sie sich da „mehr auf's Wochenende irg'ndwie konzentrieren“ kann.

Frau L. schließt die Diskussion mit einer propositionalen Konklusion ab. Sie schlägt vor, im nächsten Monatsplan verschiedene Übungssysteme alternativ anzubieten und gesteht zu, dass in diesem Plan nicht alles beendet sein muss, weil viele krank waren. Als sie eine Konklusion zum Thema gegenseitige Kontrolle formulieren will, drängen SchülerInnen zu Redebeiträgen zu diesem Thema, wodurch die nächste Diskussionspassage begonnen wird (s. 5.5.1)



„und dann hab ich geläutet und geläutet... und kein Mensch war leise“ (Illo, Z. 80f.)

## **5.2.2 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 10.4.01, Z.40-97 zum Thema „Eindrücke von der Freiarbeit“**

Von der zweiten Kreisgesprächspassage zu Eindrücken von der Freiarbeit soll hier zunächst ein längerer Ausschnitt zitiert werden:

*Frau L.:* ... gut – was ist euch jetzt sonst noch aufgefallen als ihr vorhin eure Notizen gemacht habt was gut war was nicht so gut war – was ihr vorschlagt machen wir wieder eine Reihe rum

*Augustine:* also ich fand gut dass wir bei den Referaten in andere Räume gehen konnten – weil im Klassenraum war es ziemlich laut

*Vanessa:* also ich fand's eigentlich auch ganz gut dass wir Referate mit rein nehmen durften aber (3) ich fand es auch schlecht – einigermaßen – dass wir so viel Englisch immer drin hatten

*Hermine:* oh Gott ich hasse dieses Vieh – ich fand's doof dass wir uns – dass ist immer so laut wenn wir ständig rumrennen – vielleicht wär's – ja – ja @ich sag nicht dass ich es nicht auch mache@ vielleicht sollten wir das so machen dass wir uns nur vom Platz bewegen dürfen wenn wir zu irgendwem hingehen – ich mache es selber nicht – ich gebe keine Kommentare dazu ab – Sachen holen und bringen aber ansonsten sitzen bleiben (4) außer wenn wir ein Spiel spielen

*Shirley:* mir gefällt – **nee** mich stört dass – dass wir so viele Logicos und Bandolinos dabei haben und so viele Spiele halt weil das ist immer – und so viele Folienarbeiten – weil das ist immer ziemlich aufwändig (2) das alles in die Folie rein zu stopfen und dann wieder abzuwaschen – und das find ich halt nicht so toll

*Paula-Luise:* ja, mich stört eigentlich noch – @also das mit der@ – wir haben ja jetzt so eine Glocke wo wir immer dran läuten können und dann soll es eigentlich leiser werden ich finde eigentlich da hört sowieso eigentlich keiner irgendwie drauf – also-

*Lena:* also mir gefällt [räuspert sich] dass wir auch an den Computer dürfen weil das ist dann nicht so anstrengend also kann man sich dann auch mal ein bisschen also – so – nicht so (Z. 40-65)

Die Lehrerin gibt den Impuls. Die SchülerInnen sollen Stellung nehmen „was gut war, was nicht so gut war – was ihr vorschlagt“ (zu diesen Fragen hatten die SchülerInnen sich am Anfang der Stunde Notizen gemacht). Der Abschluss ihres Statements „machen wir wieder eine Reihe rum“ deutet darauf hin, dass die Meinungen der SchülerInnen im Kreis herum abgefragt werden.

Augustine kontrastiert die positive Möglichkeit, Referate in anderen Räumen zu erarbeiten mit der negativen Feststellung, dass es im Klassenraum zu laut war. Vanessa wiederholt den Gegenhorizont vom ersten Teil des Kreisgesprächs: Referate versus zu viel Englisch. Hermine benutzt Peersprache. Sie fand es „doof“, dass es im Klassenraum laut war, weil sie so viel rumlaufen. Sie macht den Vorschlag, sich nur vom Platz bewegen zu dürfen, wenn sie etwas holen oder bringen. Shirley zählt fast sämtliche Übungssysteme und die Spiele auf und betont, dass sie ihr nicht gefallen, weil die Vor- und Nachbereitungsarbeiten dabei zu aufwändig seien. Paula-Luise kritisiert sehr vorsichtig, dass keiner auf die Glocke hört, die geläutet wird, wenn es in der Klasse zu laut wird. Verhaltener Applaus zeigt, dass ihre Äußerung Zustimmung findet. Lena gefällt die Arbeit am Computer, die weniger anstrengend ist. Die Fortsetzung ihres Satzes bricht sie allerdings ab. Es ist anzunehmen, dass sie ‚erholen‘ oder ‚ausruhen‘ sagen wollte, dies aber als Tabuwort in der Schule ansieht und es nicht ausspricht. Nataly validiert Lenas positive Äußerung über den Computer, kritisiert aber die Lautstärke und die vielen Englischaufgaben.

Flaffi nimmt den Gegenhorizont Referate – Freiarbeit vom Beginn des Kreisgesprächs auf und kehrt ihn in eine Kritik an MitschülerInnen um, die „sich so vielleicht raus schmutzeln – dass die immer nur Referate machen und nicht den Arbeitsplan“. Kent widerlegt diese Kritik. Wer den Arbeitsplan nicht schafft, muss zu Hause oder in einer 7. Stunde nacharbeiten. Er validiert Paula-Luises Äußerung, dass die Glocke nichts nützt. Illo elaboriert Kents Feststellung durch eine kleine Erzählung davon, wie er „mal glocken soll(te)“ – das allgemeine Gelächter auf diesen Ausdruck hin übergeht er, und „kein Mensch war leise“. Er kritisiert außerdem in Form einer Erzählung, dass es auch im Nebenraum bei einer Hörverstehensübung zu laut war.

Bei Boris Redebeitrag nach dem Schema des Lehrerinnenimpulses: mir gefällt, dass „es nicht mehr so viel ist“, mich stört, dass es zu viel Englisch ist, ich schlage vor „zu jedem Fach ein Spiel“ kommen sehr viele Reaktionen der MitschülerInnen (genervte Reaktionen, allgemeine heitere Zustimmung). D.h. die Peerebene, die schon einmal bei Hermines Beitrag zum Ausdruck kam, verschafft sich hier wieder Durchbruch.

Die Lehrerin schließt durch eine rituelle Konklusion ab. Sie bemüht wieder die Autorität von SchülerInnenäußerungen: „Die einen wollen mehr, die anderen weniger“, wobei das ‚weniger‘ von niemandem verlangt wurde. Sie begründet den Anteil der Englischaufgaben dann damit, dass Englisch und Deutsch jeweils eine Unterrichtsstunde an die Frei-

arbeit abgegeben haben, und deshalb Aufgaben aus diesen Fächern verstärkt vertreten sein müssten.

„– ei, ich kann och reden –“(Illo, Z. 39)

### **5.2.3 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 17.6.02, Z. 1-50 zum Thema „Eindrücke von der Freiarbeit“**

In dieser dritten Passage zum Thema „Eindrücke von der Freiarbeit“ übernimmt Illo als „Mikrofon-Träger“ unaufgefordert die Diskussionsleitung. Frau L. wird damit zur Diskussionsteilnehmerin, die sich allerdings an entscheidenden Stellen zu Wort meldet und dies auch bekommt. Sie gibt weiterhin das Thema vor, das allerdings von Illo übernommen wird. D.h. der erste Teil der Diskussion (Z. 1-50) ist relativ selbstläufig. Danach ist die Diskussion wieder von der Proposition der Lehrerin bestimmt.

Nachdem Illo den Impuls der Lehrerin in Peersprache übersetzt hat: „Ok, was hat dir gefallen ... Was fandest du doof?“ stellt Lena nach einer relativierenden Rahmung fest, dass ihr die Freiarbeit nicht gefallen habe, weil sie zu viel Englisch-Aufgaben enthielt. Illo schiebt gleich seine Meinung dazu ein: Er fand es nicht zu viel Englisch und wird im Hintergrund als Schleimer bezeichnet. ((Frau L. ist Englischlehrerin!)) Thomas formuliert Zufriedenheit mit der Freiarbeit. Seine Begründung liegt auf der atmosphärischen Ebene: Weil viele in anderen Räumen gearbeitet haben, war es im Klassenraum nicht so laut. Boris und Kent validieren diese Aussage später. Augustine nennt positive Aspekte der Freiarbeit, die von Illo validiert werden:

*Augustine:* Also - mir hat gut gefallen, dass wer – eben so am Computer arbeiten konnten, dass wer Refe-rate machen konnten, (1) guck nicht so doof @(. )@ und – ähm (3) ja – na und dass wir in Gruppen arbeiten konnten – und das war’s – ja

*Illo:* Ja also ich fand’s auch gut dass wir halt in Gruppen arbeiten konnten und so, - ei natürlich darf ich auch man (1) bekloppt - klar. (3)

*Boris:* @ Ich fand die Freiarbeit eigentlich ganz gut @(3)@ - dass wir ebend auch so einen Arbeitsplan hatten und dass wir den abarbeiten durften - oder mussten -

: **mussten**

*Boris:* und ja – dass wir ebend auch Proj... also ab und zu ähm – die also – die Referate och machen durften und dass wir auch – ähm – in vereinzelt Räumen machen durften. Dankeschön. Ich geb jetzt ab an Illo – der stinkt.

*Illo:* Ich weiß; o.k.; ich fand's auch noch gut mit den Buchreferaten – ja das wa – ei, ich kann och reden– (Z. 24-39)

Illo nutzt seine Position, um häufiger als alle anderen zu Wort zu kommen, wogegen es regelmäßig Protest gibt, den er aber beiseite wischt.

Für Boris ist die Reaktion der MitschülerInnen auf seine Äußerungen besonders wichtig. Er beginnt mit einem Lacher und endet mit „Dankeschön“ und einer abfälligen Bemerkung über Illo. Seine positive Äußerung „dass wir ... einen Arbeitsplan hatten und ... den abarbeiten durften“ korrigiert er schnell in „mussten“, wofür er positive Verstärkung der MitschülerInnen bekommt. In Bezug auf Referate und Arbeiten in anderen Räumen korrigiert er die Formulierung „durften“ aber nicht. Dies deutet darauf hin, dass ihm beides gefallen hat und auch den MitschülerInnen: denn es kommt kein Protest. Illo übergeht die abfällige Bemerkung und validiert Boris' Ausführungen zu Buchreferaten. Es kommen wieder Proteste, dass er sich das Rederecht genommen hat. Kent spielt Radioansager, was von Illo übernommen wird. Frau L. greift das Thema „Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“ auf, ihr Impuls ist der Beginn des nächsten thematischen Abschnittes dieses Kreisgespräches.

Die informelle Kommunikationsebene manifestiert sich in diesem letzten Kreisgespräch am Ende der 6. Klasse sehr stark. Sie kommt in Bemerkungen („guck nicht so doof“, „Dankeschön“) und Lachern vor dem Mikrofon, in Boris Provokation sowie Kents und Illos „Ansager spielen“ zum Ausdruck.

„Ja, also mir gefällt ganz gut, dass wir in jedem Fach was machen dürfen bei unserer Freiarbeit“ (Lena, Z. 83)

#### **5.2.4 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 12.12.00, Z. 78-110 zum Thema „Arbeitsformen der Freiarbeit“**

In der Passage „Arbeitsformen der Freiarbeit“ im ersten aufgezeichneten Kreisgespräch rekurriert die Lehrerin auf Fragebögen der SchülerInnen, in denen „viele positiv bemerkt haben, dass es viele verschiedene Arbeitsmöglichkeiten gibt“. Ihr ist es also wichtig, die positiven Dinge der Freiarbeit zu betonen. Sie fragt die SchülerInnen dann nach den Arbeitsformen der Freiarbeit:

*Frau L.:* ... Ähm ich wollte jetzt einfach mal fragen, welche von den verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten, die wir haben, euch besonders gut gefallen und warum und welche euch nicht so gut gefallen und warum nicht! (5)

*Lena:* Ja, also mir gefällt das ganz gut, dass wir in jedem Fach was machen dürfen bei unserer Freiarbeit, nicht nur in bestimmten Fächern und dass wir uns das auch aussuchen dürfen, was wir zuerst machen - und gefallen tut mir auch, dass wir in der Freiarbeit ein oder zwei Spiele oder auch mehr machen dürfen. (5)

*Pünktchen:* Also mir gefällt gut, also wenn wir im Workbook oder so arbeiten dürfen, weil da irgendwie, finde ich auch ein bisschen noch selbstständiger arbeiten kann und so und wenn wir vielleicht in Deutsch oder so 'ne Arbeit schreiben, dass wir uns dann halt in Freiarbeit darauf - also - vorbereiten können. (3)

*Dorothea:* Ja, also ich-ich find die Arbeitsblätter cool; weil da ist halt nicht nur - ich setz jetzt dies und das ein - da hat man immer noch so unten - so was mit malen oder so - einfach immer noch so'n bisschen Spaß - dass es halt einfach nicht nur ein Arbeitsblatt ist - wo man was einsetzen muss sondern - dass es dann auch noch irgendwas anders als ein Arbeitsblatt ist. (5) (Z. 82-96)

Die SchülerInnen nehmen den Impuls der Lehrerin wörtlich auf. Drei von ihnen formulieren „mir gefällt...“, Dorothea und Hermine beginnen mit „ich finde ... cool“, Flaffi und Charly „ich finde... gut“. Alle acht Schülerinnen, die Stellung nehmen, nennen fast ausschließlich positive Aspekte, nur Hermine findet auf den Arbeitsblättern das „Ausmalen... so'n bisschen doof“.

Lena gefällt, dass es Aufgaben aus verschiedenen Fächern gibt und sie die Reihenfolge bestimmen können und dass es Spiele gibt. Pünktchen gefällt die Arbeit im Workbook, die sie als selbstständig empfindet und die Möglichkeit, in Freiarbeit Klassenarbeiten vorzubereiten. Dorothea findet die Arbeitsblätter cool, weil sie „noch so'n bisschen Spaß“ enthalten wie z.B. Ausmalen. Dies wiederum kritisiert Hermine, die aber die Englisch-Arbeitsblätter cool findet. Diese gefallen auch Flaffi, der es besonders wichtig ist, dass sie nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Aufgaben haben. Natali gefallen Arbeiten auf Folie und Partnerarbeit. Letzteres findet auch Paula-Luise gut, ersteres Charly.

Da die Frage der Lehrerin sich sowohl auf positive als auch auf negative Aspekte der Freiarbeit bezog, ist es bemerkenswert, dass nur positive Dinge genannt werden. Bezieht man jedoch die Orientierung der Lehrerin mit ein, die von den im Fragebogen positiv genannten Aspekten ausging, ist dies verständlich. Erstens waren die unterschiedlichen Arbeitsmöglichkeiten von den SchülerInnen als positiv benannt worden, weshalb

es also unwahrscheinlich ist, dass ihnen in der Diskussion auf einmal eher negative Dinge dazu einfallen. Zweitens gibt die Konnotation, dass die Lehrerin auf die positiven Dinge rekurriert, eine Orientierung vor, der die SchülerInnen sich schwer entziehen können. Selbst wenn man diesen letzten Faktor als relativierend einbezieht, kann die Variationsbreite der Aufgaben in der Freiarbeit nach diesem ersten halben Jahr als von den SchülerInnen positiv eingeschätzt konstatiert werden. Negative Aspekte wie der zu hohe Geräuschpegel werden später im selben Kreisgespräch diskutiert. D.h. die SchülerInnen schrecken nicht davor zurück, auch negative Aspekte zu nennen.

„also ich fand das mit den Referaten eigentlich auch ganz gut und auch dass der... Monatsplan dann ein bisschen weniger war“ (Kent, Z. 20f.)

### **5.2.5 Zusammenfassende Interpretation von SchülerInnen- und Lehrerinnenprotokoll-Ausschnitten (12.12.00), sowie SchülerInnenäußerungen in Fragebögen (10.2.01, 10.4.01, 8.2.02) zum Thema „Monatsplan“**

Der Monatsplan selbst, der in den bisher untersuchten Gesprächspassagen als Negativ-Horizont zu den Referaten auftaucht, ist Thema im ersten Kreisgespräch (12.12.00) gewesen. Im SchülerInnenprotokoll von Shirley heißt es dazu (die Aufnahme hatte versagt):

„Was meint ihr zum Monatsplan?“

Pünktchen: ‚Ich finde den Monatsplan gut!‘

Dorothea: ‚Der Wochenplan lohnt sich nicht!‘

Illo: ‚Ich finde den Monatsplan besser!‘“

Im Lehrerinnenprotokoll zu demselben Gesprächsabschnitt heißt es:

„Die nächste Frage, die angesprochen wird, ist der **Monatsplan**, anfangs Wochenplan: Was meint Ihr zum Monatsplan? Marie hatte lieber einen Wochenplan. Dorothea: ‚Der Wochenplan lohnt sich nicht. Wenn wir mehr Freiarbeit in der Woche hätten, dann würde sich ein Wochenplan lohnen, aber bei 2 Stunden ist der Monatsplan besser.‘ Pünktchen und Bart stimmen ihr zu.“

Bei der Diskussion kommt zum Ausdruck, dass sich viele durch den Monatsplan unter Druck gesetzt fühlen, dass sie aber einen Plan als Orientierung brauchen und möchten. Von Natali und Josephine war der Vorschlag gekommen, in Pflicht- und Wahlaufgaben zu unterteilen. Die Lehrerin greift diesen Vorschlag auf und beendet damit die Diskussion zu diesem Thema.“

Im Schülerinnenprotokoll kommt nur die Kontroverse zwischen Wochenplan und Monatsplan und die Bevorzugung des Monatsplans zum Ausdruck, die aber inhaltlich nicht weiter ausgeführt wird. Im Lehrerinnenprotokoll heißt es: „Marie hatte lieber einen Wochenplan“. Diesen gab es in den ersten Wochen der Freiarbeit. Er enthielt nur wenige Aufgaben und war überschaubarer. Vielleicht ist es das, was Marie ((die langsam, aber gründlich arbeitet)) daran besser gefiel. Dorotheas Statement erläutert dann die Vorteile des Monatsplans in der konkreten Situation, wo es nur zwei Freiarbeitsstunden in der Woche gibt. Der Satz „dass viele sich durch den Monatsplan unter Druck gesetzt fühlen“ unterstützt die Einschätzung, dass Marie sich einen überschaubareren Plan wünschte, der schnell abzuarbeiten ist und nicht unter Druck setzt. Der zweite Teil dieses Satzes des Lehrerinnenprotokoll spiegelt sich gar nicht im Schülerinnenprotokoll wieder, weswegen gemutmaßt werden kann, dass dies vor allem Wunschenken der Lehrerin ist („dass sie aber einen Plan als Orientierung brauchen und möchten“).

Der Vorschlag von Natali und Josephine wird insofern bestätigt als im nächsten Monatsplan tatsächlich in Pflichtaufgaben und Zusatzaufgaben unterteilt wird (vgl. 6.1.1). Die Zusatzaufgaben wurden aber kaum in Anspruch genommen, weil das Pflichtprogramm recht umfangreich war.

Im Fragebogen zum zweiten Kreisgespräch am 10.2.01 wurde nach diesem Monatsplan gefragt. Es gab folgende Antworten (da in dieser Zeit viele SchülerInnen fehlten, wurde der Fragebogen nicht von allen ausgefüllt):

„Wie gefiel dir der Monatsplan?“

- zu viel Englisch (3x)
- gut (7x)
- es ging (2x), aber etwas viel
- toll, etwas viel (1x)
- super (1x)
- es war zuviel (1x)
- blöd (1x)“

Es gab also neun positive Äußerungen (gut, toll, super), zwei mittelmäßige Einschätzungen (es ging), zwei negative Urteile (blöd, es war zuviel). Viermal wird insgesamt gesagt, es war zu viel und dreimal wird zu viel Englisch moniert. Die Kritik an zu viel Englisch hat die Lehrerin in ihrem Eingangsimpuls gleich zu entkräften versucht. Ansonsten wird der Monatsplan in diesem Kreisgespräch nur in einem längeren Redebeitrag der Lehrerin erwähnt. Am Schluss des Abschnitts „Eindrücke von der Freiarbeit“ schlägt sie vor, im nächsten Monatsplan verschiedene Übungsformen zu einem Thema

zur Auswahl anzubieten und gesteht zu, dass dieser Monatsplan nicht von allen fertig gemacht werden muss, weil „so viele... so viel gefehlt haben“.

Im darauffolgenden Plan sind keine Wahl- oder Zusatzaufgaben mehr enthalten. An ihre Stelle ist die Vorbereitung von Referaten getreten. Diese Aufgabe wird sich über mehrere Monate hinziehen. Wer also mit dem anderen Programm fertig ist, kann sich mit der Referatsvorbereitung beschäftigen.

Im dritten Kreisgespräch (10.4.01) wurde – wie unter 6.2.5 ausgeführt – der Gegenhorizont Monatsplan – Referate aufgebaut, wobei die Referate positiv, der Monatsplan negativ konnotiert waren. Vor dem vierten Kreisgespräch (8.2.02) gab es im Fragebogen mit den Kategorien „mir gefällt“, „mich stört“, „ich schlage vor“ unter „mich stört“ folgende Äußerungen zum Monatsplan:

- „dass einige Aufgaben so lange dauern (3x) (z.B. Gliederung) (1x)
- dass der Plan kaum zu schaffen war (1x)
- dass der Freiarbeitsplan langweilig ist (1x)
- dass man Referate und Plan in der Zeit machen muss, wo man eigentlich nur den Plan hätte schaffen müssen (1x)“

D.h. es gab insgesamt nur sieben Äußerungen, die den Monatsplan betrafen, die aber alle eine gewisse Unzufriedenheit zum Ausdruck bringen insbesondere in Bezug auf den Umfang des Planes. Im Kreisgespräch selber manifestiert sich die Kritik, dass Monatsplan **und** Referate zusammen zu umfangreich waren, in Äußerungen von Shirley und Boris. Illo, der zunächst auch betont, dass er zu Hause arbeiten musste, um alle Aufgaben zu erledigen, sagt nachher, er habe alles geschafft. Thomas stellt fest, dass mit der Absprache, dass sie in der Freiarbeit eine Stunde Referate und eine Stunde Monatsplan machen sollten, beides ganz gut zu schaffen war.

Während nach den ersten Monaten Freiarbeit der Monatsplan noch von einer Mehrheit der SchülerInnen positiv beurteilt wird, es aber auch schon kritische Stimmen gab, überwiegen nach anderthalb bis zwei Jahren die negativen Einschätzungen: Der Monatsplan wird als Belastung empfunden, das notwendige Abarbeiten des Planes setzt sie unter Stress.



„also mir gefällt auch dass wir jetzt an den Computer dürfen und (2) mir gefällt halt nicht dass es auch so laut ist“ (Natali, 10.4.01. Z. 67f.)

### **5.2.6 Komparative Analyse der vier Kreisgesprächsausschnitte zu den Themen „Eindrücke von der Freiarbeit“ und „Arbeitsformen der Freiarbeit“ sowie der Protokollauschnitte zum Thema „Monatsplan“**

Die drei Kreisgesprächsausschnitte „Eindrücke von der Freiarbeit“ sind **einleitende Passagen der drei Kreisgespräche**, in denen sie stattfinden, auch wenn am 10.2.01 zunächst kurz über den Projekttag und am 10.4.01 über die Referate gesprochen wird; denn diese beiden Themen sind klar umrissen und auf eine Runde von Wortmeldungen begrenzt. In den Passagen „Eindrücke von der Freiarbeit“ thematisieren die SchülerInnen auf einen jeweils relativ offenen Impuls hin (Was war gut? Was war nicht so gut? Welche Vorschläge habt ihr?) ihre Eindrücke und Anliegen die Freiarbeit betreffend. So werden in diesen Passagen Themen angeschnitten, die z.T. im Anschluss in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt werden.

In den interpretierten Kreisgesprächspassagen wird das Thema **„Geräuschpegel in der Freiarbeit“** am 10.2.01 von Flaffi und Pünktchen am Anfang der Diskussion eingebracht. Am Ende des Kreisgespräches wird es von der Lehrerin mit Bezug auf diese Äußerung noch einmal ausdrücklich thematisiert. Am 10.4.01 wird dasselbe Thema von Augustine und Hermine angesprochen. Paula-Luise, Kent und Illo kritisieren, dass die Glocke, bei deren Läuten Ruhe in der Freiarbeit einkehren soll, nichts nützt. Diese Statements werden dann von der Lehrerin zum Ausgangspunkt über eine erneute Diskussion zum Geräuschpegel genommen. (vgl. Dazu Abschnitt 5.4). Die Äußerungen zum Geräuschpegel im Gesprächsabschnitt „Eindrücke von der Freiarbeit“ am 17.6.02 verzeichnen eine Verbesserung der Situation: Weil viele außerhalb des Klassenraumes gearbeitet haben, war es im Klassenraum nicht so laut.

Das Thema **„gegenseitige Kontrolle in der Freiarbeit“** wird am 10.2.01 von Illo und Boris in der Anfangsrunde problematisiert. Als die Lehrerin dieses Thema mit einigen Anweisungen abhandeln will, sind die Wortmeldungen mehrerer SchülerInnen so virulent, dass die Lehrerin sich einer Diskussion der Problematik nicht verschließen kann. (vgl. Dazu Kapitel 5.5.1)

Der **„Anteil der Englischaufgaben im Freiarbeitsplan“** wird in allen drei Kreisgesprächsausschnitten thematisiert. Am 10.2.01 ist die Lehrerin durch die vorher ausge-

füllten Fragebögen der SchülerInnen auf dieses Thema vorbereitet und versucht gleich in ihrem Eingangsstatement die Kritik an zu viel Englisch in der Freiarbeit aufzufangen, indem sie betont, dass im letzten Monat eine Englisch-Klassenarbeit vorbereitet werden musste und verspricht, im nächsten Monat Freiarbeit auch direkt im Englischunterricht zu machen, weil sie dort eine Doppelstunde bekommen. Im Anschluss an ihre Proposition betonen mehrere SchülerInnen, dass nicht zu viel Englisch im Freiarbeitsplan war. Dies ist vor allem als Validierung der Proposition der Lehrerin zu sehen, wobei Shirley zum Ausdruck bringt, dass Englisch ihr Lieblingsfach ist, sie Englisch-Aufgaben also gerne macht. Allerdings waren es auch nur drei SchülerInnen, die in den vorbereitenden Fragebögen, den Englisch-Anteil an den Freiarbeitsaufgaben moniert hatten.

Bei der Vorbereitung des nächsten Kreisgesprächs (am 10.4.01) klagen vier Kinder über den hohen Englisch-Anteil im Monatsplan. In der Diskussion erwähnen Vanessa, Natali und Boris, dass zu viel Englisch im Plan enthalten gewesen sei. Die Lehrerin wiederholt daraufhin ihr Argument, dass Deutsch und Englisch eine Unterrichtsstunde an die Freiarbeit abgegeben haben. Vor dem Kreisgespräch am 8.2.02 kritisieren 20 SchülerInnen(!), dass zu viel Englisch in der Freiarbeit ist. Hier wird das Thema unter der Fragestellung „Aufteilung der Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“ diskutiert und ein Kompromiss im von der Lehrerin vorgegebenen Rahmen gefunden (vgl. 5.5.3). Im letzten Kreisgespräch am 17.6.02 betonen Lena und Josephine, dass zu viel Englisch in der Freiarbeit sei. Illo widerspricht ihnen. Dies ist also ein durchgehend virulentes Thema, das auch durch den Quasi-Kompromiss am 8.2.02 nicht abgeschlossen ist.

Die **informelle Ebene** kommt in allen drei Gesprächsausschnitten in wachsendem Maße zum Ausdruck. Da dies aber auch in den anderen Kreisgesprächspassagen der Fall ist, soll darauf in der komparativen Analyse im Abschnitt 5.5.6 eingegangen werden.

Die **verschiedenen Arbeitsformen und Übungssysteme der Freiarbeit** werden in allen drei einleitenden Passagen in verschiedenen Variationen und Wertungen erwähnt. Da sie **Schwerpunktthema in einer Kreisgesprächspassage am 12.12.00** sind, ist diese Passage in dieses Kapitel aufgenommen worden. Die SchülerInnen erwähnen positiv die Arbeitsmöglichkeiten aus verschiedenen Fächern, die sowohl schriftliche als auch mündliche Aufgaben umfassen, die Entscheidungsfreiheit über die Reihenfolge und die Partnerarbeit. Arbeitsformen, die ihnen gefallen haben, sind das Workbook und Arbeitsblätter, wozu das Arbeiten auf Folie gehört ((Arbeitsblätter werden in eine Folie

geschoben, darauf ausgefüllt und nach Kontrolle wieder abgewischt)). Dorothea fand die Mathe-Arbeitsblätter mit Ausmal-Aufgaben zur Selbstkontrolle sehr schön, Hermine gefiel das Ausmalen nicht. Erstaunlicherweise werden in diesem Gespräch die verschiedenen Übungssysteme gar nicht erwähnt, obwohl sie zu diesem Zeitpunkt schon eingeführt waren.

Am 10.2.01 dagegen sind die Übungssysteme Gegenstand der Diskussion, während Arbeitsblätter kaum erwähnt werden. In diesem Gespräch kritisieren Flaffi, Boris und Shirley das Profax-Übungssystem, während Illo es verteidigt und klagt, dass es oft Wartezeiten für dieses Übungssystem gebe. Wartezeiten konstatiert Charly für Logicos, die von Shirley auch abgelehnt werden. Shirley betont am 10.2.01, dass sie nicht gerne Logico und Profax macht, denn „da verliert man ein bisschen Zeit durch... wenn man da erst ewig was aufbauen muss und rumrennen muss“. Am 10.4.01 schließt sie außerdem Bandolinos und Spiele in ihre Kritik ein und beschreibt auch die Folienarbeiten als zu aufwändig. Sie lehnt damit alle Übungssysteme und Lernspiele ab. Am 10.2.01 nennt sie als positiven Gegenhorizont „ich mach’ immer lieber Schriftliches“. Shirley ist eine sehr gute Schülerin, die leicht lernt und keine langen Übungsphasen braucht. Für sie sind die vielen Übungsaufgaben in der Freiarbeit Zeitverschwendung.

Boris dagegen schlägt am 10.4.01 vor „zu jedem Fach ein Spiel“ zu machen. Und Hermine stört sich am 10.2.01 daran, dass sich bei Spielen immer nur Freunde zusammenfinden. D.h. sie macht gerne Spiele, fühlt sich aber wohl leicht ausgeschlossen beim Zusammenfinden der Gruppen. Nur in positivem Sinne erwähnt wird die Arbeit am Computer (Lena und Nataly am 10.4.01; Augustine am 17.6.02) und das Erarbeiten von Referaten (Augustine und Vanessa am 10.4.01; Augustine, Boris und Illo am 17.6.02). Bei einer Reihum-Frage am Ende des Kreisgespräches vom 17.6.02, was ihnen in der Freiarbeit am besten gefallen hat, nennen 14 SchülerInnen den Computer, sechsmal werden die Referate genannt, dreimal die Gruppenarbeit. Das LÜK-System wird siebenmal, Logicos werden sechsmal genannt, Profax und Arbeitsblätter jeweils nur einmal.

Zusammenfassend lässt sich zu den Arbeitsformen und Übungssystemen sagen, dass der Computer, der in der zweiten Hälfte der 5. Klasse eingeführt wurde, seine Faszination behalten hat. Das Erarbeiten von Referaten wird durchweg als positiv erfahren. Die Arbeitsblätter, die in der Anfangszeit sehr beliebt waren, haben ihre Attraktivität eingebüßt. Profax hat von Anfang an kein sehr großes Interesse geweckt. Dagegen sind die Übungssysteme LÜK und Logico auch nach zwei Jahren noch relativ beliebt.

In Bezug auf die **Monatspläne** lässt sich festhalten, dass sowohl in dem Gegenhorizont Freiarbeit – Referate als auch in den Fragebögen bzw. Gesprächspassagen, in denen es um den Monatsplan geht, immer wieder zum Ausdruck kommt, dass die SchülerInnen den Monatsplan als Belastung empfinden, dass er ihnen zu umfangreich ist und sie sich unter Stress fühlen, ihn abzuarbeiten. Nach dem ersten halben Jahr bezeichnen mehr als die Hälfte der SchülerInnen den Monatsplan als ‚gut‘, eine/r sogar als ‚super‘. Die Einschätzung, dass es ‚etwas viel‘ war wird aber parallel dazu formuliert. Nach anderthalb Jahren Freiarbeit gibt es fast nur noch negative Äußerungen zum Monatsplan. Außer der Kritik, dass ‚einige Aufgaben so lange dauern‘ und ‚der Plan kaum zu schaffen war‘, wird der Freiarbeitsplan auch als ‚langweilig‘ bezeichnet.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die SchülerInnen in den Passagen „Eindrücke von der Freiarbeit“ jeweils auf einen relativ offenen Impuls hin ihre Eindrücke und Anliegen die Freiarbeit betreffend formulieren. So werden in diesen Passagen Themen angeschnitten, die z.T. im Anschluss in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt werden. Die Gesprächspassagen „Geräuschpegel in der Freiarbeit“, „gegenseitige Kontrolle in der Freiarbeit“, „Anteil der Englischaufgaben im Freiarbeitsplan“ gehen auf Äußerungen in diesen einleitenden Diskussionsabschnitten zurück. Des Weiteren werden in diesen Gesprächsabschnitten Arbeitsformen und Übungssysteme der Freiarbeit thematisiert mit folgender Einschätzung: der Computer, der in der zweiten Hälfte der 5. Klasse eingeführt wurde, hat seine Faszination bis zum Ende der Freiarbeit (Ende Klasse 6) behalten. Die Arbeitsblätter, die in der Anfangszeit sehr beliebt waren, haben ihre Attraktivität eingebüßt. Profax hat von Anfang an kein sehr großes Interesse geweckt. Dagegen sind die Übungssysteme LÜK und Logico auch nach zwei Jahren noch relativ beliebt. Den Monatsplan empfinden die SchülerInnen als Belastung, dass er ihnen zu umfangreich ist und sie sich unter Stress fühlen, ihn abzuarbeiten. Dieses Empfinden verstärkt sich im Laufe der zwei Jahre Freiarbeit. Das Erarbeiten von Referaten dagegen wird fast durchweg als positiv erfahren. Diese Aufgabe wurde allerdings von den meisten nicht als Teil der Freiarbeit, sondern als positive Ergänzung dazu wahrgenommen.

### 5.3 Die Freude an selbstständiger Arbeit

**Zusammenfassende Interpretation und komparative Analyse der Kreisgesprächsausschnitte zum Thema „Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplänen in Grundschule und Gymnasium“ vom 12.12.00, „Projekttag“ vom 10.2.01, „Referate“ vom 10.4.01 und 8.2.02 sowie „Mathespiele“ vom 8.2.02**

Die fünf Kreisgesprächsausschnitte „Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplänen“, „Projekttag“, „Mathespiele“ und „Referate“ werden deshalb zusammen analysiert, weil die SchülerInnen in allen diesen Passagen jeweils davon sprechen, dass sie es sehr positiv fanden, selbstständig und ohne zu starke Intervention der Lehrerin zu arbeiten.

„hier da is ja das – dass die Lehrer uns eigentlich vertrauen, dass wir das auch machen“(Illo, Z.35)

#### 5.3.1 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes zum Thema „Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplänen in Grundschule und Gymnasium“ vom 12.12.00, Z. 1-74

Zu Beginn des Diskussionsabschnittes, der den Titel „Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplänen in Grundschule und Gymnasium“ erhalten hat, rekurriert die Lehrerin auf die Aufzeichnungen der SchülerInnen zur Freiarbeit, in denen die SchülerInnen betonten, dass sie es positiv fanden, selbstständig zu arbeiten. Die Lehrerin fragt danach, ob dies eine Umstellung gewesen sei.

Illo baut einen Gegenhorizont auf: In der Grundschule mussten sie bei Freiarbeit immer alleine arbeiten und leise sein. Dies wurde von einem Lehrer streng kontrolliert. Hier dürfen sie sich unterhalten und Fragen stellen und es guckt nicht laufend ein Lehrer darauf. Hermine illustriert den von Illo eingeführten Gegenhorizont:

*Hermine:* Also – ähm wir ha`m – bei uns in der Schule ha`m wir – nur so manchmal Wochenpläne und so was gehabt und das war dann halt – da wurde dann auch wie bei Illo schon gesagt dass – dass da ähm also wirklich ständig Lehrer rumgelaufen sind, und: /in hoher Stimme gesprochen, eine „keifende“ Lehrerin imitierend/ „Da, tut dies nicht, tu das nicht! Das ist falsch, alles nochmal“, /normal gesprochen/ und das hat wirklich genervt und hier is` es und hier kann man ähm das meiste mit Folie machen und wieder abwischen wenn`s falsch ist und sowas! (Z. 18-22)

Dieser Gegenhorizont wird von Pünktchen und Augustine aufgegriffen: Ein Kontrast „Strenge und Bevormundung in der Grundschule – mehr Freiraum und sich-ernstgenommen-fühlen in der jetzigen Schule“ wird aufgebaut, wobei Ersteres eindeutig negativ, Letzteres hingegen positiv besetzt ist: Dort mussten wir leise sein und alleine ar-

beiten – hier dürfen wir reden; dort mussten wir alles noch einmal schreiben – hier dürfen wir Fehler korrigieren; dort mussten wir alles dem Lehrer zeigen – hier vertraut uns die Lehrerin. Illo fasst dies noch einmal zusammen:

*Illo:* Also ich also des is jetzt hier da is ja das – dass die Lehrer uns eigentlich vertrauen, dass wir das auch machen und nicht einfach abhaken und bei der alten Schule – da musste man das halt immer zeigen da haben die Lehrer gar kein Vertrauen zu den Schüler jehabt – immer alles zeigen sonst - kann ja vielleicht mal was – falsch gemacht werden oder so was – oder halt, dass man das halt nicht gemacht hat, dass man das vergessen hat trotzdem unterschrieben – das war (.) strengstens also verboten da musste immer, musste man immer nach vorne gehen, und des denn sagen, dass man das gemacht hat denn hat der sich des angeguckt, und wenn denn irgendwie – wenn denn irgendwie wat kam des is falsch, denn musste man wirklich die ganze Aufgabe nochmal machen anstatt bloß die Ding und wenn das ein bisschen un-sauber war sofort auch noch ma das Ganze (.) das war schon blöd. (Z. 35-42)

Illo hebt das Vertrauen der LehrerInnen an der neuen Schule noch einmal positiv hervor und kontrastiert es mit der strengen Kontrolle in der Grundschule. Indem er auf Gründe für diese Kontrolle eingeht, nennt er Möglichkeiten zu betrügen, die er passivisch und unpersönlich („man“) formuliert, um damit eine Distanz zwischen sich und den Betrugsmöglichkeiten aufzubauen und über jeden Verdacht erhaben zu sein, dass diese Betrugsmöglichkeiten vielleicht auch hier genutzt werden.

In den anschließenden Statements wird der Kontrast Grundschule – jetzige Schule nicht mehr formuliert, aber die negative Wertung von Freiarbeit in der Grundschule wird aufgegriffen bei der Schilderung weiterer Varianten von Freiarbeit in der Grundschule: es gab zu wenig Zeit, Freiarbeit wurde benotet, was sie nicht schafften, war Hausaufgabe.

Die Kinder entfalten hiermit im Gespräch, was sie zu der Eingangsfrage zu sagen haben: Die ‚Frei‘arbeit in der Grundschule war eigentlich keine freie Arbeit, da es zu viel Kontrolle, Zeitdruck und Leistungsdruck gab. Das freie Arbeiten in der neuen Schule ist ihnen nicht schwer gefallen, da die Lehrerin ihnen Vertrauen entgegengebracht hat.

Nachdem Hermine im zweiten Schülerstatement Peersprache eingeführt hat, wird dies von Illo im fünften Statement aufgegriffen und von Flaffi und Pünktchen in den folgenden Redebeiträgen fortgesetzt. Die letzten drei Schülerstatements enthalten wiederum keine Peersprache. Es gibt auch nur eine ernsthafte Störung im Hintergrund. Das Peer-milieu spielt in diesem ersten Kreisgespräch also nur eine sehr untergeordnete Rolle. Die genannten Statements von Hermine, Illo, Flaffi und Pünktchen zeugen aber von

besonderer Authentizität, da in der Peersprache direkte Betroffenheit und Emotionalität zum Ausdruck kommen.

Die Lehrerin initiiert das Thema, gibt eine Orientierung vor und erteilt – zumindest am Anfang das Rederecht. Sie mischt sich aber nicht weiter in die Diskussion ein, sondern fasst diese nur am Ende zusammen. Sie hat also in dieser Kreisgesprächspassage keine sehr dominante Rolle.

„Also ich fand’s auch gut - dass wir selbständig halt mehr arbeiten konnten“ (Pünktchen, Z. 22)

### **5.3.2 Zusammenfassende Interpretation eines Kreisgesprächsausschnittes vom 10.2.01, Z. 1-48 zum Thema „Projekttag“**

Das Gespräch über den Projekttag beginnt mit einem offenen Impuls von Frau L. Sie fragt, wie den SchülerInnen der Projekttag gefallen hat, „was war gut – was war nicht so gut“. Von den folgenden elf SchülerInnenäußerungen beginnen zehn mit der Formulierung „ich fand’s gut“ und eine mit „mir hat das auch gut gefallen“. D.h. es kommen nur positive Äußerungen, die einzige negative Anmerkung, die zweimal folgt, ist, dass sie aufräumen mussten, wobei Shirley gleich zugesteht, dass das ja dazugehöre. Boris bemerkt positiv, dass sie alleine arbeiten durften. Auf Nachfrage der Lehrerin („was heißt alleine?“) spezifiziert er dies in „mit der Gruppe“. Er beendet seinen Redebeitrag mit „und das war’s“, was Skater gleich wiederholt. Illo wirft zweimal hintereinander ein „ich war nicht da“. Die Kernaussage dieses Abschnittes kommt in den Statements von Pünktchen und Shirley zum Ausdruck:

*Pünktchen:* Also ich fand’s auch gut – dass wir selbständig halt mehr arbeiten konnten – dass halt nicht die Lehrer einem sozusagen immer ins Werk gefuscht haben und dass halt (.) wir halt (.) denn auch unsern für uns so hatten und so eigene Ideen reinbringen konnten

*Shirley:* @(.)@ Also ich fand’s auch gut (.) weil wir konnten halt alleine arbeiten – ohne dass immer ein Lehrer dazwischen gefunkt hat (.) und das einzigste was ich nicht so gut fand war – halt das Aufräumen (.) aber das muss man ja machen wenn man da o was- (Z. 22-28)

Für Pünktchen und Shirley war es also wichtig, dass sie selbstständig arbeiten konnten und der Lehrer nicht interveniert hat.<sup>37</sup> Dasselbe betont Lena im übernächsten Redebeitrag. Flaffi hat es gefallen, dass sie mit zwei anderen „die Zusammenfassung von ,nm Buch geschrieben“ hat. Auf Natalys Tautologie hin „Ich fand’s auch gut und – es war halt gut“ lacht

die ganze Klasse. Augustine betont „wenn man das mal selber gemacht hat – dann weiß man auch – was da für Arbeit drin gesteckt hat“ ((sie haben Steinzeithäuser in Kleinformat gebaut)). Hermine betont, dass Clara (eine Praktikantin) viel geholfen hat und Kent konstatiert dasselbe von Frau L. Sein Abschluss „Ja – ja – es hat mir gefallen“ gibt die Stimmung der kurzen Diskussion sehr gut wieder.

Der Projekttag ((zum Thema Steinzeit, wo sie in Gruppen produktorientierte praktische Aufgaben übernommen haben)) hat also allen sehr gut gefallen, weil sie selbstständig arbeiten durften, etwas praktisch nachvollziehen konnten und die Lehrpersonen einerseits nicht „ins Werk gefuscht“, andererseits geholfen haben.

„Ich fand’s auch cool – dass wir die Referate gemacht haben da mussten wir nicht so viel Freiarbeit machen.“ (Boris, Z. 27f.)

### **5.3.3 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 10.4.01, Z. 1-40 zum Thema „Referate“**

Das Kreisgespräch am 10.4.01 beginnt mit einem Impuls der Lehrerin, wie ihnen das Vorbereiten der Referate in der Freiarbeit gefallen habe:

Frau L.: wir wollen uns heute über die Freiarbeit im (3) März und April unterhalten.; und eine Sache die jetzt neu war bei der Freiarbeit war dass ihr mit Referate vorbereitet habt oder dabei seid Referate vorzubereiten und jetzt wollte ich mal fragen wie euch das gefallen hat (Z. 3-5)

Auf diesen Impuls hin kommen durchweg positive Reaktionen. Im zweiten SchülerInnen-Statement baut Shirley einen Gegenhorizont auf: dass wir „Referate vorbereiten durften“ und „nicht so viel Freiarbeit machen mussten“. Das Vorbereiten der Referate wird als positives Angebot gesehen, die Freiarbeit als negative Verpflichtung. Dieser Gegenhorizont wird in allen fünf folgenden Redebeiträgen aufgenommen. Der negative Gegenhorizont wird nur unterschiedlich formuliert. Bei Pünktchen ist es „immer Englisch“, bei Flaffi der „Wochenplan“, bei Kent und Illo der „Monatsplan“, bei Boris wieder die „Freiarbeit“ bzw. der „Arbeitsplan“, die als Negativfolie zum positiv konnotierten Erarbeiten der Referate dienen.

*Kent:* Also ich fand das mit den Referaten eigentlich auch ganz gut und auch dass der Monatsplan dann ein bisschen weniger war

---

<sup>37</sup> Dass SchülerInnen es genießen, in der Freiarbeit nicht ständig berichtet und in ihrer Tätigkeit gestört



*Illo:* Also ich wollte ge – nau das gleiche sagen wie er weil dass dann der Monatsplan kürzer ist das fand ich gut und nicht genau so lang wie er früher war(.) und ey hör auf /hohe Stimme/ und halt aber das haben wir ja auch schon beredet mit dem Referat da sind wir ja jetzt auch bald fertig @2@

*Boris:* Also (3) ich fand's auch cool - dass wir die Referate gemacht haben da mussten wir nicht so viel Freiarbeit machen – wir standen nämlich immer unter Zwang und (2) die Freiarbeit fertig zu kriegen und der Arbeitsplan war halt diesen Monat wirklich kurz ja – ok (Z. 20-29)

Dadurch dass die Referate aufgenommen worden waren, war der Monatsplan „kürzer“, „weniger“ und es war besser, „dass man ... denn nicht immer den Wochenplan machen musste“. D.h. der Plan, der viele Übungsaufgaben enthält, wird als Belastung empfunden. Er ist eine überprüfbare Verpflichtung, der man sich stellen muss. Boris spricht sogar von „Zwang“, der in diesem Monat geringer war, weil durch die Referate der „Arbeitsplan“ kurz war. Diese Wortwahl untermalt den Gegenhorizont sehr plastisch, den auch die anderen formuliert hatten.

Das Erarbeiten der Referate „hat noch mal ein bisschen Spaß gemacht“ (Pünktchen) und „mit dem Referat da sind wir ja jetzt auch bald fertig“ (Illo). Die SchülerInnen sehen die Referate also nicht als einen Teil der Freiarbeit, sondern als positive Alternativ-Aufgabe, die sie davon entlastet so viel Freiarbeit machen zu müssen.

Auch in diesem Kreisgesprächsausschnitt kommt die Peerebene zum Ausdruck, wenn Flaffi „hallo“ sagt, Illo seinen Redebeitrag mit 2 Sekunden Lachen beendet und Boris mit „ok“. In diesem Kreisgesprächsausschnitt wird ein Gegenhorizont von Referaten als positiv wahrgenommener Aufgabe und Freiarbeit/Wochen-/Monats-/Arbeitsplan als belastender Verpflichtung aufgebaut. Die Referate entlasten sie von zu vielen Pflichtaufgaben in der Freiarbeit.

„also ich hab's eigentlich ganz gut geschafft mit den Referaten...“ (Thomas, Z. 73)

### **5.3.4 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 8.2.02, Z. 1-110 zum Thema „Referate“**

Ein dreiviertel Jahr später wird das Erarbeiten von Referaten noch einmal im Kreisgespräch thematisiert. In diesem Gespräch am 8.2.02 nennt die Lehrerin einleitend drei Themen, die sie mit den SchülerInnen besprechen will, dann gibt sie einen Impuls zum ersten genannten Thema „wie haben euch die Referate gefallen?“ kombiniert mit einer Proposition „meint ihr dass ihr dabei was gelernt habt“. Illo hat offensichtlich das Mikrofon und er-

---

zu werden, berichtet auch Strecker (2000: 9)

teilt das Rederecht, zunächst an Josephine. Sie validiert die Aussagen von Frau L.: Es war gut, Referate in Freiarbeit zu erarbeiten, zu Hause hätten sie nicht alles geschafft. Sie haben etwas über ihr jeweiliges Thema gelernt. Illo ruft Boris auf. Der beginnt mit verstellter Stimme, lacht zwischendurch und endet mit undefinierbaren Lauten. Für ihn ist also die Anerkennung durch die Peers wieder wichtiger als sein inhaltlicher Beitrag, dass sie gelernt haben, „etwas ähm selbstständig zu machen.“ Der nächste Beitrag ist von Shirley:

*Illo:* Shirley

*Shirley:* Also ich fand das – ähm – eigentlich auch gut mit den Referaten – aber ich fand doof – dass man die Referate und den Arbeitsplan in der Zeit machen musste in der man eigentlich hätte de-nur den Arbeitsplan machen müssen weil (.) das hat man mit der Zeit nicht ganz geschafft also – bei einem Referat hab’ ich zum Beispiel die ganze Zeit zu Hause gemacht weil sonst hätte ich es gar nicht geschafft.

*Illo:* Ja dazu möchte ich auch noch was sagen also ja das – find ich auch weil – ich hab ja nu – meine Referate da hab ich sehr lange dran gearbeitet, und äh da ha’m wir das auch nicht – da ha’m wir das auch nicht – da hab ich ja meinen Monatsplan auch nicht geschafft – obwohl ich das dann noch zu Hause gemacht hab.

*Hermine:* [räuspert sich] Also – ich wollt’ sagen dass ich das ziemlich doof finde dass – ähm also es ist zwar nett wenn Frau L. uns helfen will, aber irgendwie – ich denk mal wir könnten das auch schon selber schaffen in der fünften (1) in der fünften ist es okay gewesen; aber jetzt so – sie hat uns zwar auch Sachen mitgebracht zum Beispiel Zeitungsausschnitte oder so was, aber manche Sachen waren halt – das mit dem Abschreiben das find ich doof, wenn’s alles auf Folie steht und wir das schon verbessert haben warum müssen wir das noch mal abschreiben, Folien kannste auch haben – brauchen wir nicht mehr.

*Illo:* Gut. Möchte noch irgendwer was sagen? de ditde (2) ähm – kommen wir zum nächsten Thema.

*Frau L.:* Na ich will noch kurz was zu Shirley sagen – also der Arbeitsplan war in etwa so bemessen – dass man Zeit hatte für ein Referat zu arbeiten in den letzten zwei drei Arbeitsplänen, aber wenn man – aber wenn man dann drei Referate macht, dann ist die Zeit natürlich ein bisschen knapp.

[Shirley: Das hat nichts mit den drei Referaten zu tun – da sind alle nicht fertig geworden; die das ähm die das ähm @da@ die da an dem Plan – die da an dem Plan gearbeitet haben (.) und und gleichzeitig an’em Referat

[Illo: blablabla

[Shirley: ( ) die ( ) alle noch mit der Gliederung – die haben die alle nicht geschafft; das war näm’ich nich’ nur ich.

*Illo:* Ich hab’ se geschafft, (.) mit Referat,

: Ich auch

[Gemurmel im Hintergrund]

: Ich auch

*Frau L.*: Okay – ähm – (Z. 26-61)

Shirley bringt eine antithetische Differenzierung: Eigentlich waren die Referate gut, aber es gab nicht genug Zeit, weil sie ja auch noch den Arbeitsplan machen mussten. Deshalb musste sie zu Hause Referate erarbeiten. Hier klingt der Gegenhorizont Referate-Arbeitsplan wieder an, der die Diskussion über Referate am 10.4.01 bestimmte. Illo validiert diese Aussage, er musste auch zu Hause arbeiten, um alles zu schaffen. Hermine formuliert eine antithetische Differenzierung zu den positiven Äußerungen über die Referate, z.T. in Peersprache. Sie möchte die Interventionen von Frau L. kritisieren, traut sich aber nicht, das direkt zu tun und nennt immer vorweg noch einen positiven Aspekt ehe sie ihre Kritikpunkte formuliert. Sie baut einen Gegenhorizont auf: In der fünften Klasse haben sie noch Hilfe gebraucht. Jetzt können sie es alleine schaffen. Hier betont sie ähnlich wie es bei der Diskussion um „Please, be quiet“ am 10.2.01 bestimmend war, dass sie inzwischen „groß“ sind und wie Erwachsene behandelt werden wollen. (vgl. auch 5.4.2)

Illo will zum nächsten Thema übergehen. Frau L. möchte noch etwas zu Shirley sagen. Sie geht in Opposition zu Shirleys Kritik. Shirleys Zeitknappheit sei dadurch verursacht worden, dass sie drei Referate erarbeitet habe statt einem. Shirley kontert, dass alle nicht fertig geworden seien. Illo irritiert sie durch „blablabla“ und widerspricht ihr (er habe Referat und Arbeitsplan geschafft). Allerdings hatte er zu einem früheren Zeitpunkt in der Diskussion konstatiert, dass er auch zu Hause arbeiten musste, um den Plan und das Referat zu schaffen. Zwei weitere SchülerInnen validieren Illos Aussage und widersprechen Shirley damit. D.h. Shirleys Kritik wird in ihrer Vehemenz von den anderen nicht geteilt. Die SchülerInnen übernehmen eher die Orientierung der Lehrerin.

Frau L. hält ein weiteres, längeres Statement. Sie lobt die Präsentation der Referate, die in der zweiten Runde sehr viel besser gewesen sei und die Fähigkeit der SchülerInnen, die Referate der MitschülerInnen angemessen zu beurteilen.

Thomas validiert Illos Aussage, dass er es gut geschafft hat mit den Referaten, „weil wir hatten ja auch ausgemacht, dass wir eine Stunde Referat machen und die zweite Stunde in der Freiarbeit denn den Monatsplan machen“. Boris validiert Shirleys Aussage, dass man den Arbeitsplan nicht fertig kriegte, weil „da immer so 'ne langen Aufgaben waren“. Er nennt Geographie, Mathe und Geschichte. Illo kontert, Geschichte sei nicht so lang gewesen. Er fragt nach weiteren Redemeldungen und will das nächste Thema aufrufen. Frau L. validiert noch Shirleys und Boris Aussage, dass Mathe und Geographie sehr aufwändige Aufgaben waren. Illo unterbricht mit „blablabla“. Frau L. setzt fort, dass auch noch eine Freiarbeitsstunde ausgefallen sei. Illo kontert, dies sei eine Englischstunde gewesen und Frau L. habe einfach Englisch statt Freiarbeit gemacht. Hermine validiert dies. D.h. die SchülerInnen registrieren sehr genau, wie der Unterricht organisiert wird und, ob sie an der Gestaltung beteiligt werden oder nicht. Frau L. geht aber einfach zum nächsten Thema über.

In dieser Diskussion vergibt Illo nicht nur das Rederecht, sondern beeinflusst auch den Lauf der Diskussion sehr stark durch Einwürfe, Kommentare und spontane Reaktionen, die nur ihm möglich sind, weil er an der „Quelle“, dem Mikro, ist. Es kommt aber kein Protest dagegen.

In diesem Kreisgesprächsabschnitt zu Referaten werden wieder die beiden Pole Referate/Monatsplan thematisiert, diesmal aber weniger als positiv/negativer Gegenhorizont, sondern eher als Kumulation, die zu Überforderung führe. Diese Einschätzung von Shirley und Boris wird von Illo und anderen dementiert. Hermine moniert außerdem eine zu starke Einmischung der Lehrerin bei der Referatserarbeitung. Die Lehrerin lobt gute Präsentationsformen und gute Beurteilung der Referate von MitschülerInnen. Illo dominiert den Verlauf des Gesprächs in seiner Rolle als Mikrofonträger. Die Peerebene kommt nur bei den Redebeiträgen von Boris und Hermine und einzelnen Einwüfen von Illo zum Tragen.

„ich fand das total cool – weil wir... bei den Spielen unsere eigene Kreativität raus lassen konnten“ (Illo, Z. 117f.)

### **5.3.5 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 8.2.02, Z. 112-209 zum Thema „Mathespiele“**

Dieser Kreisgesprächsabschnitt beschäftigt sich mit einer Freiarbeitsaufgabe, die die SchülerInnen im Fachunterricht Mathematik bearbeitet haben. Frau L. verbindet wieder Impuls und Proposition: Die Mathespiele haben ihr gut gefallen. Sie möchte wissen wie es den SchülerInnen gefallen hat, „in Mathe die Spiele zu erarbeiten das ist ja auch ,ne Art Freiar-

beit – die ihr in Mathe gemacht habt.“. Illo „fand das total cool weil wir ... bei den Spielen unsere eigene Kreativität rauslassen konnten“ und keiner ihnen vorschrieb „Mach das!“ denn „wenn man das denn selber macht, dann macht das auch mehr Spaß“.

Es folgt ein Gerangel um's Mikrofon, SchülerInnen reden sich in ermahndem Ton mit Vor- und Nachnamen an, im Hintergrund sind Lachen und Geräusche zu hören. Lena bringt eine antithetische Differenzierung und eine Anschlussproposition an Illo. Es hat sie gestört, dass sie am Schluss beim Erarbeiten der Spiele unter Zeitdruck standen. Es hat ihr gefallen, dass die Aufgaben für die Spiele nicht nur aus Mathe sein mussten. Flaffi validiert die letzte Äußerung, ein/e andere/r SchülerIn schließt sich an. Illo ruft die MitschülerInnen auf. Er hat das Mikrofon und gibt auch ständig Kommentare zwischendurch:

*Illo: (Dorothea)*

*Dorothea:* Ähm – also ich fand das auch schön – weil wir viele unterschiedliche – Ideen hatten – und – ähm – das halt auch mit den Fragekarten – dass wa das alles selber machen konnten und so (.) war halt schön selbständige Arbeit, so (.) und jetzt bitteschön weiter.

*Hermine:* Ähm – ich fand's cool von Frau M. – dass sie nich' gesagt hat ja, jetzt müsstet ihr zusammen arbeiten und ihr und ihr (.) sondern dass man sich halt das sozusagen aussuchen konnte, ich hab' zum Beispiel mit Illo und Shirley gearbeitet das war ganz schön lustig.

*Illo:* Fand ich nich

*Hermine:* Ja, Klappe, (.) und – ähm – und außerdem hat's viel Spaß gemacht weil wie Illo schon sagte man konnte seine Kreativität ausfalten lassen – falls man welche hat, (.) und – ja – insgesamt war's relativ cool weil Frau M. auch immer uns so – hat halt nur was gesagt wenn – irgendwie mal richtig laut wurde,

*Illo:* Ich hätt' trotzdem lieber mit Boris zusammengemacht ich k'nn so (Z. 147-163)

In diesem Abschnitt zeigen sich einerseits Illos ständige Interventionen, andererseits die Begeisterung der SchülerInnen für die Selbstständigkeit der Arbeit, die Ermöglichung von Kreativität und für die freie Wahl der PartnerInnen.

Anschließend muss Augustine mehrfach ansetzen, weil sie von Illos Kommentaren unterbrochen wird. Sie moniert, dass sie am Schluss die Spiele nicht mehr tauschen durften. Diese Aussage validiert Illo in Form einer Erzählung von seinen Aufgaben, die er alle auswendig kannte. Boris validiert Lenas zweite Aussage und endet mit „wir sind die

Genieforce“, was Illo wiederholt. Kent möchte noch etwas sagen, wird aber auch von Illo mehrfach unterbrochen, so dass seine Aussage letztendlich inhaltsleer wird. Illo bricht die Diskussion ab.

Bei diesem Gesprächsabschnitt sind Hintergrundgeräusche, Zwischenbemerkungen, kleine Auseinandersetzungen zwischendurch sehr bestimmend. D.h. die Peerebene kommt sehr stark durch, besonders von Illo, der seine privilegierte Stellung als Mikrofonträger ausnutzt, um ständig im Gespräch zu sein. Inhaltlich wird das Erarbeiten der Mathespiele als sehr positiv beschrieben, weil sie kreativ sein konnten, in selbstgewählten Gruppen arbeiten konnten, die Lehrerin wenig Vorschriften gemacht und kaum interveniert hat. Nur die Möglichkeit, am Schluss die Spiele noch untereinander auszutauschen, hat ihnen gefehlt.

„war halt schön selbstständige Arbeit“ (Dorothea, 8.2.02, Z. 148f.)

### **5.3.6 Komparative Analyse der fünf Kreisgesprächsausschnitte zu den Themen „Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplan in Grundschule und Gymnasium“, „Projekttag“, „Referate“ und „Mathespiele“**

In diesem Abschnitt sollen die fünf interpretierten Kreisgesprächspassagen zu Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplan in Grundschule und Gymnasium, Projekttag, Referate und Mathespielen einander gegenübergestellt werden, um die Bedingungen herauszuarbeiten, die aus Schülersicht selbstständiges Arbeiten ermöglichen.

Nach den ersten vier Monaten Freiarbeit stellen die SchülerInnen als positiv an diesem Unterricht fest, dass sie selbstständig arbeiten konnten: Während in der Grundschule bei Freiarbeit und Wochenplan alles ständig kontrolliert wurde, vertraut ihnen hier die Lehrerin. Sie dürfen Fehler korrigieren, miteinander sprechen und müssen nicht alles vorzeigen, Freiarbeit wird nicht benotet und nicht in die Hausaufgaben prolongiert. Sie fühlen sich ernstgenommen. Dieselben Aussage wird in der zweiten Passage zu den Referaten getroffen. Boris betont, dass sie gelernt haben, „etwas ähm selbstständig zu machen.“ Auch in Bezug auf den „Projekttag“ ist es Boris, der gleich am Anfang, herausstellt, dass sie selbstständig arbeiten durften: „und der Lehrer? der hat uns auch nicht gestört“. Pünktchen und Shirley gefiel es, dass „nicht die Lehrer einem sozusagen immer ins Werk gepfuscht haben“. Andererseits wird positiv hervorgehoben, dass Praktikantin und Lehrerin bei der Arbeit geholfen haben. Dies ist also wirklich als Hilfe verstanden worden und nicht als Bevormundung. Bei den Referaten sehen die SchülerInnen das etwas anders:

In der zweiten Diskussion über Referate klagt Hermine, dass die Lehrerin sich bei der Vorbereitung zu stark eingemischt habe (s. dazu auch Abschnitt 5.6). Bei der Diskussion über die Mathespiele betont Dorothea, dass es schön selbstständige Arbeit war und Hermine lobt, dass die Mathelehrerin wenig interveniert hat.

In den Gesprächspassagen zum Projekttag und zu den Mathespielen betonen die SchülerInnen auch, dass es gut war, dass sie sich kreativ betätigen konnten. Am 10.2.01 hebt Pünktchen positiv hervor, dass sie „so eigene Ideen reinbringen konnten“, am 8.2.02 fand Illo „das total cool“, dass sie „bei den Spielen (ihre) eigene Kreativität rauslassen konnten“. Hermine validiert dies, angereichert mit einer Spitze: „man konnte seine Kreativität ausfalten lassen – falls man welche hat“. Boris Äußerung „wir sind die Genieforce“ ist wohl auch in diesem Sinne zu verstehen, dass sie stolz waren, ihre eigenen Ideen umzusetzen. Diese Äußerungen implizieren eine Kritik an den sonstigen Aufgaben des Monatsplans, die sie als Pflicht empfinden, der sie positiv die freien Entfaltungsmöglichkeiten der Kreativität gegenüberstellen.

Beim Kreisgesprächsausschnitt „Referate“ am 10.4.01 bauen die SchülerInnen einen Gegenhorizont „Referate – Monatsplan“ auf. Die Referate empfinden sie als positives Angebot, den Monatsplan als negativ konnotierte Verpflichtung. Auch am 8.2.02 wird das Erarbeiten von Referaten überwiegend positiv gesehen. Shirley und Boris klagen allerdings, dass Referate und Monatsplan zusammen zu umfangreich waren. D.h. insgesamt war die Aufgabe, Referate zu erarbeiten bei den SchülerInnen sehr beliebt. Sie wurde allerdings von den meisten nicht als Teil der Freiarbeit, sondern als positive Ergänzung dazu wahrgenommen.

Als weiteren positiven Aspekt nennen die SchülerInnen in allen fünf Passagen, dass sie sich selber aussuchen konnten, mit wem sie zusammenarbeiteten. Im Gespräch über Erfahrungen mit Freiarbeit in der Grundschule kommt dieser Aspekt nur indirekt zum Ausdruck, wenn die SchülerInnen betonen, dass es positiv ist, dass sie sich bei der Freiarbeit an der neuen Schule auch unterhalten dürfen. Bei der Diskussion zum Projekttag zählen Flaffi und Lena ihre Gruppenmitglieder namentlich auf, was zum Ausdruck bringt, dass ihnen die Gruppenzusammensetzung wichtig war. Boris spezifiziert seine positive Bemerkung, dass sie alleine arbeiten durften in „dass wir mit der Gruppe arbeiten konnten“. Beim Gespräch über die Mathespiele formuliert Hermine direkt, dass es „cool“ war, sich auszusuchen, mit wem sie zusammenarbeiten wollten.

Nach den ersten Monaten der Freiarbeit stellen die SchülerInnen also ebenso wie bei der Reflexion des Projekttages, der Referatserarbeitung und des Erstellens der Mathespiele fest, dass es ihnen gefallen hat, selbstständig ohne ständige Intervention und Kontrolle der Lehrerin zu arbeiten, kreativ zu sein und sich aussuchen zu dürfen, mit wem sie zusammenarbeiten. Es lässt sich also festhalten, dass die SchülerInnen alle Vorhaben positiv einschätzen, bei denen sie über einen längeren Zeitraum an einer umfangreicheren Aufgabe arbeiten, die ein konkretes Ergebnis hat (Produkt oder Präsentation), dessen Gestaltung ihnen aber selbst überlassen ist. Sie formulieren damit als neue Aspekte der Freiheit: Selbstständigkeit, Arbeiten ohne Kontrolle der Lehrerin, Kreativität und freie PartnerInnenwahl. Diese Aspekte sind für sie gegeben bei den Gruppenarbeiten am Projekttag, den Mathespielen und den Referaten. Die einzige Arbeitsform, die sich noch höherer Beliebtheit erfreut, ist der Computer, bei dem sicher die technische Faszination eine Rolle spielt – vielleicht aber auch die Tatsache, dass er im Nebenraum steht und sie damit der unmittelbaren Kontrolle der Lehrerin entzogen sind.

Gleichzeitig ist es ihnen wichtig, dass sie bei o.g. Aufgaben nicht ständiger Kontrolle durch die Lehrerin ausgesetzt sind. „Dass die Lehrer uns eigentlich vertrauen“ wird als explizit positive Erfahrung in den ersten Monaten der Freiarbeit hervorgehoben und bestimmt die Einstellung zur Freiarbeit zu diesem Zeitpunkt unabhängig von den einzelnen Arbeitsformen und Aufgaben. Im Laufe der Zeit verblasst dieses Kriterium, wird als selbstverständlich hingenommen bzw. sogar kritisch gesehen, wenn es um die Frage der Kontrolle geht (vgl. 5.5.1). Es treten negative Aspekte der Freiarbeit stärker hervor: Der Monatsplan ist zu umfangreich, es gibt zu viele Englisch-Aufgaben, die Arbeitsblätter werden langweilig.



## 5.4 Erwartete und verhinderte Eigenverantwortung

**Zusammenfassende Interpretation und komparative Analyse eines SchülerInnen-Protokollausschnittes vom 12.12.00, zweier Kreisgesprächsausschnitte zum Thema „Geräuschpegel in der Freiarbeit“ vom 10.2.01 und 10.4.01, zweier Lehrerinnenprotokollausschnitte vom 27.3.01 und 30.3.01, Aufzeichnungen zum Thema „Geräuschpegel“ vor dem Kreisgespräch am 8.2.02 und Äußerungen dazu beim Kreisgespräch am 17.6.02 sowie eines Kreisgesprächsausschnittes zum Thema „Sitz- bzw. Tischordnung im Klassenraum“ vom 8.2.02**

In diesem Abschnitt werden die Kreisgesprächspassagen und Protokollausschnitte zum Thema Geräuschpegel und ein Kreisgesprächsabschnitt zum Thema „Sitz- bzw. Tischordnung im Klassenraum“ zusammengefasst, weil sich in den Diskussionen zu beiden Themen die von der Lehrerin erwartete und gleichzeitig verhinderte Eigenverantwortung der SchülerInnen manifestiert.

### 5.4.1 SchülerInnenprotokollausschnitt vom 12.12.00

Das Thema „Geräuschpegel in der Freiarbeit“ wurde regelmäßig angesprochen, war also ein Dauerproblem. In den Meinungsbögen vor dem ersten Kreisgespräch am 12.12.00 haben 17 SchülerInnen positiv bemerkt, dass sie PartnerInnenarbeit machen können – eine Arbeitsform, die nicht ohne Unterhaltung möglich ist! Gleichzeitig haben sich 19 beklagt, dass es zu laut ist in der Freiarbeit. Dies Thema wird im Kreisgespräch aufgegriffen. Aus dem Lehrerinnenprotokoll geht hervor, dass hier sehr viele selbstkritische Äußerungen der SchülerInnen kamen. Da während dieser Diskussionsphase das Aufnahmegerät versagt hat, hier ein Ausschnitt aus dem SchülerInnenprotokoll von Shirley und Lena:

„ ,Es ist zu laut! Was gibt es für Lösungen?’

Vorschläge!!!

Natali: ‚Ich finde es zu laut!’

Flaffi: ‚Ich bin selber nicht so leise!’

Dorothea: ‚Manche nehmen Freiarbeit nicht ernst.’

Lena: ‚Wenn man wartet, müsste man eine andere Aufgabe bekommen!’

Kent: ‚Ich finde gar nicht, dass es so laut ist!’

Frau L.: 20 Min. laut, 20 Min. leise“



Durch Bezug auf die Äußerung einer Schülerin am Anfang des Kreisgespräches, dass es in der Freiarbeit zu laut sei, versucht die Lehrerin darzustellen, dass sie die gleiche Relevanz und Orientierung vertritt wie die Kinder. Die Lehrerin gibt zwei Impulse gleichzeitig. Sie fragt, wie die SchülerInnen den Geräuschpegel empfunden haben, und welche Vorschläge zur Verbesserung sie haben. Dies impliziert, dass sie selber den Geräuschpegel als zu hoch empfindet; denn sonst bräuchte sie nicht nach Verbesserungsvorschlägen zu fragen. Die Offenheit des zweiten Impulses schränkt sie gleich wieder ein, indem sie zwei Vorschläge nennt, die probiert wurden:

- im Flüsterton sprechen (qualifiziert als gemeinsames Vorhaben)
- Gruppen gehen in andere Räume (qualifiziert als ihre eigene Idee)

Die letzte Äußerung der Lehrerin im Rahmen ihres Impulses mit Proposition „fange ich hier an“ zeigt, dass sie das Rederecht erteilt. Die Analyse dieses Eingangsbeitrages der Lehrerin lässt den Schluss zu, dass in diesem Kreisgespräch die Themenvorgabe, der Orientierungsgehalt und die Organisation des Diskurses durch die Lehrerin erfolgen.

Als Erste melden sich Hermine und Augustine zu Wort:

*Hermine:* Also (2) äähmm (2) zur Lautstärke, (2) das war ich die das gesagt hat dass es daran lag – dass so viele krank waren, und mit dem Flüstern (.) das klappt nie so richtig – weil – irgendwann sagt irgendwer was Lautes weil er sich geärgert hat und dann – ruft der Andere zurück Ey (.) was soll'nn das? und dann ist schon wieder ganze Streit im Gange und is schon wieder laut. (4)

*Augustine:* Ja also (.) zu der Lautstärke – ähm – eigentlich kann ich – ich mein jetzt ich will jetzt nicht sagen dass ich immer leise bin aber @(2)@ also – ich will (.) also nich' dass das so ist aber – ich versteh' nicht – wenn man jetzt ein Arbeitsblatt macht (.) dass man dabei immer irgendwas erzählen muss, also we'man – we'man die ganze Zeit eig'ntlich arbeitet was man in Freiarbeit ja machen soll dann kann man eig'ntlich nich laut sein ich meine we'man jetzt en Spiel spielt dann – ähm wird's natürlich schon lauter weil – manche – manche freuen sich da haben sie gewonnen und manche – oh Mann (.) du hast geschummelt, du hattest gar keine Sechs und so was – und @.@ – ja – so ist das dann eben (.) beim Spiel kann man das ja noch verstehen (.) aber wenn man jetzt so Arbeitsblätter macht dann is' das – eig'ntlich nicht so verständlich (2) und ich war nicht laut @.@ (Z. 256-268)

Hermine bestätigt die Orientierung der Lehrerin. Der Flüsterton klappt nie! Sie schildert sehr plastisch, wie sich aus einer einzelnen Äußerung vollkommen unintentional eine störende Lautstärke im Freiarbeitsunterricht entwickelt. Sie erklärt damit, dass es keine böse Absicht ist, dass sie zu laut sind, sondern ein Ergebnis des Interaktionsprozesses. Augustine braucht ziemlich lange bis sie zum Punkt kommt und ihre unpopuläre Kernaussage formuliert: In Freiarbeit sollte man arbeiten! Und in der Logik dieses Anspru-

ches liegt es, dass man leise sein sollte. Sie erläutert in ihrem Statement weiter, dass es verständlich ist, dass Schüler reden, sich freuen und ärgern, wenn sie ein Spiel machen, was auch zur Freiarbeit gehört. Sie grenzt also Einzelarbeit an Arbeitsblättern von Gruppenarbeit mit z.B. Spielen ab. Sie bringt damit die Problematik zum Ausdruck, dass es Arbeitsformen in der Freiarbeit gibt, die einen Geräuschpegel provozieren, der andere im Klassenraum stört bzw. animiert, auch zu reden. Augustine beendet ihr Statement mit einer Rechtfertigung: „Und ich war nicht laut!“ Es ist ihr also wichtig klarzustellen, dass sie selber sich an die Regeln, die sie gerade formuliert hat, gehalten hat.

Anschließend will Charly „nicht mit der Sprache rausrücken“, weil sie den von der Lehrerin positiv konnotierten Vorschlag „Gruppen gehen in andere Räume“ als undurchführbar kritisiert (es gebe nicht genügend andere Räume). Natali bemerkt, dass es leiser wird, wenn der Lehrer gemeckert hat. Lena validiert die Propositionen der Lehrerin (es ist etwas leiser geworden und es hilft, wenn Gruppen in andere Räume gehen). Dorothea macht mehrere Ansätze, wahrscheinlich weil ihre Aussage nicht populär ist: Wir sollten uns alle anstrengen, leise zu sein und wir sollten auf die Lehrerin hören, wenn sie uns ermahnt. Die folgenden Redebeiträge sind ein Wendepunkt in der Diskussion:

*Flaffi:* Also ich wollt' noch mal sagen (.) wir sagen ja dann immer, – beim Leise-Sein, please be quiet – ähm – aber ich finde, (.) wenn man – ähm – das sagt dann sollte man doch vorne wenigstens auch Frau L. hören – und denn nich' immer noch weitersagen weil wir das denn immer zweimal wiederholen (.) und ich glaube manche Kinder wollen dann schon – weiterarbeiten (2)

*Pünktchen:* ... und das mit dem Please be quiet, – da wollt' ich nur sagen – ähm – wenn wir das sagen dann ist das meistens noch also das dann welche noch dazwischen quatschen und so und Frau L. uns das dann meistens auch noch – ganz doll also – wiederholt und da würde ich denn vielleicht – sagen dass wir auch mal schneller fertig werden dass wir nicht so lange brauchen – dass wir dann halt mal da gleich da drauf hören anstatt – immer noch dazwischen zu quatschen. (2)

*Shirley:* Ähm also ich finde zwar – ähm – das mit dem Please be quiet das hat zwar am Anfang immer geklappt – aber ich finde ich meine wir sind jetzt fünfte Klasse und da denk ich ma – dass das schon reicht wenn wa denn ma' sagen oder – e – also Frau L. dann ma' sagt – seid mal bitte leise, – ähm und dann denk ich ma' dass das nich' besser oder halt – genauso klappt wie – ähm wie das – äh Please be quiet – ähm und – ich finde auch – ähm dass es – sich nicht unbedingt dolle verändert hat – äh seit – äh seit den seit die Weihnachtsferien halt – ähm vorbei sind, – ähm aber ich find' also auch nich' dass es unbedingt leise is' in der Klasse – aber Vorschläge wie das jetzt eig'ntlich leiser werden könnte hab' ich nich' – es könnte höchstens – dass sich denn ma' die halt spielen in – in eine bestimmte Ecke setzen und die – die nich' spielen die setzen sich halt – ähm woanders hin; das könnte man jetzt' machen. (4) (Z. 295-316)

Flaffi validiert Dorotheas Äußerung. Sie bringt als erste das „Please, be quiet“ ein, das – von der Klasse gemeinsam gesprochen – als Ritual, eingeführt war, um zur Ruhe zu kommen. Sie fordert die MitschülerInnen auf, dieses Ritual ernster zu nehmen. Pünktchen stellt zunächst fest, dass es noch nie leise war in der Freiarbeit, dann unterstützt sie Flaffis Aufforderung. Bis hierhin bezogen sich alle acht Redebeiträge auf die Impulse der Lehrerin, nur vier zusätzlich noch auf Äußerungen von MitschülerInnen.

Shirleys Statement ist ein konkurrierender Diskurs zu den Äußerungen von Flaffi und Pünktchen und eine Antithese zu Nataly und Lena: Es sei nicht leiser geworden in letzter Zeit. Das „Please, be quiet“ habe am Anfang der 5. Klasse geklappt, aber jetzt seien sie zu alt dafür.

Jetzt sei eine einfache Aufforderung der Lehrerin, ruhig zu werden, angemessener – wobei sie dessen Wirkung ebenso anzweifelt wie die Wirkung des „Please, be quiet“. Ihr Verbesserungsvorschlag ist eine Spar-Variante des Vorschlags der Lehrerin (Gruppen gehen in andere Räume).

Anschließend meint Paula-Luise zwar, dass es leiser geworden ist, bestätigt aber Shirleys Aussage, dass das „Please, be quiet“ nicht mehr klappt. Illo stellt anhand einer exemplifizierenden Beschreibung von Chaos beim Spielen in einem anderen Raum den entsprechenden Lösungs-Vorschlag der Lehrerin in Frage. Dann validiert er Shirleys Äußerung, dass das „Please, be quiet“ albern sei:

*Illo:* @al-l@... und das zweite war – das mit dem Pleaaaase beeee quuuuuieeet – da hört gar keiner mehr drauf und das äh is' irgendwie (1) wenn man denn so vor der Tür steht ein anderer und die rufen halt alle – Pleaaaase beeee quuuuuieeet (1) und das ist denn halt der wird sich denn wundern häää was ist denn mit die da drinne – warum schreien – warum schreien die? –

*Ganze Klasse:* **Pleaaaase beeee quuuuuieeet**

*Illo:* @Hey jut – ich bin DJ Bobo@ (3) (Z. 326-333)

Illo versucht zu schildern, wie das „Please, be quiet“ auf einen Außenstehenden wirken würde, bei seiner Schilderung fällt die ganze Klasse in den eingeübten Satz ein und brüllt: „Please, be quiet“, was Illo als echtes Erfolgserlebnis verbucht! Illo hat damit einen gruppenspezifischen Prozess in Gang gesetzt. Er fühlt sich als Moderator, auf den die anderen hören. Die Reaktion der Klasse verdeutlicht, dass das „Please, be quiet“ inzwischen nur noch einen Späßeffect erfüllt.

Boris validiert Pünktchens Äußerung, dass es noch nie leise war in der Freiarbeit. Vor allem aber produziert er sich vor dem Mikrofon. Kent betont, dass er in Freiarbeit arbeiten kann, auch wenn es laut ist! Thomas beschreibt stockend dieselbe Erfahrung wie Illo (Spielen in einem anderen Raum hat nicht geklappt). Die Lehrerin fragt suggestiv nach: „Aber sonst hat’s funktioniert?“ was Thomas bejaht. Emely schneidet ein neues Thema an: Auch in anderen Stunden ist es laut, weil manche rücksichtslos sind. Dieser Redebeitrag bleibt im Raum stehen, niemand geht darauf ein. Während die letzten fünf Redebeiträge sich alle sowohl auf Propositionen der Lehrerin als auch auf Äußerungen von MitschülerInnen bezogen, sind die nächsten neun Äußerungen nur noch Reaktionen auf Shirleys Proposition bzw. Anschlusspropositionen von MitschülerInnen, wie z.B. Natalys Äußerung:

*Nataly:* Also – wie Flaffi schon gesagt hat find’ ich das mit dem ‚please be quiet’ total blöd, (.) weil ich meine erstens hört sowieso keiner drauf – und – und zweitens find’ ich das eig’ntlich total – das – war vielleicht am Anfang, aber das find’ ich jetzt ein bisschen na wir sind jetzt auch schon fünfte, das find’ ich mehr als so Baby- [Grölen im Hintergrund] –kram; ja `nd das war’s [Grölen im Hintergrund (6)] (Z. 375-378)

Natali findet das „Please, be quiet“ „Babykram“. Tapsi betont, dass „Please, be quiet“ nicht mehr klappt, weil keine Sanktionen folgen. Dorothea unternimmt noch einen Versuch, das „Please, be quiet“ zu rehabilitieren. Es müsse nur normal gesagt und nicht geschrien werden. Pünktchen untermauert Thomas’ Aussage (Gruppe in einem anderen Raum konnte sich nicht an Spielregeln halten) und unterstützt Tapsis These: Anfang der Klasse 5 haben sie auf das „Please, be quiet“ gehört, weil sie Angst hatten, sonst die Schule wieder verlassen zu müssen, inzwischen ist kein Druck mehr dahinter. Augustine macht sich über Natali lustig: Kleinkinder sprechen noch kein Englisch! Dann bestätigt sie Shirley und Illo: „Please, be quiet“ ist nur Theater. Pünktchen validiert dies:

*Pünktchen:* Also eig’ntlich schreien da alle nur mit also – und machen Frau L.’s Bewegungen mit, weil – sie finden das halt vielleicht lustig dass sie hier diese Angaben gibt und – da machen se halt nur das und sagen eig’ntlich gar nichts Richtiges (3)

*Illo:* Ja das was Pünktchen schon gesagt hat mit dem – Haha-Frau-L.-macht-des-des-is’-lustig-das-mach-ich-auch. (.) des – des stimmt eigentlich (.) wie und da viele die sagen gar nicht Please be quiet die sagen denn irgendwas anderes, – Please be – und dann sagen sie in Deutsch – Seid laut oder so was, – und des is halt blöd;... (Z. 415-421)

Pünktchen stellt fest, dass viele beim „Please, be quiet“ nur mitschreien und Frau L.’s ((dirigierende)) Bewegungen mitmachen, weil sie das lustig finden. Illo spitzt dies zu: Die Motivation sich am „Please, be quiet“ zu beteiligen sei es, Frau L. nachäffen zu wollen. Illo bringt damit zum Ausdruck, dass Frau L. sich durch das „Please, be quiet“ lächerlich macht. Er fährt fort: Als er noch ein Kind war, habe er das „Please, be quiet“ cool gefunden (weil es Englisch ist), inzwischen finde er es babyhaft. Frau L. ironisiert seine Äußerung: „Du bist jetzt kein Kind mehr?“ Dies klingt wie eine hilflose Reaktion auf Illos treffende Feststellung, dass die Lehrerin sich durch das „Please, be quiet“ lächerlich macht.

Dass die Lehrerin die Kritik der SchülerInnen, die in dem Orientierungsgehalt der Diskussion liegt, nicht annehmen kann, zeigt ihr Versuch einer propositionalen Konklusion. Sie schlägt vor, das „Please, be quiet“ wieder zu üben. Außerdem solle sich jede/r Mühe geben, leise zu sein. Damit schließt sie an Äußerungen von zwei Schülerinnen im ersten Teil des Gespräches und einer Schülerin im zweiten Teil des Gespräches an. Sie steht damit aber im Widerspruch zu Shirleys Proposition, die von sieben SchülerInnen im zweiten Teil des Gespräches validiert worden war. In ihrem Abschlussstatement ignoriert die Lehrerin den propositionalen Gehalt der Diskussion und klammert sich an der Meinung einer einzelnen Schülerin fest, die wahrscheinlich ihrer eigenen Meinung am nächsten kommt. Sie leitet daraus Vorschläge für die Lösung des Problems der Lautstärke in der Freiarbeit ab. (Die Anwendung von „Please be quiet“ wieder zu üben). Diesen Vorschlägen liegt kein allgemeiner Konsens zugrunde. Deshalb ist zu erwarten, dass sie in der Praxis nicht zu verwirklichen sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Frage des „Geräuschpegels in der Freiarbeit“ auf den am Vortag ausgefüllten Fragebögen der SchülerInnen thematisiert wurde und von der Lehrerin am Ende des Kreisgespräches aufgegriffen wird. Im ersten Gesprächsabschnitt fordern mehrere SchülerInnen, dass sie sich mehr Mühe geben müssten, leise zu sein und das „Please, be quiet“ (das im Chor gesprochen wurde, um zur Ruhe zu kommen) wieder ernster zu nehmen. Dann folgt eine Proposition von Shirley: Wir sind zu alt für „Please, be quiet“, die von fünf SchülerInnen validiert wird. Dorothea wagt einen letzten Versuch, das „Please, be quiet“ zu rehabilitieren: es darf nicht geschrien werden. Die darauf folgenden Redebeiträge von Pünktchen und Illo sind validierende Elaborationen zu Shirleys Proposition in Form von Beschreibungen: Frau L. müht sich vorne ab „Please, be quiet“ anzustimmen und die SchülerInnen machen sich darüber lustig.

Diese kollektiv entfaltete Orientierung übergeht die Lehrerin vollkommen, wenn sie in ihrem Abschlussstatement vorschlägt, das „Please, be quiet“ wieder zu üben.

„Manchmal wurde dann aber auch nur geläutet, weil jemand gern mal läuten wollte!“ (Vanessa)

### **5.4.3 Protokollnotizen der Lehrerin zum Thema „Geräuschpegel“ vom 27.3.01 und 30.3.01**

Die mangelnde Realisierungschance bewahrheitet sich. Im Lehrerinnenprotokoll eines Kreisgespräches (das nicht aufgezeichnet wurde) sechs Wochen später heißt es: „... Ich ‚klage‘ noch, dass es in Freiarbeit die letzten Male so laut war und bitte um Vorschläge, wie wir das ändern könnten. Es scheint nicht so ganz ihr Problem zu sein. Nur zögernd kommen Beiträge dazu: Man kann nicht immer nur flüstern. Es liegt in der Natur von Freiarbeit, dass es lauter ist. (Kent) Wir können uns nur alle bemühen! (Dorothea) ‚Bei uns in der Grundschule gab es eine Glocke, die jede/r läuten konnte, wenn es zu laut wurde – Manchmal wurde dann aber auch nur geläutet, weil jemand gern mal läuten wollte!‘ (Vanessa) – Eine Idee, die wir zumindest mal ausprobieren können.“

Diese Protokollnotiz verdeutlicht die unterschiedliche Relevanz dieses Problems für SchülerInnen und Lehrerin. Sie zeigt die gleichen Positionen auf, die beim Kreisgespräch am 12.12.00 registriert worden waren: Kent hat sich mit dem Geräuschpegel arrangiert. Dorothea appelliert an die Selbstdisziplin. Vanessa macht einen Lösungsvorschlag. Die Lehrerin greift diesen auf, in den nächsten Freiarbeitsstunden wird der Einsatz einer Glocke ausprobiert, obwohl Vanessa selbst Einschränkungen in Bezug auf ihre Wirksamkeit formuliert hat.

Im Lehrerinnenprotokoll der nächsten **Freiarbeitsstunde** sind folgende Erfahrungen notiert:

30.3.01 „Freiarbeit in der 3. und 4. Stunde. Ich habe eine Glocke mitgebracht, die jede/r läuten kann, dem/der es zu laut ist. Ich weise allerdings ausdrücklich darauf hin, dass nicht zum Spaß geläutet werden darf. Boris versucht es natürlich kurz nach Anfang der Freiarbeit trotzdem und muss dann erst noch eine Ermahnung von mir bekommen. Illo fragt, ob sie sich jeder eine Glocke mitbringen können, damit sie nicht nach vorne gehen müssen, wenn sie läuten wollen. Ich lehne dies entschieden ab!...

Die Lautstärke und Unruhe ist insgesamt etwas geringer, als in der letzten Woche. Wir läuten allerdings mehrmals die Glocke. Außer mir vor allem noch Charly.

Ich glaube, dass ich insgesamt zu viele Aktivitäten mit mehreren Schüler/innen im Plan habe:

Referat, Monny's Race, Geschichtsspiel, Englisches Essensspiel – das bringt erheblich mehr Unruhe als Partnerarbeit und viele Arbeitsblätter. D.h. mein Vorsatz vom Jahresende, mehr Gruppenarbeit zu machen, um ihnen die Sitzordnung schmackhaft zu machen, hat den Nachteil, dass diese mehr Unruhe in die Freiarbeit bringt!“



Vanessas Hinweis, dass in der Grundschule die Glocke oft um des Lätens willen geläutet wurde, bestätigt sich auch hier. Es sind Illo und Boris, die sich in den Kreisgesprächen gern in den Vordergrund drängen und produzieren, die auch hier versuchen zu chaotisieren. Die Verbesserung scheint minimal zu sein („insgesamt etwas geringer“), obwohl mehrmals die Glocke geläutet wurde. Die Lehrerin betreibt gleich Ursachenforschung: Die Unruhe sei durch viele Gruppenarbeitsaktivitäten verursacht. Sie stellt Interdependenzen fest: Die Gruppenarbeit, die den SchülerInnen einerseits den Vorteil der Sitzordnung demonstrieren soll, verursacht andererseits ein höheren Geräuschpegel.

„oder einfach rausschicken mit den gelben Karten und roten Karten wie beim Fußball“ (Boris, Z.126f.)

#### **5.4.4 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 10.4.01, Z. 97-163 zum Thema „Geräuschpegel“**

Zur Vorbereitung der Diskussion machten sich die SchülerInnen dieses Mal direkt vor Beginn des Gespräches Notizen, die aber nicht vor dem Gespräch von der Lehrerin ausgewertet wurden, wie dies bei den anderen Gesprächen der Fall war. In den Fragebögen gibt es zum Thema „Geräuschpegel“ zwei Einträge unter „mir gefällt“: „der Vorschlag mit der Glocke“ und „dass es im Moment sooo leise ist“, aber 14 Einträge unter „mich stört“: „dass es so laut ist“ (10x) und „nicht einmal die Glocke gegen die Lautstärke hilft“ (2x) und „die Glocke“ (2x). Unter „ich schlage vor“ heißt es: „dass wir üben, leise zu sein“ (2x), „dass die, die laut sind, mit Hausaufgaben nach Hause geschickt werden.“ (1x) „dass wir nicht nur leiser sind, auch auf die anderen achten“ (1x), „dass wir uns nur vom Platz bewegen dürfen, wenn wir Sachen holen oder bringen, sonst wird es wieder lauter“(1x).

Diese Äußerungen verdeutlichen, dass der Geräuschpegel im Freiarbeitsunterricht weiterhin als echtes Problem wahrgenommen wurde, nur zwei SchülerInnen fanden, dass der Geräuschpegel geringer geworden sei, 14 Kinder empfanden ihn als störend. Bei den fünf Vorschlägen in Bezug auf den Geräuschpegel gab es immerhin drei, die sich auf die Eigenverantwortung der SchülerInnen bezogen und nur zwei, die nach stärkerer Repression rufen.

Im Kreisgespräch selber gibt die Lehrerin zunächst einen offenen Impuls: „was gut war, was nicht so gut war in der Freiarbeit“. Von den nächsten elf Äußerungen beziehen sich acht auf diesen Impuls, auch formulierungsmäßig: ich fand's gut, ich fand's doof, mir gefällt, mich stört. Inhaltlich werden allerdings ganz verschiedene Bereiche angesprochen. Drei der Wortmeldungen drücken Unzufriedenheit darüber aus, dass es in der Freiarbeit immer noch zu laut ist. Paula-Luise formuliert vorsichtig, dass es sie stört,

dass keine/r auf die Glocke hört. Ihre Äußerung wird zustimmend aufgenommen. Kent validiert sie und Illo erzählt von einer Freiarbeits-Stunde, in der er die Glocke geläutet hat:

*Illo:* Aaaaalso – ja das mit der Glocke das – da haben wir ja – da – da stand ich auch mal vorne – da haben sie denn gesagt dass ich mal glocken soll oder läuten – @oohhh ist doch egal@ – und halt dann hab ich geläutet und geläutet und sie haben dann auch noch mal geläutet und kein Mensch war leise(.) alle haben sie weitergeredet (.) (Z. 79-81)

Die Lehrerin greift dieses Thema in ihrem nächsten Statement auf. Sie bestätigt die Schüleräußerungen, dass die Glocke nichts nützt. Ihren Gesprächsimpuls formuliert sie als Anschlussproposition an Hermine's Wunsch nach mehr Ruhe in der Freiarbeit. Es ist der Lehrerin offensichtlich sehr wichtig zu verdeutlichen, dass ihre Propositionen aus den Schülerinteressen erwachsen ist.<sup>38</sup>

Es folgt ein Wortwechsel zwischen Kent und Illo: Kents Vorschlag, wie in Englisch die Namen derjenigen aufzuschreiben, die laut sind, wird mit ablehnendem Stöhnen quittiert. Illo stellt Kents Vorschlag als unrealistisch dar: „da müsstest du ja jedesmal die halbe Klasse uffjeschrieb'm haben“. Kent verteidigt seinen Vorschlag, aber Illo fällt ihm ins Wort. Um einen eigenen Vorschlag zu machen, bezieht Illo sich auf eine/n MitschülerIn, d.h. eine Rückversicherung ist ihm wichtig. Er beschreibt seinen Vorschlag sehr plastisch:

*Illo:* ...da hat man immer zwee Karten die sind auf der einen Seite halt gelb und rot – also hier liegen zwei Karten und die ist auf der Unterseite rot – und gelb und immer wenn man ermahnt wird dreht man die um (2) und denn wenn die zweite umgedreht ist muss man halt raus – fünf Minuten (3) ja und denn – um sich abzuregen und denn wenn man wieder drinne ist - legt man beide wieder auf den Kopf hin“.

[Gelächter im Hintergrund]

*Illo:* Eine gute Idee – find' ich.

*Boris:* Also – ähm – ich würd vorschlagen – also den Kindern einfach drohen – mit ´em blauen Brief oder – ähm – dass halt die Eltern in die Schule kommen oder auch halt – ähm – dass man – ähm – denn mit – mit hohen Bogen rausgeworfen wird (3) @(. )@ stimmt gar nich – bin der Leiseste@ so oder einfach rauschicken mit den gelben Karten und roten Karten wie beim Fußbaaall(.) so das war´s (8)

---

<sup>38</sup> Die Lehrerin betreibt damit das „Pferdchenspiel“: „Der Lehrer macht... einzelne Schüler zum Pferdchen, auf denen er seine eigenen Forderungen an andere Schüler heranreiten lässt“ (Brück 1978: 273). Dies ist für die betroffenen SchülerInnen problematisch, weil es meist Außenseiterpositionen sind, die die Lehrerin aufgreift und dadurch noch verstärkt.

*Augustine:* Ähm – ich wollt mal zu Illos Vorschlag sagen – mit den Karten ja (.) also das ist ja blöd dann kann ja jeder seine Karten umdrehen wie er will (.) Na ja – na und [Gemurmel]

*Illo:* Aber da kann ja der Lehrer drauf achten wenn der die einfach wieder umdreht

[*Augustine:* Na der Lehrer kann ja nicht @2@ der Lehrer kann ja nich' auf jeden – auf alle gleichzeitig achten ob die ihre (Z. 117-133)

*Pünktchen:* Nun mal nochmal zum Boris – also Vorschlag zurück zu kommen also ich denke mal das ist 'ne bescheuerte Idee weil – wenn alle Le- also – wenn – denn müssten ja eigentlich bei manchen ich sag auch bei mir müßten ja die Lehrer also und meine Eltern also schon tausend mal hier angetanzt kommen und (.) und darum des is' 'ne dumme Idee irgendwie (Z. 140-143)

Ebenso wie Kent schlägt Illo eine Repressionsmaßnahme vor. Für seinen Vorschlag mit den gelben und den roten Karten erntet er allerdings Gelächter. Darauf antwortet er mit einer Selbstbestätigung, woraufhin das Gelächter verstummt. Boris reiht mehrere Vorschläge aneinander, die alle Ausdruck des Wunsches nach autoritärem Vorgehen seitens des Lehrers sind: Einen blauen Brief schreiben, die Eltern in die Schule bestellen, in hohem Bogen rauswerfen. Einem Einwand von MitschülerInnen, dass er selber zu laut sei, widerspricht er. Sein Abschluss „so, das war's“ deutet auf den latenten Zweck der Wortmeldung hin, der in einer Selbstdarstellung vor dem Mikrofon liegt. Augustine zweifelt die Praktikabilität von Illos Vorschlag an: Jede/r könne seine Karten selber wieder umdrehen. Nach Unruhe und Gemurmel verteidigt Illo seinen Vorschlag: Der Lehrer könne ja darauf achten. Augustine fällt ihm ins Wort, um auch diesen Einwand zu widerlegen: Der Lehrer könne ja nicht auf alle gleichzeitig achten.

Nach einer Unruhephase kommt Pünktchens Beitrag als Opposition zu Boris. Pünktchen benutzt sehr starke Ausdrücke: „bescheuerte Idee“, Eltern müssten „tausendmal angetanzt kommen“, „dumme Idee“. Dies deutet darauf hin, dass sie emotional stark beteiligt ist in der Diskussion, insbesondere in der Reaktion auf Boris, den sie damit als etwas dümmlich darstellt. Im Hintergrund drängelt Illo die Lehrerin, dass er unbedingt noch etwas sagen möchte.

*Illo:* Zu der Sache dass der Lehrer nicht auf alle aufpassen kann (2) aber der erma- (3) der ermahnt die Schüler doch und wenn er denn weiß – den hat er ermahnt und da liecht noch keene Karte umjedreht (3) denn wird denn wird des aber böse hier

Boris: Man stellt einfach Kameras auf

[*Hermine:* Au, geil, ey (Z. 149-154)

Illo unterstellt der Lehrerin große Autorität und den SchülerInnen enormen Respekt vor der Lehrerin. Beides ist in der ausgeprägten Form real nicht gegeben, was Augustine und Pünktchen in ihren kritischen Äußerungen zum Ausdruck gebracht haben. Boris schlägt im Hintergrund vor, Kameras aufzustellen! Ein Vorschlag, der die vorhergehenden Kontrollvorschläge auf die Spitze treibt und damit schon ad absurdum führt.

Die Lehrerin schließt die Diskussion ab, die gerade erst angefangen hat (Rituelle Konklusion). Sie setzt im ersten Satz mehrfach an, weil sie wartet, dass es leise wird. Vielleicht aber auch, weil sie mit ihrer kommenden Äußerung die Diskussion abwürgen wird. Sie relativiert das eingangs formulierte Interesse an einer ruhigen Arbeitsatmosphäre in der Freiarbeit: Da müsse es nicht so leise sein wie im ‚normalen Unterricht‘<sup>39</sup>. Man dürfe miteinander reden, aber nicht zu laut! Sie bezieht sich auf Hermine's Äußerung – wieder ein Versuch, die eigenen Vorschläge zu legitimieren, indem Bezug zu SchülerInnenäußerungen genommen wird – und macht einen Vorschlag, der vollkommen vom vorher Diskutierten abweicht (aber schon in ihrem Protokoll vom 30.3.01 angelegt ist): Durch viele Gruppenarbeitsaufgaben sei es in der Freiarbeit sehr unruhig geworden. Sie setzt ihren Vorschlag an: „müssten wir“ (beim nächsten Arbeitsplan) und korrigiert dann „würde ich“ mehr Partnerarbeit und weniger Gruppenarbeit – auf Zuruf ergänzt sie dann noch „mehr Einzelarbeit“ – reinnehmen, damit es nicht zu unruhig wird. Diesen vollkommen neuen und nicht aus der Diskussion erwachsenen Vorschlag stellt die Lehrerin aber nicht mehr zur Diskussion, sondern geht gleich zum nächsten Vorschlag über, die Freiarbeitsstunden auf einen anderen Tag zu verlegen. (vgl. 5.5.2)

Interessant ist, dass die drei Vorschläge aus den vorbereitenden Fragebögen, die an die Eigenverantwortung appellieren („dass wir üben, leise zu sein (2x) und „dass wir nicht nur leiser sind, auch auf die anderen achten“) in der Diskussion gar nicht geäußert werden. Der zweite Vorschlag ist von Emely. Ihr Redebeitrag wurde in der vorhergehenden Diskussion von niemandem beachtet. Möglicherweise hatte dies zur Folge, dass sie sich in dieser Diskussion gar nicht mehr zu Wort meldete. Die anderen beiden Vorschläge stammen von Pünktchen und Tapsi (Freundinnen). Pünktchen hat sich immerhin mit der Ablehnung der repressiveren Vorschläge der anderen zu Wort gemeldet. Dass sie keinen konstruk-

---

<sup>39</sup> Der Begriff ‚normaler Unterricht‘ wird hier das erste Mal von der Lehrerin gebraucht, im zweiten Teil des Kreisgesprächs (Passage ‚Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan‘) nimmt Illo diesen Begriff auf. In den Interviews (s. Kapitel 8) ist ‚normaler Unterricht‘ ein fester Begriff der SchülerInnen für den lehrerzentrierten Unterricht geworden. Als Synonym der SchülerInnen für lehrerzentrierten Unterricht wird der Begriff ‚normaler Unterricht‘ im Text gebraucht und jeweils durch einfache Anführungsstriche gekennzeichnet.

tiveren Vorschlag in Richtung Eigenverantwortung in der Diskussion gemacht hat, mag einerseits daran liegen, dass die Lehrerin die Diskussion sehr bald abgebrochen hat, sie dadurch einfach zeitlich nicht mehr die Möglichkeit dazu hatte. Andererseits kann dies darin begründet sein, dass ihr Vorschlag „dass wir üben leiser zu sein (ich bin auch nicht immer leise)“ sehr allgemein ist und ihr vielleicht ein Konkretisierungsvorschlag fehlte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei dieser Diskussion über den Geräuschpegel die Lehrerin eine offene Diskussion nicht zulässt. Kent, Illo und Boris schlagen stärkere Repressionsmaßnahmen der Lehrerin vor, um Ruhe in der Freiarbeit herzustellen. Pünktchen und Augustine widersprechen ihnen. In dem Moment, wo eine spannende Kontroverse von Kent, Illo und Boris auf der einen, Pünktchen und Augustine auf der anderen Seite beginnt, bricht die Lehrerin das Gespräch ab, um ganz andere eigene Vorschläge in die Diskussion einzubringen. Der Aushandlungsprozess unter den SchülerInnen, ob und wie weit es möglich ist, in Freiarbeit mit Repressionsmaßnahmen eine ruhige Arbeitsatmosphäre herzustellen, wird von der Lehrerin nicht zugelassen. Sie beschließt die Diskussion mit ihrer Meinung, dass Repressionsmaßnahmen nicht der richtige Weg seien.

„ich fand... ganz gut,... dass einige außerhalb des Klassenraums gearbeitet haben, so dass es nicht immer so laut war“ (Kent)

#### **5.4.5 Aufzeichnungen zum Thema „Geräuschpegel“ vor dem Kreisgespräch am 8.2.02 und Äußerungen dazu beim Kreisgespräch am 17.6.02**

Beim **vierten Kreisgespräche** wird auf den vorbereiteten Fragebögen unter „mir hat in der Freiarbeit nicht gefallen“ sieben Mal erwähnt „dass es oft sehr laut ist“ und einmal „dass man sich nicht konzentrieren kann“. Das Thema wird aber weder von den SchülerInnen noch von der Lehrerin in die Diskussion eingebracht. Andere Themen sind dringender (20x: zu viel Englisch in der Freiarbeit, s.u.). Wenn das Thema „Geräuschpegel“ virulenter gewesen wäre, hätten die SchülerInnen es noch einmal angesprochen, wie es in den vorhergehenden Kreisgesprächen der Fall war, wo das Thema von den SchülerInnen jeweils im Abschnitt „Eindrücke von der Freiarbeit“ angesprochen worden war.

Im **fünften Kreisgespräch** wird die Lautstärke nur zweimal erwähnt:

Thomas: „Also ich fand es auch ganz gut, weil die Leute – im Klassenraum, da waren nicht so viele Schüler. Die waren alle in Gruppen in anderen Räumen verteilt. Und da war es nicht so laut im Klassenraum.“ (Z. 15-17)

Kent: „Also ich fand die Freiarbeit ganz gut, vor allem, dass einige außerhalb des Klassenraums gearbei-

tet haben, so dass es nicht immer so laut war.“ (Z. 45-46)

Dies war eine positive Auswirkung von Ausstattungsveränderungen in der Schule: Seit Beginn des Jahres 2002 gab es in den Gängen an einigen Stellen fest installierte Tischgruppen. Diese konnten für Gruppenarbeit während der Freiarbeit genutzt werden, was die SchülerInnen sehr gerne wahrnahmen. Dies führte zu dem positiven Effekt, dass die Unruhe im Klassenraum erheblich abnahm, da nur noch Einzel- oder Partnerarbeit in der Klasse durchgeführt wurde.

„Also ich finde es auch besser – wenn mehrere Stühle nebeneinander sind (.) ähh Tische (.) dann kann man nämlich mit mehreren Freunden zusammen sitzen.“ (Luke, Z. 481f.)

#### **5.4.6 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 8.2.02, Z. 424-763 zum Thema „Sitz- bzw. Tischordnung im Klassenraum“ sowie eines Schülerinnenprotokollausschnittes vom 12.12.00**

Beim Kreisgesprächsausschnitt „Sitz- bzw. Tischordnung im Klassenraum“ macht Dorothea den Vorschlag, statt der bisherigen Übereck-Vierertische Zweier-Tische im Klassenraum zu stellen.

*Dorothea:* Weil ich´s geschrieben hab – also nein weil ich finde – äh – ich find die ich find‘ das eigentlich besser – wenn die Tische also so – so halt immer in zweier Tischen oder so stehen (Z. 441-442)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Dorotheas Vorschlag im ersten Teil der Diskussion vor allem von anderen Mädchen unterstützt wird, die sich dadurch weniger Ablenkung und bessere Tafelsicht erhoffen. Mehrere Jungen dagegen betonen, dass sie Vierer-Tische möchten, um mit mehr als einem Freund zusammensitzen zu können. Nachdem die Lehrerin die Vorschläge an die Tafel angezeichnet hat und Proteste gegen die Zweier-Tische gekommen sind, distanziert Dorothea sich von diesem Vorschlag.

*Dorothea:* [aus dem Hintergrund] Ich hab nur gesagt dass die Tische anders stehen sollen – ich hab nich gesagt dass sie nur in Zweiertischen stehen sollen (Z. 592-593)

In der weiteren Diskussion werden noch verschiedene Aspekte, auf die zu achten ist, von den SchülerInnen eingebracht und es werden verschiedene Varianten ergänzt. Hier gibt es allerdings auch einen Jungen, dem es wichtig ist, den Lehrer gut sehen zu können. Die Lehrerin lässt die verschiedenen Vorschläge abstimmen. Dabei sind fünf Schü-

lerInnen für die alte Sitzordnung, keiner stimmt für die Zweier-Tische, fünf für ein Hufeisen und 17 für eine der neuen Vierertisch-Varianten.

Dieser Kreisgesprächsausschnitt ist also ein Beispiel für eine echte Entscheidungsfindung innerhalb der Klasse, die nicht zu stark von der Lehrerin beeinflusst wurde (die eindeutig für die alte Sitzordnung Stellung bezog), in der sich aber auch nicht der Wunsch nach traditioneller Schule (Zweier-Tische frontal) durchsetzte.

Dieses Kreisgesprächsthema hatte allerdings auch eine Geschichte in der Klasse, auf die hier kurz eingegangen werden soll. Im Lehrerinnen-Protokoll zum ersten Kreisgespräch am 12.12.00 (bei dem in diesem Teil das Aufnahmegerät versagt hatte), heißt es:

Im Zusammenhang mit der Lautstärke bringt Dorothea ihren Vorschlag zur **Sitzordnung**, den sie schon auf dem Meinungszettel hatte, den die Lehrerin jedoch gerne unterschlagen hätte: „Wir könnten doch auch mal Zweiertische stellen.“ Die Lehrerin versucht von diesem Vorschlag abzulenken. Sie betont, dass sie sich ja in der Freiarbeit sowohl umsetzen als auch die Sitzordnung verändern können. Sie betont, dass die Sitzordnung den Sinn hat, dass es leichter möglich ist, Gruppenarbeit zu machen. (Die Tische, die über Eck stehen, sind schnell zu Gruppentischen zusammengeschoben). Die Lehrerin fragt, was sie von **Gruppenarbeit** halten? Die Äußerungen zur Gruppenarbeit sind durchweg positiv. „Ich finde Gruppenarbeit toll!“ (Kent). Illo, Flaffi und Pünktchen stimmen ihm zu. Nur Dorothea ist etwas kritisch: „Ich finde, dass es in der Gruppenarbeit laut ist!“ Lena dazu: „Man kann sich auch leise unterhalten.“

Im Schülerinnenprotokoll von Paula-Luise (das die Lehrerin kannte, als sie ihres schrieb) heißt es:

#### Sitzordnung

Gruppenarbeit?

Kent: „Ich finde Gruppenarbeit toll!“

Augustine: „Ich auch!“

Illo: „Ich auch, denn es macht mehr Spaß!“

Flaffi: Ich finde es ist toll!

Dorothea: Ich finde dass es in der Gruppenarbeit laut ist.

Pünktchen: Es macht mehr Spaß beim Lernen.

Lena: Ich finde man kann sich auch leise unterhalten!

Die Diskrepanz zwischen Überschrift und Inhalt des Protokolls veranschaulicht sehr eindrücklich die Einschätzung der Lehrerin, dass sie von Dorotheas Vorschlag zur Än-

derung der Sitzordnung ablenken will, und dass ihr dies gelungen ist! Über die Argumentation, dass die Sitzordnung gut für Gruppenarbeit ist, hat sie geschickt das Thema gewechselt und die SchülerInnen zu Gruppenarbeit Stellung nehmen lassen, was erwartungsgemäß sehr positiv ausfiel. Hintergrund dieses Manövers war die Diskussion über Vokabelkartei/Vokabelheft am Tag vorher und am selben Tag. Hierbei hatte die Lehrerin ein Thema zur offenen Diskussion gestellt, bei dem sie aus pädagogischen Gründen nicht bereit war, einen ihren Vorstellungen widersprechenden Beschluss zu akzeptieren. Im Endeffekt hatte sie entgegen der Orientierung der Diskussion festgelegt, dass weiterhin die Vokabelkartei benutzt werden musste. Intuitiv war ihr klar, dass sie sich ein solches Vorgehen nicht noch bei einem weiteren Thema leisten durfte. Deshalb vermied sie eine offene Diskussion darüber durch oben geschildertes Ablenkungsmanöver.

Wenn das Thema Sitzordnung im Laufe des Jahres von Dorothea in informellem Rahmen angesprochen wurde, machte die Lehrerin deutlich, dass diese nicht zur Disposition stand. Erst über ein Jahr später brachte Dorothea das Thema noch einmal offiziell (Wandzeitungszettel) ein. An diesem Punkt war die Lehrerin bereit, auch ganz andere Sitzordnungsmodelle zuzulassen, was die Voraussetzung für die offene Diskussion und Entscheidungsfindung war. Interessant ist es, dass sich die nicht-traditionelle Sitzordnung inzwischen so weit etabliert hatte, dass es genügend Verfechter davon gab, so dass die traditionelle Sitzordnung (Zweier-Tische, frontal) am Schluss der Diskussion keine/n einzige/n Befürworter/in mehr hatte. Allerdings bekam die Sitzordnungs-Favoritin der Lehrerin auch nur fünf Stimmen. Wie die Diskussion ein Jahr früher ausgegangen wäre, lässt sich nur mutmaßen. Die Befürchtung der Lehrerin war, dass nach nur einem halben Jahr Erfahrung mit der anderen Sitzordnung die Orientierung schnell in Richtung traditionelle Sitzordnung umgeschlagen wäre.

„der Lehrer kann ja nicht auf jeden - auf alle gleichzeitig achten“ (Augustine, 10.4.01, Z. 134)

#### **5.4.7 Komparative Analyse der beiden Kreisgesprächspassagen, der Protokoll-ausschnitte und der Aufzeichnungen zum Thema Geräuschpegel sowie der Kreisgesprächspassage zur Sitzordnung**

Das Thema „Geräuschpegel“ wird vor allem im ersten Jahr der Freiarbeit immer wieder thematisiert. Vor dem ersten Kreisgespräch am 12.12.00 klagen 19 SchülerInnen, dass es zu laut sei in der Freiarbeit. Bei diesem Gespräch diskutieren die SchülerInnen relativ selbstkritisch über dieses Thema. Das Zugeständnis, dass sie selber verantwortlich sind für die Lautstärke in der Freiarbeit führt aber nicht zu einem veränderten Verhalten in



diesem Unterricht.<sup>40</sup> Beim nächsten Kreisgespräch am 10.2.01 wird das Thema von der Lehrerin auf die vorbereitenden Fragebögen gesetzt und im Gespräch thematisiert. Es ist nicht nachzuvollziehen, ob es auch von den SchülerInnen wieder eingebracht worden wäre. Aber es ist zu konstatieren, dass die objektive Situation („es ist zu laut in der Freiarbeit“) sich nicht grundlegend geändert hat. Die ersten Äußerungen der SchülerInnen beziehen sich auf den Lehrerinnenimpuls. Sie suchen nach Ursachen für den hohen Geräuschpegel oder machen Verbesserungsvorschläge, die sich auf das eigene Verhalten bzw. die Beachtung von „Please, be quiet“ beziehen. Die Orientierung der Diskussion verändert sich, als Shirley einbringt, dass sie zu alt seien für „Please, be quiet“. Die folgenden Redebeiträge beziehen sich darauf und bestätigen diese Aussage, die zu einer von den SchülerInnen gemeinsam geteilten Orientierung wird. Nur die Lehrerin nimmt diese Orientierung nicht auf. Ihr Festhalten am „Please, be quiet“ verhindert das Überlegen von weiteren konstruktiven Vorschlägen. Dass das Problem der Lautstärke in der Freiarbeit weiter existiert, zeigt sich in den dokumentierten Protokollnotizen der Lehrerin. Auch der Versuch, eine Glocke als Ruhesignal einzusetzen, führt nicht zum gewünschten Erfolg.

Vor dem nächsten Kreisgespräch am 10.4.01 vermerkt fast die Hälfte der SchülerInnen unter „mich stört“, dass es zu laut ist. Das Thema wird von einer Schülerin in der Eröffnungsrunde „Eindrücke von der Freiarbeit“ angesprochen und später von der Lehrerin wieder aufgegriffen. Während es in den vorhergehenden Gesprächen stärker um die Eigenverantwortung bzw. um den Wunsch, ernst genommen zu werden ging, werden in dieser Diskussion fast nur Repressionsmaßnahmen der Lehrerin vorgeschlagen. Diese Vorschläge implizieren eine Aussage, die im Kreisgespräch am 10.2.01 explizit formuliert worden war: Das „Please, be quiet“ oder andere Aufforderungen ruhig zu sein, nützen nichts, solange bei Nichteinhaltung keine Sanktionen folgen. Ebenso wenig nützt die Glocke etwas. Drei Schüler konstatieren, dass eine Sanktionierung notwendig sei, um im Unterricht ein bestimmtes Verhalten durchzusetzen. Andererseits schlagen sie Sanktionen vor, die im Freiarbeitsunterricht schwer zu verwirklichen sind, wie zwei Mädchen in ihren Entgegnungen verdeutlichen. Boris Kumulation von Sanktionsvorschlägen, die in der Aussage gipfelt „man stellt einfach Kameras auf“, impliziert ein Wissen um die genannte Problematik; denn seine Vorschläge sind eine Karikatur seines eigentli-

---

<sup>40</sup> Dasselbe Problem konstatiert Heusinger bei der Befragung von SchülerInnen dritter Grundschulklassen im Land Brandenburg zum Umgang mit Regeln in der Freiarbeit: „Besonders schwer scheint den Kindern dieser Altersstufe das „leise sprechen“ zu fallen. Obwohl sie diese Regel kennen und auch als persönlich

chen Anliegens. Leider verhindert die Lehrerin durch ihren frühzeitigen Diskussionsabbruch eine intensivere Auseinandersetzung der repressionsfreudigen Jungen und der repressionskritischen Mädchen, die vielleicht zu einer Bewusstwerdung der eben ausgeführten Hintergründe geführt hätte.

Im Vergleich dazu ist es interessant, dass es in der Diskussion um die Sitzordnung am 8.2.02 die Jungen sind, die für eine Sitzordnung plädieren, die ihnen mehr Möglichkeiten für Peerkontakte gibt (Vierer-Tische, um mit mehr als einem Freund zusammen sitzen zu können), während die Mädchen mit dem Argument, dass sie sich bei Vierer-Tischen zu leicht ablenken ließen und keine so gute Tafelsicht hätten, für Zweier-Tische plädieren. D.h. die Jungen wünschen sich auf der einen Seite Peerkontakte im Unterricht (Sitzordnungs-Diskussion), auf der anderen Seite verlangen sie Repressionsmaßnahmen, um diese Peerkontakte wiederum zu unterbinden (Geräuschpegel-Diskussion). Die Mädchen appellieren bei der Geräuschpegeldiskussion an die Eigenverantwortung und argumentieren in Bezug auf die Sitzordnung gegen Vierer-Tische, weil die Ablenkungsmöglichkeiten dabei zu groß seien.

Die Analyse der beiden aufgezeichneten Gesprächspassagen zum Geräuschpegel zeigt, dass Inhalt und Verlauf der Gespräche sehr stark von der Lehrerin bestimmt werden: Die Lehrerin gibt die Impulse und die Orientierungen, sie erteilt das Rederecht, sie hat „das letzte Wort“. Die SchülerInnenbeiträge beziehen sich nach dem LehrerInnenimpuls jeweils zunächst formal und inhaltlich sehr stark auf diesen Impuls. Im Laufe des Gespräches entwickelt sich jedoch auch eine Unabhängigkeit davon. Die SchülerInnen beziehen sich stärker aufeinander und es entsteht eine Eigendynamik – so im ersten Gespräch die Diskussion um das „Please, be quiet“ und im zweiten Gespräch das direkte Eingehen von Augustine und Pünktchen auf die Vorschläge von Kent, Illo und Boris.

Bei beiden Gesprächen ist die Lehrerin jedoch nicht in der Lage, diese Eigendynamik zu akzeptieren bzw. aufzugreifen. Beim ersten Kreisgespräch ignoriert die Lehrerin in ihrem Abschluss-Statement völlig die Orientierung der Gruppe, die sich in der vorhergehenden Gesprächsphase herausgebildet hat und bis auf eine Einzelstimme von allen, die sich beteiligt haben, geteilt wird: Wir sind zu alt für „Please, be quiet“! Wir müssten „erwachsenere“ Formen finden, um ruhig zu werden. Beim zweiten Kreisgespräch lässt die

---

bedeutsam angeben, gelingt es mehr als der Hälfte der befragten SchülerInnen offensichtlich nur „manchmal“ oder „nie“ ihr Verhalten entsprechend zu regulieren (vgl. Heusinger 2002: 121)

Lehrerin eine offene Diskussion erst gar nicht zu. In dem Moment, wo eine spannende Kontroverse von Kent, Illo und Boris auf der einen, Pünktchen und Augustine auf der anderen Seite beginnt, bricht sie diese gleich wieder ab, um eigene – vollkommen andere – Vorschläge einzubringen. Während die Lehrerin den SchülerInnen nicht die Möglichkeit lässt, im Kreisgespräch eigenverantwortlich die Probleme der Freiarbeit zu verhandeln, weigert sie sich verbal, in der Freiarbeit die Funktion der Repressionsinstanz zu übernehmen und fordert hierfür Eigenverantwortung der SchülerInnen. Das Verhalten der Lehrerin ist also ebenso widersprüchlich wie das der SchülerInnen, die die Freiheiten der Freiarbeit schätzen, aber gleichzeitig nach stärkerer Kontrolle verlangen.

Einige SchülerInnenäußerungen implizieren ein Wissen um die Ursachen des zu hohen Geräuschpegels in der Freiarbeit. Hermine's Schilderung am 10.2.01, wie sich aus einer einzelnen Äußerung eine störende Geräuschkulisse entwickelt und ihr Vorschlag am 10.4.01, dass man sich nur von Platz wegbewegen dürfe, wenn man Sachen holt oder bringt sowie Augustines Gegenhorizont (wenn man in Freiarbeit arbeitet, sollte man leise sein – wenn man in Freiarbeit Spiele macht, ist es verständlich, wenn geredet wird) verdeutlichen ein grundsätzliches Problem der Freiarbeit: Die Arbeits- und Sozialformen der Freiarbeit bewirken eine stärkere Unruhe im Klassenraum als im Frontalunterricht; denn es sind nicht alle zur selben Zeit mit denselben Aufgaben beschäftigt und Kooperation ist erwünscht.<sup>41</sup> Andererseits verhindert ein zu hoher Geräuschpegel konzentriertes Arbeiten wie es auch in der Freiarbeit notwendig ist. Eine gewisse Disziplin ist also unabdingbar. Diese allein durch repressive Maßnahmen der Lehrerin zu erreichen, ist jedoch relativ unrealistisch wie die Mädchen in der Diskussion am 10.4.01 verdeutlichen. Die sehr kritischen Reaktionen auf den Vorschlag der Lehrerin, dass Gruppen mit Spielen in andere Räume gehen sollen, im Gespräch am 10.2.01 sind vor allem auf die negativen Erfahrungen einer Großgruppe zurückzuführen, die kurz zuvor in einem anderen Raum gescheitert war (es gab Streit um die Spielregeln, einige beschäftigten sich mit anderen Dingen). Die Äußerungen im letzten Kreisgespräch

---

<sup>41</sup> Dass offenere Unterrichtsformen einen höheren Geräuschpegel mit sich bringen, stellt Jules Henry schon 1975 in seinem Aufsatz „Spontaneität, Selbständigkeit und Kreativität“ fest. Die von ihm beobachteten LehrerInnen handelten nach der damaligen (in bürgerlichen Vororten in den USA verbreiteten) „Erziehungsnorm, dass gute Grundschullehrerinnen positiv bestärkende, freizügige Eltern zu sein haben“ (Henry 1975: 56). Die dementsprechende geringe Disziplinierung von Seiten der Lehrerin führte zu erhöhten Geräuschpegeln in den untersuchten Klassen. Auf der Skala von 0-4, mit der er die Geräuschpegel klassifizierte, bewegen sich die Klassen meist in dem Bereich 2-3. „Gegen Ende des Schuljahres verstärkte sich der Eindruck, dass die ... Unruhe einen Punkt erreicht hatte, der jenseits der Toleranzschwelle einiger Kinder lag. Einige Schüler, besonders Mädchen, begannen die Klasse von sich aus zur Ordnung zu rufen“ (ebd.: 62). Der Geräuschpegel wurde also auch hier als Problem empfunden, jedoch nicht zum Thema innerhalb der Klasse gemacht, da eine Disziplinierung der Erziehungsnorm widersprochen hätte.

(17.6.02) zeigen eine positivere Einschätzung dieses Vorschlags: Weil Gruppen an den Sitzgruppen in den Fluren gearbeitet haben, war es im Klassenraum nicht mehr so laut.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Thema Geräuschpegel mehrfach thematisiert wird, vor allem im ersten Jahr der Freiarbeit. Die Aushandlungsprozesse der SchülerInnen untereinander zu diesem Thema werden durch Ignoranz der Lehrerin in Bezug auf den Orientierungsgehalt der Diskussion bzw. durch frühzeitigen Abbruch der Diskussion ihrerseits verhindert. Die Lehrerin lässt also eine eigenverantwortliche Diskussion der SchülerInnen nicht zu, fordert aber verbal Eigenverantwortung der SchülerInnen in der Freiarbeit. Die SchülerInnen bringen zum Ausdruck, dass sie die Freiheiten der Freiarbeit schätzen, fordern z.T. aber gleichzeitig stärkere Repressionsmaßnahmen der Lehrerin in der Freiarbeit, weil sie sich eine entsprechende Selbstdisziplin nicht zutrauen. In den Diskussionen zum Geräuschpegel sind es vor allem Jungen, die Repressionen fordern, während Mädchen deren Effektivität in Frage stellen. Bei der Diskussion um die Sitzordnung wiederum sind es Mädchen, die eine Sitzordnung fordern, die Peerkontakte im Unterricht minimiert, während Jungen sich die Möglichkeit von Peerkontakten im Unterricht wünschen.

## **5.5 Freiarbeit im Spannungsfeld zwischen Peerkultur und schulischen Anforderungen**

**Zusammenfassende Interpretation und Komparative Analyse der Kreisgesprächspassagen zu den Themen „Gegenseitige Kontrolle“ vom 10.2.01, „Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“ vom 10.4.01, „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“ vom 8.2.02, „Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“ und „Fortsetzung der Freiarbeit in der 7. Klasse“ vom 17.6.02 sowie „Quatschen und/oder Arbeiten in der Freiarbeit“ vom 17.6.02**

Die folgenden Kreisgesprächsausschnitte werden in diesem Kapitel zusammengefasst, weil sie sich alle mit atmosphärischen Fragen der Freiarbeit beschäftigen. Unter verschiedenen thematischen Fragestellungen (Wann soll die Freiarbeit stattfinden? Wie viele Stunden Freiarbeit, wie viele Stunden Englischunterricht sollen in der Woche sein? Wird außerhalb des Klassenraumes überhaupt gearbeitet? Wollen die SchülerIn-

nen die Freiarbeit in der 7. Klasse fortsetzen?) wird immer wieder darüber diskutiert, was das Besondere am Freiarbeitsunterricht ist und wie er sich vom regulären Unterricht unterscheidet. Dies ist das versteckte Thema dieser Kreisgesprächspassagen, das in der komparativen Analyse herausgearbeitet werden soll.

Da in diesem Kapitel immer wieder von „Peerkultur“ gesprochen wird und dieser Begriff schon in der Überschrift dieses Kapitels auftaucht, soll er hier kurz begrifflich geklärt werden: Der Terminus „Peers“ stammt aus dem Englischen und ist im Deutschen übernommen worden, weil es keine wirklich treffende und griffige Übersetzung gibt. Unter „Peers“ werden Freunde oder die Gleichaltrigen in der unmittelbaren Umgebung oder im Allgemeinen verstanden. In Anlehnung an Breidenstein/Kelle möchte ich diesen Begriff auf diejenigen Gleichaltrigen eingrenzen, an denen die Kinder sich in ihrer alltäglichen Kommunikation beziehen und an denen sie sich in ihrem eigenen Verhalten orientieren (vgl. Breidenstein/Kelle 2002: 319). „Die Schule kann als Paradebeispiel der ambivalenten Bedeutung von ‚Peers‘ angesehen werden: Es handelt sich keineswegs nur um Freunde, aber doch um diejenigen, auf die man sich tagtäglich beziehen muss, zu denen man sich in ein Verhältnis setzen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert“ (Breidenstein 2004: 921). Die Regeln und Relevanzen, die im Umgang der „Peers“ miteinander entstehen, konstituieren die „Peerkultur“. „Die Forschung zur peer culture bei Kindern und Jugendlichen rückt jene Praktiken und Prozesse in den Blick, in denen sich Kinder und Jugendliche aneinander orientieren und einen kulturellen Kontext schaffen, der eigenen Regeln und Relevanzen folgt“ (Breidenstein/Kelle 2002: 319).

### **5.5.1 Zusammenfassende Interpretation der Kreisgesprächsausschnitte vom 10.2.01, (Z. 50-58, Z. 78-89), Z. 148-244 zum Thema „Gegenseitige Kontrolle“ sowie einzelner Szenenprotokolle zur „gegenseitigen Kontrolle“<sup>42</sup>**

Die Thematisierung der „gegenseitigen Kontrolle“ im Kreisgespräch am 10.2.01 hat eine Vorgeschichte, die in den folgenden Szenenprotokollen dokumentiert ist:

„28.11.00: Skater hat eine Aufgabe fertig, ich spreche gerade mit Hommer. Skater braucht eine Bestätigung und sagt: Hommer, unterschreib mal! Dieser tut das nebenbei, ohne das Arbeitsblatt gesehen zu haben oder darauf zu achten, was er unterschreibt. Ich muss also die Bedeutung der Partner-Unterschrift noch einmal erläutern!“

„30.1.01: Ich ermahne außerdem, dass die Arbeitsaufgaben richtig erfüllt werden müssen, weil ich letztes

---

<sup>42</sup> Diese Interpretation wurde im Forschungskolloquium von Prof. Ralf Bohnsack an der FU Berlin im Februar 2004 vorgestellt und diskutiert. Die hier dargestellten Ergebnisse bauen wesentlich auf dieser gemeinsamen Diskussion im Forschungskolloquium auf.

Mal eine Schülerin beobachtet habe, wie sie bei Profax einfach alles durchprobiert hat, ohne zu überlegen. Ich weise auch darauf hin, dass derjenige, der abzeichnet, auch kontrollieren muss.

Kurze Zeit später gibt es einen Streit zwischen Illo und Hommer. Letzterer wollte Unterschriften unter die erledigten Profax-Blätter, hatte aber die Blätter schon weggeschmissen. Illo besteht darauf, sie zu sehen! Ich lasse mir von Hommer zeigen, welche Profax-Blätter er gemacht hat und Illo sucht die Lochblätter aus dem Papiermüll heraus. Das reicht dann an ‚Beweisen‘, um Hommer seine Arbeit abzuzeichnen!“

Die Lehrerin stellt fest, dass die PartnerInnenkontrolle nicht so wahrgenommen wird, wie die Regel es vorschreibt: Der Partner unterschreibt, ohne das Arbeits- bzw. Profaxblatt kontrolliert zu haben. Im zweiten Protokollabschnitt ist außerdem dokumentiert, dass die Selbstkontrollmöglichkeit des Übungssystems Profax nicht genutzt wird: Statt das Übungsblatt ernsthaft zu erledigen, probiert die Schülerin ohne zu überlegen alle Möglichkeiten durch bis sie bei der richtigen Lösung landet. Die Lehrerin ermahnt aber nicht diese Schülerin, ernsthaft zu arbeiten, sondern weist darauf hin, dass der Partner/die Partnerin genau kontrollieren sollen, um solche Verstöße festzustellen. Diese Erfahrungen sind der Hintergrund für die Ermahnungen der Lehrerin im Kreisgespräch.

Im zweiten Protokollabschnitt wird außerdem ein Streit zwischen Illo und Hommer beschrieben, der aufgrund der Ermahnung der Lehrerin, richtig zu kontrollieren, entstanden war. Da Hommer bisher nicht gewohnt war, dass Illo seine Arbeit auch sehen wollte, wenn er sie abzeichnete, hatte er seine Arbeitsblätter schon weggeworfen. Illo aber hat die Ermahnung der Lehrerin ernstgenommen und möchte Hommers Arbeit sehen. Dieser Streit ist der Hintergrund für Illos Problematisierung des Themas „Gegenseitige Kontrolle“ im Kreisgespräch am 10.2.01:

*Illo:* ... und das mit den Unterschriften (.) weil da will – na gut – da bin – ... – ich bin ja auch mitschuldig – ... ich ja auch – manchmal nich unterschreiben will einfach (2) irgendwie keene – weil (1) H – Hommer der will man oftmals bei mir jar nicht unterschreiben; da hat er keene Lust zu da soll ich zu wem anders jeh'n; @na und@ - ich hab ja gesagt – dass ich auch dran Schuld bin (.) @(. )@ (Z. 78-83)

Im Anschluss an Illos Redebeitrag schildert Boris Betrugsmöglichkeiten:

*Boris:* So (2) ähm @(. )@ ich find das – man kann ja auch leicht betrügen bei den Arbeitsplänen (.) ja und – ich find'es halt blöd – dann schreibt man irgend'en Namen hin, (.) ähm – Barney und ich machen einfach nur Jekrakele und (.) ja – und das war auch gut – und @(. )@ @keine Namen@ (Z. 85-87)

Die Lehrerin greift das Thema „gegenseitige Kontrolle“ in ihrem anschließenden Redebeitrag auf. Sie möchte – dem Duktus ihres Redebeitrages nach – keine Diskussion ein-

leiten, sondern nur einige Anweisungen bezüglich der PartnerInnen-Kontrolle geben. Pünktchen aber setzt eine Wortmeldung zum Thema durch und beginnt damit eine Diskussion zur gegenseitigen Kontrolle. Offensichtlich haben die SchülerInnen Frau L.s Redebeitrag zur PartnerInnen-Kontrolle, in dem sie einige SchülerInnen direkt kritisiert, als allgemeinen Angriff gesehen, den sie nicht „auf sich sitzen lassen“ wollen.

Die Redebeiträge der SchülerInnen sind vor allem Rechtfertigungen, dass sie, bzw. Anfragen, ob sie die gegenseitige Kontrolle richtig gemacht haben – ein vorsichtiges Darstellen ihrer Praxis mit der implizierten Frage, ob diese der Erwartung der Lehrerin entspricht:

*Kent:* Ja (3) also ähm – ich wollt‘ sagen dass (2) also bei uns ist das eig‘ntlich so dass – dass ähm – also je‘nfalls äh wenn ich jetzt zum Beispiel Logico gemacht hab (2) und ähm dann guckt Thomas eig‘ntlich nicht mehr besonders darauf äh dass‘ richtig ist, ich meine er guckt ja schon – nein er guckt ja schon drauf während ich das mache – deshalb er guckt ja schon – also er wird das ja schon sicher irgendwie sehen (.) stimmt’s? so machen wir datt wir zwei beiden, [Grölen im Hintergrund]

*Frau L.:* So – ähm – scht – der Partner – der Partner muss auch nicht extra kontrollieren ob’s richtig ist, weil – weil das ja derjenige selber machen soll – mit dem Selbstkontroll-Blatt – es is nur wichtig zu gucken ob’s auch wirklich gemacht ist – ne – ähm – so – (*ich würd...*) – es geht weiter (2)

*Illo:* Also bei mir und Hommer, da war das ja früher da hat ja keener ruffgeguckt ob der andere das macht der hat einfach unterschrieben, (.) und manchmal ha’m wa auch selber unterschrieben also jeschummelt – @betrogen (2) alle belügt@ (2) und – och Boris – und denn halt jetze daa – unterschreib ich einfach nich wenn er mir das nich zeigt und da ist er ganz schön wütend immer drauf (3) dass er mir das extra zeigen muss: (3)

*Boris:* Also – ähm – wenn man eins eingefangen hat (.) dann ka’ma’ ja auch leicht alles zurückzu machen und zum Partner sagen (2) ich bin fertig, dann fragt er – ähm – ja wo is’es’nn? – ooh (.) jetz hab‘ ich aber gerade zurückgemaacht (2) pff (2)

*Frau L.:* Das – das könn’ wa jetz ma’ für alle sagen, also beim Logico, und beim Profax da sollte man das dem Partner zeigen eh man’s wieder aufgeräumt hat oder – eh man die Zettel weggeworfen hat, – ne? also wenn das Logico fertig ist, (.) selber kontrollieren; (.) dann dem Partner zeigen; (.) und dann erst wieder aufräumen. (.) ne? – Pünktchen ist erst dran – dann bist du dran (3) (Z. 186-208)

In den Redebeiträgen der SchülerInnen ist eine Ambivalenz zu spüren: Sie bewegen sich sowohl bei der Freiarbeit als auch im Kreisgespräch zum einen in der Sphäre der Peerkultur, zum anderen im Schulsystem, das durch das LehrerInnen-SchülerInnen-

Verhältnis repräsentiert ist. Diese Ambivalenz manifestiert sich in der Diskussion um die gegenseitige Kontrolle. Im Prinzip akzeptieren sie die Regel der PartnerInnenkontrolle, die Enaktierung dieser Regel aber bereitet ihnen Probleme. Dies wird in fast allen Redebeiträgen deutlich, in denen die SchülerInnen ihre Kontrollpraxis darstellen. Besonders klar wird es bei Boris, der darauf hinweist, dass man bei den Arbeitsplänen leicht betrügen kann und bei Illo, der seine eigenen „Betrugsversuche“ karikiert. Die SchülerInnen möchten nicht durch die gegenseitige Kontrolle gezwungen werden, LehrerInnenfunktionen gegenüber ihren Freunden zu übernehmen. Die Ambivalenz ist aber auch hier wieder vorhanden, wenn bei Illo an einer Stelle eine gewisse Identifikation mit der Lehrerrolle erkennbar wird: Als er betont, dass Hommer sich ärgert, „dass er mir das extra zeigen muss“. Skater übernimmt die Lehrerinnenperspektive, indem er Sanktionen vorschlägt, wenn nicht nach dem Schema verfahren werde, das die Lehrerin gerade erklärt hatte. Seine Äußerung wird allerdings mit Buh-Rufen quittiert.

Die SchülerInnen sehen die Dualität, also beide Pole, die SchülerInnen- und die Lehrerinnenperspektive. Sie versuchen in ihren Redebeiträgen beiden Ebenen gerecht zu werden. Die Lehrerin aber schaut nur aus ihrer Perspektive. Für die SchülerInnen ist das Gespräch einerseits eine Gruppendiskussion im konjunktiven Rahmen (und da ist Gekrakele z.B. akzeptiert), andererseits ein LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch (da ist Gekrakele ein „Betrugsversuch“). Die Frage des Aushandlungsprozesses unter den SchülerInnen, wie kontrolliert werden soll, wird immer wieder dadurch abgeblockt, dass – vor allem durch die Lehrerin – moralische Kategorien in die Diskussion gebracht werden (Ehrlichkeit, Betrug). Diese moralische Begrifflichkeit reduziert das Kontrollproblem auf das LehrerInnen-SchülerInnenverhältnis. Das Problem der Kontrolle der SchülerInnen untereinander wird zu einer Frage der Ehrlichkeit der Lehrerin gegenüber. Damit wird die Sphäre, die das Verhältnis der SchülerInnen miteinander betrifft, ausgeklammert. Eine Aushandlung der Kontrollregeln unter den SchülerInnen wird somit verhindert.

Durch ihr Wohlwollen gegenüber einigen Kontrollpraktiken und ihre Ablehnung anderer, will die Lehrerin auch die Regeln für die Durchführung der gegenseitigen Kontrolle festlegen. Da die Freiheit in der Freiarbeit sowieso begrenzt ist (Zeiteinteilung und Sozialform der Arbeit sind frei), bleibt dann noch nicht einmal die Freiheit, die Enaktierung der Kontrollregel untereinander auszuhandeln. Das Kernproblem ist, dass die Lehrerin den SchülerInnen nicht die Freiheit lässt, das Regelsystem ihrer Peergroup zu ent-



falten. Die Lehrerin steht immer im Hintergrund und versucht sich einzumischen?. Das ist ein strukturelles Problem, zumal die Peergroup aus der Perspektive der Lehrerin nicht existent ist

Nur Augustine – und im Anschluss an sie Hermine – eröffnen einen weiteren Horizont von Eigenverantwortung der SchülerInnen, die eine solche Kontrolle im Einzelnen überflüssig machen würde:

*Augustine:* Also @(. )@ (3) wenn man jetzt was nicht gemacht hat und das trotzdem vom – vom Nachbar unterschreiben lässt, dann – hat ma ja eigentlich selber Schuld, weil – wenn das dann ma – irgendwo – in'er Kurzkontrolle dran kommt oder so; – dann weiß man das ja eben nicht obwohl man es ja eigentlich in der Freiarbeit – üben sollte und dann hat man eben selber Schuld gehabt (9)

*Hermine:* Ähm – also ich fand's (2) ich find's doof – dass – ähm ich weiß (2) ich weiß nicht ob jemand betrügt aber (.) wenn man's macht (.) würd ich's lieber nich machen wegen – Augustine hat's auch eben gesagt (.) also – ich würde es nich machen (4) (Z. 177-184)

Damit wird das Prinzip der ständigen Kontrolle, das die Lehrerin expliziert (dass sie ständig präsent ist) relativiert und eine Vorstellung umfassender Selbstverantwortlichkeit eröffnet. Interessant ist, dass diese Äußerungen schon am Anfang der Kreisgesprächspassage stehen und weder von MitschülerInnen noch von der Lehrerin aufgegriffen werden.

Dass die Lehrerin nicht auf diese umfassende Selbstverantwortung vertraut und sich selbst als letztendliche Instanz für eine korrekt durchgeführte Kontrolle sieht, verdeutlicht auch ein Szenenprotokoll einige Monate später:

„3.6.02 Irgendwann sehe ich, wie Shirley und Augustine einen Freiarbeits-Ordner aus dem Regal holen, das Mathe-Arbeitsblatt aufschlagen und die Ergebnisse auf ihr Mathe-Arbeitsblatt abschreiben – direkt vor meiner Nase am ersten Tisch. Ich bin ziemlich konsterniert: ‚Was macht ihr denn da? – Ihr könnt das doch nicht einfach abschreiben!‘ ‚Wieso? Das machen doch alle!‘ ist Shirleys unverfrorene Antwort: ‚Manches davon können wir doch gar nicht! – haben wir nur einmal gehabt.‘

‚Wenn Lillie das kann, müsst ihr das auch können!‘ (Lillies Ordner hatten sie) ‚Sonst könnt ihr Lillie bitten, es euch zu erklären!‘ sage ich und nehme ihnen den Hefter weg. Sie beginnen, alleine zu rechnen. Shirley gebe ich noch einen Tipp für's Rechnen. Dann machen sie jede auf ihrem Platz weiter. Lillie gibt zu, dass sie auch nicht alle Aufgaben gekonnt habe, sondern welche von den Ergebnisfeldern zurückgerechnet habe. – Das ist wenigstens pfiffig!

Später erzählt Shirley mir, dass Augustine sich den Ordner von Lillie noch einmal genommen habe. – Es wird Zeit, zu anderen Formen der Freiarbeit zu kommen, denke ich. Ende der 6. Klasse „überlebt“ sich

diese Form langsam. – Ich werde dies Thema im letzten Kreisgespräch ansprechen. Mal sehen, was die SchülerInnen dazu meinen!

In diesem Fall spreche ich noch mit der Mathe-Lehrerin. Sie hat die Idee, die beiden mal mit den Aufgaben an die Tafel zu nehmen, was sie in der nächsten Stunde tut. Außerdem erklärt sie den SchülerInnen, dass so ein Verhalten nicht o.k. ist – und wenn SchülerInnen auf der Kippe zwischen zwei Zensuren stehen, ein solcher Betrugsversuch auch mal den Ausschlag geben kann!

Ich werde in der nächsten Freiarbeitsstunde jedenfalls auch noch einmal darauf eingehen. Vielleicht schlage ich gleich vor, dass Lillie eine Gruppe bildet mit allen, die noch das Mathe-Arbeitsblatt machen müssen und ihnen schwieriges erklärt (Lillie ist nämlich schon fast fertig mit ihrem Arbeitsplan und dafür könnte ich ihr dann die Arbeit am Computer erlassen, die sie nicht gerne macht!)“

Wenn Shirley und Augustine sich direkt vor der Lehrerin das ausgefüllte Arbeitsblatt einer Mitschülerin rausnehmen und davon abschreiben, ist das eine massive performative Inszenierung. Sie möchten damit etwas zeigen. Shirley und Augustine sind nicht besonders niederträchtig, sondern treiben den Versuch, zu zeigen, was möglich ist, einfach auf die Spitze. Sie verdeutlichen dadurch die zwei verschiedenen Lebenswelten der schulischen Anforderungen und der Peer-Kommunikation, die in der Schule immer da sind (auch wenn es keine Freiarbeit gibt). Allerdings geht die Inszenierung vor allem von Shirley aus. Sie ist diejenige, die ihr Verhalten verteidigt und nachher auch noch Augustine verpetzt. Wenn Augustine sich den Ordner wirklich noch einmal genommen hat (was nicht nachgeprüft wurde), ging es ihr wirklich um das Abschreiben und nicht um die Performance.

Die Lehrerin sieht allerdings nicht, dass Shirleys Verhalten ein performativer Akt ist. Sie erkennt nur das Schummeln und ahndet dieses – mit der Absicht, weitere Betrugsversuche damit zu unterbinden. Shirley fühlt sich daraufhin ungerecht behandelt, wie ein weiterer Szeneprotokollausschnitt zeigt:

„10.6.02 Shirley hat sich in den Freiarbeits-Raum zurückgezogen und schreibt eine Bildergeschichte. Sie ist ziemlich aufgebracht darüber, dass ich sie bloßgestellt habe wegen des Abschreibens des Mathe-Arbeitsblattes und auch an die Mathelehrerin „verpetzt“ habe. Ihre Standard-Entschuldigung ist wieder ‚das machen doch alle‘.“

Augustine wird nicht mehr erwähnt. Sie muss die Strafe also ohne Protest akzeptiert haben. Diese entsprach ja auch der von ihr entwickelten Logik im vorausgegangenen Kreisgespräch: Wenn man die Aufgaben nicht selbstständig bearbeitet, ist man selber Schuld, wenn man sie bei der nächsten Kontrolle nicht beherrscht.

Shirley dagegen fühlt sich ungerecht behandelt. Ihre Verärgerung über das Vorgehen der Freiarbeitslehrerin mag auch zu ihrer Haltung gegenüber der Freiarbeit beigetragen haben, die im letzten Kreisgespräch noch kritischer ist als zuvor. Sie ist die Einzige, die Freiarbeit an sich ablehnt.

Die Auswertung der Szenenprotokolle zur Kontrolle bestätigt die Erkenntnis der Interpretation der Kreisgesprächspassage, dass die Lehrerin den SchülerInnen keine Möglichkeit lässt, sich über die Formen der gegenseitigen Kontrolle zu verständigen. Sie hat bestimmte Regeln gesetzt und sie wacht streng über die Einhaltung dieser Regeln. Wenn die Lehrerin einen Regelverstoß registriert, ist dies Anlass zu Ermahnung oder zur Ahndung. Das heißt die Lehrerin greift sehr stark in die Kommunikation der Kinder untereinander während der Freiarbeit ein.

„Freitag glaub’ möchte man sich denn – schon ´n bisschen erholen“ (Flaffi, Z. 185f.)

### **5.5.2 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 10.4.01, Z. 165-257 zum Thema „Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“**

Die Gesprächspassage „Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“ wird durch den Vorschlag der Lehrerin, die Freiarbeitsstunden auf einen anderen Tag zu verlegen, konstituiert. Es geht darum, ob die Freiarbeitsdoppelstunde weiterhin freitags stattfindet (mit einer Fünf-Minuten-Pause zwischen den Stunden) oder auf Montags verlegt wird, wo es eine Dreißig-Minuten-Pause zwischen den beiden Stunden gäbe.

*Frau L.:* ... außerdem würd’ ich überlegen – ähm – dass wir vielleicht – äh – statt Freitag Dritte Vierte die Freiarbeit Montag Vierte Fünfte machen dann haben wir nämlich `ne große Pause dazwischen da kann man sich zwischendurch mal austoben und dann die zweite Stunde wieder konzentrierter arbeiten (...)  
(Z. 165-168) <sup>43</sup>

Nur einzelne SchülerInnen übernehmen die Orientierung der Lehrerin und sprechen sich für eine Verlegung der Freiarbeitsstunden auf den Montag aus. Sie wiederholen bei ih-

---

<sup>43</sup> Der Vorschlag der Lehrerin mag durch Erfahrungsberichte anderer LehrerInnen mit Freiarbeit motiviert sein wie dem folgenden: „Es hat sich als günstig erwiesen, die Freiarbeit entweder unmittelbar an den Beginn des Schultages oder hinter eine große Pause zu legen. Eine derart individualisierende Arbeitsform fordert von jedem Schüler ein hohes Maß an Konzentrationsbereitschaft. Würde die Freiarbeit nach einem anstrengenden Unterricht stattfinden, hätten die Schüler das Bedürfnis, den ihnen in der Freiarbeit gewährten Freiraum erst einmal zu einer Pause zu nutzen. Der Übergang zur konzentrierten Arbeit würde so wesentlich länger dauern. Außerdem [...] könnte der Wert der Freiarbeit im Bewusstsein der Schüler sinken“ (Pitzschel 1986: 221).

rer Argumentation die Gründe, die die Lehrerin genannt hatte. Die Mehrheit der SchülerInnen übernimmt die Orientierung der Lehrerin nicht. Die meisten Redebeiträge plädieren für ein Beibehalten des Freitags, weil Freiarbeit nicht so anstrengend sei und sie freitags schon so geschafft seien. Außerdem hätten sie sonst freitags drei Stunden Englisch.

*Flaffi:* Ähm – ich fin-de dass es Freitag besser ist – dass man daa – Vierte und Fünfte – ähm – weil – Freitag glaub’ möchte man sich denn – schon ´n bisschen erholen, also – ich weiß ja nich wie and’re des sehn, (3) (Z. 185-186)...

*Thomas:* Al’o ich finde das am Freitach auch besser weil da kann man sich ebend auch besser austoben (1) oder nich’ direkt austoben, sondern – sich entspannen (3) (Z. 197-198)...

*Illo:* Und und noch was und noch was (1) und halt am Freitag ich find das auch besser wenn das Freitag is weil Freitag da hat jar keiner richtich mehr Lust uff Schule und weil es ja gar kein richtiger (3) da ist ja gar kein richtiger Untersch- Unterricht mehr also Freiar- weil man sich da ma erholen kann und ma miteinander reden so gesagt kann. Das kann man im normalen Unterricht nich kann ma’ einfach zu ee’m hingehen (1) Hallo, /langgezogen, hohe Stimme/ (Z. 215-219)

Interessant ist die unterschiedliche Bewertung von Freiarbeitsunterricht durch Lehrerin und SchülerInnen. Die Lehrerin unterscheidet klar zwischen Peergroupaktivitäten in der Pause und – zumindest von ihr erwartetem – „konzentriertem Arbeiten“ in der Freiarbeitsstunde. Einige SchülerInnen übernehmen diese Unterscheidung (Lena, Luke, Pünktchen, Augustine). Die meisten der SchülerInnen, die sich zu Wort melden, dagegen betonen, dass das Besondere an der Freiarbeit ist, dass es „kein richtiger Unterricht ist“ (Illo), weil man sich dabei „erholen“ (Flaffi) und „entspannen“ (Thomas) kann. Thomas übernimmt sogar den Begriff „austoben“, den die Lehrerin für die Pause benutzt hat, für das Verhalten in der Freiarbeit! Die SchülerInnen schätzen die Freiarbeit, weil in ihr Peergroupaktivitäten möglich sind wie „Quatschen“ (Vanessa) und „einfach zu e’em hingehen und sagen ‚Hallo‘“ (Illo).

Diese Argumente der SchülerInnen scheinen aber für die Lehrerin keine Gültigkeit zu haben; denn

- sie hat Interesse an einer ruhigen Arbeitsatmosphäre
- sie klassifiziert Peergroupaktivitäten eindeutig als Pausenbeschäftigung
- sie entscheidet, die Freiarbeit – zumindest versuchsweise – zu verlegen

Die Existenz der schulischen Ebene und der Ebene der Peergroupkontakte manifestiert sich auch in dem Kreisgesprächsabschnitt selber: Im ersten Teil bei Tapsis Validierung der vorhergehenden Äußerung mit verstellter Stimme und im zweiten Teil des Gespräches in zunehmender Unruhe und einem langgezogenen „hallo“ zwischendrin kommt der Wunsch der SchülerInnen nach Kommunikation in der Gruppe zum Ausdruck, die über die bei einem Kreisgespräch regelkonformen verbalen Redebeiträge hinausgeht. Die Lehrerin lenkt durch Nachfragen nach Redebeiträgen bzw. Hinweis auf vorhandene Wortmeldungen die informelle Kommunikation immer wieder auf die formale Ebene des Kreisgespräches zurück so wie in der folgenden Passage:

: Hallo /langgezogen, hohe Stimme/

*Frau L.*: °Es wollen noch mehr was sagen ( )°

*Luke*: Also ich (3) also ich finde den Vorschlag von Frau L. – gut am – Montach – Freiarbeit zu machen,

*Boris*: °Schleimer°

*Frau L.*: Schscht – (Boris (2) lass ihn mal bitte zu Ende reden)

*Luke*: Weil (2) weil man wirklich daa – ebend sich austoben kann – und denn schreit man nich’ im Unterricht soo rum (4)

*Pünktchen*: Also auch wenn jetz’ alle Schleimer rufen ich würd’ es auch eig’ntlich Montach e’n bisschen besser finden weil denn hat man ´ne große Pause zwischen – denn ka’man halt ähm (2) halt noch spielen – kurz und erzählen und denn ka’man halt wieder eine Stunde sich konzentrieren auf die Freiarbeit.

[Gegröle und Klatschen im Hintergrund, 4 Sek. lang] (8)

*Paula-Luise*: (o.k.?) (3) Also e – mir ist das egal weil ich würde mich gern Montag entspannen und Mi-Freitag entspannen. [leichter Applaus im Hintergrund] (10.4.01, Z. 221 – 241)

Neben dem Effekt, dass die Lehrerin durch Nachfragen und Kommentare zum Diskussionsthema zurück lenkt, zeigt diese Passage den Effekt, dass sich SchülerInnen durch Äußerungen im Kreisgespräch als „Einzelne vor der Gruppe exponieren“ (Bredenstein/Kelle 2002: 328), was spezifische Risiken in sich birgt. So wird Luke zunächst ausgegrenzt und kann erst nach Intervention der Lehrerin seinen Beitrag zu Ende führen. Pünktchen verhindert eine Ausgrenzung, indem sie deren Möglichkeit vorwegnimmt und damit den Gegnern den Wind aus den Segeln nimmt. Ihr geschicktes Manöver wird von den Peers honoriert, obwohl ihr Beitrag inhaltlich nicht der vorherrschenden Orientierung der Diskussion entspricht. Paula-Luise wagt sich vor, indem sie sich traut zu sagen, dass die Freiarbeit für sie vor allem Entspannung ist. Auch dies wird durch (leichten) Applaus honoriert.

Bei genauerer Betrachtung der Argumente der SchülerInnen in der gesamten Kreisgesprächspassage lässt sich feststellen, dass sie Freiarbeit schätzen, weil dort eine entspanntere Atmosphäre herrscht als im „richtigen Unterricht“, sie trotzdem aber bemüht sind, den Rahmen der Freiarbeit für sinnvolle Tätigkeiten zu nutzen. So betonen Illo und Vanessa:

*Illo:* Also ich würde des halt am (2) jed'nfalls wenn – am Montach wenn ich denn von'e Pause hochkomme denn bin ich erstmals weil wir toben uns ja hier aus; denn woll'n wa oben sogesagt noch weiter-toben und da ha'm wa denn noch wenijer von (Z. 209-211)

*Vanessa:* Naja ich würde es Freitag besser finden weil Montag da quatscht man mehr so vom Wochenende noch was man da gemacht hat, (Z. 249)

Illo lehnt den Montagstermin ab, weil er dort versucht sei, in der zweiten Freiarbeitsstunde im Anschluss an die Pause „weiterzutoben“ und Vanessa, weil sie Montags verleiht würde, so viel „vom Wochenende zu quatschen“. Sie plädieren stattdessen für den Freitag, weil diese Ablenkungen freitags nicht gegeben seien. Unabhängig von der Motivation der SchülerInnen, für die Freiarbeit Stellung zu beziehen, zeigen diese Äußerungen, dass die SchülerInnen einerseits bereit sind, die Freiarbeit als Unterricht ernst zu nehmen, ihnen andererseits aber der Freiraum für Peergroupaktivitäten, den diese Unterrichtsorganisation bietet, sehr wichtig ist.

Der Abschluss dieser Diskussion zeigt – wie der Ablauf mehrerer anderer Gesprächspassagen, dass die Lehrerin nicht bereit oder in der Lage ist, die SchülerInnen wirklich in demokratischer Weise an der Gestaltung der Freiarbeit mitwirken zu lassen. Die Orientierung der Diskussion geht dahin, die Freiarbeitsstunden am Freitag zu belassen, nur wenige haben für eine Verlegung auf Montag plädiert. Trotzdem entscheidet die Lehrerin, die Freiarbeit nach den Osterferien versuchsweise auf Montag zu verlegen, und führt keine Abstimmung durch.

Die SchülerInnen fordern ihre demokratische Beteiligung allerdings im Nachhinein ein: Einen Monat später gibt es einen Wandzeitungszettel unter „mich stört“: ... „dass wir freitags drei Stunden Englisch haben!“ Er ist von 23 SchülerInnen unterzeichnet! Das Thema wird noch einmal auf einem (nur handschriftlich protokollierten) Kreisgespräch am 15.5.01 angesprochen und abgestimmt. Im Lehrerinnenprotokoll kommt zum Ausdruck, dass diese Rückverlegung auch dem Interesse der Lehrerin entgegenkommt, die festge-

stellt hat, dass es ungünstig ist, sämtliche Englischstunden an zwei aufeinanderfolgenden Tagen zu haben. Im Schülerinnenprotokoll (von Shirley) heißt es, nachdem das Thema der Diskussion und jeweils ein Argument für Montag und für Freitag genannt ist: „Die Lehrerin bestimmt, dass Freiarbeit wieder am Freitag durchgeführt wird. Dies ist abgestimmt worden.“ Diese Formulierung verdeutlicht, dass in den Augen der SchülerInnen die Lehrerin entscheidet, was passiert. Die Abstimmung erscheint als zusätzlicher formaler Akt.

„Ich mach lieber drei Stunden Englisch und drei Stunden Freiarbeit weil in Freiarbeit macht man ja nicht nur durchgehend – ähm Englisch“ (Lena, Z. 349f.)

### **5.5.3 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 8.2.02, Z. 212-415, Thema „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“**

Die Kreisgesprächspassage „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“ ist die erste audio-aufgezeichnete Diskussion, in der etwas abgestimmt wird. Auf SchülerInnenklagen hin, dass im Freiarbeitsunterricht zuviel Englisch gemacht werde, hat die Lehrerin einen sehr begrenzten Veränderungsvorschlag: Von den sechs Unterrichtsstunden, die sie in der Klasse hat, können entweder jeweils drei als Freiarbeits- bzw. Englischstunden durchgeführt werden, wobei dann weiterhin viele Englisch-Inhalte in der Freiarbeit bleiben müssten, oder vier als Englischstunden und zwei als Freiarbeitsstunden, womit der Anteil der Englischaufgaben in der Freiarbeit erheblich reduziert werden könnte. Über diese sehr begrenzte Alternative dürfen die SchülerInnen diskutieren und am Schluss auch abstimmen.

Das Thema der Diskussion wird von der Lehrerin vorgegeben. Sie betont dabei mehrfach, dass sie sich auf SchülerInnenwünsche bezieht. Diese Legitimation ist der Lehrerin also besonders wichtig. Sie stellt das Thema aber nicht so offen zur Diskussion wie es von den SchülerInnen angemerkt wurde (wir machen zu viel Englisch in der Freiarbeit), sondern gibt einen inhaltlichen Rahmen vor, der sich aus den Rahmenbedingungen der Institution Schule ergibt: Es ist nicht möglich, insgesamt weniger Englisch zu machen. Die SchülerInnen können nur entscheiden, ob sie Englisch im Fachunterricht oder in der Freiarbeit haben wollen. Dieser Entscheidungsrahmen ist einerseits sehr begrenzt. Andererseits ist er realistisch, da der Lehrplan im Fach Englisch nicht zugunsten von anderen Fächern reduziert werden kann. Innerhalb dieses begrenzten Rahmens ist eine demokratische Entscheidung der SchülerInnen möglich, so dass die Diskussion mit

einer Abstimmung abgeschlossen wird, deren Ergebnis auch in die Praxis umgesetzt wird.

Im folgenden Abschnitt wird nur das Ende des längeren einleitenden Redebeitrags der Lehrerin dokumentiert, in dem sie ihren Vorschlag zusammenfasst und damit eine Orientierung gibt:

*Frau L.:* ... ist e'n Vorschlag von mir jetzt (.) vier Stunden Englisch zwei Stunden Freiarbeit und dann weniger Englisch in Freiarbeit, dürft ihr jetzt zu Stellung nehmen.

[Unruhe im Hintergrund]

*Boris:* °Nö, ich mach lieber Freiarbeit.°

: °schtsch°

*Kent:* Wer möchte etwas dazu sagen?

[Unruhe im Hintergrund, Auseinandersetzung um Redebeitragszuteilung]

*Kent:* Andersrum?

*Frau L.:* °( ) herum°

*Thomas:* Also, ich fand Freiarbeit – al'd zu Anfang war's noch mehr – mann – zu Anfang war's noch mehr Englisch als jetze also ich find's – wie's jetze is' – ganz gut.

: °find' ich auch°

@ (.)@ :dsss : och [weitere Stimmen im Hintergrund]

*Illo:* Also

└*Kent:* ( ) reinschreien

*Illo:* also – also ich find's – also ich find's besser wenn wir drei Stunden Englisch und drei Stunden Freiarbeit und wenn wir denn ein bisschen

: °ha- ma' das Mikro richt-°

*Illo:* bisschen mehr Freiarb- Englisch in Freiarbeit machen als wenn wir noch mehr Englisch haben ey (.)  
Fft kotzt mich an



*Boris:* Ja ich find' das och blöd dass ma denn mehr Stunden Englisch machen, ich will lieber mehr Stunden Freiarbeit machen (.) und denn zwar Englisch drinne, - `n bisschen mehr Englisch drinne – aber dafür da ha'm wa d- k- keene vollen Stunde Englisch;

*Illo:* Schwuli

*Illo und Boris:* @ (3)@

*Boris:* Kommandant, schwule Medchen... [Lachen und Unruhe]

*Frau L.:* °Wir haben keine Kasperstunde hier!°

@(2)@

*Kent:* Die nächste Meinung? /mit hoher Stimme gesprochen/ (Z. 240-281)

Inhaltlich wird die Orientierung der Lehrerin von den SchülerInnen nicht übernommen. Sie positionieren sich in Abgrenzung zur Lehrerin: Es kommen zunächst nur Redebeiträge, die für jeweils drei Stunden Englisch und drei Stunden Freiarbeit eintreten.

Neben der inhaltlichen Orientierung der SchülerInnen zeigt diese Passage die informelle Ebene, die in diesem Kreisgespräch besonders stark durchkommt. Das ganze Kreisgespräch ist durchzogen von Unruhe im Hintergrund, die einerseits zwischendurch zurückgedrängt werden kann, so dass immer wieder inhaltliche Äußerungen möglich sind und auch gehört werden, die andererseits aber an einigen Stellen sehr stark durchbricht und in den Vordergrund drängt. Illos und Boris „Schwuli“-Einlage und ihre undefinierbaren Laute am Ende von Redebeiträgen zeigen, dass es für sie ebenso wichtig oder noch wichtiger ist, sich auf der informellen Ebene vor ihren MitschülerInnen zu produzieren wie inhaltliche Beiträge zu leisten – die wiederum die formale Ebene bedienen (ohne die ein Kreisgespräch nicht stattfinden würde) und die Lehrerin zufrieden stellen.

Die Unruhe wird immer dann besonders stark, wenn ein Thema angesprochen oder ein Vorschlag gemacht wird, der die „Gemüter erhitzt“. So ist die Unruhe besonders groß, als die Lehrerin ihren Vorschlag formuliert, eine Freiarbeitsstunde zur Englischstunde zu machen. Sie geht zurück, als Illo und Boris für weiterhin drei Stunden Freiarbeit plädieren. D.h. die SchülerInnen sind in das Thema involviert und die Unruhe ist auch eine produktive Unruhe, die mit der inhaltlichen Ebene korrespondiert. Andererseits benutzen einige SchülerInnen in der Diskussion peer-Sprache (z.B. Illo: „Kotzt mich an“ und

Hermine: „Mir is’ es relativ piepsegal“), wodurch die informelle Ebene auch Eingang in die formale Ebene der Diskussion findet. D.h. beide Ebenen, die formale der inhaltlichen Auseinandersetzung und die informelle sind eng ineinander verwoben und überlappen einander.

Shirley ist die einzige, die in der Diskussion für mehr Fachunterricht plädiert. Sie wird sofort ausgegrenzt durch Zwischenrufe von Illo und Boris sowie durch autoritäres Durchgreifen Kents in der Moderation des Gespräches. Im Anschluss daran ergreift niemand mehr für vier Stunden Englischunterricht Partei, obwohl bei der Abstimmung am Schluss fünf weitere SchülerInnen mit Shirley stimmen.

*Shirley:* Das ist aber bloß – weil ihr nämlich keinen – keinen Englischunterricht machen wollt und ihr das in Wirklichkeit bloß abstreicht und deshalb

└*Illo und Boris:* Jaa, is klar.

└*Shirley:* Ich sag ja gar nich’ ich sag ja gar nich’, dass

└*Illo und Boris:* Shirley Müller

└*Kent:* das

#### nächste Thema

└*Shirley:* Nein – nein – nein /mit hoher Stimme/

└*Emely:* Also ich finde – dass es es eigentlich auf’s Gleiche raus kommt, äh jetzt’ dann hat man ja genauso vie’ Englisch wieder. [Stimmen im Hintergrund] (Z. 318-327)

Kent trägt das Mikrofon und geht damit jeweils zu den SchülerInnen, die etwas sagen wollen. In dieser Position hat er auch die Rolle des Moderators übernommen, der das Rederecht erteilt. Das „Abwürgen“ von Shirley zeigt, dass Kent mit dem Mikro eine recht einflussreiche Position hat. An entscheidenden Stellen aber kommt Frau L. wieder ins Spiel: wenn sie entscheidet, in welcher Kreisrichtung die Wortmeldungen abgefragt werden; oder wenn Illo Frau L. bittet, etwas sagen zu dürfen; an zwei Stellen gibt Kent das Mikro an Frau L. zurück; am Schluss leitet Frau L. die Abstimmung. D.h. die Eckpunkte der Rederechtserteilung werden von der Lehrerin vorgenommen, die Durchführung im Einzelnen nimmt Kent wahr. Dies ist eine Veränderung gegenüber früheren Kreisgesprächen, wo allein Frau L. für die Rederechtserteilung zuständig war.

Inhaltlich kommt sowohl in der Diskussion als auch in der Abstimmung zum Ausdruck, dass die SchülerInnen Freiarbeitsunterricht dem Fachunterricht eindeutig vorziehen. Die Argumente, die dafür genannt werden, sind:

- Im Endeffekt ist es weniger Englisch, wenn wir eine Stunde mehr Freiarbeit haben mit Englisch-Aufgaben drin als wenn wir eine Stunde mehr Englisch haben.
- In Freiarbeit kann ich zwischen verschiedenen Fächern abwechseln, muss nicht die ganze Zeit Englisch machen.
- In Freiarbeit kann ich mir für die einzelnen Aufgaben mehr Zeit lassen.<sup>44</sup>

Shirleys Argumente für mehr Englischunterricht und weniger Freiarbeit sind:

- In der Freiarbeit kapiert man nichts.
- Die Kontrolle in der Freiarbeit funktioniert nicht.

Shirley vertritt ihre Position aber alleine. Dass mit ihr noch fünf andere SchülerInnen für mehr Fachunterricht stimmen, lässt annehmen, dass die Ausgrenzung ihrer Position durch Illo, Kent und Boris andere davon abgehalten hat, sich in Shirleys Sinne in der Diskussion zu äußern.

Die informelle Ebene kommt in diesem Kreisgesprächsabschnitt sehr stark zum Ausdruck und durchbricht immer wieder die formale Gesprächsebene – genauso wie in der Freiarbeit selber Peerkommunikation und inhaltliche Arbeit ineinander verwoben sind.

„man hat halt drinnen genauso viel gequatscht wie draußen @ (3) @“ (Dorothea, Z. 100f.)

#### **5.5.4 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsausschnittes vom 17.6.02, Z. 51-137, Thema „Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“**

Die Kreisgesprächspassage „Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“ wird dadurch konstituiert, dass Frau L. ein Thema aufgreift, das im vorangegangenen Abschnitt „Eindrücke von der Freiarbeit“ angeschnitten worden war. Sie formuliert eine propositionelle Interviewerfrage.

*Frau L.:* ... vielleicht können die die außerhalb gearbeitet haben nochmal sagen – ob sie denn da auch gut arbeiten konnten und – ob da was bei rausgekommen ist.

*Illo:* (O.k. kann ich auch was zu sagen), ja das (4) ja ich find das auch gut, dass wer – dass wer draußen arbeiten durften, weil das war viel cooler als wenn alle in dem kleenen Raum hier sitzen und sich dann alle gegenseitig so eng sind und sich alle gegenseitig hauen (2) okay

---

<sup>44</sup> Diese Einschätzung entspricht Erkenntnissen einer Untersuchung in der Montessori-Schule in Potsdam, die feststellt, dass die Kinder die Freiheiten der Freiarbeit schätzen, weil sie den Kindern die Möglichkeit bietet, „individuell über die Tätigkeit, das Fachgebiet, den Zeitpunkt, den Ort, die Sozialform und äußere Bedingungen... zu entscheiden.“ (Prenzel/Thiel: 133).

*Hermine:* @(..)@ Äh – Illo – äh - ich fand das cool dass wir – dass wir - in verschiedenen Räumen also uns irgendwo hinpflanzen konnten (2) ja und – es war – es war dumm dass es dass es irgendwie nur Englisch ist, weil ich mein (2) das macht auch nicht immer fun.

*Shirley:* Ja man – man könnte von’ner man könnte von’ner Sache her sicher gut da außerhalb der Räume arbeiten aber – äh – weil das denk ich menschlich ist dass man das dann eh nicht macht weil keiner das kontrolliert –ähm – denk ich mal dass das eigentlich ziemlich – ziemlicher Quatsch ist dass man da –ähm – dann außerhalb arbeiten kann weil – das erzählen ja eh – das wird ja bloß erzählt dann und dann macht man ja die Aufgaben nicht was man im Klassenraum zwar auch nicht macht aber da macht man ja die Aufgaben noch weniger, (Z. 52-67)

Die Lehrerin gibt die Orientierung vor. Sie möchte eine Bestätigung, dass diejenigen, die draußen gearbeitet haben, dort auch etwas geschafft haben. Illo, der das Mikrofon rumträgt und sich selbst zum Moderator des Gespräches gemacht hat, geht auf diese Frage nicht ein, er sagt nur, dass es „cooler“ ist, draußen zu arbeiten im Gegensatz zum Verbleib im Klassenraum wo es so eng ist. Letztere Einschätzung verdeutlicht eher Illos Bewegungsdrang als reale Erfahrungen im Freiarbeitsunterricht. Auch Hermine fand es „cool“, sich „irgendwo hinpflanzen“ zu können. Aber „nur Englisch... das macht auch nicht immer fun“: Der Gebrauch der englischen Sprache kommt an, aber das Üben macht keinen Spaß!

Shirley formuliert eine grundlegend oppositionelle Position: Wenn man draußen ist, arbeitet man nicht. Dies tue man aber auch im Klassenraum nicht. D.h. Shirley stellt den Sinn von Freiarbeit grundsätzlich in Frage. Es deutet sich hier eine Rahmeninkongruenz an.

Illo beendet Shirleys Redebeitrag, gibt an Josephine weiter und wiederholt anschließend das von Frau L. genannte Thema. Augustine validiert die Aussage von Thomas, Kent und Illo (aus dem vorhergehenden Teil des Kreisgespräches „Eindrücke von der Freiarbeit“), dass es gut ist, wenn Gruppen außerhalb arbeiten von der umgekehrten Perspektive her: Sie hat oft außerhalb gearbeitet und war dort weniger gestört. Ein Kommentar im Hintergrund verdeutlicht, dass diese Meinung nicht von allen geteilt wird. Auf Nachfrage von Frau L. hin betonen Bart, Boris, Pünktchen, Dorothea und Hermine, dass sie draußen viel geschafft, aber auch viel gequatscht haben:

*Pünktchen:* Also ich fand draußen hat man also ziemlich viel geschafft mehr als drinne - weil irgendwie da war man - naja was heißt hier auf sich gestellt aber da kam nicht ständig Frau L. an - und hat eben einem aufs Blatt geguckt und das hat einen nicht so nervös gemacht.

*Dorothea:* Ja - also ich fand auch dass es draußen dass man auch so viel geschafft hat wie drinne - weil man hat halt drinnen genauso viel gequatscht wie draußen. @ (3) @ (4) ...

*Hermine:* Ähmm – na ja - also ich würde sagen – ich hab' ich hab nur gequatscht eigentlich in Freiarbeit draußen

└ : Das ist nicht gut.

└ *Hermine:* Das ist mir scheißegal ob das nicht gut ist – ähm – aber geschafft hab ich – geschafft hab ich trotzdem viel- ... (Z. 96-113)

Pünktchen betont, dass sie besser arbeiten konnte, wenn sie der direkten Kontrolle der Lehrerin entzogen war. Während Shirley kritisiert hatte, dass man weder außerhalb noch innerhalb des Klassenraumes gearbeitet, sondern nur gequatscht habe, betonen Pünktchen, Dorothea und Hermine, dass sie draußen und drinnen zwar viel gequatscht, aber gleichzeitig auch gearbeitet haben.

Anschließend wird es sehr unruhig, vor dem Mikrofon wird gefaucht, im Hintergrund sind Geräusche, Frau L. versucht irgendetwas zu sagen, das ist aber nicht verständlich, ebenso eine Äußerung von Kent. Die informelle Kommunikationsebene hat sich gegenüber der formalen durchgesetzt. Shirley schafft es, noch einmal etwas zu sagen. Sie spricht ohne Punkt und Komma und sehr laut, damit sie auch ja niemand unterbricht. Frau L. soll, wenn sie das Tonband anderen Leuten vorspielt, nicht die negativen Äußerungen rausschneiden, insbesondere „das mit dem Quasseln zum Beispiel“ nicht. Hier kommt wieder die Rahmeninkongruenz durch: für Shirley ist Freiarbeit keine sinnvolle Arbeitsform. Sie will nicht über Formen der Freiarbeit diskutieren, sondern stellt den Sinn und Zweck von Freiarbeit in Frage. Illo schlägt vor, zur zweiten Frage zu kommen. Frau L. bestimmt, das Mikro auszumachen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass für die SchülerInnen sowohl im Kreisgespräch als auch in der Freiarbeit selber die informelle Ebene wichtig ist. Das „Quatschen“ gehört für sie dazu: Sie können arbeiten und quatschen gleichzeitig! Aus der Sicht der Lehrerin geht es immer darum, in Freiarbeit zu arbeiten, etwas zu „schaffen“. „Quatschen“ wird per se als negativ angesehen. Es ist nicht einbezogen, dass es auch positiv sein kann, weil

dadurch innerhalb der Peergroup etwas ausgehandelt werden kann. Die SchülerInnen haben nicht die Chance etwas auszuhandeln, weil das ja „Quatschen“ ist.

Während die informelle Ebene der Freiarbeit in früheren Gesprächsausschnitten nur versteckt genannt wurde (in Freiarbeit können sie sich „entspannen“ und mal mit jemandem reden), wird sie im Gespräch am 17.6.02 ganz offen geäußert. Die informelle Ebene kommt in diesem Kreisgesprächsabschnitt in den Hintergrundgeräuschen (Unruhe, Fauchen vor dem Mikro...) zum Ausdruck. Die Lehrerin versucht immer wieder die formale Gesprächsebene gegenüber der informellen Ebene durchzusetzen durch die Wiederholung ihres Impulses, durch Aufforderung zur Ruhe, durch Ausschalten des Mikrofons. Es gelingt dann erstaunlicherweise jeweils, für einige Redebeiträge wieder das Forum des Gespräches herzustellen.

„Also ich konnte arbeiten und quatschen gleichzeitig.“ (Josephine, Z. 364)

#### **5.5.5 Zusammenfassende Interpretation des Kreisgesprächsabschnittes vom 17.6.02, Z. 139-410, Thema „Fortsetzung der Freiarbeit in der 7. Klasse?“ und „Quatschen und/oder Arbeiten in der Freiarbeit“**

Die Diskussion um „Fortsetzung der Freiarbeit in der 7. Klasse“ und „Quatschen und/oder Arbeiten in der Freiarbeit“ besteht zur Hälfte aus Nebengesprächen, Hintergrundgeräuschen, Kommentaren, Zwischenrufen, etc. Die Peerkommunikation hat die Regie übernommen. Es ist der letzte Teil vom letzten Kreisgespräch in der 6. Klasse. Die SchülerInnen haben die informelle Gesprächsebene inzwischen für sich entdeckt. Außerdem ist es kurz vor den Sommerferien und die Gesamtkonzentration in der Schule hat nachgelassen.

Nach einem offenen Impuls von Frau L. „ob ihr in der sieben Klasse noch Freiarbeit machen wollt und wenn dann welche Arbeitsformen“ beginnt Illo mit „Kent Broadman mit Interviews – auf Kanal 6“ und ruft dann Dorothea auf. Sie möchte in der 7. Klasse noch Freiarbeit machen, ebenso Pünktchen, die anschließend von Illo aufgerufen wird. Dann drängt Illo sich selbst in den Vordergrund:

: °Frau L. darf ich dazu auch was sagen?

Illo: **OK** (1) und ich darf was sagen. Ich würd' ich will würde auch gern weitermachen in der vierten – inner siebnten Klasse (1) [Gelächter] weil (.) ich find' Freiarbeit des ist och – ich denk mal... das man da

nicht halt die ganze Zeit da sitzen muss (.) irgendwelche Aufgaben an den Kopf gedonnert kriegt (.) weil man da kann man ja auch selbst bestimm was man macht. Das find ich einfach voll klasse. ...

: °bitte nich mehr so ( )° [aus dem Hintergrund]

: Marc hier ist Kent

*Illo*: Kent Broadman auf Kanal 6.

*Kent*: Ein Zitat (.) Ja (.) Ende des Zitats. (1) Fertig – ja also auf jeden Fall – ich würde es auch gerne weitermachen

*Illo*: Ok (.) das war (.) Kent Broadman mit dem Interview an Boris /als Journalist gesprochen/

*Boris*: Ähmm (.) ich würde das auch gerne weitermachen (.) weil (.) ähmm (.) weil das hat mir auch sehr viel Spaß jemacht; aber man müsste – äh man müsste mehr Projekte mit in die Freiarbeit rein nehmen. (Z. 161-182)

Während Dorothea und Pünktchen entsprechend dem Impuls der Lehrerin nur gesagt haben, dass ihnen Freiarbeit gefallen hat und Arbeitsformen genannt haben, die sie besonders attraktiv fanden, gibt Illo hier eine Begründung an. Er baut einen Gegensatz auf von Unterricht, in dem man „irgendwelche Aufgaben an den Kopf gedonnert kriegt“ und Freiarbeit, in der sie selbst bestimmen können, was sie machen. Diese Abgrenzung der Freiarbeit gegenüber dem „normalen Unterricht“ verstärkt er noch durch seinen positiv klassifizierenden Nachsatz.

Illo hat das Mikrofon, spielt Ansager und Moderator und ist im weiteren Gesprächsverlauf ebenso dominant wie in diesem ersten Abschnitt. Kents Äußerung ist eher als ein Beitrag zum informellen Diskurs zu sehen als zur inhaltlichen Auseinandersetzung. Boris dagegen formuliert einen Verbesserungsvorschlag (der im Endeffekt zur Einrichtung von Projektunterricht in der 7. Klasse beigetragen hat!)

Es ist so unruhig, dass Frau L. den anschließenden Redebeitrag von Konrad nicht verstanden hat. Sie fordert Ruhe und bittet Konrad um Wiederholung seines Redebeitrags. Zwischendurch sind immer wieder Kommentare, Durcheinanderreden, „Ansagen“ durch's Mikro. Augustine und Josephine bestätigen die positive Einschätzung der Freiarbeit durch die Mitschüler. Shirley geht in Opposition.

*Shirley:* Ich möchte in der Siembten – ähm (.) ich denke mal keine Freiarbeit weitermachen (.) weil (.) ähm es ist so das – ich denke mal die meisten, die – das irritiert mich – hör damit auf – die meisten die das – öh – öhm – sag mal öhm (.) Freiarbeit weitermachen wollen die woll'n sicher nicht unbedingt @Freiarbeit weitermachen@ – [Gelächter im Hintergrund] sondern nur – sondern

└: woll'n nicht

sondern – sondern wollen nur weiter quatschen – weil – ich übrigens auch (.) äh – weil – weil Freiarbeit einfach `ne bes- äh – super Gelegenheit ist um sich auszuruhen und keinen Unterricht zu machen.

: Genau.

: OK (.) Hermine.

*Hermine:* Ja (.) das will ich auch sagen dass (2) ähm (.) ich will (.) äh (.) ich würde in der Siembten auch (.) gerne Freiarbeit wieder machen – weil (1) man da so (.) krass quatschen kann – irgendwie. Is' lustig. [währenddessen Gespräche im Hintergrund]

*Frau L.:* **Ruhe.** /gerufen/ [im Hintergrund]

*Paula-Luise:* Ich will in der siebten Klasse keine Freiarbeit machen – weil ich das extrem lankweilig finde.

*Illo:* OK – dann quatsch doch mehr. Höhöhö (Z. 221-241)

Shirley wird mehrfach gestört und unterbrochen bis sie ihre Meinung begründen kann: Sie will Freiarbeit nicht weitermachen, weil es nur eine Quatschstunde ist. Es ist ohnehin mutig von ihr, sich wieder zu Wort zu melden, nachdem sie im vorherigen Abschnitt („Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“) von den MitschülerInnen massiv abgewürgt worden war. Dies zeugt von einem gesunden Selbstbewusstsein. Hermine validiert Shirleys Aussage, dass Freiarbeit gut zum Quatschen sei, allerdings mit dem Tenor, dass sie aus diesem Grund weiter Freiarbeit machen möchte. Paula-Luise bestätigt Shirleys Anfangsstatement, aber mit anderer Begründung: Freiarbeit sei langweilig. Illos Kommentar: „OK – dann quatsch doch mehr. Hööhö“ ist inhaltlich logisch. Gleichzeitig bedient er die informelle Ebene.

Frau L. greift Shirleys Aussage auf und formuliert eine Transposition mit starker Orientierung. Der Protokollausschnitt demonstriert wieder die Virulenz der informellen Ebene. Es dauert ziemlich lange bis Frau L. ihren Redebeitrag beenden kann.



*Frau L.*: Ähm (1) jetzt ist mir `ne w-wichtige Frage aufgetaucht (1) es kam – schscht – kam jetzt von `n paar Leuten (.) äh – Freiarbeit ist eigentlich nur dazu da um zu quatschen und – nicht so intensiv arbeiten zu müssen. Ähm (.) schscht (2)

└: da quatscht man auch nicht mehr ( )

└ Schätzt – schätzt euch mal – schätzt

euch mal selber ein; (.)ähm –

└ : Neeeeeee.

└ ob (.) scht (.) ob ihr meint dass ihr ernsthaft gearbeitet habt – ähm (1) und (.) was bei rausgekommen is', (.) vielleicht (.) schscht (.) vielleicht auch mal im Vergleich zu anderen Stunden wo (2) zwar alle dabei sein müssen aber oft ja welche auch nebenbei Briefchen schreiben oder mit den Gedanken w.o.-anders sind;

└: Shirley und Hermine

└ ähm (.) man darf da nur nich' – laut reden in den anderen Stunden. Überleht mal (1) ob ihr (.) ähm (.) scht – in der Freiarbeit wirklich sehr viel weniger gearbeitet habt.

*Illo*: Also ich find' nich' dass ich weniger gemacht hab (.) ich find' nur dass wir bei der Freiarbeit (.) wenn wir diese Aufgaben machen nebenbei quatschen. Aber das find' ich auch (.) irgendwie find' ich das auch gut (.) weil man denn da nicht halt die ganze Zeit rumsitzt und sein Ding durchzieht sondern auch mal ein bisschen lockerer das angehen kann. Möchtest du was dazu sagen (.) Thomas? (Z. 259-277)

Frau L. möchte die Aussage „Freiarbeit ist eine Quatschstunde“ nicht so stehen lassen. Sie fragt suggestiv nach, ob sie in Freiarbeit auch gearbeitet hätten und stellt die Nebenbeschäftigungen im anderen Unterricht als ähnliche Ablenkungsmöglichkeiten wie das Quatschen in der Freiarbeit dar. Illo greift diesen Erklärungsansatz auf. Er bezeichnet das Quatschen als Nebenbeschäftigung im Freiarbeitsunterricht, die Möglichkeit dazu als positive Qualität des Freiarbeitsunterrichtes. Dies entspricht seinem am Anfang des Gespräches formulierten Gegensatz von fremdbestimmten Unterricht und selbstbestimmter Freiarbeit. Auch wenn er hier die Erwartungen der Lehrerin bedient, ist seine Argumentation mit vorhergehenden Äußerungen kontingent. Thomas und Lena gehen nicht auf die Proposition der Lehrerin ein, sondern auf den Anfangsimpuls des Gespräches und nennen als positive Seiten der Freiarbeit gute Noten, Gruppenarbeit und Referatsvorbereitung. Nach einigen Hallos geht Pünktchen in Opposition zu Shirley. Sie verwehrt sich gegen einen angenommen Vorwurf Shirleys sich einschleimen zu wollen.

*Pünktchen*: ... vielleicht ist das ja wirklich unsere Meinung dass wir eben die Freiarbeit gut fanden... vielleicht auch weil wir da... eben nebenbei – beim Arbeiten eben auch mal quatschen (konnten); und erzählen – was wa in den anderen Stunden eben nicht könn'. (Z. 326-331)

Sie bestätigt damit Frau L.s Proposition und Illos Einschätzung. Beides wird kurz darauf von Josephine zusammengefasst:

*Josephine:* Also ich konnte arbeiten und quatschen gleichzeitig. (Z. 364)

Dies ist die eigentliche Konklusion dieses Diskussionsabschnittes. Sie wird von Boris noch einmal bestätigt, der betont, dass für ihn Freiarbeit keine Quatschstunde war – „weil da muss man ja auch arbeiten“. Frau L. versucht eine Konklusion, die aber nur selektiv ist. Sie greift Lenas Statement auf, dass sie in Freiarbeit Gruppenarbeit machen konnten und hebt als positiven Aspekt der Freiarbeit im letzten halben Jahr hervor, dass es durch die Tische und Bänke auf den Fluren gute Arbeitsmöglichkeiten für Gruppen außerhalb des Klassenraumes gab.

„Das kann man im no:malen Unterricht nich kann ma' einfach zu ee'm hingehen (1) Hallo“ (Illo, 10.4.01, Z. 218)

#### **5.5.6 Komparative Analyse der Kreisgesprächspassagen „Gegenseitige Kontrolle“, „Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“, „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“, „Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“, „Fortsetzung der Freiarbeit in der 7. Klasse“ und „Quatschen und/oder Arbeiten in der Freiarbeit“**

Beim Vergleich der sechs in diesem Kapitel interpretierten Kreisgesprächspassagen kristallisiert sich die Erkenntnis heraus, dass sich Freiarbeit als Unterrichtsform im Spannungsfeld zwischen Peerkultur und schulischen Anforderungen bewegt. Diese Spannung ist sowohl in dem Verhalten der SchülerInnen in den Kreisgesprächen selber festzustellen als auch in dem, was in den Kreisgesprächen über die Freiarbeit thematisch verhandelt wird.

#### ***Die beiden Ebenen „Peerkultur“ und „schulische Anforderungen“ manifestieren sich in den Kreisgesprächen selber***

In diesem Abschnitt soll herausgearbeitet werden, dass sich das Spannungsfeld „Peerkultur“ und „schulische Anforderungen“ in allen Kreisgesprächspassagen manifestiert, die in diesem Kapitel zusammengefasst wurden, weil sie sich jeweils mit atmosphärischen Fragen der Freiarbeit beschäftigen..

Im Abschnitt „Eindrücke von der Freiarbeit“ am 10.2.01 beenden Kent und Hermine ihre Redebeiträge mit „Tschüss“, Illo und Boris mit undefinierbaren Lauten, also auf der informellen Kommunikationsebene. Die Lehrerin konstatiert:

*Frau L.:* ...die Situation – vor'm Mikro ist fast so wie vor der Kamera dass man sich da immer ein bisschen produzier'n muss – ich glaube – jetzt habt ihr das alle einmal getan jetzt könnt ihr vielleicht ganz normal reden am Mikrofon – ja?“

Sie setzt damit die formale Gesprächsebene gegenüber der informellen Ebene durch. In der anschließenden Passage „Gegenseitige Kontrolle“ gibt es aber auch wieder jeweils einmal Grölen im Hintergrund, Buh-Rufe und Zischlaute vor'm Mikrofon.

Dieselben Diskursebenen sind im Kreisgesprächsausschnitt „Terminierung der Freiarbeit“ vom 10.4.01 festzustellen: Durch die Validierung der vorhergehenden Äußerung mit verstellter Stimme und Zwischenbemerkungen, die die Lehrerin zu der Äußerung veranlassen „Es gibt noch mehr, die etwas ‚sagen‘ wollen“ kommt der Wunsch der SchülerInnen nach Kommunikation in der Gruppe zum Ausdruck, die über die regelkonformen verbalen Redebeiträge eines Kreisgespräches hinausgeht. Die Lehrerin lenkt durch Nachfragen nach Redebeiträgen bzw. Hinweis auf vorhandene Wortmeldungen immer wieder auf die formale Ebene des Kreisgespräches zurück, auf der inhaltliche Argumente ausgetauscht werden.

Auch die Passage „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden“ vom 8.2.02 ist durchzogen von Unruhe im Hintergrund, die in allen von mir untersuchten Kreisgesprächspassagen die informelle Ebene repräsentiert (Lehrerin: „Wir haben keine Kasperstunde hier“) Für die SchülerInnen ist es in den Kreisgesprächen also ebenso wichtig oder noch wichtiger, sich auf der informellen Ebene vor ihren MitschülerInnen zu produzieren wie inhaltliche Beiträge zu leisten.

Beim Abschnitt „Eindrücke von der Freiarbeit“ am 17.6.02 kommt die informelle Kommunikationsebene in Bemerkungen („guck nicht so doof“, „Dankeschön“) und Lachern vor dem Mikrofon, in Boris' Provokation, Kents und Illos „Ansager spielen“ und in den Hintergrundgeräuschen (Unruhe, Fauchen vor dem Mikro...) zum Ausdruck. Dies entspricht Beobachtungen von Breidenstein/Kelle, dass „Unterricht (neben allem anderen) immer auch Ressource für Inszenierungen im Rahmen von peer culture (ist)“ (2002: 327), nur dass die Ressource in diesem Fall nicht der Unterricht, sondern das

Kreisgespräch ist. So wie in dem von Breidenstein/Kelle analysierten Beispiel die Lehrerin das Unterrichtsgespräch wieder in den Mittelpunkt rückt, so versucht in dem hier untersuchten Projekt die Lehrerin immer wieder die formale Ebene des Kreisgesprächs gegenüber der informellen Ebene durchzusetzen, indem sie ihren Impuls wiederholt, (Z. 82-83), zur Ruhe auffordert (Z. 94) oder das Mikrofon ausschaltet (Z.135). Es gelingt dann jeweils, für einige Redebeiträge wieder das Forum des Gespräches herzustellen.<sup>45</sup>

Die informelle Ebene ist also in allen Kreisgesprächspassagen vorhanden. Es ist außerdem festzustellen, dass die informelle Ebene im Laufe der Kreisgespräche zunimmt. Je mehr die Kinder sich an der Schule zu Hause fühlen und je vertrauter ihnen das Kreisgespräch mit Aufnahme wird, desto mehr weichen sie von den formalen Gesprächsstrukturen ab und produzieren sich auf der informellen Ebene.

### ***Die Freiarbeit als Unterrichtsform bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Peerkultur und schulischen Anforderungen***

Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, dass im dokumentarischen Gehalt der in diesem Kapitel interpretierten Kreisgesprächspassagen zum Ausdruck kommt, dass auch die Freiarbeit selber im Spannungsfeld zwischen Peerkultur und schulischen Anforderungen steht.

In der Passage „Gegenseitige Kontrolle“ vom 10.2.01 ist für die SchülerInnen das Gespräch einerseits eine Gruppendiskussion im konjunktiven Rahmen, andererseits ein LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch. Die Schilderung der Praxis der gegenseitigen Kontrolle in der Freiarbeit durch die SchülerInnen verdeutlicht, dass beide Ebenen im Unterricht ebenso vorhanden sind wie im Kreisgespräch: Im konjunktiven Rahmen ist z.B. „Gekrakele“ als Unterschrift für eine vom Partner erledigte Arbeit akzeptiert, auf der Ebene der schulischen Anforderungen ist „Gekrakele“ ein Betrugsversuch. Die SchülerInnen versuchen in ihren Redebeiträgen beiden Ebenen gerecht zu werden. So akzeptieren sie prinzipiell die Regel der PartnerInnenkontrolle, die Enaktierung dieser Regel aber bereitet ihnen Schwierigkeiten. Die Kontrolle durch die PartnerInnen würde die Möglichkeit von Aushandlungsprozessen unter den SchülerInnen eröffnen. Dies wird aber dadurch verhindert, dass die Lehrerin sowohl im Gespräch als auch im Unter-

---

<sup>45</sup> Das Hin- und Hergerissensein zwischen Gleichaltrigenkultur und Orientierung an der Lehrerin wird auch durch die Untersuchung von Heinzel bestätigt: Sprechende Kinder im Kreis bewegen sich „zwischen den Regieanweisungen der Lehrerin und den Inszenierungsvorschlägen der Gleichaltrigen, zwischen den

richt (s. Szenenprotokolle) bestimmte Praxen gutheißt und andere ablehnt. Damit besteht sie darauf, auch die Regeln für die Enaktierung der gegenseitigen Kontrolle festzulegen. Die SchülerInnen andererseits wehren sich dagegen, dass sie durch die gegenseitige Kontrolle auch noch LehrerInnenfunktionen übernehmen sollen, was dem gleichberechtigten Kontakt in der Peergroup widerspricht. Für die SchülerInnen sind beide Ebenen vorhanden: die Freiarbeit als Möglichkeit für Peergroupverhalten und als schulische Veranstaltung. Für die Lehrerin existieren nur die schulischen Erwartungen an die Freiarbeit, die sie durch ihre Maßnahmen und durch verbale Äußerungen im Gespräch durchzusetzen versucht.

Bei der Diskussion um die „Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“ am 10.4.01 führt die Lehrerin eine Differenzierung ein zwischen Peergroupaktivitäten, die für sie eindeutig in der Pause stattfinden und „konzentriertem Arbeiten“, das sie in den Freiarbeitsstunden erwartet. Einzelne SchülerInnen übernehmen diese Unterscheidung. Die meisten SchülerInnenäußerungen bringen dagegen zum Ausdruck, dass das Besondere an der Freiarbeit ist, dass es „kein richtiger Unterricht ist“, weil man sich dabei „entspannen“ kann und weil in der Freiarbeit Peergroupaktivitäten möglich sind wie „Quatschen“ und „einfach zu ee'm hingehen und sagen ‚Hallo‘“. Die SchülerInnen möchten lieber freitags Freiarbeit haben als montags, weil ihnen freitags die Konzentration für den Fachunterricht fehlt, während Freiarbeit schon etwas Entspannung ermöglicht.

Gleichzeitig zeigen verschiedenen Äußerungen, dass die SchülerInnen die Freiarbeit als Unterricht ernst nehmen. So betonen Vanessa und Illo, dass sie lieber freitags Freiarbeit machen möchten, weil montags die Gefahr, sich im Freiarbeitsunterricht von der Arbeit ablenken zu lassen, größer sei: Vanessa meint, sie würde montags zu viel vom Wochenende quatschen und Illo, er würde nach der großen Pause zwischen den Freiarbeitsstunden am Montag im Klassenraum weitertoben. D.h. bei beiden kommt auch ein Interesse zum Ausdruck, in der Freiarbeit etwas schaffen zu wollen. Am 17.6.02 konstatieren Thomas und Kent positiv, dass sie im Klassenraum besser arbeiten konnten, weil nicht so viele SchülerInnen dort waren und es nicht so laut war. Augustine stellt dasselbe für Gruppenarbeiten außerhalb des Klassenraumes fest. Pünktchen betont, dass sie besser arbeiten konnte, wenn die Lehrerin ihr nicht dauernd „auf's Blatt guckt“. Ob dieses Interesse am Arbeiten in der Freiarbeit nun auf dem Wunsch der SchülerInnen beruht, die Zeit

---

von der Lehrerin für wichtig erachteten und den kinderkulturellen Themen, [...] zwischen schulischen Anforderungen und den Normen der Kinderkultur“ (Heinzel 2003: 385).

sinnvoll zu nutzen oder auf dem Wissen, dass Freiarbeit als Unterrichtsfach im schulischen Rahmen sonst keine Berechtigung hätte, lässt sich aus ihren Äußerungen nicht ablesen. Sie zeigen aber, dass den SchülerInnen einerseits der Freiraum für Peergroupaktivitäten, den die Freiarbeit bietet, sehr wichtig ist, sie andererseits aber die Freiarbeit als Unterricht ansehen und nicht als Freistunde.

Auch die Diskussion um die Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan am 8.2.02 zeigt, dass die SchülerInnen Freiarbeitsunterricht dem Fachunterricht Englisch vorziehen. Die Argumente der anderen Kreisgespräche, dass im Freiarbeitsunterricht auch Peergroupaktivitäten möglich sind, werden hier zwar nicht ausdrücklich genannt, lassen sich aber aus der Vehemenz, mit der Freiarbeit gegenüber dem Fachunterricht verteidigt wird, ablesen sowie aus den genannten Argumenten: In Freiarbeit kann ich zwischen verschiedenen Fächern abwechseln und muss nicht die ganze Zeit Englisch machen. In Freiarbeit kann ich mir für die einzelnen Aufgaben mehr Zeit lassen.

Während die Bedeutung der informellen Ebene des Freiarbeitsunterrichtes im Gesprächsausschnitt „Terminierung der Freiarbeit“ vom 10.4.01 nur sehr vorsichtig genannt wurde (in Freiarbeit können sie sich entspannen und mal mit jemandem reden), wird sie im Gespräch am 17.6.02 ganz offensiv geäußert: „ich hab nur gequatscht eigentlich in Freiarbeit draußen... aber geschafft hab ich trotzdem viel.“ (Hermine) „Also ich konnte arbeiten und quatschen gleichzeitig“ (Josephine). D.h. es hat im Verlauf der zwei Jahre Freiarbeitsunterricht eine stärkere Verlagerung von Lehrerzentriertheit zur Orientierung am Peermilieu stattgefunden. In dieser Hinsicht sind die SchülerInnen selbstbewusster geworden, auch wenn das von der Lehrerin nicht gefördert wurde, da sie die Peerebene im Freiarbeitsunterricht nicht wahrnehmen wollte.

Bei der Diskussion um die Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan am 8.2.02 wurde die Unruhe immer dann besonders stark, wenn die SchülerInnen thematisch emotional engagiert waren. Die Unruhe war damit auch eine produktive Unruhe, die mit der inhaltlichen Ebene korrespondierte. Auf der anderen Seite benutzten die SchülerInnen Peersprache in der formalen Diskussion. D.h. beide Ebenen, die formale der inhaltlichen Auseinandersetzung und die informelle sind eng ineinander verwoben und überlappen einander.

Ähnliches lässt sich für die Freiarbeit schlussfolgern, wo das „Quatschen“ nicht nur Erzählen vom Wochenende ist, sondern auch mit den Inhalten zu tun hat, über die sich die Kinder verständigen müssen. Auch in der Freiarbeit ist also die Unruhe oft eine produktive.

Am 17.6.02 betonen mehrere SchülerInnen, dass sie gleichzeitig arbeiten und quatschen können. Das „Quatschen“ ist dabei nicht genauer definiert. Es ist nicht klar, ob es mit dem Inhalt der Freiarbeitsaufgaben zu tun hat oder sich mit außerschulischen Fragen beschäftigt. „Quatschen“ ist etwas, das im Frontalunterricht verboten ist, weil es den lehrerzentrierten Unterricht stört.

Für Shirley hat das „Quatschen“ keine konstruktive Funktion. Sie möchte in der siebten Klasse „keine Freiarbeit weitermachen“; denn Freiarbeit ist nur eine Quatschstunde, in der sie sich ausruhen kann. Pünktchen geht in Opposition zu Shirley. Für sie ist das „Quatschen“ auch eine Nebenbeschäftigung, die aber „beim Arbeiten“ stattfindet. Die Arbeit ist das Zentrale, Quatschen findet nebenbei statt. Das heißt für Pünktchen – im Gegensatz zu Shirley – aber nicht, dass Freiarbeit kein Unterricht ist.

Für die Lehrerin ist alles Quatschen störend. Für sie geht es immer darum, in Freiarbeit zu arbeiten, etwas zu „schaffen“. Für die SchülerInnen macht die Möglichkeit, „quatschen“ zu können, die Freiarbeit attraktiv. Im Gespräch am 17.6.02 äußern sie dieses auch offen, nicht nur vorsichtig und versteckt wie in früheren Gesprächen. Sie betonen, dass sie gleichzeitig (,trotz‘ des „Quatschens“) viel geschafft haben. Zentral ist Josephines Aussage, dass sie gleichzeitig arbeiten und quatschen konnte.<sup>46</sup> Im Freiarbeitsunterricht geschieht etwas anderes als im Frontalunterricht, es unterscheidet sich aber auch von der Peerkommunikation in der Pause.

In der Freiarbeit ist „Quatschen“ z.T. notwendig, weil die Aufgaben in der Freiarbeit Kooperation erfordern, z.T. ist es aber auch störend, weil der Geräuschpegel dadurch steigt. Weder die SchülerInnen noch die Lehrerin unterscheiden zwischen diesen verschiedenen Arten von „Quatschen“. Es ist ein Zwischenbereich, für den den SchülerIn-

---

<sup>46</sup> Worüber sich die Kinder im Einzelnen unterhalten haben, lässt sich in dieser Untersuchung leider nicht nachvollziehen, weil keine Audioaufnahmen während des Freiarbeitsunterrichtes gemacht wurden. Aufschlussreich in diesem Zusammenhang sind Beobachtungen von Breidenstein/Jergus, die ergänzend zu ihren ethnografischen Protokollen Schülergespräche im Unterricht aufgezeichnet haben. Das Transkript einer solchen Gesprächspassage zwischen zwei Schülern zeigt, dass die Schüler sich sehr wohl über den Unterrichtsgegenstand unterhalten haben, gleichzeitig die Aufgaben und Inhalte aber von ihrer Position aus kommentiert haben: „die Schülertätigkeit im Rahmen des offiziellen Unterrichts und ihre peer-kulturelle Kommentierung und Konterkarierung sind hier unmittelbar aufeinander bezogen und ineinander verflochten.“ (Breidenstein/Jergus 2005: 189). Dies bestätigt die Aussage der SchülerInnen in dieser Untersuchung, dass sie gleichzeitig „arbeiten und quatschen“ konnte. Es lässt zudem vermuten, dass das „Quatschen“ zumindest zum Teil auf den Unterrichtsgegenstand bezogen war.

nen das richtige Vokabular fehlt. Die Lehrerin kann in dieser Hinsicht nicht weiterhelfen, weil sie in ihrer Wahrnehmung die Bedeutung der Peerkommunikation in der Freiarbeit ausblendet. Sie möchte nicht wirklich darüber reden und kann somit den SchülerInnen auch nicht helfen, die richtigen begrifflichen Formen für das zu finden, was in der Freiarbeit passiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die SchülerInnen die Freiarbeit sowohl eine Möglichkeit für Peergroupkontakte ist als auch eine schulische Veranstaltung, während für die Lehrerin nur die schulischen Erwartungen an die Freiarbeit existieren. Die Lehrerin grenzt das konzentrierte Arbeiten in der Freiarbeit gegenüber den Peergroupaktivitäten in der Pause ab. Den SchülerInnen dagegen ist einerseits der Freiraum für Peergroupkontakte, den die Freiarbeit bietet, sehr wichtig, andererseits sind sie bereit, die Freiarbeit als Unterricht ernst zu nehmen. Bei der Diskussion um die Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan am 8.2.02 zeigt sich die Beliebtheit des Freiarbeitsunterrichts in der Vehemenz, mit der Freiarbeit gegenüber dem Fachunterricht verteidigt wird, auch wenn die Argumente eher die formale Ebene bedienen.

Es hat für die Schülerwahrnehmung im Verlauf der zwei Jahre Freiarbeitsunterricht eine stärkere Verlagerung von Lehrerzentriertheit zur Orientierung am Peermilieu stattgefunden. In dieser Hinsicht sind die SchülerInnen selbstbewusster geworden, auch wenn das von der Lehrerin nicht gefördert wurde, da sie die Peerebene im Freiarbeitsunterricht nicht wahrnehmen wollte.

Dieses Nicht-Wahrnehmen-wollen führt zu dem Problem, dass weder Lehrerin noch SchülerInnen sehen, dass das „Quatschen“ in der Freiarbeit eine produktive Funktion haben kann, wenn inhaltliche Fragen der Freiarbeitsaufgaben besprochen werden oder Aushandlungsprozesse über die Enaktierung der Freiarbeitsregeln stattfinden. Das Wahrnehmen der positiven Aspekte des „Quatschens“ wäre eine Voraussetzung gewesen, um eine sprachliche Differenzierung des Begriffs „Quatschen“ vorzunehmen, der das Gespräch über das, was in der Freiarbeit stattfindet, erleichtert hätte.



„also es ist zwar nett wenn Frau L. uns helfen will, aber irgendwie – ich denk mal wir könnten das auch schon selber schaffen“ (Hermine, 8.2.02, Z. 38-39)

## **5.6 Die Rolle der Lehrerin in den Kreisgesprächen und in der Freiarbeit**

### **Komparative Analyse in Bezug auf alle interpretierten Kreisgesprächspassagen**

In diesem Kapitel soll aufgrund der komparativen Analyse aller interpretierten Kreisgesprächspassagen zunächst die Rolle der Lehrerin in den Kreisgesprächen und anschließend ihre Rolle in der Freiarbeit analysiert werden. Bei letzterem werden auch einige Ausschnitte aus Szenenprotokollen in die Untersuchung einbezogen.

#### ***Die Rolle der Lehrerin in den Kreisgesprächen – Themenfindung, Orientierungen und Rederechtsvergabe***

Im Abschnitt 5.4 wurde in Bezug auf die Kreisgesprächspassagen zum Geräuschpegel konstatiert, dass Inhalt und Verlauf der Gespräche sehr stark von der Lehrerin bestimmt werden. In diesem Abschnitt sollen nun alle Kreisgesprächspassagen daraufhin beleuchtet werden, wie die Themenfindung zustande kam, wer die Orientierungen beeinflusste und von wem das Rederecht vergeben wurde. Dies wird vorrangig anhand der Impulse der Lehrerin, z.T. aber auch anhand des Verlaufs der Diskussionen untersucht.

Im Kreisgesprächsabschnitt „Eindrücke von der Freiarbeit“ am 10.2.01 beginnt die Lehrerin ihr Eingangsstatement mit einer Frage nach dem Wochenplan, die sie gleich selbst bearbeitet, indem sie zu rechtfertigen versucht, warum der Plan so viel Englisch enthielt und indem sie weniger Englisch im nächsten Plan in Aussicht stellt. Diese Orientierung (es war nicht schlimm, dass so viel Englisch in der Freiarbeit war) wird gleich von drei Schülerinnen im folgenden Gesprächsabschnitt validiert. Ehe die Lehrerin ihre Proposition weiterformulieren kann, drängen die SchülerInnen zu Redebeiträgen und bringen verschiedene allgemeine Eindrücke von der Freiarbeit. D.h. trotz des Versuchs der Lehrerin, das Gespräch in eine bestimmte Richtung zu lenken, nutzen die SchülerInnen das Gesprächsforum, um positive und negative Eindrücke von der Freiarbeit zu formulieren. Bei den Kreisgesprächen am 10.4.01 und 17.6.02 konstituieren die relativ offenen Impulse der Lehrerin mit der dreifachen Formulierung „was hat euch gefallen, was hat euch nicht gefallen, was schlägt ihr vor“ die Passagen zu den „Eindrücken von der Freiarbeit“. Am 17.6.02 wird dieser Impuls von Illo als Mikrofonträger übernommen und in Peersprache übersetzt. Auch bei den Themen Projekttag (am 10.2.01), Referate (am 10.4.01) und Mathespiele (am 8.2.02) sind die Impulse der Lehrerin relativ offen („Wie hat euch der

Projekttag/das Vorbereiten der Referate/das Erarbeiten der Mathespiele gefallen?“), d.h. die Lehrerin gibt das Thema vor, aber nicht die Orientierung. Beim Thema Referate am 8.2.02 kombiniert die Lehrerin ihren zunächst offenen Impuls mit einer Proposition „meint ihr, dass ihr dabei etwas gelernt habt?“, schränkt damit den Impuls also gleich wieder ein.

Am 12.12.00 beginnt die Lehrerin zwei Passagen durch einen Impuls mit Bezug auf positive Äußerungen der SchülerInnen zur Freiarbeit (aus den vorbereitenden Fragebögen) und zwar bei den Themen „Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplänen in der Grundschule („eine Sache war die positiv mehrere Leute bemerkt haben, ... dass ihr selbstständig arbeiten könnt“) und „Arbeitsformen der Freiarbeit“ („Der nächste Punkt war, äh den viele positiv bemerkt haben, dass es viele verschiedene Arbeitsmöglichkeiten gibt.“) Der Lehrerin ist es also insbesondere am Beginn der Diskussionen über die Freiarbeit wichtig, zu betonen, dass es ihr um die positiven Erfahrungen der Freiarbeit geht. Sie gibt damit eine sehr starke Orientierung für die Diskussionen insgesamt vor. In diesen beiden Gesprächspassagen nennen die SchülerInnen auch hauptsächlich positive Erfahrungen, was eine doppelte Ursache hat: zum einen hat die Lehrerin aus den vorbereitenden Fragebögen Themen rausgesucht, die positiv konnotiert waren, zum anderen gibt sie die Orientierung vor, dass sie über positive Dinge sprechen möchte. Diese Orientierung greift aber nur für die unmittelbaren Gesprächspassagen. In der folgenden (zweiten) Diskussion über Vokabelkartei/Vokabelheft (von der es nur ein Protokoll gibt, weil das Aufnahmegerät versagt hat) greift sie nicht mehr. Auch in späteren Gesprächen nennen die SchülerInnen zunehmend negative Aspekte des Freiarbeitsunterrichtes.

Zweimal werden Kreisgesprächspassagen durch SchülerInnenäußerungen auf der Wandzeitung, die die Lehrerin aufgreift und zur Diskussion stellte, initiiert: Die Diskussion über Vokabelheft/Vokabelkartei am 11./12.12.00 (Boris' Wandzeitungszettel unter „mich stört“... „dass wir kein Vokabelheft benutzen dürfen“) und die Diskussion über die Sitz- bzw. Tischordnung am 8.2.02 (Dorotheas Wandzeitungszettel unter „ich schlage vor“... „dass wir mit der neuen Sitzordnung die Tische auch anders hinstellen“). Die Lehrerin stellt Boris' Äußerung zunächst einmal ohne Wertung zur Diskussion („vielleicht – können da einfach andere mal was zu sagen“), versucht dann aber im Laufe des Gesprächs verstärkt Einfluss auf die Orientierung zu gewinnen und – als ihr das nicht gelingt – entscheidet sie am Schluss selbst über das weitere Vorgehen, das der Orientierung der Diskussion widerspricht. Bei Dorotheas Wandzettel bittet die Lehrerin zunächst Dorothea, ihren Vorschlag noch einmal zu erläutern: „wie meinst du denn das? kannst du das erstmal erklären?“ Diese

Formulierung enthält einen leicht kritischen Unterton, der dadurch bestätigt wird, dass Dorothea ihren Vorschlag nicht erläutert, sondern rechtfertigt. D.h. die Art der Nachfrage der Lehrerin impliziert eine Orientierung. Die SchülerInnen beginnen im Anschluss daran aber trotzdem, relativ offen zu diskutieren. Die Mädchen greifen Dorotheas Vorschlag auf, die Jungen – und Lena als einziges Mädchen – sind eher für Vierertische, entsprechen also eher der Orientierung der Lehrerin. Die Lehrerin stellt im Verlauf der Diskussion noch einmal eine suggestive Nachfrage „Also praktisch frontal (2) alle nach vorne gerichtet?“ die von den SchülerInnen aber einfach bestätigt wird, ohne sich davon beeinflussen zu lassen. Im Gegensatz zur Diskussion über Vokabelkartei/ Vokabelheft setzt die Lehrerin hier aber nicht ihre Position per Dekret durch, sondern lässt tatsächlich am Ende des Gespräches abstimmen. Dies sind die beiden Passagen, in denen sich die Verschlussenheit (11.12.00) bzw. Offenheit (8.2.02) der Lehrerin für demokratische Entscheidungen der Klasse exponentiell sowohl im inhaltlichen als auch im zeitlichen Sinne manifestieren.

Zwei Passagen werden durch inhaltliche Vorschläge der Lehrerin konstituiert, und zwar der Abschnitt „Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“ (am 10.4.01) und „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“ (am 8.2.02). ((Diese Vorschläge hatte die Lehrerin sich im Vorfeld aufgrund von Problemen (Geräuschpegel am 10.4.01) bzw. SchülerInnenäußerungen in den Fragebögen (am 8.2.02) überlegt.)) Mit ihrem Vorschlag im Hinterkopf bricht die Lehrerin am 10.4.01 die spannende Diskussion über den Geräuschpegel zwischen den SchülerInnen ab, am 8.2.02 kanalisiert sie Kritik der SchülerInnen mit ihrem Vorschlag in eine bestimmte Richtung. Am 10.4.01 versucht die Lehrerin wieder sehr stark, ihre Orientierung – Plädoyer für Verlegung der Freiarbeitsstunden – durchzusetzen und entscheidet wie bei der Vokabelheftdiskussion am Ende ohne Abstimmung entgegen der Orientierung, die sich in der Diskussion herausgebildet hat.

Bei der Diskussion um die „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“ geht die Orientierung in eine andere Richtung als der Vorschlag der Lehrerin. Allerdings muss in Betracht gezogen werden, dass die Lehrerin zunächst sagt: „normal – w- wie ich’s jetzt angedacht hatte – wären drei Stunden Freiarbeit, und drei Stunden Englisch“. Erst danach nennt sie ihren Vorschlag, vier Stunden Englisch und zwei Stunden Freiarbeit zu machen, der dann von den SchülerInnen mehrheitlich abgelehnt wird. Durch die vorausgeschickte Aussage kommt zum Ausdruck, dass die Lehrerin nicht prinzipiell gegen die gleichmäßige Verteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden

den ist, die am Schluss von den SchülerInnen beschlossen wird und von der Lehrerin akzeptiert wird.

In den Kreisgesprächen, die mit „Eindrücken von der Freiarbeit“ beginnen, wird jeweils eine Kreisgesprächspassage dadurch konstituiert, dass die Lehrerin Äußerungen aus diesem Abschnitt aufgreift: Am 10.2.01 und 10.4.01 kommt dadurch die Diskussion über den Geräuschpegel zustande, am 17.6.02 die Diskussion der Frage, ob „Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“ effektiv war. Bei der Geräuschpegel-Diskussion am 10.2.01 gibt die Lehrerin auch eine Orientierung vor. Ihre Aufforderung „sagt mal ... was ihr noch für'n Vorschlag habt wie man das insgesamt besser machen könnte“ impliziert die Orientierung, dass es zu laut ist in der Freiarbeit, die auch von den SchülerInnen übernommen wird. Diese wird allerdings später in der Diskussion durch Shirleys Proposition überlagert „wir sind zu alt für ‚Please, be quiet‘“. Am 10.4.01 greift die Lehrerin eine Orientierung von SchülerInnen auf: „noch mal zu der Sache mit – mit der Glocke das kann ich auch unterstützen – das nützt eigentlich nichts (.)“ und fragt nach Vorschlägen zur Verringerung des Geräuschpegels. D.h. ihre Orientierung deckt sich mit Äußerungen von SchülerInnen. Bei der Diskussion zum „Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“ am 17.6.02 gibt die Lehrerin eine starke Orientierung vor: „vielleicht können die die außerhalb gearbeitet haben nochmal sagen - ob sie denn da auch gut arbeiten konnten und - ob da was bei rausgekommen ist.“ Diese Orientierung wird von den meisten SchülerInnen – außer von Shirley – übernommen.

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die Themenvorgabe bei den Gesprächspassagen „Eindrücke von der Freiarbeit“ sehr offen ist. Bei den Fragen nach Referaten und Mathespielen und bei dem Abschnitt „Fortsetzung der Freiarbeit in der 7. Klasse?“ gibt die Lehrerin ein Thema vor, legt aber keine Orientierung in ihre Frage. Die weiteren Themen, die auf die Tagesordnung der Kreisgespräche kommen, sind von den SchülerInnen in den vorbereitenden Fragebögen genannt worden (3x), per Wandzeitungszettel eingebracht worden (2x) oder wurden aufgrund von Äußerungen im Teil „Eindrücke von der Freiarbeit“ von der Lehrerin aufgegriffen (3x). Zweimal werden Themen direkt von der Lehrerin eingebracht, wobei die Diskussion über die „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“ auf Schülerkritik in den Fragebögen zurückgeht, die von der Lehrerin durch diesen Vorschlag kanalisiert wird. Nur das Thema „Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“ ist wirklich allein von der Lehrerin formuliert worden, als Lösungsvorschlag für das Problem des Geräuschpegels. Die eigentliche Themenfindung ist also sehr stark von den SchülerIn-

nen mitbestimmt. Die Frage allerdings, ob ein Thema, das in den „Eindrücken zur Freiarbeit“ oder in den Fragebögen zur Vorbereitung der Kreisgespräche genannt wurde, aufgegriffen wird, und wann es angesprochen wird, ist eine Entscheidung der Lehrerin gewesen. Dabei gibt es bestimmte Themen, denen sie sich nicht verschließen kann: Der zu hohe Geräuschpegel wird vor dem ersten Kreisgespräch von 19 SchülerInnen moniert, zu viel Englisch in der Freiarbeit im Februar `02 von 20 SchülerInnen. Die Themen „Vokabelheft/ Vokabelkartei“ und „Sitz- bzw. Tischordnung im Klassenraum“ werden auf Wandzeitungszetteln genannt. Bei letzterem Thema ließ sich allerdings aufzeigen, wie die Lehrerin es durch Ablenkungsmanöver und Verfahrensfragen geschafft hat, die Diskussion des Themas um ein ganzes Jahr hinauszuzögern. Die Diskussion des Themas „gegenseitige Kontrolle“ wird von den SchülerInnen eingefordert, als die Lehrerin das Thema mit einigen Anweisungen abhandeln will.

Die Erteilung des Rederechtes obliegt in den ersten Kreisgesprächen immer der Lehrerin. Auch wenn die Wortmeldungen reihum abgefragt werden, entscheidet doch die Lehrerin, wo begonnen wird, wer als nächstes drankommt, oft auch wann unterbrochen wird. Erst in den letzten beiden Kreisgesprächen wird dies verstärkt von Schülern übernommen: Das Kreisgespräch am 8.2.02 ist das erste, in dem ein Schüler die Erteilung des Rederechtes und teilweise die Rolle des Moderators übernimmt. An entscheidenden Stellen des Gespräches allerdings greift die Lehrerin wieder ein bzw. wird gefragt. Sie hat die Rolle der Moderatorin auch nicht offiziell abgegeben ((wie in anderen Kreisgesprächen, die nicht aufgezeichnet wurden)). Kent hat als Mikrofon-Verantwortlicher diese Rolle einfach übernommen. Dasselbe geschieht im letzten Kreisgespräch am 17.6.02, in dem Illo als Mikrofon-Träger unaufgefordert die Rolle des Moderators übernimmt. Die Lehrerin wird damit zur Diskussionsteilnehmerin, die sich allerdings an entscheidenden Stellen zu Wort meldet und dieses auch bekommt. Grundsätzlich also erteilt die Lehrerin das Rederecht bei den audio-aufgezeichneten Kreisgesprächen. Erst in den letzten beiden Kreisgesprächen wird die Moderation zum größeren Teil von den Schülern übernommen, die für das Mikrofon verantwortlich sind, wobei dies kein geplanter Vorgang war.

Der Einfluss der Lehrerin in den Diskussionen manifestiert sich am stärksten in den Orientierungen der Diskussionen, die fast immer von der Lehrerin vorgegeben werden. Außer bei den Impulsen für die einleitenden Gesprächspassagen („Eindrücke von der Freiarbeit“, „Referate“, „Mathespiele“) und der Frage nach dem Interesse an einer

„Fortsetzung der Freiarbeit in der 7. Klasse“, die sehr offen gehalten sind, gibt die Lehrerin bei den übrigen Themen meist eine recht eindeutige Orientierung vor.

Es gibt drei Diskussionspassagen, in denen die Lehrerin eine starke Orientierung vorgibt, die von den SchülerInnen fast einhellig übernommen wird. Dies sind die beiden Gesprächspassagen am 12.12.00 („Erfahrungen mit Freiarbeit und Wochenplan in der Grundschule“ und „Arbeitsformen der Freiarbeit“), in denen die Lehrerin ausdrücklich auf positive Eindrücke der SchülerInnen rekurriert und diese dann von den SchülerInnen auch bestätigt werden. Außerdem war dies im letzten Kreisgespräch der Fall, als es um die Fragen „Arbeiten außerhalb des Klassenraumes“ und „Quatschen und/oder Arbeiten in der Freiarbeit“ ging. Die Fragestellung der Lehrerin impliziert jeweils, dass sie positive Antworten erwartet.

*Frau L:* Schätzt euch mal selber ein... ob ihr meint, dass ihr ernsthaft gearbeitet habt... und was bei rausgekommen is' [im Vergleich zu anderen Stunden, wo sie auch] Briefchen schreiben oder mit den Gedanken woanders sind.

Die Mehrzahl der SchülerInnen bestätigt diese Orientierung, allerdings mit dem Tenor, dass sie gearbeitet, aber auch gequatscht haben: „Also ich konnte arbeiten und quatschen gleichzeitig“ (Josephine). Nur Shirley widerspricht der Orientierung der Lehrerin: Wenn man draußen arbeiten darf, tut man sowieso nichts, im Klassenraum allerdings auch nicht. D.h. bei diesen Fragen, wo es um keine Entscheidungsfindung, sondern nur um Eindrücke bzw. Einschätzungen von der Freiarbeit geht, wird die Orientierung der Lehrerin von den SchülerInnen mehrheitlich übernommen.

Anders ist es bei Diskussionen, bei denen im Impuls oder beim Gesprächsbeginn eine Alternative formuliert wird. Bei den Diskussionen um „Vokabelheft/Vokabelkartei“ und „Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“ versucht die Lehrerin, in der Diskussion die Akzeptanz ihrer Orientierung zu forcieren. Als dies nicht gelingt, entscheidet sie am Ende der Diskussion, entgegen der Gesprächsorientierung vorzugehen. Ähnlich ist es bei den Diskussionen um den „Geräuschpegel“ am 10.2.01 und 10.4.01: Am 10.2.01 ignoriert sie die Orientierung der Diskussion („wir sind zu alt für ‚Please, be quiet‘“) und schlägt vor, das ‚Please, be quiet‘ wieder zu üben. Als am 10.4.01 Vorschläge in Richtung Repressionsmaßnahmen kommen, die ihrer Meinung

nach nicht zum Freiarbeitsunterricht passen, würgt sie die Diskussion ab und geht zum nächsten Vorschlag über.

Bei den Diskussionen um die „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“ und „Sitz- bzw. Tischordnung im Klassenraum“ am 8.2.02 dagegen akzeptiert die Lehrerin eine ihrer Proposition widersprechende Orientierung. Sie lässt die strittigen Fragen abstimmen und die Abstimmungsergebnisse werden umgesetzt. Hier ist die Lehrerin also in begrenztem Maße bereit, ihre Steuerungsfunktion in den Kreisgesprächen und in der Konsequenz der Entscheidungen auch in der Freiarbeit abzugeben.

Es lässt sich also feststellen, dass sich bei allen inhaltlich strittigen Fragen, wo es um Alternativen und eine Entscheidungsfindung in der Klasse ging, die Orientierung der Diskussion jeweils entgegengesetzt zu Proposition und Orientierung der Lehrerin entwickelt hat. Es lässt sich also mutmaßen, dass das Diskussionsverhalten der SchülerInnen ein erhebliches Protestpotential enthält: Indem sie sich entgegen der Proposition der Lehrerin orientieren, grenzen sie sich gegenüber der Lehrerin ab und gewinnen ihr eigenes Profil. Dass die Lehrerin in den ersten drei Kreisgesprächen die Orientierung der SchülerInnen regelmäßig übergeht und eine Verfahrensweise gemäß ihrer eigenen Vorstellung durchsetzt, hat die SchülerInnen sicher darin bestärkt, weiterhin „den Aufstand zu üben“ und auszutesten, wann sie endlich gehört werden!

Das Verhalten der Lehrerin im vierten Kreisgespräch am 8.2.02, wo sie gleich zwei inhaltlich strittige Fragen abstimmen lässt und die Ergebnisse akzeptiert, zeugt von einem doppelten Lernprozess der Lehrerin: Sie hat gelernt, grundlegende Alternativen nur dann zur Diskussion zu stellen, wenn sie auch bereit ist, ein ihrer Auffassung widersprechendes Ergebnis zu akzeptieren (eine gleichmäßige Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan bzw. eine Sitzordnung, die ihrer ursprünglichen Idee von Gruppentischen und schnellem Umräumen zu Kreisgesprächen widerspricht). Ihre Stellungnahme in Bezug auf die Sitzordnung: „ihr wisst ja dass ich am liebsten die Sitzordnung hätte aber ich bin jetzt bereit auch mal was anderes auszuprobieren“ ermöglicht eine klarere Positionierung der SchülerInnen als die in den vorangegangenen Gesprächen unterschwellig vorhandenen Orientierungen („Vielleicht gibt’s auch noch ein paar Leute die Vokabelkarten verteidigen können!“), eröffnet aber auch die Akzeptanz für der Meinung der Lehrerin widersprechende Tendenzen.

Bei der Frage der Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden stellt die Lehrerin nur eine begrenzte Alternative zur Diskussion, bei der sie beide möglichen Entscheidungsergebnisse zu akzeptieren bereit ist. Der Vorteil gegenüber der Diskussion um Vokabelkartei bzw. Vokabelheft ist, dass die Lehrerin nichts zur Diskussion stellt, was aufgrund didaktischer Prinzipien oder inhaltlicher Rahmenbedingungen nicht zur Disposition steht. Andererseits ist der Entscheidungsspielraum der SchülerInnen relativ gering. Aber immerhin machen sie hier die Erfahrung, dass ihr Votum gehört und auch realisiert wird. Die Art, wie die Lehrerin die Alternative „mehr Englischstunden und dafür weniger Englisch in der Freiarbeit oder mehr Freiarbeitsstunden und dafür weiterhin viel Englisch in der Freiarbeit“ zur Diskussion stellt, lässt vermuten, dass sie zumindest unbewusst begriffen hat, dass sich die Orientierungen der SchülerInnen in Diskussionen immer entgegengesetzt zur Orientierung der Lehrerin entwickeln. Sie gibt eine Alternative vor, an der sich die SchülerInnen abarbeiten können, ist aber nicht grundsätzlich unwillig, die andere vorgeschlagene Lösungsmöglichkeit zu akzeptieren; denn sie beginnt ihren Redebeitrag mit der Aussage, dass sie „normal“ jetzt drei Stunden Englisch/drei Stunden Freiarbeit machen würde. Für die SchülerInnen erscheint dieses Ergebnis im Endeffekt als Zugeständnis der Lehrerin, diese aber hat ihre ursprüngliche Vorstellung durchgesetzt, indem sie den SchülerInnen eine weniger akzeptable Alternative zur Auswahl gestellt hat.

Werner Helsper nennt das Ergebnis eines solchen LehrerInnenverhaltens „verordnete Autonomie“ (Helsper 1996: 551). Er prägt diesen Begriff aufgrund der Analyse eines Treffens von SchülervertreterInnen zu Schüler- und Schulwahlen. Bei diesem Treffen werden in formalistischer Weise VertreterInnen für verschiedene Gremien der Schule „gewählt“ ohne dass den SchülerInnen Sinn und Zweck der einzelnen Gremien klar ist. Dementsprechend gering ist das Interesse der SchülerInnen an dieser Gremienarbeit. Als sich für mehrere Gremien kein/e InteressentIn findet, wird dies von der Lehrerin als „Schande“ kritisiert. Ein Fragen nach den Gründen für das geringe Interesse hätte in der von Helsper analysierten Situation ebenso weitergeholfen wie ein Überlegen der Gründe für die Kritik an zu viel Englisch in der Freiarbeit im vorliegenden Projekt. Stattdessen werden moralische Kategorien benutzt wie „Schande“ bzw. „Ehrlichkeit“ (in der Diskussion um die gegenseitige Kontrolle im vorliegenden Projekt), die weder Analyse noch Lösung der Situation bedeuten. Den Versuch, den Schein der Autonomie durch die formalistische Erfüllung bestimmter Gremienwahlen zu wahren, bezeichnet Helsper als



„Partizipationstheater“, das er für problematischer hält als verweigerter Autonomie, da „die LehrerInnen die Aufforderung zur Autonomie verwenden, damit Heteronomie erzeugen und Autonomie gefährden“ (ebd.: 561). Ähnlich lässt sich das Verhalten der Lehrerin im Freiarbeits-Projekt beurteilen, wo sie formal die Abstimmung durchführen lässt, den SchülerInnen in der Frage des Englischanteils an der Freiarbeit jedoch keinen wirklichen Entscheidungsfreiraum zugesteht.

Ebenso problematisch war das Verhalten der Lehrerin in den früheren Diskussionen, in denen die SchülerInnen eine von der Orientierung der Lehrerin abweichende Orientierung entwickelt haben, die die Lehrerin am Schluss ignoriert hat, um ihre eigenen Vorschläge umzusetzen. Dieses Verhalten der Lehrerin vermittelt den SchülerInnen das Gefühl, dass demokratische Entscheidungsfindungsprozesse lediglich Spielwiesen sind, ihnen aber keine Einflussmöglichkeiten eröffnen.<sup>47</sup> Ein solcher Lernprozess widerspricht jedoch dem Ziel der Erziehung zur Selbsttätigkeit. Der einzige wirklich demokratische Entscheidungsprozess waren die Diskussion und Abstimmung über die Sitzordnung. In der Wahrnehmung der SchülerInnen wird diese eine positive Erfahrung demokratischer Entscheidungsfindung die mehrfachen Erfahrungen der „verordneten Autonomie“ kaum aufwiegen. Das widersprüchliche Verhalten der Lehrerin lässt sich mit dem Begriff der Paradoxie fassen:

„Anhand dieses Begriffs lässt sich das Ineinanderübergehen von gegenläufigen Momenten fassen[...] Ausgangspunkt sind die Folgen menschlicher Absichten, die den ursprünglichen Intentionen zuwiderlaufen und sie in ihr Gegenteil verkehren.“ (Prengel/Thiel 2005:117)

Die eigentliche Intention der Lehrerin war es, ihre SchülerInnen zur Selbsttätigkeit zu erziehen. Das Ergebnis ihres Tuns war „verordnete Autonomie“. Auch das Verhalten der SchülerInnen ist paradox, wenn sie sich einerseits mehr Freiheiten wünschen, andererseits verstärkte Repression der Lehrerin zur Reduktion des Geräuschpegels in der Freiarbeit verlangen. Solche Paradoxien tauchen immer wieder in pädagogischen Situationen auf. Wenn überhaupt, dann lässt sich durch verstärkte Reflexion damit umgehen, wie im nächsten Abschnitt ausgeführt werden soll.

---

<sup>47</sup> Ein ähnlich problematisches Verhalten konstatieren Zehrfeld und Zinnecker (1975: 72ff.) bei ihrer Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde von Lehrer Tausch. Auf diesem Lehrvideo zum sozialintegrativen Unterrichtsstil ist das Stellen der Hausaufgabe aufgezeichnet. Mit der Aufforderung „Was könntet ihr weiterarbeiten?“ sammelt Tausch zunächst verschiedene Vorschläge der SchülerInnen für eine Hausaufgabe, um dann seine eigene – von den Schülervorstellungen abweichende – Vorstellung zu nennen und diese durchzusetzen. Auch hier soll den SchülerInnen das Gefühl vermittelt werden, mitbestimmen zu können, aber die Erfahrung vermittelt, dass ihre Vorschläge ignoriert werden.

### ***Die Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit – Erkenntnisse aus den Kreisgesprächen***

Von der Rolle der Lehrerin in den Kreisgesprächen lassen sich Rückschlüsse auf ihre Rolle in der Freiarbeit ziehen. Ebenso lässt sich anhand von Äußerungen der SchülerInnen und der Lehrerin in den Diskussionen die Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit rekonstruieren. Zunächst haben alle Entscheidungen der Lehrerin, die in der Auswertung der Transkripte der Kreisgespräche dokumentiert wurden, Auswirkungen auf die Freiarbeit gehabt: Die Entscheidung der Lehrerin in Bezug auf Vokabelheft/Vokabelkartei, führte dazu, dass die SchülerInnen in der Freiarbeit und zu Hause weiterhin mit der Vokabelkartei arbeiten mussten. (Allerdings lockerte die Lehrerin diese Bestimmung nach weiteren Protesten der SchülerInnen zu Beginn des 6. Schuljahres, d.h. ein halbes Jahr nach der Diskussion.)

Die verschiedenen Konklusionen der Lehrerin zum Geräuschpegel generierten ihren jeweils unterschiedlichen Umgang damit in der Freiarbeit: Nach der Diskussion am 12.12.00 wurde versucht, in der Freiarbeit im Flüsterton zu reden, was aber nicht wirklich funktionierte wie Natalys Äußerung demonstrierte:

*Nataly:* Also ich finde dass es auch schon – e'n bisschen besser geworden is' (.) aber manchmal da ist es halt auch – ziemlich dolle laut und dann senkt sich das wieder wenn ma' – Lehrer ziemlich dolle – gemeckert hat, (.) dann ist es wieder eine Weile leise

Nataly verdeutlicht, dass die SchülerInnen den notwendigen Druck, um eine ruhige Arbeitsatmosphäre herzustellen, von der Lehrerin erwarten und diese offensichtlich auch versucht, dieser Erwartung zu entsprechen. Nach dem Gespräch am 10.2.01 wollte die Lehrerin das „Please, be quiet“ wieder üben. Dies half aber nicht, weil sie damit die Orientierung der SchülerInnen, die mehrheitlich betont hatten, dass sie zu alt dafür seien, übergang. Am 10.4.01 kommt dann Kents, Illos und Boris' Forderung nach stärkeren Repressionsmaßnahmen der Lehrerin, um den Geräuschpegel zu senken. Illos Vorstellung von der Allgegenwart der Lehrerin, die den Überblick behält, wer schon eine gelbe oder rote Karte bekommen hat, setzt Augustine entgegen: „na der Lehrer kann ja nicht @2@ der Lehrer kann ja nich auf jeden - auf alle gleichzeitig achten“. Auch die Lehrerin entzieht sich diesem Vorschlag.

*Frau L.:* in der Freiarbeit ist das ein – bisschen - schwieriger mit den Karten weil es ja nicht so ist dass es wie in normalem Unterricht so wirklich still sein muss(.) man darf ja miteinander reden aber halt eben im Flüsterton nicht zu laut.

Hier wiederholt die Lehrerin in ihrer Konklusion die Regel, die allen bekannt ist, die aber nicht eingehalten wird. Die Diskussion hatte sich mit der Enaktierung dieser Regel beschäftigt, aber nach Meinung der Lehrerin keine akzeptablen Vorschläge gebracht, weshalb sie diese abbricht und wieder die von ihr gesetzte Regel betont, ohne in der Frage der Enaktierung weiter gekommen zu sein.

Der anschließend diskutierte Vorschlag der Lehrerin, die Freiarbeitsdoppelstunde auf einen Tag zu verlegen, an dem eine große Pause zwischen den Unterrichtsstunden war, stieß nur auf vereinzelte Zustimmung bei den SchülerInnen. Trotzdem entschied die Lehrerin eine probeweise Verlegung der Stunden, die allerdings vier Wochen später wieder rückgängig gemacht wurde, weil die SchülerInnen dagegen protestierten. Der Beschluss zur Rückverlegung der Freiarbeitsstunden auf den Montag wird von Shirley folgendermaßen protokolliert: „Die Lehrerin bestimmt, dass Freiarbeit wieder am Freitag durchgeführt wird. Dies ist abgestimmt worden.“ Diese Formulierung verdeutlicht, dass in den Augen der SchülerInnen die Lehrerin entscheidet, was passiert. Die Abstimmung erscheint als zusätzlicher formaler Akt. Diese Einschätzung muss jedoch auf realen Erfahrungen, nicht nur bei den Kreisgesprächen, sondern auch bei der Freiarbeit beruhen.

Die Lehrerin versuchte also aufgrund ihrer Position in der schulischen Hierarchie, Praktiken in der Freiarbeit durchzusetzen, die nicht die Zustimmung der SchülerInnen fanden. Dies verdeutlicht, dass sie nicht bereit war, den SchülerInnen die Freiheiten, die Freiarbeit bieten würde, zu gewähren. So hätten in ausführlicheren und weniger lehrerzentrierten Diskursen Lösungsvorschläge für die genannten Probleme gefunden werden können, die auf mehrheitlicher Zustimmung der Beteiligten beruht hätten. Diese Lösungsansätze hätten eine größere Akzeptanz gehabt als die von der Lehrerin vorgeschlagenen. Wenn auch sie nicht funktioniert hätten, wäre man gemeinsam zu neuen Vorschlägen gekommen.

In der Diskussion um die gegenseitige Kontrolle am 10.2.01 und den Szenenprotokollen zur Selbst-/PartnerInnenkontrolle zeigt sich, dass die Lehrerin den impliziten Wunsch der SchülerInnen, selber die Regeln zur Enaktierung der Kontrollregel festzulegen, nicht

erkennt. Sie ist nicht bereit, ihre Steuerungskompetenz abzugeben. Zu Beginn der Diskussion sagt sie auf eine Äußerung von Boris eingehend:

*Frau L.*: ... weil du gesagt hast man kann leicht betrügen deswegen hab ich gesagt müssen halt alle – ähm auch wirklich sich Mühe geben das richtig zu machen; sonst wird's nachher so dass doch der Lehrer alles kontrollieren muss, ne?

Die Lehrerin stellt klar, dass sie die letztendliche Kontrollinstanz ist. Sie will die Kontrolle über die Kontrolle behalten! Sie ist die letzte Instanz, an der sich immer wieder beweisen muss, ob die Kontrolle richtig stattgefunden hat oder nicht. Mit dem „richtig“ oder „falsch“ führt die Lehrerin moralische Kategorien ein, über deren Einhaltung sie wacht. Sie schreibt damit die Lehrerzentriertheit fest und verhindert einen offenen Aushandlungsprozess unter den SchülerInnen. Am Ende der Diskussion um die gegenseitige Kontrolle wiederholt die Lehrerin – ebenso wie bei der Diskussion zum Geräuschpegel – noch einmal die Regel, die den SchülerInnen bewusst ist, nachdem diese ausführlich über die Probleme mit der Enaktierung dieser Regel diskutiert haben. Sowohl ihre Äußerungen in der Diskussion als auch ihr in den Szenenprotokollen geschildertes Verhalten zeigen, dass die Lehrerin eigene Enaktierungsformen der SchülerInnen nicht akzeptiert. Stattdessen besteht sie darauf, ihre Enaktierungsvorstellungen durchzusetzen. Sie möchte letztendlich die Fäden in der Hand behalten.

Der Vorschlag, den Anteil von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan zu verändern ist eine von der Lehrerin wohldosierte Entscheidungsfrage, die auch von den SchülerInnen abgestimmt werden darf (am 8.2.02). Da die vorgegebenen Alternative aus den o.g. Gründen (s. 5.5.3) aber sehr begrenzt ist, bedeutet die Abstimmung über diesen Vorschlag auch keine wirkliche Aufgabe der eigenen Gestaltungsvollmacht durch die Lehrerin. Immerhin hält sie sich in der Folgezeit an die getroffene Entscheidung zur Aufteilung der Englisch- und Freiarbeitsstunden. Die Abstimmung über die Sitzordnung (8.2.02) ist die einzige wirklich demokratische Entscheidung in der Klasse, die nicht von der Lehrerin beeinflusst wird. Allerdings hat sie die Diskussion dieser Frage und die Entscheidung darüber über ein Jahr hinausgezögert, bis sie bereit war, einen anderen als ihren eigenen Sitzordnungsvorschlag zu akzeptieren.

Für die Lehrerin ist alles Quatschen störend. Für sie geht es immer darum, in Freiarbeit zu arbeiten, etwas zu „schaffen“. In der Diskussion am 10.4.01 klassifiziert sie

„Peergroupaktivitäten“ eindeutig als Pausenbeschäftigung, die sie gegenüber „konzentriertem Arbeiten“ in der Freiarbeit abgrenzt. In ihrem Impuls im Kreisgesprächsabschnitt „Quatschen und/oder Arbeiten in der Freiarbeit“ am 17.6.02 formuliert sie: „vielleicht können die die außerhalb gearbeitet haben nochmal sagen - ob sie denn da auch gut arbeiten konnten und - ob da was bei rausgekommen ist.“ Arbeiten und Ergebnisse produzieren sind also für die Lehrerin der Inhalt der Freiarbeit. Von den SchülerInnen wird mehrheitlich bestätigt, dass sie außerhalb des Klassenraumes auch gearbeitet haben. Sie betonen aber gleichzeitig, dass sie „draußen“ auch viel gequatscht haben. Die SchülerInnen trauen sich in diesem letzten Kreisgespräch am Ende der 6. Klasse zuzugeben, dass sie gequatscht haben, gleichzeitig haben sie aber die negative Konnotation des Begriffs „Quatschen“ von der Lehrerin übernommen. Dies manifestiert sich in Shirley Äußerung am Schluss des letzten Kreisgespräches:

*Shirley:* Ich wollte bloß nochmal was an Frau L. sagen - dass sie - wenn sie das - wenn sie das Band irgendwelchen - irgendwelchen anderen Leuten vorspielt denen sie aufquatschen will - auch Freiarbeit zu machen - dass sie dann nicht die ganzen negativen Sachen löscht. Also das mit dem Quasseln zum Beispiel, ja?

„Quasseln“ ist negativ besetzt und der Einsatz der Lehrerin für die Freiarbeit als Unterrichtsform wird von Shirley auch negativ gesehen, wenn die Lehrerin anderen Leuten „aufquatschen will, Freiarbeit zu machen“. „Aufquatschen“ klingt wie eine negative Steigerung von „Quatschen“. Bei dieser Einschätzung wird nicht einbezogen, dass „Quatschen“ auch positiv sein kann, weil dadurch innerhalb der Peergroup etwas ausgehandelt werden kann, z.B. die Frage, wie bestimmte Regeln der Freiarbeit enacted werden können oder inhaltliche Fragen, die die Aufgaben der Freiarbeit betreffen. Beides ist ohne eine Kommunikation der SchülerInnen untereinander nicht möglich. Diese Kommunikation wird hier als „Quatschen“ bezeichnet. Es wird nicht unterschieden zwischen der Freiarbeit förderlichem „Quatschen“ (Diskussionen oder Aushandlungsprozesse) und die Freiarbeit störendem fach- und schulfremdem „Quatschen“ – wobei sogar letzteres als positiv gesehen kann, wenn es einfach die Atmosphäre auflockert und die SchülerInnen dadurch zum Arbeiten motiviert.

Bei bestimmten Gestaltungsformen in der Freiarbeit spielt die Frage des „Quatschens“ weder für die Lehrerin noch für die SchülerInnen eine Rolle, und zwar bei Projektarbeit und Referaten. Bei diesen Arbeitsformen wird von den SchülerInnen positiv konstatiert, dass der Lehrer sie „nicht gestört hat“ (Boris, 10.2.01) und einem nicht „immer ins Werk ge-

pfuscht“ hat (Pünktchen 10.2.01). Natürlich haben die SchülerInnen bei der Projektarbeit und den Referaten miteinander gesprochen, da diese Aufgaben in Gruppenarbeit erledigt wurden, aber dieses Sprechen wird nicht als „Quatschen“ disqualifiziert, vielleicht weil es eindeutig zumindest überwiegend fachspezifisch war. Diese Arbeitsformen haben die SchülerInnen wirklich als selbstständige Arbeit wahrgenommen und auch positiv gewürdigt (s. 5.4). Hier haben sie sich mit der Aufgabenstellung identifiziert und ein konkretes Produkt als Ziel gehabt. Dabei wird die Lehrerin weniger als Kontrollinstanz denn als Unterstützerin wahrgenommen. „Also @(.)@ ich fand’s auch gut dass Frau L. uns auch mal so geholfen hat bei unserem Haus(.) Ja – ja (.) es hat (.) mir gefallen“ (Kent, 10.2.01). D.h. bei Aufgaben, die die SchülerInnen selber als „schön selbstständige Arbeit“ (Pünktchen, 10.2.01) wahrgenommen haben, war auch die Rolle der Lehrerin die der Unterstützerin, Helferin, Beraterin wie sie es bei der Freiarbeit sein soll (s. 3.) und nicht die der Kontrolleurin. Selbstständigkeit des Arbeitens wird von Pünktchen positiv auch in Bezug auf die Arbeit außerhalb des Klassenraumes konstatiert. Dort hat sie mehr geschafft, denn „da kam nicht ständig Frau L. an – und hat ... einem aufs Blatt geguckt und das hat einen nicht so nervös gemacht.“ Obwohl es sich hier um Aufgaben des Monatsplanes handelt („auf’s Blatt geguckt“) wird die Arbeit als selbstständig wahrgenommen, weil sie der unmittelbaren Kontrolle der Lehrerin entzogen ist.

Außerhalb des Klassenraumes ist wiederum der Ort, wo sie „viel gequatscht“ aber auch „viel geschafft“ haben (Hermine, 17.6.02). Die SchülerInnen nehmen also die Bereiche der Freiarbeit als besonders positiv wahr, wo sie der starken Kontrolle der Lehrerin entzogen sind, bzw. wo die Lehrerin aufgrund der Natur der Aufgaben nicht Kontrollinstanz, sondern Unterstützende ist.

### ***Die Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit am Beispiel der Referatserarbeitung, Erkenntnisse aus Kreisgesprächen und Szenenprotokollen***

Die Ambivalenz der Rolle der Lehrerin auch bei den eigentlich selbstständigen Aufgaben zeigt sich an einigen Kreisgesprächsaussagen und Szenenprotokollen zur Erarbeitung von Referaten. Bei der Referatserarbeitung hat Frau L. zumindest in der ersten Runde noch stark gelenkt. So sagt sie am 10.4.01:

*Frau L.:* ... und dann wär’s auch wichtig in der ersten Freiarbeitsstunde nach den Ferien, dass ihr das mitbringt und mir noch mal zeigt wie weit ihr seid und was ihr auch für Vorschläge habt wie ihr das vortragen könnt – was ihr an Folien oder Bildern oder so was so habt dass es ein bisschen anschaulich wird (.) dann kann ich euch auch vielleicht noch ein paar Tipps geben dazu.

Andererseits ist dies das erste Mal, dass die SchülerInnen Referate vorbereiten und dafür ist eine Anleitung notwendig. Sie wird auch von den SchülerInnen nicht kritisiert. So sagt Flaffi: „also ich fand die Referate auch gut, ich hab eins mit Lillie gemacht und wir sind schon fertig“. Auch andere SchülerInnen äußern sich positiv zu den Referaten.

Beim zweiten Durchgang der Erarbeitung von Referaten in der Freiarbeit wird allerdings von Hermine eine zu starke Intervention der Lehrerin moniert (8.2.02):

*Hermine:* [räuspert sich] Also – ich wollt´ sagen dass ich das ziemlich doof finde dass – ähm also es ist zwar nett wenn Frau L. uns helfen will, aber irgendwie – ich denk mal wir könnten das auch schon selber schaffen in der Fünften (1) in der Fünften ist es okay gewesen; aber jetzt so – sie hat uns zwar auch Sachen mitgebracht zum Beispiel Zeitungsausschnitte oder so was, aber manche Sachen waren halt – das mit dem Abschreiben das find ich doof, wenn’s alles auf Folie steht und wir das schon verbessert haben warum müssen wir das noch mal abschreiben,...“ (8.2.02, Z. 38-43)

Die Lehrerin hat dieser Gruppe also bestimmte Vorschriften gemacht, wie sie ihr Referat zu erarbeiten und zu präsentieren hätten, was die SchülerInnen als zu starke Reglementierung empfanden. Hermine's Äußerung wird verständlicher, zieht man ein paar Szenenprotokolle zur Referatserarbeitung hinzu. Am 25.9.01 notiert die Lehrerin:

„Bei Hermine, Boris und Bart gucke ich auch wieder nach dem Rechten. Sie haben am Dienstag ihre Vulkanbücher mit und sind dabei, Details rauszuschreiben. Ich fordere sie auf, eine Gliederung zu machen...Hermine schreibt die wichtigsten inhaltlichen Punkte auf. Die anderen beiden arbeiten an ihrem Plan weiter.“

Am 8.1.02 spricht die Lehrerin im Szenenprotokoll von dieser Referatsgruppe als „Problemgruppe“. Sie seien ohne zu fragen „nach draußen verschwunden“ und Shirley mache zusätzlich bei der Gruppe mit, ohne dass sie (die Lehrerin) ihr o.k. dazu gegeben habe. Die Gliederung und die Texte seien nicht da, sondern bei Hermine zu Hause, da Hermine's Mutter sie auf Folie kopieren wolle. Die Lehrerin macht zur Auflage, dass sie in der nächsten Woche die Gliederung und jede/r einen ausgearbeiteten Teil mitbringen sollen. Hermine möchte nicht alles noch einmal aufschreiben, was sie schon auf Folie kopiert haben. Die Lehrerin insistiert, dass sie nicht einfach Büchertexte auf Folie kopieren können, sondern selber etwas ausarbeiten müssen. Der nächste Protokollausschnitt zu diesem Thema bezieht sich auf die Präsentation des Referates:

„Dann kommt das Vulkan-Referat, das mich im Vorfeld schon so viele Nerven gekostet hatte. Sie haben keinen meiner Ratschläge berücksichtigt und das macht sich beim Referat auch negativ bemerkbar: Sie lesen Texte aus den Büchern und von den Folien ab, was von den anderen nachher schwer kritisiert wird! Hermine und Shirley wissen zwar Bescheid, können Fragen beantworten und Dinge erklären, aber der ganze Aufbau des Vortrags und die Aufgabenverteilung sind total chaotisch... Sie haben kein Arbeitsblatt, kein Quiz, nichts zur Vertiefung. Hermine kommandiert dauernd rum, wer was zu tun hat... Das trägt ihr herbe Kritik der MitschülerInnen nachher ein!... Ich halte ihnen nur zugute, dass sie über das Thema Bescheid wussten (zumindest die beiden Mädchen und Boris in seinem Teil), so dass sie insgesamt eine Drei als Note bekommen (28.1.02).“

Während die anderen Referatsgruppen größtenteils selbstständig arbeiten und auch gute Präsentationsformen überlegen, wird diese Gruppe als „Problemgruppe“ bezeichnet. Die Lehrerin ist von Anfang an gegenüber der Arbeit dieser Gruppe skeptisch.<sup>48</sup> Die misslungene Präsentation des Referates liest sich wie „self-fulfilling prophecy“: so wie die Lehrerin es erwartet und befürchtet hat, kommt es auch, weil die SchülerInnen ihre Ratschläge nicht berücksichtigt haben. Das Protokoll am 8.1.02 verdeutlicht, dass die Lehrerin der Gruppe Vorschriften machen will, die ein erneutes Aufrollen der gesamten Referatserarbeitung erforderlich machen würden. Dazu sind die SchülerInnen nicht mehr bereit. Hermine betonte am Ende des Gespräches am 8.1.02 „sie habe alles schon auf Folie (aus Büchern kopiert!) und im Kopf. Sie wolle nicht alles nochmal aufschreiben. Wenn das eine schlechtere Note gebe, sei ihr das egal.“ So entstand bei Hermine und Shirley eine Protesthaltung, mit der sie bockig weitermachten wie bisher, egal welche Konsequenz dies hatte. Die Lehrerin ist den SchülerInnen von Anfang an mit Skepsis begegnet. Diese Skepsis hat sich bestätigt. Wenn sie ihnen mit Vertrauen einen eigenen Gestaltungsspielraum zugestanden hätte, wären vielleicht positivere Ergebnisse herausgekommen. Diese Protokollauschnitte zeigen die in diesem Kapitel schon vorher ausgeführte Erkenntnis, dass die Lehrerin in der Freiarbeit die „Fäden in der Hand halten“ wollte und den SchülerInnen wenig Gestaltungsspielraum gegeben hat. So erscheint die Freiarbeit als ein stark gelenktes Unterfangen, das mögliche Spielräume der Freien Arbeit nicht nutzt.

Szenenprotokolle über ein gelungenes Gegenbeispiel zeigen jedoch, dass die SchülerInnen trotz dieser starken Reglementierung durch die Lehrerin zu guter selbstständiger Arbeit fähig waren:

---

<sup>48</sup> Meyer betont, wie wichtig es ist, die der Unterrichtsform entsprechende Rolle der LehrerIn zu finden: „Rollenunklarheiten entstehen vor allem dann, wenn der Lehrer Aktivitäten entfaltet, die nicht zum Un-



„Tapsi hat letzte Woche mit Dorothea ausgemacht, dass sie zusammen ein Referat erarbeiten wollen – am liebsten über Italien, weil es da aber schon eins gibt, sind sie bereit, eines über Rom zum machen“ (28.08.01).

„Dorothea und Tapsi haben sich tolle Sachen ausgedacht und alles so gut wie ohne meine Hilfe, ich habe nur einmal zwischendurch einen Blick drauf geworfen und gesagt, dass es wichtig ist, die Sehenswürdigkeiten auf Folie zu haben. Sie spielen einen Dialog einer Rom-Touristin mit einer Einheimischen, die ihr alles Wichtige erklärt. Sie haben die wichtigsten Informationen über die Stadt und die Sehenswürdigkeiten in diese Dialoge eingebaut. Sie haben zu jeder Sehenswürdigkeit eine Folie, so dass man sich ein gutes Bild davon machen kann. Die Klasse ist interessiert, aufmerksam und verfolgt die „Vorstellung“ gespannt. Es entsteht ein lebendiges Bild von der Stadt Rom, obwohl beide noch nicht dort gewesen sind! Am Schluss haben sie ein Quiz in Multiple-Choice-Verfahren (auf Folie), das die wichtigsten Informationen aufgreift und dadurch vertieft. Ein sehr gelungenes Referat.“ (15.1.02)

Diese beiden SchülerInnen haben selbstständig ohne große Intervention der Lehrerin ein sehr gutes Referat ausgearbeitet. Hier hat die Lehrerin von Anfang an den Eindruck, dass die beiden ein gutes Team sind, und mischt sich kaum ein. Die dezenten Verbesserungsvorschläge der Lehrerin sind in diesem Zusammenhang willkommen, werden berücksichtigt und verbessern die Präsentation des Referates.

Die misslingende bzw. gelingende Arbeit dieser beiden Gruppen lässt sich – unabhängig vom LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis – noch unter einem anderen Aspekt in den Blick nehmen: Krappmann/Oswald haben in ihrer Untersuchung „Alltag der Schulkinder“ (1995) die Bedingungen der Zusammenarbeit von Schülergruppen genauer untersucht. Sie haben festgestellt, dass Partnerarbeit häufiger zu positiven Ergebnissen führt als Gruppenarbeit<sup>49</sup>, insbesondere wenn die Gruppen von LehrerInnen für diese Aufgabe zusammengesetzt wurden. Letzteres war hier nicht der Fall, die Gruppe hatte sich selbst zusammengefunden. Sie umfasste aber keine Freundesgruppe, sondern war ein eher zufälliges Zusammenfinden von SchülerInnen, die sonst in keine festen Beziehungen eingebunden waren. Dies entspricht der Beobachtung von Krappmann/Oswald, dass es sich bei

---

terrichtsziel und zu der gewählten Unterrichtsmethode passen, was beispielsweise dann der Fall ist, wenn er wiederholt in die Gruppenarbeit eingreift“ (2004: 29).

<sup>49</sup> Vgl. auch Bennewitz/Breidenstein, die in ihrem Aufsatz „Wenn Schülerinnen und Schüler einander helfen – Probleme des Helfens im Rahmen der Peer-Kultur“ feststellen, dass Freundinnen und Freunde „über differenziertere und reichhaltigere Register der kommunikativen Rahmung asymmetrischer Rollen (verfügen), so dass das Gelingen von Hilfsarrangements wahrscheinlicher ist“ (2004: 29). Auch wenn es sich bei dem hier untersuchten Beispiel nicht um ein Hilfsarrangement, sondern um eine Partnerarbeit zur

„fast allen Fällen gelingender ... Partner- und Gruppenarbeit ... um die Kooperation von engeren Freunden (handelt). ... An misslingender ... Gruppen- oder Partnerarbeit sind fast immer Kinder beteiligt, denen nicht zugetraut wird, dass sie etwas beitragen. Wenn Jungen, die keine festeren sozialen Beziehungen haben, zur Arbeitsgruppe oder zum Zweierteam gehören, führt die Zusammenarbeit nie zu einem akzeptablen gemeinsamen Ergebnis. Sie bringen die Selbstkontrolle nicht auf, und den anderen gelingt nicht, sie zu disziplinieren, so dass kein koordinierter Arbeitsprozess entstehen kann“ (1995: 147).

Genau dies war hier der Fall. Es gehörten nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen zur Gruppe, die keine festen sozialen Beziehungen hatten. Die Lehrerin traute ihnen nicht zu, dass sie etwas beitragen. Inwieweit die SchülerInnen sich dies gegenseitig zutrauten, lässt sich hier nicht nachvollziehen. Geht man also von dieser sehr kritischen Einschätzung Krappmann/Oswalds zum Gelingen von Gruppenarbeiten aus, konnte diese Gruppenarbeit gar nicht gelingen und die Intervention der Lehrerin war vergebliche Liebesmühe bzw. eine positive Bestärkung hätte auch keinen größeren Gruppenarbeitserfolg hervorgebracht.

Ein weiterer hier zu erwähnender Aspekt der Referatserarbeitung kommt in einem Lob der Lehrerin für alle SchülerInnen im Kreisgespräch zum Ausdruck. Sie hebt hier Fortschritte im selbstständigen Arbeiten durch die Referatserarbeitung hervor:

*Frau L.:* „Zum Halten der Referate (.) also was – was mir gut gefallen hat – ich fand jetzt in der zweiten Runde – ihr habt jetzt ja zum zweiten Mal Referate gemacht – dass ihr euch sehr viel mehr Gedanken darüber gemacht habt, wie ihr sie vortragt (.) dass also viele schöne Ideen waren – wie man das pfiffig – machen konnte... dass das für die ander'n auch interessant war, – und was mir auch sehr gut gefallen hat – war... dass wir jeweils drüber gesprochen haben – wie ihr die Referate fandet und dass ihr auch e'n richtig gute Beurteilung habt – find' ich – für die Referate eurer Mitschüler.“ (8.2.02)

Hier werden nicht nur Fortschritte in der Präsentation der Referate konstatiert, sondern auch festgestellt, dass die Beurteilung der Referate gemeinsam diskutiert wurde und die SchülerInnen hier sehr gute Einschätzungsfähigkeiten zeigten. An diesem Punkt hat die Lehrerin einen Teil ihrer Kontrollvollmacht abgegeben, indem sie die SchülerInnen anhört, wie sie die Referate ihrer MitschülerInnen beurteilen und erst danach ihre Benotung festlegt. Dieses Einbeziehen der Beurteilung bzw. Einschätzung der Schülerreferate bedeutet auch einen Kompetenzzuwachs der SchülerInnen, die lernen, eigene und fremde Leistungen realistisch zu bewerten. Sobald die Lehrerin also bereit ist, Teile

---

gemeinsamen Erarbeitung eines Inhalts handelt, lässt sich diese Erkenntnis auf das Gelingen der Zusammenarbeit an sich beziehen.

ihrer Gestaltungsvollmacht abzugeben, führt dies zu größerer Selbstständigkeit und einem Kompetenzzuwachs bei den SchülerInnen. Leider hat die Lehrerin nur in wenigen Bereichen den Mut dazu gehabt!

### ***Hintergründe der Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit***

Dass die Lehrerin immer wieder darauf bestand, „die Fäden in der Hand zu behalten“ und höchste Instanz für alle Entscheidungen zu bleiben, ist weniger auf bösen Willen oder die Unfähigkeit der Lehrerin, Verantwortung abzugeben, zurückzuführen als auf den notwendigen Wechsel der Rolle der Lehrerin vom Frontalunterricht zur Freiarbeit, der teilweise nicht gelang, weil er nicht reflektiert wurde. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Kiper nach der Analyse mehrerer Kreisgespräche in einer Grundschule: Partizipation der Kinder gelingt nur dann, wenn „die Lehrkraft es aushält, Macht abzugeben, Verantwortung an die Kinder zu delegieren und sie mit diesen zu teilen“ (Kiper 1997: 248). In Bezug auf Kreisgespräche stellt Kiper ähnliches fest wie diese Untersuchung: „Die Normen, die der Lehrerin wichtig sind [...] werden nicht zur Diskussion gestellt und als sinnvolle Normen in der Diskussion ‚erarbeitet‘, sondern sie werden von der Lehrerin gesetzt. [...] Die Kinder können eine Vielzahl von Äußerungen in das Gruppengespräch einbringen. Jedoch werden diejenigen Meinungen und Sichtweisen, die von der Zielsetzung der Lehrerin abweichen, ignoriert oder zurückgewiesen“ (Kiper 1997: 190f.).

Kiper stellt fest, dass die Dominanz der Lehrerin im Kreisgespräch mit ihrer Rolle in der Schule zusammenhängt, da sie nicht nur den Lernprozess der SchülerInnen befördert, sondern auch schulische Leistungen überprüft und bewertet (vgl. ebd: 50). Dieses Erkenntnis lässt sich auch auf die Freiarbeit übertragen. Die Freiarbeitslehrerin war auch die Englischlehrerin der Klasse. Im Englischunterricht hatte sie ebenso wie in ihrem anderen Unterricht an der Schule die traditionelle Rolle der Lehrerin, die frontal unterrichtet und nur phasenweise die SchülerInnen einzeln, mit PartnerInnen oder in Gruppen arbeiten lässt. Da die Englischunterrichtsstunden zugunsten der Freiarbeit reduziert worden waren und die meisten Übungsaufgaben und spielerischen Aufgaben in die Freiarbeit delegiert wurden, dienten die Englischstunden größtenteils der Wissensvermittlung, die wirklich frontal stattfand. Als Klassenlehrerin von jungen SchülerInnen, die neu an die Schule gekommen waren, fühlte sich die Lehrerin auch im umfassenden Sinne verantwortlich für ihre Eingewöhnung an der Schule und die Vermittlung der Regeln des Zusammenlebens in dieser Schule. Dieses Verantwortungsgefühl der Lehrerin gegenüber den SchülerInnen und die Gewöhnung an die Gestaltungsvollmacht im Frontalunterricht machten es sehr schwer, in der Freiarbeit eine andere Rolle zu übernehmen, die den SchülerInnen mehr Freiräume ließ. Das Vertrauen in die Gestal-

tungsfähigkeiten und das Lerninteresse der SchülerInnen muss von LehrerInnen im normalen Schulbetrieb ganz neu gelernt werden. Das kann aber nur gelingen, wenn die LehrerInnen diese Rollenambivalenz reflektieren und sie bewusst daran arbeiten, in der Freiarbeit und den Kreisgesprächen eine andere Rolle zu übernehmen als im Frontalunterricht.

Erschwert wird dieser flexiblere Umgang mit der LehrerInnenrolle durch die Erwartungen der SchülerInnen, die auch widersprüchlich sind. So betonen die SchülerInnen im ersten Kreisgespräch, dass es positiv war, dass die Lehrerin ihnen vertraut und nicht jeden einzelnen Arbeitsschritt kontrolliert. Bei der Diskussion um die gegenseitige Kontrolle stellen sie ihre eigene Kontrollpraxis dar in der Hoffnung, dass die Lehrerin diese akzeptiert. Bei der ersten Diskussion zum Geräuschpegel stellen sie fest, dass sie zu alt sind für „Please, be quiet“ und lieber erwachsenere Formen des Leise-Werdens hätten. Andererseits stellt Nataly fest, dass es immer dann leiser geworden ist, wenn die Lehrerin gemeckert hat und findet dies auch nicht negativ. Bei der zweiten Diskussion um den Geräuschpegel verlangen die Schüler ausdrücklich Repressionsmaßnahmen der Lehrerin, um diesen zu senken.<sup>50</sup> D.h. die SchülerInnen erwarten einerseits, dass sie ernst genommen und „erwachsen“ behandelt werden, andererseits möchten sie, dass die Lehrerin ihnen Grenzen setzt und diese auch durchsetzt. Diese ambivalente Erwartungshaltung der SchülerInnen gegenüber der Lehrkraft ist auch in anderen Untersuchungen belegt:

„Der Lehrer soll Kamerad und Autoritätsperson sein, er soll die Schüler als gleichberechtigt akzeptieren und gleichzeitig überlegen sein, [...] er soll auf die Schüler eingehen, sich gleichzeitig aber gegenüber den Schülern durchsetzen“ (Möller 1984: 197).

Ebenso stellt Möller (in Bohnsack u.a. 1984) fest, dass die SchülerInnen eine ambivalente Erwartungshaltung gegenüber der Lehrkraft haben, indem sie sich einerseits eine intensive Beziehung zum Lehrer wünschen, der „Kamerad und Vertrauensperson“ (ebd.: 195) sein soll, sich andererseits bei LehrerInnen, die diesen Wünschen entgegenkommen, im Unterricht oft sehr undiszipliniert verhalten. Fichten fasst Ergebnisse früherer Untersuchungen zusammen: „(Die Schüler) fordern die Autorität des Lehrers und demokratische Verhältnisse in einem.“ (Fichten 1993: 31) Dies ist ein sehr schwieriger Spagat, der von

---

<sup>50</sup> So stellt auch Faust-Siehl in einer Untersuchung über Kinder und ihre LehrerInnen in Bezug auf Grundschulkindern fest: „Von den LehrerInnen wird erwartet, dass sie die Strafen festlegen, ebenso, wie es manche Eltern tun“ (1995: 164).

der Lehrkraft verlangt wird und nicht vollständig aufzulösen ist (vgl. Bohnsack 1984: 197). Die einzige Möglichkeit, damit umzugehen, wäre es, die Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit und die Erwartungen der SchülerInnen an die Lehrerin zu thematisieren, z.B. in den Kreisgesprächen. So könnten die besonderen Anforderungen, die die Freiarbeit an LehrerIn und SchülerInnen stellt, bewusst gemacht werden. Die notwendigen Verhaltensweisen könnten eingeübt und im gemeinsamen Gespräch wiederum diskutiert werden.<sup>51</sup>

Sowohl die Lehrerin als auch die SchülerInnen müssen also dazu angeleitet werden, ihre Rolle in der Freiarbeit bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, um eine unbewusste Rollenübernahme aus dem Frontalunterricht zu vermeiden. Ist allen Beteiligten die Rollenambivalenz bewusst, kann dies eine breitere Nutzung der Kapazitäten der Freiarbeit in Bezug auf Selbstständigkeit und Freies Arbeiten ermöglichen.

### **5.7 Die Rolle einzelner SchülerInnen in den Kreisgesprächen und in der Freiarbeit**

Für die Analysen dieses Kapitel wurden SchülerInnen ausgewählt, die in den Kreisgesprächen durch besonders provokatives oder angepasstes Verhalten auffielen, das wiederum mit ihrem Verhalten in der Freiarbeit korrespondierte. Illo und Boris haben ein starkes Geltungsbedürfnis und einen ausgeprägten Bewegungsdrang, beides Eigenschaften, die sie in der Wahrnehmung der Lehrerin eher zu „schwierigen“ Schülern machen. Pünktchen und Shirley sind sowohl in den Kreisgesprächen als auch in der Freiarbeit sehr selbstbewusst und konfrontationsfreudig. Lena und Dorothea sind eher angepasst, d.h. sie orientieren sich stärker als die anderen vier an den Vorstellungen der Lehrerin. Außerdem repräsentieren die hier vorgestellten sechs SchülerInnen das Leistungsspektrum der Klasse. Den Zeugnisnoten nach sind Boris und Lena leistungsschwächere SchülerInnen, Illo und Pünktchen befinden sich im Mittelfeld, Dorothea und Shirley sind sehr gute SchülerInnen.

Methodisch bezieht sich die Analyse der Rolle einzelner SchülerInnen einerseits auf die dokumentarisch interpretierten Transkripte der Kreisgespräche und Interviews, anderer-

---

<sup>51</sup> Frauke Stübiger stellt schon 1995 für den Unterricht an sich fest: „Es geht also nicht nur um das bewusste Zulassen der Personen und der persönlichkeitsbezogenen Anteile im Unterricht, sondern auch darum, das

seits auf die Szenenprotokolle. Die Szenenprotokollausschnitte wurden jedoch im Vorfeld nicht interpretiert, sondern wurden ausgewählt, weil sie sich auf die jeweiligen SchülerInnen beziehen. Sie werden einfach als inhaltliche Aussagen verwendet oder im Zusammenhang der folgenden Ausführungen interpretiert.

### *Illo*

Illo beteiligt sich sehr häufig an den Kreisgesprächen, er ist außerdem mehrmals der Verantwortliche für das Mikrofon, was ihn in den letzten beiden Kreisgesprächen auch dazu veranlasst, die Moderation zu übernehmen, und seine Position zu nutzen, um regelmäßige Beiträge und Kommentare einzubringen. Bei der Diskussion am 8.2.02 wird dieses Verhalten von den MitschülerInnen toleriert, am 17.6.02 kommt heftiger Protest von ihnen gegen Illos häufige Einwürfe. Illo hat also eine sehr dominante Position in den Diskussionen.

Illo drängt sich gerne in den Vordergrund, auch im Unterricht. So notiert die Lehrerin am 19.9.00: „Als ich mit Pünktchen vorgemacht habe, wie man jemand anderem ein Wort auf den Rücken schreibt, will Illo gleich als nächster drankommen (er will immer dran, wenn es irgendwelche Aufgaben gibt). Aber er muss wie alle anderen mit seinem Nachbarn Rücken-Schreiben machen.“ In den Kreisgesprächen ist es ihm neben den inhaltlichen Beiträgen wichtig, sich vor dem Mikro zu produzieren durch Lachen, undefinierbare Laute und Peersprache. So beendet er z.B. am 10.4.01 seinen Redebeitrag mit 2 Sekunden Lachen. Am 8.2.02 bezeichnet er Boris als „Schwuli“. Er produziert undefinierbare Laute am Ende seiner Redebeiträge und kommentiert die Möglichkeit von mehr Englischstunden mit „Kotzt mich an“. Obwohl bei dieser Passage Kent das Mikro hat, beteiligt Illo sich durch Zwischenrufe und Kommentare an der Ausgrenzung von Shirley, die als einzige für mehr Englischunterricht plädiert. Sein Geltungsdrang hat z.T. aber auch sehr positive Auswirkungen, wenn er z.B. bei der Präsentation einer kleinen Szene auf Englisch am „Tag der Offenen Tür“ einen Großteil des Gespräches gestaltet.

Illo hat inhaltlich wichtige Anliegen. Er erkennt Konfliktpunkte und thematisiert diese. Die Frage der gegenseitigen Kontrolle wird von ihm in das Kreisgespräch eingebracht, weil er offensichtlich Probleme mit der Handhabung sieht. Diese Probleme sind auch mehrfach in Szenenprotokollen dokumentiert. Am 20.10.00 notierte die Lehrerin:

---

Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden und Lernenden als relevanten Faktor anzuerkennen“ (244).

„Zum Schluss bekomme ich noch Illos Blatt. Bei ihm bin ich nicht ganz so sicher, ob alles stimmt. Er hat zuerst selber Kreuze gemacht, dann die Sachen von Hommer unterschreiben lassen, sein Aufgabenblatt sieht furchtbar chaotisch aus.“ Am 21.11.00 schreibt die Lehrerin, dass Illo sehr viele Arbeitsblätter abgezeichnet hat und ihr das unrealistisch erscheint. Am 28.11.00 „wirft sie ein Auge“ auf ihn, damit er nichts Unerledigtes abzeichnet. Zwei Monate später vermerkt die Lehrerin über Illo: „Als er ein Spiel machen will, verpflichte ich ihn, zunächst Arbeitsblätter zu machen, weil er erst sehr wenige hat. Er macht ein Profax-Blatt, legt dann das Profax-Gerät wieder weg (die meisten machen gleich mehrere hintereinander), macht ein Arbeitsblatt, aber insgesamt schafft er sehr wenig.“ (30.1.01) Am 30.1. ermahnt die Lehrerin die Klasse auch, vor dem Abzeichnen die Arbeit des Partners auch zu kontrollieren, was Illo sehr ernst nimmt (wie in Kapitel 5.5.1 ausgeführt).

Für Illo ist daraufhin das Thema der gegenseitigen Kontrolle so wichtig, dass er es im Kreisgespräch am 10.2.01 einbringt. In seinen Redebeiträgen benennt Illo dann ebenso wie bei der Diskussion um Erfahrungen mit Freiarbeit in der Grundschule Möglichkeiten des Schummelns, von denen er sich aber gleichzeitig distanziert, indem er entweder passivisch formuliert oder betont, dass er nicht der einzige ist, der sich nicht korrekt an die Regel hält. Des Weiteren postuliert er eine Ausnahmeregelung oder konstatiert im Sinne eines vorher-nachher eine Verbesserung seines eigenen Verhaltens. Hier verdeutlicht sich Illos Rollenambivalenz: Als Schüler erkennt er die Regel der Lehrerin an. So bezeichnet er sich als „mitschuldig“ daran, dass die Kontrollregelung nicht eingehalten wird. Dies zeigt eine hohe Identifikation mit der Regel. Als „Peer“ weiß er, dass er diese nicht einhält. Seine Entschuldigung „... aber“ konstruiert einen Ausnahmetatbestand. Sein „Nicht-Einhalten“ der Regel ist kein böser Wille, sondern ergibt sich aus der Interaktionsdynamik. Es ist ungewöhnlich, dass SchülerInnen sich untereinander kontrollieren sollen. Dies heißt eigentlich, dass sie die Kontrollfunktion der Lehrerin übernehmen sollen, was ihrem Verständnis als Peers widerspricht. Deshalb bereitet es Illo Probleme, die Regel der gegenseitigen Kontrolle zu enactieren. In seinem nächsten Redebeitrag macht er die Regel lächerlich, indem er sie dramatisiert: Sie hätten „jeschummelt – betrogen – alle belügt“, indem sie nie draufgeguckt hätten, ob die Aufgabe erledigt war ehe sie unterschrieben haben. Sie hätten sogar selber unterschrieben. Anschließend betont er aber, dass er die Regel jetzt einhalte: Er unterschreibe nur noch, wenn er Hommers Blatt vorher gesehen habe. Hommer ärgere sich darüber, „dass er mir das extra zeigen muss“. Diesen Halbsatz betont Illo genüsslich. Das zeigt, dass Illo die Macht, die er durch die Regel der Lehrerin bekommt, auch genießt.

Beim Problem des Geräuschpegels kritisiert Illo am 10.2.01 den Lösungsvorschlag der Lehrerin (Arbeiten außerhalb des Raumes) und zieht das „Please, be quiet“ performativ ins Lächerliche. Am 10.4.01 bestätigt er die Aussage einer Mitschülerin, dass die Glocke nichts nützt und bringt dann Vorschläge zur Verringerung des Geräuschpegels, die stärkere Repression durch die Lehrerin verlangen (wie beim Fußball rote und gelbe Karten verteilen). Anschließend kommt es zu einem Wortwechsel mit Augustine, die diesen Vorschlag als unrealistisch charakterisiert. Illo muss das letzte Wort behalten, indem er betont, dass die Lehrerin den Überblick haben würde, wer rote und gelbe Karten hat und harte Disziplinierungsmaßnahmen suggeriert, wenn jemand schummelt.

Kurz danach konstatiert Illo bei der Diskussion um die „Terminierung der Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“, dass es schön ist, bei der Freiarbeit mit den MitschülerInnen kommunizieren zu können („einfach zu e'em hingehen und sagen ‚Hallo‘“). Dies ist für Illo besonders wichtig, weil er einen großen Bewegungsdrang hat. So heißt es im Protokoll der Lehrerin: „Illo ist ziemlich oft am Rumlaufen. Freiarbeit hat den Vorteil, dass er nicht die ganze Zeit stillsitzen muss. Wenn er zuviel rumläuft, nervt es aber auch. Irgendwann sage ich dann mal: Nun such dir doch mal eine Aufgabe und bleib sitzen bis du sie erledigt hast!“ (20.10.00) Und am 28.8.01 heißt es: „Als ich aus anderen Räumen wiederkommen, wo ich zwei Gruppen besucht habe, rennen ein paar Jungen (Illo natürlich dabei) ständig in den FA-Raum und halten die Mädchen von der Arbeit ab.“ Illo ist sich dieser Problematik aber auch bewusst, denn bei der Diskussion um die Terminierung der Freiarbeitsstunden plädiert er für die Beibehaltung des Freitags-Termins, weil er Montags – wo es eine große Pause zwischen den beiden Freiarbeitsstunden geben würde – versucht wäre, nach der Pause „weiterzutoben“. Ihm ist es also schon wichtig, in der Freiarbeit etwas zu arbeiten, aber er ist froh über die weniger strenge Atmosphäre dieses Unterrichts.

Auch bei der Diskussion um die Sitz- bzw. Tischordnung (am 8.2.02) bevorzugt er ein Arrangement, das ihm erweiterte Kontaktmöglichkeiten mit seinen MitschülerInnen erlaubt. D.h. seine Haltung zur Freiarbeit ist ambivalent: Bei der ersten Diskussion hebt er positiv hervor, dass die Lehrerin ihnen vertraut und sie nicht ständig kontrolliert. In Bezug auf die Mathespiele betont er, dass es schön war, selbstständig und kreativ zu arbeiten. Er genießt es, während der Freiarbeit Peerkontakte pflegen zu können. Andererseits ruft er (bei der dritten Diskussion) nach Repressionsmaßnahmen der Lehrerin, wenn es zu laut ist und sie zu undiszipliniert sind. Er kommt nicht auf die Idee, eine stärkere Selbstdisziplin vorzuschlagen. Gleichzeitig zeigt er Selbstdisziplin, wenn Auf-



gaben ihn inhaltlich fesseln (z.B. die Bearbeitung eines Dosendiktats am 30.10.01, mit der er mehr als eine Schulstunde beschäftigt ist) und er sich ernst genommen fühlt wie bei der Ausarbeitung eines Referats. Hierzu gibt es mehrere Notizen der Lehrerin im Januar 2002:

„Illo und Hommers Vorbereitung ist so wie ich es mir vorstelle: Jeder hat zu Hause etwas vorbereitet. Sie sprechen es zusammen durch und suchen sich Präsentationsmaterial.“ (8.1.02)

„Illo und Hommer haben ihr Referat weitgehend selbstständig und sinnvoll ausgearbeitet. Sie üben heute nur noch einmal, ihr Referat vorzutragen und kopieren eine Tabelle auf Folie. Dies machen sie ganz selbstständig (ins Sekretariat gehen, dort eine Folie holen, die Sekretärin bitten, ihnen bei der Folienkopie zu helfen), ich komme vorbei und sehe, dass sie schon alles „gemanagt“ haben.“ (15.1.02)

„2. Stunde Referate: Illo und Hommer haben eigene Texte zusammengeschrieben, die sie vortragen. Sie zeigen ein paar Folien – eine selbstgezeichnete zu Plattenverschiebungen und eine aus dem Folienordner, die sie gut einordnen und erklären können. Illo kann alle Fremdwörter erklären und tut dies auch ohne Nachfrage. Sie haben ein Arbeitsblatt zu den Stärken von Erdbeben (Gutenbergsche Richterskala), was sie leider nicht richtig erklären. Am Schluss gibt es ein kleines Quiz – eine rundum angerundete Sache, wie nachher auch die anderen feststellen.“ (28.1.02)

Mit inhaltlich interessanter und selbstständiger Arbeit lässt sich also auch ein motorisch sehr unruhiger Schüler wie Illo „fesseln“.

Illo hat keine Probleme, Vorschläge der Lehrerin zu kritisieren und Aussagen der Lehrerin zurechtzurücken: Im Abschnitt „Geräuschpegel“ am 10.2.01 stellt Illo anhand einer Beschreibung vom Chaos beim Spielen in einem andern Raum den Lösungsvorschlag der Lehrerin, durch das Nutzen mehrerer Räume den Geräuschpegel zu reduzieren, in Frage. Als Frau L. bei der Diskussion über den Monatsplan erwähnt, dass eine Freiarbeitsstunde ausgefallen sei, widerspricht Illo und korrigiert, dass es eine Englischstunde war, die ausfiel und Frau L. einfach Englisch statt Freiarbeit gemacht habe. Dies zeugt von einem ausgeprägten Wahrheitsbedürfnis Illos. Indem er Dinge übertrieben schildert („jeschummelt – betrogen – alle belügt“), bzw. auf die Spitze treibt (das „Please, be quiet“ anstimmen) macht er sich über die Lehrerin lustig. Er hat keine Skrupel, Meinungen zu vertreten, die den Orientierungen der Lehrerin diametral entgegenstehen. In anderen Situationen dagegen vertritt er Positionen, die mit der Meinung der Lehrerin übereinstimmen, auch wenn er sich bei MitschülerInnen damit unbeliebt macht. So betont er am 8.2.02, dass er den Anteil von Englischaufgaben in der Freiarbeit nicht zu hoch fand und bestätigt Boris' positive Einschätzung der Buchreferate.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Illo sich sehr intensiv an den Kreisgesprächen beteiligt. Er spielt sich sehr gern in den Vordergrund und möchte beachtet werden. Er ist

aber auch inhaltlich stark involviert in den Gesprächen und spricht z.T. heikle Themen an. Er hat meist eine ausgesprochen deutliche eigene Meinung und vertritt diese, egal ob er dabei mit Zustimmung seiner MitschülerInnen oder seiner Lehrerin rechnen kann. Sein Geltungsbedürfnis ist teilweise problematisch, oft aber auch produktiv. Illo zeigt, dass für Kinder mit einem starken Bewegungsdrang die Freiarbeit ein hilfreiches Arrangement schulischen Lernens ist, weil er nicht gezwungen ist, die ganze Zeit still zu sitzen. Sein inhaltliches Engagement sowohl in den Diskussionen als auch bei interessanten Aufgaben der Freiarbeit ist ein gutes Beispiel dafür, wie auch bei motorisch unruhigen Kindern die Aufmerksamkeit fokussiert werden kann, wenn sie merken, dass sie ernst genommen werden.

Das Verhalten von motorisch aktiven Kindern in der Freiarbeit ist in bisherigen Forschungsarbeiten zur Freiarbeit (s. Kapitel 3) bisher nicht untersucht worden. In einem Artikel in der Zeitschrift „Grundschulunterricht“ (11/02) erwähnt Astrid Kaiser die Bedeutung der Bewegungsfreiheit für Kinder in der Freiarbeit (2002: 48). Diese Beobachtung wird durch die Untersuchung von Illos Rolle in der Freiarbeit bestätigt. Es ist also ein wichtiger Befund des Forschungsprojektes „Freiarbeit aus SchülerInnensicht“, dass Freiarbeit Chancen für motorisch aktive Kinder bietet, sich in Lernaufgaben zu engagieren ohne ständig stillsitzen zu müssen und dementsprechend diszipliniert zu werden.

### ***Boris***

Der dominierende Eindruck bei der Analyse von Boris' Beiträgen in den Kreisgesprächen ist, dass es Boris vor allem darauf ankommt, sich selbst vor der Klasse in Szene zu setzen, Beachtung zu bekommen und im Mittelpunkt zu stehen, und zwar, indem er die Klasse zum Lachen bringt. Wenn dann allgemeine Heiterkeit ausbricht und das ernsthafte Gespräch erst einmal unterbrochen ist, fühlt er sich bestätigt. Er benutzt sehr häufig Peersprache, beginnt seine Redebeiträge mit Lachen und endet mit undefinierbaren Lauten wie z.B. am 17.6.02:

*Boris:* Ja (.) ich (.) @(. )@ also ich find das auch blöd von Shirley – dass die das so – die streicht doch hier immer alles ab, ptschpu

Seine Kommentare muss er immer unmittelbar loswerden, so am Beginn der Abstimmung über die Sitzordnung:

*Boris:* Oh scheiße

*mehrere:* @(. )@

und etwas später, als ihm das Ergebnis gefällt:

*Boris:* Yeehh

[Gemurmel, Stimmengewirr]

Wenn von anderen die Chance zu einer Ablenkung kommt, nimmt Boris diese wahr:

*Illo*: Schwuli

*Illo und Boris*: @ (3)@

*Boris*: Kommandant, schwule Medchen... [Lachen und Unruhe]

*Frau L.*: °Wir haben keine Kasperstunde hier!°

Frau L.s Disziplinierungsäußerung greift dann aber auch bei ihm.

Dass Boris gerne den Kaspar spielt, zeigt auch das Protokoll einer Englischstunde, in der Gruppen von SchülerInnen von StudentInnen betreut wurden:

„Bei der Gruppenarbeit hab ich eine Jungengruppe eingeteilt: zu den 5 ruhigen Jungen, die vorne zusammensitzen... habe ich Barney und Boris dazugesetzt. Die beiden kaspert mit Luke rum, während die Gruppenleiterin mit den anderen die „Kuscheltierinterviews“ durchführt. Ich setze Barney um, damit sie auseinanderkommen, aber Luke und Boris kaspert immer noch rum und hören beim Gespräch nichts zu.“  
(10.11.2000)

In den Kreisgesprächen bringt Boris gleichzeitig häufig inhaltlich wichtige Beiträge. Im ersten Kreisgespräch am 11.12.00 ist er sogar derjenige, der das Thema vorgeschlagen hat: Die Diskussion geht auf einen Wandzeitungszettel von ihm zurück in der Kategorie „mich stört“... „dass wir kein Vokabelheft benutzen dürfen“. Die Lehrerin stellt die Kritik von Boris zur Diskussion, fordert ihn aber nicht auf, diese noch einmal zu erläutern. Als die Orientierung der Diskussion sich zu Boris' Vorschlag hin bewegt (doch Vokabelhefte benutzen zu dürfen) meldet Boris sich zu Wort. Die Art seines Redebeitrags verdeutlicht wieder die o.g. Einschätzung: Vor dem Mikro fängt er mit Lachen und Fülllauten an. Erst nach einer Ermahnung durch eine MitschülerIn beginnt er mit seinem Redebeitrag, den er in Peersprache formuliert: Bei der Vokabelkartei „hat man nachher so'n Riesenklopfer – inner Hand... und – das kostet ja och alles Jeld“. Sein Beitrag zeigt insofern Erfolg, als er von 20-sekündigem Lachen quittiert wird. Boris hat der Peerebene zum Durchbruch verholfen, er hat die Lacher auf seiner Seite. Sein „Auftritt“ ist gewürdigt worden, er hat die Aufmerksamkeit auf sich gezogen.

Beim Kreisgesprächsabschnitt „Eindrücke von der Freiarbeit“ am 10.2.01 greift Boris Illos Kritik am System des Abzeichnens durch den Partner auf und erweitert diese: Dies System verleite zum Betrügen. Er nennt ein Beispiel: „Barney und ich machen einfach nur Jekrakele...“ Er hat nicht gesagt, dass er die Regel verletzt hat. Er will damit keine Schuld eingestehen, sondern eher feststellen, dass die Regel, dass der Partner abzeichnen muss, unsinnig ist und leicht umgangen werden kann. Das, was der Lehrerin gegenüber wie

Betrug aussieht, ist im Rahmen der Peerkultur gut. Sie unterlaufen das System, dass sie sich auch noch gegenseitig kontrollieren sollen. Seine Feststellung kann auch die Frage implizieren, ob „Gekrakele“ erlaubt sei. Gleichzeitig kann es auch ein Hinweis darauf sein, dass Boris sich über das Kontrollsystem lustig macht, indem er nur „krakelt“.

Die Redebeiträge von Illo und Boris führen dazu, dass die Lehrerin zum Thema „Gegenseitige Kontrolle“ Stellung nimmt. In dieser Stellungnahme appelliert sie an Boris' Ehrlichkeit, woraufhin Boris entrüstet protestiert „ich habe bis jetzt noch nie betrogen“. Er hatte auf eine Betrugsmöglichkeit hinweisen wollen und wird dafür jetzt zurechtgewiesen. Das kann er nicht unwidersprochen stehen lassen. Er betont, dass er noch nie betrogen habe. Die Kategorien „Ehrlichkeit“ und „Betrug“ bezeichnen eine moralische Ebene, die die Lehrerin in die Diskussion gebracht hat. Boris sieht die Notwendigkeit, sich zu verteidigen, um seine „Ehre zu retten“! Boris sieht sich nicht als Betrüger, sondern er ist ehrlich und offenbart, dass er ‚krakelt‘ statt zu unterschreiben. Wenn er dann als Betrüger bezeichnet wird, muss er das von sich weisen. Das Wort „Betrug“ hat auch die Konnotation, dass die Lehrerin die Kontrollinstanz ist, was wiederum der Praxis der gegenseitigen Kontrolle widerspricht.

Kurz nach Boris' Protest muss die Lehrerin ihren langen Redebeitrag unterbrechen, weil Pünktchen sich so vehement meldet. Sie möchte etwas zum Thema „gegenseitige Kontrolle“ sagen und beginnt damit eine Diskussion zu dem Thema, die aber ursprünglich von Illos und Boris' Redebeitrag in ersten Teil des Gespräches angestoßen ist. In dieser Diskussion beschreibt Boris noch einmal eine Möglichkeit zu schummeln: Ein Logico anfangen, dann „alles zurückmachen“ ((beim Logico gibt es bunte Kugeln, die verschoben werden müssen und am Schluss – nach der Selbstkontrolle – wieder zurück in die Ausgangsposition getan werden müssen)) und dem Partner gegenüber behaupten, dass man fertig ist. Er beschreibt dies sehr plastisch, z.T. mit wörtlicher Rede. Boris erklärt, wie leicht es ist zu schummeln. Er will damit zum Ausdruck bringen, dass sein Verzicht aufs Schummeln nicht auf Unfähigkeit zurückzuführen ist, sondern auf die eigene Überzeugung. Dies zeigt wieder eine starke Identifikation mit der Regel, die er damit zum Ausdruck bringt

Bei der ersten Diskussion über den Geräuschpegel am 10.2.01 stellt Boris nur fest, dass es eigentlich noch nie leise gewesen sei in der Freiarbeit. Bei der zweiten Diskussion am 10.4.01 greift er Kents und Illos Vorschläge von Repressionsmaßnahmen auf und

verstärkt diese. *Boris*: also – ähm - ich würd vorschlagen - also den Kindern einfach drohen – mit ´em blauen Brief oder – ähm – dass halt die Eltern in die Schule kommen oder auch halt – ähm – dass man – ähm – denn mit – mit hohen Bogen rausgeworfen wird (3) @(.)@stimmt gar nich – bin der leiseste @ so oder einfach rausschicken mit den gelben Karten und roten Karten wie beim Fussbaaall(.) so das war´s (8) Nachdem von Pünktchen und Augustine die Kritik gekommen ist, dass diese Vorschläge unrealistisch, weil nicht überprüfbar seien, schlägt Boris im Hintergrund vor, „man stellt einfach Kameras auf“. Ein Vorschlag, der die vorhergehenden Kontrollvorschläge auf die Spitze treibt und damit schon ad absurdum führt. Boris hat offensichtlich Spaß an der Provokation sowohl der Lehrerin als auch seiner MitschülerInnen. Er probiert ständig aus, wie weit er in seinen Vorschlägen und seinen Formulierungen gehen kann. Für Boris ist die Reaktion seiner MitschülerInnen besonders wichtig. Er reagiert unmittelbar darauf: seine Formulierung, dass wir den Arbeitsplan „abarbeiten durften“ (am 17.6.02) verändert er in „abarbeiten mussten“, wofür er positive Rückmeldung seiner MitschülerInnen bekommt.

Ebenso wie Illo fordert Boris einerseits stärkere Repressionsmaßnahmen, als es um den Geräuschpegel in der Freiarbeit geht, andererseits verteidigt er eine Sitzordnung, die stärkere Peerkontakte ermöglicht: In der Diskussion darüber am 8.2.02 betont er in mehreren Redebeiträgen, dass er Vierertische möchte, dass diese möglichst nicht alle nach vorne ausgerichtet sein sollen, dass er die Möglichkeit aufrechterhalten möchte, mit mehr als einem Freund zusammensitzen: „aber es müssen auch welche zusammen sitzen – die sich auch gut verstehen und so.“ Peerkontakte sind ihm also sehr wichtig, auch in der Freiarbeit. Boris schätzt es auch, dass sie in der Freiarbeit selbstständig arbeiten können: Beim Projekttag war es schön, „alleine“ arbeiten zu können bzw. „in ´ner Gruppe“ und „der Lehrer? der hat uns auch nicht gestört“. In Bezug auf die Referate stellt Boris am 8.2.02 fest, dass sie gelernt haben, etwas selbstständig zu machen. Beim Erarbeiten der Mathe-spiele fand er es gut, dass sie auch andere Aufgaben als Mathe reinnehmen durften „und dass ma unsere eigene Phantasie entfalten konnten wir sind die Genieforce...“. Er ist also richtig stolz auf ihre Ergebnisse. Dass ihm kreative Aufgaben entgegenkamen, zeigt auch der folgende Protokollauschnitt:

„Skater, Hommer und Boris haben das Thema Wale. Sie haben verschiedene Texte, Boris hat eine schöne Zeichnung gemacht und klebt einen ausgedruckten Text dazu...“ (02.03.01)

Boris sieht aber nicht die Kehrseite der Medaille, dass die Freiheiten der Freiarbeit auch eine gewisse Selbstdisziplin erfordern, sondern verlangt stattdessen äußere Disziplinierung durch die Lehrerin. Für Boris ist die Freiarbeit so positiv, dass er sie vehement

verteidigt, als es um die Frage der Aufteilung von Freiarbeitsstunden und Englischstunden im wöchentlichen Stundenplan geht. Als es im letzten Kreisgespräch um die Frage geht, ob sie auch außerhalb des Klassenraumes gearbeitet haben, stellt Boris fest, dass sie draußen viel geschafft haben, aber auch viel gequatscht haben. Auf Shirleys Äußerung hin, dass in Freiarbeit nur gequatscht werde (womit sie eine Fortsetzung von Freiarbeit in Frage stellt), kontert Boris: „Ich finde nich’ dass Freiarbeit so’ne Quatschstunde ist – weil da muss man ja auch arbeiten“. Boris möchte in der 7. Klasse wieder Freiarbeit machen, aber „man müsste mehr Projekte mit in die Freiarbeit rein nehmen“.

An verschiedensten Stellen kommt zum Ausdruck, dass für Boris Freiarbeit mit Arbeit verbunden und anstrengend ist: Am 10.2.01 validiert Boris Kents Äußerung, dass die Monatspläne zu umfangreich sind (besonders, wenn man krank war). Am 10.4.01 sagt er, dass er Referate gut fand, weil es dann weniger Freiarbeit gab, bzw. weniger auf dem Arbeitsplan war. Am 8.2.02 validiert Boris Shirleys Aussage, dass man den Arbeitsplan nicht fertig kriege, weil „da immer so ’ne langen Aufgaben waren“.

Bei Fragen nach Vorlieben und Abneigungen erklärt Boris am 10.2.01, dass ihm das Profax-System nicht gefalle, weil man da immer „bing bing“ machen müsse; er erklärt weiter, nach dem Schema des Lehrerinnenimpulses: Mir gefällt, „dass es nicht mehr so viel ist“, mich stört, dass es zu viel Englisch ist, ich schlage vor „zu jedem Fach ein Spiel“. Am 17.6.02 erklärt er, dass er Buchreferate gut fand und das Arbeiten in anderen Räumen.

Bei der Freiarbeit bevorzugt Boris weniger anstrengende Aufgaben wie Spiele gegenüber den Arbeitsblättern. Dies wird durch folgende Protokollnotizen verdeutlicht:

„Boris hat gleich zwei Spiele gemacht, ein Logico, ein AB und die kleinen Einmaleins-Karten.“  
(7.11.2000)

„Boris hat aber erst sehr wenig auf seinem Arbeitsplan: Spiele, Waage, basteln, aber kaum Arbeitsblätter!“ (21.11.00)

„Boris hat noch ziemliche Lücken. Ich hatte ihn schon im Laufe der Woche darauf hingewiesen, dass er zu wenig geschafft hat und gesagt, dass er dafür mal eine 7. Stunde dableiben müsse, um nachzuarbeiten. Er hat darauf sehr entrüstet reagiert. Heute arbeitet er einigermaßen stringent. Ich suche ihm z.T. die Logicos raus, damit er vorankommt. Aber ihm fehlen immer noch Deutsch-Profax und Dt.-ABs. Letztere gebe ich ihm mit, um sie zu Hause zu machen. Die „Drohung“ mit der 7. Stunde verschiebe ich wie für alle auf’s nächste Mal!“ (27.11.00)

Boris sucht sich in der Freiarbeit also zunächst die spielerischen und praktischen Aufgaben heraus. Die schriftlichen Aufgaben sind für ihn ein notwendiges Übel, das hinten dran gehängt wird. Das letzte Protokoll zeigt, dass sogar mit „Nachsitzen“ gedroht wurde, um Boris dazu zu bewegen, die von ihm ungeliebten Aufgaben in der Freiarbeit zu erledigen. Diese Drohung wird dann abgemildert in die Verpflichtung, fehlende Aufgaben zu Hause zu erledigen, was Boris auch bis zur nächsten Freiarbeitsstunde tut, wie ein späteres Protokoll belegt. Im nächsten Freiarbeitsplan wird dann registriert, dass Boris systematischer an den Arbeitsplan herangeht, aber für die Erledigung der Aufgaben lange braucht: „Auch Boris arbeitet recht langsam: 2 Logicos, 1 Triset und ein Vokabelspiel in 2 Stunden!“ (18.01.01) Diese Szenenprotokolle belegen noch einmal, dass Boris die Freiarbeit ernst genommen hat und sie für ihn eine wirkliche Arbeitszeit war.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Boris, obwohl ihm die Ebene der Selbstdarstellung am wichtigsten ist und er sich vor allem auf dieser produziert, inhaltlich wichtige Beiträge in den Kreisgesprächen leistet und viele interessante Aussagen in Bezug auf die Freiarbeit trifft. So stellt er die Problematik der gegenseitigen Kontrolle in den Raum, indem er auf Betrugsmöglichkeiten hinweist. Durch übertriebene Repressionsvorschläge spitzt er die Frage des Umgangs mit dem Geräuschpegel zu. Während er hier nach Druck der Lehrerin verlangt, wünscht er sich an anderer Stelle (Diskussion um die Sitzordnung) Lösungen, die Peergroupaktivitäten verstärkt erlauben. Er sieht Freiarbeit sehr wohl als Unterrichtsstunde an, in der gearbeitet werden muss und etwas von ihnen verlangt wird. Bei allen guten und provokativen Ideen fehlt ihm allerdings die kritische Selbstreflexion, die auch die Notwendigkeit von Eigenverantwortlichkeit in der Freiarbeit sieht.

Boris Verhalten in der Freiarbeit – er bevorzugt Spiele und weniger anstrengende Arbeiten bis er durch Druck (Androhung von „Nachsitzen“) dazu gebracht wird, auch die schriftlichen Aufgaben systematisch anzugehen – bestätigt die Feststellung von Röbe, dass SchülerInnen, denen es am Anfang schwer fiel, sich eine Arbeit zu suchen und systematisch dabei zu bleiben, im Laufe der Zeit lernten, konzentrierter und beharrlicher zu arbeiten (vgl. 2.3.2) sowie den Ergebnissen von Wagner und Schöll, dass leistungsschwächere SchülerInnen in der Freiarbeit häufig einen Anstoß der Lehrerin brauchen, um den Anforderungen gemäß zu arbeiten (vgl. 2.3.3). Boris Entwicklung widerspricht der Aussage von Günter, dass SchülerInnen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen die Lernangebote der Freiarbeit nicht sinnvoll nutzen konnten (vgl. 2.3.3). Nachdem Boris

Anleitung durch die Lehrerin bekommen hatte, nutzte er die Lernangebote sehr wohl – ein Prozess, den Lipowsky in Bezug auf konzentrationschwächere SchülerInnen festgestellt hatte (vgl. 2.3.3).

### ***Pünktchen***

Für Pünktchen ist es besonders wichtig, dass die Lehrerin ihnen Vertrauen entgegenbringt. Dies ist für sie Voraussetzung von und Zeichen für selbstständiges Arbeiten. So formuliert sie am 12.12.00 einen Gegenhorizont von Freiarbeit in der Grundschule (dort) und im Gymnasium (hier): dort mussten wir dem Lehrer alles zeigen – hier vertraut uns die Lehrerin. Dort durften wir nicht reden, hier dürfen wir uns mit dem Nachbarn unterhalten. Dort gab es Zeitdruck, weil die Freiarbeit auch benotet wurde (hier gibt es keine Noten).

In Bezug auf den Projekttag betont Pünktchen (am 10.2.01), „dass wir selbständig halt mehr arbeiten konnten - dass halt nicht die Lehrer einem sozusagen immer ins Werk gepfuscht haben und dass halt (.) wir halt (.) denn auch unsern Raum für uns so hatten und so eigene Ideen reinbringen konnten.“

Die Lehrerin hat dazu notiert: 7.2.01: „Pünktchen, Nina und Emely dürfen in den daneben liegenden Werkraum gehen und in der 5. und 6. Stunde sogar in den Klassenraum, weil der Werkraum besetzt ist. Sie entwerfen einen Comic: Ein Hund, der etwas über die Steinzeit erfahren will. Er unternimmt eine Zeitreise in die Steinzeit und erzählt dann in seiner Schulklasse davon. Sie haben sehr schön gezeichnet und sehr selbstständig gearbeitet.“ Pünktchen nutzt den äußeren Freiraum, den sie am Projekttag bekommt, für eine intensive inhaltliche Arbeit. Die Lehrerin notiert im Laufe der zwei Jahre in den Szenenprotokollen mehrfach, dass Pünktchen während der Freiarbeit außerhalb des Klassenraumes arbeitet, z.T. auch ohne um Erlaubnis zu fragen. Sie trifft sie aber immer bei wirklicher Arbeit an:

„Ich wundere mich, wo Augustine und Charly geblieben sind. Auch Pünktchen fehlt. Ich bin etwas verärgert darüber. Schicke Lillie los, um nach ihnen zu gucken. Sie findet sie aber nicht. Schließlich gehe ich selber los, finde die drei und zusätzlich noch Tapsi und Barney im Neubau-Flur auf dem Fußboden. Sie sind fleißig am Arbeiten, machen das Lautschrift-AB.“ (26.11.01)

Auch im Kreisgespräch am 17.6.02 stellt Pünktchen noch einmal fest, dass sie besser arbeiten konnte, wenn die Lehrerin ihr nicht dauernd „auf's Blatt guckt“. Gelegentlich erwähnt die Lehrerin, dass sie Pünktchen ermahnen musste, auch die weniger kreativen Aufgaben auf dem Arbeitsplan zu erledigen. Als Pünktchen eine Woche krank war, verhandelt sie, ob sie Teile des Arbeitsplanes erlassen bekommt:

„Ihre erste Frage, als ich vorbeikomme: muss ich das denn alles machen? Ich sage, außer dem Spiel, ja! Am Schluss der Stunde ist sie ganz stolz, dass sie fast alles geschafft hat – außer dem 2. Geschichts-AB



und das will sie dann zu Hause machen.“ (28.8.01)

Vier Wochen später verpflichtet die Lehrerin Pünktchen, erstmal ihren Monatsplan fertig zu machen und die Arbeit am Referat im nächsten Monat fortzusetzen. Bei den kreativen Aufgaben dagegen ist Pünktchen immer hoch motiviert. Die Lehrerin berichtet mehrfach sehr positiv von Referaten, die Pünktchen mit jeweils unterschiedlichen PartnerInnen ausgearbeitet und gehalten hat.

„Freitag mittag kommt der Biologielehrer zu mir: Pünktchen, Nina und Natali haben das Referat gehalten und haben es sehr schön gemacht. Sie hatten sich eine Rahmenhandlung ausgedacht („Reise nach Afrika“) und haben in diese verpackt interessante Informationen über die Elefanten vermittelt. Sie haben darauf eine ‚2‘ bekommen und damit ihre Zeugnisnote auf ‚3‘ gerettet!“ (22.1.1.02)

Dass Pünktchen mit unterschiedlichen PartnerInnen gut zusammen gearbeitet hat, zeigt, dass sie ein sehr sozial eingestelltes Mädchen ist. Als die Lehrerin ankündigt, dass eine neue Schülerin in die Klasse kommt und eindrücklich ermahnt, die neue Schülerin freundlich aufzunehmen, fragt Pünktchen entrüstet: „Was denken Sie denn von uns?“ (2.3.01)

In den Szenenprotokollen wird mehrfach erwähnt, dass Pünktchen MitschülerInnen geholfen hat, sich aber auch selber helfen lässt. Dementsprechend arbeitet sie ungern alleine. Für sie ist die soziale Kommunikation beim Lernen besonders wichtig, was auch in ihrer Äußerung im letzten Kreisgespräch zum Ausdruck kommt, dass sie „nebenbei – beim Arbeiten auch quatschen konnte“.

Pünktchen möchte ernst genommen werden. So stimmt sie am 10.2.01 Shirley zu, dass sie zu alt seien, um mit dem im Chor-Sprechen von „Please, be quiet“ leise zu werden und dass dieses nur Theater ist: Viele würden nur mitschreien, weil sie das lustig fänden. Am Beginn der 5. Klasse habe dies geholfen. Da hätten sie noch Angst gehabt, wieder auf die Grundschule zurück zu müssen, wenn sie nicht brav wären. Inzwischen helfe dies nicht mehr. Pünktchen erwartet aber nicht nur das Vertrauen der Lehrerin, sondern sieht auch die Notwendigkeit von Eigenverantwortung: Im Vorfeld der nächsten Diskussion zum Geräuschpegel am 10.4.01 schlägt Pünktchen auf dem Fragebogen zur Vorbereitung des Kreisgespräches vor „dass wir üben, leise zu sein“. Sie gibt auch zu, dass es in der Freiarbeit nicht leise war, weil sie oft vom Wochenende erzählt haben. In der Diskussion selber disqualifiziert sie Boris Vorschlag, die Eltern in die Schule zu bestellen, wenn die Kinder in der Freiarbeit zu laut sind, als „bescheuerte Idee“, weil dann sowohl Boris’ als auch ihre Eltern „schon tausendmal (hätten) hier angetanzt kommen (müssen)“. (Hier benutzt sie ebenso wie an einigen anderen Stellen Peersprache). Sie stellt also fest, dass die von Boris vorgeschlagenen Repressionsmaßnahmen in der Freiarbeit nicht rea-

lisierbar sind. Sie baut nicht auf die Notwendigkeit, diszipliniert zu werden, sondern nimmt Eigenverantwortung in den Blick. Sie übernimmt auch gerne Aufgaben im Rahmen der Klasse wie die Gesprächsführung im Morgenkreis.

Pünktchen hat keine Probleme, Positionen zu vertreten, die in der Klasse nicht populär sind. In der Diskussion um Vokabelkartei/Vokabelheft am 11.12.00 traut Pünktchen sich, für die Vokabelkartei zu sprechen, als sich die Orientierung der Diskussion schon stark in Richtung Vokabelheft entwickelt hat. Im Kreisgesprächsabschnitt zu Terminierung der Freiarbeit am 10.4.01 übernimmt Pünktchen die Unterscheidung der Lehrerin zwischen Peergroupaktivitäten in der Pause und „konzentriertem Arbeiten“ in der Freiarbeit. Sie nimmt für eine Verlegung der Freiarbeitsstunden (Vorschlag der Lehrerin) Stellung an einem Punkt, wo sich die Orientierung der Diskussion schon stark gegen eine Verlegung entwickelt hat. Bei der Frage, ob sie in der 7. Klasse weiterhin Freiarbeit machen wollen, wehrt Pünktchen sich gegen einen befürchteten Vorwurf Shirleys, als Schleimer bezeichnet zu werden: Es sei wirklich ihre Meinung, dass Freiarbeit gut war, „vielleicht auch weil wir da... eben nebenbei – beim Arbeiten eben auch mal quatschen (konnten)“. Andererseits nimmt sie aber auch nicht immer im Sinne der Lehrerin Stellung. So untermauert sie am 10.2.01 Thomas Aussage, dass die Gruppe in einem anderen Raum sich nicht an die Spielregeln halten konnte, was den Vorschlag der Lehrerin, den Geräuschpegel im Klassenraum zu senken, indem Gruppen in andere Räume gehen, untergräbt. Sie stellt fest, dass ihr das Erarbeiten von Referaten gefallen hat in Abgrenzung zu „so viel Englisch im Monatsplan“.

Pünktchen hat einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn. So kann sie es nicht hinnehmen, als ihnen die Lehrerin in einem längeren Redebeitrag am 10.2.01 implizit vorwirft, dass sie die gegenseitige Kontrolle nicht korrekt ausführen würden und ihnen Anweisungen geben will, wie diese durchzuführen sei. Durch heftiges Melden setzt Pünktchen einen Redebeitrag und damit auch eine Diskussion über die gegenseitige Kontrolle in der Freiarbeit durch. Sie gesteht ein, dass sie und ihre Partnerin es wie die meisten zunächst so gemacht haben, dass sie einfach unterschrieben haben. Sie schildert, wie ihre Partnerin jetzt jedoch auf einem Vorzeigen bestehe und wie sie selber entnervt davon sei. Dann wirft sie anderen Missbrauch vor (sie haben einfach so unterschrieben), will aber keine Namen nennen. D.h. ihr ist das Thema „gegenseitige Kontrolle“ sehr wichtig. Sie möchte, dass gemeinsam darüber gesprochen wird und eine Regelung gefunden wird.

Pünktchen erwartet also, von der Lehrerin ernst genommen zu werden, ist gleichzeitig aber auch bereit, Eigenverantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Sie bevorzugt die kreativen Aufgaben in der Freiarbeit und ist in der Lage, diese sehr engagiert in Angriff zu nehmen und gute Ergebnisse zu präsentieren. Für sie ist die soziale Kommunikation beim Lernen besonders wichtig, weswegen ihr die Arbeitsform der Freiarbeit sehr entgegen kommt. Dieses Verhalten von Pünktchen entspricht der Beobachtung Garlichs, dass eine Schülerin im offenen Unterricht ihre Kontaktfreudigkeit ausleben konnte (vgl. 2.3.2). Pünktchen hat außerdem einen ausgeprägten Gerechtigkeitsinn und traut sich, in den Diskussionen auch unpopuläre Äußerungen zu vertreten, die der Orientierung der Diskussion oder auch der Orientierung der Lehrerin widersprechen.

### *Lena*

Bei Lenas Statements in den verschiedenen Kreisgesprächen über die zwei Jahre hinweg ist das Erstaunliche, dass sie fast immer die Argumente der Lehrerin vertritt, auch wenn diese in der jeweiligen Diskussion nicht unmittelbar geäußert worden waren.

In der Diskussion um Vokabelheft/Vokabelkartei am 11.12.00 kommt Lena der Aufforderung der Lehrerin, Vokabelkarten zu verteidigen, nach. Sie beschreibt wie Vokabelkarten benutzt werden und erläutert damit ihren Sinn und Zweck: „Also – ich finde die Vokabelkarten auch besser – weil – ähm da kann man vorne – auf der Vorderseite kann man da halt – ähm das englische Wort draufschreiben – und dann muss man ja überlegen was da rauskommen könnte denn dreht man die (.) ähm (.) Karte um – und dann steht da ja auch das deutsche Wort und das finde ich ganz einfach besser und andersrum kann man's auch machen das man sich das deutsche Wort anguckt und dann überlegt wie das Englische heißt.“ Sie ist damit die einzige, die inhaltliche Argumente für die Benutzung der Vokabelkartei formuliert (im Gegensatz zu den formalistischen Argumenten der anderen) und sie bedient die Erwartung der Lehrerin.

Beim Kreisgespräch am 10.2.01 hebt Lena positiv hervor, dass sie am Projekttag mit Pünktchen und Emely einen Comic erstellt hat und sie dafür in einen anderen Raum durften, wo „uns keiner so doller gestört hat“. Später nennt sie als positiven Aspekt der Freiarbeit, dass sie sich gegenseitig helfen (z.B. Stifte ausleihen). Bei der Diskussion über den Geräuschpegel meint Lena als einzige, dass es geholfen hat, dass Gruppen in andere Räume gehen (was die Lehrerin als Lösungsvorschlag zur Diskussion gestellt hatte). Andere werfen allerdings ihr und ihrer Freundin vor, beim Spiel im anderen Raum gestört bzw. die Spielregeln in ihrem Sinne interpretiert zu haben. Bei einem Gespräch über Gruppenarbeit, wo Dorothea moniert, dass es in der Gruppenarbeit laut ist, konstatiert Lena: „Ich finde man kann sich auch leise unterhalten!“ Als über die Sitzordnung gespro-

chen wird, plädiert Lena für Vierertische wie sie von der Lehrerin bevorzugt werden, genau mit den Argumenten der Lehrerin: da „kann man zur Partnerarbeit schneller... die Tische umräumen...“ und auch „wenn man also vorne mal Platz braucht“.

Bei all diesen Redebeiträgen erscheint es fast so, als wolle Lena der Lehrerin „nach dem Munde reden“; denn sie referiert oder bestätigt jeweils die Argumente der Lehrerin. Dass Lena sich die Bestätigung der Lehrerin wünscht, zeigen auch mehrere Szenenprotokollauschnitte. Am 18.9.00 und 17.9.00 hat die Lehrerin protokolliert, dass Lena im Kreisgespräch unbedingt neben ihr sitzen möchte. Mehrmals hat die Lehrerin notiert, dass Lena und Josephine beim Aufräumen geholfen haben, einmal sogar so lange, dass sie feststellen, „dass um die Zeit, in der wir die Klasse verlassen, sie sonst schon zu Hause sind!“ (22.9.00)

Am 14.11.00 heißt es im Szenenprotokoll: „Lena und Josephine helfen mir wieder beim Aufräumen. Während wir vorne am Aufräumen sind, fragt Lena, ob die anderen Kinder nicht auf den Hof müssen. Ich gebe ihr Recht und fordere die anderen mehrmals auf bis sie endlich nach unten entschwinden. Nachdem alle Materialien nach nebeneinander getragen sind, holt Lena sogar den Besen und fegt Schnipsel auf, die auf dem Boden liegen.“ Dies Zitat bringt zum Ausdruck, dass Lena möchte, dass die besondere Rolle, die sie durch das Helfen einnimmt, auch wahrgenommen wird, und dass es ihr sehr wichtig ist, in der Pause im Klassenraum bleiben zu dürfen (je länger das Aufräumen dauert, desto größer die Chancen, nicht mehr auf den Hof zu müssen). Wahrscheinlich aus denselben Motiven heraus erklären sich Lena und Josephine mehrfach bereit, in großen Pausen im Meditationsraum Staub zu saugen. Am 30.10.01, als im Klassenraum bei einer kurzen Abwesenheit der Lehrerin das Chaos ausbricht, ist es Lena, von der die Lehrerin erfährt, wer an diesem Chaos beteiligt war. D.h. Lena gibt bereitwillig die Namen der MitschülerInnen preis, die gestört haben. Lenas Affinität zur Lehrerinnenrolle zeigt sich auch in einem Rollenspiel am 19.1.01, das mit Studenten im Englischunterricht eingeübt wurde. In dieser Szene spielt Lena die Lehrerin. Dazu hat die Klassenlehrerin notiert: „Es ist interessant, wie die normale Rollenverteilung in der Klasse sich auch in diesem Rollenspiel widerspiegelt: Lena als Organisierende und Bestimmende.“

Lenas Redebeiträge in den Kreisgesprächen zeigen also ebenso wie die protokollierten Szenen, dass es ihr sehr wichtig ist, von der Lehrerin anerkannt zu werden. Auf der anderen Seite verdeutlichen Lenas Redebeiträge, dass den SchülerInnen der Begründungszusammenhang von Freiarbeit und die Bedeutung einzelner Elemente der Freiarbeit sehr wohl bekannt ist (es also nicht grundsätzlich versäumt wurde, den SchülerInnen die Idee der Freiarbeit nahe zu bringen). Dass andere SchülerInnen nicht in dieser Form auf die-

sen Zusammenhang rekurren, deutet darauf hin, dass es nicht opportun ist, dieses offen vor den MitschülerInnen zu tun. Für Lena jedoch ist vermutlich die Bestätigung der Lehrerin wichtiger als die der MitschülerInnen.

Es gibt nur wenige Äußerungen Lenas, bei denen ihre Orientierung an den Einstellungen der Lehrerin gebrochen ist: Am 10.4.01 lobt Lena die Arbeit am Computer, weil sie weniger anstrengend ist. Den nächsten Satz bricht sie allerdings ab. Sie wollte wohl sagen, dass man sich da erholen oder ausruhen kann. Diese Ausdrücke sind zu diesem Zeitpunkt noch Tabuwörter im Kreisgespräch (bei der vorletzten und letzten Diskussion werden sie von vielen gebraucht!), vor allem aber würde Lena sie nicht gebrauchen, um nicht der Lehrerin gegenüber den Eindruck zu erwecken, dass sie Freiarbeit nicht ernst nimmt. In Bezug auf die Mathespiele hat es Lena gestört, dass sie beim Erarbeiten am Schluss unter Zeitdruck standen, aber sie fand es gut, dass die Aufgaben nicht nur aus Mathe sein mussten. (Hierbei ist anzumerken, dass die Mathespiele nicht bei der Klassenlehrerin, die die Diskussion leitete, erstellt wurden, sondern bei der Mathelehrerin.) Unter „Eindrücke von der Freiarbeit“ kritisiert Lena am 17.6.02, dass es zu viele Englisch-Aufgaben in der Freiarbeit gab. Dies ist das letzte Kreisgespräch am Ende der zwei Jahre Freiarbeit. Hier muss sie nicht mehr so viel Rücksicht auf die Lehrerin nehmen.

An anderen Stellen in den Kreisgesprächen lässt sich erkennen, dass die Arbeitsformen der Freiarbeit auch Lenas persönlichen Interessen entgegenkommen: Bei der Diskussion über die Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden zieht Lena die Freiarbeitsstunden den Englischstunden vor, weil sie dabei zwischen verschiedenen Fächern abwechseln kann und nicht die ganze Zeit Englisch machen muss. Dass Lena Freiarbeit dem Fachunterricht vorzieht, kommt auch in einem Ausschnitt aus den Szenenprotokollen vom 14.5.02 zum Ausdruck, wo beschrieben wird, dass Lena zusammen mit drei anderen Mädchen protestiert, als die Lehrerin die Freiarbeitsstunden für Englischunterricht nutzt. Die Lehrerin schätzt die vier als leistungsschwächere SchülerInnen ein, die nicht bereit sind, sich auf Englisch zu konzentrieren, sondern lieber Freiarbeit machen, weil diese Spielraum zum Abschalten zwischendurch lässt und nicht so anstrengend ist. Lenas Interesse an Freiarbeit zeigt sich auch am 8.1.02, im Protokoll heißt es: „Weil nur noch zehn Minuten Zeit sind, singe ich mit ihnen noch ein englisches Lied, das im Buch steht (500 miles). Einige sind enttäuscht, dass gar keine Zeit für eigene Freiarbeit war, vor allem Josephine, Lena und Marie, die ihre Referatsachen rausgeholt hatten. Ich vertröste sie darauf, dass sie morgen ganz viel Zeit haben werden für ihre Referate.“ Hier geht es allerdings nicht um weniger anstrengende Arbeit,

sondern darum, dass sie selbstständig arbeiten möchten an einem eigenen kleinen Projekt (Referat).

Dass Lena die Wahlaspekte der Freiarbeit entgegenkommen, zeigte sich schon am 12.12.00, wo Lena im Kreisgespräch in einer positiv wertenden Stellungnahme zentrale Aspekte der Freiarbeit zusammenfasst: „Ja, also mir gefällt das ganz gut, dass wir in jedem Fach was machen dürfen bei unserer Freiarbeit, nicht nur in bestimmten Fächern und dass wir uns das auch aussuchen dürfen, was wir zuerst machen - und gefallen tut mir auch, dass wir in der Freiarbeit ein oder zwei Spiele oder auch mehr machen dürfen.“ Dass für Lena das Spielen in der Freiarbeit sehr wichtig ist, kommt ebenso in zwei Szenenprotokollen zum Ausdruck. Am 16.10.01 heißt es: „In der zweiten Stunde wollen Josephine, Lena und Marie „Monny’s Race“ spielen. Ich schlage vor, dass sie Tiffy und Leonie dazunehmen. Josephine will nicht so recht, aber Lena fragt die beiden gleich und sie kommen gerne dazu.“ Und am 15.1.02 hat die Lehrerin notiert: „Lena findet schnell eine Gruppe zum Spielen. Josephine als ihre Partnerin macht sowieso mit, ich schlage Tapsi und Pünktchen vor, die auch gerne mitspielen. Thomas kommt grad vorbei und sie beziehen ihn ein, und Illo ist sofort von selbst da!... Lena ist eine integrierende Person, die gerne die Verantwortung für so eine kleine Sache übernimmt!“

Auch andere Ausschnitte aus Szenenprotokollen zeigen, dass Lena gerne Verantwortung übernimmt, z.B. am 28.9.00: „Ich komme in die Klasse, nachdem ich 3 Schultage weg war. Lena spricht mich gleich an, ob ich jetzt die Verträge für die Schließfächer einsammeln würde... Später frage ich die Kollegin, die stellvertretende Klassenleiterin ist, ob es irgendwelche Anliegen gab, als ich weg war. Sie berichtete nur, dass die Schüler/innen ihr die Verträge für die Schließfächer abgeben wollten und sie gesagt habe, das sollten sie bei mir machen. Sie habe Lena gebeten, mich daran zu erinnern. Es war das erste, was Lena getan hat. Sehr zuverlässig!“ Lenas Hilfsbereitschaft kommt zum Ausdruck, als es um die Unterstützung einer gehbehinderten Schülerin in der Klasse geht: „Mit E. hatte ich am Freitag während der Freiarbeit besprochen, dass sie in der 1. Pause im Klassenraum bleiben darf und jeden Tag ein/e Schüler/in bei ihr bleiben darf, die/der dann auch in der zweiten Pause mit ihr zum Essen gehen soll. Lena übernimmt es gerne, obwohl sie nicht essen geht.“ Kurz darauf notiert die Lehrerin, dass ein anderer Schüler vergessen hat, dass er Dienst hatte, um E. zu unterstützen und Lena freiwillig gern eingesprungen ist. Und am 1.9.00 heißt es: „Lena schiebt E. zur Treppe. Lena trägt die Stützen hinterher.“

Auch in der Freiarbeit ist Lena gerne hilfsbereit: „Lena und Josephine haben sich das Zahlenbrett gewünscht. Obwohl ich bei den Arbeitsanweisungen ausführlich erklärt habe, was sie damit tun sollen, wissen sie es nicht. Ich erkläre es ihnen noch einmal und „zähle die Erbsen“ für die erste Zahl mit ihnen. Dann haben sie es gleich verstanden und arbeiten selbstständig weiter.“ (19.9.00) Auf die Bitte der Lehrerin hin erklären sie danach auch anderen, wie das Zahlenbrett funktioniert.

Allerdings zeigt diese Szene auch, dass Lena eine persönliche Einführung in die Arbeit mit dem Zahlenbrett brauchte, die allgemeinen Anweisungen reichten nicht. Entsprechendes notiert die Lehrerin im Mai 02: „Lena und Marie sind eher hilflos. Ich bespreche mit ihnen Schritt für Schritt wie sie die Fragen beantworten können, so dass sie dazu in der Lage sind.“ Dies bestätigt die Einschätzung der Lehrerin, dass Lena eher zu den leistungsschwächeren SchülerInnen gehört, die des Öfteren persönliche Anleitung brauchen. Es zeigt aber auch, dass die Freiarbeit der Lehrerin die Möglichkeit gibt, diese persönliche Unterstützung zu geben. Diese beiden Protokollausschnitte bestätigen einen Befund von Huschke im Marburger Grundschulprojekt, dass die Kontakte mit den LehrerInnen eher strukturierenden als inhaltlichen Charakter hatten (vgl. 2.3.2).

An anderer Stelle ist in Szenenprotokollen aber auch notiert, dass Lena und ihre Freundinnen in der Lage sind, sehr selbstständig zu arbeiten: „Die Spanien-Mädchen (Lena, Josephine, Marie) arbeiten intensiv für sich, ich komme nicht zu ihnen, sehe nur, wie sie eine Folie ausprobieren, die zu schwach ist. Dasselbe haben sie dann eine Weile später in besser erkennbarer Form.“ (8.1.02) Hier sind die Mädchen ohne Eingreifen der Lehrerin in der Lage, ihre Arbeit zu verbessern. Diese Beobachtungen widersprechen dem Ergebnis von Henry bei der Untersuchung an einer Montessori-Schule, dass Kinder mit geringen Selbststeuerungsfähigkeiten in der Freiarbeit eher Misserfolge erleben als im lehrerzentrierten Unterricht (vgl. 2.3.2); denn die Notwendigkeit der persönlichen Einweisung durch die Lehrerin zeigt, dass Lena Steuerungshilfe braucht, ihre Arbeit in der Referatsgruppe aber beweist, dass sie auch selbstständig arbeiten kann und diese Arbeit zu Erfolgserlebnissen führen kann. Dies bestätigt wiederum ein Ergebnis von Meisterjahn-Knebel – auch an einer Montessori-Schule – dass die SchülerInnen am ehesten zu einer dauerhaften Arbeitshaltung gelangten je länger sie Zeit für eine selbst gewählte Aufgabe erhielten (vgl. 2.3.4).

Lena ist also eine Schülerin, die sehr stark die Bestätigung der Lehrerin braucht. Dies erklärt z.T. ihre positiven Einschätzungen der Freiarbeit, mit denen sie die Orientierung der Lehrerin aufgreift. Ihre Formulierungen in diesen Zusammenhängen zeigen aber auch, dass sie die Idee der Freiarbeit verstanden hat. Der Begründungszusammenhang der Freiarbeit ist den SchülerInnen also klar, wird aber sonst nicht formuliert, weil anderen SchülerInnen die Bestätigung durch die MitschülerInnen wichtiger ist als die Bestätigung durch die Lehrerin, die Lena durch diese Äußerungen bekommt. Szenenprotokoll-Ausschnitte verdeutlichen, dass die Strukturen der Freiarbeit Lena entgegenkom-

men, weil sie die Fächer abwechseln kann und in ihrem eigenen Rhythmus arbeiten kann. Lena ist eine leistungsmäßig schwächere Schülerin, für die es wichtig ist, vom Konzentrationsdruck des Frontalunterrichtes entlastet zu sein. In der Freiarbeit zeigt sich, dass Lena eine sehr hilfsbereite Schülerin ist. Ähnliches hatte Garlichs beobachtet, die von einer Schülerin berichtet, deren Verantwortungsbereitschaft und Fürsorglichkeit in der Freiarbeit zum Ausdruck kam (vgl. 2.3.2).

### ***Dorothea***

Dorothea ist eine sehr gute und eine sehr eifrige Schülerin. Schon in den ersten Monaten der Freiarbeit vermerkt die Lehrerin in den Protokollen regelmäßig, dass sie sehr fleißig gearbeitet hat: „Tapsi arbeitet wieder mit Dorothea zusammen. Ich registriere das gar nicht, so selbstständig sind sie. Ich stelle es nur anhand des Arbeitsplan fest, den sie bis zur letzten Aufgabe ausgefüllt haben.“ (28.11.2000)

Wenn die Lehrerin zu viel erklärt, besteht Dorothea auf selbstständiger Arbeit:

„Ich habe zwei Arbeitsblätter zur phonetischen Lautschrift mitgebracht, die ich zunächst erkläre. Ich will ein/zwei Beispiele gemeinsam machen (an die Tafel geschrieben), damit sie wissen, wie's geht. Ich habe das Gefühl, es fällt ihnen etwas schwer, das AB auszufüllen, deshalb mache ich nach 2 Beispielen noch weiter. Nach dem 5. Beispiel fragt Dorothea: ‚Können wir das nicht alleine machen?‘ ‚Doch‘, antworte ich., ‚aber ich wollte erst sicher gehen, dass es alle verstanden haben.‘ Ich breche dann ab und stelle beim Rumgehen fest, dass sie fast alle gut klarkommen mit der Aufgabe.“ (11.9.01)

Dorothea arbeitet also gerne in ihrem eigenen Rhythmus und nicht in von der Lehrerin vorgegebenen kleinen Schritten. Bei den Arbeitsplan-Aufgaben hat sie meist ein oder zwei Partnerinnen, wobei es in dieser Dreierkonstellation manchmal Konkurrenzsituationen gibt. Obwohl die anderen beiden Mädchen enger miteinander befreundet sind, ist es nie Dorothea, sondern immer eine der beiden, die sich gelegentlich eine andere Partnerin suchen muss. Als die SchülerInnen das zweite Mal die Aufgabe bekommen, in der Freiarbeit ein Referat auszuarbeiten, fragt Dorothea, ob sie das Referat auch alleine machen könne. Nach kurzer Überlegungspause verneint die Lehrerin dies mit der folgenden Begründung: „Ihr könnt gerne jederzeit zusätzlich in anderen Fächern zu Hause Referate allein erarbeiten, aber in Freiarbeit sollte es eine Partner- oder Gruppenarbeit sein.“ (21.8.01) Dorothea bereitet daraufhin mit Tapsi das Rom-Referat vor, das im Abschnitt 5.6 als positives Beispiel selbstständiger Referatserarbeitung und guter Präsentation vorgestellt worden ist.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Die Reaktion der Lehrerin, die Dorothea verpflichtete, in der Freiarbeit ein Referat zusammen mit einer Partnerin auszuarbeiten, bezog sich auf eine Erfahrung der Lehrerin, dass hochbegabte SchülerInnen am liebsten alleine arbeiten. Diese Erfahrung wird durch die Untersuchung von Prenzel gestützt, die beo-



In der 6. Klasse bildet die Lehrerin Dreier-Gruppen von SchülerInnen, die kreative Englisch-Aufgaben in der Freiarbeit gemeinsam erledigen sollen. Dorothea ist in ihrer Gruppe die gute Schülerin, die den anderen beiden helfen soll. Sie nimmt diese Aufgabe sehr ernst und kann offensichtlich so gut erklären, dass Pünktchen, die in ihrer Gruppe ist, auch in den Englisch-Stunden zu Dorothea geht, um Übungen mit ihr gemeinsam zu machen, wenn sie die Grammatik bei den Erklärungen der Lehrerin noch nicht verstanden hat. Verantwortung übernehmen für die Lernprozesse anderer ist eine Art, wie gute SchülerInnen in der Freiarbeit besonders gefordert wurden. Eine andere ist es, ihnen besondere Aufgaben zu geben. So notierte die Lehrerin im August 2001:

„Eine Aufgabe auf dem Wochenplan ist es, ein Protokoll für den Morgenkreis zu erstellen. Shirley und Dorothea habe ich diese Aufgabe erlassen, weil sie schon mehrfach Protokolle geschrieben haben – mit dem Ergebnis, dass sie mit ihrem Arbeitsplan nach 3 Stunden schon fast fertig sind.“ (21.8.2001)

„Dorothea und Shirley habe ich ein Sprachbuch aus der 8. Klasse mitgebracht und ihnen vorgeschlagen, dass sie die Aufgaben über's Protokoll-Schreiben daraus bearbeiten. Sie sind zunächst Feuer und Flamme, sitzen eifrig darüber. Am Ende der Stunde meint Dorothea, das sei doch wohl etwas viel und ob sie alles machen müssten. Ich erwidere, dass sie morgen ja auch noch Zeit dafür hätten. Das beruhigt sie.“ Am nächsten Tag möchte Dorothea dann doch lieber mit ihrer Partnerin Vorüberlegungen für das neue Referat machen. Die Lehrerin überzeugt sie aber, die Protokoll-Aufgabe noch zu beenden. Die Aufgabe, ihre Fähigkeiten einzusetzen, um MitschülerInnen zu helfen, hat also stärkeres Engagement hervorgerufen, als eine inhaltliche Zusatzaufgabe, was allerdings auch darin begründet liegen kann, dass das Niveau der Zusatzaufgabe sehr hoch war (aus einem Lehrbuch zwei Klassenstufen höher).

Bei den meisten von Dorotheas Redebeiträgen in den Kreisgesprächen ist die Tendenz erkennbar, dass sie inhaltlich die Argumente der Lehrerin unterstützt. Z.T. sucht sie auf der Ebene der Performanz die Anerkennung der MitschülerInnen. So geht Dorothea am 11.12.00 auf die Aufforderung der Lehrerin ein, Vokabelkarten zu verteidigen. Sie bleibt in ihrer Argumentation aber auf der formalistischen Ebene, auf der die Verteidiger eines Vokabelheftes vorher argumentiert haben: Ein Vokabelheft würde man schneller wegwerfen! Der Inhalt ihrer Äußerung bedient die Erwartung der Lehrerin. Die Form ihres Redebeitrags („uubs /hohe Stimme/ – das liegt ja schon im Müll. – Das ist doof.“) bedient die Erwartungen der Peers. Am 12.12.00 äußert Dorothea, dass sie die Arbeitsblätter „cool“ findet, weil sie „noch so'n bisschen Spaß enthalten“ wie z.B. Ausmalen. Im Abschnitt „Eindrücke von der Freiarbeit“ am 10.2.01 bestätigt Dorothea beide Propositio-

---

bachtet, dass der hochbegabte Schüler Stefan die Freiarbeitszeit sehr intensiv zum Lernen nutzt, aber fast alles in Einzelarbeit erledigt (2004a: 16f.). Aus dieser Erfahrung/Beobachtung schloss die Lehrerin, dass es für Dorothea als leistungsstarker Schülerin wichtig ist, Kooperation einzuüben.

nen der Lehrerin: Sie fand es nicht zu viel Englisch und der Monatsplan war in Ordnung.

In der Diskussion um die gegenseitige Kontrolle stellt Dorothea den Zusammenhang von Pünktchens Äußerung mit Frau L.s Proposition her: Wenn sie eine Aufgabe zusammen erledigen, wissen sie, dass die Partnerin die Aufgabe gemacht hat. Damit ist die Kontrolle der Arbeit der Partnerin per se vorhanden. Auf diese Äußerung beziehen sich mehrere MitschülerInnen im weiteren Verlauf des Gespräches. D.h. hier versucht sie, sowohl der Lehrerin als auch den MitschülerInnen gerecht zu werden. Zum Geräuschpegel sagt Dorothea: Wir sollten auf die Lehrerin hören, wenn sie uns ermahnt, sollten uns alle anstrengen, leise zu sein. Sie traut sich, dies Argument auch noch einmal zu wiederholen, als im zweiten Teil der Diskussion die Orientierung zu Shirleys Proposition hin tendiert: Wir sind zu alt für „Please, be quiet“. Das ist zu diesem Zeitpunkt sehr mutig. In einem nicht aufgezeichneten Kreisgespräch zum Geräuschpegel wiederholt Dorothea diese Aussage, inzwischen aber schon etwas resigniert: „Wir können uns nur alle bemühen“. Das Erstellen der Mathespiele lobt Dorothea (8.2.02), weil es eine „schön selbstständige Arbeit“ war.

Beim Thema Sitzordnung, das ihr offensichtlich inhaltlich sehr wichtig war, wagt Dorothea aber auch den Konflikt mit der Lehrerin. Als die Lehrerin von ihrem Vorschlag zur Veränderung der Sitzordnung ablenken will, indem sie über Gruppenarbeit diskutiert, äußert Dorothea sich kritisch dazu: „Ich finde, dass es in der Gruppenarbeit zu laut ist.“ (12.12.00) Erst ein Jahr später wagt Dorothea es, diesen Vorschlag erneut offensiv durch einen Wandzeitungszettel einzubringen. Sie schreibt: (Ich schlage vor) „dass wir mit der neuen Sitzordnung die Tische auch anders hinstellen.“ In der Diskussion bittet die Lehrerin als erstes Dorothea, ihren Vorschlag zu erläutern. Statt ihn zu erläutern, rechtfertigt sie ihn gegen ein von ihr referiertes Argument der Lehrerin, dass die Tische in der bisherigen Form stehen bleiben müssten, um besser umräumen zu können. Ihr Argument: Auch Zweiertische könne man schnell nach hinten schieben, um vorne einen Stuhlkreis zu bilden. Als die Lehrerin nach einer Diskussionsphase die verschiedenen Vorschläge zur Sitzordnung anzeichnet, kommt bei den Zweier-Tischen ein Zwischenruf „das is doof“ und Geraune. Daraufhin bringt Dorothea eine antithetische Differenzierung ihres ursprünglichen Vorschlags: „Ich habe nur gesagt dass die Tische anders stehen sollen – ich hab nich gesagt, dass sie nur in Zweiertischen stehen sollen“. Die Lehrerin insistiert darauf, das sie mündlich von Zweiertischen gesprochen habe. Daraufhin begründet Dorothea im weiteren Verlauf der

Diskussion noch einmal, warum sie von ihrem ursprünglichen Vorschlag, Zweier-Tische zu stellen, abgerückt sei. Später validiert Dorothea noch Flaffis Argument, dass es eine Tischordnung sein muss, wo auch Kleinere hinten etwas sehen können. D.h. Dorothea ist ihr Vorschlag zur Sitzordnung nicht so wichtig, dass sie ihn gegen den Widerstand der Klasse und der Lehrerin aufrechterhalten würde. Die Bestätigung beider ist ihr wichtig, so dass sie bei den inhaltlichen Fragen Kompromisse eingeht.

Dorothea möchte also für Inhalt und Art ihrer Redebeiträge die Bestätigung der Lehrerin einerseits und der MitschülerInnen andererseits erhalten. Inhaltlich argumentiert sie meist auf der gleichen Schiene wie die Lehrerin, bei der Form ihrer Beiträge orientiert sie sich an ihren MitschülerInnen. Die Frage der Sitzordnung, die ihr wichtig war, bringt sie entgegen dem ihr bekannten Wunsch der Lehrerin, die alte Sitzordnung zu behalten, erneut ein. Als sie jedoch den Widerstand nicht nur der Lehrerin, sondern auch der MitschülerInnen gegen ihren Vorschlag spürt, lenkt sie auf einen Kompromissvorschlag ein. In der Freiarbeit ist Dorothea sowohl bei Übungsaufgaben als auch bei der Referatserarbeitung kooperationsfähig und sehr engagiert. Sie ist eine gute Schülerin, die gerne Freiarbeit macht und diese ernst nimmt. Ihre Unterstützung leistungsschwächerer SchülerInnen in den Englisch-Dreiergruppen zeigt, dass die Freiarbeit auch Chancen für leistungsstarke SchülerInnen bietet, sich zu engagieren, und damit auf einem höheren Niveau gefordert zu werden. Dies ist ein wichtiger Aspekt der Freiarbeit, der in den bisherigen Forschungsarbeiten nur von Garlichs festgestellt wurde, die einen leistungsstarken Schüler beschreibt, der sich in der Freiarbeit gut entfalten kann.

### *Shirley*

Shirley ist eine sehr leistungsstarke Schülerin. In der Anfangszeit der Freiarbeit beschreibt die Lehrerin mehrmals in ihren Protokollen, dass Shirley sehr stringent arbeitet und schnell mit Freiarbeitsaufgaben fertig wird: „Tiffany und Shirley kommen eine Viertel Stunde vor Schluss: Sie haben alle Aufgaben fertig. Was sollen sie jetzt machen? Ich bin erstaunt, aber es stimmt.“ (3.11.2000) „Josephine und Shirley haben ganz systematisch Englisch- und Deutsch-Arbeitsblätter und Profax bearbeitet, sowie Logicos. Sie haben noch kein Spiel und keine kreative Aufgabe gemacht“ (14.11.2000).

Dieses zielgerichtete Arbeiten lässt allerdings in der zweiten Hälfte der Klasse 5 nach: „Shirleys Arbeitsplan weist noch erhebliche Lücken auf. Einerseits hat sie mehrmals Referat gemacht. Andererseits hat sie die letzte Stunde zusammen mit Hermine nichts richtiges zustande gekriegt!“ (30.3.01). Dieses Verhalten korrespondiert mit Shirleys Äußerungen in den Gesprächs-

passagen „Eindrücke von der Freiarbeit“ am 10.2.01 und 10.4.01, dass alle Übungssysteme ihr keinen Spaß machen, weil die Vor- und Nachbereitungsarbeiten dabei zu aufwändig seien. Sie mache immer lieber Schriftliches. Für sie sind die Übungsaufgaben in der Freiarbeit Zeitverschwendung. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Shirley eine sehr gute Schülerin ist, die leicht lernt und keine langen Übungsphasen braucht. Gelegentlich wird Shirley deswegen auch zu besonderen Aufgaben herangezogen. Sowohl im ersten als auch im zweiten Halbjahr der 5. Klasse notiert die Lehrerin mehrmals, dass sie andere SchülerInnen zu Shirley geschickt hat, um sich eine Aufgabe erklären zu lassen, die Shirley schon erledigt hatte. Wie schon bei Dorothea erwähnt, beschäftigten sie und Shirley sich damit, anspruchsvolle Regeln des Protokollschreibens zu erarbeiten während die anderen die Aufgabe hatten, ein einfaches Protokoll zu erstellen. Bei den leistungs-heterogenen Dreier-Gruppen in der Englisch-Freiarbeit arbeitet Shirley auf eigenen Wunsch hin mit zwei Jungen zusammen, für die sie zu Hause sogar spezielle Arbeitsblätter erstellt, damit sie Englisch üben können. Während andere SchülerInnen ein Referat vorbereiten, ist Shirley an drei Referaten beteiligt. Es gibt also Ansätze, Shirley als besonders begabte Schülerin in der Freiarbeit auch speziell zu fordern. Allerdings reichen diese Ansätze nicht aus, um sie für Freiarbeit zu begeistern wie ihre Äußerungen in den Kreisgesprächen zeigen:

In mehreren Kreisgesprächen formuliert Shirley sehr eigenständige Positionen (meist im Gegensatz zur Lehrerin) die zunächst häufig auf Zustimmung der MitschülerInnen stoßen und z.T. sogar die Orientierung der gesamten weiteren Diskussion beeinflussen:

- Bei der ersten Diskussion um Referate am 10.4.01 baut Shirley einen Gegenhorizont auf: dass wir „Referate vorbereiten durften“ und „nicht so viel Freiarbeit machen mussten“. Dieser Gegenhorizont wird von allen SchülerInnen übernommen, die nach ihr zu diesem Thema etwas gesagt haben.
- In der Diskussion um die gegenseitige Kontrolle am 10.2.01 schildert Shirley zunächst noch einmal das Gleiche, was Pünktchen und Dorothea schon gesagt bzw. beschrieben hatten: Ihre Partnerin und sie bearbeiten das gleiche Arbeitsblatt. Allerdings betont sie, dass sie jede für sich arbeiten. Trotzdem sehen sie, was die andere macht. So sei es nicht schlimm, wenn die andere die Ergebnisse am Schluss schon weggewischt habe.
- Bei der Diskussion um den Geräuschpegel am 10.2.01 ist Shirleys Statement der Wendepunkt in der Diskussion um den Geräuschpegel: Das „Please, be quiet“ (im Chor gesprochen, um danach leise zu sein) habe am Anfang der 5. Klasse geklappt,

jetzt seien sie zu alt dafür. Diese Orientierung bestimmt den weiteren Verlauf der Diskussion und wird von fast allen MitschülerInnen übernommen.

In späteren Phasen der Freiarbeit widersprechen Shirleys eigenständige Positionen nicht mehr nur der Orientierung der Lehrerin, sondern auch der MitschülerInnen, was dazu führt, dass Shirley von MitschülerInnen im Gespräch ausgegrenzt wird.

- Am 8.2.02 konstruiert sie eine Kumulation von Arbeitsplan und Referaten, die zu Überforderung geführt habe. Die Referate an sich seien gut gewesen, aber es habe nicht genug Zeit gegeben, weil sie ja auch noch den Arbeitsplan hätten machen müssen. Deshalb habe sie zu Hause an den Referaten arbeiten müssen. Als Frau L. ihr entgegnet, dass dies daran gelegen habe, dass sie drei Referate gemacht habe, kontert sie, dass alle mit ihren Referaten nicht fertig geworden seien. Illo, der ihr anfangs zugestimmt hatte, unterbricht sie jetzt, weil er anderer Meinung ist. Ihre Meinung wird nur von Boris später noch validiert.
- Am 8.8.02 ist Shirley die einzige, die für mehr Englischunterricht und weniger Freiarbeit plädiert. Ihre Argumente sind, dass man in der Freiarbeit nichts kapiere und die Kontrolle in der Freiarbeit nicht funktioniere. In dieser Diskussion wird sie sofort ausgegrenzt durch Zwischenrufe von Illo, Boris und Hermine, Gegenreden von Illo und Boris und durch autoritäres Durchgreifen Kents in der Moderation des Gespräches. Im Anschluss daran ergreift niemand mehr für vier Stunden Englischunterricht Partei, obwohl bei der Abstimmung am Schluss fünf weitere SchülerInnen mit Shirley stimmen.
- Beim letzten Kreisgespräch am 17.6.02 ist Shirley die einzige, die vehement den Sinn der Freiarbeit in Frage stellt: Sie findet es sinnlos, außerhalb des Klassenraumes arbeiten zu dürfen, weil da ja nur erzählt und nicht gearbeitet würde. Im Klassenraum sei dies aber auch nicht besser. Sie möchte in der siebten Klasse „keine Freiarbeit weitermachen“; denn Freiarbeit ist nur eine Quatschstunde, eine „super Gelegenheit... um sich auszuruhen und keinen Unterricht zu machen“. Sie wird mehrfach gestört und unterbrochen während sie ihre Meinung begründet.
- In einem sehr lauten und hektischen Redebeitrag am 17.6.02 betont Shirley, dass Frau L., wenn sie das Tonband anderen Leuten vorspielt, nicht die negativen Äußerungen rausschneiden soll, insbesondere „das mit dem Quasseln zum Beispiel“ nicht. Hier kommt wieder die Rahmeninkongruenz durch: für Shirley ist Freiarbeit keine sinnvolle Arbeitsform. Sie will nicht über Formen der Freiarbeit diskutieren, sondern stellt den Sinn und Zweck von Freiarbeit in Frage.

Vor dem letzten Kreisgespräch hat es einen Konflikt zwischen Frau L. und Shirley gegeben, der vielleicht zu Shirleys Kritik an der Freiarbeit beigetragen hat: Am 3.6.02 notiert Frau L. in ihrem Protokoll, dass Shirley und Augustine sich direkt vor der Lehrerin das ausgefüllte Mathe-Arbeitsblatt einer Mitschülerin rausnehmen und davon abschreiben. Frau L. ist aufgebracht darüber, untersagt es ihnen und berichtet der Mathelehrerin davon. Diese testet die beiden im Matheunterricht. Darüber ist Shirley verärgert, sie beklagt sich, dass Frau L. sie „verpetzt“ habe (vgl. dazu auch 5.5.1). Shirleys Auftreten war eine massive performative Inszenierung, was die Lehrerin aber nicht erkannt hat. Auf diese Weise hat sich der Konflikt hoch geschaukelt und sicher zu Shirleys kritischer Haltung gegenüber der Lehrerin und der von ihr verfochtenen Freiarbeit geführt.

Shirley formuliert also immer sehr eigenständige Positionen, die zunächst häufig von MitschülerInnen validiert und übernommen werden, bzw. sogar die Orientierung der gesamten Diskussion beeinflussen. In den letzten Kreisgesprächen aber ist sie meist allein mit ihrer Position und wird von den anderen abgewürgt oder ausgegrenzt dafür. Ihre Beiträge zeigen von Anfang an eine kritische Haltung gegenüber der Freiarbeit und gegenüber der Lehrerin. Diese Einstellung schlägt sich auch im Verhalten in der Freiarbeit nieder, in der sie nach den ersten paar Monaten wenig Engagement bei der Erledigung der Aufgaben des Monatsplanes zeigt. Von MitschülerInnen wird ihr sogar mehrfach vorgeworfen, sie ‚streiche‘ Aufgaben nur ‚ab‘ ohne sie wirklich erledigt zu haben. Zum Ende der zwei Jahre kumuliert diese kritische Haltung hin zu einer grundsätzlichen Ablehnung von Freiarbeit, was durch den Konflikt mit der Lehrerin um das Abschreiben der Ergebnisse eines Arbeitsblattes in der Freiarbeit verstärkt worden sein kann. Die Lehrerin hat mehrere Anstrengungen unternommen, Shirley durch zusätzliche Aufgaben in der Freiarbeit zu fordern. Diese Aufgaben hat Shirley erledigt. Sie haben aber nichts an ihrer kritischen Einstellung zur Freiarbeit geändert.

Shirley als leistungsstarker Schülerin gefällt die Freiarbeit nicht. Die Übungsaufgaben sind ihr zu aufwändig in der Vor- und Nachbereitung und zu langweilig. In der Schlussphase der Freiarbeit schummelt sie sich häufiger durch. Als gute Schülerin hat sie die Übungsphasen oft nicht nötig, weil sie Dinge nach einmaligem Erklären verstanden hat. In der Freiarbeit hat sie nicht die unmittelbare Bestätigung, die eine gute Schülerin im lehrerzentrierten Unterricht bekommt. Zeitweise engagiert sie sich stark beim Erarbeiten von Referaten, wobei sie gleichzeitig klagt, dass sie wegen des Zeitaufwandes für die

Referate den Monatsplan nicht geschafft habe. Referate, die im Fachunterricht vorgetragen werden, sind eine Möglichkeit der Selbstdarstellung und führen bei guter Qualität zu positiver Resonanz durch MitschülerInnen und LehrerIn, von letzterer sogar noch durch eine Zensur honoriert. Deshalb genießen sie bei Shirley höheres Ansehen als Übungsaufgaben und Arbeitsblätter. Auch als „Betreuerin“ von zwei schwächeren Schülern in Englisch engagiert Shirley sich eine kurze Zeit lang sehr stark, indem sie zu Hause Übungsaufgaben konzipiert. Anders als bei Dorothea führt dies aber nicht zu einem auch in den Fachunterricht reichenden Unterstützungssystem. Obwohl die Freiarbeit für Shirley einige zusätzliche Entfaltungsmöglichkeiten bietet, führt dies nicht zu einer positiven Haltung Shirleys gegenüber der Freiarbeit. Für sie ist lehrerzentrierter Unterricht einfacher und gibt ihr unmittelbare Bestätigung. Außerdem spiegelt sich Shirleys Einstellung wahrscheinlich die kritische Haltung ihrer Eltern gegenüber der Freiarbeit wieder.

### ***Zusammenfassende Einschätzung der Rolle und Entwicklung einzelner SchülerInnen in der Freiarbeit***

In diesem Abschnitt wurden die Rolle und Entwicklung von insgesamt sechs SchülerInnen in der Freiarbeit untersucht, die in den Kreisgesprächen und in der Freiarbeit durch besonders provokatives oder angepasstes Verhalten aufgefallen waren. Diese SchülerInnen repräsentieren außerdem das Leistungsspektrum der Klasse: Zwei sind – den Zeugnisnoten nach – leistungsschwächere SchülerInnen (Lena und Boris), zwei sind leistungsstärkere SchülerInnen (Dorothea und Shirley) und zwei SchülerInnen sind aus dem mittleren Leistungsbereich (Pünktchen und Illo).

Illo und Boris haben ein ausgesprochenes Geltungsbedürfnis und einen starken Bewegungsdrang, wobei Boris direkt als „Klassenclown“ bezeichnet werden kann. Über dieses Vehikel des „sich-Produzierens“ leisten sie inhaltlich sehr wichtige Beiträge in den Kreisgesprächen. Illo nutzt seine damit verbundenen kreativen Fähigkeiten auch in der Freiarbeit bei szenischen Darstellungen und Referaten in produktiver Weise. Illos positives Verhältnis zur Freiarbeit zeigt das Potenzial, das in dieser Unterrichtsform für motorisch sehr aktive Kinder besteht, die hier die Chance haben zu lernen ohne die ganze Stunde stillsitzen zu müssen. Dieser positive Aspekt, dass die Freiarbeit eine große Chance für motorisch aktive Kinder bedeutet, ist bisher nur in einem Erfahrungsbericht zur Freiarbeit erwähnt worden (vgl. Kaiser 2002), wird hier also zum ersten Mal durch eine Forschungsarbeit belegt.

Auch Boris kommt die Möglichkeit der Mobilität in der Freiarbeit entgegen, weshalb er die Freiarbeitsstunden vehement gegen eine Umwandlung in lehrerzentrierten Unterricht verteidigt. Als leistungsschwachem Schüler fällt es ihm aber schwer, in der Freiarbeit systematisch zu arbeiten. Er braucht dafür häufiger die Kontrolle und Ermunterung der Lehrerin. Mit dieser ist es ihm aber möglich, eine stringente Arbeitshaltung zu entwickeln. Dies bestätigt die Forschungsergebnis von Röbe und Lipowsky (vgl. 2.3.2 und 2.3.3), dass konzentrationsschwächere SchülerInnen mit Anleitung lernten, konzentrierter und beharrlicher zu arbeiten sowie die Erkenntnis von Wagner und Schöll, dass leistungsschwächere SchülerInnen in der Freiarbeit häufig einen Anstoß der Lehrerin brauchen, um den Anforderungen gemäß zu arbeiten (vgl. 2.3.3). Boris Entwicklung widerlegt dagegen die Aussage von Günther, dass SchülerInnen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen die Lernangebote der Freiarbeit nicht sinnvoll nutzen konnten (vgl. 2.3.2). Boris engagiert sich besonders bei kreativen und projektartigen Aufgaben, bei denen praktische Fähigkeiten gefragt sind. Das Einbeziehen praktischer Tätigkeiten ist eine positive Komponente der Freiarbeit für eher leistungsschwache SchülerInnen. Dieser positive Aspekt der Freiarbeit wurde in der bisherigen Forschung zur Freiarbeit nicht herausgearbeitet.

Lena kommt die Freiarbeit entgegen, weil sie in Ruhe im eigenen Rhythmus arbeiten kann und die Fächer, die ihr nicht so liegen, mit Fächern abwechseln kann, die sie gut beherrscht. Ihr verbaler Einsatz für die Freiarbeit in den Kreisgesprächen muss jedoch auf dem Hintergrund ihres Bedürfnisses nach Anerkennung durch die Lehrerin relativiert werden. Ebenso wie bei einer von Garlichs beobachteten Schülerin (vgl. 2.3.2) kommt Lenas Hilfsbereitschaft in der Freiarbeit zum Ausdruck.

Pünktchen schätzt die Freiarbeit, in der sie ihr Kommunikationsbedürfnis und ihr Streben nach Unabhängigkeit ausleben kann. Während diese Persönlichkeitsmerkmale im lehrerzentrierten Unterricht oft Störungspotential sind, bietet die Freiarbeit die Möglichkeit, sie für engagiertes Arbeiten zu nutzen wie auch Garlichs festgestellt hat (vgl. 2.3.2). Dorothea würde als gute Schülerin anspruchsvolle Aufgaben gerne alleine erledigen. Die Verpflichtung zur Kooperation in der Freiarbeit ermöglicht ihr die Erfahrung von produktiver Zusammenarbeit. Dorothea ist eine leistungsstarke Schülerin, die Freiarbeit genauso ernst nimmt wie lehrerzentrierten Unterricht und sich in ihr ebenso stark engagiert. Auch dies bestätigt eine Beobachtung von Garlichs, die von einem „leis-



tungsstarken Schüler“ berichtet, der „sich in der Freiarbeit gut entfalten kann“. Shirley dagegen ist eine leistungsstarke Schülerin, die Freiarbeit nicht schätzt. Die Übungsaufgaben sind ihr zu aufwändig. Im Laufe der zwei Jahre versucht sie zunehmend, sich durchzuschummeln. Die wenigen Aufgaben, bei denen sie sich wirklich engagiert, sind Referate und die Betreuung ihrer Englisch-Lerngruppe. Insgesamt aber ist Freiarbeit für sie unnötige Zeitverschwendung, was sie immer wieder in kritischen Äußerungen in den Kreisgesprächen zum Ausdruck bringt. Ihre ablehnende Haltung lässt sich einerseits dadurch erklären, dass gute SchülerInnen im lehrerzentrierten Unterricht ständig unmittelbare positive Rückmeldung bekommen, die ihnen in der Freiarbeit fehlt. Andererseits bestand bei Shirley vom Elternhaus her eine ablehnende Haltung gegenüber der Freiarbeit, so dass anzunehmen ist, dass Shirleys eigene Haltung auch dadurch beeinflusst worden ist.

Die Auswertung des Delfin-Projektes hat also die Ergebnisse von Garlichs (vgl. 2.3.2) bestätigt, dass SchülerInnen in der Freiarbeit Kontaktfreudigkeit und Hilfsbereitschaft ausleben können. Sie hat des weiteren gezeigt, dass die Unterrichtsform ‚Freiarbeit‘ motorisch aktiven SchülerInnen entgegenkommt und eine Chance ist für kreative und praktisch veranlagte Kinder, da deren Fähigkeiten in der Freiarbeit häufiger gefordert werden. Das Ergebnis von Günther (vgl. 2.3.2), dass SchülerInnen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen die Lernangebote der Freiarbeit nicht sinnvoll nutzen konnten, wurde nicht bestätigt; denn es hat sich gezeigt, dass – wie von Röbe und Garlichs (vgl. 2.3.2) beobachtet – leistungsschwächere SchülerInnen nach Anleitung und anfänglich verstärkter Begleitung durch die Lehrerin in der Lage waren, in der Freiarbeit beharrlich und recht konzentriert zu arbeiten. Ebenso wie in dem von Garlichs beobachteten Projekt kam es im Delfin-Projekt den schwächeren SchülerInnen zugute, dass die Lehrerin Zeit und Kapazitäten hatte, um sich intensiver um sie zu kümmern. Die Arbeitsform der Freiarbeit kam den schwächeren SchülerInnen entgegen, da sie im eigenen Rhythmus arbeiten konnten und ausreichend Zeit für einzelne Aufgaben hatten. Die Erkenntnis von Lipowsky und Prenzel wurde verifiziert, dass Freiarbeitsunterricht gut strukturiert sein muss und damit auch von konzentrationsschwächeren SchülerInnen genutzt werden kann.

Die Beobachtung von Prenzel, dass hochbegabte SchülerInnen die Freiarbeit sehr intensiv zum Lernen nutzten, am liebsten aber alleine arbeiten, hat sich am Beispiel von Dorothea bestätigt. Im Delfin-Projekt hat die Lehrerin versucht, der Tendenz zur Indivi-

dualisierung leistungsstarker SchülerInnen entgegenzuwirken, indem sie Dorothea verpflichtete, ein Referat in der Freiarbeit in Partnerarbeit vorzubereiten. Dorotheas Beispiel untermauert auch die Beobachtung von Garlichs, dass ein leistungsstarker Schüler sich in der Freiarbeit gut entfalten konnte. Shirleys Beispiel stellt dieses Ergebnis aber wieder in Frage; denn Shirleys anfängliches starkes Engagement in der Freiarbeit ließ schnell nach und wich einer gelangweilten bis kritischen Haltung gegenüber der Freiarbeit. Die Forderung und Förderung von leistungsstarken SchülerInnen erwies sich damit als schwieriger als die Förderung von leistungsschwächeren SchülerInnen. Diese Feststellung legt einen anderen Schwerpunkt als die Schlussfolgerung von Prengel, dass ein besonderes Augenmerk auf die Betreuung von leistungs- und konzentrationschwächeren SchülerInnen gelegt werden müsse (2004: 21). Diese unterschiedliche Einschätzung lässt sich darauf zurückführen, dass im Delfin-Projekt einerseits die Notwendigkeit der Beachtung und besonderen Betreuung der leistungs- und konzentrationschwächeren SchülerInnen von Anfang an im Bewusstsein der Lehrerin war und andererseits der Umgang mit der leistungsstarken Schülerin Shirley eine besondere Herausforderung darstellte.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Freiarbeit ein hohes Potenzial zur Binnendifferenzierung enthält, das noch stärker genutzt werden kann als dies im Delfin-Projekt geschehen ist.

## 6 Interviews mit SchülerInnen zur Freiarbeit am 30.10.01

Im Rahmen der Videoaufnahme am 30.10.01 fanden vier kurze Interviews mit insgesamt neun SchülerInnen zur Freiarbeit statt, die dokumentarisch ausgewertet wurden. Die Interviews fanden im Freiarbeitsraum, einem kleinen Nebenraum des Klassenzimmers statt. Die Lehrerin war in diesem Raum nicht anwesend, nur einige MitschülerInnen. Der Kameramann<sup>53</sup> initiierte die Interviews. Es sind aber keine Impulse aufgezeichnet. Im folgenden Kapitel wird die Interpretation eines Interviews mit drei SchülerInnen ausführlich mit formulierender und reflektierender Interpretation wiedergegeben. Bei den anderen Interviews werden jeweils das Transkript und die Zusammenfassung der Reflektierenden Interpretation dokumentiert, um anschließend in der komparativen Analyse Schlussfolgerungen aus den Interpretationen zu ziehen.

### 6.1 Ausführlich interpretierte Interviews

#### 6.1.1 Interview zur Freiarbeit mit Boris, Skater und Thomas

##### *Transkript*

*Boris:* Soll'n wa sag'n, was uns an Freiarbeit gefällt, oder? (3) [Blick zur Seite, dann nach unten] Naja äh – ja an Freiarbeit gefällt mir eigentlich dass man selbstständig arbeiten kann, [Blick zu Skater] dass man mit Partner eigentlich arbeiten kann, ja [stupst Skater mit dem Arm an]

*Skater:* Ja und

*Boris:* Ja und – ja da brauch man – bei so Computer [Blick zum Computer] dass man denn nich' das aufschreiben muss und [stupst Skater wieder an] – ja bist du dran-

*Skater:* Ja ich find Freiarbeit eigentlich auch nicht schlecht, (.) vor all'm wir kriegen ja immer unser'n Monatsplan und können dann selbst entscheiden wann wa was machen – und wir kriegen auch Referate – und denn können wa ebend entscheiden ob wa eine Stunde Referate machen die andere Stunde Freiarbeit, oder zwei Stunden Referat – das is' ei'ntlich ganz jut [schaut zu Thomas und stupst ihn an]

*Thomas:* Ich finde – ähm – Freiarbeit da kann man schön freiarbeiten – wie der Name schon ebend sagt – und – da hat man auch 'en paar Aufgaben denn vorgegeben wo man denn die Reihenfolge selber wählen kann – is' ei'ntlich ganz gut (1) besser als normaler Unterricht find' ich,

---

<sup>53</sup> Zur Rolle des Kameramannes vgl. Kapitel 5.4.2

*Kameramann:* Warum?

*Thomas:* Oh (2) na ja da is' eben mehr irgendwie e'n bisschen mehr Stimmung – da muss man nich' die ganze – Zeit – die Schulbank drücken oder so

### ***Formulierende Interpretation***

#### **3-24 OT: Vorteile von Freiarbeit**

3-5: An Freiarbeit gefällt, dass man selbstständig und mit einem Partner arbeiten kann.

5-7: Nachbar wird angestupst, sagt nur „ja und“.

9-10: „Ja und“ wird aufgenommen, nach einem Blick zum Computer wird positiv hervorgehoben, dass man beim Computer nicht alles aufschreiben muss. Aufforderung an den Nachbarn, das Wort zu übernehmen.

12-15: Freiarbeit ist nicht schlecht. Beim Monatsplan können sie selbst entscheiden, wann sie was machen. Sie bekommen auch Referate und können entscheiden, wie viele Stunden sie Referate machen und wie viele Freiarbeit. Stupst den nächsten an und schaut zu ihm hin.

17-19: In „Freiarbeit kann man schön freiarbeiten“, man kann bei vorgegebenen Aufgaben die Reihenfolge selber wählen. Das ist „besser als normaler Unterricht“.

21: Nachfrage: warum?

23-24: In Freiarbeit ist mehr Stimmung da „muss man nich die ganze Zeit die Schulbank drücken“.

### ***Reflektierende Interpretation:***

#### ***3-10: Proposition***

Boris beginnt mit der Frage, ob sie sagen sollen, was ihnen an Freiarbeit gefällt. Es ist kein vorheriger Impuls aufgenommen worden, aber dieser scheint im Raum zu stehen, ob vom Kameramann oder von der Situation vorgegeben. Boris nimmt diese Orientierung auf. Nach einer Verlegenheitspause formuliert er zunächst eine relativ allgemeine

Aussage: ihm gefällt an Freiarbeit, dass man selbstständig arbeiten kann. Dann schaut er seinen Nachbarn an und nennt die Partnerarbeit als weiteren positiven Aspekt. Der Blick zum Partner, den er anschließend anstupst, ist der Versuch, die Verpflichtung, etwas zu sagen, abzugeben. Der Partner nimmt diese Aufforderung aber nicht auf, sondern spielt den Ball mit einem „ja und“ zurück. Boris fühlt sich also verpflichtet, noch mehr zu sagen. Nach zwei Ansätzen fällt sein Blick auf den Computer, damit hat er einen weiteren positiven Aspekt: Beim Computer muss man nicht alles aufschreiben. Dann stupst er seinen Nachbarn wieder an und fordert ihn direkt auf: „ja bist du dran“.

Boris hat sich offensichtlich zum Interview gemeldet, weiß aber nicht so recht, was er sagen soll, insbesondere, da er meint, etwas Positives sagen zu müssen. ((Es wurde niemand verpflichtet, ein Interview zu geben und Boris hat sich immer gern vor'm Mikrophon oder der Kamera produziert. Dass sein eigentliches Anliegen, vor der Kamera aufzutreten, ein anderes ist als inhaltliche Aussagen über die Freiarbeit zu treffen, beweist das „Spaßinterview“, das er im Anschluss an alle Interviews gibt, s.u.)). Die Argumente, die er nennt, klingen sehr „aus den Fingern gesogen“: das erste ist sehr allgemein, die anderen beiden hat er durch visuelle Assoziationen gewonnen.

#### *12-15: Anschlussproposition:*

Skater hatte spontan auch keine Argumente bereit, sonst hätte er das Rederecht von Boris übernommen, als dieser es das erste Mal loswerden wollte. Inzwischen hat er sich aber etwas überlegt. Er beginnt: „ich find Freiarbeit eigentlich auch nicht schlecht“. D.h. er übernimmt die Orientierung, positive Dinge über die Freiarbeit sagen zu sollen, bringt aber mit der Formulierung zum Ausdruck, dass seine Begeisterung mäßig ist („nicht schlecht“). Zunächst beschreibt er: Sie kriegen ihren Monatsplan und „können entscheiden, wann sie was machen“. Die Entscheidungsfreiheit über die Reihenfolge der Aufgaben ist also das, was er als wichtigsten positiven Aspekt von Freiarbeit wahrnimmt. Dann fügt er die Referate an und nennt sie als Gegenhorizont zur Freiarbeit: Sie können entscheiden, ob sie „eine Stunde Referate machen und die andere Stunde Freiarbeit, oder zwei Stunden Referate“. D.h. für ihn sind die Referate kein Teil der Freiarbeit, sondern eine Ergänzung, die er positiv bewertet; denn sein Statement endet positiver als begonnen: „das is ei'ntlich janz jut“, was eine positivere Bewertung ist als „auch nicht schlecht“. Das „janz jut“ bezieht sich aber auf die Referate, während sich das „auch nicht schlecht“ auf die Freiarbeit bezog. D.h. die Referate gefallen ihm besser als die Freiarbeit insgesamt. Auch er

gibt die Redeaufforderung weiter, indem er seinen Nachbarn anschaut und ihn anstupst. Er meint also, genug gesagt zu haben.

*17-23: Anschlussproposition, Validierung von Skaters Aussage (Z. 13), Elaboration seiner eigenen Aussage in Z. 18*

Thomas beginnt mit einer Tautologie: „(in) Freiarbeit kann man schön freiarbeiten“ ((diese Zeile führt beim Vorführen vor Erwachsenen regelmäßig zu schallendem Gelächter, die Klassenkameraden selber haben beim Vorführen weiter zugehört und kaum gelacht!)) Er selber versucht dann die Tautologie aufzulösen, indem er ergänzt „wie der Name schon ebend sagt“. Er bringt damit zum Ausdruck, dass für ihn der Name Freiarbeit auch den Inhalt dieses Unterrichts ausmacht: frei arbeiten. In der zweiten Zeile erklärt er dann, was er mit dem frei arbeiten meint: die Reihenfolge der Aufgaben selber wählen. Er übernimmt dann Skaters Formulierung „is ei'ntlich ganz gut“ und konkretisiert diese durch den Gegenhorizont „besser als normaler Unterricht“.

Auf eine Nachfrage des Kameramanns hin, erklärt er diese Aussage noch genauer:

In Freiarbeit ist „e'n bisschen mehr Stimmung – da muss man nich' die ganze Zeit – die Schulbank drücken“. Der Gegenhorizont Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘ wird hier konkretisiert: In der Freiarbeit ist „mehr Stimmung“, d.h. im ‚normalen Unterricht‘ ist keine Stimmung, dort müssen sie ruhig und diszipliniert sein, ihre Kommentare oder spontanen Äußerungen für sich behalten. Dort sind sie nur als Lernsubjekte gefragt und nicht in ihrer gesamten Persönlichkeit. Der Begriff „Stimmung“ deutet auf Peerkultur hin: Wenn sie mit Freunden zusammen sind, gibt es „Stimmung“, im Schulunterricht nicht. Die Freiarbeit ermöglicht nun, diesen Aspekt der Peerkultur in die Schule aufzunehmen. Sie können sich stärker mit ihrer ganzen Person einbringen als im ‚normalen Unterricht‘. Das macht für Thomas das Positive der Freiarbeit aus. Denselben Inhalt bringt er mit der zweiten Metapher zum Ausdruck:

Im ‚normalen Unterricht‘ müssen sie „die Schulbank drücken“, d.h. ruhig an ihrem Tisch sitzen und dürfen sich nicht vom Platz bewegen. Interessant ist, dass Thomas hier den Begriff „Schulbank“ benutzt, obwohl sie natürlich keine Schulbänke (die mit den Tischen verbunden waren) haben, sondern Tische und Stühle. „Die Schulbank drücken“ ist offensichtlich der Inbegriff für den Zwang, ruhig zu sitzen, sich nicht vom Platz zu bewegen und nur auf Anweisungen des Lehrers/der Lehrerin hin zu agieren. Der normale Unter-

richt ist für ihn mit diesem Zwang verbunden, die Freiarbeit nicht. Freiarbeit bedeutet für ihn also die Freiheit von Zwängen des Frontalunterrichts.

### ***Zusammenfassende Interpretation***

Boris' Eingangsstatement zeigt, dass ein Impuls im Raum steht, nach dem sie positive Aspekte der Freiarbeit nennen sollen. Während zunächst sehr allgemeine und formalistische Argumente genannt werden: selbstständig arbeiten (Boris), nicht alles aufschreiben müssen (Boris), die Reihenfolge der Aufgaben selber bestimmen (Skater und Thomas), kommen bei allen drei interviewten Schülern weitere Argumente dazu, die stärker auf der atmosphärischen Ebene liegen.

Boris betont, dass sie mit Partner arbeiten können und unterstreicht dies, indem er zu seinem Interviewnachbarn rüberschaut. Auch wenn dies von Boris hier nicht formuliert ist, ließe sich der Gegenhorizont des Frontalunterrichts aufbauen, wo normalerweise (außer in sehr begrenzten Phasen von Partnerarbeit) eine Kommunikation mit den MitschülerInnen nicht erlaubt ist, sondern die Kommunikation immer lehrerzentriert abläuft.

Skater stellt als positiven Aspekt heraus, dass sie „Referate kriegen“ und dann entscheiden können, wie viel Zeit sie für diese investieren. Auch dies ist eine Art von Arbeit, die im normalen lehrerzentrierten Unterricht nicht möglich ist. (Hier nur als Ergebnispräsentation von zu Hause erarbeiteten Vorträgen, aber nicht als Unterrichtsaufgabe.)

Thomas konstatiert zunächst, dass Freiarbeit besser als ‚normaler Unterricht‘ ist und konkretisiert dies auf Nachfrage hin. Seine beiden Formulierungen „da is... e'n bisschen mehr Stimmung – da muss man nich' die ganze Zeit die Schulbank drücken“ bauen einen ganz klaren Gegensatz zum ‚normalen Unterricht‘ auf, wo keine Stimmung ist und sie die Schulbank drücken müssen. Im Frontalunterricht müssen sie fest auf ihren Plätzen sitzen und Kommunikation mit den MitschülerInnen ist nicht erlaubt. Sie sind auf ihre Rolle als Lernsubjekte reduziert. In der Freiarbeit haben sie Bewegungsfreiheit, d.h. sie dürfen auch rumlaufen, und können mit den MitschülerInnen kommunizieren – eine Unterrichtsform, die Peerkontakte innerhalb des Schulunterrichts ermöglicht.

Die entscheidenden Vorteile des Freiarbeitsunterrichts gegenüber dem ‚normalen Unterricht‘ liegen also in der Freiheit von den Zwängen des Frontalunterrichts, in der Mög-

lichkeit, mit MitschülerInnen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten und in der Chance, Peerkontakte innerhalb des Unterrichts zu pflegen.

### 6.1.2 „Spaßinterview“ mit Boris

#### *Transkript*

*Boris:* [Boris versteckt sich unter seiner Kapuze] Ich will nicht erkannt werden ich will [guckt einmal kurz in die Kamera, dann wieder nach unten] anonym bleiben [guckt zur Tür hin, murmelt etwas Unverständliches] ( ) was ich noch sagen will, [guckt wieder in die Kamera, zieht aber weiterhin seine Kapuze weit nach unten]es ist schon gut aber nicht immer, wir haben viel zu viel Englisch drin – und Frau L. immer mit ihrem Englisch – das nervt einen – ja eigentlich find’ ich’s sonst ganz gut aber – na ja sie wissen ja – pscht [hält die Hand vor’s Gesicht und verschwindet aus dem Aufnahmefeld]

#### *Reflektierende Interpretation:*

##### *30-36: Proposition*

Boris spielt hier einen Verschwörer, der unerkannt bleiben will. Ebenso wenig wie vorher beim „richtigen“ Interview weiß er, was er sagen will. Er weiß aber, wie er sich verhalten will. Das Versteck-Spielen vor der Kamera macht ihm Spaß. Seine Haupt-Ausdrucksform ist das sich-Verstecken unter der Kapuze, vorsichtiges kurz-in-die-Kamera-Blicken, sich wieder Verstecken und dann Verschwinden. Es ist der Widerspruch von gleichzeitig gesehen werden wollen und sich verstecken, der hier zum Ausdruck kommt. Eigentlich möchte er sich vor der Kamera produzieren, aber er tut dies, indem er sich versteckt. Das Konspirative fasziniert ihn. Er nutzt dies auch zu einer kritischen Äußerung: Es ist zu viel Englisch. Frau L. nervt mit ihrem Englisch. Eine solche Formulierung (die Lehrerin nervt) hätte er sich sicher nicht getraut, im richtigen Interview zu benutzen. Dafür ist die halbanonyme Form ganz gut. Gleichzeitig würde diese Form die Möglichkeit eröffnen, noch viel mehr und stärkere Kritik zu üben. Dass er nicht mehr kritisiert, ist ein Zeichen dafür, dass Boris eigentlich nicht sehr viel an der Freiarbeit auszusetzen hat. Sonst hätte er nicht zweimal betont, dass es eigentlich ganz gut ist, sondern hätte versucht, mehr kritische Punkte unterzubringen.

Sein Anliegen ist es also hauptsächlich, sich vor der Kamera darzustellen und die Form, die der dafür wählt, um es spannend zu machen, ist das Versteck-Spiel. Die Äußerungen vor der Kamera sind gegenüber dieser Körpersprache eher Nebensache.



## 6.2 Transkript und zusammenfassende Interpretation drei weiterer Interviews zur Freiarbeit

### *Interview mit Barney und Kent*

*Barney:* Also ich bin der Barney... ja und-

*Kent:* | Ja, und ich bin Kent... und wir beide geh'n in eine Klasse;

*Barney:* Und ich denke – bei der Freiarbeit muss man lernen dass man s'ch selber arbeiten kann [legt beide Hände flach zusammen und faltet die Finger ineinander] dass man nicht immer nur – vom Lehrer was vorgekriegt [Wegwischbewegung mit der Hand] – das Aufgaben macht – dass man auch selber entscheiden kann was man machen kann.

*Kent:* Ja – und – wir ha'm zum Beispiel – hier zum Beispiel [zeigt nach links, wo Tiffy am Computer sitzt, Kamera schwenkt dorthin] sitzt gerade jemand am Computer da ha'm wir auch so'n – so'n – ja so'ne Übung für Englisch; ja – und dann ha'm wa noch verschiedene Englischspiele, hier zum Beispiel is' eins [zeigt auf das Spiel auf dem Tisch] oder noch ein paar andere [schaut nach rechts zum Regal] und dann ha'm wa noch so'n so'n System das nennt sich Logico und denn ja – das is' nich' nur so mit Aufschreiben sondern dass man da auch äh – ja – halt was machen kann und nicht immer nur Aufschreiben Aufgaben [zeigt Schreibbewegung mit der Hand]

| *Barney:* (einsetzen)

| *Kent:* genau

– und einsetzen. Ja gefallen tut mir – das alles und die Spiele. äh – und nicht gefallen tut mir – dass es – manchma' ein bisschen viel ist.

*Barney:* Ja – und dass es manchma' auch sehr laut is' in [fasst sich an den Kopf, zupft an den Haaren, guckt nach oben und etwas zur Seite] –also ich will jetzt' nich' von mir auch reden also – also ich bin auch manchma' aber – manchma is' auch sehr laut aber is' irgendwie besser wenn man jetzt nich nur Mathe nur oder irgendwo anders is immer irgendwie – ja immer so leise oder so [schaut nach rechts zur Tür] – is irgendwie so'n bisschen – na ja – und dass mir auch das Computer gefällt [schaut zum Computer hin] ja – und das Logico – das – hat er auch schon gesagt [zeigt zu Kent] und – und die Spiele find' ich auch noch – gut. (4) Das – ja wie soll'n wa das – dass Freiarbeit von dem Namen auch frei kommt, dass man selber entscheiden kann was man macht – ja

*Kent:* Ja – [Blick zur Tür] und dass wir vorne auch verschiedene Sachen zu liegen haben die wa – also wir können dann auch auswählen in welcher [beide blicken zur Tür]

| *Illo:* (unverständliche Äußerung)

*Kent:* [Handbewegung von Barney als würde er etwas verscheuchen] wir können dann auch auswählen in welcher Reihenfolge wir das denn machen – ja und der Name Freiarbeit kommt auch – weil da fühlt man sich nicht so gebunden – wenn man denn auswählen kann wann man das macht – in verschiedenen Stunden.

Barney und Kent verstehen sich als Partner im Interview, was sich darin manifestiert, dass sie sich immer wieder aufeinander beziehen, sowohl auf der formalen als auch auf der inhaltlichen Ebene: Barney stellt sich vor und gibt gleich an Kent weiter, er zeigt zu Kent rüber, als er sich inhaltlich auf ihn bezieht (Z. 30), er verscheucht den Störenfried, der zwischendurch an der Tür erscheint, so dass Kent weiterreden kann (Z. 37). Barney gibt Kent das Stichwort, als diesem der richtige Begriff für die Arbeitserleichterung beim Übungssystem nicht einfällt. Er greift Kents Orientierung auf, was ihm nicht gefällt und ergänzt diese um einen weiteren Punkt, den er kritisiert. Er bezieht sich auch positiv auf Kent, als er die Übungsmöglichkeiten nennt, die ihm auch gefallen. Kent greift in seinem Abschlussstatement Barneys Proposition auf, dass sie in der Freiarbeit „frei“ sind zu entscheiden, was sie tun, und konkretisiert dies.

Das Interview mit Kent und Barney ist fast ein Zwiegespräch der beiden über die Freiarbeit, wo sie sich gegenseitig „die Bälle zuwerfen“ und ihre Aussagen ergänzen. Inhaltlich erklärt Barney, wie er das grundsätzliche Anliegen der Freiarbeit versteht und Kent nennt konkrete Beispiele, was ihm an der Freiarbeit gefällt (Computer, Spiele, Logico) und was nicht (zu viele Aufgaben). Barney validiert Kents positive Beispiele und fügt einen zweiten negativen Aspekt hinzu (Lautstärke im Freiarbeitsunterricht). Kent wiederum greift Barneys grundsätzliche Herangehensweise auf und schließt mit einer allgemeinen Äußerung zur Freiarbeit.

Z.T. explizit, z.T. implizit bauen Barney und Kent einen Gegenhorizont Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘ mit folgenden Gegensatzpaaren auf:

- Selber arbeiten und entscheiden – Vom Lehrer etwas vorgesetzt kriegen:  
Im ‚normalen Unterricht‘, so Barney, ist es so, „dass man... vom Lehrer was vorgekriegt“, in der Freiarbeit „muss man lernen, dass man auch selber arbeiten kann... dass man auch selber entscheiden kann was man machen kann.“
- Geräuschpegel in der Freiarbeit – Leise-sein im Mathe-Unterricht:  
Barney betont, dass es in der Freiarbeit „manchma‘ auch sehr laut“ ist, aber das „is‘ irgendwie besser“ als wenn es z.B. in Mathe „immer so leise“ ist.
- Nicht-gebunden-Sein in der Freiarbeit – Gebunden-Sein im ‚normalen Unterricht‘:  
Dieser Gegensatz ist herzuleiten aus Kents Formulierung „ja und der Name Freiarbeit kommt auch – weil da fühlt man sich nicht so gebunden“. Das Wort „gebunden“ lässt die Assoziation von „gebundenen Händen“ aufkommen und legt das Gefühl von starker

Einschränkung nahe, die Kent mit dem ‚normalen Unterricht‘ assoziiert. Das ‚nicht-gebunden-Sein‘ in der Freiarbeit eröffnet also einen positiven Freiraum.

- In der Freiarbeit können sie mit Computer, Spielen, Logico arbeiten – Im ‚normalen Unterricht‘ ist dies nicht möglich, da dort immer alle das Gleiche machen müssen. (= impliziter, nicht ausformulierter Gegenhorizont)

### ***Interview mit Dorothea und Illo***

*Illo:* Nein, ich nich [springt auf, zeigt auf Dorothea] (komm, wir tauschen Plätze) nee, sie fängt an [zeigt auf Dorothea, setzt sich wieder, schubst Dorothea an]

*Dorothea:* Juut. Also ich find' Freiarbeit eigentlich ganz in Ordnung, ähm – es is' nur manchmal ein bisschen – laut [malt mit beiden Händen Doppelstriche in die Luft] in Anführungsstrichen weil – Frau L. halt nich' so – nich' so so – alle kontrollieren kann, (2) ja – aber sons' ist's eigentlich ganz o.k. weil's halt ein bisschen lockerer is' so und die Atmosphäre so wenn man halt sich aussuchen kann 's heißt ja nich Stundenplan aha 3. Stunde Mathe und so sondern – jetz' kann ich mir aussuchen ob ich in Mathe oder Deutsch machen will oder was weiß ich-

*Illo:* Ja das find' ich halt auch und ich find' das halt blöd weil Frau L. – lässt oftmals halt die Mädchen alleraus wenn se woll'n (3) irgendwie – uff d'e Treppe irgendwelche Sachen machen und die Jungens – Boris und ich und so [leise Lachen im Hintergrund] die dürfen dann immer nich' raus

*Kameramann:* Das kann ich versteh'n [Lachen im Hintergrund]

*Illo:* Boris und ich sind aber immer ganz ordentlich-

*Kameramann:* Ja – ordentlich ja aber artich nich',

*Illo:* Jedenfalls und – äh – ich find' das halt och äh (2) was wollt ich jetz' sagen [guckt zur Seite, streicht sich über's Haar, guckt fragend in die Kamera]

*(Boris?):* Immer schön grinsen- [Illo grinst in die Kamera]

*Illo:* Immer schön grinsen;

*Kameramann:* Aber trotzdem is' doch ganz gut oder?

*Illo:* Ja doch so – is' eigentlich ganz jut. Nur es is' halt blöd dass wir auf jeden Arbeitsplan also – immer oft – also vieles ha'm wa [Dorothea nickt zustimmend] ef jeden Arbeitsplan is es gleich einfach (2) immer nur die gleichen Aufgaben. [Dorothea nickt zustimmend]. Irgendwie soll'n ma – auf jeden Arbeitsplan soll'n ma Monny's Race spielen, find' ich blöd,

Illo führt zunächst einen „Tanz“ auf, um nicht mit dem Interview anfangen zu müssen und eine „Show abziehen“ zu können vor der Kamera. Dorothea beginnt mit einer inhaltlichen Aussage und lenkt so das Interview in die geregelten Bahnen der verbalen Kommunikation. Sie kritisiert vorsichtig die Lehrerin, weil diese nicht durch Kontrolle für Ruhe in der Freiarbeit sorgt. Gleichzeitig hebt sie positiv die lockere Atmosphäre der Freiarbeit hervor, die dadurch bedingt sei, dass sie sich aussuchen können, was sie machen wollen und nicht durch die Fächerbestimmung des Stundenplans festgelegt sind. D.h. die Lautstärke stört sie, aber die lockere Atmosphäre gefällt ihr. Die Lautstärke ist negativ, die lockere Atmosphäre positiv. Das Begriffspaar „nicht kontrollieren“ – „bisschen lockerer“ wird als Gegensatz dargestellt und nicht als zwei Seiten einer Medaille, die sich gegenseitig bedingen: Eine lockere Atmosphäre kann nur bei geringerer Kontrolle entstehen. Weniger Kontrolle ist Bedingung für eine lockere Atmosphäre. Im Gegensatz dazu wünscht Dorothea sich beides: Die Lehrerin soll stärker kontrollieren, damit es nicht so laut ist in der Freiarbeit. Die Atmosphäre soll locker sein, weil das das Angenehme ist an Freiarbeit. Da Dorothea die lockere Atmosphäre allein auf die fachliche Wahlfreiheit bezieht („jetzt kann ich mir aussuchen ob ich in Mathe oder Deutsch machen will“), kann sie diesen Gegensatz konstruieren. Wenn die fachliche Wahlfreiheit der alleinige Garant für die lockere Atmosphäre ist, widerspricht dies nicht einer stärkeren Kontrolle. Wenn andere Faktoren einbezogen würden (mit Partner arbeiten, auch rumlaufen und sprechen dürfen, so wie Boris, Skater und Thomas es formuliert hatten), dann würde der Gegensatz als solcher erscheinen.

Illo argumentiert freiarbeits-immanent, d.h. er baut keinen Gegenhorizont zum „normalen Unterricht“ auf. Er formuliert zwei Kritikpunkte an der Enaktierung der Freiarbeit: Andere Jungen und er dürfen nie außerhalb des Klassenraumes arbeiten, während die Lehrerin es einigen Mädchen regelmäßig erlaubt. (Hier baut er einen Gegenhorizont innerhalb der Freiarbeit auf.) Leider wird seine Ausführung durch den Kameramann unterbrochen, so dass er diesen Punkt nicht weiter elaboriert. Den Wunsch des Kameramannes, etwas Positives über die Freiarbeit zu hören, kontert Illo mit einem weiteren Kritikpunkt: dass „auf jeden Arbeitsplan... vieles... gleich einfach“ ist und die Freiarbeit dadurch langweilig wird. Ebenso wie Boris ist es Illo wichtig, sich vor der Kamera in Szene zu setzen (Er führt einen „Tanz“ auf, als er sich ziert anzufangen; er „grinst“, um Verlegenheit zu überspielen).

### ***Interview mit Marie und Lena***

*Marie:* Also ich finde die Freiarbeit gut, weil man kann auch mal für die anderen Fächer üben, besonders für Englisch [leises Lachen im Hintergrund] und Deutsch und (3) Mathe – und – ja das find' ich eigentlich sehr gut und dass wir auch so Materialien haben wie Logico und –Lük und – und so Spiele wie Monny's Race ,(2) find ich jut, [schaut zu Lena hin] (4)

*Lena:* Und mir gefällt an der Freiarbeit dass wir uns aussuchen können was wa machen also dass'en dass wa halt verschiedene Aufgaben kriegen – und dass wa halt für jedes Fach was üben dürfen

Marie und Lena nennen nur Vorteile von Freiarbeit. Es ist anzunehmen, dass ein entsprechender Impuls explizit oder implizit vorhanden war. Marie stellt als positives Element fest, dass sie für andere Fächer, insbesondere für Englisch, üben können. Als dieses Argument durch ein Lachen im Hintergrund in Frage gestellt wird, validiert sie es noch einmal. Lena greift dieses Argument in allgemeinerer Form auf („für jedes Fach was üben können“) und betont, dass ihr die Wahlfreiheit wichtig ist, die sie dann allerdings auf Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Aufgaben eingrenzt. Marie nennt außerdem noch die Übungsmaterialien als positives Element der Freiarbeit.

### **6.3 Ergebnisse der komparativen Analyse aller interpretierten Interviews**

Bei der komparativen Analyse der fünf interpretierten Interviews ergaben sich vier Schwerpunkte, die in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

#### **6.3.1 InterviewpartnerInnen beziehen sich aufeinander**

Alle vier Interviews sind keine Abfolgen von Einzelinterviews, sondern PartnerInnen- bzw. Gruppeninterviews, bei denen die beteiligten SchülerInnen sich aufeinander beziehen oder das Wort aneinander weitergeben. Am wenigsten ausgeprägt ist dies bei dem kurzen Interview von Marie und Lena, aber auch hier schaut Marie zu Lena herüber, um ihr das Wort weiterzugeben und Lena bezieht sich inhaltlich in einem Punkt auf Marie („dass wa für jedes Fach was üben dürfen“).

Bei Illo und Dorothea prägt das Zusammenspiel sehr stark den Beginn des Interviews. Illo führt zunächst seinen „Tanz“ auf, um das Wort unbedingt an Dorothea abzugeben. Dorothea übernimmt es und beginnt, verbal Stellung zu beziehen, wodurch Illo auch in den verbalen Rahmen zurückgeholt wird. Nachdem Dorothea ihr Statement beendet hat,

bezieht sich Illo allerdings nur formal auf sie und setzt dann inhaltlich anders fort. Beim anschließenden Zwiegespräch zwischen Illo und dem Kameramann kommt Dorothea nicht mehr zu Wort. Sie drückt durch ihre Gestik (zustimmendes Nicken) aber innerliche Beteiligung aus.

Boris, Skater und Thomas nehmen zwar alle nacheinander Stellung und beziehen sich inhaltlich nur ansatzweise aufeinander, aber sie geben jeweils das Wort durch Anstupsen und z.T. Anschauen weiter. Außerdem möchte Boris das Wort sehr schnell an Skater loswerden, worauf dieser aber nicht gleich eingeht, sondern den Impuls an Boris zurückgibt.

Am stärksten ausgeprägt ist die gegenseitige Bezugnahme bei Barney und Kent. Sie sprechen abwechselnd, beziehen sich formal aufeinander und auch inhaltlich mehrmals, sowohl bestätigend als auch ablehnend. Barney hilft Kent sogar einmal mit einem Begriff, der diesem nicht einfällt und schickt einen „Störenfried“ weg, damit Kent weiterreden kann. D.h. bei Barney und Kent entwickelt sich eine Interviewmeinung im aufeinander-Bezug-Nehmen, was eher den Charakter eines Gespräches hat als den eines Interviews.

Die SchülerInnen sehen die Interviews also nicht als Individualvorstellung an, sondern als eine gemeinsame Aufgabe derjenigen, die zusammen interviewt werden. Sie beziehen sich verbal und mit Gestik, formal und inhaltlich aufeinander. Dies reicht vom einfachen Wort-Weitergeben bis zum gegenseitigen Einhelpen bei der Suche nach dem passenden Begriff. Die SchülerInnen demonstrieren also eine gute Kooperation untereinander bei diesen Interviews zur Freiarbeit.

### **6.3.2 Die Situation vor der Kamera wird zur Selbstdarstellung genutzt**

Von zwei der neun SchülerInnen wird die Situation vor der Kamera genutzt, um sich „in Szene zu setzen“. Illo springt auf, tut so, als wolle er sich entziehen, weist von sich weg auf Dorothea. Er „führt einen Tanz auf“ vor der Kamera ehe das Interview richtig beginnen kann. Dorotheas Diszipliniertheit, die mit sinnvollen verbalen Äußerungen beginnt, holt ihn „auf den Stuhl“ zurück. Der Rest des Interviews läuft auf der verbalen Ebene ab.

Boris beginnt mit dem Interview ohne zu wissen, was er sagen soll. Ihm geht es offensichtlich mehr darum, beim Interview vor der Kamera dabei zu sein als inhaltlich wichtige Aussagen zu treffen. Diese Einschätzung wird dadurch unterstützt, dass er den Kameramann dazu gebracht hat, am Schluss der Interviewreihe noch ein „Spaßinterview“ geben zu dürfen, in dem er sich in verschwörerischer Gestik hinter seiner Kapuze versteckt und versucht, ein paar „verbotene“ Argumente bzw. Formulierungen zu lancieren. Dass ihm nur ein solches Argument einfällt und er zweimal betont, dass Freiarbeit eigentlich ganz gut sei, zeigt, dass das Theaterspielen für ihn wichtiger ist als die inhaltlichen Äußerungen. Gleichzeitig aber auch, dass seine Kritik nicht allzu groß sein kann; denn dieses „Spaßinterview“ wäre das ideale Forum für weitere Kritik gewesen.

### **6.3.3 Gegenhorizont: Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘**

Um die Freiarbeit zu charakterisieren, nutzen die SchülerInnen z.T. explizit, z.T. implizit den ‚normalen Unterricht‘ als Gegenhorizont. Am offensichtlichsten tun dies Barney und Kent in mehreren Punkten:

- In der Freiarbeit soll man lernen, selber zu arbeiten und zu entscheiden – im Fachunterricht kriegt man vom Lehrer etwas vorgesetzt. Die Formulierung in Kombination mit der Gestik legt nahe, dass Barney in dieser Hinsicht den Freiarbeitsunterricht bevorzugt. Er spricht davon, dass man im ‚normalen Unterricht‘ ‚... vom Lehrer was vorgekriegt‘ und illustriert dies mit einer Wegwischbewegung seiner Hand. Das ‚selber arbeiten‘ in der Freiarbeit illustriert er durch Zusammenlegen der Hände und Ineinanderfalten der Finger, also einer abgerundeten Geste.
- Den Geräuschpegel in der Freiarbeit nennt Barney als eine Sache, die ihn stört. Er bemerkt dazu allerdings selbstkritisch, dass auch er nicht immer leise ist. Anschließend bezeichnet er es als ‚irgendwie besser‘ (wenn in der Freiarbeit ein höherer Geräuschpegel ist) als wenn es z.B. in Mathe ‚immer so leise‘ ist. Dorothea dagegen sieht den Geräuschpegel in der Freiarbeit nur als negativ an. Sie sieht die Ursache für den Geräuschpegel darin, dass ‚Frau L. nich so alle kontrollieren kann‘. Sie schiebt die Verantwortung also von sich weg auf die Lehrerin und bringt zum Ausdruck, dass sie eine stärkere Kontrolle wünscht, um eine ruhigere Arbeitsatmosphäre zu haben
- Kent spricht von nicht-gebunden-Sein in der Freiarbeit, was den Kontrast impliziert, dass sie im ‚normalen Unterricht‘ gebunden sind. Da ein Gebunden-Sein die Konnotation von Einschränkung suggeriert, erscheint die Freiarbeit als nicht- gebunden-Sein auch hier im positiven Licht.

Dorothea gefällt an der Freiarbeit, dass die Atmosphäre lockerer ist. Sie sieht nicht, dass dies die Kehrseite der Medaille ist, die sie mit zu geringer Kontrolle negativ charakterisiert hat. Als Ursache für die lockerere Atmosphäre sieht sie die inhaltliche Wahlfreiheit an, die sie – ebenso wie Skater, Thomas und Lena – gegenüber der Festlegung auf ein Fach im sonstigen Stundenplan als positiv hervorhebt. Lena validiert außerdem Maries Lob der Möglichkeit, in der Freiarbeit für verschiedene Fächer üben zu können.

Boris, Skater und Thomas elaborieren die Elemente der lockeren Atmosphäre, die sie an der Freiarbeit schätzen: Sie können mit PartnerInnen arbeiten – was den Gegensatz des Frontalunterrichts, wo Kommunikation mit MitschülerInnen in der Regel nicht erwünscht ist, impliziert. Skater gefällt die Erarbeitung von Referaten als Ergänzung zur Freiarbeit – eine Aufgabe, die im Fachunterricht höchstens in der Ergebnispräsentation vorkommt.

Thomas spannt den Gegenhorizont von „Stimmung“ in der Freiarbeit zum „Schulbank drücken“ im Frontalunterricht. Dass sie in der Freiarbeit nicht still sitzen müssen, sondern Bewegungsfreiheit haben und auch mit MitschülerInnen kommunizieren dürfen, Peerkontakte also erlaubt sind, ermöglicht die „Stimmung“ in der Freiarbeit.

Im Kontrast zum Frontalunterricht nennen die SchülerInnen vor allem positive Aspekte der Freiarbeit: selber arbeiten und entscheiden können, Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Aufgaben zu haben, nicht immer still sitzen und leise sein müssen, mit PartnerInnen sprechen und arbeiten können. Negativ im Vergleich zum Frontalunterricht wird nur der erhöhte Geräuschpegel von Dorothea genannt, weswegen sie verstärkte Kontrolle der Lehrerin wünscht. Dass hauptsächlich positive Aspekte der Freiarbeit genannt werden, mag an dem nicht offen ausgesprochenen bzw. nicht aufgenommenen, aber aus dem ersten Statement von Boris abzuleitenden Impuls liegen, dass sie sagen sollen, was ihnen an Freiarbeit gefällt. Gleichzeitig zeigen Dorotheas und Illos kritische Äußerungen, dass es auch möglich war, sich negativ zu äußern. Hätten die negativen Aspekte in der Wahrnehmung der Freiarbeit überwogen, wäre anzunehmen gewesen, dass die SchülerInnen sich auch stärker negativ geäußert hätten. Selbst wenn das positive Echo also abgeschwächt gesehen werden muss, ist doch festzuhalten, dass die SchülerInnen mehrere Vorteile der Freiarbeit im Kontrast zum ‚normalen Unterricht‘ hervorheben.



### **6.3.4 Kritik an der Durchführung der Freiarbeit**

Während die positiven Aspekte der Freiarbeit (Vielfalt des Materials, Wahlfreiheit in Bezug auf Partnerwahl und Reihenfolge, Möglichkeit von Peerkontakten) und der Kritikpunkt „Geräuschpegel in der Freiarbeit“ im Gegenhorizont zum ‚normalen Unterricht‘ konkretisiert werden, gibt es ein paar Kritikpunkte an der Durchführung der Freiarbeit, die freiarbeitsimmanent formuliert werden.

Illo stört es, dass Frau L. den Mädchen oft erlaubt, außerhalb des Klassenraumes zu arbeiten, während andere Jungen und er diese Erlaubnis nicht bekommen. Leider wird er an diesem Punkt vom Kameramann unterbrochen, so dass er ihn nicht weiter ausführen kann. Er kritisiert außerdem, dass die Aufgaben im Freiarbeitsplan oft gleich sind („in jedem Monatsplan soll’n wa Monny’s Race spielen – find’ ich blöd“). Auch Kent hat einen Kritikpunkt, den Monatsplan betreffend. Ihn stört es, „dass es manchmal ein bisschen viel ist“, der Freiarbeitsplan also zu viele Aufgaben enthalte. Hieraus lässt sich schließen, dass eine möglichst abwechslungsreiche Gestaltung des Freiarbeitsplanes wichtig ist und, dass eine realistische Zeitplanung (wie viel Zeit wird für welche Aufgaben benötigt) wichtig ist. Vielleicht ist es langfristig auch möglich, die Kinder an der Gestaltung des Freiarbeitsplanes zu beteiligen, so dass Vorlieben und Abneigungen berücksichtigt werden können.

### **6.3.5 Zusammenfassung der komparativen Analyse**

Zusammenfassend lassen sich also folgende Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation der SchülerInneninterviews zur Freiarbeit festhalten: Die SchülerInnen begreifen die Interviews als gemeinsame Aufgabe, geben sich gegenseitig das Wort weiter und nehmen z.T. auch inhaltlich aufeinander Bezug. Zwei Schüler sehen die Interviews vor allem als Möglichkeit zur Selbstdarstellung vor der Kamera an.

Durch das Aufbauen eines Gegenhorizontes Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘ stellen die SchülerInnen vor allem positive Aspekte der Freiarbeit heraus: In der Freiarbeit lernen sie „selber zu arbeiten“ und sich nicht alles vom Lehrer vorsetzen zu lassen. In der Freiarbeit „fühlt man sich nicht so gebunden“; denn es existiert Wahlfreiheit in Bezug auf die Fächer und die Materialien, mit denen man arbeitet. Freiarbeit ist „besser als normaler Unterricht“, weil man nicht „die ganze Zeit die Schulbank drücken“ muss und es ist „mehr Stimmung“ bzw. eine lockerere Atmosphäre; denn man kann mit PartnerInnen zusammenarbeiten und darf auch den Platz verlassen.

Als Kritikpunkt im Vergleich mit dem ‚normalen Unterricht‘ wird der erhöhte Geräuschpegel genannt. Freiarbeitsimmanent wird kritisiert, dass die Mädchen im Gegensatz zu den Jungen oft außerhalb des Klassenraumes arbeiten dürfen, und, dass der Arbeitsplan zu voll und zu wenig abwechslungsreich sei.

## 7 Gruppendiskussionen zur Freiarbeit

Zwei Jahre nach Abschluss des Delfin-Projektes wurden mehrere Gruppendiskussionen durchgeführt. Um InteressentInnen für die Gruppendiskussionen zu gewinnen, wurde jeweils eine 5., 6., 7. und 8. Klasse ausgewählt. Neben der 8. Klasse, die am Delfin-Projekt teilgenommen hatte, versuchte die forschende Lehrerin dafür weitere Klassen des Sophie-Scholl-Gymnasiums zu finden, in denen die Durchführung der Freiarbeit ihrem eigenen Konzept ähnelte, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die forschende Lehrerin stellte das Anliegen der Gruppendiskussionen (Einschätzungen der SchülerInnen zur Freiarbeit, Kritik und Verbesserungsvorschläge) in den vier ausgewählten Freiarbeitsklassen kurz vor und fragte nach SchülerInnen, die Interesse hätten, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Es fanden sich jeweils acht bis elf SchülerInnen, die gerne mitdiskutieren wollten. In der 6. Klasse hatten so viele SchülerInnen Interesse an der Diskussion, dass zwei Gruppen gebildet wurden. Nachdem Einverständniserklärungen der Eltern eingeholt worden waren, wurden Termine vereinbart, an denen sich die Gruppen zur Diskussion trafen. Die Diskussionen dauerten normalerweise eine Schulstunde. In der 8. Klasse wurden Teile der Pause dazugenommen. In einer Gruppe der 6. Klasse war das Interesse und Engagement so groß, dass die Diskussion in einer zweiten Unterrichtsstunde fortgeführt wurde. In der 8. Klasse wurde die Diskussion von einer Sozialpädagogin geleitet, die nicht dem Kollegium der Schule angehörte. In den anderen Gruppen lag die Verantwortung in der Hand der forschenden Lehrerin, die aber selber nicht in diesen Klassen unterrichtete.

Insgesamt wurden fünf Gruppendiskussionen durchgeführt: jeweils eine mit SchülerInnen der 5., 7. und 8. Klasse und zwei mit SchülerInnen der 6. Klasse. Aus den aufgezeichneten Diskussionen wurden einzelne Passagen ausgewählt, in denen die Kommunikation besonders dicht war, sogenannte „Fokussierungsmetaphern“. Ausgehend von zwei ausgewählten Passagen aus der Gruppendiskussion der 8. Klasse wurden Passagen aus den Gruppendiskussionen der 7. und der 6. Klasse ausgewählt, die einerseits an sich besonders interessant waren, andererseits einen guten Vergleichshorizont zur Diskussion der 8. Klasse eröffneten. In der 6. Klasse wurde nur die längere Diskussion zur Interpretation herangezogen, weil sie sehr viel intensiver und dichter war als das Gespräch der Parallelgruppe. Die Gruppendiskussion der 5. Klasse wurde nicht in den Vergleich einbezogen, weil sich bei einer ersten Auswertung ergab, dass das Konzept in dieser Klasse doch erheblich vom Konzept im untersuchten Freiarbeitsprojekt abwich (die

Freiarbeit enthielt z.B. nur Aufgaben aus den zwei Fächern, die Stunden an die Freiarbeit abgegeben hatten, und umfasste bis zum Ende der 5. Klasse nur Übungs- und Wiederholungsaufgaben). Die Transkripte der ausgewählten vier Passagen wurden dokumentarisch interpretiert und in einer komparativen Analyse verglichen. Die Ergebnisse der Interpretation und des Vergleichs werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt. Bei der Interpretation werden Ausschnitte aus den Diskussionspassagen zitiert. Die Transkripte der gesamten für die Interpretation ausgewählten Passagen sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

### **7.1 Zusammenfassende Interpretation der Gruppendiskussion der 8. Klasse vom 30.6.04, Passage „Kontrolle“, Z. 66-208<sup>54</sup>**

An der Gruppendiskussion der 8. Klasse nahmen elf SchülerInnen des Delfin-Projektes teil. Sie fand zwei Jahre nach Beendigung dieses Projektes statt und wurde von einer Sozialpädagogin geleitet, die nicht dem Kollegium der Schule angehörte. In der hier ausgewählten Passage geht es schwerpunktmäßig um das Thema „Kontrolle“.

Die SchülerInnen nutzen diese Diskussion primär zur Selbstdarstellung. Das zeigen die gegenseitige Begrüßung am Anfang und von Josephine zwischendrin, das Rufen von Buchstaben ins Mikrofon und die Korrektur von „Gossensprache“ durch die MitschülerInnen zeigen, dass. Sie produzieren sich vor der imaginären Öffentlichkeit, die durch das Mikrofon repräsentiert wird. Die Vorstellungsrunde, die als Zeremonie bezeichnet werden kann (eine/r sagt den eigenen Namen, die anderen sagen im Chor „hallo“ und wiederholen den Namen) ist möglicherweise eine Erinnerung an Rituale aus den Klassen 5 und 6: das Nachsprechen von „Please, be quiet“, wenn es zu laut war, das Nachsprechen von englischen Vokabeln im Chor, das Singen von Lieder im Morgenkreis. Auch wenn diese Rituale größtenteils nicht in der Freiarbeit praktiziert wurden, so werden sie doch ebenso mit der Klassenstufe 5/6 assoziiert wie die Freiarbeit und mit der Klassenlehrerin, die sowohl die Rituale als auch die Freiarbeit initiiert hat. Diese Begrüßung zeigt also einen emotionalen Bezug zu den Erfahrungen in der Klasse 5 und 6, auch wenn sie ebenso wie eine Erinnerung auch eine Verankerung dieser Rituale impliziert.

Nach dem Versuch, einen Diskussionsverlauf durch ein Reihum-Rederecht vorzugeben, hält sich die Diskussionsleiterin im weiteren Verlauf des Gespräches vollkommen zurück und stellt nur ein paar kurze Verständnis-Nachfragen. Das Gespräch selber entwickelt sich entgegen ihrem Vorschlag zu einer selbstläufigen Diskussion. Zu Beginn melden sich einzelne DiskussionsteilnehmerInnen noch hörbar und werden von anderen SchülerInnen aufgerufen. Das lässt aber schnell nach. Nachdem Josephine den Raum betritt und mit großem Hallo begrüßt wird – ohne Reaktion der Diskussionsleiterin – entfaltet sich die Spontaneität der Diskussion. Als Boris dann provokativ Begriffe wie „geil“ und „Kackstunde“ gebraucht und die Diskussionsleitung nicht darauf reagiert, ist den SchülerInnen klar, dass sie ihre eigenen Moderatoren sind:

*Boris:* Ja ich fand Freiarbeit richtig geil. (1) weil, (.) es war so so so'n (.) wenn man mal so'n Sechsstundentag hatte und man hatte nur Kackstunden konnte man sich in Freiarbeit auslebe

[*Illo:* Was is'en eine Kackstunde?

[*Boris:* Oh halt

dochmal die Klappe (1)

[*Josephine:* @Ausleben!@

[*Boris:* Da konnte man sich so ausruh'n außerdem konnte man sich auf andere Stunden vorbereiten, (.) ähm man konnte Hausaufgaben machen, (.) Spaß haben, (.) aber Freiarbeit an sich, (.) (ähm) is' eig'ntlich sinnlos [Geflüster im Hintergrund] (Z. 100-108)

Boris' Wortwahl wird von MitschülerInnen kritisiert, die durch Nachfragen zum Ausdruck bringen, dass seine Ausdrucksweise zu undifferenziert ist. Dies führt tatsächlich dazu, dass Boris präziser formuliert und provokative Ausdrücke vermeidet. Boris wird also durch die Redebeiträge von Illo und Josephine dazu gezwungen, sich genauer zu artikulieren. Die SchülerInnen sind ernsthaft bemüht zu bestimmen, was die Freiarbeit für sie bedeutet. Sie suchen den Rahmen für diese Diskussion und für die Freiarbeit. Das Thema Freiarbeit interessiert die SchülerInnen also. Selbst nach der Unterbrechung durch Josephines Hereinkommen setzt Illo seinen Redebeitrag fort. Als Boris wegen seiner Wortwahl von Illo unterbrochen wird, reagiert er entnervt. Er möchte sein Statement beenden! Auch später, als die Diskussion abschweift, kommen sie immer wieder auf die Freiarbeit zurück.

---

<sup>54</sup> Die dokumentarische Interpretation des Transkriptes dieser Gruppendiskussionspassage wurde im Forschungskolloquium von Prof. Ralf Bohnsack in Berlin diskutiert. Wesentliche Erkenntnisse der hier zusammengefassten Interpretation gehen auf diese Diskussion zurück.

Ein Zwischenruf, der den Begriff „Zwangsarbeit“ als Gegenhorizont zur Freiarbeit einführt, ist ein Wortspiel, das aber auch einen wahren Kern der Wahrnehmung von Freiarbeit enthält, der im weiteren Verlauf der Diskussion an mehreren Stellen assoziiert werden kann (verpetzt werden, wenn sie in der Freiarbeit Hausaufgaben machten; Freiarbeit als „sinnlose Beschäftigung“, die ihnen Zeit raubt; Plan abarbeiten müssen).

Die Lehrerin wird als „Petze“ bezeichnet, weil sie die SchülerInnen, die in der Freiarbeit Hausaufgaben gemacht hatten, beim Fachlehrer verpetzt hat, und sie einen Biotest schreiben mussten:

*Illo*: Frau L. hat gepetzt wenn mansche Hausaufgaben gemacht ha'm /trauriger Tonfall/

└*Josephine*: Ja.

*Illo*: und deswegen

└ : Petze

└*Illo*: mussten wir Biotest schreiben @ wo alle 'ne Fünf und 'ne Sechs hatten@

Skater: An mein'm Geburtstag

└*Illo*: An seim Geburtstag (Z. 110-116)

Die Wortwahl und der Tonfall suggerieren hier einen Schlagabtausch zwischen beleidigten Kindern. In diesem Moment wird die Lehrerin als Teil der Peergroup gesehen; denn „Petzen“ ist eine Verhaltensweise unter Peers. Der traurige Tonfall, der in eine beleidigte Reaktion mündet („Petze“), bringt eine Enttäuschung zum Ausdruck, dass die Lehrerin ihnen das angetan hat! Wenige Zeilen später ist sie wieder die Lehrerin, die sie kontrollieren soll. Nachdem hier die Petzerei, die ein Ergebnis von Kontrolle war, kritisiert wurde, wird anschließend mangelnde Kontrolle beklagt. Nach Regeln der Peergroup hat die Lehrerin zu viel kontrolliert, nach Regeln des konventionellen Unterrichtes zu wenig. Beiden Regelsystemen konnte die Lehrerin bei ihrem Handeln in der Freiarbeit nicht gerecht werden. Diese Diskussion verdeutlicht die Problematik, dass die SchülerInnen nicht wissen, wo gilt das Peergroup-Regelsystem und an welcher Stelle gelten die Regeln des konventionellen Unterrichtes. Es ist eine Suche nach der richtigen Ebene, auf der sie sich artikulieren können. Die SchülerInnen schwanken immer wieder zwischen dem System „Peergroup“ und dem System „Unterricht“. Die Freiarbeit liegt irgendwo dazwischen, aber sie ist nicht klar definiert und damit für die SchülerInnen nicht berechenbar. Die Freiarbeit ist eine dritte Bezugsebene, die theoretisch vermittelt und praktisch eingeübt werden muss, damit die SchülerInnen die Begrifflichkeit dafür gewinnen und wissen, wie sie sich verhalten sollen.

Dies wird auch in der Diskussion um die Kontrolle deutlich: Am Anfang der Diskussion wird der Ruf nach stärkerer Kontrolle laut. Thomas stellt fest, dass die Lehrerin nicht alle kontrollieren konnte, weil sie als Einzelperson 30 SchülerInnen nicht immer im Blick behalten konnte. Es ist interessant, dass die SchülerInnen hier bei dem Versuch zu rekonstruieren, wie viele SchülerInnen sie waren, auf die Zahl 31 kommen. Sie waren nie mehr als 30 SchülerInnen in der Klasse. Die erhöhte Zahl verdeutlicht, dass sie es wirklich als schwierige Aufgabe ansehen, eine so große SchülerInnenzahl zu beaufsichtigen. Im Frontalunterricht hätte es gepasst: 2 Augen und 31 Kinder, weil dort alle unter Kontrolle sein sollen. In der Freiarbeit, wo mehr individualisiert und in Gruppen gearbeitet wird, lassen sich nicht alle so kontrollieren wie im Frontalunterricht. Am Schluss des Diskussionsabschnittes relativiert Thomas seine eigene Äußerung:

[Thomas: Also das sollte nicht so sein dass jetzte da vier Lehrer sind also es sollte ja is ja Freiarbeit und [Gemurmel von den anderen]

[Tiffy: Und wir soll'n ja frei haben ja;

[Thomas: Und – und – nein; (.) dass man frei arbeiten kann und nicht die ganze Zeit kontrolliert wird (.) Aber es sollte nich' so sein dass man die janze Zeit nur Scheiße macht @(..)@

*Hermine (?)*: Ham wa aber (Z. 196-201)

Wenn vier Lehrer kontrolliert hätten wäre es nicht mehr Freiarbeit gewesen. Gleichzeitig grenzt Thomas sich gegen einen Einwurf von Tiffy ab, dass sie in der Freiarbeit frei haben sollten: Es ginge nicht um frei-haben, sondern um frei-arbeiten. Dies sei aber nur möglich, wenn die SchülerInnen sich selbst disziplinieren. Hermine zweifelt die Fähigkeiten der SchülerInnen dazu an. Sie stellt damit nicht den Sinn von Freiarbeit in Frage, sondern nennt die fehlende Selbstdisziplinierung als Ursache der Probleme bei der Durchführung der Freiarbeit.

Wie schon in den Kreisgesprächen sind hier in der Gruppendiskussion zwei Sinnebenen vorhanden: Boris spricht davon, dass Freiarbeit gut war, weil sie Zeit für anderweitige Beschäftigungen eröffnete (man konnte sich ausruhen, auf andere Stunden vorbereiten, Hausaufgaben machen, Spaß haben.). Andererseits aber bezeichnet er wie Illo die Freiarbeit „an sich“ als sinnlos, weil ihnen Ziel und Zweck und Kontrolle fehlte. Boris benutzt dafür den Begriff „sinnlose Beschäftigung“ und Illo stellt fest, dass es Zeitverschwendung war, weil sie durch die Freiarbeit mehr Unterricht hatten als die Parallelklasse. Interessant fanden sie die Freiarbeit also als Möglichkeit für Peergroupaktivität-

ten im Unterrichtsgeschehen. Andererseits ist für sie diese Möglichkeit keine ausreichende Rechtfertigung für zusätzliche Unterrichtsstunden. Sie möchten eine Sinngebung innerhalb des schulischen Rahmens. Ist diese nicht vorhanden, dann wäre eine Freistunde besser. Da der schulische Rahmen für sie außer in den zwei Stunden Freiarbeit pro Woche Frontalunterricht, Aneignung von abfragbarem Wissen und Notengebung bedeutet, fehlt ihnen eine entsprechende Sinngebung für die Freiarbeit. Der Erfahrungshorizont der SchülerInnen umfasst auf der einen Seite Peergroupaktivitäten, auf der anderen Seite ‚normalen Unterricht‘. Die Freiarbeit befindet sich in einem nicht definierten Raum dazwischen. Die Diskussion ist ein Versuch der SchülerInnen, diesen Raum zu definieren. Das gelingt ihnen nicht, weil ihnen die Begrifflichkeit dafür fehlt. Ihre Formulierungen stammen entweder aus dem Peermilieu (Spaß haben) oder aus dem traditionellen Unterricht (Lernerfolge haben). Für den Bereich dazwischen, den die Freiarbeit darstellen soll, fehlen ihnen die Worte.

Einen positiven Gegenhorizont zur Freiarbeit stellt für die SchülerInnen der Projektunterricht dar; denn dort hatten sie ein selbstgesetztes Ziel und ein konkretes Ergebnis. Außerdem gab es im Projektunterricht Noten. Dies ist eine Parallele zum „normalen“ Unterricht, weswegen der Projektunterricht anerkannter ist und auch mit der bekannten Begrifflichkeit beschrieben werden kann.

Für die SchülerInnen speist sich der Sinn aus dem Ziel. In der Freiarbeit könnte auch die Art und Weise des Umgangs miteinander das Ziel sein, nach dem Motto „der Weg ist das Ziel“. Eine solche Sinngebung kommt in den Überlegungen der SchülerInnen aber nicht vor. D.h. die Ziele, die die Lehrerin mit der Freiarbeit verbindet, sind den SchülerInnen nicht bewusst. Sie sind offensichtlich nicht thematisiert worden. Über die Ziele der Freiarbeit müsste mit den SchülerInnen ein Diskurs geführt werden. Die Sensibilisierung der SchülerInnen für diese Zielsetzung ist sehr wichtig. Wahrscheinlich würde dieses Ziel den SchülerInnen auch nicht ausreichen und müsste um konkretere ergänzt werden. Aber es wäre wichtig, mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen.



## 7.2 Zusammenfassende Interpretation der Gruppendiskussion der 8. Klasse am 30.6.04, Passage „Ziel“, Z. 417-548

In einer späteren Passage derselben Gruppendiskussion mit elf SchülerInnen des Delfin-Projektes, die inzwischen in der 8. Klasse sind, geht es um die Frage eines „Ziels“ in der Freiarbeit. Nachdem am Anfang des Gespräches (s. Interpretation der ersten Passage im vorhergehenden Abschnitt) die Diskussionsleiterin versucht hatte, eine Reihenfolge der Wortbeiträge festzulegen, was ihr aber nicht gelungen war – das Gespräch hatte sich entgegen ihrem Versuch selbstläufig entwickelt – greift sie hier ein zweites Mal moderierend ein. Sie fordert die Mädchen auf, sich zu beteiligen und die Jungen, die bisher hauptsächlich geredet haben, sich zurückzuhalten. Dies gelingt einerseits, weil die Mädchen sich angesprochen fühlen – Tiffy scheint geradezu darauf gewartet zu haben, aufgefordert zu werden und setzt sich mit dieser Bestärkung auch gegen Unruhe im Hintergrund durch (s. Ausschnitt des Transkriptes auf der nächsten Seite) – andererseits, weil Illo diesen Vorschlag von Frau L. übernimmt und im weiteren Verlauf des Gespräches darauf achtet, dass die Mädchen zu Wort kommen. Im Anschluss an Tiffy ergreifen die Mädchen auch wirklich der Reihe nach in der Runde das Wort (die einzige Unsicherheit hinsichtlich der Reihenfolge besteht bei Josephine, weil sie später kam und deshalb ihr Sitzplatz nicht aus der Vorstellungsrunde zu rekonstruieren ist). Alle fünf Mädchen äußern sich, nachdem sie im bisherigen Verlauf des Gespräches fast nichts gesagt hatten (Es gab kurze Zwischenbemerkungen von Josephine und Tiffy und zwei kurze Redebeiträge von Dorothea. Nataly und Nina hatten noch gar nichts gesagt). Erst am Ende dieser Passage, nach einer längeren Unruhephase wird das Gespräch wieder von den Jungen übernommen (vor allem von Thomas, Kent und Skater). Das heißt das moderierende Eingreifen von Frau L. hat zwar die Selbstläufigkeit der Diskussion unterbrochen, hatte aber den positiven Effekt, dass die Mädchen, die vorher noch nichts gesagt hatten, sich wirklich zu Wort meldeten. Außerdem führte dies dazu, dass die Diskussion, die sich vorher etwas im Kreis drehte und von längeren Phasen mit Unruhe und Abschweifen vom Thema bestimmt wurde, sich noch einmal fokussierte.

Erstaunlich ist an dieser Passage, dass die Redebeiträge sich mehrfach auf Inhalte beziehen, die im Anfangsteil der Gruppendiskussion angesprochen wurden (also in der ersten interpretierten Passage) und zwischendurch nicht mehr aufgenommen worden waren. So knüpft Josephine in Z. 436-438 inhaltlich an Illos Äußerung von Z. 81 und 86 an, dass Freiarbeit „nich’ wirklich ein Ziel“ gehabt habe. Ihre Ausführung, dass Freiarbeit

anspruchlos gewesen sei, weil sie „nich’ wirklich anstrengend“ war, impliziert eine Abgrenzung gegenüber Boris, der Freiarbeit „geil“ (Z. 101) fand, weil er sich ausruhen konnte. Boris wiederholt seine frühere Äußerung auch noch einmal in diesem Gesprächsabschnitt (Z. 474), worauf hier aber keine/r der anderen GesprächsteilnehmerInnen eingeht. Dorothea (Z. 442-443) greift Illos Erklärung des Hallig Hooge Modells in Z. 160-166 auf, indem sie hier noch einmal dieses Modell anführt, um Josephines Beitrag zu illustrieren, dass Projektarbeit den Vorteil hatte, dass man am Schluss etwas „zum Vorzeigen“ hatte. Da dies Illos Lieblingsthema ist, übernimmt er es gleich und führt es weiter aus (Z. 444-448). Dies ist aber Illos einziger Beitrag in dieser Diskussionspassage. Ansonsten beschränkt er sich darauf, den Mädchen zu ihrem Rederecht zu verhelfen. Natalys Aussage, dass Frau L. in der Freiarbeit überfordert gewesen sei und nicht alle kontrollieren konnte, korrespondiert mit Thomas entsprechender Äußerung in Z. 123-124. Skater meint, dass es in der Freiarbeit mehr Druck geben müsse und bezieht sich darauf, dass Illo am Anfang des Gespräches darauf hingewiesen hatte (Z. 151-153), dass es im Projektunterricht Noten gab. Skater nennt schlechte Noten „unschön“. Er sieht also in der Notengebung eine Möglichkeit, den fehlenden Druck in der Freiarbeit aufzubauen. Als Thomas sich begrifflich verhaspelt, wirft Josephine ein: „kleiner grammatikalischer Fehler“. Diese Formulierung hatte Thomas selbst in Z. 193 gebraucht, als jemand seinen Begriff „Kontrolliertheit“ kritisiert hatte.

Trotz starker Unruhe zwischendurch und häufigerem Abschweifen vom Thema bzw. Rumlödeleien, sind die SchülerInnen gedanklich bei der Sache und setzen sich mit dem Thema „Freiarbeit“ auseinander. Die Freiarbeit ist ihnen also nicht gleichgültig, sondern sie ringen darum, ihre Erfahrungen damit begrifflich zu fassen und Verbesserungsvorschläge zu machen. Die SchülerInnen haben starke Kritik an der Durchführung der Freiarbeit. Diese verdeutlichen sie dadurch, dass sie einen Gegenhorizont „Freiarbeit – Projektunterricht“ aufbauen so wie Tiffy und Josephine:

*Tiffy*: [anfangs weiter Durcheinanderreden der anderen] Freiarbeit äh – Freiarbeit war langweilig oder – anspruchslos weil’s halt immer dasselbe war (2) wirklich nur noch irgendwelche Arbeitsblätter (.) abarbeiten mit Lösungen die schon hinten draufstehen – u- und – ich denk mal des- deshalb fand ich Projektunterricht auch

└ : (Oh Boris ey (.) reiß dich doch mal zusamm‘)

besser weil man da ja – zu diesem Thema aussuchen konnte und das dann vielleicht auch gern gemacht hat und – dann [jemand pfeift im Hintergrund] hat man sich damit auch beschäftigt – und – Freiarbeit naja war einfach –

└*Kent*: Mmh –

abearbeiten oder nich' ( ) Unterschrift – Unterschrift hol'n oder selber fälschen – also ich mein'-  
[Thomas: Genau so.

[Josephine: Ja, man hat deswegen ( ) Skater, man hatte in Freiarbeit einfach mal gar kein Ziel – beim Projektunterricht hat man – ein Projekt inner Gruppe gemacht was ein was man sich selber ausgesucht hat was man wirklich machen wollte und hatte zum Schluss dann Ergebnis zum Vorzeigen und – ähm und in in Freiarbeit hatte man nur Arbeitsblätter die man löst – und (1) denn steht auf'm Zettel dass man das gemacht hat – aber (.) es war nich' wirklich anstrengend es war nich' wirklich anziehend und das is' auf Dauer langweilig und deswegen hatte man in der Freiarbeit einfach mal nich' wirklich ein Ziel [währenddessen Gerangel von Illo und einem anderen im Hintergrund] (Z. 427-441)

Tiffany charakterisiert die Freiarbeit mit mehreren Begriffen, die sehr plastisch ihr Desinteresse daran beschreiben: „langweilig“, „anspruchlos“, „immer dasselbe“. Als Gegenhorizont baut sie dann den Projektunterricht auf, den sie mit positiven Begriffen beschreibt: „aussuchen“, „gern gemacht“, „damit beschäftigt“. Dagegen setzt sie noch einmal negative Begriffe für die Freiarbeit.

Josephine greift Tiffys Beschreibung auf und ergänzt den Gegenhorizont: In der Freiarbeit gab es nur „Arbeitsblätter die man löst und denn steht auf'm Zettel dass man das gemacht hat“. Im Projektunterricht hat man „inner Gruppe“ gearbeitet, sich die Aufgabe „selber ausgesucht“ und „zum Schluss dann Ergebnis zum Vorzeigen“ gehabt. D.h. der Projektunterricht implizierte echte Wahlfreiheit, wurde in der Gruppe gemacht, hatte ein Ziel und ein konkretes Ergebnis. Das „Ergebnis zum Vorzeigen“ ist ein Ziel so wie Illo es sich für die Freiarbeit gewünscht hätte. Das Abzeichnen auf einem Zettel ist kein Ziel, sondern nur ein formaler Akt. Es ist ein großer Unterschied, ob man ein vorzeigbares Ergebnis hat oder nur einen Zettel, auf dem die erledigten Aufgaben vermerkt sind. Dorothea nennt anschließend als Illustration von Josephines „Ergebnis zum Vorzeigen“ noch einmal das Hallig Hooge Modell und es findet ein Austausch darüber statt, wer in welcher Weise an der Fertigstellung des Modells beteiligt war und wie das Modell jetzt genutzt wird. Dies zeigt, welchen bleibenden Eindruck dieses Projekt hinterlassen hat, ebenso wie ein Filmprojekt, das in dem Zwischenteil der Diskussion ausführlich beschrieben wurde.

Am Schluss ihrer Äußerung erläutert Josephine Tiffys Feststellung, dass Freiarbeit anspruchslos gewesen sei: sie war „nich' wirklich anstrengend“ und „nich' wirklich anziehend“ und es gab „nich' wirklich ein Ziel“. Diese dreifache Wiederholung des Ausdruckes „nich' wirklich“ drückt aus, dass sie solche Eigenschaften eigentlich von der Freiarbeit erwartet hätte, diese Erwartung aber nicht erfüllt wurde. Für sie hätten die Aufgaben der Freiar-

beit anstrengend sein müssen, dann wären sie auch anspruchsvoll gewesen. Dies ist ein Gegenbild zu Boris' Bild von der Freiarbeit in Abschnitt I der Diskussion (Z. 101-108). Für Boris war Freiarbeit „geil“, weil er sich da ausruhen konnte. Für Josephine war sie aus demselben Grund anspruchslos und deshalb nicht attraktiv.

Später erläutern Nataly und Nina Tiffys Begriff von der Langeweile:

*Nataly:* Ja ich glob ooch dadurch dass halt Frau L. – einfach mal überfordert glob ich so in der Situation mit uns war (.) also einfach mal hat jeder gemacht was er will (.) also – ähm die meisten ham sich irgendwo hingesetzt – ham sich irgendeen Arbeitsblatt mit rausgenomm' und saßen dann da ne halbe Stunde und denn – war die Stunde um oder so

*Nina:* Ja ich kann mich ooch an nüscht erinnern – es war irgendwie sinnlose Langeweile ich saß immer mit Nataly draußen rum (.) Dann hab ich immer't Datum hingeschrieben – Nataly hat so'n Häkchen gemacht – und denn @war's das@ (.) Also ich weeiß nich' ob ich jeschlafen hab' ich ( )

[*Boris:* /mit verstellter Stimme/ Ich fand's geil [kurze Ruhe] (4)

*Tiffy:* Ich wollt sagen dass auch äh – eigentlich alle - auch die Vorträge – aus'm Projektunterricht int'ressanter fanden als irgend so'n Arbeitsblatt im – Freiarbeitsunterricht abzuarbeiten (1) Weil da hat ja nur jeder für sich gearbeitet du so im Projektunterricht ham wir ja Vorträge für die ändern gemacht in der Klasse für die ändern (.) und wenn man die dann vorgestellt hat hat dann doch einer zugehört (2)..

(Z. 466-478)

Nataly beginnt mit einem Gegenhorizont: Frau L. war überfordert – jeder hat gemacht, was er will. Ihre Beschreibung, was sie gemacht haben (bzw. nicht gemacht haben) führt ein plastisches Bild von der Langeweile vor Augen, mit der Tiffy die Freiarbeit charakterisiert hatte. Nina verifiziert die Erfahrung der Langeweile dadurch, dass sie sich „an nüsch erinnern“ kann. Ihr Begriff „sinnlose Langeweile“ ist eine Steigerung von Boris' Formulierung „sinnlose Beschäftigung“ im ersten Teil der Diskussion (Z. 138). Nataly und Nina führen vor, wie leicht sie schummeln konnten und erklären, dass dies zur Langeweile in der Freiarbeit geführt habe. Nach den Redebeiträgen von Nataly und Nina stellt Tiffy deren Kritik noch einmal das Positive des Projektunterrichtes entgegen: in der Freiarbeit hat „jeder für sich gearbeitet“, im Projektunterricht „ha'm wir ja Vorträge für die ändern gemacht“. Freiarbeit hat sie also als vornehmlich individualistische Tätigkeit, Projektunterricht als Aufgabe für die Gruppe wahrgenommen.

Josephines Frage, ob „beides eig'ntlich 'ne Erfindung von Frau L.“ ist, wird von zwei MitschülerInnen bejaht, von einem verneint. Sie weist darauf hin, dass für die SchülerInnen

Freiarbeit kein ausgewiesenes pädagogisches Konzept ist, dessen Sinn und Zweck ihnen bekannt ist, sondern als ein Experimentierfeld ihrer Klassenlehrerin erscheint.

Beim Ringen um Lösungsmöglichkeiten, wie die Diskrepanz von Freiarbeit und Projektunterricht aufzulösen sei, kommt der Vorschlag, früher mit dem Projektunterricht zu beginnen. Während Skater und Kent skeptisch sind, ob dies schon in der 5. Klasse möglich sei, weil die SchülerInnen noch nicht so selbstständig seien, ist Josephine optimistisch: „Dann muss man’s ihnen beibringen“. Kent geht darauf ein, dass die Freiarbeit ein spielerisches Heranführen an die Projektarbeit gewesen sei (woraufhin Skater wieder mehr Druck fordert!). Thomas bestätigt Kents Äußerung und versucht eine Zusammenfassung: Freiarbeit solle früher begonnen werden (z.B. in der 3. Klasse), nur bis zum Ende der 5. Klasse durchgeführt und danach durch Projektunterricht ersetzt werden

### **7.3 Zusammenfassende Interpretation der Gruppendiskussion zur Freiarbeit der Klasse 7 am 30.6.04, Passage „Sinn“, Z. 264-424**

An der Gruppendiskussion der Klasse 7 nahmen neun SchülerInnen teil, geleitet wurde sie von Frau L. In dem im folgenden interpretierten Abschnitt diskutiert die Gruppe über Sinn und Zweck der Freiarbeit. Ihre Grundeinschätzung kommt in dem folgenden Gesprächsabschnitt zum Ausdruck:

*Julien:* Irgendwie hat auch die Motivation irgendwann gefehlt

*Olivia:* Ja

*Julien:* Einfach einfach (1) das war – das war komisch (.) irgendwann also man ist da rein gegangen’ ins Fach – ja schön du hast kein’ Unterricht is’ okay und dann (.) ja – und was machst du jetzt,

*Wolfgang:* Viele hams (.) viele ham da auch einfach rumgesessen ham sich mit irgendwem unterhalten ham dann – das Arbeitsblatt mit nach Haus’ genommt’ (.) und ham’s dann – zu Hause gemacht weil sie wussten – ja das mach ich dann mit – zu Hause hab ich mehr Zeit und dann kann ich hier lieber quatschen

*Manfred:* Das war eigentlich fast also – war ganz oft sinnloses Absitzen

*Olivia:* Und keiner hat’s wirklich als Unterricht – äh angesehen

*Claudia:* Ich fand auch dass die Motivation gefehlt hat weil (1) ähm (.) dann (.) am Ende hat man nur noch seine Aufgaben schnell – schnell gelöst egal ob’s jetzt richtig war und Hauptsache man hatte seinen Plan abgearbeitet weil da so viel drauf stand (1) da – hatte man auch keine Lust dass jetzt noch – richtig zu machen dann noch zu kontrollier’n (Z.288-306)

Nachdem die SchülerInnen zu Beginn der Passage moniert hatten, dass sie in Freiarbeit z.T. Aufgaben bekamen, deren Stoff sie noch nicht durchgenommen hatten und dass die Freiarbeitslehrerin ihnen in den nicht von ihr unterrichteten Fächern nicht immer weiterhelfen konnte, beginnt Julien mit einer neuen Begründung für mangelndes Engagement in der Freiarbeit. Nach der Bestätigung durch Olivia erläutert sie diese Einschätzung. Sie setzt mehrfach an, bis sie ausspricht, dass sie „irgendwann“ Freiarbeit nicht mehr als Unterricht angesehen haben – eine Aussage, die Olivia kurze Zeit später bestätigt. Wolfgang beschreibt die Strategie, in der Freiarbeit zu „quatschen“ und die Aufgaben zu Hause zu erledigen. Während das „Quatschen“ noch als eine ansatzweise sinnvolle Tätigkeit erscheint, spitzt Manfred die Kritik zu: „war ganz oft sinnloses Absitzen“.

Während Julien und Manfred vom „sinnlosen Absitzen“ gesprochen haben, beschreibt Claudia das oberflächliche schnelle Abarbeiten, um den Plan fertig zu kriegen, weil „da so viel drauf stand“. Die Wiederholung des Wortes „schnell“ verdeutlicht die Eile, die sie hatte. Sie wiederholt auch zweimal, dass man dann nicht mehr darauf achtete, dass es „richtig“ war. Eine Folge war, dass man die Aufgaben nicht mehr ordentlich kontrollierte. Claudia will aber zumindest den Schein aufrechterhalten, dass sie ihre Freiarbeitsaufgaben erledigt hat. Sie schreibt nicht ab, zeichnet auch nichts Unerledigtes ab, aber sie kontrolliert nicht mehr, was sie gemacht hat. In den nächsten Redebeiträgen wird kritisiert, dass der Plan unübersichtlich war. Als Ursache wird später mangelnde Kooperation der Klassenlehrerin mit den FachlehrerInnen beim Zusammenstellen des Freiarbeitsplanes genannt.

Auf die anschließende Frage von Julien: „Bringt jetz’ Freiarbeit was?“ kommen unterschiedliche Reaktionen. Claudia findet die Grundidee gut, kritisiert aber die Umsetzung der Freiarbeit durch die Lehrer. Es ist zu viel Stoff und „wenn man jetzt inner fünften Klasse ist (.) kann man sich eben noch nich’ so gut einteil’n das muss man – er – erler’n“. Hiermit drückt sie einerseits aus, dass das Erlernen von Zeiteinteilung eine Aufgabe der Freiarbeit ist, andererseits, dass dies ein längerer Prozess ist. Yvonne schlägt vor, Freiarbeitsaufgaben in die Hausaufgaben oder den Fachunterricht zu verlegen.

Dieters anschließende Äußerung: „Ich find’ auch das bringt nichts wenn man den Stoff dran nimmt der jetzt meinetwegen – vor einem Jahr dran war...“ zeigt in der Negation, dass ihm die Wiederholung von Unterrichtsstoff als ein Zweck der Freiarbeit bewusst ist. Im Gegensatz zu Olivia, die diesen Zweck verteidigt, negiert Dieter ihn für sich, weil er kein Langzeitgedächtnis habe und den Stoff sowieso jedes Mal wieder neu lernen müsse, wenn er wieder dran komme. Manfred betont, dass man in der Freiarbeit schon etwas lerne und führt auf eine Nachfrage von Frau L. an: „Naja man lernt zum Beispiel besser – den Stoff den man da – halt gelernt hat... besser anzuwenden“. Dieter und Manfred schlagen beide vor, den Zeitraum, in dem Freiarbeit gemacht wird, zu verkürzen (z.B. nur ein halbes Jahr lang Freiarbeit zu machen).

Vanessa versucht im weiteren Gesprächsverlauf nachzuweisen, dass Freiarbeit nichts bringt, weil die Fachlehrer fehlen. Man solle die Inhalte lieber in den Fachunterricht verlagern, „dann könn’ die Lehrer noch extra helfen und dann is’ das auch kontrollierter und nich’ so – unübersichtlich“. Yvonne unterstützt Vanessas Position. Marlene widerspricht ihnen. Sie meint, dass man in der Freiarbeit etwas lerne, und zwar lernt man, „sich (den Stoff) einzuteil’n“ und „verstärkt somit... das Lernverhalten – auch für zu Hause so“. Als weiteres Argument für die Freiarbeit nennt Marlene die Wiederholungsmöglichkeiten. Am Schluss der Diskussion versucht Marlene ihre Position mit Vanessas zu verbinden. Sie schlägt vor, dass die Fachlehrer die Ergebnisse der Freiarbeit im Unterricht kontrollieren können.

Julien bringt einen neuen Aspekt in die Diskussion. Sie beginnt mit einem positiven Statement und spricht Frau L. (die die Gruppendiskussion eingeleitet hat) direkt an:

*Julien:* Ich fand das auch gut wie sie das gemacht haben dass sie einfach in ihrem Unterricht – Freiarbeit gemacht haben (1) Also – es is’ ja – Sie ham ihr’n Stoff genomm’ und daraus Freiarbeit gemacht und denn nich’ noch zu unserm Stoff dazu gegeben (.) Ich fand das auch dass man dann – also wenn Fachlehrer – ihr’n Bereich (1) als Freiarbeit – machen – und wenn’s nur eine Stunde ist – mein Gott (Z: 364-367)

Diese Art von Freiarbeit hatte den Vorteil, dass die Fachlehrerin dabei war – was Vanessa und Yvonne in Bezug auf die fächerübergreifende Freiarbeit moniert hatten. Dies glich den Nachteil aus, dass für Freiarbeit im Fachunterricht jeweils nur eine Unterrichtsstunde am Stück zur Verfügung stand. Die Formulierung „Sie ha’m ihren Stoff genommen und daraus Freiarbeit gemacht“ impliziert, dass diese fachgebundene Freiarbeit die Erarbeitung von neuen Inhalten enthielt und nicht nur Wiederholung und Übung gewesen ist. Die fachgebundene Freiarbeit hatte nach Juliens Ansicht also zwei Vorteile: Der Fachlehrer war anwesend und es wurde neuer Unterrichtsstoff erarbeitet.

In diesem Gruppendiskussionsabschnitt der 7. Klasse kommt also ebenso wie bei der Gruppendiskussion der 8. Klasse zum Ausdruck, dass den SchülerInnen der Sinn und Zweck der Freiarbeit nicht klar ist. Ebenso wie bei der 8. Klasse wird dann vom „sinnlosen Absitzen“ gesprochen. Sie ringen darum, einen Sinn und Zweck zu finden. Allerdings sind sie insgesamt skeptischer gegenüber der Freiarbeit als die 8. Klasse.

#### **7.4 Zusammenfassende Interpretation der Gruppendiskussion zur Freiarbeit der 6. Klasse, Passage „Selbstverantwortung“, Z. 300-742**

An dieser Gruppendiskussion nahmen sieben SchülerInnen der 6. Klasse teil. Geleitet wurde sie von Frau L. Als Schwerpunkt der Passage kristallisierte sich bei der Interpretation das Thema „Selbstverantwortung“ heraus.

Der Abschnitt beginnt mit einem Statement von Ginny:

*Ginny:* Naja es wir sind ja auch nicht hier um zu sagen Freiarbeit ist scheiße Freiarbeit ist total bekackert – sondern wir sind @(.).@ sondern wir sind hier weil wir sagen woll'n was – was Freiarbeit für **uns** bedeutet was wir an Freiarbeit gut finden was vielleicht nich' so gut is' und wir ham nich' gesagt dass Freiarbeit doof is' wir ham gesagt dass Freiarbeit... dass man was ändern könnte aber nich' dass es dass es irgendwie schlimm is' sondern es is' eigentlich `n ganz gutes Fach“ (Z. 307-310).

Ginny fasst zusammen, dass sie zwar einige Kritik an Freiarbeit haben, dass es aber „eigentlich ´n ganz gutes Fach ist“, dass man nur was ändern müsste. Freiarbeit an sich wird gutgeheißen, die Durchführung soll verbessert werden. Sie schlägt anschließend vor, dass man Freiarbeit vor dem Abitur wieder einsetzen könnte, um alles zu wiederholen, was sie bis dahin gelernt haben werden. Nele betont die Wichtigkeit des Wiederholungsaspektes, indem sie auf den Matheunterricht verweist, wo auch regelmäßig Stoff aus der vorhergehenden Klasse wiederholt werde.

Reipsch schildert Vorteile der Freiarbeit:

*Reipsch:* Also was ich an Freiarbeit auch gut finde dass man – ich sag mal wenn man in irgendeim Fach vielleicht nich' so gut is' dass man da sich dann eben wie gesagt was aussuchen darf und denn – das Fach dann auch mal – mehr üben kann dafür (...). (Z. 345-347)

Allerdings werde das verhindert, wenn der Plan nur zwei Fächer enthalte und man eigentlich in einem anderen Fach üben möchte.



Emma bestätigt dies: Ja (.) das fänd' ich auch besser wenn äh man dann zum Beispiel (.) so – zwei Englischaufgaben hat – und dann nochmal vielleicht zwei Deutsch das würde (.) völlig reichen um dann nochmal die ähm (.) Mathe oder so (1) nachzuhol'n (.) oder so – was man noch nich' so richtig verstanden hat weil dann könnte man (.) auch vielleicht `ne Note inner Schule dann verbessern (Z. 356-359)

Van der Saar führt dies anhand eines Beispiels aus: Wenn man im Freiarbeitsunterricht bis zum Abitur hauptsächlich Englisch mache, würde man in diesem Fach sicher gut abschneiden. Reipsch, Emma und Van der Saar formulieren als Chance der Freiarbeit, an Defiziten arbeiten zu können, die sie in manchen Schulfächern haben. Dazu müsste aber in der Freiarbeit die Möglichkeit sein, stärker zu wählen, in welchem Fach man Aufgaben bearbeitet. D.h. Freiarbeit wäre sinnvoll als Unterstützung für andere Fächer. Ziel wäre es, die Note im entsprechenden Fach zu verbessern. Freiarbeit bekommt also dann ihren Sinn, wenn sie in dem System der Schule wie die Kinder es kennen, eine Funktion ausfüllt.

Ginny konstatiert darüber hinaus besondere Fähigkeiten, die man in Freiarbeit erwirbt:

*Ginny:* Ja eigentlich baut man ja mit Freiarbeit auch seine – seine Fähigkeiten aus zum Beispiel in Deutsch (.) dieses Schauspiel – da konnte man – zeigen wie man spricht wie man richtig spricht weil einige nur [macht das Nuscheln nach] und einige sind richtig so – könn' die Worte richtig gut aussprechen und sind auch – die könn' sich auch präsentier'n – und ähm in Englisch is' es das Gleiche da lern wir die Wörter richtig auszusprechen innem Gedicht und dann kann man sich auch dazu so – präsentier'n wie man's gerne möchte oder – vielleicht noch eigene Ideen dazu bringen und dadurch – baut man also find' ich auch seine Fähigkeiten `n bisschen aus (Z. 370 – 375)

Ginny führt in ihrem Beispiel Deutsch und Englisch als Fächer an, in denen sie bessere Aussprache gelernt haben. Besonders attraktiv erscheint es für sie, dass man sich in der Freiarbeit präsentieren und eigene Ideen einbringen kann, also kreativ sein kann. Nele schlägt vor, die Arbeitsformen der Freiarbeit stärker zu variieren (z.B. Spiele und Arbeitsblätter). Ginny stellt fest, dass eine solche Variation eigentlich schon bestehe und der Arbeitsplan die Möglichkeit offen lasse, in welcher Reihenfolge die Aufgaben bearbeitet werden.

Der nächste Diskussionsabschnitt erörtert die Rolle der Lehrerin:

*Comet:* „Es geht aber um Freiarbeit (1) ja (.) aber (.) die Sache is' die Lehrerein is'n bisschen unnütz bei Freiarbeit ich meine [Lachen von anderen] (2) die kontrolliert das aber da könnte man jetzt die Schüler alleine in Freiarbeit lassen

Ronaldo: Man braucht immer `ne

Comet: Und alles – ja man braucht `ne Aufsichtsperson (.) ja aber ähm (.) eigentlich (.) jetzt wenn man mal von den Regeln abweicht

mehrere: @(1)@

Ginny: Was du sehr gerne machst

└Comet: Regeln sind ja Regeln sind ja da um sie um sie zu – brechen [wieder Lachen von mehreren] ja also ähm – brauch' man die Lehrer eigentlich nur zum Kontrollier'n also könnten das jetzt alle mal machen – ähm den Freiarbeitsplan (.) wie se woll'n (.) ohne das irgendwer dazwischenfunk und sagt jetzt kriecht ihr `ne Sechs wenn ihr euch nich' beeilt (.) und dann könnte man alle Aufgaben die man dann gelöst hat irgendwann mal abgeben (Z. 404-421)

Hier scheint eine Vision der Freiarbeit durch: Freiarbeit würde eigentlich auch ohne Lehrerin funktionieren. In einem System umfassender Selbstverantwortung könnte man Aufgaben bearbeiten und sie „irgendwann mal abgeben“. Der Ausspruch „Regeln sind ja da um sie zu brechen“, formuliert von Comet, der vorher von den anderen bescheinigt wird, dass sie gerne von Regeln abweicht, impliziert, dass es nicht mehr nötig ist, Regeln zu brechen, wenn keine aufgestellt werden, die kontrolliert werden müssen. Ohne Regeln und Kontrolle können alle „den Freiarbeitsplan (machen) wie se woll'n“ und die Ergebnisse dann abgeben. Für Comet funktioniert dies eher, wenn keiner „dazwischenfunk“ und Sechsen androht. Dies beleuchtet allerdings auch, wie sie die Lehrerin sieht: Für sie ist die Lehrerin Kontrollperson. Van der Saar holt Comet wieder auf den Boden der Realität zurück: Es gibt in der Klasse einige Leute, die immer laut rumschreien und dann wird die Nachbarklasse gestört. Er impliziert in dieser Äußerung, dass die Lehrerin gebraucht wird, um für Ruhe zu sorgen.

Später in der Diskussion kommt Emma auf dieses Thema zurück:

Emma: ... vielleicht is' auch `n Lehrer da (.) dass man ihn noch mal fragen kann danach – wie war das noch mal... weil manchmal versteh ich das auch in Englisch jetzt – nich' – was das is' und dann – frag ich sie ja frag ich

└ : Aber Frau S. hilft uns ja auch oft

(1) Ich hab manchmal das Gefühl als wenn Frau S. langweilig is' weil

└ : Frau S. sagt uns das immer **vor** alles,

Van der Saar: Ähm – das ebent (.) manchmal wenn ich zum Beispiel jetzt mit – Wilhelm oder so (.) wenn ich mit dem mein Freiarbeitsbuch na mit dem Freiarbeit zusamm' durchgehe nein nein nein denn guckt se denn guckt se mal weil wir uns ganz kurz unterhalten ham (.) sagt se Van der Saar was machst Wilhelm was machst du (.) (aus Z. 529-541)

Emma sieht die Lehrerin auch als Helferin bei den fachlichen Aufgaben der Freiarbeit, die sie fragen kann, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Dies wird von einer Mitschülerin bestätigt. Sie beschreibt die Lehrerin als aktiv helfende, sieht die Ursache für diese Rolle darin, dass der Lehrerin sonst langweilig sei. Jemand anders deutet die Hilfe als Vorsagen (=Arbeit abnehmen). „Vorsagen“ ist eine Tätigkeit, die sonst unter SchülerInnen praktiziert wird, um jemandem eine Blamage vor der Lehrerin zu ersparen. „Vorsagen“ ist also eher eine Aktivität unter Peers. Frau S. wird hiermit in die Peer-Kommunikation aufgenommen.

Van der Saar widerspricht dieser Einschätzung aber gleich wieder: Wenn Frau S. nachfragt, was er und Wilhelm machen, wenn sie sich unterhalten, dann ist das schon wieder Kontrolle. Van der Saar betont extra, dass die Unterhaltung auf den Inhalt der Freiarbeit bezogen ist. Es ist also ein fachlicher Austausch, kein Gespräch über außerschulische Fragen.

Nachdem Van der Saar sehr realitätsbezogen argumentiert, wechselt Reipsch wieder auf Comets Ebene:

*Reipsch:* Ich würd' ... in Freiarbeit auch sagen es is' erstens is' es Schule aber es is' schon bisschen nich' mehr wie richtig im Unterricht (.) also so geteilt also es kann Spaß es kann mal spaßig sein es kann auch `n bisschen mehr lauter natürlich nich' zu laut (.) und es is' natürlich aber auch wiederum – na zum Lern' auch schon da ( ) [Rest genuschelt und nicht verständlich] (Z. 433-437)

Hier kommt zum Ausdruck, dass Freiarbeit ein Zwischenbereich ist zwischen „Schule“ und „Spaß“, zwischen „lauter (sein)“ und „lern““. Es ist ein Bereich, der nicht klar definiert ist, der ernsthafte und weniger ernsthafte Seiten hat und damit zwischen Arbeit und Vergnügen liegt.

Ginny geht auf Van der Saars Skepsis ein:

*Ginny:* Ähm aber es heißt nich' – es heißt nich' dass Freiarbeit generell nich' funktioniert es gibt zum Beispiel in (unserer Stadt) – mindestens eine Schule – die heißt Freie Schule (unserer Stadt) und da machen die – den Unterricht machen die nur in Freiarbeit (.) sozusagen die krieg'n `n Wochenplan – in Arbeitsblättern da sind die dritten und vierten und die ersten und zweiten Klassen zusamm' da sind zwei Lehrer wie in der elf und dann – und dann müssen die den Wochenplan ab- abarbeiten und dann kriegen  
└ : Geil.  
sie nächste Woche `n neuen und das is' – ... (Z. 438-444)

Nach einem kurzen Disput darüber, ob man dann keine Hausaufgaben mehr hätte, setzt Ginny fort: Nee aber das ist – ich meine das heißt doch nich' dass es nirgends funktioniert ich mein'

vielleicht sollten wir uns alle mal an die eigene Nase fassen und mal überlegen – was wir dazu beitragen @könn’@ äh was wir dazu beitragen könn’ dass die Freiarbeit besser wird oder dass die Freiarbeit vielleicht – int’ressanter wird dass die Freiarbeit vielleicht auch dass man sich da besser konzentrier’n kann weil wenn alle durcheinander reden is’ kein Wunder dass sich keiner konzentrier’n kann (Z. 464-468)

Mit dem Beispiel der Freien Schule transzendiert Ginny den Blick auf Schule, der von der eigenen Schulerfahrung (mit Fachunterricht und Zensuren) bestimmt ist, auf ganz andere Möglichkeiten des Lernens. Sie möchte damit zeigen, dass selbstorganisiertes Lernen möglich ist. Sie spannt dann den Bogen zurück zu der eigenen konkreten Erfahrung und appelliert an die Eigenverantwortung: wenn alle sich „an die eigene Nase fassen“ wird Freiarbeit „besser“, „interessanter“, „konzentrierter“.

Auf diese optimistische Vision folgt eine sehr pessimistische Nachfrage: „Kann Freiarbeit überhaupt int’ressant gestaltet werden?“ Zwei kurze Antworten von Ronaldo und Comet schlagen vor, auf die „Lieblingsfächer“ und die „Ansprüche“ der einzelnen SchülerInnen einzugehen. Dann übernimmt Ginny wieder:

Ginny: Nein aber (1) aber Leute... – eigentlich könnte man ja in unserer Klasse auch Gruppen zusamm’ legen hier wie wir weil wir sind uns ziemlich ähnlich – oder ich weiß nich’ (.) Christiano Ronaldo oder so hat bestimmt auch mit irgend’n paar ander’n Jungs – ziemlich die gleichen Interessen das gleiche Fach – das gleiche Lieblingsfach – die ham die gleichen Interessen dann könn’ so die Pläne gestaltet werden das  
└ : Gut aber ( )  
muss nich’ ich sage nich’ das alles gleich nach einem nur gemacht werden soll sondern dass die so die Gruppen zusamm’ gestellt werden ich weiß nich’ – fünf oder sechs Leute – und dann vielleicht geguckt wird ja was is’ für die am besten was machen die am liebsten oder dass die auf Fächer aufgeteilt werden und die Fächer dann in den besser trainiert werden /alles sehr schnell gesprochen, Pausen nur zum Luft holen/ (Z. 483-494)

Ginny nennt hier verschiedene Aspekte, die wichtig sind, um Freiarbeit interessant zu gestalten:

- Gruppen bilden mit Leuten, die die gleichen Interessen haben
- Aufgaben auf die Interessen bzw. Bedürfnisse dieser Gruppen zuschneiden.

Sie betont also die Kooperation und die Ausrichtung an den Interessen der SchülerInnen.

Das Stichwort „Interessen“ bringt Emma auf Sport:

Emma: ... und ich fände wenn wir jetzt Sport machen oder Reiten das is’ halt kein (.) Fach mehr – was man wiederhol’n kann – dann müsste man schon die Lieblingsfächer nehm’ – und die dann halt in die Freiarbeit ( ) (Z. 496-502)

Die Berücksichtigung von Interessen ist wichtig, aber es müssten schulische Interessen sein. In diesem Sinne grenzt Emma Freiarbeit von Freizeitaktivitäten ab. Comet gibt zu bedenken, dass Freiarbeit kein Nachhilfeunterricht sei.

Dem widerspricht Ginny:

*Ginny:* ... eigentlich isses `n Nachhilfeunterricht (.) du wiederholst alles wir ham noch nie was Neues gemacht wir ham in Englisch zum Beispiel nie `ne neue Übung in Freiarbeit angefang' – also isses Wiederholung wir ham das wiederholt was wir – was wir in der letzten Woche in der letzten Stunde gemacht haben aber es is Wiederholung und es is' nich' was Neues...

└ : Wir ham alles nochmal wiederholt um es wieder zu lern'

*Reipsch:* Also oder damit es sich wieder in den Gedanken einbringt dass man es wieder weiß  
(Z. 512-521)

Der Erfahrungswert sagt Ginny, dass das Anliegen von Freiarbeit die Wiederholung des Unterrichtsstoffes ist; denn es wurde noch nie etwas Neues erarbeitet. Zwei andere SchülerInnen erläutern den Wert von Wiederholung.

Ronaldo rekurriert auf den Begriff „Lieblingsfächer“. Nach einem kurzen Disput darüber, was sie im nächsten Jahr im Projektunterricht erwarten wird, greift Emma Ronaldos Thema auf: Die Lieblingsfächer sind die Fächer, die man gut kann. Man sollte sich in Freiarbeit aber auch mit den Fächern beschäftigen, die einem nicht so sehr liegen. Ronaldo greift dies auf und ordnet es in einen größeren Begründungszusammenhang ein:

*Ronaldo:* Naja man sollte wirklich die Fächer äh stärken wo man wirklich nich' so gut drin is' die mag man zwar nich' aber da muss man halt mal in den sauren Apfel beißen – und wirklich mal also wirklich wieder an die Zukunft denken und ans Allgemeinwissen (Z. 582-584)

Am interessantesten ist Freiarbeit natürlich, wenn man sich mit den Dingen beschäftigt, die einem Spaß machen. Aber im Sinne der „Zukunft“ und des „Allgemeinwissens“ soll man die eigene Abwehr überwinden und sich auch mit den Fächern beschäftigen, die einem schwer fallen.

Comet wirft zum zweiten Mal ein, dass in Freiarbeit doch aber auch alle das Gleiche machen sollten. D.h. die Erfahrung, dass bisher alle immer den gleichen Plan bekommen haben, prägt die Vorstellung von Freiarbeit. Ginny spricht davon, dass in Freiarbeit die Fächer gestärkt werden sollten, die berufsrelevant sind. Comet gibt zu bedenken:

*Comet:* Das weiß man doch jetzt noch nich' ja man kann doch jetzt nich' den Freiarbeitsplan nach'm Traumberuf ( ) Ja und nachher wird man doch was anderes... sein ganzes Leben ( ) [mehrere reden durcheinander] (Z. 601-603)

Nach einer kurzen Diskussion über Lieblingsfächer, Lieblingslehrer, Lieblingschüler fasst Ginny zusammen:

*Ginny:* ... die Hauptfächer sind für alle wichtig egal wasse werden woll'n egal wasse machen weil die Hauptfächer brauch man egal in welchem Beruf (Z. 626-627)

Diese Diskussion über die Relevanzen verschiedener Fächer in der Freiarbeit zeigt, dass die SchülerInnen dieser Gruppendiskussion in größeren Zusammenhängen denken und argumentieren.

Van der Saar nennt einen weiteren Aspekt, den er gut findet in Freiarbeit. Wenn er Probleme mit einer Englisch-Berichtigung hat, kann er sich in Freiarbeit hinsetzen und „da kann man auch 'n Freund ran mal hol'n – und ähm mal mit dem darüber reden wie das nochmal geht und dann erklärt der eim das auch“ (Z. 6333-635)

In Freiarbeit können die SchülerInnen sich also gegenseitig helfen. Auf den Einwurf, dass eine Berichtigung nichts mit Freiarbeit zu tun habe, erwidert er:

*Van der Saar:* Es is' ja auch freie Arbeit du kannst es dir ja eigentlich auch aussuchen... ob du da jetzt vielleicht dann doch mal 'ne Berichtigung oder so machst (Z. 639-640)

Diese Freiheit erwartet er von der Freiarbeit, dass er (neben dem Plan) auch mal eine Berichtigung machen dürfe, bei der er Hilfe braucht.

Seine Äußerung löst eine Debatte darüber aus, warum sie die Freiarbeitsaufgaben nicht mit nach Hause nehmen können. Aufgaben zu Hause zu erledigen hätte den Vorteil, dass die Eltern ihnen helfen können. Der Nachteil wäre, dass SchülerInnen sich Aufgaben von den Eltern machen lassen könnten und die Lehrerin dann nicht wüsste, ob die Arbeit wirklich vom Kind alleine gemacht worden ist. In dem Zusammenhang wird das Problem der inhaltlichen Kontrolle in der Freiarbeit angesprochen.

*Ginny:* ... wenn wir alles alleine machen wie soll'n wir uns da verbessern wenn wir Fehler machen sagt sie ja das is' falsch korrigiert sie das? schreibt sie oben drüber rot drüber was falsch is', – und dann dann davon lern' wir's nich', (Z. 363-366)

Die fragende Intonierung in Bezug auf die Kontrolle deutet darauf hin, dass in der Freiarbeit nicht alles inhaltlich kontrolliert wird. Wenn aber Fehler nicht korrigiert werden,

kann man auch nicht lernen, die Sache richtig zu machen. Daraus lässt sich der Umkehrschluss ziehen, dass sie zu Hause den Vorteil hätten, dass ein Elternteil ihre Aufgaben individuell korrigiert und Fehler erläutert.

Ein Martinshorn im Hintergrund veranlasst die SchülerInnen zu fragen „dürfen wir mal?“ – wahrscheinlich geht es darum, zum Fenster zu gucken. Frau L. erläutert darauf hin, dass in der Grundschule nebenan eine Feueralarm-Übung durchgeführt wird. Darauf fragt Ronaldo: „Könn’ wir’s rausschneiden?“ Diese Äußerung deutet darauf hin, dass ihnen bewusst ist, dass dieses Gespräch aufgezeichnet wird, sie sich also vor anderen „produzieren“. Die Tatsache, dass die Diskussion zwischen diesen Äußerungen weiterläuft, zeigt andererseits, dass sie inhaltlich sehr stark involviert sind und sich nicht wirklich durch Außeneinflüsse ablenken lassen.

Die Diskussion beschäftigt sich währenddessen damit, dass es SchülerInnen gibt – wie z.B. Ginny – die in allen Hauptfächern sehr gut sind und eigentlich die Wiederholung in der Freiarbeit nicht nötig hätten. Die Lehrerin dürfe deswegen weder die Freiarbeit ausfallen lassen noch das Niveau der Freiarbeit erhöhen. Ginny spricht daraufhin einen neuralgischen Punkt an:

*Ginny:* ... wir ham alle irgendwo `n kleines Problem oder vielleicht auch `n größeres Problem und müssen da üben – aber wenn alle – das is’ ja bei uns in der Klasse sehr verstärkt – wenn einer das gemacht hat – schreiben alle von ihm ab – was bringt uns das da da wiederhol’n nichts da lern’ wir nichts Neues – und das und da stärken wir nichts – ich meine... ihr sagt jetzt vielleicht okay na ja ich hab kein’ Bock dazu ich schreibe ab – aber eigentlich isses (...) (...) ich finde das das nützt alles nichts

└ : Aber im Moment in unserem Alter in dem wir jetzt sind wir wir denken wahrscheinlich alle (...) die Lehr- äh (...) die Erwachsenen sagen immer ihr macht’s doch für euch lernt doch bitte ihr macht’s doch für euch und für eure Zukunft – aber... ich hab nich’ das Gefühl dass ich’s für mich mache (...) ich hab’s irgendwie – das Gefühl dass ich’s für Frau S. mache (Z. 722-732)

Ginny erklärt, dass Erwachsene aus ihrer eigenen Erfahrung als Kinder handeln und schließt daraus: ... ich denke nich’ dass unsere Eltern sagen geht jetzt in die Schule und lernt was für mich sie werden schon wissen was sie tun weil sie wollen nich’ dass wir dann auf der Straße sitzen oder Müllfrau oder @Müllmann@ oder – Putzfrau werden ich meine wer will das schon und wir sind jetzt auf soner – sag ich mal gehobenen in Anführungsstrichen Schule (...) die ähm – wo so was sein sollte und hier kommt man halt auch drauf wenn man wirklich was lern’ soll und nich’ wenn man nur rumsitzt (Z. 736-740)

Hier wird wieder die Perspektive der umfassenden Eigenverantwortung der SchülerInnen für ihr Lernen eröffnet. Gleichzeitig kommen aber auch die Bedenken, dass die SchülerInnen sich selber als nicht so weitsichtig einschätzen, dass ihnen klar ist, dass sie für das Leben lernen und nicht für die Schule.

## **7.5 Komparative Analyse der vier interpretierten Gruppendiskussionspassagen**

Im folgenden Abschnitt sollen in einer komparativen Analyse Gemeinsamkeiten und Unterschiede der in der dokumentarischen Interpretation gewonnenen Aussagen und Sinngehalte der vier Gruppendiskussionspassagen herausgearbeitet werden.

### **7.5.1 Aufnahmesituation und Rolle der Diskussionsleiterinnen**

Sowohl in der 8. Klasse als auch in der 7. und 6. Klasse sehen die SchülerInnen das Gespräch als Darstellungsforum an. In der 8. Klasse zeigen die Begrüßung, die Korrektur von Gossensprache und das Schreien von Buchstaben ins Mikro, dass die SchülerInnen sich vor der imaginären Öffentlichkeit, die durch das Mikrofon repräsentiert wird, produzieren. Die Gruppendiskussion hat somit für die SchülerInnen der 8. Klasse den Charakter einer Selbstinszenierung. In der 7. Klasse wünschen sich die SchülerInnen am Ende der Gruppendiskussion, die Aufnahme noch einmal anzuhören, was ein paar Tage später auch möglich wird. In der 6. Klasse zeigt sich das Bewusstsein eines öffentlichen Auftritts bei der Martinshorn-Episode: Als draußen ein Martinshorn ertönt, fragt jemand „dürfen wir mal?“ (am Fenster gucken). Gleich danach fragen sie: „können wir das löschen?“ D.h. ihnen ist bewusst, dass alles, was sie sagen, registriert wird.

Gleichzeitig lassen die SchülerInnen sich nicht ernsthaft ablenken. Während sich in der 6. Klasse einige Gedanken um das Martinshorn machen, diskutieren Ginny und Reipsch weiter. In der 8. Klasse beziehen sich die Redebeiträge im zweiten Diskussionsabschnitt mehrfach auf Themen aus der Anfangspassage des Gespräches, die zwischendurch nicht mehr angesprochen worden waren. Die SchülerInnen sind also gedanklich bei der Sache, obwohl es im Hintergrund recht unruhig ist, sie zwischendurch rumblödeln und vom Thema abschweifen. Sie setzen sich also ernsthaft mit der Freiarbeit auseinander. Diese Form des Unterrichts ist ihnen nicht egal, sondern sie ringen darum, ihre Erfahrungen damit begrifflich zu fassen und Verbesserungsvorschläge zu machen.



Die Rolle der Diskussionsleiterin ist in den Gruppendiskussionen unterschiedlich. In der Gruppendiskussion der 8. Klasse versucht die Diskussionsleiterin, Frau I., einen Diskussionsverlauf durch ein Reihum-Rederecht vorzugeben. Das Gespräch entwickelt sich aber entgegen ihrem Vorschlag zu einer selbstläufigen Diskussion. Daraufhin hält sich die Diskussionsleiterin im weiteren Verlauf des Gespräches zurück. In der zweiten interpretierten Passage aus dem letzten Teil derselben Gruppendiskussion greift Frau I. ein zweites Mal moderierend ein, indem sie die Mädchen auffordert, sich zu beteiligen und die Jungen, die bisher hauptsächlich geredet haben, sich zurückzuhalten. Dieses Eingreifen hat zwar die Selbstläufigkeit der Diskussion unterbrochen, bewirkte aber tatsächlich, dass die vorher sehr schweigsamen Mädchen sich am Gespräch beteiligten und die Diskussion sich noch einmal fokussierte.

Bei der Gruppendiskussion der 7. Klasse hält sich Frau L. als Initiatorin der Diskussion zunächst zurück. Sie gibt einen sehr offenen Impuls („... wenn ihr das Stichwort Freiarbeit hört – was fällt euch dazu ein“) und spezifiziert diesen noch etwas nach einigen eher allgemeinen Äußerungen der SchülerInnen („... was hat euch gefall'n an der Freiarbeit was hat euch nich' gefall'n (1) ähm was würdet ihr vorschlagen wenn andere Klassen Freiarbeit machen was man besser machen könnte“). An drei Stellen in der fortgeschrittenen Diskussion hakt Frau L. bei Punkten, die nur kurz angeschnitten worden sind, nach. Ihre Nachfragen sind für die jeweils folgenden Redebeiträge inhaltlich konstitutiv, aber bestimmen die weitere Diskussion nicht nachhaltig. Nur am Schluss fragt sie mehrmals nach, ob die SchülerInnen Referate in der Freiarbeit gemacht haben und welche Projekte es gab. In der 6B gibt Frau L. nur am Anfang den offenen Impuls, dann läuft die Diskussion von ganz alleine. In dem interpretierten Teil ist nur ein Redebeitrag von ihr verzeichnet, wo sie erklärt, dass in der Grundschule nebenan eine Feuerwehrrübung gemacht wird (deshalb das Martinshorn!).

### **7.5.2 Sinn und Zweck der Freiarbeit**

Inhaltlich lassen sich verschiedene Vergleichshorizonte in den Gruppendiskussionen herausarbeiten. Die SchülerInnen der Klasse 7 und 8 sprechen mehrfach davon, dass sie Freiarbeit „sinnlos“ fanden. Die dokumentierte Passage der Klasse 7 beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit diesem Thema: Freiarbeit ist ein „sinnloses Absitzen“. Man unterhält sich in der Freiarbeit und macht die Aufgaben zu Hause oder lässt sie sich vom Partner abzeichnen ohne sie gemacht zu haben. Dieselbe Erfahrung beschreiben Nataly und Nina in der Diskussion der 8. Klasse (Teil II). Nina nennt Freiarbeit dabei „sinnlose Langeweile“. In Teil I derselben Diskussion benutzt Boris den Begriff „sinnlose Beschäfti-

gung“. Die Freiarbeit bekam für Boris nur dadurch Sinn, dass man die Zeit für andere Aktivitäten nutzen konnte wie Hausaufgaben machen, sich ausruhen, Spaß haben. In diesem Zusammenhang stellt Illo fest, dass Freiarbeit Zeitverschwendung war, weil sie dadurch mehr Unterricht hatten als die Parallelklasse. Illo erklärt seine kritische Einschätzung damit, dass sie in der Freiarbeit kein Ziel „sich gesetzt“ hatten und „deswegen hat keiner richtig mitgemacht“. Hiermit korrespondiert Josephines Äußerung, dass Freiarbeit anspruchslos gewesen sei, weil sie „nich’ wirklich anstrengend“ war. Boris wendet die Sinnlosigkeit positiv. Er fand Freiarbeit „geil“, weil er sich ausruhen konnte. Die anderen suchen über die konstatierte Sinnlosigkeit hinaus nach einem Sinn und Zweck der Freiarbeit.

Auch in der 7. Klasse versuchen die SchülerInnen in der Diskussion immer wieder, den Sinn und Zweck der Freiarbeit zu finden. Marlene nennt als Zweck, dass sie in der Freiarbeit lernen, Wissen anzuwenden und sich den Stoff einzuteilen. Letzteres konstatiert auch Claudia, die allerdings eine stärkere Heranführung an diese Fähigkeit postuliert. Ein weiteres Anliegen der Freiarbeit sei es, Unterrichtsstoff zu wiederholen, der z.T. schon länger zurückliegt. Hierüber gibt es in der 7. Klasse einen Disput. Dieter negiert den Sinn der Wiederholung von Unterrichtsstoff aus dem vergangenen Schuljahr. Wenn dieser zwei Jahre später noch einmal drankomme, habe er ihn sowieso wieder vergessen. Olivia und Marlene verteidigen dieses Vorgehen als effektive Festigungsstrategie. Dieter kontert: „ich habe nich so’n Langzeitgedächtnis“.

Auch die SchülerInnen der 6. Klasse stellen fest, dass Freiarbeit der Wiederholung von Unterrichtsstoff dient. Dies zeigt sich in einer Äußerung von Comet: „... du wiederholst alles wir ham noch nie was Neues gemacht...“ In dieser Formulierung klingt allerdings auch wieder die Langeweile an (die Nina in der Diskussion der Klasse 8 kritisiert hatte), die diese Art von Arbeit mit sich bringt. Die Gruppe der 6. Klasse arbeitet außerdem heraus, dass Freiarbeit den Zweck hat, Defizite in anderen Fächern auszugleichen und Noten zu verbessern. Als weiteren positiven Aspekt von Freiarbeit nennen sie, dass sie sich in Freiarbeit gegenseitig helfen können. Außerdem gefällt es ihnen, kreativ zu sein und sich präsentieren zu können.

### **7.5.3 Verbesserungsvorschläge für die Durchführung der Freiarbeit**

In der 6. Klasse wird die Freiarbeit an sich weniger in Frage gestellt. Die SchülerInnen versuchen in der Diskussion den Sinn und Zweck der Freiarbeit herauszufinden und

machen in diesem Zusammenhang einige Verbesserungsvorschläge. In der 7. und 8. Klasse wird der Sinn und Zweck der Freiarbeit von einzelnen SchülerInnen grundsätzlich in Frage gestellt (Yvonne in Klasse 7) oder mit anderen Inhalten gefüllt (Boris in Klasse 8). Die Mehrheit der DiskussionsteilnehmerInnen sieht aber positive Aspekte des Faches. So stellt Manfred in Klasse 7 fest „also ganz sinnlos is' es ja auch nich' also man lernt ja dabei auch was“ und Claudia: „Ich find auch dass man da was lernt – aber die Umsetzung von den Lehrern is' auch nich'-“, womit sie die Umsetzung kritisiert. Auch in der 8. Klasse wird vor allem die Durchführung der Freiarbeit kritisiert und es werden entsprechende Verbesserungsvorschläge gemacht (ihn stärker wie Projektunterricht zu gestalten bzw. früher mit Projektunterricht zu beginnen).

Claudia (Klasse 7) moniert, dass sie zu viel Stoff haben in der Freiarbeit und in der 5. Klasse erst mal lernen müssen, sich diesen einzuteilen. Marlene, Wolfgang und Manfred (Klasse 7) kritisieren den Freiarbeitsplan. Er müsste übersichtlicher gestaltet werden. Claudia beschreibt als Folge, dass sie dann irgendwann den Plan nur noch schnell abarbeitet und nicht darauf achtet, ob die Ergebnisse richtig sind.

Die SchülerInnen der Klasse 7 sehen es als Problem an, dass in der Freiarbeit die Fachlehrer nicht anwesend sind. Die Klassenlehrerin konnte z.T. Fragen zu Aufgaben aus anderen Fächern nicht beantworten. KlassenlehrerIn und FachlehrerInnen müssten bei der Zusammenstellung des Plans besser zusammenarbeiten, um Aufgaben aus verschiedenen Fächern in die Freiarbeit aufzunehmen. Marlene macht in diesem Zusammenhang den Vorschlag, dass die Fachlehrer die Ergebnisse der Freiarbeit im Unterricht kontrollieren könnten. Dies wäre auch eine mögliche Lösung für ein Problem, das in der 6. Klasse konstatiert wurde: Oft werden Aufgaben aus der Freiarbeit nicht wirklich inhaltlich kontrolliert. Wenn Fehler aber nicht korrigiert werden, lernt man auch nicht daraus (Ginny).

Es ist erstaunlich, dass das Fehlen von FachlehrerInnen im Freiarbeitsunterricht und die mangelnde Kooperation von KlassenlehrerIn und FachlehrerInnen weder in der 6. noch in der 8. Klasse angesprochen wird. Es muss also ein spezifisches Problem in der 7. Klasse gewesen sein, wo möglicherweise genaue Anweisungen der Fachlehrer fehlten, wie Aufgaben zu bearbeiten seien. Aus diesem Problem erwächst allerdings bei der 7. Klasse ein interessanter Verbesserungsvorschlag für die Freiarbeit: Julien berichtet von fachgebundener Freiarbeit in einem einzelnen Fach, wobei neue Inhalte erarbeitet

wurden. Diese Freiarbeit beschränkte sich nicht auf Wiederholung und Übung. Dies führt einerseits zu Vanessas Vorschlag, die Aufgaben der Freiarbeit doch in die einzelnen Fächer zurückzuverlegen. Andererseits impliziert dieser Beitrag aber auch, dass es sinnvoll sei in die Freiarbeit die Erarbeitung von Inhalten aufzunehmen und nicht nur zu wiederholen und zu üben.

Die SchülerInnen der 6. Klasse haben noch einzelne Verbesserungsvorschläge:

- Es wäre schön, die strikte Trennung von Freiarbeitsaufgaben und Hausaufgaben etwas zu lockern. So wäre es hilfreich, eine Berichtigung, bei der man Hilfe von MitschülerInnen braucht, auch in der Freiarbeit machen zu dürfen. Andererseits gibt es manchmal Aufgaben in der Freiarbeit, bei denen die individuelle Betreuung durch ein Elternteil hilfreich wäre. Deshalb werfen sie die Frage auf, ob es nicht auch möglich wäre, Freiarbeitsaufgaben zu Hause zu erledigen. Sie sehen aber auch gleich die Problematik, dass man dann die Aufgaben von den Eltern erledigen lassen könnte.
- Kooperation und Gruppenarbeit sowie die Orientierung an den Interessen der SchülerInnen könnten die Freiarbeit interessanter machen. Aber im Interesse der Vorbereitung auf die Zukunft müsse man sich auch mit den Fächern beschäftigen, die einem nicht so liegen.

In Klasse 7 kommt der Vorschlag auf, Freiarbeit nur über einen kürzeren Zeitraum durchzuführen (Dieter: „nur ein halbes Jahr“). In Klasse 8 wird vorgeschlagen, Freiarbeit früher zu beginnen (z.B. in der 3. Klasse) und nur bis zum Ende der 5. Klasse durchzuführen, um dann mit Projektunterricht fortzufahren. Der Projektunterricht, der in der 7. Klasse stattfand, ist für die SchülerInnen der 8. Klasse der positive Gegenhorizont zur Freiarbeit in Klasse 5 und 6: In der Freiarbeit hatten sie einen Plan, der von außen an sie herangetragen wurde, dessen Sinn und praktischer Nutzen ihnen aber nicht klar war. Im Projektunterricht gab es ein „selbstgesetztes Ziel“, Noten und ein konkretes, praktisches Ergebnis. Aufgrund dieser Faktoren wird der Projektunterricht in Klasse 7 sehr viel positiver eingeschätzt als die Freiarbeit in Klasse 5 und 6. Der Projektunterricht implizierte echte Wahlfreiheit, wurde in der Gruppe gemacht, hatte ein Ziel und ein konkretes Ergebnis. In der Freiarbeit gab es nur einen Zettel, auf dem die erledigten Aufgaben vermerkt sind. Freiarbeit wurde in der Retrospektive als vornehmlich individualistische Tätigkeit, Projektunterricht als kollektive Aufgabe wahrgenommen.

#### 7.5.4 Die Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit

In Klasse 6 und Klasse 8 wird mehrfach die Rolle der Lehrerin thematisiert. Am weitgehendsten ist ein Vorschlag von Comet in der Klasse 6:

*Comet:* Die Lehrerin is'n bisschen unnütz bei Freiarbeit ich meine [Lachen von anderen] (2) die kontrolliert das aber da könnte man jetzt die Schüler alleine in Freiarbeit lassen.

Sie impliziert damit, dass die Lehrerin eigentlich überflüssig ist, eine unnötige Kontrollinstanz. Sie erläutert, dass es nicht mehr nötig ist, Regeln zu brechen, wenn keine aufgestellt werden, die kontrolliert werden müssen. In einem System umfassender Selbstverantwortung wäre die Lehrerin überflüssig.

In der Klasse 8 kann der Zwischenruf, der den Begriff „Zwangsarbeit“ als Gegenhorizont zur Freiarbeit einführt, auch als eine Kritik an übermäßiger Kontrolle durch die Lehrerin (und die Reglementierung durch den Plan) verstanden werden. Aber auch in Klasse 6 betonen Ronaldo und Van der Saar gleich nach Comets Äußerung, dass man eine Lehrerin als Aufsichtsperson braucht, weil es sonst zu unruhig wird und die Parallelklassen gestört werden. In Klasse 8 wird am Anfang des ersten Diskussionsabschnittes der Ruf nach stärkerer Kontrolle in der Freiarbeit laut. Es wird als Problem angesehen, dass *eine Lehrerin* nicht alle *30 SchülerInnen* unter Kontrolle behalten konnte. Später konstatiert Thomas jedoch, dass eine stärkere Kontrolle (z.B. von vier Lehrern) nicht der Idee der Freiarbeit entsprochen hätte. Thomas betont, dass Eigenverantwortung der SchülerInnen notwendig sei. Hermine zweifelt die Fähigkeit der SchülerInnen dazu an. Sie sieht die fehlende Selbstdisziplinierung als Ursache von Problemen bei der Durchführung der Freiarbeit.

In Klasse 6 kritisiert Ginny, dass sie sich durch Abschreiben nur selber schaden. Mit dem Positiv-Beispiel der Freien Schule verdeutlicht sie, dass ein System umfassender Selbstverantwortung möglich wäre und zieht daraus die Schlussfolgerung, dass alle „sich an die eigene Nase fassen müssen“. Verantwortlichkeit für das eigene Handeln würde eine wirklich freie Arbeit möglich machen.

Positiv sieht Emma die Rolle der Lehrkraft als Helfende und Unterstützende:

*Emma:* Vielleicht is' auch 'n Lehrer da (.) dass man ihn nochmal fragen kann danach – wie war das nochmal.

Die Ursache dafür, dass Frau S. ihnen oft hilft, wird darin gesehen, dass es ihr sonst „langweilig ist“. Sowohl in Klasse 6 als auch in Klasse 8 wird das Verhalten der Lehrerin z.T. in die Peerkommunikation integriert: In der 6. Klasse heißt es, dass die Lehrerin den SchülerInnen (wenn es ihr langweilig ist!) durch „Vorsagen“ hilft. In Klasse 8 wird die Lehrerin als „Petze“ bezeichnet, weil sie die SchülerInnen, die in der Freiarbeit Hausaufgaben gemacht hatten, beim Fachlehrer verpetzt hat, und sie einen Biotest schreiben mussten. Sowohl „Vorsagen“ als auch „Petzen“ sind Verhaltensweisen innerhalb der Peergroup. D.h. in den hier geschilderten Momenten wird die Lehrerin von den SchülerInnen in ihren Verhaltensweisen mit Mitgliedern der Peergroup verglichen. Dieser Bezug auf die Peergroup verdeutlicht auch die Ambivalenz der Schülererwartungen und –wahrnehmungen der Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit: Wird die Freiarbeit mit Peerkommunikation verglichen, hat die Lehrerin zu viel kontrolliert. Wird die Freiarbeit dem konventionellen Unterricht gegenübergestellt, hat sie zu wenig kontrolliert. Die Lehrerin kann bei ihrem Handeln in der Freiarbeit nicht beiden Regelsystemen gleichzeitig gerecht werden.

#### **7.5.5 Freiarbeit zwischen Peerkommunikation und konventionellem Unterricht**

Peerkommunikation und konventioneller Unterricht sind die beiden Pole zwischen denen sich die Freiarbeit bewegt. Reipsch spricht in der Gruppendiskussion der 6. Klasse davon, dass Freiarbeit ein Bereich ist, der zwischen „Schule“ und „Spaß“ liegt. Die Interessen der SchülerInnen sollten berücksichtigt werden, aber dies sollten schulische Interessen sein (Sport und Reiten werden als Inhalte der Freiarbeit ausgeschlossen). Die Erfahrungen der SchülerInnen sind auf der einen Seite Peergroupaktivitäten, auf der anderen Seite ‚normaler Unterricht‘. Die Freiarbeit befindet sich in einem nicht definierten Raum dazwischen. Die Gruppendiskussionen sind der Versuch, diesen Raum zu definieren. Das fällt den SchülerInnen sehr schwer, weil ihnen die Begrifflichkeit dafür fehlt. Ihre Formulierungen stammen entweder aus dem Peermilieu (Spaß haben) oder aus dem traditionellen Unterricht (Lernerfolge haben). Für den Bereich dazwischen, den die Freiarbeit darstellt, fehlen ihnen die Worte.

Die SchülerInnen sind ernsthaft bemüht, zu bestimmen, was Freiarbeit für sie bedeutet. Sie suchen eine Begrifflichkeit für die Diskussion über die Freiarbeit und für die Freiarbeit selbst. Das Thema Freiarbeit interessiert die SchülerInnen: Illo und Boris lassen sich nicht unterbrechen, Thomas mahnt immer wieder, zum Thema zurückzukommen, wenn sie abschweifen. Allerdings sind ihnen Sinn und Zweck der Freiarbeit nicht be-

wusst. Josephines Frage, ob Freiarbeit und Projektunterricht Erfindungen von Frau L. seien, zeigt, dass für die SchülerInnen Freiarbeit kein ausgewiesenes pädagogisches Konzept ist, sondern als ein Experimentierfeld ihrer Klassenlehrerin erscheint. Die Feststellung von Comet in der Klasse 6, dass in Freiarbeit alle das Gleiche machen sollen, und von Ginny, dass die Lehrerin den Plan nicht wegen der guten SchülerInnen schwieriger machen dürfe, verdeutlicht, dass die Idee der Binnendifferenzierung als Teil des pädagogischen Konzeptes der Freiarbeit ihnen nicht bewusst ist.

Für die SchülerInnen wäre die Freiarbeit sinnvoll, wenn sie ein Ziel hätte. Die Ziele, die die Lehrerin mit der Freiarbeit verbindet, sind den SchülerInnen nicht bewusst. Sie sind für die SchülerInnen offenbar weder aus der Praxis des Freiarbeitsunterrichtes nachvollziehbar gewesen noch sind sie thematisiert worden. Es wäre hilfreich mit den SchülerInnen einen ausführlicheren Diskurs über die Ziele sowie den Sinn und den Zweck der Freiarbeit zu führen.

#### **7.5.6 Zusammenfassung der komparativen Analyse der Gruppendiskussionen**

Trotz einzelner Interventionen der Diskussionsleiterinnen entwickeln sich die drei Gruppendiskussionen als selbstläufige Gespräche der SchülerInnengruppen, in denen sie sich auf die Fragen einpendeln, die ihnen zum Thema Freiarbeit wichtig erscheinen. So suchen alle drei Gruppen nach dem Sinn und Zweck der Freiarbeit, der offensichtlich nicht selbstevident war und auch nicht ausreichend thematisiert wurde. In den Diskussionspassagen der Klasse 7 und 8 wird die Freiarbeit z. T. mit Variationen des Begriffes „sinnlos“ assoziiert. Die SchülerInnen bleiben bei dieser Kritik aber nicht stehen, sondern suchen nach Gründen für die „Sinnlosigkeit“ und machen Verbesserungsvorschläge. So wird in Klasse 8 konstatiert, dass der Freiarbeit ein Ziel fehlte wie sie es später beim Projektunterricht gehabt haben. In Klasse 7 wird eine bessere Einführung in die Freiarbeit angemahnt, eine bessere Übersichtlichkeit des Freiarbeitsplans sowie verstärkte Kooperation von KlassenlehrerIn und FachlehrerInnen. Sowohl in Klasse 7 als auch in Klasse 8 wird vorgeschlagen, Freiarbeit nur über einen kürzeren Zeitraum durchzuführen. In Klasse 6 kommt die Idee einer umfassenden Selbstverantwortung der SchülerInnen in der Freiarbeit auf, die in Klasse 8 nur anklingt: Wenn Freiarbeit funktioniert, bräuchten sie dafür keine/n LehrerIn, sondern würden eigenständig arbeiten. Bisher aber brauchen sie die Lehrerin, weil es sonst zu chaotisch wird. Außerdem ist die Lehrerin nützlich, wenn sie „vorsagt“. Mit diesem Begriff nehmen sie die Lehrerin ebenso in die Peergroup auf wie die SchülerInnen der 8. Klasse, die der Lehrerin vorwer-

fen, eine „Petze“ gewesen zu sein. Diese Begrifflichkeiten deuten auf Schwierigkeiten hin, die Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit und die Freiarbeit an sich einzuordnen. Sie liegt zwischen dem konventionellen Unterricht und dem Peersystem, ist aber mit den Begrifflichkeiten aus diesen beiden Bereichen nicht zufrieden stellend zu erfassen.



## **8 Freiarbeit aus drei SchülerInnen-Perspektiven: Kreisgespräche, Interviews und Gruppendiskussion – Triangulation der Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation**

Nachdem in den letzten drei Kapiteln die Sicht der Kinder auf die verschiedensten Aspekte von Freiarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht wurde, sollen in diesem Kapitel die Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Vergleichbarkeit der drei Dokumentarten – Kreisgespräche, Interviews und Gruppendiskussionen – ist insofern gegeben, als alle drei eine Erhebung im kollektiven Rahmen darstellten; denn auch die Interviews waren PartnerInnen- oder Gruppeninterviews, bei denen sich die TeilnehmerInnen aufeinander bezogen. Sie zielten also auf kollektiv ausgehandelte Einschätzungen, die allerdings in unterschiedlichen Arrangements entwickelt und formuliert wurden. Diese Arrangements sollen im folgenden noch einmal kurz erläutert werden:

Die **Kreisgespräche** waren von der Lehrerin einberufene Diskussionen der gesamten Klasse (29-30 SchülerInnen), die am Freiarbeitsunterricht teilnahm (vgl. 4.4.1). Das Kreisgespräch war ein der Klasse vertrautes Forum, das wöchentlich stattfand, um Klassenangelegenheiten zu besprechen. Das Besondere an den Kreisgesprächen zur Freiarbeit war, dass sie thematisch auf die Freiarbeit konzentriert waren und auf Tonband aufgenommen wurden. Wie in 5.6 herausgearbeitet war die Lehrerin in den Kreisgesprächen relativ dominant in Bezug auf Rederechtsvergabe, Themenwahl und Orientierungen der Diskussion – ein Umstand, dem in der dokumentarischen Interpretation Rechnung getragen wurde.

Die **Interviews** sind während der Videoaufnahme einer Freiarbeitsdoppelstunde entstanden auf Eigeninitiative des Kameramannes hin (vgl. 4.4.2). Er bat SchülerInnen, die Interesse daran hatten, im Nebenraum ein Interview zur Freiarbeit zu geben. Bei diesen Interviews war die Lehrerin nicht anwesend, konnte also nicht intervenieren. Die Interviews sind deshalb besonders interessant, weil sie im Zeitraum der Durchführung der Freiarbeit stattfanden, aber im Gegensatz zu den Kreisgesprächen dem direkten Einfluss der Lehrerin entzogen waren. Den SchülerInnen war natürlich bewusst, dass die Lehrerin die Interviews später anschauen konnte, dasselbe galt aber auch für die Gruppendiskussion zur Freiarbeit, die mit den SchülerInnen des Delfin-Projektes zwei Jahr später stattfand.

Die **Gruppendiskussionen** als dritte Erhebungsmethode sind mit geringstmöglicher Intervention der Lehrerin entstanden. Die Diskussionen umfassten Gruppen von sieben bis elf SchülerInnen, die sich freiwillig gemeldet hatten, als in ihren Klassen nach Interessenten für eine Diskussion über Freiarbeit gefragt wurde. Es war also eine erheblich kleinere TeilnehmerInnenzahl als bei den Kreisgesprächen. Bei der Klasse, in der der Freiarbeitsunterricht durchgeführt und dokumentiert worden war, wurde die Gruppendiskussion von einer Sozialpädagogin durchgeführt, die nicht dem Lehrkörper der Schule angehörte. Sie hat zunächst zwar versucht, die Rederechtsvergabe zu beeinflussen, jedoch haben sich die SchülerInnen über diese Versuche hinweggesetzt und eine selbstläufige Diskussion geführt. Der zweite Ansatz der Diskussionsleiterin, den Gang der Diskussion zu beeinflussen, indem sie die Mädchen aufforderte, sich zu beteiligen, kann im Nachhinein als positiver Impuls für den Verlauf der Diskussion gewertet werden (vgl. 7.1 und 7.2). Die anderen Gruppendiskussionen wurden von der forschenden Lehrerin selbst geführt, jedoch mit Gruppen aus Klassen, die sie nicht selbst unterrichtete, und mit dem Versprechen, die Diskussion den jeweiligen Klassen- und FreiarbeitslehrerInnen nicht vorzuspielen. Dementsprechend haben die SchülerInnen sich sehr offen geäußert. Da die forschende Lehrerin zu diesem Zeitpunkt das Konzept der Gruppendiskussionen gut kannte, hat sie sich in den Gesprächen sehr zurückgehalten und außer den Anfangsimpulsen und einigen Nachfragen bei der Gruppendiskussion mit SchülerInnen der 7. Klasse verbal nicht interveniert (vgl. 7.3, 7.4 und 7.5).

Das Besondere an den *Kreisgesprächen* ist, dass sie eine Langzeitbeobachtung über zwei Jahre Freiarbeitsunterricht darstellen. Die starke Intervention der Lehrerin wurde bei der Interpretation mitreflektiert. Die *Interviews* sind eine Momentaufnahme nach einem Jahr Erfahrungen mit dem Freiarbeitsunterricht, der weiterhin fortgeführt wurde. Sie fanden ohne die Lehrerin statt. Die *Gruppendiskussionen* sind jeweils einmalige Gespräche im Rückblick auf zwei Jahre Freiarbeitsunterricht, die bei der 6. Klasse gerade hinter ihnen lagen, bei der 7. und 8. Klasse ein bzw. zwei Jahre zurücklagen. Sie sind selbstläufige Diskussionen der SchülerInnen, bei denen sich die Gruppen auf Themen einpendelten, die ihnen relevant erschienen.

Es ist interessant, die Gruppendiskussionen den Kreisgesprächen gegenüberzustellen; denn die SchülerInnen sind in den Gruppendiskussionen offener, was die Kritik am Freiarbeitsunterricht angeht. Sie müssen in der Diskussion weder Rücksicht auf den Erhalt des Faches Freiarbeit noch auf die Lehrerin, die Freiarbeit erteilt, nehmen; da sie

keine Freiarbeit mehr haben und die Freiarbeitslehrerin bei der Gruppendiskussion nicht anwesend ist. Andererseits werden in den Gruppendiskussionen z.T. dieselben Themen angesprochen, die auch in den Kreisgesprächen wichtig waren: Fehlende Kontrolle, Zeit für Peergroup-Aktivitäten als Vorteil gegenüber ‚normalem Unterricht‘ sowie spannender Projektunterricht/Projektarbeit als Gegenhorizont zur langweiligen Freiarbeit.

Das Anliegen dieses Kapitels ist es also, die Ergebnisse der drei Erhebungen unter übergreifenden thematischen Schwerpunkten zu vergleichen, die bei der Auswertung von zwei oder allen drei Dokumentarten Relevanz erlangten. So wird zunächst untersucht, inwieweit die Erhebungsforen den Kindern zur „Selbstdarstellung“ dienen. Anschließend werden die Gegenhorizonte „Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘“ und „Freiarbeit – Projektunterricht“ entfaltet. Daran schließt sich ein Abschnitt über „Sinn und Zweck der Freiarbeit“ an. Unter der Überschrift „Kontrolle und Eigenverantwortung“ wird in diesem Kapitel ein etwas anderer Blick auf die „Rolle der Lehrerin“ geworfen als bei der Auswertung der Transkripte der Kreisgespräche. Die abschließende Betrachtung von „Freiarbeit als Zwischenbereich zwischen Peerkultur und konventionellem Unterricht – auch in der Sprache“ arbeitet das in dieser Untersuchung konstatierte Kernproblem des Freiarbeitsunterrichtes an einer Regelschule heraus.

## **8.1 Kreisgespräche, Interviews und Gruppendiskussionen als Selbstdarstellungs-Foren**

Wie in 5.5.6 ausgeführt bewegen sich die Kreisgespräche in ihrer Durchführung zwischen Peerkultur und schulischen Anforderungen. Das Beginnen von Redebeiträgen mit „Hallo“ und das Beenden derselben mit „Tschüss“, Reden mit verstellter Stimme, Grölen im Hintergrund, Buh-Rufe und Zischlaute vor dem Mikrofon, Bemerkungen („guck nicht so doof“, „Dankeschön“) und „Ansager spielen“ sind Kommunikationsformen, bei denen die informelle Ebene in den Kreisgesprächen aufscheint. Hierin kommt der Wunsch der SchülerInnen zum Ausdruck, sich vor dem Mikrofon zu produzieren und eine Kommunikation in der Gruppe zu praktizieren, die über die regelkonformen verbalen Redebeiträge eines Kreisgespräches hinausgeht. Die Reaktion der Lehrerin („Es wollen noch mehr was sagen“ Z. 223 am 10.4.01 oder „Wir haben keine Kasperstunde hier“, Z. 277 am 8.2.02) zeigen, dass die Lehrerin diese informelle Ebene nicht akzeptiert und bemüht ist, das Gespräch in strukturierte Bahnen zurückzulenken, was ihr auch immer wieder ge-

lingt. Allerdings nimmt das Eindringen der informellen Ebene in die Kreisgespräche von Mal zu Mal zu, so dass es bei den letzten beiden Kreisgesprächen (am 8.2.02 und 17.6.02) zunehmend schwieriger wird bzw. größere Anstrengungen erfordert, die Fortsetzung des Gespräches auf der formalen Ebene durchzusetzen.

Bei den Interviews nutzen Illo und Boris die Situation vor der Kamera, um sich „in Szene zu setzen“. Illo ziert sich, mit dem Interview zu beginnen und „führt einen Tanz auf“ vor der Kamera. Der disziplinierte Beginn des Interviews durch seine Partnerin Dorothea holt ihn „auf den Stuhl“ zurück. Boris beginnt sein Interview ohne zu wissen, was er sagen will. Ihm geht es offensichtlich eher darum, vor der Kamera auftreten zu dürfen als inhaltliche Aussagen zu treffen. Dieser Eindruck wird bestätigt durch das „Spaßinterview“, das er am Ende der Interviewreihe noch gibt, in dem er sich verschwörerisch hinter seiner Kapuze versteckt und nach „verbotenen“ Argumenten sucht.

Auch in den drei ausgewerteten Gruppendiskussionen sind sich die SchülerInnen bewusst, dass diese Gespräche ein Darstellungsforum für sie sind. Dies zeigt sich in der 8. Klasse in der ausführlich durchgeführten Begrüßung, die wohl eine Reminiszenz an Rituale aus der Kl. 5 und 6 darstellt, in der Korrektur von Gossensprache und im Schreien von Buchstaben ins Mikrofon. In der 6. Klasse manifestiert sich das Bewusstsein eines öffentlichen Auftritts in der Martinshorn-Episode, die sie gerne im Nachhinein löschen möchten. In der 7. Klasse wünschen sich die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion am Ende, ihre Diskussion noch einmal anhören zu dürfen.

Während das Interesse der forschenden Lehrerin ausschließlich im inhaltlichen Bereich lag – sie wollte die Einschätzung der Freiarbeit durch die SchülerInnen erfassen – hatten für die SchülerInnen die Erhebungssituationen vor allem ihren Reiz darin, dass sie mit dem Mikrofon bzw. mit der Kamera aufgenommen wurden. Die Attraktivität dieses technischen Gerätes und das Bewusstsein einer imaginären Öffentlichkeit verleiteten die SchülerInnen zu verschiedensten selbstdarstellerischen Auftritten. Bei den Interviews sind es nur Illo und Boris, die sich vor der Kamera produzieren. Beide fallen auch in den Kreisgesprächen durch häufige Zwischenbemerkungen, witzige Einlagen oder sonderbare Geräusche auf. In den Kreisgesprächen sind aber auch andere SchülerInnen an der Selbstdarstellung beteiligt wie z.B. häufiger Hermine und Kent. In der Gruppendiskussion der 8. Klasse, in der die Moderatorin – anders als die Lehrerin in den Kreisgesprächen – nicht eingreift, wenn die Diskussion vom Thema abweicht, sind

es einzelne SchülerInnen, die regelmäßig mahnen, zum Thema zurückzukehren, am häufigsten Thomas. Dass die SchülerInnen der 8. Klasse gedanklich bei der Sache sind, zeigt sich darin, dass sie sich im zweiten interpretierten Diskussionsabschnitt mehrfach auf Äußerungen aus dem Anfang des Gespräches beziehen, obwohl diese in dem langen, nicht interpretierten Zwischenteil nicht mehr erwähnt worden waren. Die SchülerInnen kehren also auch in der Gruppendiskussion immer wieder zu dem gegebenen Thema „Freiarbeit“ zurück. Dies ist ein Zeichen dafür, dass ihnen die Freiarbeit wichtig ist – auch wenn sie häufiger und weiter abschweifen als in den Kreisgesprächen. Dieses Interesse läuft parallel zu der Anziehungskraft, die das Mikrofon darstellt, und die SchülerInnen dazu verleitet, sich selbst darzustellen. In den Gruppendiskussionen der Klassen 6 und 7 ist das Interesse an der Selbstdarstellung vor dem Mikrofon nicht so groß wie in der 8. Klasse. Hier wurde nur ein Bewusstsein der Aufnahme-Situation konstatiert. Da in der untersuchten Klasse das Interesse an Selbstdarstellung in den Kreisgespräche im Laufe der zwei Jahre zunahm, in denen die Freiarbeit dokumentiert wurde, lässt sich diese Erfahrung als Hintergrund dafür werten, dass für die SchülerInnen der 8. Klasse auch die Gruppendiskussion sehr stark der Selbstdarstellung diene.

Insbesondere die SchülerInnen des Delfin-Projektes, ansatzweise aber auch die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen der beiden anderen Freiarbeitsklassen, haben also ein Bewusstsein davon, dass ihre Äußerungen durch die Aufnahmesituation für eine breitere Öffentlichkeit vorgesehen sind. Sie nutzen dies z.T., um sich als „Spaßvögel“ in Szene zu setzen. Diese Auftritte dienen aber vor allem dazu, sich vor den MitschülerInnen zu produzieren – ihnen zu zeigen, dass man sich traut, auch vor dem Mikrofon rumzualbern. Als Boris z.B mit seinem provokativen Begriff „Kackstunde“ keinen Beifall erntet, hört er auf, sich in dieser Art zu äußern. Andererseits hat das Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit durch die Aufnahmesituation eine disziplinierende Wirkung, wenn z.B. Thomas immer wieder darauf drängt, zum Thema zurückzukommen. Beides muss bei der Einordnung der inhaltlichen Aussagen mitbedacht werden.

## **8.2 Gegenhorizont Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘**

Sowohl in den Interviews als auch in den Kreisgesprächen bauen die SchülerInnen des Delfin-Projektes einen Gegenhorizont von Freiarbeit und normalem Unterricht auf. Im Interview sagt Thomas, Freiarbeit „ist besser als normaler Unterricht“. Auf die Nachfrage des

Kameramannes hin erläutert er dies:

*Thomas:* Oh (2) na ja da is' eben mehr irgendwie e'n bisschen mehr Stimmung – da muss man nich' die ganze –Zeit – die Schulbank drücken oder so

In der Kreisgesprächspassage „Terminierung der Freiarbeit im wöchentlichen Stundenplan“ betonen die meisten der SchülerInnen, die sich zu Wort melden, dass das Besondere an der Freiarbeit ist, dass es „kein richtiger Unterricht ist“, weil man sich dabei „entspannen“ kann und weil in der Freiarbeit Peergroup-Aktivitäten möglich sind wie „Quatschen“ (Vanessa) und „Hallo“ sagen:

*Illo:* ...weil man sich da ma erholen kann und ma miteinander reden so gesagt kann. Das kann man im normalen Unterricht nich kann ma' einfach zu ee'm hingehen (1) Hallo,

Thomas' Begründung, dass in der Freiarbeit „mehr Stimmung“ ist, entspricht Illos Aussage, dass man miteinander reden kann. Thomas Abgrenzung von „Schulbank drücken“ im „normalen Unterricht“ korrespondiert mit Illos Feststellung, dass man im „normalen Unterricht“ nicht einfach „zu ee'm hingehen“ kann. „Mehr Stimmung“ in der Freiarbeit konstatieren auch mehrere Äußerungen im letzten Kreisgespräch. Hier wird die Bedeutung der informellen Ebene, insbesondere des „Quatschens“, die in den früheren Kreisgesprächen nur vorsichtig gestreift wurde, ganz offen benannt, z.B. von Pünktchen:

*Pünktchen:* da konnten wir eben nebenbei – beim Arbeiten – eben auch mal quatschen; und und erzählen (.) was wa in den anderen Stunden eben nicht könn' (.) und darum hat das einem eben mehr Spaß gemacht als normalen Unterricht

Es wird also von verschiedenen SchülerInnen sowohl in den Kreisgesprächen als auch in den Interviews betont, dass sie die entspanntere Atmosphäre des Freiarbeitsunterrichts gegenüber dem „normalen Unterricht“ schätzen, die sich darin ausdrückt, dass sie miteinander sprechen dürfen, nicht die ganze Zeit auf ihrem Platz sitzen bleiben müssen und sogar außerhalb des Klassenraumes arbeiten dürfen.

Als weiteren Vorteil der Freiarbeit gegenüber dem „normalen Unterricht“ nennen die SchülerInnen sowohl in der Kreisgesprächspassage „Aufteilung von Englisch- und Freiarbeitsstunden im wöchentlichen Stundenplan“ als auch in den Interviews die Möglichkeit, in Freiarbeit zwischen verschiedenen Fächern zu wechseln sowie die Aufgaben und ihre Reihenfolge wählen zu können. So betont Dorothea im Interview:

*Dorothea*: ...ja – aber sons' ist's eigentlich ganz o.k. weil's halt ein bisschen lockerer is' so und die Atmosphäre so wenn man halt sich aussuchen kann 's heißt ja nich Stundenplan aha 3. Stunde Mathe und so sondern – jetz' kann ich mir aussuchen ob ich in Mathe oder Deutsch machen will oder was weiß ich-

Die Möglichkeit der Entscheidung, wann man welche Aufgabe bearbeitet, bringt Barney im Interview noch mit dem Umstand in Zusammenhang, dass ihnen in der Freiarbeit nicht alles vom Lehrer vorgesetzt wird:

*Barney*: Und ich denke – bei der Freiarbeit muss man lernen dass man s'ch selber arbeiten kann [legt beide Hände flach zusammen und faltet die Finger ineinander] dass man nicht immer nur – vom Lehrer was vorgekriegt [Wegwischbewegung mit der Hand] – das Aufgaben macht – dass man auch selber entscheiden kann was man machen kann. ...

Die gleiche Aussage in etwas drastischerer Form trifft Illo in der Kreisgesprächspassage „Fortsetzung der Freiarbeit in der 7. Klasse?“

*Illo*: ...dass man da nicht halt die ganze Zeit da sitzen muss (.) irgendwelche Aufgaben an den Kopf gedonnert kriegt (.) weil man da kann man ja auch selbst bestimm was man macht. Das find ich einfach voll klasse.

Barneys vorsichtige Einschätzung, die stärker in seiner Gestik als in seinen Worten zum Ausdruck kommt (Wegwischbewegung, als er davon spricht, vom Lehrer etwas vorgesetzt zu bekommen; dagegen Hände zusammenlegen beim Erwähnen des „selber Arbeitens“) entspricht genau Illos positiver Wertung, dass er es „voll klasse“ findet, wenn man in Freiarbeit „selbst bestimm (kann) was man macht“.

Die Formulierungen, die die SchülerInnen zur Beschreibung des „normalen Unterrichtes“ wählen, explizieren die Erfahrung von Druck und Zwang: man muss „die Schulbank drücken“ (Thomas), man kriegt vom Lehrer etwas vorgesetzt (Barney), man kriegt „irgendwelche Aufgaben an den Kopf gedonnert“ (Illo). Wenn sie dagegen über die Freiarbeit sprechen, benutzen sie positive Formulierungen: Dort konnte man „entspannen“ (Paula-Luise), „miteinander reden... (und) einfach zu ee'm hingehen (1) Hallo“ (Illo), „da is' eben mehr irgendwie e'n bisschen mehr Stimmung“ (Thomas), „da konnten wir eben nebenbei – beim Arbeiten – eben auch mal quatschen.... und darum hat das einem eben mehr Spaß gemacht“ (Pünktchen), in Freiarbeit ist es „halt ein bisschen lockerer“ (Dorothea) und „man kann selbst bestimm was man macht“ (Illo). Die Freiarbeit weckt also positive Assoziationen bei den SchülerInnen. Sie betonen die Freiheiten und Freiräume, die sie darin haben. Dort können sie selber aktiv sein. In der Be-

schreibung des ‚normalen Unterrichts‘ sind sie passive Rezipienten, die nur auf Anweisungen der Lehrkraft warten. Diese Einschätzung kommt sowohl in den Kreisgesprächen als auch in den Interviews zum Ausdruck.

In den Gruppendiskussionen wird im Gegensatz zu den anderen Textsorten der Gegenhorizont Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘ nur einmal erwähnt, und zwar in der Gruppe des Delfin-Projektes, die zwei Jahre später Rückblick auf die Freiarbeit hält (30.6.2004) in Teil I der Diskussion (Transkriptausschnitt s. S. 300). Boris baut hier einen Gegensatz von „Kackstunden“ und Freiarbeit auf. Schon in den Kreisgesprächen zwei Jahre zuvor hatte Boris zum Ausdruck gebracht, dass ihm Freiarbeit sehr viel lieber war als „normaler“ Unterricht. Er zog Freiarbeitsstunden, in denen Englisch „drinne“ ist, den „vollen Stunde(n) Englisch“ vor. In den Kreisgesprächen brachte er aber auch mehrfach zum Ausdruck, dass für ihn Freiarbeit keine Ausrushstunde war: Am 10.2.01 validiert Boris Kents Äußerung, dass die Monatspläne zu umfangreich sind (besonders, wenn man krank war). Am 10.4.01 sagt er, dass er Referate gut fand, weil es dann weniger Freiarbeit gab, bzw. weniger auf dem Arbeitsplan war. Am 8.2.02 validiert Boris Shirleys Aussage, dass man den Arbeitsplan nicht fertig kriege, weil „da immer so ’ne langen Aufgaben waren“.

Diese Feststellungen stehen im Gegensatz zu Boris’ Einschätzung in der Gruppendiskussion zwei Jahre später, dass er Freiarbeit nur für andere Tätigkeiten genutzt und sie damit zweckentfremdet hat. Dies lässt sich entweder dadurch erklären, dass er im Rückblick nur noch den Spaßeffect der Freiarbeit in Erinnerung hat und diesen betont oder dadurch, dass er auf Anerkennung durch seine MitschülerInnen für seine provokative Äußerung hofft; denn Boris legte in den Kreisgesprächen sehr großen Wert darauf, sich vor seinen MitschülerInnen zu produzieren. Als die MitschülerInnen in der Gruppendiskussion seinen Sprachgebrauch kritisieren und auch inhaltlich auf seine Vorgabe nicht eingehen, verfolgt er seine Einschätzung von Freiarbeit als „Spaßstunden“ im Gegensatz zu den „Kackstunden“ nicht weiter. Ist Boris’ Äußerung in der Gruppendiskussion also eine Einzelmeinung, so lässt sie sich auch im Vergleich mit seinen eigenen Äußerungen in den Kreisgesprächen relativieren: als Vereinfachung im Rückblick einerseits und als Selbstinszenierungsversuch andererseits. Gleichzeitig impliziert Boris’ einseitige Erinnerung, dass für ihn der Effekt der Freiarbeit als Entlastung vom Druck der „normalen“ Stunden so wichtig war, dass dieser als erste Assoziation zur Freiarbeit nach zwei Jahren in seinem Gedächtnis auftaucht.



Insgesamt lässt sich also festhalten, dass der Gegenhorizont Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘, der als positive Möglichkeiten der Freiarbeit das Quatschen, das Herumlaufen-Dürfen und die Entscheidung über die Reihenfolge der Arbeiten im Gegensatz zum Leise-sein, Still-Sitzen-Müssen und vom-Lehrer-etwas-vorgesetzt-bekommen impliziert<sup>55</sup>, für die SchülerInnen eine wichtige Rolle spielt, solange sie Freiarbeitsunterricht haben (in Interviews und Kreisgesprächen). In dieser Zeit werden die Stunden der Freiarbeit vehement gegen eventuelle Umwandlung in ‚normalen Unterricht‘ verteidigt, weil dies eine konkrete Beschneidung vorhandener Freiräume bedeutet hätte.

Im Rückblick zwei Jahre später spielt dieser Aspekt so gut wie keine Rolle mehr. Die SchülerInnen hatten Freiarbeit bis zum Ende der 6. Klasse, in der 7. Klasse wurde die Freiarbeit durch Projektunterricht fortgeführt, in der 8. Klasse gab es keinen entsprechenden Unterricht mehr. Der aktuelle Erfahrungshorizont der AchtklässlerInnen ist also nur noch Fachunterricht, der in der Regel frontal stattfindet. Die Freiarbeit als positiver Gegenhorizont zum ‚normalen Unterricht‘ wird in der Gruppendiskussion nur von einem Schüler (Boris) thematisiert und von niemandem in der Gruppe aufgegriffen. Zu diesem Zeitpunkt haben sie keine Freiräume mehr zu verlieren, weil diese für sie sowieso nicht mehr existieren.

### **8.3 Projektunterricht als positiver Gegenhorizont zur Freiarbeit**

In der schon erwähnten Gruppendiskussion der 8. Klasse ist ein anderer Gegenhorizont zur Freiarbeit sehr viel zentraler. Die SchülerInnen thematisieren an mehreren Stellen den Projektunterricht, der für sie einen positiven Gegenhorizont zur Freiarbeit darstellt (Erläuterung des Projektunterrichtes unter 3.3). Im Projektunterricht gab es ein Ziel, Noten und ein konkretes, praktisches Ergebnis. In Freiarbeit dagegen gab es nur einen Plan, den die SchülerInnen abarbeiten mussten, dessen Sinn und praktischen Nutzen sie aber nicht sehen. Dies lässt sich durch folgenden Gruppendiskussionsausschnitt verdeutlichen:

↳ *Illo*: Aber aber ich

---

<sup>55</sup> Dem entsprechen die Ergebnisse von Schmitz bei einer Befragung von 113 SchülerInnen zu ihren Erfahrungen mit offenem Unterricht. Auf die Frage, was den SchülerInnen besser gefiel als im normalen Unterricht, wurde am häufigsten „die freie Wahl der Tätigkeit“ genannt. „Sie können selbstständig arbeiten, haben genug Zeit, sind ungestört (überwiegend), müssen nicht alle das gleiche machen“ (1992: 6).

wollt mal sagen danach haben wir ja das weitergeführt, (1) zum zum Projektunterricht, [einer imitiert Schnarchen]

└: das fand ich toll

└: Kent, Kent [lautes Schnarchgeräusch im Hintergrund]

└Illo: und da war's eig'ntlich auch besser – weil's darauf  
Noten gab und es wollt' ja keiner – auch wenn's bloß so'ne ich sag mal Billignote ist wollt keiner ne Vier  
oder Fünf auf'em Zeugnis wenn's geht haben (.) weil ähm und äh

└Skater: Na Boris /ironischer Tonfall/

└Illo: deswegen hat man

└Josephine: @Hahaha@

└Illo: sich da da auch ein bisschen  
angestrengt und so – und das war denn besser weil da hat man auch mehr aufgepasst

[prustendes Lachen im Hintergrund]

weil ja alle – auch wa- auch was abgeben mussten und so und nicht so'n blöden Plan aus- - und wir ham  
da auch noch'en richtig super geniales – extrem hübsches jetzt für die

└Dorothea : Hallig-Hooge-Modell gebaut

└Illo: jetzt für

die Geographie genutztes Hallig-Hooge-Modell gebaut (.) (30.6.2004, Z. 146-164)

Illo greift hier den Begriff Projektunterricht auf und nennt ihn eine Weiterführung (der Freiarbeit). Der Begriff „Projektunterricht“ löst zum einen Schnarchgeräusche aus, zum anderen eine spontane positive Äußerung („das fand ich toll“). Auch Illo wertet den Projektunterricht positiv, weil es darauf Noten gab. Er wertet die Bedeutung dieser Noten zunächst ab („Billignoten“), betont dann aber, dass sie auf dem Zeugnis stehen, was wiederum eine Aufwertung ist. Offensichtlich stellen auch „Billignoten“ eine Motivation dar, insbesondere, wenn sie auf dem Zeugnis stehen. Für Illo treten die Noten hier an die Stelle der selbstgesetzten Ziele bzw. fördern es, sich ein Ziel zu setzen; sie geben dem Projektunterricht damit Sinn. Illo benutzt mehrere positive Begriffe für die Folgen der Notengebung im Projektunterricht: Die Benotung bietet den Anreiz, sich anzustrengen und aufzupassen. Damit stehen nicht die Noten, sondern der Wunsch, etwas zu lernen, im Zentrum. Illo grenzt die positiven Aspekte des Projektunterrichts gegen die Freiarbeit ab: Im Projektunterricht mussten alle etwas abgeben, in Freiarbeit gab es nur einen „blöden Plan“. Das Produkt des Projektunterrichts kommt dem selbstgesteckten Ziel sehr nahe. Illo beschreibt es mit lauter Superlativen („super genial“, „extrem hübsch“).

Der positive Effekt von Noten für Schülerarbeiten auf die Wertschätzung von freier Ar-

beit kam auch in einer Äußerung von Thomas im letzten Kreisgespräch zwei Jahre zuvor zum Ausdruck, in dem diskutiert wurde, ob die SchülerInnen in der 7. Klasse weiterhin Freiarbeit machen wollten:

*Thomas:* Also wir ham ja auch Referate und (.) Buchvorstellungen und so da gemacht (.) und da sind ja nun nich' – nur Fünfen und Sechsen raus gesprungen; es sind ja auch gute Noten da raus gekommen – Einsen und – Einsen und Zweien – und Dreien vielleicht; (Z. 295-297)

Im Relevanzsystem von SchülerInnen eines Gymnasiums sind gute Noten ein erstrebenswertes Ziel. Wenn dieses Ziel durch die Freiarbeit erreicht werden kann, wird die Freiarbeit dadurch attraktiver. Die Note bietet den Anreiz, sich anzustrengen und mitzumachen.

Im zweiten Teil der Gruppendiskussion malen die AchtklässlerInnen den Gegenhorizont zur Freiarbeit noch konkreter aus: Tiffy beschreibt die Freiarbeit als „langweilig“, „anspruchlos“, „immer dasselbe“. Diese Wortwahl drückt sehr plastisch ihr Desinteresse daran aus. Den Projektunterricht dagegen charakterisiert sie mit positiven Begriffen: man konnte sich ein Thema „aussuchen“, hat das „gern gemacht“ und sich „damit auch beschäftigt“. Die Ergebnisse wurden in der Klasse vorgestellt. Josephine bringt dies dann auf den Punkt: In der Freiarbeit gab es nur „Arbeitsblätter die man löst und denn steht auf'm Zettel dass man das gemacht hat“. Im Projektunterricht hat man in einer Gruppe gearbeitet, sich die Aufgabe „selber ausgesucht“ und ein Ergebnis zum Vorzeigen gehabt. Beim Projektunterricht konnten die SchülerInnen das Thema wählen, haben in der Gruppe gearbeitet und hatten ein konkretes Ergebnis, das sie präsentieren konnten, bei der Freiarbeit gab es nur einen Zettel zum Abzeichnen. Josephine formuliert damit den Gegensatz „Exteriorer Plan“ (in der Freiarbeit) versus „selbstgesetztes Ziel“ (im Projektunterricht).

Dass der Projektunterricht einen bleibenden Eindruck hinterlassen hat, zeigt der in der Diskussion folgende Austausch darüber, wer in welcher Form an der Fertigstellung des Hallig Hooge Modells beteiligt war. Besonders wichtig erscheint, dass dieses Modell weiterhin genutzt wird.

*Dorothea:* Ja und man man hatte einfach dann nichts mehr davon – also hier das mit der mit der Hallig Hooge das könn' wir ja jetzt immer noch zeigen aber irgendwelche blöden Arbeitsblätter von vorgestern oder so

[Illo: Das is' jetzt das is' jetzt (.) das gehört jetzt der Schule und der

l : Das war jetzt sehr guter Beitrag (.) also [Klatschen]

Illo: und (.) sobald was über die Nordsee gesagt wird im Unterricht kommt immer unser – unser – Mo-  
dell (.) Das is' jetzt nämlich für die Fachschaft vom Geographie (30.6.2004, Z. 443-448)

In diesen Ausführungen werden die Noten als Anreiz nicht mehr erwähnt. Sowohl die Redebeiträge von Tiffy und Josephine als auch die Ausführungen von Dorothea und Illo bringen zum Ausdruck, dass die Wahlfreiheit und das konkrete praktische Ergebnis zum Präsentieren ihre Hauptmotivation beim Projektunterricht waren und diesen auch im Nachhinein als sinn-voller erscheinen lassen als die Freiarbeit. Die Noten als Tauschwert verstärken die Motivation im Projektunterricht und beim Erstellen von Referaten im Freiarbeits-Unterricht. Am wichtigsten ist den SchülerInnen jedoch der Wert ihrer Arbeit an sich: das Hallig-Hooge-Modell hat einen Gebrauchswert, es wird jetzt für den Geografie-Unterricht anderer Klassen benutzt. Sie sind stolz auf ihr Arbeitsergebnis. Auch andere Ergebnisse des Projektunterrichtes konnten den MitschülerInnen, der Schulöffentlichkeit und den Eltern präsentiert werden. Dadurch erhielt die Arbeit im Nachhinein eine besondere Anerkennung und Aufwertung. Die Projektarbeit wurde aber an sich schon mit Interesse verfolgt, weil sie die Aufgaben selbst gewählt hatten, sie hatten also eine intrinsische Motivation, ebenso wie für die Referate, deren Themen sie nach eigenem Interesse festgelegt hatten. Die Referate wurden der Klasse vorgetragen. Eine gute Präsentation brachte also nicht nur eine gute Note, sondern auch die Anerkennung der MitschülerInnen.

Diese Ergebnisse werden durch einen Ausschnitt aus der Gruppendiskussion der 7. Klasse bestätigt, bei der die SchülerInnen auch von positiven Erfahrungen mit Projektunterricht berichten, allerdings erst nachdem die Lehrerin das Stichwort „Projekt“ in die Diskussion gebracht hat (Der folgende Abschnitt war nicht in der Passage „Sinn“ enthalten, die in Kapitel 7.3 interpretiert wurde, sondern ist einem anderen Abschnitt der Gruppendiskussion entnommen):

*Claudia*: Naja und dieses – äh Jahr ham wa auch so Projektarbeit gehabt und äh – da hat Frau D. jetzt so'n ganz großes Thema vorgegeben – jetzt' meinewegen (.) jetzt' zweites Halbjahr war (unsere Stadt) und da konnten wa uns eben was aussuchen – was wa dazu machen eben – und da hat eben der eine (1) so (1) Theater der andere über irgendwelche Häuser (1) denn über Drogen – Beratungsstellungen oder so was und das hat dann jeden dann int'ressiert auch und dann hat eben auch jeder mitgemacht und das is' nich' wie bei Freiarbeit dass denn eben (1) da – äh (1) zehn Leute mitmachen und die ander'n 25 – sag ich mal oder – die ander'n zehn (.) [Lachen von jemand anderem] – äh – faulenzen denn da rum – und des is' – äh

(.) na (.) und so würd' ich mir eben auch Freiarbeit vorstell'n dass man ebent (.) meinetwegen ähm `n halbes Jahr oder – so `n viertel Jahr `n Projekt macht – also `n Viertel Jahr denn Aufgaben denn wieder `n viertel Jahr Projekt und denn wieder `n viertel Jahr Aufgaben oder so (1) das wär' dann – besser

...

└ : Ich find' (.) ich find Projektunterricht auch besser – da lernt man näml- da lernt man auch sich selbst zu organisier'n und man hat da- bei viel mehr Spaß und – deswegen (1) macht man das auch lieber als Projekt- - als – Freiarbeit da wo man dann gezwung' is' irgendwelche Unterrichts- aufgaben zu machen

*Marlene:* Ich würde lieber Projektstunden als Freiarbeitsstunden nehmen (.) also das ist sinnvoller (30.6.2004, Z. 594-622)

Auch die Schülerinnen der 7. Klasse bauen einen Gegenhorizont „Projektunterricht – Freiarbeit“ auf. Das wichtigste für sie ist, dass sie sich im Projektunterricht das Thema selbst aussuchen konnten und deswegen mit Interesse gearbeitet haben, während ihnen in der Freiarbeit die Aufgaben vorgesetzt wurden. Sie betonen weder die Bedeutung des Produktes als Ergebnis einer Projektarbeit noch den Anreiz der Note, der sie zu engagierter Mitarbeit motiviert. Für die GruppendiskussionsteilnehmerInnen der 7. Klasse ist die Wahlfreiheit in Bezug auf das Thema das entscheidende Kriterium, das den Projektunterricht attraktiv erscheinen lässt. Diese Wahlfreiheit war für sie bei der Freiarbeit nicht gegeben.

In der Gruppendiskussion der 6. Klasse am 1.7.04 wird der Projektunterricht nur einmal kurz erwähnt. Er stellt für die SchülerInnen dieser Klassenstufe noch keinen Erfahrungswert dar, sondern ist nur im Ausblick vorhanden:

└ *Ginny:* Ja aber nächstes Jahr ham wir auch Projektunterricht und da wer'n auch Gruppen eingeteilt aber da seh'n [nebenbei Einwürfe von anderen, nicht verständlich] wir guck mal zum Beispiel Ägypten – sind sind ähm (1) is' Geschichte (.) dann Indianer oder ach Tiere oder so das is' Biologie – also ähm ähm und da stößt man ja auch ( ) sind ja dann hinten drin (.) ja aber das das kriegen wir nächstes Jahr und das is'

└ *Comet:* Ja aber das is' aber Projektunterricht und keine Freiarbeit so ziemlich das Gleiche weil es is' sind ja auch wieder Gruppen und du kriegst was aufgeteilt – und du musst dazu was machen (Z.271-279)

Die SchülerInnen haben eine Idee davon, was sie im Projektunterricht erwartet, weil sie am Ende der 6. Klasse schon Themen für den Projektunterricht in der 7. Klasse überlegt haben. Aber sie können sich die Arbeitsform noch nicht konkret vorstellen. Sie erwarten, dass es ähnlich sein wird wie in der Freiarbeit, können aber noch nicht vergleichen,

weil ihnen die Erfahrung mit dem Projektunterricht fehlt.

Auch in den Kreisgesprächen in den Klassen 5 und 6 konnten die SchülerInnen noch keinen Vergleich mit dem Projektunterricht ziehen, weil dieser erst im Anschluss an die Freiarbeit (in der 7. Klasse) in die Stundentafel aufgenommen wurde. Ähnlich reagiert wie in Bezug auf den Projektunterricht haben sie in den Kreisgesprächen aber bei den Diskussionen um Erfahrungen mit Freiarbeit in der Grundschule, über den Projekttag, das Erstellen der Mathespiele (vgl. Kapitel 5.3.5) und die Referate (vgl. Kapitel 5.3.3/5.3.4). Diese Aufgaben nahmen sie als sehr positiv wahr, weil sie umfangreicher waren, Kreativität erforderten und in Kooperation mit MitschülerInnen stattfanden. Sie ordneten diese Aktivitäten begrifflich aber nicht als Besonderheit der Freiarbeit ein, sondern bauten einen Gegenhorizont Freiarbeit (=langweiliges Abarbeiten des Planes) versus Projektarbeit, bzw. Referatserarbeitung auf. Dies ist der gleiche Gegenhorizont, der in den Gruppendiskussionen zwischen Freiarbeit und dem Projektunterricht aufgebaut wird.

Sowohl in den Kreisgesprächen, die zeitlich parallel zum Freiarbeitsunterricht geführt wurden, als auch in den Gruppendiskussionen, die ein bis zwei Jahre später im Rückblick auf die Freiarbeit stattfanden, schätzen die SchülerInnen alle Vorhaben positiv ein, bei denen sie mit selbstgewählten PartnerInnen über einen längeren Zeitraum an einer umfangreicheren Aufgabe arbeiten konnten, die ein konkretes Ergebnis hatte (Produkt oder Präsentation), und bei denen die Gestaltung ihnen selbst überlassen blieb. Außerdem war es ihnen wichtig, dass sie bei der Erarbeitung dieser Aufgaben nicht ständiger Kontrolle durch die Lehrerin ausgesetzt waren. Des weiteren steigt das Ansehen der freien Arbeit, wenn ihre Ergebnisse zensiert werden.

#### **8.4 Sinn und Zweck der Freiarbeit**

Während es in den Kreisgesprächen um konkrete Erfahrungen in der Freiarbeit und um Verbesserungsvorschläge ging, die unmittelbar, in der eigenen Freiarbeitspraxis in konkrete Regelungen umgesetzt werden konnten, machen sich die SchülerInnen in den Gruppendiskussionen grundsätzlichere Gedanken um Sinn und Zweck der Freiarbeit.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> In der Einladung zu den Gruppendiskussionen in den verschiedenen Klassen war als Interesse angegeben worden, ihre Erfahrungen mit Freiarbeit für eine Verbesserung des Freiarbeits-Unterrichts an der

Im Folgenden soll gegenübergestellt werden, dass den SchülerInnen einerseits Freiarbeit sinnlos erscheint und sie andererseits nach diesem Sinn suchen bzw. Verbesserungen für die Freiarbeit vorschlagen, die diese sinnvoller machen würden.

Wie in der komparativen Analyse der Gruppendiskussionen festgestellt wurde, wird in den Gesprächen der 7. und 8. Klasse die Freiarbeit zunächst mit verschiedenen Varianten von Sinnlosigkeit assoziiert. Freiarbeit war: „sinnloses Absitzen“ (Manfred, Kl. 7), „sinnlose Langeweile“ (Nina, Kl. 8) oder „sinnlose Beschäftigung“ (Boris, Kl. 8). Die SchülerInnen bleiben aber nicht beim Konstatieren von Sinnlosigkeit stehen, sondern überlegen, warum sie ihnen sinnlos erschien bzw. welchen Sinn die Freiarbeit eigentlich haben sollte. So stellt Illo fest, dass sie sich in der Freiarbeit kein Ziel gesetzt hatten, „deswegen hat keiner richtig mitgemacht“ (Illo, Kl. 8). Josephine konstatiert, dass Freiarbeit anspruchslos gewesen sein, weil sie nicht wirklich „anstrengend“ war und bringt dies auch wieder mit dem fehlenden Ziel in Verbindung.

In der Gruppendiskussion der Klasse 7 kontrastiert *Manfred* die „Sinnlosigkeit“ mit der Feststellung, dass sie in Freiarbeit auch etwas lernen: – also ganz sinnlos is’ es ja auch nich’ also man lernt ja dabei auch was (Z. 388). Auf eine Nachfrage von Frau L. hin, was man lernt, erläutert *Marlene*: – man lernt ja (.) dadurch sich dass man’s einzuteil’n und (.) verstärkt somit glaub ich auch sein Lernverhalten (.) – auch für zu Hause so als Vorbereitung (Z. 409-410). Auf den Anfangsimpuls hin, was sie mit „Freiarbeit“ assoziieren, sagte *Olivia*: Selbstständige Einteilung der Arbeit (Z. 49) und *Claudia*: Man muss sich alles selbst erarbeiten (Z. 67). Nach der Konkretisierung des Impulses durch Frau L. antwortet *Marlene*: Ich fand’s gut dass wir uns das auch selber erarbeiten mussten – und – dass wir da – selber uns testen konnten (94-95) Die SchülerInnen der Klasse 7 halten also fest, dass sie bei der Freiarbeit lernen, sich die Arbeit selbstständig einzuteilen, sich Dinge selbst zu erarbeiten und sich selber zu testen. Sie betonen außerdem, dass die Freiarbeit den Sinn habe, den Unterrichtsstoff zu wiederholen und das Gelernte besser anzuwenden (vgl. 7.3).

Die Selbstständigkeit im Rahmen der Freiarbeit hebt auch *Boris* in seinem Interview am 30.10.01 hervor: Naja äh – ja an Freiarbeit gefällt mir eigentlich dass man selbstständig arbeiten kann, [Blick zu Skater] dass man mit Partner eigentlich arbeiten kann, ja. Die Zusammenarbeit mit anderen als Element der Freiarbeit, die Boris im zweiten Teil seines Statements formuliert,

---

Schule zu nutzen. Der Impuls für die Diskussion selber war sehr allgemein gehalten: „Wenn ihr das Stichwort Freiarbeit hört – was fällt euch dazu ein?“ Da in 7. Klasse die Diskussion nicht so recht anlief, wurde dort noch nachgeschoben: „Was hat euch gefallen? Was hat euch nicht gefallen? Welche Verbesserungsvorschläge habt ihr?“

wird in der 7. Klasse gar nicht erwähnt. In der Gruppendiskussion der 6. Klasse dagegen wird positiv hervorgehoben dass sie sich gegenseitig helfen konnten und auch in zwei Kreisgesprächen werden Partner- bzw. Gruppenarbeit als beliebte Elemente genannt. (Nataly am 12.12.00 Z. 107; Augustine und Illo am 17.6. 02)

Neben dem Aspekt der Kooperation werden in der Gruppendiskussion der 6. Klasse folgende Sinn-gebungen der Freiarbeit herausgearbeitet: Sie diene der Wiederholung von Unterrichtsstoff, dem Ausgleich von Defiziten und der Verbesserung von Noten in anderen Fächern. In der Freiarbeit können sie kreativ sein und sich präsentieren. Kreativität wurde auch im Kreisgespräch am 8.2.02 positiv erwähnt, in dem *Illo* zu den Mathespielen sagt: Ja – also – ... – ich fand das total cool – weil wir do – weil wir bei den Spielen unsere eigene Kreativität raus lassen konnten, (Z. 116 – 118), was von *Hermine* in Z. 157-158 bestätigt wird. Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsstoff als Sinn von Freiarbeit werden auch von SchülerInnen in den Interviews am 30.10.01 genannt:

*Marie*: Also ich finde die Freiarbeit gut, weil man kann auch mal für die anderen Fächer üben

*Lena*: – und dass wa halt für jedes Fach was üben dürfen

Mehrere der zitierten Äußerungen aus der Gruppendiskussion der 7. Klasse kommen auf Impulse oder Nachfragen der Lehrerin hin. Fast alle Äußerungen sind in der „man“-Form ausgedrückt. Nur Marlene spricht in der „wir“-Form. Es sind Argumente, die zwar auch auf den eigenen Erfahrungen der SchülerInnen beruhen, vor allem aber im schulischen Zusammenhang für die Freiarbeit gebraucht werden. Die Ambivalenz in der Haltung der Siebtklässler zur Freiarbeit zeigt sich ebenso an einer späteren Stelle der Gruppendiskussion, wo Frau L. fragt, ob es nicht besser wäre, statt Freiarbeit in der Klasse 5 und 6 zwei Stunden Fachunterricht zu machen. Auf diese Frage kommt zunächst lautstarker Protest, kurz danach eine Validierung durch Marlene, auf die eine oppositionelle Äußerung von Claudia folgt:

*Marlene*: Für uns war's besser – zum Absitzen – aber so sinnl- also sinnvoll war's nich' (.) also wenn wir was lern' soll'n das sollte man das eigentlich streichen

*Claudia*: Oder irgendwie besser organisier'n (Z. 472-475)

Claudias Vorschlag wird von mehreren SchülerInnen aufgegriffen, indem sie Verbesserungsvorschläge für die Enaktierung von Freiarbeit formulieren. (mehr Lehrmaterialien, Einbeziehen von Fachlehrern,...). Also wird auch hier wieder die konstatierte Sinnlosigkeit der Freiarbeit durch Vorschläge zur Verbesserung des Freiarbeitsunterrichts relati-



viert. Konkret kommen in der Gruppendiskussion der 7. Klasse dazu folgende Vorschläge

- Freiarbeit sollte nicht nur der Wiederholung, sondern auch der Erarbeitung von Inhalten dienen
- Klassenlehrer und Fachlehrer sollten stärker kooperieren. Die Fachlehrer sollten Aufgaben aus der Freiarbeit inhaltlich kontrollieren, z.B. im Fachunterricht (dieser Vorschlag wurde auch in der Gruppendiskussion der Klasse 6 gemacht)

Weitere Vorschläge aus der Gruppendiskussion der Klasse 6

- In der Freiarbeit sollten Gruppen gebildet werden mit Leuten, die die gleichen Interessen haben.
- Die Aufgaben der Freiarbeit sollten auf die Interessen bzw. Bedürfnisse dieser Gruppen zugeschnitten werden, wobei diese Interessen schulische Interessen sein müssten und zukunftsrelevant sein sollen.
- Die strikte Trennung von Freiarbeitsaufgaben und Hausaufgaben sollte aufgehoben werden.

In den Gruppendiskussionen der Klassen 7 und 8 wird außerdem vorgeschlagen

- Eine stärkere Heranführung an die selbstständige Arbeit
- Freiarbeit nur in einem kürzeren Zeitraum durchzuführen bzw.
- Freiarbeit früher zu beginnen (z.B. Klasse 3) und früher durch Projektunterricht zu ersetzen (z.B. Klasse 6).

In den Gruppendiskussionen der Klassen 7 und 8, den Kreisgesprächen und Interviews wird ein übersichtlicherer Plan (in Gestaltung und Umfang) angemahnt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Gruppendiskussion am Ende der 6. Klasse im Jahr 2004 die gleichen Pluspunkte für die Freiarbeit genannt werden, die die SchülerInnen des Delfin-Projektes in Kreisgesprächen und Interviews in den Jahren 2000-2002 angesprochen hatten. Insbesondere die Kooperation wird in allen drei Dokumentarten von verschiedenen SchülerInnen als Inhalt bzw. Anliegen von Freiarbeit festgehalten. Die Kreativität wird in der Gruppendiskussion der 6. Klasse (30.6.2004) und im Kreisgespräch der 6. Klasse (8.2.2002) genannt. In den Gruppendiskussionen der 6. und 7. Klasse, in den Kreisgesprächen und in den Interviews wird die Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsstoff als Aufgabe der Freiarbeit gesehen. Die SiebtklässlerInnen betonen außerdem noch, dass man lernt, sich die Zeit einzuteilen und sich Dinge selber zu erarbeiten, was wiederum mit Boris' erster Äußerung im Interview korrespondiert. Die Achtklässler stellen der von ihnen im Rückblick konstatierten Sinn-

losigkeit des Freiarbeitsunterrichtes die Sinnhaftigkeit des Projektunterrichtes gegenüber.

Während in den Gruppendiskussionen intensiv über Sinn und Zweck von Freiarbeit diskutiert wurde, hatte in der Zeit, in der die SchülerInnen Freiarbeit hatten und die Kreisgespräche stattfanden, kaum jemand die Sinnhaftigkeit von Freiarbeit an sich in Frage gestellt. Shirley war die einzige, die mehrfach betonte, dass sie diese sinnlos fand. Als die SchülerInnen am Ende der 6. Klasse im Kreisgespräch gefragt wurden, ob sie Freiarbeit weitermachen möchten, war es außer Shirley nur Paula-Luise, die Freiarbeit als sinnlos bezeichnete. Trotzdem wollte Shirley Freiarbeit weitermachen, weil es eine so schöne „Quatschstunde“ sei. Diese beiden Sinnebenen sind in der Gruppendiskussion der 8. Klasse wieder vorhanden, wenn Boris davon spricht, dass Freiarbeit gut war, weil sie Zeit für anderweitige Beschäftigungen eröffnete, andererseits aber wie Illo die Freiarbeit „an sich“ als sinnlos bezeichnet, weil ihnen Ziel und Zweck und Kontrolle fehlte. Die SchülerInnen bleiben aber nicht bei der konstatierten Sinnlosigkeit von Freiarbeit stehen, sondern machen Vorschläge, wie Freiarbeit verändert werden sollte, um sie sinnvoller zu gestalten.

### **8.5 Kontrolle oder Eigenverantwortung - ein anderer Blick auf die Rolle der Lehrerin**

Kontrolle wird von den SchülerInnen einerseits gefordert, andererseits abgelehnt. Ihnen ist die Abhängigkeit von Verantwortung für das eigene Handeln auf der einen und notwendiger Kontrolle auf der anderen Seite bewusst und an einigen Stellen scheint in den Kreisgesprächen und Gruppendiskussionen die Idee einer umfassenden Eigenverantwortung durch.

#### ***Wer kontrolliert die in der Freiarbeit geleisteten Arbeiten?***

Vergleicht man Kents Äußerungen in der Gruppendiskussion am 30.6.2004 zur Kontrollpraxis mit seinen Äußerungen in der Kreisgesprächspassage „Gegenseitige Kontrolle“ am 10.2.01 so ist festzustellen, dass es im Kreisgespräch zwei Redebeiträge von Kent gibt, die starke Parallelen zu seinem Redebeitrag in der Gruppendiskussion (drei Jahre später) aufweisen:

*Kreisgesprächspassage „Gegenseitige Kontrolle“ vom 10.2.01, Z. 186-190, Redebeitrag I*

*Kent:* Ja (3) also ähm – ich wollt‘ sagen dass (2) also bei uns ist das eig‘ntlich so dass – dass ähm – also je‘nfalls äh wenn ich jetzt zum Beispiel Logico gemacht hab (2) und ähm dann guckt Thomas eig‘ntlich nicht mehr besonders darauf äh dass‘richtig ist, ich meine er guckt ja schon – nein er guckt ja schon drauf während ich das mache – deshalb er guckt ja schon – also er wird das ja schon sicher irgendwie sehen (.) stimmt’s? so machen wir datt wir zwei beiden, [Grölen im Hintergrund]

*Kreisgesprächspassage „Gegenseitige Kontrolle“ vom 10.2.01, Z. 236-242, Redebeitrag II*

*Kent:* So ich wollt noch sagen, – ähm – weil als ich – ich hab – ich – äh – sonst war – hat Konrad ja immer unterschrieben als ich noch vor (2) nee als er hinten gesessen hat – uund jedenfalls da ha‘m wir das halt auch –äh – noch so – also so manchmal jemacht dass ich jetzt zum Beispiel (2) das war aber seltener – also ich hab jetzt beispielsweise ´en Profax gemacht – mh – und – äh @(.)@ dann war ich halt fertich und dann hab ich äh halt bloß Konrad mal so kurz das so im Bruchteil so so mal kurz hier so hier (.) das – Profax unterschreib mal – aber – naja deswegen das sieht man nicht aber jetz – jetz mach ich das auch so dass ich halt – ihm das immer zeige hier dem hier (2) denn – hier guck ma, und denn – unterschreib ma, und denn – hier is richtig (1) so (6)

*Gruppendiskussionspassage „Kontrolle“ vom 30.6.04, (Z. 128-133)*

*Kent:* Na ja – ja in meiner Erinnerung daran (.) auch positiv bloß dass man halt nicht immer so ganz (.) äh (.) die Aufgaben so erledigt hat die eigentlich (.) wie man sich das eigentlich oder wie sich Frau L. das vorgestellt hatte, (.) da hat man dann schnell ma‘ seinen Partner ich nenne keine Namen? (.) da hat man denn schnell mal seinen Partner dafür äh unterschreiben lassen damit hat er eben gesagt – i- ich habe gesehen dass er diese Aufgabe gemacht hat und so – das hat aber nich mal gestimmt (.) wir hatten immer diese Monatspläne auszufüllen (1) und Thomas war nicht mein Partner [Lachen im Hintergrund]

Kent beschreibt im Kreisgespräch am 10.2.01 dieselbe „Kontroll“-Praxis, die er in der Gruppendiskussion vom 30.6.2004 erläutert: Nach der Erledigung der Aufgaben hat er seinen Partner schnell auf dem Monatsplan unterschreiben lassen, dass er sie fertiggestellt hat. Im Kreisgespräch versucht er diese Praxis als echte Kontrolle darzustellen, bzw. er gelobt Besserung, nachdem er die Kontrolle zeitweise nicht wirklich habe ausüben lassen. In der Gruppendiskussion dagegen spricht er offen davon, dass sie die Kontrolle nicht wirklich ausgeübt haben, sondern der Partner Komplize war bei dem Anliegen, die Aufgaben möglichst schnell abzuhaken. Beide Male erwähnt er direkt oder indirekt, dass Thomas sein Partner war.

Das Kreisgespräch am 10.2.01 wurde von der Lehrerin geleitet, die den Freiarbeitsunterricht erteilte. Außerdem fand es nach dem ersten halben Jahr Freiarbeit statt. Es ist also anzunehmen, dass Kent der Lehrerin gegenüber nicht offen zugeben wollte, dass sie die Kontrolle nicht in ihrem Sinne durchführten. Hierbei ist besonders interessant, dass Kent in der Gruppendiskussion die Formulierung „wie man sich das eigentlich (vorgestellt hatte)“ verbessert in „wie Frau L. sich das vorgestellt hatte“. Im Kreisgespräch am 10.2.01 hat er die Maßstäbe der Lehrerin übernommen. Dies ist nicht verwunderlich; denn die Lehrerin machte in diesem Kreisgespräch sehr deutlich, dass sie die Maßstäbe zur Kontrolle festlegte. Sie erkannte den impliziten Wunsch der SchülerInnen, selber die Regeln zur Enaktierung der Kontrollregel festzulegen, nicht an, und war nicht bereit, ihre Steuerungskompetenz abzugeben. In der Einschätzung der SchülerInnen ist es sowieso die Lehrerin, die entscheidet, was gemacht wird, wie Shirleys Protokoll über den Beschluss zur Rückverlegung der Freiarbeitsstunden auf den Montag verdeutlicht: „Die Lehrerin bestimmt, dass Freiarbeit wieder am Freitag durchgeführt wird. Dies ist abgestimmt worden.“ Eigentlich entscheidet die Lehrerin. Die Abstimmung erscheint als zusätzlicher formaler Akt.

Dies erklärt auch, dass Kents Übernahme der Position der Lehrerin zur Kontrollpraxis im Kreisgespräch am 10.2.01 gebrochen ist, wie die vielen „ähm“s, Pausen und Sprünge in seinen Redebeiträgen zeigen. In der Gruppendiskussion gibt er offen zu, dass es die Regeln der Lehrerin waren und nicht ihre eigenen. Ein weiterer Grund für Kents Zurückhaltung im Kreisgespräch (neben der Rücksicht auf die Lehrerin, deren Position ihm klar ist) könnte darin liegen, dass er das Unterrichtsfach Freiarbeit nicht durch regelwidriges Verhalten gefährden wollte; denn in anderen Diskussionen kam zum Ausdruck, dass den SchülerInnen Freiarbeit sehr viel lieber war als „normaler“ Unterricht.

In Bezug auf die gegenseitige Kontrolle der in der Freiarbeit geleisteten Arbeit kommt von den SchülerInnen in den Kreisgesprächen nie der Wunsch nach stärkerer Involvierung der Lehrerin. Im Gegenteil, in der Kreisgesprächspassage zu diesem Thema kommt zum Ausdruck, dass sie sich wünschen, ihre eher lockere Art der gegenseitigen Kontrolle beibehalten zu dürfen, während die Lehrerin klare Regeln für die Durchführung der Kontrolle festlegen will. In der Gruppendiskussion geben sie offen zu, dass sie die lockere Art der Kontrolle genutzt haben, um Aufgaben auf dem Monatsplan abzuhaken, die sie nicht erledigt hatten. Interessanterweise folgern sie daraus aber nicht, dass die Lehrerin die Erledigung der Aufgaben hätte stärker kontrollieren müssen, sondern sie stellen fest, dass die Aufgaben oft sinnlos waren und sie sich deswegen durchge-

schummelt haben. Gleich darauf taucht der Gegenhorizont des Projektunterrichts auf, in dem sie mit Engagement gearbeitet haben, da die Projekte für sie Sinn und Zweck hatten und da es darauf Noten gab.

Dieser Diskussionsverlauf lässt eine doppelte Schlussfolgerung zu: Die SchülerInnen wünschen sich einerseits eine Sinnhaftigkeit der Aufgaben der Freiarbeit. Wenn diese gegeben ist, dann erledigen sie die Aufgaben auch ohne genaue Kontrolle (vgl. 7.4 „Sinn und Zweck der Freiarbeit“). Andererseits betonen sie, dass Zensuren ein Anreiz sind, um Aufgaben zu erledigen. Damit wünschen sie sich indirekt eine stärkere Kontrolle: Wenn die Lehrerin die Aufgaben zensiert, guckt sie diese auch an. So stellt Ginny in der Gruppendiskussion der 6. Klasse am 1.7.04 fest:

*Ginny:* Ja genau das is' der Punkt... Freiarbeit da soll'n wir da [Kommentar von jemand] soll'n wir uns verbessern Tschuldigung aber – da soll'n wir uns verbessern ja, (.) aber wenn wir wenn wir alles alleine machen wie soll'n wir uns da verbessern wenn wir Fehler machen sagt sie ja das is' falsch korrigiert sie das? schreibt sie oben drüber rot drüber was falsch is', – und dann dann davon lern' wir's nich', (Z. 373 – 380)

Wenn die Lehrerin die Aufgaben der Freiarbeit nicht korrigiert, dann können sie nichts aus ihren Fehlern lernen. An diesem Punkt soll nicht die Frage diskutiert werden, ob die Kontrolle der Lehrerin obsolet ist, wenn Selbstkontrollmechanismen vorhanden sind (wie bei den Übungssystemen oder durch Lösungsblätter), sondern konstatiert werden, dass die SchülerInnen sich eine inhaltliche Kontrolle ihrer Arbeiten wünschen. Diese Kontrolle bedeutet auch eine Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Lehrerin – die sich z.B. durch Noten ausdrücken kann, auch wenn dies nicht das Anliegen von Ginny ist. Die Bedeutung von Noten als Anerkennung ihrer Arbeit durch die Lehrerin bringt dagegen Thomas im Kreisgespräch am 17.6.02 zum Ausdruck. Bei der Diskussion über die Frage, ob sie in der 7. Klasse weiterhin Freiarbeit machen wollen, konstatiert er als positive Erfahrung der Freiarbeit, dass bei Referaten und Buchvorstellungen, die in der Freiarbeit vorbereitet worden waren, „gute Noten da raus gekommen“ (Z. 296) sind.

Auch im zweiten interpretierten Abschnitt der Gruppendiskussion der 8. Klasse wird der Projektunterricht als positiver Gegenhorizont zur Freiarbeit thematisiert. Dieses Mal wird aber noch stärker die Produktorientiertheit der Projekte als Motivation zum eigenen Engagement hervorgehoben als ihre Benotung. D.h. wenn die SchülerInnen in den Aufgaben der Freiarbeit oder Projektarbeit einen Sinn sehen, dann ist eine ständige Kontrolle, ob sie ihre Arbeiten erledigen, nicht nötig, weil sie aus eigener Motivation

heraus arbeiten.

In den Gruppendiskussionen geben die SchülerInnen also zu, dass sie die gegenseitige Kontrolle z. T. nicht ernsthaft durchgeführt haben, was in den Kreisgesprächen nur aus der Gebrochenheit ihrer Redebeiträge zu schließen war. Andererseits stellen sie in den Gruppendiskussionen heraus, dass die Kontrolle nicht nötig war, wenn sie motiviert und aus Interesse gearbeitet haben wie z.B. bei den Projekten. Ihnen ist es also wichtiger, dass die Aufgaben der Freiarbeit für sie einen Sinn haben als dass diese Aufgaben kontrolliert werden. Die Kontrolle wird obsolet, wenn der Sinn gegeben ist.

### ***Wer sorgt für Disziplin in der Freiarbeit?***

Eine stärkere Kontrolle der Lehrerin haben die SchülerInnen dagegen sowohl in den Kreisgesprächen als auch in den Interviews gefordert, wenn es um den Geräuschpegel ging.

So sagt Dorothea im Interview am 30.10.01:

*Dorothea:* Juut. Also ich find' Freiarbeit eigentlich ganz in Ordnung, ähm – es is' nur manchmal ein bisschen – laut [malt mit beiden Händen Doppelstriche in die Luft] in Anführungsstrichen weil – Frau L. halt nich' so – nich' so so – alle kontrollieren kann, (2) ja – aber sons' ist's eigentlich ganz o.k. weil's halt ein bisschen lockerer is' so und die Atmosphäre so wenn man halt sich aussuchen kann

Und Nataly betont im Kreisgespräch am 10.2.01:

*Nataly:* „Also ich finde dass es auch schon – e'n bisschen besser geworden is' (.) aber manchmal da ist es halt auch – ziemlich dolle laut und dann senkt sich das wieder wenn ma' – Lehrer ziemlich dolle – gemeckert hat, (.) dann ist es wieder eine Weile leise“

D.h. die SchülerInnen erwarten Interventionen der Lehrerin, um Ruhe in der Freiarbeit zu gewährleisten und die Lehrerin versucht auch, dieser Rolle zu entsprechen (sie „merckert“ „ziemlich doll“).

Auch in den Gruppendiskussionen stellen die SchülerInnen fest, dass sie eine Lehrerin als Aufsichtsperson brauchen, weil es sonst zu unruhig wird und die Parallelklassen gestört werden (Ronaldo und Van der Saar in Klasse 6). Auch in Klasse 8 wird am Anfang des ersten Diskussionsabschnittes zu geringe Kontrolle durch die Lehrerin in der Freiarbeit moniert: Die *eine Lehrerin* hatte keine ausreichende Kontrolle über *30 SchülerInnen*. Thomas, der diese kritische Bemerkung gemacht hatte, stellt allerdings später selber fest, dass es nicht sinnvoll sei in Freiarbeit vier Lehrer zu haben. Er appelliert an die Eigenverantwortung der SchülerInnen, damit es nicht darauf hinaus läuft, dass „man

die ganze Zeit nur Scheiße macht“. Hermine hält es nicht für realistisch, dass sie sich selbst disziplinieren in der Freiarbeit.

Diese Widersprüchlichkeit von Kontrolle versus Eigenverantwortung findet sich immer wieder in den SchülerInnenäußerungen. Barney führt am 30.10.01 im Interview aus, dass es manchmal sehr laut ist in der Freiarbeit, betont aber gleich danach selbstkritisch, dass er auch laut ist. Trotzdem sei es in Freiarbeit besser als in Mathe, wo es immer leise sein muss. Während Dorothea im Interview eine stärkere Kontrolle der Lehrerin fordert, weil es in der Freiarbeit zu laut ist (s.o.), gesteht Barney eine Eigenverantwortung für den Geräuschpegel ein und deutet an, dass ihm der Geräuschpegel in der Freiarbeit lieber ist als die Stille in Mathe („ja immer so leise“). Für ihn existieren also zwei Seiten der Medaille: Die Lockerheit des Freiarbeitsunterrichts bedingt den Geräuschpegel, die Stille des Matheunterrichts impliziert eine stärkere Disziplin, die er sich für die Freiarbeit nicht wünscht.

Auch in den Kreisgesprächen wechseln der Wunsch nach Eigenverantwortung und der Ruf nach Kontrolle sich immer wieder ab: Im Kreisgespräch am 12.12.00, als das Thema Geräuschpegel zum ersten Mal angesprochen wurde, appellierten die SchülerInnen an ihre eigene Verantwortung. Beim zweiten Kreisgespräch am 10.2.01 einigten sie sich in der Orientierung, dass sie zu alt seien für „Please, be quiet“ – das Ritual, das die Lehrerin mit ihnen praktizierte, damit sie leise wurden. Am 10.4.01 forderten einige Jungen im Kreisgespräch Repressionsmaßnahmen der Lehrerin, um Ruhe in der Freiarbeit herzustellen, während einige Mädchen ihnen widersprachen mit dem Argument, dass solche Maßnahmen in der Freiarbeit schwer durchführbar seien. An dieser Stelle appellieren die Mädchen an die Eigenverantwortung während die Jungen Repressionen verlangen. Bei der Sitzordnungs-Diskussion am 8.2.02 dagegen wünschen sich die Jungen Vierertische, die Peerkontakte im Unterricht ermöglichen und die Mädchen sind gegen Vierertische, weil an diesen die Ablenkungsmöglichkeiten zu groß seien. Sie wünschen sich damit Bedingungen, die sie in ihrem Kommunikationsbedürfnis einschränken, also indirekte Repressionen.

Bei der Triangulation von Gruppendiskussionen, Interviews und Kreisgesprächen lässt sich also feststellen, dass die unter 5.5 vermutete Geschlechtsspezifität bezüglich des Wunsches nach Repressionen nicht vorhanden ist. Während in der Kreisgesprächspassage zum Geräuschpegel die Jungen nach Repressionen der Lehrerin verlangen, um

Ruhe in der Freiarbeit durchzusetzen, ist es im Interview ein Mädchen, das diese verlangt, während ein Junge die eigene Verantwortung für den Geräuschpegel ins Gespräch bringt. Im Rahmen der Kreisgesprächspassage zur Sitzordnung sind es Mädchen, die eine indirekte Repression fordern. In der Gruppendiskussion der 8. Klasse appelliert ein Junge an die Eigenverantwortlichkeit und ein Mädchen stellt die Realisierbarkeit der von ihm geforderten Selbstdisziplin in Frage. Es sind dem gemäß sowohl Jungen als auch Mädchen, die die Ambivalenz von notwendiger Eigenverantwortung einerseits und dem Wunsch nach Repression andererseits ausdrücken.

### ***Die Idee einer umfassenden Selbstverantwortung***

Sowohl in einem Kreisgespräch als auch in einer Gruppendiskussion taucht die Idee von Selbstkontrolle im Sinne umfassender Selbstverantwortung auf. In der Kreisgesprächspassage „gegenseitige Kontrolle“ am 10.2.01 weisen ein Redebeitrag von Augustine und die Validierung von Hermine darauf hin:

*Augustine:* Also @(. )@ (3) wenn man jetzt was nicht gemacht hat und das trotzdem vom – vom Nachbar unterschreiben lässt, dann – hat ma ja eigentlich selber Schuld, weil – wenn das dann ma – irgendwo – in’er Kurzkontrolle dran kommt oder so; – dann weiß man das ja eben nicht obwohl man es ja eigentlich in der Freiarbeit – üben sollte und dann hat man eben selber Schuld gehabt (9)

*Hermine:* Ähm – also ich fand’s (2) ich find’s doof – dass – ähm ich weiß (2) ich weiß nicht ob jemand betrügt aber (.) wenn man’s macht (.) würd ich’s lieber nich machen wegen – Augustine hat’s auch eben gesagt (.) also - ich würde es nich machen (4) (177-184)

Augustine stellt fest, dass diejenigen, die das Prinzip der Selbstkontrolle unterlaufen, sich selber schaden; denn sie lernen nichts und werden bei möglichen Tests schlecht abschneiden. Hermine bestätigt Augustines Aussage. Beide übernehmen in ihren Formulierungen („selber Schuld“ bzw. „ob jemand betrügt“) die moralisierende Sprachweise der Lehrerin, nach der die korrekt ausgeführte Kontrolle in der Freiarbeit eine Sache der Ehrlichkeit ist. Gleichzeitig wird mit der Idee von Augustine und Hermine das Prinzip der ständigen und kleinlichen Kontrolle, das die Lehrerin vertritt, transzendiert. Danach geht es nicht mehr um Ehrlichkeit der Lehrerin gegenüber, sondern sich selbst gegenüber. Diese Art der Ehrlichkeit würde eine umfassende Eigenverantwortung der SchülerInnen beim Lernen implizieren.

Dieselbe Problematik expliziert Ginny in der Gruppendiskussion der 6. Klasse mit einer noch weitergehenden Perspektive:



*Ginny:* ... wir ham alle irgendwo `n kleines Problem oder vielleicht auch `n größeres Problem und müssen da üben – aber wenn alle – das is' ja bei uns in der Klasse sehr verstärkt – wenn einer das gemacht hat – schreiben alle von ihm ab – was bringt uns das da da wiederhol'n nichts da lern' wir nichts Neues – und das und da stärken wir nichts – ich meine... ihr sagt jetzt vielleicht okay na ja ich hab kein' Bock dazu ich schreibe ab – aber eigentlich isses (...) (...) ich finde das das nützt alles nichts

└ : Aber im Moment in unserm Alter in dem wir jetzt sind wir wir denken wahrscheinlich alle (...) die Lehr- äh (...) die Erwachsenen sagen immer ihr macht's doch für euch lernt doch bitte ihr macht's doch für euch und für eure Zukunft – aber... ich hab nich' das Gefühl dass ich's für mich mache (...) ich hab's irgendwie – das Gefühl dass ich's für Frau S. mache

*Ginny:* Ja aber irgendwann irgendwann sie mer- sie müssen's wissen sie sind sie sind Erwachsene sie müssen's wissen sie waren selber Kinder sie hatten wahrscheinlich selber diese Ansichtspunkte wie die wir jetzt haben aber sie müssen's ja wissen weil (...) ich denke nich' dass unsere Eltern sagen geht jetzt in die Schule und lernt was für mich sie werden schon wissen was sie tun weil sie wollen nich' dass wir dann auf der Straße sitzen oder Müllfrau oder @Müllmann@ oder – Putzfrau werden ich meine wer will das schon und wir sind jetzt auf soner – sag ich mal gehobenen in Anführungsstrichen Schule (...) die ähm – wo so was sein sollte und hier kommt man halt auch drauf wenn man wirklich was lern' soll und nich' wenn man nur rumsitzt (Z. 434-454)

Ginny stellt ebenso wie Augustine und Hermine fest, dass sie sich nur selber schaden, wenn sie die Aufgaben nicht ordentlich erledigen, indem sie z.B. abschreiben. Ein/e MitschülerIn sieht die Gründe dafür darin, dass ihnen nicht bewusst ist, dass sie für sich selbst lernen. Die Erwachsenen versuchen zwar, ihnen dies klar zu machen. Trotzdem haben die SchülerInnen das Gefühl, dass sie nicht für sich selbst lernen, sondern für ihre Lehrerin. Interessant ist, dass sie nicht feststellt, dass sie für die Noten lernt, sondern dass sie für die Lehrerin lernt, was ein Hinweis auf ein gutes Lehrerinnen-SchülerInnen-Verhältnis ist. Andererseits ist dies natürlich auch eine mittelbare Motivation; denn sie lernt nicht aus Interesse an der Sache oder für sich selbst, sondern für die Lehrerin. So wie oft die Noten als Anreiz für das Lernen genannt werden, ist es hier die Anerkennung durch die Lehrerin, die Ginny motiviert. Ginny erweitert die Erwachsenenvorstellung auf die Eltern hin, deren Anliegen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung eine bestmögliche Schulbildung ihrer Kinder sei, damit sie nachher auch eine gute Berufsperspektive haben (und nicht „Müllfrau oder Müllmann“ werden). Sie konstatiert, dass sie auf einer besonderen Schule sind, damit sie wirklich etwas lernen und nicht nur „rumsitzen“. Das Anliegen der Verantwortung für das eigene Lernen wird also in einer doppelten Perspektive entfaltet: Einerseits sollten sie die Zeit in der Freiarbeit nutzen, um etwas zu lernen – und nicht nur zum „Rumsitzen“ – und sich damit ihre Zukunft zu sichern. Andererseits

würden sie damit der Situation Rechnung tragen, dass sie das Privileg haben, in einer „gehobenen... Schule“ zu sein.

In dieser Gruppendiskussionspassage wird ebenso wie bei den Kreisgesprächsäußerungen von Augustine und Hermine die Perspektive der umfassenden Eigenverantwortung der SchülerInnen für ihr Lernen eröffnet. Gleichzeitig kommen aber auch die Bedenken, dass die SchülerInnen sich selber als nicht so weitsichtig einschätzen, dass ihnen klar ist, dass sie für ihr Leben lernen und nicht für die Schule. Dieselbe Skepsis zeigt Hermine in der Gruppendiskussion der 8. Klasse. Als Thomas von der notwendigen Eigenverantwortung der SchülerInnen spricht, um mit den Freiheiten der Freiarbeit umzugehen, ist es Hermine, die zweifelt, ob es realistisch ist, dass SchülerInnen die erforderliche Selbstdisziplinierung aufbringen.

Den notwendigen Blick in die Zukunft postuliert auch Ronaldo in der Gruppendiskussion der Klasse 6, als es darum geht, welche Fächer in die Freiarbeit einbezogen werden sollten:

*Ronaldo:* Naja man sollte wirklich die Fächer äh stärken wo man wirklich nich' so gut drin is' die mag man zwar nich' aber da muss man halt mal in den sauren Apfel beißen – und wirklich mal also wirklich wieder an die Zukunft denken und ans Allgemeinwissen (Z. 294-296)

Eine ähnliche Argumentation taucht in der Gruppendiskussion der 7. Klasse auf. Auf Juliens Frage: „Bringt jetz' Freiarbeit was?“ antwortet Vanessa:

*Vanessa:* Ich denk schon dass man da lernt (1) dass man dass man sich Aufgaben einteilt auch – dass man auch (.) versucht – so gut wie möglich Aufgaben zu lösen die man nich' nich' mag oder – nich' kann oder so dass man sich versucht – was zu erarbeiten was man noch nich' kann also dass (Z. 335-337)

Gleich darauf wird in Klasse 7 aber betont, dass Freiarbeit nur ein halbes Jahr durchgeführt werden sollte und Übungsaufgaben auch in die Hausaufgaben verlegt werden könnten. D.h. hier werden pragmatische Lösungen vorgeschlagen, während in Klasse 6 Zukunftsperspektiven einbezogen und Visionen entworfen werden, also Weitblick vorhanden ist. Am weitgehendsten ist die Vision von Comet, die sich eine Freiarbeit vorstellt, bei der die Lehrerin überflüssig ist:

*Comet:* Es geht aber um Freiarbeit (1) Ja (.) aber (.) die Sache is' die Lehrerein is'n bisschen unnütz bei Freiarbeit ich meine [Lachen von anderen] (2) die kontrolliert das aber da könnte man jetzt die Schüler alleine in Freiarbeit lassen (Z.118-120)

... – brauch' man die Lehrer eigentlich nur zum Kontrollier'n also könnten das jetzt alle mal machen – ähm den Freiarbeitsplan (.) wie se woll'n (.) ohne das irgendwer dazwischenfunk und sagt jetzt kriecht ihr

„ne Sechs wenn ihr euch nicht beeilt (.) und dann könnte man alle Aufgaben die man dann gelöst hat irgendwann mal abgeben (Z. 133-135)

In einer Freiarbeit ohne Lehrerin könnten die SchülerInnen die Aufgaben lösen „wie sie wollen“ und „irgendwann mal abgeben“. Hierbei haben das kleinliche „Dazwischenfunken“ der Lehrerin und die Androhung von schlechten Noten keinen Platz, sie sind ebenso überflüssig wie die Lehrerin selbst! Dies ist die gleiche Idee, die Ginny in derselben Gruppendiskussion formuliert, als sie erläutert, dass die SchülerInnen sich durch Abschreiben nur selber schaden, und, die in den Kreisgesprächsbeiträgen von Augustine und Hermine zum Ausdruck kam, als sie vom Lernen zum eigenen Nutzen sprachen. Comet baut nur stärker den Gegensatz auf von der Lehrerin, die kontrolliert und den SchülerInnen, die selbstverantwortlich arbeiten. Damit impliziert sie, dass die ständige Kontrolle der Lehrerin die Eigenverantwortlichkeit der SchülerInnen verhindert. Diese Einschätzung kommt auch im Kreisgespräch am 17.6.02 zum Ausdruck, wo Pünktchen betont, dass sie besser arbeiten konnte, wenn die Lehrerin ihr nicht dauernd „auf's Blatt guckt“.

Der Vision von Comet entspricht Ginnys erweiterter Blick auf Schule, der von der eigenen Schulerfahrung absieht und weitergehende Lernmöglichkeiten aufzeigt:

*Ginny:* Ähm aber es heißt nicht – es heißt nicht dass Freiarbeit generell nicht funktioniert es gibt zum Beispiel in (unserer Stadt) – mindestens eine Schule – die heißt Freie Schule (unserer Stadt) und da machen die – den Unterricht machen die nur in Freiarbeit (.) sozusagen die kriegen 'n Wochenplan – in Arbeitsblättern da sind die dritten und vierten und die ersten und zweiten Klassen zusamm'... (Z. 152-155)

*Ginny:* ... ich mein' vielleicht sollten wir uns alle mal an die eigene Nase fassen und mal überlegen – was wir dazu beitragen @könn' @äh was wir dazu beitragen könn' dass die Freiarbeit besser wird oder dass die Freiarbeit vielleicht – int'ressanter wird dass die Freiarbeit vielleicht auch dass man sich da besser konzentrier'n kann weil wenn alle durcheinander reden is' kein Wunder dass sich keiner konzentrier'n kann (Z. 179-183)

Ginny betont, dass es eine Schule gibt, wo der gesamte Unterricht Freiarbeit ist. Sie zeigt damit auf, dass selbstorganisiertes Lernen möglich ist. Einige Zeilen später geht sie auf die Realität des eigenen Freiarbeitsunterrichts ein, wo zu viel Unruhe ist. Dies könnte besser werden, wenn sich alle „mal an die eigene Nase fassen“ und selber etwas dazu beitragen, dass die Freiarbeit besser und interessanter wird.

Während die SchülerInnen der 8. Klasse in ihrer Diskussion den Projektunterricht als positiven Gegenhorizont zur Freiarbeit bezeichnen und darin Perspektiven zur Veränderung des Freiarbeitsunterrichtes sehen, werden von den SchülerInnen der 7. Klasse nur kleinschrittige Veränderungsvorschläge für die Durchführung der Freiarbeit gemacht. Die GruppendiskussionsteilnehmerInnen der 6. Klasse dagegen entwerfen ein weitergehendes Bild einer umfassenden Selbstverantwortung, wo SchülerInnen ohne die Kontrolle einer Lehrerin in Freiarbeit lernen.

Dass die Freiarbeit als offene Unterrichtsform auch die Rolle der Lehrerin verändert, kommt in zwei Passagen in den Gruppendiskussionen der Klasse 6 und Klasse 8 zum Ausdruck, wo die Lehrerin als Teil der Peergroup gesehen wird. In Klasse 8 weisen sie der Lehrerin als „Petze“ eine zwar negative, aber doch der Peergroup zugehörige Rollenbeschreibung, zu. In Klasse 6 sprechen die SchülerInnen davon, dass die Lehrerin ihnen „vorsagt“, eine positiv konnotierte Tätigkeit, die sonst auch im Rahmen der Peergroup angesiedelt ist. Verhaltensweisen innerhalb der Peergroup werden damit punktuell auf die Lehrerin ausgeweitet. Aus dieser Verhaltensweise leitet *Emma* in der Gruppendiskussion der 6. Klasse auch eine Rollenbeschreibung der Lehrerin in der Freiarbeit ab: vielleicht is' auch 'n Lehrer da (.) dass man ihn nochmal fragen kann danach – wie war das nochmal... (Z. 244 f). Sie sieht die Lehrerin als Helferin und Unterstützerin. Hier wird also eine positive Verhaltensweise aus dem Peergroupmilieu zur Rollendefinition der Lehrerin in der Freiarbeit genutzt. Andererseits wird die Hilfe der Lehrerin z.T. auch als Intervention gewertet und abgelehnt. So stellt *Hermine* im Kreisgespräch am 8.2.02 fest: [räupert sich] Also – ich wollt' sagen dass ich das ziemlich doof finde dass – ähm also es ist zwar nett wenn Frau L. uns helfen will, aber irgendwie – ich denk mal wir könnten das auch schon selber schaffen... (Z. 38-40)

Die Lehrerin soll helfen und unterstützen, sie soll aber nicht unnötig intervenieren. Diese Erwartungen der SchülerInnen implizieren einen schwierigen Balanceakt. Allerdings lässt sich nach der Analyse des Lehrerinnenverhaltens in Abschnitt 5.6 sehr deutlich feststellen, worin die Intervention im Unterschied zur Hilfestellung bestand: Bei der Referatserarbeitung von Hermines Gruppe war die Lehrerin der Meinung, den SchülerInnen strukturierend unter die Arme greifen zu müssen, was sich in regelmäßiger Kontrolle der Arbeit dieser Gruppe ausdrückte. Dies war eine Hilfestellung, die nicht von den SchülerInnen erbeten oder gewünscht worden war, sondern mit der die Lehrerin sich aufgedrängt hat. Auch hier wäre es wichtig, die Lern- und Arbeitsprozesse der

SchülerInnen ernst zu nehmen und nur zu helfen, wenn die Hilfestellung dem Wunsch der SchülerInnen entspricht.

### ***Zusammenfassung des Abschnitts „Kontrolle oder Eigenverantwortung“***

Die Ergebnisse der Triangulation in Bezug auf die Rolle der Lehrerin bestätigen die bei den Kreisgesprächen und Gruppendiskussionen festgestellte Ambivalenz der SchülerInnen-Erwartungen und –wahrnehmungen in Bezug auf die Freiarbeit und die Rolle der Lehrerin dabei: Einerseits schätzen die SchülerInnen die Freiheiten der Freiarbeit, andererseits wünschen sie sich mehr Kontrolle. Die Lehrerin soll die Erledigung der Arbeiten in der Freiarbeit nicht zu genau kontrollieren; das möchten sie selber tun, bzw. die Motivation, die Aufgaben zu erledigen, sollte aus deren Sinnhaftigkeit entspringen und nicht durch äußeren Druck zustande kommen. Andererseits wünschen sich die SchülerInnen eine stärkere Kontrolle durch die Lehrerin, um eine ruhige Arbeitsatmosphäre in der Freiarbeit herzustellen. Gleichzeitig sind sie sich dessen bewusst, dass sie auch selber dafür verantwortlich sind, diese Arbeitsatmosphäre zu schaffen. An verschiedenen Stellen in den Kreisgesprächen und Gruppendiskussionen scheint das Bild einer umfassenden Selbstverantwortung für das eigene Lernen durch, das die Kontrolle durch eine/n LehrerIn überflüssig machen würde. SchülerInnenäußerungen in den Gruppendiskussionen, die die Lehrerin als Teil der Peergroup ansehen, verdeutlichen ein verändertes LehrerInnenbild in der Freiarbeit. Dass dieses Bild nicht ausgereift ist, zeigt sich in dem Widerspruch, dass die Lehrerin einerseits als Helferin angesehen wird, andererseits ihre Hilfe auch als Intervention abgelehnt wird, wobei beides natürlich auch situationsbezogen gesehen werden muss.

## **8.6 Freiarbeit als Zwischenbereich zwischen Peerkultur und konventionellem Unterricht – auch in der Sprache**

Sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Kreisgesprächen kommt zum Ausdruck, dass die Freiarbeit für die SchülerInnen einen Zwischenbereich darstellt. Es ist ein Bereich, der nicht klar definiert ist, der ernsthafte und weniger ernsthafte Seiten hat, zwischen Arbeit und Vergnügen liegt. Sie kennen auf der einen Seite den konventionellen Unterricht, den sie in den Gruppendiskussionen „normal“ nennen, auf der anderen Seite ist ihnen die Peerkultur vertraut. Die Freiarbeit, wie die SchülerInnen sie erfahren haben, liegt dazwischen. Sie hat etwas von beidem, ist für die SchülerInnen aber nicht

klar definierbar. Am deutlichsten kommt dies in Reipschs Äußerung in der Gruppendiskussion der 6. Klasse zum Ausdruck: „... erstens is' es Schule aber es is' schon bisschen nich' mehr wie richtig im Unterricht (.) also so geteilt, es... kann mal spaßig sein... und es is' natürlich aber auch wiederum – na zum Lern' auch schon da“ (Z. 147-150). Für Reipsch ist die Freiarbeit einerseits Schule und Lernen, andererseits Spaß. Die Begriffe „Schule“ und „Lernen“ stammen aus der schulischen Sprache, mit der der konventionelle Unterricht beschrieben wird. Der Begriff „Spaß“ stammt aus der Freizeit und wird selten mit Schule assoziiert. Wenn SchülerInnen von Spaß in der Schule sprechen, dann betrifft das fast immer Peergruppen-Aktivitäten, die im Rahmen der Schule stattfinden. Die Sechstklässler wünschen sich in der Gruppendiskussion, dass in der Freiarbeit ihre Interessen berücksichtigt werden, andererseits schließen sie Aktivitäten wie Sport und Reiten in der Freiarbeit aus. Sie gehen also davon aus, dass die Interessen, die sie einbringen, schulische Interessen im traditionellen Sinn sein müssen (z.B. Gruppen bilden zu Themen oder Fächern).<sup>57</sup>

In der Gruppendiskussion der 8. Klasse kommt diese Ambivalenz an dem Punkt zum Ausdruck, als Boris formuliert, dass sie sich in der Freiarbeit „ausleben“ konnten und Josephine diesen Begriff ironisierend wiederholt. Boris beschreibt mit diesem Begriff den Freiraum, den die Freiarbeit für ihn dargestellt hat. Für Josephine geht dieser Begriff eindeutig zu weit. „Ausleben“ mag sie nicht mit schulischen Aktivitäten assoziieren. So würde sie die Freiheiten der Freiarbeit nicht beschreiben. Dieser Begriff passt nicht in den institutionellen Rahmen der Schule.

Auch bei der Auswertung der Transkripte der Kreisgespräche wurde festgestellt, dass sich Freiarbeit als Unterrichtsform im Spannungsfeld zwischen schulischer Peerkultur und schulischen Anforderungen bewegt (vgl. Kapitel 5.5). Und zwar manifestierte sich diese Spannung sowohl in den Kreisgesprächen selber, die einerseits den Charakter von Gruppendiskussionen im konjunktiven Rahmen haben und andererseits traditionelle

---

<sup>57</sup> Diese Ambivalenz der SchülerInneninteressen thematisiert auch Hilbert Meyer in seinem „Leitfaden zur Unterrichtsentwicklung“ (1993): Er spricht von *subjektiven* Interessen als den „unmittelbaren, persönlichen Bedürfnissen..., die individuell und oft auch zufällig sind (ebd.: 205) und *objektiven* Interessen, die von der sozialen Lage der SchülerInnen abhängig sind (z.B. die Notwendigkeit, einen guten Schulabschluss zu bekommen, um eine Berufsausbildung absolvieren zu können) und den SchülerInnen oft nicht bewusst sind. Meyer kann kein Patentrezept für den Umgang mit subjektiven und objektiven Interessen geben. Er empfiehlt einem handlungsorientierten Unterricht, bei den subjektiven Interessen der SchülerInnen anzusetzen, die objektiven Interessen aber mitzudenken. Die subjektiven Interessen sollen möglichst auch handlungsorientiert bzw. von der Lehrkraft durch Beobachtung und Gespräch erfasst werden; denn ein verbales Abfragen von SchülerInneninteressen sei meist zu spontan und oberflächlich (vgl. ebd. 307ff.).

LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräche sind, als auch in der Thematisierung von Problemen aus der Freiarbeit. Bei der Diskussion über die gegenseitige Kontrolle z.B. spricht Boris von „Gekrakele“ statt einer Unterschrift. Im konjunktiven Rahmen, bzw. im Peerbereich bekommt er Anerkennung für „Gekrakele“, im schulischen Rahmen wird dies als Betrug angesehen. Den SchülerInnen ist bewusst, dass die Lehrerin klare Regeln für die gegenseitige Kontrolle festgelegt hat, die jedoch ihrer bisherigen Praxis z.T. widersprechen. Sie schildern diese Praxis vorsichtig, um herauszufinden, inwieweit die Lehrerin diese akzeptiert. Damit versuchen sie auch hier auszuloten, wo die Regeln der Peergroup gelten dürfen und wo die schulischen Regeln greifen. Insbesondere wehren sie sich dagegen, durch die gegenseitige Kontrolle auch noch Lehrerinnenaufgaben in der Freiarbeit zu übernehmen. Die Diskussion verortet die Freiarbeit aus SchülerInnen-sicht also wieder in diesem Zwischenbereich. Die Lehrerin dagegen sieht nur die schulischen Anforderungen und versucht, den schulischen Rahmen für die Kontrolle wieder eindeutig festzulegen ohne den SchülerInnen die Chance von eigenen Aushandlungsprozessen zu eröffnen, die in Kreisgesprächen hätten stattfinden können. Dieser Festlegungsprozess durch die Lehrerin spielt sich sowohl im Kreisgespräch ab, wo die Lehrerin zu den verschiedenen Praxen der SchülerInnen beurteilend Stellung nimmt, als auch in der Freiarbeit selber, wo sie interveniert, wenn die SchülerInnen die Arbeit ihrer PartnerInnen nicht so kontrolliert haben wie die Lehrerin es erwartet (s. Szenenprotokolle).

Im Abschnitt „Gegenhorizont Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘“ (Kapitel 8.2) wurde ausgeführt, dass die SchülerInnen sowohl in den Kreisgesprächen als auch in den Interviews zum Ausdruck bringen, dass sie die in ihrer Klasse praktizierte Freiarbeit schätzen, weil diese im Gegensatz zum „normalen“ Unterricht (wo sie die „Schulbank drücken“ müssen und alles vorgelesen bekommen) Freiräume für Peergroup-Aktivitäten lässt (mal zu jemandem hingehen und mit ihm reden, neben der Arbeit auch „quatschen“ können). Gleichzeitig bringen die SchülerInnen zum Ausdruck, dass sie die Freiarbeit trotzdem als Unterricht ansehen, in dem sie arbeiten (es ließ sich im Klassenraum besser arbeiten, wenn Gruppen draußen waren; sie konnten arbeiten und quatschen gleichzeitig). Diese beiden Pole – Arbeiten und Quatschen – verdeutlichen, dass für die SchülerInnen die Freiarbeit im Zwischenbereich zwischen Peerkultur und schulischen Anforderungen liegt. Sie beschreiben die Freiheiten der Freiarbeit in Abgrenzung zum „normalen“ Unterricht und nennen als positive Merkmale Elemente aus der Peerkultur, wobei aber zugleich zum Ausdruck kommt, dass Freiarbeit nicht mit Peerkultur, auch nicht mit

schulischer Peerkultur, identisch ist. Im Freiarbeitsunterricht geschieht etwas anderes als im Frontalunterricht, es unterscheidet sich aber auch von der Peerkommunikation in der Pause.

Der Umgang mit dem Begriff „Quatschen“ bringt diese Ambivalenz sehr deutlich zum Ausdruck. Dieser Begriff stammt aus der Peer-Sprache und meint eigentlich ein unspezifisches Sich-Unterhalten. In diesem Sinne verwendet Wolfgang in der Gruppendiskussion der 7. Klasse diesen Begriff, wenn er beschreibt, dass viele die Arbeitsblätter aus der Freiarbeit mit nach Hause genommen haben mit der Begründung „zu Hause hab ich mehr Zeit und dann kann ich hier lieber quatschen“. Hier wird das „Quatschen“ als Alternative zum Arbeiten gesehen; denn die Arbeit verlagern sie nach Hause, um in der Freiarbeit stattdessen zu quatschen. Anders wird in den Kreisgesprächen vom „Quatschen“ gesprochen. Hier führen die SchülerInnen aus, dass sie gleichzeitig Arbeiten und Quatschen konnten (Josephine, Hermine und Pünktchen am 17.6.02). Sie bezeichnen das Quatschen also als Nebenbeschäftigung neben dem Arbeiten oder als Tätigkeit während des Arbeitens. Der Begriff „Quatschen“ wird von den SchülerInnen in den Kreisgesprächen für ihre gesamte Kommunikation in der Freiarbeit verwendet. Dieser Begriff suggeriert in seinem Gebrauch in den Kreisgesprächen immer einen Störfaktor: „Quatschen“ verursacht einen Geräuschpegel. Dass die Kommunikation der SchülerInnen aber auch fachspezifisch sein kann und solche Kommunikation im Freiarbeitsunterricht notwendig ist, wird damit ausgeklammert. Die einseitige Wahrnehmung des „Quatschens“ als Störfaktor wird dadurch verstärkt, dass die Lehrerin die Potentiale der Peerkommunikation innerhalb der Freiarbeit nicht wahrnimmt und sie nur als Irritation während des Freiarbeitsunterrichtes einstuft, die möglichst gering gehalten werden muss. (So hat die Lehrerin bei einer ersten Auswertung der Transkripte der Kreisgespräche ohne die dokumentarische Methode die Aspekte der Peerkommunikation vollkommen ignoriert, weil sie ihrer Idee zu widersprechen schienen, dass Freiarbeit ernstzunehmender Unterricht ist, in dem systematisch gelernt wird.) Aufgrund dieser Ignoranz war es nicht möglich, das „Quatschen“ überhaupt zu thematisieren und nicht nur als Störfaktor auszugrenzen. Eine ernsthafte Thematisierung hätte die Möglichkeit eröffnet, die Potentiale des „Quatschens“ wahrzunehmen und differenziertere Beschreibungen dessen zu generieren. Es hätte geholfen, eine Sprache für das zu finden, was in der Freiarbeit abläuft. Dem negativ besetzten Begriff des „Quatschens“ hätten positive Begriffe gegenübergestellt werden können (etwas besprechen, etwas aushandeln, etwas diskutieren,



mit Erlaubnis kommunizieren zu dürfen), um die Tätigkeiten in der Freiarbeit zu beschreiben.

Da eine solche positive Begrifflichkeit für das, was in der Freiarbeit stattfindet, fehlt, schwanken die SchülerInnen in den Diskussionen immer wieder zwischen dem Vokabular, das sie für Peergroup-Aktivitäten verwenden und der Ausdrucksweise, mit der sie konventionellen Unterricht beschreiben. Ihnen fehlt die Sprache zur Beschreibung der Freiarbeit. Das Fehlen der Begrifflichkeit zeigt, dass ihnen nicht klar ist, was sie in der Freiarbeit tun und was sie dort lernen. Deshalb wird die Freiarbeit immer wieder auf der Vergleichsfolie ‚normaler Unterricht‘ betrachtet. In den Kreisgesprächen wird die Freiarbeit als different zum ‚normalen Unterricht‘ betrachtet. Hier schätzen die SchülerInnen die Freiheiten der Freiarbeit. In den Gruppendiskussionen – in der Retrospektive und auf der alleinigen Vergleichsfolie des lehrerzentrierten Unterrichtes – wird die Freiarbeit als defizitär gegenüber dem ‚normalen Unterricht‘ angesehen. Die in den Kreisgesprächen positiv konnotierten Aspekte der Freiarbeit, die sie mit Begriffen aus der Peersprache kennzeichneten, werden jetzt als Defizite gewertet, da sie dem Anspruch, Schule zu sein, nicht standhalten. Wären die Begriffe, mit denen sie über Freiarbeit diskutierten (wie z.B. das „Quatschen“), geklärt worden und differenzierter gebraucht worden, hätten die SchülerInnen vielleicht auch in der Retrospektive das Besondere an der Freiarbeit erkennen können.

## **8.7 Zusammenfassung der Ergebnisse der Triangulation**

In diesem Kapitel wurden unter verschiedenen Gesichtspunkten die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation der Transkripte von Kreisgesprächen, Interviews und Gruppendiskussionen zueinander in Beziehung gesetzt und verglichen, was zu folgenden Erkenntnissen führte:

Das Mikrophon und die Kamera verleiten die SchülerInnen zu Selbstdarstellungs-Äußerungen wie „Hallo“, „Tschüss“ oder „Guck nicht so doof“ in den Gesprächen bzw. Interviews. Dies trifft insbesondere auf die Klasse zu, deren Freiarbeitsunterricht über zwei Jahre dokumentiert wurde, die also häufigeren Kontakt mit der Aufnahmesituation hatte. Die SchülerInnen dieser Klasse zelebrieren am Beginn der Gruppendiskussion eine ausführliche Vorstellungszereemonie, obwohl sie sich alle gegenseitig kennen. Dies ist möglicherweise eine Reminiszens an Rituale aus Klasse 5 und 6, die zwar nicht in der

Freiarbeit praktiziert wurden, aber mit der Gesamtsituation in dieser Schulstufe und mit der Klassenlehrerin, die auch die Freiarbeitslehrerin war, assoziiert werden, und einen emotionalen Bezug zu dieser Klassenstufe zum Ausdruck bringen. Sie produzieren sich damit vor der imaginären Öffentlichkeit, die durch die Aufnahme präsent ist. Die anderen beiden Gruppen, deren Diskussionen ausgewertet wurden, sind sich der Aufnahme-situation zwar bewusst, aber sie nutzen diese nicht ausdrücklich zur Selbstinszenierung.

Sowohl in den Interviews als auch in den Kreisgesprächen bauen die befragten SchülerInnen einen Gegenhorizont von Freiarbeit und „normalem“ Unterricht auf. Die Freiarbeit weckt bei ihnen positive Assoziationen: Sie dürfen sich unterhalten, herumlaufen und auch außerhalb des Klassenraumes arbeiten. In der Freiarbeit können sie in unterschiedlichen Fächern arbeiten und die Reihenfolge der Aufgaben wählen. Hier wird ihnen nicht alles vom Lehrer vorge-setzt, stattdessen können sie selber aktiv sein. Im ‚normalen Unterricht‘ dagegen sind sie passive Rezipienten, die unter der Kontrolle der vorne stehenden Lehrkraft die „Schulbank drücken“ müssen. In den Gruppendiskussionen wird dieser Gegenhorizont nur einmal von Boris erwähnt, der den Freiheitsaspekt so stark betont, dass die Freiarbeit nur noch als Spaß- und Spielstunde erscheint. Boris’ steht mit dieser Einschätzung jedoch alleine da und sie lässt sich auch im Vergleich mit seinen eigenen Äußerungen in den Kreisgesprächen relativieren als Überbetonung des Freiheitsaspektes im Rückblick sowie als Versuch der Selbstinszenierung. Das Gegensatzpaar Freiarbeit – ‚normaler Unterricht‘, spielt für die SchülerInnen also eine wichtige Rolle und die Freiarbeitsstunden werden verteidigt, solange sie Freiarbeitsunterricht haben. Im Rückblick zwei Jahre später ist dieser Gegensatz unbedeutend. Zu diesem Zeitpunkt haben sie keine Freiräume mehr zu verlieren, weil diese für sie sowieso nicht mehr existieren; denn sie haben keinen Freiarbeits- und keinen Projektunterricht mehr. Die Aktivitäten, die in der Freiarbeit möglich waren (rumlaufen, „quatschen“) sind vollständig auf die Hinterbühne der Schule verdrängt.<sup>58</sup>

In den Gruppendiskussionen der 7. und der 8. Klasse wird der Projektunterricht als positiver Gegenhorizont zur Freiarbeit genannt. Für die SchülerInnen aus der 7. Klasse ist die freie Wahl des Themas das wichtigste Kriterium, das den Projektunterricht attraktiver erscheinen lässt als die Freiarbeit. In der 8. Klasse wird der Kontrast noch weiter ausgemalt: Im Projektunterricht haben sie in der Gruppe gearbeitet, es gab ein Ziel, No-

---

<sup>58</sup> Zinnecker spricht von der „Vorderbühne“ des schulischen Unterrichtsgeschehens und der „Hinterbühne“ des Pausengeschehens und der verdeckten Nebenhandlungen der SchülerInnen (Zinnecker 1978: 96)

ten und ein konkretes, praktisches Ergebnis. Das Projekt hat damit für sie eine Selbstwirksamkeit entfaltet, da die Verantwortung für die Projektdurchführung eine Herausforderung für sie darstellte und das praktische Ergebnis ihnen ein Erfolgserlebnis vermittelte und sie durch Wertschätzung anderer und Benotung dieses Ergebnisses Anerkennung erhielten. In der Freiarbeit dagegen gab es nur einen Plan, den sie abarbeiten mussten, dessen Sinn und praktischer Nutzen ihnen aber nicht einleuchtete. Die SchülerInnen der 8. Klasse formulieren damit den Gegensatz „Exteriorer Plan“ (in der Freiarbeit) versus „selbstgesetztes Ziel“ (im Projektunterricht). Im Projektunterricht haben sie erweiterte Freiheit und Verantwortung erfahren und fühlten sich ernstgenommen. Durch diese Zunahme als Selbstständigkeit erscheint ihnen die Freiarbeit im Rückblick stärker als Gängelung.

Im ersten Kreisgespräch wird die Freiarbeit an sich als positiv eingeschätzt im Gegensatz zu der stärker reglementierten Wochenplanarbeit in der Grundschule. In den nächsten Kreisgesprächen werden alle Aktivitäten positiv eingeschätzt, bei denen sie selbstständig, über einen längeren Zeitraum und mit selbst gewählten PartnerInnen arbeiten können (wie der Projekttag, die Referate und das Erstellen der Mathespiele) während die Freiarbeit an sich als langweiliges und stressiges Abarbeiten des Monatsplans angesehen wird. Hier kontrastieren die SchülerInnen die Freiarbeit (=langweiliges Abarbeiten des Planes) und die Projektarbeit, bzw. Referatserarbeitung. Dies ist ein vergleichbarer Gegenhorizont, der in den Gruppendiskussionen gegenüber dem Projektunterricht aufgebaut wird.

In den Kreisgesprächen, die parallel zur Durchführung des Freiarbeitsunterrichts geführt wurden, und in den Gruppendiskussionen, die ein bis zwei Jahre später im Rückblick auf die Freiarbeit stattfanden, schätzen die SchülerInnen also alle Vorhaben positiv ein, bei denen sie mit selbstgewählten PartnerInnen über einen längeren Zeitraum an einer umfangreicheren Aufgabe arbeiten konnten, die ein konkretes Ergebnis hatten (Produkt oder Präsentation), deren Gestaltung ihnen aber selbst überlassen blieb. Außerdem war es ihnen wichtig, dass sie bei der Erarbeitung dieser Aufgaben nicht ständiger Kontrolle durch die Lehrerin ausgesetzt waren.

Während es in den Kreisgesprächen um konkrete Erfahrungen in der Freiarbeit und um Verbesserungsvorschläge für die eigene Freiarbeitspraxis ging, machen sich die SchülerInnen in den Gruppendiskussionen grundsätzlichere Gedanken um Sinn und Zweck der

Freiarbeit. In der Gruppendiskussion der Klasse 8 wird die Freiarbeit als „sinnlos“ bezeichnet, weil sie anspruchslos gewesen sei und sie sich kein Ziel gesetzt hatten. Auch die SchülerInnen der 7. Klasse nennen die Freiarbeit „sinnlos“, weil sie oft nur die Zeit abgesehen und „gequatscht“ hätten und die Aufgaben zu Hause oder gar nicht erledigt hätten. Sie überlegen aber gleich weiter, was sie bei der Freiarbeit gelernt haben (Arbeit selbstständig einteilen, Dinge selbst erarbeiten, sich selbst testen) und welchen Sinn sie haben könnte (Unterrichtsstoff wiederholen und Gelerntes anwenden). Ersteres wird auch von Boris im Interview erwähnt, letzteres in der Gruppendiskussion der 6. Klasse. Die Förderung der Kooperationsfähigkeit wird in allen drei Dokumentarten (Kreisgespräche, Interviews, Gruppendiskussionen) als positives Element der Freiarbeit genannt. Die Möglichkeit zur Entfaltung der eigenen Kreativität in der Freiarbeit wird in einer Gruppendiskussion (6. Klasse) und in einem Kreisgespräch (8.2.2002) hervorgehoben. Die in den Gruppendiskussionen konstatierte Sinnlosigkeit der Freiarbeit wird also jeweils durch Vorschläge zur Verbesserung des Freiarbeitsunterrichts relativiert und in der 8. Klasse mit den positiven Erfahrungen des Projektunterrichtes kontrastiert, der für sie sinnvoll war. Sie erkennen ein zunehmendes Entwicklungspotential in der Freiarbeit.

Im Abschnitt „Kontrolle und Eigenverantwortung“ wird die Ambivalenz der Schülererwartungen und –wahrnehmungen in Bezug auf die Freiarbeit herausgearbeitet: Einerseits schätzen sie die Freiheiten der Freiarbeit, andererseits wünschen sie sich mehr Kontrolle. Sie möchten keine akribische Kontrolle der Lehrerin in Bezug auf die Erledigung der Arbeiten in der Freiarbeit. Dem ziehen sie das Konzept der gegenseitigen Kontrolle vor, auch wenn sie zugeben, es z.T. unterlaufen zu haben. Aber die Motivation, die Aufgaben zu erledigen, sollte nach Meinung der SchülerInnen nicht durch äußeren Druck zustande kommen, sondern sich daraus ergeben, dass sie einen Sinn in den Aufgaben sehen und ein Ziel vor Augen haben. Dagegen wünschen sich die SchülerInnen eine stärkere Kontrolle durch die Lehrerin, um eine ruhige Arbeitsatmosphäre in der Freiarbeit herzustellen. Gleichzeitig sind sie sich dessen bewusst, dass sie auch selber dafür verantwortlich sind, diese Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Überflüssig würde die Kontrolle durch den/die LehrerIn mittels umfassender Selbstverantwortung, die als Idee an verschiedenen Stellen in den Kreisgesprächen und Gruppendiskussionen durchscheint. Dem korrespondieren SchülerInnenäußerungen in den Gruppendiskussionen, die die Lehrerin als Teil der Peergroup ansehen, also nicht mehr als die omnipotente Kontrollmacht, sondern als Helferin und Unterstützerin im Lernprozess der Kinder, bzw. negativ als „Petze“.

Freiarbeit erscheint in den Kreisgesprächen, Interviews und Gruppendiskussionen als „Zwischenbereich zwischen Peerkultur und konventionellem Unterricht“. Es wird immer wieder deutlich, dass den SchülerInnen eine Begrifflichkeit für das, was in der Freiarbeit stattfindet, fehlt. Sie wechseln in den Diskussionen immer wieder zwischen dem Vokabular, das sie für Peergroup-Aktivitäten verwenden und der Ausdrucksweise, mit der sie konventionellen Unterricht beschreiben. Dass es ihnen an sprachlichen Ausdrücken zur Beschreibung der Freiarbeit mangelt, zeigt, dass ihnen nicht bewusst ist, was sie in der Freiarbeit tun und was sie dort lernen. Deshalb wird die Freiarbeit immer wieder auf der Vergleichsfolie ‚normaler Unterricht‘ betrachtet und diesem gegenüber in den Kreisgesprächen als positiv different gesehen, in den Gruppendiskussionen jedoch als defizitär eingestuft. In Klasse 8, in der Peerkultur nur noch auf der Hinterbühne stattfinden kann, erscheint ihnen Freiarbeit nicht mehr als schulisch relevanter Bereich, da er Merkmale von Freizeit und Peerkultur aufweist. In dieser Situation, in der alle schulischen Anforderungen als Belastung gesehen werden, scheint Freiarbeit dem Anspruch, Schule zu sein, in den Augen der SchülerInnen nicht mehr gerecht zu werden. In Klasse 5 und 6 dagegen schätzten sie die Freiheiten der Freiarbeit im Gegensatz zum „normalen Unterricht“ und die positiven Aspekte der Freiarbeit, die sie mit Begriffen aus dem Peermilieu beschrieben, waren ihnen sehr wichtig

## **9 Konsequenzen aus der wissenschaftlichen Untersuchung für das Konzept des Freiarbeitsunterrichtes**

In diesem Kapitel werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Untersuchung des Freiarbeitsunterrichts für ein überarbeitetes Konzept von Freiarbeit gezogen. Dies entspricht sowohl der Idee der Praxisforschung, die Reflexion von Unterricht auf einer Stufe in ein verbessertes Unterrichtskonzept auf der nächsten Stufe münden zu lassen, als auch dem Anliegen der Evaluationsforschung, die die Ergebnisse ihrer Untersuchungen den Akteuren des evaluierten Projektes vermittelt und Vorschläge für eine Veränderung der Praxis vorträgt. Dabei werde ich vor allem auf die Aspekte eingehen, deren Veränderung die wissenschaftliche Evaluation des Delfin-Projektes nahe legt.

### **9.1 Konzeptionelle und organisatorische Voraussetzungen des Freiarbeitsunterrichtes**

In diesem Abschnitt sollen zunächst die konzeptionellen und organisatorischen Voraussetzungen des Freiarbeitsunterrichtes an der Schule erläutert werden. Neben der Einbindung in ein langfristiges Schulkonzept geht es hierbei um personelle Voraussetzungen wie die Zusammenarbeit der KollegInnen und die bei pädagogischen Innovationen notwendige Elternarbeit. Anschließend wird auf die organisatorischen Voraussetzungen der Raumgestaltung und Materialausstattung einer Freiarbeits-Klasse eingegangen.

#### ***Einbindung in ein langfristiges Konzept***

In der Retrospektive betrachteten die SchülerInnen des Delfin-Projektes die Freiarbeit sehr skeptisch. Diese Skepsis wurde u.a. darauf zurückgeführt, dass den SchülerInnen in der 8. Klasse die konkrete Erfahrung von offenem Unterricht fehlte, da dieser sich am Sophie-Scholl-Gymnasium auf Freiarbeit in den Klassen 5 und 6 und Projektunterricht in Klasse 7 beschränkt. Wichtig ist es deshalb, die Freiarbeit als Einstieg in ein langfristiges Konzept von Offenem Unterricht zu konzipieren, das offene Unterrichtsformen mit wachsendem Anspruchsniveau auch in den höheren Klassen vorsieht. Ein solches Konzept sollte im Schulprofil verankert werden. Wie in Kapitel 3 ausgeführt, sollte Freiarbeit mindestens als Doppelstunde im Stundenplan verankert werden. Es wäre wünschenswert, langfristig das Stundendeputat für Freiarbeit zu erhöhen (vgl. Klein-

Landeck 2000: 11). Da Schulen jedoch träge Institutionen sind, bei denen die Einführung von Innovationen Schritt für Schritt geschehen muss (vgl. Helmke: 198), ist es am besten, mit wenigen Stunden anzufangen<sup>59</sup>, die Durchführung der Freiarbeit aber, wie gerade beschrieben, in ein langfristiges Konzept einzubetten.<sup>60</sup>

### ***Zusammenarbeit der KollegInnen***

Ein positives Beispiel für die Zusammenarbeit der KollegInnen im Delfin-Projekt war die Aufnahme von Freiarbeits-Elementen in den Fachunterricht wie sie beim Erstellen der Mathespiele praktiziert wurde. Diese freie Aufgabe im Mathematik-Unterricht, die in Gruppenarbeit erledigt wurde, erfreute sich großer Beliebtheit bei den SchülerInnen, weil sie „ihre Kreativität ausleben“ und „schön selbstständig arbeiten“ konnten. Dies Beispiel verdeutlicht die Akzeptanz der Freiarbeit durch die FachlehrerInnen, die eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung von Freiarbeit ist, denn die FachlehrerInnen müssen bereit sein, Aufgaben für die Freiarbeit zur Verfügung zu stellen (vgl. Lindeiner-Wildau/Menges 1986: 225)..

Eine weitere Voraussetzung für die Durchführung von Freiarbeit in der Sekundarstufe ist die Beschränkung der Anzahl der FachlehrerInnen durch ihren Einsatz in mehreren zu unterrichtenden Fächern und die personale Kontinuität der Lehrkräfte über mehrerer Jahre hinweg; denn einer der Gründe, dass Freiarbeit bisher selten in der Sekundarstufe praktiziert wird, liegt in der „Expertisierung“ dieser Stufe (vgl. Wallrabenstein 1991: 175). Jede Lehrkraft fühlt sich als Expertin ihres Faches vornehmlich für dieses verantwortlich und weniger für den Gesamt-Lern und -Entwicklungsprozess der Klasse. So konstatiert Fleck in Bezug auf die Fortführung des Tempelhofer Modells in den Klassen 5 und 6 der Paul-Klee-Schule:

---

<sup>59</sup> Ein solches sanftes Vorgehen empfiehlt auch Jürgens: „Nicht auf vollständige Abschaffung frontaler Instruktionen kommt es an, selbst wenn dies pädagogisch und lerntheoretisch begründbar und wünschenswert sein sollte, sondern es geht um eine Neubestimmung des Verhältnisses von Offenheit und Geschlossenheit, von Erfahrung und Anleitung, von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, von Selbsttätigkeit und Rezeptivität“ (Jürgens 1998: 7).

<sup>60</sup> Hier können die Trainings-Materialien von Klippert sinnvoll eingesetzt werden. Klippert kommt das Verdienst zu, die Notwendigkeit von Methoden-Training in das öffentliche Bewusstsein der Lehrerschaft gerückt zu haben und durch konkrete Übungsmaterialien und Handlungsanweisungen Möglichkeiten der Umsetzung aufgezeigt zu haben, die vielerorts schon ausprobiert wurden und angewandt werden. Er verdeutlicht, dass „Methodentraining“ kein einmaliger Prozess ist, der am Anfang der Sekundarschulzeit stattfindet, sondern regelmäßig auf höherem Niveau fortgesetzt werden muss (z.B. in Trainingswochen zu Beginn jeden Schuljahres) und auch im Fachunterricht Eingang finden muss. Sein Konzept der Vermittlung von Methodenkompetenz kann die Lehrerzentriertheit des Unterrichtes reduzieren und die Schüleraktivität im Unterricht verstärken. (vgl. Klippert 2000) Allerdings muss auch das Methodentraining in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebettet werden und sorgt nicht per se für eine stärkere Schülerorientierung des Unterrichts.

„In den ersten vier Schuljahren wird in der Regel stark binnendifferenziert und offene Unterrichtsstrukturen bestimmen den Vormittag. Seltener erlebt man offenen Unterricht in den fünften und sechsten Klassen, da verstärkt Fachunterricht erteilt wird. Nur in den Klassen, in denen die Klassenlehrer alle Fächer, die besonders für Unterrichtsprojekte geeignet sind, selbst unterrichten oder mit den Fachlehrern eng kooperieren, werden offene Unterrichtsstrukturen weiterhin beibehalten und Möglichkeiten erprobt, durch epochalen Unterricht den Fachunterricht aufzulösen, um auch in höheren Klassen das Lernen schülerorientierter, handlungsorientierter und ganzheitlicher zu ermöglichen“ (Fleck 1997: 62f.).

Die Beschränkung der Anzahl der FachlehrerInnen erleichtert ihre Kooperation. Im Delfin-Projekt fehlte die Zeit für regelmäßige Zusammenkünfte der Lehrerschaft der Projektklasse. Deshalb war es konstitutiv, dass die Klassenlehrerin als Verantwortliche für den Freiarbeitsunterricht guten Kontakt zu den FachlehrerInnen hielt, um jeweils die Aufgaben für die Monatspläne der Freiarbeit mit ihnen abzusprechen. Produktiver wäre es jedoch sicherlich, wenn im Sinne eines Team-Kleingruppen-Modells wie es an Gesamtschulen z.T. praktiziert wird, diese Kooperation institutionell mit angelegt wäre. Das Team-Kleingruppen-Modell wurde in den siebziger Jahren in den neugegründeten großen Gesamtschulen entwickelt, um überschaubare pädagogische Einheiten zu bilden: In diesem Modell unterrichtet ein Team von sechs bis neun LehrerInnen 90 SchülerInnen, die in drei Stammgruppen aufgeteilt sind. Jede der Stammgruppen hat zwei der LehrerInnen als Tutoren. „Das hat den Vorteil, dass die große Schule für die Schüler übersichtlicher wird. Sie kennen ihre Teamlehrer und können sie z.B. in den Pausen und Freizeiten im Teamraum finden und ansprechen“ (Schlömerkemper/Brandt :204). Auch die LehrerInnen kennen ihre SchülerInnen genauer, da sie fast alle ihre Stunden in dieser Jahrgangsstufe unterrichten. So wird eine individuelle Lernförderung und persönliches Eingehen auf soziale Probleme möglich. Regelmäßige Treffen des LehrerInnen-Teams und gegenseitige Hospitationen sind Bestandteil des Konzeptes.

### ***Elternarbeit***

Die Elternarbeit wurde im Delfin-Projekt nicht systematisch dokumentiert und ausgewertet. Trotzdem lassen sich aufgrund der Erfahrungen im Delfin-Projekt einige Aussagen zur Elternarbeit treffen. An einem Elternabend wurden die Eltern über das neue Unterrichtskonzept der Freiarbeit, seine Ziele, die geplante Durchführung sowie mögliche Weiterentwicklungen informiert. Materialien für den Freiarbeitsunterricht wurden demonstriert und z.T. von den Eltern erprobt. Die Eltern wurden gebeten, an einem gesonderten Elternabend bei der Erstellung von Freiarbeitsmaterialien mitzuhelfen. An weiteren regulären Elternabenden wurde immer wieder von den Erfahrungen mit der



Freiarbeit berichtet und den Eltern wurde Gelegenheit zu Fragen, Kritik und Anregungen gegeben. Die Bedeutung der Aufklärung der Eltern über die Anliegen der Freiarbeit ist auch in der Literatur belegt:

„Ich war vorher der Meinung, dass Freie Arbeit mehr spielen bedeutet, und die Kinder mehr oder weniger machen konnten, was sie wollten. Ich bin überrascht, dass die Kinder sich konzentrieren und auch anstrengen müssen. Ich finde es gut, dass die Kinder selbstständig arbeiten können, selbst entscheiden können, was sie lernen wollen, und dass sie selbst merken, wo sie noch lernen und üben sollten“ (Helgert 1994: 179).

Positiv bewährt hat sich im Delfin-Projekt die Präsentation von Ergebnissen aus der Freiarbeit bzw. dem Projektunterricht vor den Eltern und der Schulöffentlichkeit. Durch diese Darstellung von Produkten aus dem Offenen Unterricht wird nicht nur die Akzeptanz dieser Unterrichtsform durch die Eltern erhöht, sondern auch die Motivation der SchülerInnen verstärkt, ihre Aufgaben zu einem guten Abschluss zu bringen, um sie präsentieren zu können. Es entsteht dadurch eine zusätzliche Sinnresource für Freiarbeit, wie sie von den SchülerInnen in den Gruppendiskussionen angemahnt wurde.

Aufgrund des regelmäßigen Einbeziehens der Eltern in Anliegen und Ergebnisse der Freiarbeit hatte das Delfin-Projekt die ganze Zeit über die wohlwollende Unterstützung eines Großteils der Eltern, die sehr hilfreich war. Einzelne Eltern konnten aber trotz aller dieser Maßnahmen nicht vom Sinn der Freiarbeit überzeugt werden<sup>61</sup>. Vielleicht wäre es hilfreich, die Eltern als Lernpartner für ihre Kinder anzusprechen, und neue Lerntechniken wie z.B. die Arbeit mit der Vokabelkartei auch mit den Eltern auszuprobieren. Bei dem am Sophie-Scholl-Gymnasium neu eingeführten Kurs „Lernen lernen“ in Klasse 5/1 (vgl. 10.2) gibt es auch einen Elternabend, an dem mit den Eltern eine Übung zur Teamarbeit praktisch durchgeführt wird, die auch die Kinder erprobt haben. Eine weitere Möglichkeit wäre es, die Eltern zu Hospitationen in den Freiarbeitsunterricht einzuladen.

---

<sup>61</sup> Trotz dieser Bemühungen gab es im Delfin-Projekt Eltern, die bis zum Schluss der Freiarbeit gegenüber skeptisch waren, was auch die Einstellung ihrer Kinder beeinflusste. An einem Einzelbeispiel lässt sich zeigen, wie schwierig Veränderungen einzuführen sind, wenn die Unterstützung der Eltern fehlt: In einem Elterngespräch am Ende der 5. Klasse betonte die Lehrerin die Bedeutung des Lernens mit der Vokabelkartei. Die Eltern erwähnten, dass das Kind zwar regelmäßig die Vokabeln auf Karten abgeschrieben habe (was die Lehrerin kontrollierte), aber nie damit gelernt habe. Die Eltern selber fanden das System unsinnig, weswegen ihm auch die Akzeptanz durch ihr Kind fehlte. Seit dieser Erfahrung werden am Sophie-Scholl-Gymnasium Sinn und Zweck sowie Handhabung der Vokabelkartei nicht nur den Kindern im Unterricht, sondern auch den Eltern auf dem Elternabend erklärt.

### ***Raumgestaltung***

Die Anforderungen an die Raumgestaltung sind in Kapitel 3.1 und 3.2 ausführlich dargestellt worden und haben sich auch bewährt. Am wichtigsten sind Platz für die Materialien der Freiarbeit im Klassenraum oder in einem Nebenraum und Präsentationsflächen für die Ergebnisse der Freiarbeit. Ist kein Nebenraum vorhanden, sollte im Klassenraum genügend Platz für die Computer sein, die zu den Materialien der Freiarbeit gehören.

Als sehr wichtig hat sich die Möglichkeit erwiesen, weitere Räume oder den Flurbereich für Gruppenarbeiten zu nutzen, da Gruppenarbeiten oder Gruppenspiele im Klassenraum zu einem erhöhten Geräuschpegel beigetragen haben, den sowohl die Lehrerin als auch die SchülerInnen als störend empfanden (vgl. 5.4). Die Einrichtung von Arbeitstischen auf den Fluren des Sophie-Scholl-Gymnasiums, die während des Freiarbeitsunterrichts genutzt werden konnten, brachte eine gewisse Entspannung in Bezug auf den Geräuschpegel im Klassenraum.

Die Sitzordnung im Delfin-Projekt orientierte sich an der Skizze auf S. 74. Diese Sitzordnung war sehr hilfreich, um für das Kreisgespräch schnell zum Stuhlkreis umräumen zu können und in der Freiarbeit Gruppentische zu bilden. Diese Sitzordnung war unter den SchülerInnen nicht unumstritten, wie die Diskussionen darüber zeigen (vgl. 5.4.6). Immer wieder war bei den SchülerInnen der Wunsch vorhanden, die Tische „normal“ hinzustellen, d.h. als Zweiertische mit frontaler Ausrichtung. Wie in Abschnitt 5.4.6 analysiert, gelang es der Lehrerin nur durch einige Verfahrenstricks die Diskussion um die Sitzordnung so lange aufzuschieben bis die SchülerInnen sich so weit daran gewöhnt hatten, dass sie diese nicht mehr vollständig aufgeben wollten. So kam bei der Diskussion eine Kompromisslösung zwischen den Vorstellungen der Lehrerin und dem Wunsch einiger SchülerInnen nach frontaler Sitzordnung heraus. Es wäre interessant auszuprobieren, ob ein Gespräch über den Grund für die ungewöhnliche Sitzordnung mit den SchülerInnen ganz am Anfang des Freiarbeitsunterrichtes zu einer erhöhten Akzeptanz dieser Sitzordnung führen würde.

### ***Materialien***

Sinnvolle Materialien für den Freiarbeitsunterricht wurden in der Darlegung von Konzept (3.2) und Realisierung (3.3) der Freiarbeit am Sophie-Scholl-Gymnasium ausführlich vorgestellt. An dieser Stelle soll deshalb nur zusammenfassend auf die Akzeptanz

bzw. Beliebtheit dieser Materialien bei den SchülerInnen eingegangen werden, wie diese in den Kreisgesprächen zum Ausdruck kamen (vgl. 5.2.6)

Arbeitsblätter wurden anfangs als sehr attraktiv wahrgenommen, haben ihren Reiz aber bald verloren. Das Übungssystem Profax gefiel von Anfang an nur einzelnen SchülerInnen gut. Dagegen waren das LÜK- und das Logico-System auch nach zwei Jahren noch relativ beliebt. Lernspiele hatten einen ausgesprochen motivierenden Effekt.<sup>62</sup> Sie sollten aber jeweils nur ein- oder höchstens zweimal im Verlauf der zweijährigen Freiarbeit eingesetzt werden; denn ein häufigerer Einsatz langweilt die SchülerInnen, auch wenn die Aufgabenkarten wechseln. So äußert Illo im Interview :

*Illo:* „Irgendwie soll’n ma – auf jeden Arbeitsplan soll’n ma Monny’s Race spielen, find’ ich blöd,“

In den Kreisgesprächen haben die SchülerInnen immer wieder – auch noch am Ende der 6. Klasse! – betont, dass ihnen die Arbeit am Computer besonders gefallen hat – obwohl die Aufgaben für den Computer, außer zwei Angeboten im Wahlbereich in den letzten beiden Monatsplänen, immer aus dem Fach Englisch stammten und mit Grammatik- und Vokabelübungen nicht besonders attraktiv waren. Da auf den Computern keine Spiele installiert waren und sie keinen Internet-Anschluss hatten, wurde der Computer auch nicht „zweckentfremdet“ genutzt.<sup>63</sup> Die Bedeutung des Umgangs mit modernen Medien als Vorbereitung auf das Leben in der modernen Gesellschaft wurde in Kapitel 1.1. dieser Arbeit betont. Dementsprechend wäre es sinnvoll, die Arbeit mit dem Computer in der Freiarbeit auszubauen durch einen Einführungskurs in den Umgang mit Computern (vgl. 9.2) und durch Bereitstellung von mehreren Computern für die Freiarbeit.<sup>64</sup> Entsprechend Montessoris Prinzip der „Verknappung“ von Arbeitsmitteln, damit die SchülerInnen auch lernen, sich abzusprechen und abzuwechseln, sollten aber nicht zu viele Computer zur Verfügung stehen – zumal mit der ständigen Möglichkeit der Nutzung wahrscheinlich auch die Attraktivität dieses Arbeitsmittels sinken würde.<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> Dies bestätigt auch Wiater in seinem Buch „Vom Schüler her unterrichten“: „Positiv beeinflussend (für die Kinder) wirkt, [...] wenn sie an den Tätigkeiten beim Lernen Freude und Spaß [...] bekommen können (z.B. beim Einsatz von Spielen, aktivitäts- und gemeinschaftsorientierten Lernmaterialien); denn dann arbeiten sie mühelos und extrem konzentriert“ (Wiater 1999: 108).

<sup>63</sup> Eine ähnliche Erfahrung schildern Granzer/Weber: „Im Rahmen der Freiarbeit/ Lernwerkstattarbeit wurde der PC von den Kindern vor allem als ein Arbeitsmedium begriffen. Keines der Kinder äußerte den Wunsch, spielen zu wollen“ (Granzer/Weber 1998: 53).

<sup>64</sup> Einen positiven Lerneffekt bei der Arbeit mit dem Computer konstatiert auch Lück: „Lernen mit dem Computer verlangt auch von den SchülerInnen, die Wege des traditionellen Lernens zu verlassen; es wird ‚eigenaktiv, konstruktiv und kommunikativ‘ gelernt“ (Lück 1996: 5).

<sup>65</sup> Bei Montessori ist jedes Arbeitsmaterial nur einmal vorhanden. Dies setzt jedoch einen zeitlich größeren Rahmen und eine umfangreichere Materialausstattung für die Freiarbeit voraus, die erst langsam zu erreichen ist.

Da die SchülerInnen die selbstständigeren Arbeiten besonders schätzten und diese auch den Zielsetzungen der Freiarbeit am meisten entsprechen, sollte Wert auf Materialien gelegt werden, die für selbstständige Aufgaben geeignet sind, insbesondere jugendgerechte Sachbücher und Lexika, die Grundlage für das Erarbeiten von Referaten bilden.

## **9.2 Pädagogische Ausgestaltung der Freiarbeit**

In diesem Abschnitt geht es um die Heranführung der SchülerInnen an die Freiarbeit durch eine Einführungsphase und durch den Weg von der Struktur zur Offenheit, der zunächst von der Lehrkraft vorgegeben wird. Im Laufe dieses Prozesses sollen die SchülerInnen immer mehr Verantwortung übernehmen für ihren eigenen Lernprozess in der Freiarbeit. Sie sollen in die Gestaltung der Monatspläne einbezogen werden, die den Schlüssel bilden für die Differenzierung. Neuralgische Punkte in der Freiarbeit sind die Art der Kontrolle und die Leistungsbewertung. Die Auswertung der Erfahrungen des Delfin-Projektes kommt zu dem Schluss, dass Regelungen hierfür im Dialog mit den SchülerInnen entwickelt werden sollten.

### ***Einführungsphase***

Für das Delfin-Projekt war eine Einführungsphase konzipiert worden (vgl. 3.2). Wie im Kapitel 6 konstatiert wurde, hat eine solche Einführungsphase stattgefunden, diese ist jedoch sehr kurz gewesen. In der Gruppendiskussion in Klasse 7 wird mehrfach ange-mahnt, dass eine stärkere Hinführung zur selbstständigen Arbeit hätte stattfinden müs-sen. In der Gruppendiskussion der 6. Klasse wird diese Forderung nicht erhoben. Dies mag daran liegen, dass dieser Jahrgang in den Genuss einer verbesserten Einführungs-phase in die Freiarbeit gekommen ist, die unter der Überschrift „Lernen lernen“ inzwi-schen im ersten Halbjahr der Klasse 5 des Sophie-Scholl-Gymnasiums vornehmlich im Freiarbeitsunterricht stattfindet. Hier werden verschiedenste Arbeitstechniken und Lernmethoden systematisch eingeführt und geübt: Heftführung, Vorbereitung auf Klas-senarbeiten, Zeiteinteilung, Lernen mit der Vokabelkartei, Erarbeitung von Referaten, Benutzung von Landkarten, etc. Parallel dazu findet eine Einführung in den Umgang mit dem Computer und das Schreibmaschine-Schreiben nach dem 10-Finger-System statt. Der Einführungskurs „Lernen lernen“ ist bei den SchülerInnen sehr beliebt wie

einige Äußerungen in der Gruppendiskussion einer 5. Klasse zeigen (die in der Diskussion jedoch nicht direkt aufeinander folgen)<sup>66</sup>:

Victoria: Ich fand ( ) das hat ganz tolle Spaß gemacht als wir den Computerkurs und so hatten bloß leider ist der Kurs vorbei und (...) auch die die sich noch nicht so toll mit dem Computer auskennen ham eigentlich auch sehr viel gelernt ...

Sandra: Ja (...) man hat in Lernen lernen schon was gelernt zum Beispiel wie man 'n Vortrag vorbereitet und so oder wie 'n Schreibtisch aussehen soll da ham wir richtig was gelernt

Knut: Ja und wie man (...) arbeiten muss und zum Beispiel auch Hilfen bei Klassenarbeiten wie zum Beispiel mit dem Thema Brett vorm Kopf oder so

Mit einem solchen Kurs „Lernen lernen“ kann also das erste Halbjahr des Freiarbeitsunterrichtes systematisch für eine Einführung in Techniken selbstständigen Arbeitens genutzt werden, die sowohl in der Freiarbeit als auch im Fachunterricht und beim häuslichen Lernen gebraucht werden.

### ***Der Weg von der Struktur zur Offenheit – Die Gestaltung der Monatspläne***

In der Zusammenfassenden Einschätzung des Forschungsstandes (s. 2.3.5) wurde festgestellt, dass eine gute Vorbereitung und Strukturierung des Offenen Unterrichts seine Effektivität in Bezug auf den Lernzuwachs der SchülerInnen steigert<sup>67</sup>, dass jedoch eine zu starke Kleinschrittigkeit der Aufgaben Kreativität und Selbstständigkeit behindern<sup>68</sup>. Daraus wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass mit einer stärkeren Strukturierung begonnen werden müsse, die im Laufe der Zeit zugunsten freierer Aufgaben zurückgenommen wird (vgl. auch Zeindler 2000: 25).

Die Auswertung der Monatspläne im Delfin-Projekt (vgl. 3.4) ergab zwar eine Entwicklung von stark strukturierten zu offeneren Aufgabenstellungen. Diese flachte jedoch am Ende der zwei Jahre ab. Die Monatspläne waren bis zum Schluss sehr umfangreich und enthielten neben offeneren Aufträgen viele Übungsaufgaben, vor allem im Fach Englisch. Diese Tatsache wurde von den SchülerInnen in den Kreisgesprächen und in der

---

<sup>66</sup> Diese Gruppendiskussion wurde ansonsten nicht in die dokumentarische Interpretation einbezogen, weil die Durchführungsbedingungen in dieser Klasse sehr stark von den anderen Freiarbeitsklassen abweichen, indem z.B. nur Aufgaben aus den beiden Fächern, die Stunden abgegeben hatten, in den Monatsplan aufgenommen wurden.

<sup>67</sup> Dies wird in einem aktuelleren Artikel bestätigt: „Eine klare Strukturierung des schulischen Geschehens ist in der Konzeption des Offenen Unterrichts unerlässlich und kein Widerspruch zur Offenheit. Klare Strukturen, ein erkennbarer 'roter Faden'... machen Unterricht erst effizient und für alle Kinder nachvollziehbar“, betont Jaumann-Graumann (2000: 38), nachdem sie mehrere Beispiele geschildert hat, wo Kinder in der Freiarbeit Zeit vergeudet haben, frustriert oder gelangweilt waren.

Auch Meyer betont: „Je offener der Unterricht, umso wichtiger die klare Strukturierung“ (1994: 37).

<sup>68</sup> Vgl. dazu die Ergebnisse der ORACLE Studie von Galton/Simon/Croll (referiert unter 2.3.1) und der Untersuchung von Huschke im Rahmen des Marburger Grundschulprojektes (referiert unter 2.3.2)

Gruppendiskussion kritisiert: In den Kreisgesprächen klagten die SchülerInnen immer wieder darüber, dass der Monatsplan zu umfangreich gewesen sei und zu viele Englisch-Aufgaben enthalten habe. Positiv dagegen sahen sie die praktische Arbeit am Projekttag „Steinzeit“, das Herstellen der Mathe-Spiele und die Erarbeitung von Referaten in Kleingruppen, also offenere und kreativere Aufgaben, die sie in einer Gruppe erledigten. In der Retrospektive auf die Freiarbeit zwei Jahre später dominiert der Eindruck vom „sinnlosen Abarbeiten“ von Arbeitsblättern, die auf dem Monatsplan abgehakt werden mussten gegenüber dem positiv empfundenen Projektunterricht (in der Klasse 7), in dem sie selbstständig und in der Gruppe arbeiten konnten, um ein selbstgestecktes Ziel zu erreichen. Ein Mädchen in der Gruppendiskussion der 7. Klasse schlägt vor, neben Übungsaufgaben verstärkt Erarbeitungs-Aufgaben in die Freiarbeit aufzunehmen.

Es würde also sowohl den SchülerInnenwünschen als auch dem Postulat „von der Struktur zur Offenheit“ entgegenkommen, die anfangs notwendige Strukturierung im Verlauf der Freiarbeit noch stärker zurückzunehmen als im Delfin-Projekt geschehen. So war der Pflichtanteil an den Monatsplänen bis zum Schluss so umfangreich, dass kaum Zeit für Wahlaufgaben blieb. Gerade aber der Wahlbereich hätte die Möglichkeit eröffnet, dass SchülerInnen eigene Interessengebiete, Fragestellungen und Kreativität hätten einbringen können (vgl. Mangelsdorf/Claussen 1989: 6). Statt weiterer kleinschrittiger Übungsaufgaben hätte in den letzten Plänen Raum für Wahlaufgaben der SchülerInnen und erste Projekte gelassen werden können, zumal die Fähigkeit der SchülerInnen zur Organisation ihrer Freien Arbeit recht weit fortgeschritten war. Dies hätte einen Fortschritt in Richtung Öffnung bedeutet, der die Redundanz von Übungsaufgaben in der Wahrnehmung der SchülerInnen vielleicht relativiert hätte. So würde man auch dem Wunsch der SchülerInnen nach einer Verkürzung der Freiarbeit und einem früheren Beginn der Projektarbeit entgegenkommen, der in den Gruppendiskussionen der 8. und der 7. Klasse geäußert wurde.

Aus diesen Ergebnissen der Auswertung des Delfin-Projektes lassen sich folgende Schulssfolgerungen für das Konzept der Freiarbeit ziehen: Der Aufbau der Freiarbeit, der sich in den Monatsplänen widerspiegelt, beginnt mit einer starken Strukturierung beginnen, so dass die Kinder sich erst einmal an gewisse Freiheiten gewöhnen können:

- die Freiheit, wann sie sich mit welchem Fach und mit den Aufgaben aus diesem Fach beschäftigen.

- die Freiheit, sich im Klassenraum bewegen zu können, um Materialien zu holen, andere um Rat zu fragen oder die Lehrerin aufzusuchen.
- die Freiheit, zu entscheiden, ob und mit wem sie zusammenarbeiten.

Wenn die SchülerInnen gelernt haben, diese Freiheiten zu nutzen und gleichzeitig relativ intensiv zu arbeiten, wird die Strukturierung etwas gelockert, indem kreative Aufgaben in den Monatsplan aufgenommen werden, die einen größeren zeitlichen Rahmen erfordern, sowie Aufgaben, die Partner- oder Gruppenarbeit zur Voraussetzung haben. Diese Aufgaben können nach Absprache mit der Lehrkraft auch im Nebenraum oder auf dem Flur in Angriff genommen werden, so dass sich die Bewegungs-Freiheit der SchülerInnen noch stärker erweitert.<sup>69</sup>

In jedem Monatsplan ist es wichtig eine Variationsbreite in Bezug auf Inhalte und Formen der Aufgaben zu berücksichtigen, damit die Arbeit abwechslungsreich bleibt und die SchülerInnen verschiedene Lernzugänge haben (vgl. auch Sommerfeld 1999: 55). Zusätzlich zu einem Pensum an Pflichtaufgaben bietet der Monatsplan einen Wahlbereich, der einerseits dazu dient, dass für SchülerInnen, die den Pflichtbereich schneller abgearbeitet haben als andere, kein Leerlauf entsteht, und andererseits die langsamer arbeitenden SchülerInnen in Ruhe ihre Pflichtaufgaben beenden können.<sup>70</sup> Langfristig wird der Pflichtbereich so gestaltet, dass auch den langsamer arbeitenden SchülerInnen Zeit für Wahlaufgaben bleibt.

Der nächste Schritt in der Öffnung der Freiarbeit ist die Aufnahme von projektartigen Aufgaben wie z.B. Referaten (vgl. Rothkegel 2002: 52), die eine längere Erarbeitungsphase – über mehrere Monatspläne hinweg – implizieren und schon starke Selbstdisziplin in Bezug auf Zeiteinteilung und -nutzung erfordern. Für die Bearbeitung solcher Aufgaben müssen die SchülerInnen ihre Arbeit im Rahmen der Freiarbeit gut organisieren können und in der Lage sein, mit PartnerInnen oder Kleingruppen zusammenzuarbeiten. In den Kreisgesprächen des Delfin-Projektes kam zum Ausdruck, dass die SchülerInnen schon im zweiten Halbjahr der Klasse 5 zu dieser „Hochform der Freien Arbeit“ (Meier/Mayer-Behrens 1988: 25) befähigt waren und sie in der 6. Klasse weiter ausbauten. Im Urteil der SchülerInnen wird die Erarbeitung von Referaten größtenteils

---

<sup>69</sup> Die Bedeutung der Bewegungsfreiheit für Kinder erläutert Astrid Kaiser (2002: 48).

<sup>70</sup> Die Wichtigkeit dieses zweiten Aspektes verdeutlicht ein Erfahrungsbericht: „Erstaunlich für mich war, dass die Kinder schnell gelernt hatten, sich nicht ablenken zu lassen. Obwohl andere schon an geliebten Aufgaben saßen, widmeten sie sich noch mit voller Konzentration ihrer ‚Pflicht‘. Vielleicht hatten sie erfahren, dass ihnen in Menge und Zeit jetzt ungefähr das richtige Maß zugeordnet war“ (Meier 1981: 91).

positiv gesehen, denn da „konnte man selbstständig was erarbeiten“ (Boris, 8.2.02). Neben Referaten können das Erarbeiten und Einüben von Spielszenen (zur Vertiefung von Inhalten aus dem Fachunterricht oder als Sprachpraxis in Englisch), das Erstellen von Plakaten, Durchführung und Auswertung einer Umfrage oder das Drehen von kleinen Filmen als projektartige Aufgaben in die Freiarbeit aufgenommen werden.

### ***Differenzierung***

Die Freiarbeit ist eine Form der inneren Differenzierung innerhalb des vorgegebenen Leistungsspektrums. Das Arbeiten nach Plänen an sich bedeutet eine Differenzierung, weil nicht alle SchülerInnen zur gleichen Zeit dieselbe Tätigkeit ausführen müssen und sie sich die Zeit, die sie für einzelne Aufgaben brauchen, nach ihren individuellen Stärken und Schwächen nehmen können. Ein Schritt zu verstärkter Differenzierung des Monatsplans wäre eine Erweiterung des – im durchgeführten Projekt nur begrenzt vorhandenen – Angebots verschiedener Erarbeitungs- oder Übungsmöglichkeiten für bestimmte Inhalte (z.B.: Übt die Anwendung von Doppellauten im Deutschen durch Arbeitsblätter oder Logico oder am Computer in Einzel- oder Partnerarbeit), um dadurch verschiedenen Lernstilen Rechnung zu tragen. Eine weitere Form der Binnendifferenzierung wäre das Angebot von (Übungs-)Materialien auf verschiedenen Niveaus (leicht, mittel, schwer), die auch entsprechend gekennzeichnet sind, wobei gewährleistet sein muss, dass auch die SchülerInnen, die leichte Materialien wählen, die durch die Schulform geforderte Standardleistung erreichen. Eine andere Möglichkeit der Differenzierung wäre die Institutionalisierung von gegenseitiger Hilfe, wie im Delfin-Projekt in der Klasse 6 für die Erarbeitung englischer Texte praktiziert: Es wurden leistungsheterogene Dreier-Gruppen gebildet, bei denen die leistungstärkeren SchülerInnen die Aufgabe bekamen, die leistungsschwächeren zu unterstützen. Dies war eine unmittelbare Hilfe für die (in Englisch) schwächeren SchülerInnen und bewirkte einen indirekten Lerneffekt für die ‚guten‘ SchülerInnen; denn, indem sie den anderen etwas erklärten, vertieften und festigten sie ihr eigenes Wissen (vgl. auch 3.3).

Ein weiterer Schritt zur Differenzierung (der im Delfin-Projekt nur ansatzweise verwirklicht war) ist die Reduktion der Pflichtaufgaben bei gleichzeitiger Erweiterung der Wahlaufgaben, so dass mehr persönliche Freiheit in der Auswahl gegeben ist. Die langsamer arbeitenden SchülerInnen können sich Zeit lassen, um ihre Pflichtaufgaben zu erledigen, die schneller arbeitenden SchülerInnen nutzen die verbleibende Zeit für Wahlaufgaben. Diese müssen allerdings einen motivierenden Charakter haben, damit



die SchülerInnen ein Interesse entwickeln, Zeit für die Wahlaufgaben zu gewinnen. Dann sind sie auch für die langsamer arbeitenden SchülerInnen ein Anreiz, den Pflichtbereich zügig abzuarbeiten.

Ein erster Schritt zur Individualisierung der Monatspläne wäre es, die SchülerInnen eigene Wahlaufgaben finden zu lassen, wobei schon kleine Projekte einbezogen werden könnten. Die höchste Form der Differenzierung sind individuell unterschiedliche Monatspläne, in denen leistungsstärkere SchülerInnen anspruchsvollere Aufgaben bekommen bzw. sich stellen und leistungsschwächeren SchülerInnen die Möglichkeit erweiterter Übungs- und Wiederholungsphasen gegeben wird einschließlich gezielter Förderung durch die Lehrkraft. Dies ist ein sehr aufwändiges Unternehmen, das bei einer hohen SchülerInnenzahl (in der Erprobungsklasse waren zeitweise 30 SchülerInnen) schwer zu leisten ist. Der Freiraum für die Planung dieser wirklich individuellen Differenzierung lässt sich vielleicht durch zunehmende Routine bei der Freiarbeit und die Kumulation von Material gewinnen: Wenn für den Klassen-Freiarbeitsunterricht ein Curriculum existiert und die Materialien vorhanden sind, d.h. nicht erst neu erstellt werden müssen, reduziert sich der Vorbereitungsaufwand für die Freiarbeitsstunden, so dass die gewonnene Zeit für eine stärkere individuelle Betreuung in der Freiarbeit, auch in der Erstellung der Pläne, genutzt werden kann.

### ***Kontrolle***

Ein heikles Thema in der Freiarbeit ist die Frage der Kontrolle: *Wer kontrolliert wie was* die SchülerInnen gearbeitet haben bzw. muss dies überhaupt kontrolliert werden? Im Sinne des unter 3.2 ausgeführten Verständnisses, dass Freiarbeit tätige Auseinandersetzung der SchülerInnen mit ihrer Umwelt sein und dem Erreichen schulischer Ziele dienen soll, ist eine gewisse Kontrolle notwendig. Die Frage ist, in welchem Rahmen diese stattfinden soll.

Die Kontrollpraxis im Delfin-Projekt gestaltete sich folgendermaßen: Die Kontrolle bezog sich auf zwei Bereiche: den inhaltlichen und den formalen. Bei kreativen Aufgaben erfolgte die inhaltliche Kontrolle entweder durch Präsentation (Vorspielen einer Szene, Vorlesen einer Geschichte, Halten eines Referates etc.) oder schriftlich durch den/die FachlehrerIn (bei selbstgeschriebenen Geschichten, Gedichten etc.). Hierin war die formale Kontrolle – dass die Arbeit erledigt wurde – enthalten; denn sonst hätte das Ergebnis nicht vorgetragen oder abgegeben werden können. Bei Übungs- und Erarbei-

tungsaufgaben erfolgte die inhaltliche Kontrolle durch die SchülerInnen selbst anhand der selbstkontrollierenden Materialien (Übungssysteme, Arbeitsblätter mit Selbstkontrolle) oder durch Vergleich mit Lösungsblättern. Hierbei musste allerdings gewährleistet werden, dass die Aufgabe wirklich erledigt wurde und erst nach Beendigung der Aufgabe kontrolliert wurde. Dafür war die getrennte formale Kontrolle notwendig. Die Praxis, dass SchülerInnen die Erledigung der Aufgabe von der Lehrkraft abzeichnen ließen, hatte sich in früheren Freiarbeitsklassen als zu zeitaufwändig erwiesen. Sie führte dazu, dass die Lehrkraft sehr viel Zeit mit dem Abzeichnen der Aufgaben verbrachte und ihr die Kapazitäten fehlten, um zu helfen, zu beraten und sich um die schwächeren SchülerInnen zu kümmern. Da wir fürchteten, dass ein eigenständiges Abzeichnen der erledigten Aufgaben auf dem Monatsplan zu sehr zum Schummeln animiere, wurde als Kompromiss die formale Kontrolle durch den Partner/die Partnerin gewählt, die abzeichnen sollten, dass die Aufgabe erledigt wurde, während die inhaltliche Kontrolle durch den/die SchülerIn selbst erfolgte.

Diese Praxis der PartnerInnen-Kontrolle wurde im Delfin-Projekt mehrfach diskutiert (vgl. 5.5.1). Bei diesen Diskussionen hat die Lehrerin den SchülerInnen nicht die Möglichkeit gegeben, sich über die Formen der gegenseitigen Kontrolle zu verständigen. Die Lehrerin nutzte diese Diskussionen eher als Instruktionen, in denen sie den SchülerInnen ihre eigenen Regeln zur Kontrolle vermittelte, die von den SchülerInnen dann wiederum z.T. unterlaufen wurden. Während diese Regelverstöße in den Kreisgesprächen nur durch die Gebrochenheit der Redebeiträge zum Ausdruck kamen, geben die SchülerInnen in den Gruppendiskussionen zwei Jahre später, in denen sie Rückblick auf die Freiarbeit halten (vgl. 7.1), offen zu, dass sie die gegenseitige Kontrolle oft nicht ernsthaft durchgeführt haben. Andererseits betonen die SchülerInnen, dass die Kontrolle nicht notwendig war, wenn sie motiviert waren und aus eigenem Interesse gearbeitet haben wie bei Referaten und Projekten. Insofern wäre es sinnvoll, verstärkt solche Aufgaben in die Freiarbeit aufzunehmen, bei denen die SchülerInnen aus eigener Motivation heraus engagiert arbeiten.

Nach Beobachtungen der Lehrerin hat sich das Verfahren der PartnerInnen-Kontrolle in der 5. Klasse bewährt, weil hier die Selbstdisziplin bzw. die gegenseitige Kontrolle noch so gut funktionierte, dass kaum unerledigte Aufgaben abgezeichnet wurden. Zu Ende der 6. Klasse hin wurde dies schwieriger. Die Äußerungen der SchülerInnen suggerieren, dass sie die gegenseitige Kontrolle von Anfang an nicht sehr ernst genommen

haben. Unabhängig davon, wer recht hatte, scheint es angesichts der Relevanz, die das Thema „Kontrolle“ für die SchülerInnen hatte, sinnvoll und wichtig, es gleich zu Beginn der Freiarbeits-Praxis mit den SchülerInnen in Gesprächen auf der Meta-Ebene zu thematisieren (vgl. 9.4), um gemeinsam Regeln für die Kontrolle festzulegen, die eine größere Akzeptanz durch die SchülerInnen erfahren als Regeln, die allein von der Lehrerin festgelegt werden.

### ***Leistungsbewertung***

Ein weiterer neuralgischer Punkt ist die Frage der Leistungsbewertung in der Freiarbeit. Aus den Gruppendiskussionen ließ sich herauslesen, dass den SchülerInnen der Projektunterricht u.a. deswegen sinnvoller erschien, weil es darauf Noten gab und im letzten Kreisgespräch hoben sie positiv hervor, dass bei den Referaten meist gute Noten „rausgesprungen“ sind. Wie im Konzept (vgl. 3.2) geplant, wurden die Aufgaben der Freiarbeit nicht zensiert. Bewertet wurden nur die Referate, die in der Freiarbeit erarbeitet und im Fachunterricht gehalten wurden. Dahinter stand die Idee, dass die SchülerInnen aus Interesse lernen und sich eigene Ziele setzen sollen. Wenn die SchülerInnen jedoch gewohnt sind, dass im anderen Unterricht alles zensiert wird, fällt es ihnen schwer, die Freiarbeit als Unterricht ernst zu nehmen, wenn sie nicht benotet wird. Allerdings haben sie während der beiden Jahre, in denen sie Freiarbeit hatten, niemals angemahnt, Noten auf Freiarbeitsaufgaben zu bekommen. Im Rückblick jedoch bewerten sie es als sehr positiv, dass die Ergebnisse des Projektunterrichtes und die Referate aus der Freiarbeit benotet wurden. Die Noten steigerten den Wert dieser Arbeiten in den Augen der SchülerInnen und erhöhten deren Sinnhaftigkeit. Die Referate und Projektarbeiten hatten aufgrund dessen eine doppelte Wertigkeit: Sie hatten einen Gebrauchswert, da das Ergebnis ein Produkt war, das vorgetragen oder gezeigt werden konnte. Und sie wurden gleichzeitig mit dem Tauschwert „Zensur“ aufgewertet. Die Übungsaufgaben, die nur abgehakt und abgeheftet wurden, hatten dagegen in den Augen der SchülerInnen gar keinen Wert; denn der Effekt, dass sie durch diese Übungen z.B. die Note in der nächsten Klassenarbeit im Fachunterricht verbessern konnten, war zu mittelbar, um von den SchülerInnen wirklich wahrgenommen zu werden.

Es wäre also wichtig, bei der Notengebung in der Freiarbeit einen Mittelweg zu finden. Dem Ideal nachzutruern, dass die SchülerInnen im Offenen Unterricht aus Interesse an der Sache lernen sollen, ist schwierig, wenn Freiarbeit nur wenige Stunden an einer Regelschule umfasst, an der die SchülerInnen gewohnt sind, dass alles bewertet wird, und

diese Erfahrung so verinnerlicht haben, dass sie nur noch lernen, wenn sie wissen, dass etwas benotet wird. Um das Image der Aufgaben aus der Freiarbeit durch den Tauschwert Noten aufzubessern, könnten im Fachunterricht gezielt am Ende eines Monats Tests geschrieben werden, in denen die in diesem Monat in der Freiarbeit geübten Aufgaben abgefragt werden. Auch kleinere kreative Arbeiten wie das Schreiben einer Geschichte oder das Erstellen von Plakaten könnten bewertet werden. Langfristig wäre es natürlich schön, wenn durch einen Ausbau des Offenen Unterrichts an der Regelschule (wie in 9.1 vorgeschlagen) und durch einen Diskurs über Sinn und Zweck der Freiarbeit (s. 9.4) das Ansehen der Freiarbeit so weit gesteigert würde, dass sie eine Aufwertung durch Notengebung nicht mehr nötig hat.

Gleichzeitig ist Freiarbeit aber auch ein Forum, in dem die SchülerInnen die Einschätzung von eigenen Leistungen und von den Leistungen der MitschülerInnen üben können. So wurden bei der Erarbeitung von Referaten bestimmte Kriterien vorgegeben, die zu beachten waren. Nach dem Halten der Referate wurden die MitschülerInnen um Einschätzungen gebeten, die erstaunlich realistisch waren. So betont die Lehrerin im Kreisgespräch am 8.2.02: „... und was mir auch sehr gut gefallen hat – war – dass ihr – dass wir jeweils drüber gesprochen haben – wie ihr die Referate fandet und dass ihr auch e'n richtig gute Beurteilung habt – find' ich – für die Referate eurer Mitschüler.“ Bei den Buchvorstellungen wurde das Prozedere so erweitert, dass diejenigen, die den Vortrag gehalten hatten, zuerst nach ihrer eigenen Einschätzung gefragt wurden und anschließend die MitschülerInnen Stellung nehmen durften. Auch hier waren die SchülerInnen sehr realistisch und zum Teil sogar zu selbstkritisch. Freiarbeit bietet also die Möglichkeit eine solche Selbst- und Fremdeinschätzung von Leistungen einzuüben, die dann auch im Fachunterricht angewendet werden kann.

### **9.3 Soziale Komponenten der Freiarbeit**

Eine wichtige Erkenntnis bei der wissenschaftlichen Auswertung des Delfin-Projektes war es, dass es nicht ausreicht, die organisatorischen Voraussetzungen für die Freiarbeit zu schaffen, sondern dass die pädagogischen und sozialen Fragen viel wichtiger für das Gelingen der Freiarbeit sind. Die Rolle der Lehrkraft in der Freiarbeit wurde im Vorfeld nur wenig reflektiert. Der soziale Aspekt des Lernens wurde nur in der Zielsetzung (die SchülerInnen lernen Kooperation) und Organisation (EinBezug von Partner- und Grup-

penarbeit) mit bedacht, aber nicht in seinen inhaltlichen Komponenten, die schon in verschiedenen Forschungsarbeiten belegt sind. Deshalb soll auf diese beiden Punkte in diesem Abschnitt ausführlicher eingegangen werden, auch unter RückBezug auf Literatur und Forschung.

### ***Rolle der Lehrerin/des Lehrers***

Die ausführliche Reflexion der Rolle der Lehrerin in Abschnitt 5.6 hat gezeigt, dass es sehr schwer ist, als LehrerIn eine der Freiarbeit angemessene Rolle einzunehmen. Dass der Lehrerin die Problematik ihrer Rolle in der Freiarbeit im Vorfeld nicht bewusst war, zeigt sich daran, dass in dem ursprünglichen Konzept des Delfin-Projektes (vgl. 3.2) keine Überlegungen zur Rolle der Lehrerin enthalten waren. Deswegen sollen an dieser Stelle noch einige grundsätzliche Überlegungen zur Rolle der Lehrerin in der Freiarbeit eingefügt werden.

Gegenüber dem lehrerzentrierten Unterricht steht die Lehrkraft bei der Freiarbeit nicht im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens. Sie ist nicht die zentrale Vermittlungsinstanz, sondern Initiatorin und Moderatorin von Lernprozessen, Beraterin und Beobachterin (vgl. Bauer 1999:157 und Vaupel 1997:22). Die Lehrkraft hat die Aufgabe, Material zum Thema bereitzustellen, das „Spielraum für eigene Entdeckungen, für konstruktive Lösungen und für weiterführende Aufgabenstellungen lässt“ (Posem 1979: 94). Durch das Materialangebot und den Monatsplan können geübte SchülerInnen sich in der Freiarbeit selbst orientieren und ihre Arbeit organisieren (vgl. Heckt 1999: 45, vgl. Potthoff 1990: 42). Auf diese Weise eröffnen die LehrerInnen den Kindern Handlungsspielräume, damit sie aus passiven Rezipienten zu Subjekten ihres Lernens werden können (vgl. Hegele 1991: 9). Diese Aufgabe, Material bereitzustellen und den Kindern mit dem Monatsplan eine Struktur zum Umgang damit zu geben, hat die Lehrerin im Delfin-Projekt wahrgenommen (vgl. Abschnitte 3.3 und 3.4).

In der Freiarbeit verändert sich auch das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis. Die Lehrerin hat mehr Geduld mit langsam arbeitenden Kindern, weil sie nicht mehr gezwungen ist, mit allen gemeinsam das Stundenziel zu erreichen (vgl. auch Kayser/Schäkel 1986: 16). Um für diese Beobachtungs-, Beratungs- und Unterstützungstätigkeit Kapazitäten zu haben, darf die Lehrkraft nicht als lebendige Informationsquelle und ständige Nachfrage-Institution von den SchülerInnen in Anspruch genommen werden. Die SchülerInnen müssen lernen, bei Unsicherheiten zunächst einmal selber gründ-

licher nachzudenken, als nächstes MitschülerInnen um Rat zu fragen, gegebenenfalls Nachschlagewerke zu konsultieren und erst, wenn das nicht weiterführt, zur Lehrkraft zu gehen. Die Erfahrungen im Delfin-Projekt zeigen, dass dies ein wichtiger Lernprozess ist, der zu Beginn der Freiarbeit eingeübt werden muss, indem die Lehrkraft nicht auf alle SchülerInnenfragen antwortet, sondern die SchülerInnen zunächst an das Material oder die MitschülerInnen verweist.

Die Entlastung von Aufgaben frontaler bzw. dirigierender Unterweisung bietet „die Chance für den Lehrer, erheblich mehr Informationen über jeden einzelnen Schüler sowie über Vorgänge in der gesamten Klasse (zu gewinnen) als zuvor in geschlossenen Unterrichtsarrangements“ (Heckt/Jürgens 1999: 64). Die Lehrkraft nimmt die SchülerInnen als Persönlichkeiten ernst(er) (vgl. auch Batsching/Uttendorfer 1994: 121) und versucht, ihre Lernwege zu akzeptieren (vgl. auch Ahlring 1995: 249).<sup>71</sup> So betonte Pünktchen im Delfin-Projekt mehrfach, dass ihr Freiarbeit – und besonders das Arbeiten außerhalb des Klassenraumes – gefallen hat, weil ihr da die Lehrerin „nicht dauernd auf’s Blatt schaut“.

Allerdings erfordert (nach Heckt/Jürgens 1999: 62f.) diese LehrerInnenrolle in der Freiarbeit ebenso wie im Frontalunterricht die Fähigkeiten der „Allgegenwärtigkeit“ (die sprichwörtlichen „Augen im Hinterkopf“) und „Überlappung“ (gleichzeitige Beschäftigung mit mehreren Vorgängen). Stärker als im geschlossenen Unterricht zeigt sich „Allgegenwärtigkeit“ in einem Bescheid-Wissen über individuelle Lernvorgänge und adäquate Aufgabenstellungen und manifestiert sich in einem positiven Interesse der Lehrkraft an der Lernarbeit der SchülerInnen. Die Lehrkraft soll über das unterrichtliche Geschehen gut informiert sein und den SchülerInnen das „Gefühl des Bescheidwissens“ vermitteln. Bei Gruppenbildungsprozessen z.B. achtet die Lehrerin sich darauf, dass Außenseiter einbezogen werden. Sie kümmert sich darum, dass Aufgabenstellungen

---

<sup>71</sup> Verschiedenen Untersuchungen zufolge wird diese Situation von LehrerInnen auch als wirkliche Chance gesehen, um zu einem verbesserten LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis zu kommen. So stellt Schmitz nach Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerinterviews fest: „Die Lehrerinnen, mit denen ich [...] gesprochen habe, berichten, dass sie viel zufriedener sind als früher. Sie müssen die Schüler nicht mehr unter Druck setzen und haben kaum mit Unaufmerksamkeit oder störendem Verhalten zu kämpfen. Sie haben mehr Zeit für individuelle Gespräche, Hilfen, Korrekturen. Nicht zuletzt dadurch wächst die Zufriedenheit bei Lehrern und Schülern“ (Schmitz 1992: 70).

Eine ähnliche Beobachtung wird in einer amerikanischen Studie berichtet: „Our teachers tell us that the increased time and energy are worthwhile. They find themselves enjoying learning with their students, see more results in learning and motivation to learn, and find an increase in positive energy flowing throughout the classroom when students are engaged in problems“ (Nagel 1996: 132). (Unsere Lehrer sagen, dass es sich lohnt, mehr Zeit und Energie zu investieren. Sie genießen es, mit ihren Schülern zu lernen, sehen bessere Lernergebnisse und stärkere Motivation, und spüren ein Anwachsen positiver Energie, die durch das Klassenzimmer fließt, wenn die Schüler sich mit Problemen auseinandersetzen.)

ausdifferenziert werden und angefangene Aufgaben beendet werden (vgl. Lichtenstein-Rother 1986: 196).

Die Lehrerin ist also einerseits verantwortlich für die Lernprozesse der SchülerInnen, andererseits soll sie sich mit ihren Interventionen in diese Lernprozesse zurückhalten. Dass dies ein schwieriger Balanceakt ist, haben die Reflexionen in Abschnitt 5.6 gezeigt. Dort wird einerseits eine Referats-Zweier-Gruppe vorgestellt, die vollkommen selbstständig und fast ohne Intervention der Lehrerin ein sehr gutes Referat erarbeitet hat. Andererseits wird anhand von Szenenprotokollen gezeigt, dass die Lehrerin bei einer anderen Referatsgruppe, der sie aufgrund ihrer Zusammensetzung eine ergebnisorientierte Gruppenarbeit nicht zutraute, ständig interveniert hat, was aber letztendlich auch zu keinem guten Arbeitsergebnis geführt hat, jedoch heftige Kritik der SchülerInnen hervorrief. In den Analysen der Kreisgespräche wird festgestellt, dass das Verhalten der Lehrerin in den Kreisgesprächen oft dem Ziel der Freiarbeit, die SchülerInnen zur Selbsttätigkeit zu erziehen, widersprach. Statt demokratische Entscheidungsfindungsprozesse einzuüben, praktizierte die Lehrerin in mehreren Kreisgesprächen „verordnete Autonomie“ (Helsper 1996:551). Dies zeigt, dass es ein sehr schwieriges Unterfangen ist, als Lehrerin den Rollenwechsel vom lehrerzentrierten Unterricht zur Freiarbeit zu vollziehen. Hier ist ein ständiger Reflexions- und Bewusstmachungsprozess notwendig, der wenn möglich auch durch Supervision oder kollegiale Beratung unterstützt werden sollte (vgl. 9.4).

### ***Lernen als sozialer Prozess***

Die soziale Komponente des Lernens hat im Delfin-Projekt eine zwiespältige Rolle gespielt. Einerseits gehörten soziale Kompetenz und Teamfähigkeit zum erklärten Ziel der Freiarbeit, weswegen großer Wert darauf gelegt wurde, häufig PartnerInnen- und Gruppenarbeit einzubeziehen. Andererseits erschien es der forschenden Lehrerin kontraproduktiv, dass die Möglichkeit des „Quatschens“ von den SchülerInnen als besonderer Vorteil der Freiarbeit herausgestellt wurde. Bei einer ersten Auswertung der Transkripte der Kreisgespräche ignorierte die forschende Lehrerin alle Hinweise auf die Kommunikation unter den SchülerInnen während des Freiarbeitsunterrichtes. Ihr Anliegen war es, KollegInnen zu beweisen, dass Freiarbeit „richtiger“ Unterricht ist. „Quatschende“ SchülerInnen, die auch noch betonen, dass ihnen die Möglichkeit zu „quatschen“ in der

Freiarbeit wichtig ist, schienen kein guter Beweis dafür zu sein.<sup>72</sup> Erst die Anwendung der dokumentarischen Methode nötigte die forschende Lehrerin dazu, die vielfältigen Hinweise auf die Bedeutung der Peerkommunikation in der Freiarbeit ernst zu nehmen. Die Möglichkeit, sich mit MitschülerInnen unterhalten und austauschen zu können, ist für die SchülerInnen ein Gütekriterium der Freiarbeit. Sie ist aber auch von lerntheoretischen Gesichtspunkten her sinnvoll. So beschreibt Wiesemann wie Kinder, die in einer Gruppenarbeit gemeinsam eine mathematische Aufgabe lösen, eine Konstruktionsleistung vollbringen, die auch die Reflexionsfähigkeit schult. Beides hat die Kommunikation der Kinder miteinander zur Voraussetzung.<sup>73</sup>

Ein höheres Reflexionsniveau und bessere Behaltensleistungen bei Gruppenarbeit konstatiert auch die amerikanische Forschung zum kooperativen Lernen. So stellt Johnson (vgl. 1985: 115) fest, dass Zweifel an der Richtigkeit der eigenen Position Erkenntnisneugier und damit die Suche nach weiterer Information auslöst. Ein Ergebnis von Slavin (vgl. 1993: 159) ist es, dass SchülerInnen voneinander lernen, weil bei ihrer Zusammenarbeit „kognitive Konflikte“ entstehen und falsche Schlüsse aufgedeckt werden, was zu einer höheren Form des Verstehens führt. Cohen (vgl. 1993: 47f.) relativiert jedoch, dass nicht Gruppenarbeit ‚an sich‘ zu Erkenntnisgewinn und sozialen Lernprozessen führt, sondern dass eine solche Gruppenarbeit gründlicher Vorbereitung und Begleitung durch die Lehrkraft bedarf. Die Gruppenaufgaben müssen so gestellt sein, dass der einzelne Schüler/die einzelne Schülerin auf die Beiträge der MitschülerInnen angewiesen ist, damit alle sich anstrengen und gegenseitig helfen und „unabhängig vom Lehrer füreinander Verantwortung übernehmen“ (Slavin 1993: 153). Eine ähnliche Feststellung traf Bürger schon Ende der siebziger Jahre in Deutschland: Es sei nicht ausreichend, SchülerInnen

---

<sup>72</sup>Die forschende Lehrerin im Delfin-Projekt steht mit ihrer Wahrnehmung nicht allein. In ihrem Aufsatz „Kinder und ihre LehrerInnen“, spricht Faust-Siehl von zwei Bühnen im Schulleben: der Bühne des Unterrichts und der Bühne der Sozialkontakte. Sie stellt in ihrer Untersuchung fest, dass die LehrerInnen die Bühne der Sozialkontakte der Kinder als möglichen Störfaktor wahrnehmen, der möglichst den Unterricht und die Schule nicht beeinträchtigen soll. Demgegenüber ist für die Kinder die Bühne der Sozialkontakte integraler Bestandteil ihrer Schulerfahrungen (Faust-Siehl 1995: 16 9)

In ihrer Begrifflichkeit orientiert Faust-Siehl sich an Zinneckers Unterscheidung zwischen der „Vorderbühne“ des offiziellen Unterrichtsgeschehens und der „Hinterbühne“ der Schule, die sich einerseits im Pausengeschehen und andererseits in den „verdeckten Nebenhandlungen“ der SchülerInnen während des Unterrichts manifestiert (Zinnecker 1978: 96). Die in diesen Begriffen enthaltene Wertung reproduziert sich in der beschriebenen Wahrnehmung der Lehrerin in Faust-Siehls Untersuchung und in dem in dieser Arbeit dargestellten Forschungsprojekt.

<sup>73</sup> Wiesemann beschreibt in ihrer Arbeit über „Lernformen von Kindern an einer freien Schule“, wie Kinder an einem Gruppentisch eine mathematische Aufgabe rechnerisch und zeichnerisch gemeinsam bearbeiten. Besonders wichtig erscheint ihr dabei der verbale Aushandlungsprozess, der unter den Kindern abläuft und ihr Reflexionsvermögen einerseits zum Ausdruck bringt und andererseits schult. Indem Wiesemann „die schulförmige Bearbeitung von mathematischen Aufgaben als soziale Praxis des Lernens“



in Gruppen zu organisieren. Gruppenunterricht gelinge nur dann, wenn er durch die Lehrkraft gut vorbereitet und organisiert ist (vgl. Bürger 1978: 17f.)

Neben den erläuterten Vorteilen des kooperativen gegenüber dem konkurrenzorientierten Arbeiten für kognitive Lernprozesse konstatiert die amerikanische Forschung erhebliche Vorteile im sozialen Lernen. Bei einem Vergleich von 98 Studien aus den Jahren 1944-1982 stellte Johnson fest, dass beim kooperativen Lernen größere Sympathie zwischen SchülerInnen aus gleichem oder verschiedenem ethnischen Hintergrund sowie zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten entsteht als beim konkurrenzorientierten Lernen (vgl. Johnson 1985: 113). Slavin bestätigte diese Aussage aufgrund von 12 Studien, in denen es um Schwarze und Weiße, europäische und orientalische Juden sowie Amerikaner spanischer und angesächsischer Herkunft ging (Slavin 1985a: 11f.). Schon Anfang der siebziger Jahre überprüfte Dietrich (1971) Aussagen zur Überlegenheit des Gruppenunterrichtes. „Er fand diese Angaben bestätigt und stellte u.a. eine ‚hochsignifikante Überlegenheit‘ in Kenntnisumfang, -präzision, -ordnung und Behaltensdauer, aber auch hinsichtlich sozialer Verhaltensweisen wie Kontaktverhalten (nach Soziogramm), Kooperationsfähigkeit, gegenseitiger Hilfe, Disziplin sowie Aktivität und Produktivität der Mitarbeit fest“ (Bohnsack 1996: 86).

Krappmann/Oswald sehen außerdem einen Zusammenhang von sozialen Verhaltensweisen und kognitiven Lernprozessen. Sie stellen fest, dass Kinder, die in Gruppen Hilfe erfahren, „im Durchschnitt bessere Zensuren haben als die Kinder außerhalb von Gruppen und Geflechten“ (Krappmann/Oswald 1995: 146). Ihre Beobachtungen legen zwar nahe, dass die gegenseitigen Hilfen nicht die Ursache der besseren Noten sind. Sie sind jedoch ein Indikator für soziale Beziehungen der SchülerInnen und erfordern die Fähigkeit zu Aushandlungsprozessen unter den Kindern. Beides klassifizieren Krappmann/Oswald als Faktoren, die Grundlage guter Schulleistungen sind. Dies legt den Schluss nahe, dass Kinder, die gute soziale Beziehungen in der Schulklasse haben, den schulischen Leistungsanforderungen eher gewachsen sind als isolierte SchülerInnen. Um soziale Beziehungen zu entwickeln aber muss Kommunikation unter den SchülerInnen möglich sein. Auch die Fähigkeit zu Aushandlungsprozessen mit MitschülerInnen, die von Krappmann/Oswald als zweiter positiver Faktor angegeben wurde, kann in der Freiarbeit trainiert werden, wenn die Lehrkraft die Peerkommunikation akzeptiert. Die Untersuchung von Krappmann/Oswald legt allerdings auch nahe, dass die Lehrkraft darauf achten muss, dass Außenseiter integriert werden, um an solchen Aushandlungsprozessen teil-

---

thematisiert, deutet sie „den Akt des Lernens als eine von den Beteiligten inhaltlich und sozial organisier-

zunehmen.

Petillon hat einen Zusammenhang von Lehrer-Schüler-Bindung, Status und Schulerfolg nachgewiesen: Leistungsstarke SchülerInnen ordnen sich bereitwilliger den Forderungen der LehrerInnen unter und haben häufig in der SchülerInnengruppe eine günstige soziale Stellung, was es ihnen ermöglicht, „sozial unbelastet“ und selbstbewusst schulische Forderungen zu erfüllen“ (Petillon 1993: 182). Dem Leistungsschwächeren dagegen fehlen positive Kontaktmöglichkeiten in der Gruppe und häufig auch die notwendige Zuwendung vom Lehrer. Denselben Zusammenhang haben Brusten/Hurrelmann (1976) bei einer Untersuchung in Abgangsklassen der Hauptschule festgestellt: „Von den nach Meinung der Klassenkameraden wirklich ‚guten‘ Schülern sind 54% auch bei ihren Mitschülern beliebt; die als ‚schlechte‘ Schüler Eingeschätzten sind zu 40% auch unbeliebt“ (ebd.: 57). Leistungsschwache SchülerInnen leiden also zum einen unter ihrem schlechten Leistungsstatus in der Schule, zum anderen unter einer geringeren Beliebtheit bei ihren MitschülerInnen. Dem scheinen neuere Untersuchungen zu widersprechen, die feststellen, dass ‚Meinungsführerschaft‘ in der Adoleszenz „einerseits auf der Opposition gegenüber schulischen Anforderungen und andererseits auf der Demonstration eines ‚Entwicklungsvorsprungs‘ (beruht)“ (Breidenstein 2004: 921f.) Allerdings müssen gute Leistungen und Opposition gegenüber schulischen Anforderungen nicht unbedingt als Gegensatz gesehen werden; denn es gibt leistungsstarke SchülerInnen, die gleichzeitig demonstrieren, dass Leistungen ihnen nicht wichtig seien. Der Zusammenhang von Leistungsstatus und Sozialstatus verweist jedoch darauf, dass es wichtig ist, in der Schule die ständige Konkurrenzsituation zu durchbrechen, bei der jede/r Einzelne auf einer Leistungsskala eingeordnet wird, um auch den leistungsschwächeren SchülerInnen Chancen auf Erfolgserlebnisse zu geben. Die Freiarbeit bietet einerseits die Möglichkeit durch leistungsheterogene Gruppen gegenseitige Unterstützungssysteme aufzubauen, andererseits schafft sie durch Präsentationsformen, die sich vom üblichen Abfragen der Leistungen durch Tests oder Klassenarbeiten unterscheiden, Möglichkeiten von Erfolgserlebnissen für leistungsschwächere SchülerInnen.

In verschiedensten Erfahrungsberichten und Zeitschriften-Artikeln wird betont, welche Chancen die Freiarbeit bietet, Konkurrenz zu überwinden und Kooperation einzuüben.<sup>74</sup>

Bönsch schildert dies konkret: „In der Freiarbeit ist es kein Problem, bei einem anderen zuzuschauen, wie er die gestellten Aufgaben löst, den Mitschüler zu fragen, wenn man etwas nicht versteht, mit der Mitschülerin zusammenzuarbeiten. Solidarität, Empathie, Kooperation können Realisierungschancen

---

te Konstruktionsleistung“ (Wiesemann 2000: 132).

<sup>74</sup> So bei Bannach u.a. 1997: 9, Trautmann 2001: 27, Peisker 1986: 201 und Schmitz 1992: 66

bekommen, die der Frontalunterricht so nie anbieten kann“ (Bönsch 2000: 5).

Das Zitat verdeutlicht eindringlich den positiven Effekt, der daraus resultiert, wenn die Kinder die Möglichkeit erhalten zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig zu helfen. Auch LehrerInnen stellen fest, dass die Schülerbeziehungen beim offenen Lernen vielfältiger werden, was das Klassenklima verbessert (vgl. Badegruber 1992:89). Dabei schildert das Zitat von Bönsch noch nicht einmal ausdrücklich Partner- oder Gruppenarbeit, sondern nur die Möglichkeiten, die die Individualisierung der Aufgaben den SchülerInnen in der Freiarbeit eröffnet<sup>75</sup>. Verstärkt werden kann dieser Effekt durch den Wechsel der Sozialformen (vgl. Vaupel 1995: 105). Dabei müssen Partner- und Gruppenarbeit in der Freiarbeit unbedingt eingeübt werden, wenn dies noch nicht anderweitig erfolgt ist. Auch wenn Partnerarbeit schon in der Grundschule und im Fachunterricht häufig praktiziert wird, enthält sie viele Aspekte, die eingeübt oder zumindest bewusst gemacht werden sollten. Schon die Partnersuche ist eine wichtige Fähigkeit: „(...) sich Partner suchen, sie für eine gemeinsame Arbeit gewinnen und selbst bereit sein, als Partner mit andern zu arbeiten, (...) Anerkennung und Kritik akzeptieren und suchen“ (Lichtenstein-Rother 1986: 196; vgl. auch Buschmann 2002: 21) ist ebenso wichtig wie „(...)sich etwas gemeinsam einzuteilen, sich aufzuteilen, sich zu verabreden, Kompromisse zu schließen, nachzugeben, auf den anderen zu warten, dem anderen weiterzuhelfen, den anderen um Hilfe zu bitten“ (Badegruber 1992: 56).

Partnerarbeit, zunächst mit gemeinsamer, dann mit gemischt-arbeitsteiliger Aufgabenstellung ist auch eine Vorübung für Gruppenarbeit. Um diese zu üben, schlägt Krieger (1998: 52) vor, zunächst themengleiche Gruppenarbeit mit kürzerer und längerer Laufzeit durchzuführen, um dann zu gemischt arbeitsteiliger Gruppenarbeit zu kommen. Wichtig für Gruppenarbeit sind präzise und verständliche Arbeitsaufträge, die möglichst schriftlich gegeben werden sollten, damit „die Desorientierung in den Gruppen gering bleibt oder gar nicht erst auftritt“ (Dann u.a. 2002: 13) und gute Arbeitsergebnisse ohne zu starke Intervention der Lehrkraft zustande kommen. Wenn die Gruppenarbeit im Freiarbeitsunterricht eingeübt ist, lässt sie sich auch gut im Fachunterricht anwenden, da die SchülerInnen die entsprechende Sozialkompetenz entwickelt haben.

Beim Konzipieren der Monatspläne ist es wichtig, auf eine Ausgewogenheit der Sozialformen zu achten, so dass in jedem Plan Aufgaben für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit enthalten sind. Die Art der Sozialform sollte zumindest im ersten Jahr von der

---

<sup>75</sup> Kooperation bei Einzelaufgaben in der Freiarbeit konstatiert auch Naujok in ihrer Untersuchung in einer Berliner Grundschule (vgl. Naujok/Brandt/Krummheuer 2004: 767).

Lehrkraft vorgegeben werden, wobei z.T. Alternativen angeboten werden können: Einzel- oder Partnerarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit (vgl. Nuhn 1995: 82). Auch hierbei ist eine Progression angemessen: Werden anfangs die Sozialformen Einzel- und Partnerarbeit überwiegen, werden mit zunehmender Praxis mehr Aufgaben für Gruppenarbeit in den Monatsplan integriert.

Mit dieser Steigerung der Sozialformen von Einzel- und Partner- zu Gruppenarbeit lässt sich auch ein Problem reduzieren, das durch die Kommunikation in der Freiarbeit auftritt: das Problem des Geräuschpegels (das in den Kreisgesprächen mehrfach thematisiert worden ist). Zu Beginn der Freiarbeit werden als Sozialformen zunächst nur Einzelarbeit und PartnerInnenarbeit aufgenommen. Es wird eingeübt, dass die Gespräche bei der PartnerInnenarbeit im Flüsterton stattfinden. Sobald Gruppenarbeit in den Monatsplan einbezogen wird, werden andere Räume bzw. Flure gesucht, in denen die Gruppen arbeiten bzw. Spiele machen können; denn in einer Gruppenarbeit ist eine gewisse Kommunikations-Lautstärke kaum zu vermeiden. Entsteht diese Lautstärke im Klassenraum, schließen sich andere dieser an und bald herrscht ein störender Geräuschpegel. Findet Gruppenkommunikation außerhalb des Klassenraumes statt, so lässt sich in der Klasse die Kommunikation im Flüsterton eher durchhalten.

Nicht nur aus der Sicht der SchülerInnen, sondern auch aufgrund von lerntheoretischen Erkenntnissen ist die Kommunikation der SchülerInnen untereinander ein wichtiges Element des Freiarbeits-Unterrichts. Sie dient der Verwirklichung der Ziele der Freiarbeit; denn in der Freiarbeit sollen die SchülerInnen selbstständiges Arbeiten und Kooperation lernen (vgl. 3.1). Dass sich diese Erkenntnis im Delfin-Projekt in den Kreisgesprächen nicht durchgesetzt hat, lag daran, dass der Geräuschpegel sehr bald nach Beginn der Freiarbeit als störend thematisiert wurde und die Kommunikation mit dem Begriff „Quatschen“ relativ unspezifisch und negativ konnotiert in den Gesprächen auftauchte. Dabei gab es gelegentliche Ansätze, die hier geschilderte Dimension aufzunehmen, wenn Kent z.B. sagt „Es liegt in der Natur von Freiarbeit, dass es lauter ist“ (Lehrerinnenprotokoll eines Kreisgespräches am 27.3.01). Diese Ansätze wurden aber weder von MitschülerInnen noch von der Lehrerin aufgegriffen. Bis zum Schluss ist in den Kreisgesprächen die Rede vom „Quatschen“, das sie „neben dem Arbeiten“ konnten. Das „Quatschen“ erscheint als eine Nebentätigkeit, die mit der Freiarbeit nichts zu tun hat, weil nicht reflektiert wird, dass ein guter Teil des „Quatschens“ inhaltliche Aushandlungsprozesse im Rahmen der Freiarbeit waren. Deshalb müsste in einer Diskussion über „Kommuni-

kation in der Freiarbeit“ mit den SchülerInnen dieser Begriff geklärt und ein differenzierter Sprachgebrauch gefunden werden. Dies könnte im Rahmen eines Diskurses über die Anliegen der Freiarbeit geschehen, der Thema des folgenden Abschnittes ist.

#### **9.4 Gespräche mit den SchülerInnen auf der Meta-Ebene**

Die pädagogischen und sozialen Komponenten der Freiarbeit sollten nicht nur mit beachtet, sondern auch mit den SchülerInnen thematisiert werden. Eine wichtige Erkenntnis aus der wissenschaftlichen Auswertung des Freiarbeitsunterrichtes im Delfin-Projekt ist es, dass den SchülerInnen der Sinn und Zweck der Freiarbeit nicht ausreichend präsent war und ihnen eine Begrifflichkeit fehlte für das, was in der Freiarbeit geschieht. Des weiteren erbrachte die dokumentarische Interpretation der Transkripte, dass sowohl der Lehrerin als auch den SchülerInnen der Rollenwechsel vom lehrerzentrierten Unterricht zur Freiarbeit schwerfiel, weil er ihnen nicht bewusst war. Aus dieser Erkenntnis resultiert die Forderung, mit den SchülerInnen Gespräche auf der Meta-Ebene zu führen, die in diesem Kapitel ausgeführt werden soll.

##### ***Ein Diskurs über Sinn und Zweck der Freiarbeit***

In den Kreisgesprächen und Gruppendiskussionen des Delfin-Projektes kommt an verschiedenen Stellen zum Ausdruck, dass den SchülerInnen nicht klar ist, was die Freiarbeit vom ‚normalen Unterricht‘ unterscheidet und welche Ziele mit der Freiarbeit verfolgt werden (vgl. auch Schulz 1990: 35). Auch wenn die Äußerungen von Lena im ersten aufgezeichneten Kreisgespräch demonstrieren, dass die SchülerInnen eine Idee von den formalen Begründungszusammenhängen der Freiarbeit haben (wir können Fächer und Aufgaben auswählen, wir können unsere Zeit selber einteilen, wir dürfen mit anderen zusammenarbeiten), so zeigt doch die Suche nach „Sinn und Zweck“ der Freiarbeit in allen drei Gruppendiskussionen, dass das eigentliche Anliegen der Freiarbeit (wir erwerben Wissen und erlernen Selbsttätigkeit und Kooperation) nicht begriffen wurde. Dies mag zum Teil an der Ausführung der Freiarbeit im Delfin-Projekt liegen; denn ein stark strukturierter Wiederholungs- und Übungsunterricht vermittelt diese Fähigkeiten nicht ausreichend. Zum Teil aber ist dieses Defizit darin begründet, dass nur wenig Austausch über die Anliegen der Freiarbeit stattgefunden hat.

In Kapitel 5.5 wurde anhand des Begriffs „Quatschen“ aufgezeigt, dass den SchülerIn-

nen und der Lehrerin das Vokabular fehlt für das, was sie in der Freiarbeit tun. „Quatschen“ ist etwas, das im lehrergesteuerten Frontalunterricht verboten ist und normalerweise in der Kommunikation unter „Peers“ stattfindet. Die SchülerInnen betonen, dass sie in der Freiarbeit gleichzeitig „arbeiten“ und „quatschen“ konnten. Das „Arbeiten“ ist die von ihnen erwartete Tätigkeit, das „Quatschen“ erscheint als ein Nebenprodukt der in der Freiarbeit möglichen Peerkommunikation. Es wird aber immer als Störfaktor oder Zusatzaktivität eingeordnet wie bei folgender Äußerung:

*Pünktchen:* – dass wir eben die Freiarbeit gut fanden und so – weil... da konnten wir eben nebenbei – beim Arbeiten – eben auch mal quatschen; (17.6.02, Z. 328-330)

Dass das „Quatschen“ auch produktive Elemente hatte – z.B. einen Austausch über den Arbeitsprozess, gegenseitige Hilfestellungen, Regelfestlegung bei einem Gruppenspiel oder gemeinsame Planung eines Referates – wurde dabei ignoriert. Wäre der Begriff des „Quatschens“ thematisiert worden und Differenzierungen in seinem Gebrauch herausgearbeitet worden, hätte er die Assoziation „Störfaktor“ verloren und hätte positiver besetzt werden können.

Ebenso wie über das „Quatschen“ hätte ein Diskurs über die Kontrolle geführt werden müssen: Was muss in der Freiarbeit kontrolliert werden? Wie wollen wir es kontrollieren? Wer ist zuständig für die Kontrolle? Im untersuchten Projekt waren diese Regeln von der Lehrerin vorgegeben worden. Hätten SchülerInnen und LehrerInnen dazu gemeinsame Regelungen gefunden, wären diese vermutlich von den SchülerInnen eher praktiziert als unterlaufen worden.

Auch die Differenzierung müsste einerseits durchgeführt und andererseits besprochen werden. Dass den SchülerInnen der Freiarbeitsklassen am Sophie-Scholl Gymnasium die Idee der Binnendifferenzierung nicht geläufig war, zeigten Äußerungen von Ginny und Ronaldo in der Gruppendiskussion der 6. Klasse:

*Comet:* Aber es soll'n ja auch alle das Gleiche machen eigentlich oder?

*Ronaldo:* Ja klar aber (1.7.04, Z. 267-269)

Das Wichtigste ist sicher, dass die SchülerInnen durch die Gestaltung der Monatspläne erfahren, dass sie in der Freiarbeit nicht alle die gleichen Aufgaben erledigen müssen. Des Weiteren sollte dieses Anliegen aber auch mit den SchülerInnen besprochen werden.

Zu Beginn der Freiarbeit sollten erst einmal die grundlegenden Themen angesprochen werden: Warum machen wir Freiarbeit? Was ist das Ziel der Freiarbeit? Diese Fragen müssen aber nicht in einem einzigen Gespräch abschließend beantwortet werden. Die Themen können immer wieder auf die Tagesordnung gesetzt werden. Wenn Protokolle der Gespräche geschrieben werden (eine gute Übung für SchülerInnen) und vielleicht im Klassenraum ausgehängt werden, kann später an dem angeknüpft werden, was früher schon einmal besprochen wurde. Die Notwendigkeit eines solchen „metaunterrichtlichen Prinzips“ hat Wenzel schon 1987 beschrieben: „Selbststeuerungsfähigkeiten entstehen nicht als willkommenes Nebenprodukt des normalen Unterrichts, sie müssen ins Bewusstsein gehoben und in wiederholter Anwendung zu arbeitsfähigem Besitz herausgebildet werden“ (ebd.: 165). Für diesen Prozess eignen sich die Kreisgespräche als Forum, die auf jeden Fall parallel zur Freiarbeit institutionalisiert werden sollten. In den Kreisgesprächen müssen als erstes die Regeln für die Gespräche und die Regeln für die Freiarbeit festgelegt werden, die die Kinder und die LehrerIn für wichtig erachten. Allerdings wäre es – nach der Auswertung der Transkripte der Kreisgespräche in dieser Arbeit – wünschenswert, die Kreisgespräche weniger lehrerzentriert zu führen und die Organisation und Leitung der Gespräche stärker in die Hand der Kinder zu legen.

Ein neuralgischer Punkt eines solchen Diskurses mit den SchülerInnen ist die Frage: Was passiert mit Kritik und Vorschlägen der SchülerInnen und mit evtl. Abstimmungsergebnissen? Im Delfin-Projekt hat es sich als sehr problematisch erwiesen, dass die Lehrerin Vorschläge der SchülerInnen hat diskutieren lassen (z.B. den Wunsch, ein Vokabelheft statt der Vokabelkartei zu benutzen), am Schluss aber entgegen der Orientierung der Diskussion ihren eigenen Vorschlag zur Pflicht gemacht hat (weiterhin die Vokabelkartei zu führen). Diese Erfahrung verweist darauf, dass Vorschläge, die aufgrund institutioneller oder pädagogischer Vorgaben nicht zur Disposition stehen, auch nicht offen diskutiert werden können. In einem solchen Fall muss die Lehrkraft von vornherein klarstellen, wo die Grenzen liegen. Wird ein Thema ergebnisoffen diskutiert, müssen die Regelungen, die die SchülerInnen vorschlagen, auch in die Praxis umgesetzt werden. Ansonsten fühlen die SchülerInnen sich nicht ernst genommen und verlieren ihr Vertrauen in demokratische Spielregeln.

Ein Vorbild für das Gelingen demokratischer Aushandlungsprozesse können die Alternativschulen sein, in denen eine „diskursive Kommunikation“ (Idel/Ullrich 2004: 380) schon lange praktiziert wird. So lässt sich die Schulkultur der Glocksee-Schule vor allem als

„Aushandlungskultur“ (ebd.) bezeichnen. Schon die SchulanfängerInnen machen die Erfahrung, dass die soziale Ordnung der Glocksee-Schule, die offen strukturiert ist und große Freiräume gewährt, auf einem Aushandlungsprozess mit den LehrerInnen beruht (vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000: 131ff.). Natürlich lässt sich diese Erfahrung einer langjährig erprobten Alternativschul-Kultur nicht ohne weiteres auf den Unterricht in der Regelschule übertragen. Aber sie weist die Richtung, in die das Einführen eines „metaunterrichtlichen Prinzips“ führen müsste. Das Haupt-Hindernis auf dem Weg dorthin sind die eingeübten Rollen von LehrerIn und SchülerInnen in einer Regelschule. Die Frage des Umgangs mit diesen Rollen ist Thema des folgenden Abschnittes.

### ***Reflexion der Rollen von LehrerIn und SchülerInnen in der Freiarbeit***

Die Problematik von Entscheidungsfindungsprozessen in Kreisgesprächen einer Schulklasse verweist auf ein grundlegendes Problem dieses Forums in der Schule: Die LehrerInnenzentriertheit, die den normalen Schulalltag bestimmt, kann sich in den Kreisgesprächen und in der Freiarbeit unverändert fortsetzen, wenn sie nicht thematisiert wird. Die Lehrkraft und die SchülerInnen müssen sich bewusst machen, dass ihre Rollen in der Freiarbeit und im Kreisgespräch andere sind als im Fachunterricht, sofern dieser frontal stattfindet. Wird dieser Rollenwechsel nicht reflektiert, so reproduziert sich die in der Schule übliche Rollenverteilung in Freiarbeit und Kreisgesprächen, was zu Unzufriedenheit auf beiden Seiten führt: Die SchülerInnen im Delfin-Projekt forderten, dass die Lehrerin in der Freiarbeit stärker durchgreifen sollte, die Lehrerin erwartete, dass die SchülerInnen sich verantwortlicher und disziplinierter verhielten.

Sowohl das Verhalten der Lehrerin als auch das der SchülerInnen war von Paradoxien<sup>76</sup> geprägt, die nicht ohne weiteres aufzulösen sind, die aber thematisiert werden sollten. „Solche Paradoxien prägen *jeden* Schulalltag, sind aber bei der Betreuung selbstständigen Lernen besonders offensichtlich“ (Bräu 2002: 290, Hervorhebung durch Verf.). Das Ziel der Freiarbeit, SchülerInnen zur Selbsttätigkeit erziehen zu wollen, offenbart diese Paradoxie. Das Ziel dieser Erziehung ist die weitgehende Unabhängigkeit der SchülerInnen von der LehrerIn. Das Wort „Erziehung“ aber impliziert Lenkung, also eine Aktivität der Lehrerin gegenüber den SchülerInnen. Da LehrerInnen von ihrer Rolle her gewohnt sind, sehr stark zu lenken und Einfluss auszuüben, fällt es ihnen schwer, sich zurückzunehmen und den SchülerInnen zunehmend mehr Gestaltungsfreiraum zuzutrauen. Ebenso fällt es den SchülerInnen schwer, den Gestaltungsspielraum der Freiarbeit eigenverantwortlich zu nutzen,

---

<sup>76</sup> Zum Begriff der „Paradoxie“ s. auch Kapitel 4.1, S. 53ff und Kapitel 7.6, S. 244



weil sie solche Freiheiten vom lehrerzentrierten Unterricht her nicht gewöhnt sind. Wenzel beschreibt dieses Spannungsverhältnis folgendermaßen: „(...) in das Verständnis von selbstgesteuertem Lernen (muss) die Dialektik zwischen Eigentätigkeit und Anleitung, zwischen Lehren und Lernen, zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen eingehen“ (Wenzel 1987: 26). Die Realisierung selbstgesteuerten Lernens erfordert Veränderungen der LehrerInnen- und SchülerInnenrolle und damit auch der Interaktionsstrukturen in der Klasse (vgl. ebd: 27).

Dass die SchülerInnen in den Freiarbeitsklassen des Sophie-Scholl Gymnasiums eine Vorstellung von einer solchen Veränderung der LehrerInnen- und SchülerInnenrolle in der Freiarbeit hatten, zeigten Äußerungen in den Gruppendiskussionen der Klasse 6 und Klasse 8. In Klasse 6 sagt Comet: „die Lehrerein is'n bisschen unnütz bei Freiarbeit... da könnte man jetzt die Schüler alleine in Freiarbeit lassen“ (1.7.04, Z. 118-120). Außerdem wird die Lehrerin in den Gruppendiskussionen der Klasse 6 und in Klasse 8 teilweise im Rahmen der Peergroup gesehen, wenn sie „vorsagt“ oder „petzt“. Hier scheint die Idee einer umfassenden Selbstverantwortung und einer veränderten Rolle der Lehrerin durch.

Diese Idee ist jedoch im Freiarbeitsunterricht des Delfin-Projektes wenig erfahrbar gewesen, wie die Analyse insbesondere der Kreisgespräche zeigte. Hier schließt sich wieder der Kreis zum Weg von der Struktur zur Offenheit; denn um Offenheit zuzulassen, muss die Lehrkraft den Kindern Eigenverantwortung zutrauen und selber die „Strukturierungshoheit“ aus der Hand geben (indem z.B. individuelle Monatspläne erstellt werden). Gleichzeitig müssen die SchülerInnen bereit sein, selber Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen. Dies ist Lehrerin und SchülerInnen im untersuchten Projekt schwer gefallen, weil es ihren traditionellen Rollen in der Schule widersprach, in denen die Lehrerin sich für die Lernprozesse der SchülerInnen verantwortlich fühlt und die SchülerInnen die Verantwortung für eine gute Lernatmosphäre in der Klasse ebenso wie für die Planung ihrer Lernprozesse gerne der Lehrerin überlassen. Deshalb erscheint es notwendig, die veränderte Rolle von LehrerIn und SchülerInnen in der Freiarbeit von Anfang an zu reflektieren und einzuüben, damit es der Lehrkraft im Verlauf des Freiarbeitsunterrichts leichter fällt, Verantwortung an die SchülerInnen abzugeben und die SchülerInnen bereit sind, diese Verantwortung zu übernehmen. Dieser Befund bestätigt die Untersuchungsergebnisse von Drews/Wallrabenstein, die feststellen, dass Unterrichtsreformen in erster Linie bei den „Haltungen und inneren Einstellungen“ beginnen und neue „Rollenfindungsprozesse“ einschließen (vgl. 2002: 94). Sie gehen davon aus,

dass ein konstruktiver Umgang mit „antinomischen Prinzipien“ wie „Nähe“ und „Distanz“ zu „Professionalisierung beim Abbau von Lehrerzentriertheit“ führen (ebd.: 98). Um den Rollenwechsel vollziehen zu können, sollte von Anfang an ein Gespräch zwischen LehrerIn und SchülerInnen über diese Rollenveränderung stattfinden. Zur Reflexion der LehrerInnen- und SchülerInnenrolle in der Freiarbeit eignen sich auch die Kreisgespräche. Allerdings muss die Rollenverteilung in den Kreisgesprächen ebenso verändert werden wie in der Freiarbeit, damit die Lehrerin sich zurücknimmt und die SchülerInnen Partizipation üben. Da dies im normalen Schulbetrieb ein ganz schwieriger Lernprozess ist, muss er sorgfältig gestaltet werden und es wäre zu überlegen, ob es für diesen Prozess die Möglichkeit einer Supervision gibt oder ob LehrerInnen, die sich gemeinsam auf den Weg zur Freiarbeit machen, sich gegenseitig durch Hospitationen beobachten und unterstützen.

## **9.5 Zusammenfassende Darstellung des überarbeiteten Freiarbeitskonzeptes**

In diesem Kapitel wurde aufgrund der wissenschaftlichen Evaluation des Delfin-Projektes ein überarbeitetes Konzept von Freiarbeit vorgestellt. Wichtig sind hierbei zunächst die Einbindung der Freiarbeit (von zwei Stunden/Woche in den Klassen 5 und 6) in ein langfristiges Konzept Offenen Unterrichts an der jeweiligen Schule, eine gute Zusammenarbeit der LehrerInnen einer Freiarbeitsklasse und eine intensive Elternarbeit. Die Raumgestaltung sollte lehrerzentrierten und schülerzentrierten Unterricht zulassen und Platz bieten für vielfältige und anregende Freiarbeitsmaterialien, möglichst mit Selbstkontrollmechanismen.

Zur pädagogischen Ausgestaltung der Freiarbeit wurde eine Einführungsphase durch einen Kurs „Lernen lernen“ vorgeschlagen, in dem die notwendigen Kompetenzen für die Freie Arbeit erworben werden können. Im weiteren Verlauf sollte sich die Organisation der Freiarbeit von einer zunächst starken Strukturierung mit hohen Aufgaben- und Übungsanteilen zu offeneren Arbeitsformen entwickeln, bei denen die SchülerInnen selbstständig in Kleingruppen Themen, die sie – evtl. aus einem vorgegebenen Spektrum – selbst ausgesucht haben, erarbeiten und präsentieren. Diese zunehmende Öffnung bedeutet auch eine verstärkte Differenzierung und Individualisierung der Monatspläne. Umfangreiche produktive Aufgaben verringern die Notwendigkeit der Kontrolle vieler kleiner Arbeiten, die in der Freiarbeit als Selbst- und PartnerInnen-Kontrolle durchge-

führt werden sollte, um die Lehrkraft von dieser Aufgabe zu entlasten, damit die Lehrkraft ihre Kapazitäten zur Betreuung und Beratung einzelner SchülerInnen nutzen kann und um den Arbeitsprozess aller im Blick zu behalten. Als Zugeständnis an die Regelschule und die SchülerInnen, die Benotung gewohnt sind, sollten größere Aufgaben der Freiarbeit zensiert werden und die Inhalte der Übungsaufgaben, die von den FachlehrerInnen an die Freiarbeit gegeben wurden, im Fachunterricht getestet werden.

Die Untersuchung der SchülerInnensicht auf Freiarbeit führte zu Befunden, die in der bisherigen Freiarbeitsforschung nicht in dieser Prägnanz thematisiert und nicht empirisch belegt wurden: In der Freiarbeit muss die Kommunikation unter den SchülerInnen als integraler Bestandteil des Unterrichts akzeptiert werden; denn Lernen ist ein sozialer Prozess und Kooperation und Teamarbeit sind nicht ohne Kommunikation möglich. Einführung und Realisierung der Freiarbeit sollten begleitet werden durch Gespräche von LehrerIn und SchülerInnen über Sinn und Zweck der Freiarbeit, über die Unterschiede der Freiarbeit zum ‚normalen Unterricht‘ und den Rollenwechsel, den LehrerIn und SchülerInnen in der Freiarbeit vollziehen müssen. Diese Gespräche können in Kreisgesprächen stattfinden, die jedoch selbst auch wieder Inhalt des Diskurses sein müssen, weil auch in ihnen die Rollenverteilung von LehrerIn und SchülerInnen reflektiert werden muss. Auf diese Weise könnte es gelingen, Verantwortung für Lernprozesse an die SchülerInnen abzugeben, was die eigentliche Voraussetzung für Selbsttätigkeit als dem Ziel von Freiarbeit ist. Dies entspricht auch wieder dem zentralen Anliegen der Reformpädagogik, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen und als eigenständige Persönlichkeit ernst zu nehmen: „Es gibt keine ‚Kinder an sich‘ – es sind Menschen“ (Korczak 1995: 156).

## 10 Resümée

In diesem letzten Kapitel soll in zwei Schritten ein Resümée gezogen werden. Zunächst sollen der Ertrag der Untersuchungen zu „Freiarbeit aus SchülerInnen-sicht“ zusammengefasst werden sowie Perspektiven für die Freiarbeit aufgezeigt werden. Abschließend reflektiert die Autorin ihren eigenen Entwicklungsprozess in der Doppelrolle als Lehrerin und Forscherin, der sich durch die Anlage des Forschungsprojektes als Selbstevaluationsprojekt besonders spannend gestaltete.

### 10.1 Zusammenfassung und Ausblick

In der Forschungsarbeit „Freiarbeit aus SchülerInnen-sicht“ wurde ein Freiarbeitsprojekt in den Klassen fünf und sechs eines Gymnasiums untersucht, das in diesem Bericht das ‚Delfin-Projekt‘ genannt wurde. Wie die Analysen der einschlägigen Publikationen belegen, wird damit **zum ersten Mal eine erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeit vorgelegt, die Freiarbeit in der Sekundarstufe I über einen längeren Zeitraum systematisch dokumentiert hat.** Die Untersuchung des ‚Delfin-Projektes‘ zeigt, **dass es möglich ist, in einer Klasse mit 30 SchülerInnen in einer Regelschule in dem begrenzten zeitlichen Rahmen von 2-4 Unterrichtsstunden pro Woche Freiarbeit zu praktizieren:** Die SchülerInnen haben die Unterrichtszeit in der Freiarbeit zu individueller-, Partner- und Gruppenarbeit genutzt. Sie haben sich ihre Zeit selbstständig eingeteilt und die Sozialformen gewählt. Es hat schulrelevantes Üben und Lernen stattgefunden und gleichzeitig haben die SchülerInnen Kooperation praktiziert. Sie haben sich Themen eigenständig erarbeitet und selbst geeignete Präsentationsformen gefunden. Sie haben Vorträge gehalten und dabei auf das Feedback ihrer MitschülerInnen geachtet. Die SchülerInnen haben gelernt, ihre eigenen und die Arbeiten ihrer MitschülerInnen kritisch und realistisch einzuschätzen.

**Für die vorliegende Studie wurde die SchülerInnen-sicht auf Freiarbeit über einen Zeitraum von vier Jahren erhoben.** Die an den Erhebungen z.T. mehrfach beteiligten 65 SchülerInnen repräsentieren die Erfahrungen von ca. 110 SchülerInnen mit der Freiarbeit. **Zur Auswertung wurden aus zahlreichen in dieser Zeit aufgezeichneten Dokumenten die folgenden ausgewählt:**

- **fünf** ein- bis zweistündige **Kreisgespräche**, die im Verlauf der zweijährigen Dokumentationsphase **auf Kasette aufgenommen** worden waren
- **fünf videografierte Interviews** mit insgesamt 9 SchülerInnen zur Freiarbeit
- **ca. 90 Szenenprotokolle**, die nach thematischen Gesichtspunkten aus den 250 protokollierten Freiarbeitsstunden und Kreisgesprächen ausgewählt wurden
- **vier Passagen aus fünf audio-aufgezeichneten Gruppendiskussionen**, die im Rückblick auf die Freiarbeit geführt worden waren

Diese Materialien wurden mit der dokumentarischen Methode interpretiert, da in den Kreisgesprächen, Gruppendiskussionen und Interviews<sup>77</sup> Gruppenmeinungen erhoben wurden und die Dokumentarische Methode – stärker als z.B. die Objektive Hermeneutik – auf kollektive Orientierungen fokussiert<sup>78</sup>. Durch die klar umrissenen methodischen Schritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation ermöglichte es die Dokumentarische Methode, eine Distanz aufzubauen zwischen der Forscherin und ihrem Material. Bei der komparativen Analyse wurden die subjektiven Kategorien der Forscherin durch objektivere Vergleichshorizonte ersetzt. So ergaben sich die Auswertungsgesichtspunkte, unter denen das Material zusammengefasst wurde, aus dem dokumentarischen Gehalt der interpretierten Passagen. **Die Dokumentarische Methode hat sich also als sehr sinnvolles und effektives Auswertungsverfahren für das vorliegende Selbstevaluationsprojekt erwiesen.** Im Forschungsprozess wurden zunächst die Transkripte der Kreisgespräche und Interviews dokumentarisch interpretiert und jeweils für sich in einer komparativen Analyse ausgewertet. Szenenprotokolle wurden für die Interpretation herangezogen, wenn sie im Zusammenhang mit den Themen der Kreisgespräche aufschlussreich waren.

Auf der Grundlage der Interpretation der transkribierten Kreisgespräche wurde unter Einbezug von Szenenprotokollen die **Entwicklung einzelner SchülerInnen in der Freiarbeit** im Verlauf des Delfin-Projektes untersucht. Hierfür wurden sechs Schüle-

---

<sup>77</sup> Die Interviews wurden mit zwei oder drei SchülerInnen gleichzeitig durchgeführt und sind deshalb eher den kollektiven als den individuellen Erhebungsformen zuzuordnen.

<sup>78</sup> Die Entscheidung für die dokumentarische Methode wurde nach einem forschungs-methodischen Vergleich getroffen, bei dem die Interpretation einer Kreisgesprächspassage mit zwei verschiedenen Methoden durchgeführt wurde (Kapitel. 6.1). Die Passage wurde zusätzlich zur dokumentarischen Methode durch eine Interpretationsgruppe, bei der die objektive Hermeneutik im Vordergrund stand, interpretiert. Der Vergleich der beiden Interpretationen ergab, dass trotz des unterschiedlichen Vorgehens bei der Interpretation und des differierenden Vokabulars beider Methoden, die Hauptideen zu Struktur und Inhalt der Passage übereinstimmten.

rInnen ausgewählt, die in den Kreisgesprächen durch besonders provokatives oder angepasstes Verhalten auffielen. Zwei Jungen hatten ein starkes Geltungsbedürfnis und einen ausgeprägten Bewegungsdrang, zwei Mädchen waren sehr selbstbewusst und konfrontationsfreudig, zwei Mädchen eher angepasst. Außerdem repräsentierten die sechs SchülerInnen den Zeugnisnoten nach das Leistungsspektrum der Klasse: zwei leistungsschwächere SchülerInnen, zwei sehr gute Schülerinnen und zwei SchülerInnen, die sich leistungsmäßig im Mittelfeld befanden. Die Auswertung ihrer Entwicklung in den zwei Jahren der Freiarbeit zeigt, **dass SchülerInnen in der Freiarbeit Kontaktfreudigkeit und Hilfsbereitschaft ausleben können, dass die Freiarbeit motorisch aktiven SchülerInnen entgegenkommt und eine Chance ist für kreative und praktisch veranlagte Kinder.** Die Forschungsergebnisse von Röbe (1986), Garlichs (1993) und Prengel (2004) wurden bestätigt, dass **leistungsschwächere SchülerInnen nach Anleitung und anfänglich verstärkter Begleitung durch die Lehrerin in der Lage waren, in der Freiarbeit beharrlich und recht konzentriert zu arbeiten.** Dabei kam es den schwächeren SchülerInnen zugute, dass die Lehrerin Zeit und Kapazitäten hatte, sich intensiver um sie zu kümmern. Es gab ebenso wie in Garlichs Untersuchung (1993) eine leistungsstarke Schülerin, die sich in der Freiarbeit gut entfalten konnte. Die zweite leistungsstarke Schülerin entwickelte jedoch nach anfänglichem Engagement eine gelangweilte bis kritische Haltung gegenüber der Freiarbeit. Dies mag an äußeren Faktoren gelegen haben (Einstellung des Elternhauses sowie Konflikte mit der Lehrerin), zeigt aber auch ein grundsätzliches Problem auf: Leistungsstarke SchülerInnen bekommen im lehrerzentrierten Unterricht ständig unmittelbare positive Bestätigung. Diese fehlt ihnen in der Freiarbeit, wo die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit stärker verteilt, bzw. sich besonders den leistungsschwächeren SchülerInnen widmet. **Die Forderung und Förderung leistungsstarker SchülerInnen in der Freiarbeit wäre deshalb eine wichtige Fragestellung für zukünftige Forschungsprojekte zur Freiarbeit.**

Aus den Gruppendiskussionen wurden diejenigen Passagen zur Interpretation ausgewählt, die sich an den dokumentarischen Gehalt der Kreisgesprächspassagen und Interviews anschlossen. Auch sie wurden einer eigenen komparativen Analyse unterzogen. Anschließend wurden die **Ergebnisse der Interpretation der Transkripte von Kreisgesprächen, Interviews und Gruppendiskussionen einander gegenübergestellt.** Dabei ließen sich **folgende Gesichtspunkte der SchülerInnensicht auf Freiarbeit** herausarbeiten:

### **1. Die SchülerInnen schätzen in der Freiarbeit insbesondere die Aufgaben, bei denen sie relativ selbstständig arbeiten konnten.**

Die SchülerInnen schätzen in der Freiarbeit besonders die Aktivitäten, bei denen sie ohne größere Intervention der Lehrerin mit selbstgewählten PartnerInnen über einen längeren Zeitraum an einer umfangreicheren Aufgabe arbeiten können, die ein konkretes Ergebnis (Produkt oder Präsentation) haben, dessen Gestaltung ihnen aber selbst überlassen bleibt. Da der Projektunterricht, den die SchülerInnen als Weiterführung des Freiarbeitsunterrichtes in Klasse 7 hatten, ausschließlich solche Vorhaben zum Inhalt hatte, wird er von den SchülerInnen sehr viel positiver beurteilt als die Freiarbeit. Die besondere Wertschätzung der SchülerInnen bezieht sich also genau auf die Aufgaben in der Freiarbeit, die dem erklärten Ziel der Erziehung zur Selbsttätigkeit am nächsten kommen. Demgegenüber ergab die systematische Auswertung der Monatspläne im Delfin-Projekt, dass auch am Ende der zwei Jahre noch sehr viele Übungsaufgaben und weniger kreative und projektartige Vorhaben im Freiarbeitsunterricht enthalten waren. Dieser Befund bestätigte sich in den Gruppendiskussionen, die im Rückblick auf die Freiarbeit geführt wurden, in denen die SchülerInnen vom „sinnlosen Abarbeiten von Arbeitsblättern“ sprachen. Die Betonung des Übungsanteiles in der Freiarbeit widersprach damit sowohl den SchülerInnenwünschen als auch dem Ziel der Freiarbeit, zur Selbsttätigkeit zu erziehen.

### **2. Die Möglichkeit von Peer-Kommunikation ist für die SchülerInnen der wichtigste Pluspunkt der Freiarbeit gegenüber dem ‚normalen Unterricht‘.**

Im Delfin-Projekt verteidigten die SchülerInnen zusätzliche Freiarbeits-Stunden vehement gegen eine von der Lehrerin vorgeschlagene Umwandlung in lehrerzentrierten Unterricht. Sie schätzten die Freiarbeit, weil sie in ihr – im Gegensatz zum ‚normalen Unterricht‘ – Bewegungsfreiheit hatten, die Reihenfolge der Aufgaben auswählen und ihre Zeit einteilen konnten. Aus der Sicht der SchülerInnen war der wichtigste Pluspunkt der Freiarbeit gegenüber dem ‚normalen Unterricht‘ aber, dass sie Peer-Kommunikation ermöglichte: „mal zu jemandem hingehen (und sagen) hallo“. Diese Möglichkeit hat sich als neuralgischer Punkt in der Wahrnehmung der Freiarbeit durch Lehrerin und SchülerInnen herausgestellt. Die Lehrerin versuchte zunächst die Existenz der Peer-Kommunikation zu leugnen, weil sie ihrer bisherigen Vorstellung von ernsthaften Unterricht widersprach. Dementsprechend trauten die SchülerInnen sich am Anfang der zwei Jahre nicht, diesen Vorteil der Freiarbeit explizit zu verbalisieren. Im Laufe der zwei Jahre jedoch wurden die SchülerInnen selbstbewusster und sprachen am Schluss

offen davon, dass das Gute an der Freiarbeit war, dass sie dort auch „quatschen“ konnten. Eine grundlegende Erkenntnis dieser Forschungsarbeit ist es also, dass „Peer-Kommunikation“ einen konstitutiven Bestandteil der Freiarbeit bildet. Die Bedeutung dieses Befundes wurde untermauert durch einen Bezug auf bisherige Forschungsarbeiten zum sozialen Lernen, die nachweisen, dass soziale Aushandlungsprozesse beim Lernen sowohl zu einer nachhaltigeren kognitiven Lernleistung als auch zu einer verbesserten Sozialkompetenz führen.

### **3. Die Freiarbeit ist ein Zwischenbereich zwischen Schulunterricht und Peerkultur, zu dessen Beschreibung der Lehrerin und den SchülerInnen ein angemessenes Vokabular fehlt.**

Der Begriff des „Quatschens“ verweist auf Befunde zu einem weiteren kritischen Punkt in der Wahrnehmung der Freiarbeit durch SchülerInnen und Lehrerin: In der Freiarbeit zeigt sich die Spannung zwischen Schulunterricht und Peerkultur besonders deutlich. Sie ist einerseits Schule, andererseits ermöglicht sie in begrenztem Umfang Peergroup-Aktivitäten. Sowohl den SchülerInnen als auch der Lehrerin fehlt das Vokabular, um das, was in der Freiarbeit geschieht, angemessen beschreiben zu können. „Quatschen“ ist ein Begriff aus der Peer-Kommunikation, der gegenüber der Schule die Assoziation des Verbotenen hat; denn im konventionellen Unterricht ist „Quatschen“ ein Regelverstoß. Der Begriff „Quatschen“ erweckt den Eindruck, dass sich die Unterhaltungen der SchülerInnen auf unterrichtsfremde Themen bezogen und verhindert die Erkenntnis, dass ein großer Teil des „Quatschens“ der SchülerInnen in der Freiarbeit sach- und inhaltsbezogen und damit für die Erledigung der Aufgaben der Freiarbeit notwendig war.

### **4. Den SchülerInnen sind Sinn und Zweck sowie die Zielsetzungen der Freiarbeit nicht ausreichend bewusst.**

Insbesondere in den Gruppendiskussionen, die im Rückblick auf die Freiarbeit durchgeführt wurden, kommt zum Ausdruck, dass den SchülerInnen der Sinn und Zweck der Freiarbeit nicht bewusst war. Sie bezeichneten die Freiarbeit als „sinnloses Absitzen“, „sinnlose Langeweile“ oder „sinnlose Beschäftigung“, weil ihnen – im Gegensatz zum Projektunterricht – ein Ziel fehlte. Gleichzeitig suchten sie nach einem Sinn und Zweck der Freiarbeit. Sie formulierten in den Gruppendiskussionen folgende Freiarbeitsziele:

- lernen, sich die Arbeit selbstständig einzuteilen, sich Dinge selbst zu erarbeiten und sich selber zu testen
- den Unterrichtsstoff vertiefen und wiederholen



- Förderung von Kreativität und der Fähigkeit zusammenzuarbeiten

Diese Ziele von Freiarbeit waren den SchülerInnen aber nicht unmittelbar präsent, sondern wurden in längeren Suchprozessen in den Diskussionen zusammengetragen. Dies zeigt, dass die Ziele der Freiarbeit in den Freiarbeitsklassen nicht ausreichend thematisiert worden waren.

### **5. Lehrerin und SchülerInnen haben die Rollenverteilung des lehrerzentrierten Unterrichtes in der Freiarbeit zum Teil reproduziert.**

Ein weiteres Problem der Freiarbeit, das durch die Interpretationen aufgedeckt wurde, lag darin, dass Lehrerin und SchülerInnen die Rollenverteilung des lehrerzentrierten Unterrichtes in der Freiarbeit zum Teil reproduzierten. Da die Lehrerin sich für den Lernprozess der SchülerInnen verantwortlich fühlte, intervenierte sie häufig. Die SchülerInnen beklagten sich einerseits über zu starke Kontrolle der Lehrerin in der Freiarbeit, andererseits wünschten sie sich stärkere Interventionen der Lehrerin, z..B. um den Geräuschpegel in der Freiarbeit zu reduzieren. Die Lehrerin weigerte sich zwar teilweise, die Repressionsinstanz zu spielen, gleichzeitig beschnitt sie aber die Selbstbestimmungsmöglichkeiten der SchülerInnen in den Kreisgesprächen, als sie z.B. die kontroverse Diskussion um den Geräuschpegel an dem Punkt abbrach, wo sie gerade begann, spannend zu werden. Somit war sowohl das Verhalten der Lehrerin als auch das der SchülerInnen von Paradoxien geprägt, die nicht ohne weiteres aufzulösen sind, die aber thematisiert werden sollten.

Aufgrund der unter Punkt 1 - 5 erläuterten Befunde wird in dem überarbeiteten Konzept des Freiarbeitsunterrichtes gefordert:

### **6. In Gesprächen auf der Meta-Ebene sollten Sinn und Zweck der Freiarbeit diskutiert und der Rollenwechsel vom lehrerzentrierten Unterricht zur Freiarbeit reflektiert werden.**

Um die Potenziale der Freiarbeit nutzen zu können, ist ein Verständnis der SchülerInnen von Sinn und Zweck der Freiarbeit notwendig.<sup>79</sup> Es sollten also von Anfang an mit den SchülerInnen Gespräche über die Ziele der Freiarbeit geführt werden und auch eine gemeinsame Reflexion darüber stattfinden, ob diese erreicht werden. Hierbei können SchülerInnen und LehrerInnen eine Begrifflichkeit entwickeln für das, was sie in der

---

<sup>79</sup> Eine solche Bewusstmachung fordert auch Bräu in ihrer Untersuchung zum „selbstständigen Lernen in der gymnasialen Oberstufe“, wenn sie feststellt: „Schwieriger ist es für die Schülerinnen, die Vorteile, die die Arbeit in Gruppen gegenüber dem Einzellernen hat, wirklich auszunutzen, da sie ihnen nicht bewusst

Freiarbeit tun, insbesondere für Aspekte der Peerkommunikation, die das Lernen fördern. Bei diesem Diskurs auf der Meta-Ebene sollten die gegenüber dem lehrerzentrierten Unterricht veränderten Rollen von LehrerIn und SchülerInnen in der Freiarbeit reflektiert werden, indem die SchülerInnen die Lehrkraft darauf hinweisen, wenn sie sich zu stark einmischt und indem sie gemeinsam Formen überlegen, wie die SchülerInnen ihre Eigenverantwortung wahrnehmen können.

**Zusammenfassend** lässt sich also festhalten, dass die Dokumentation und Untersuchung des Delfin-Projektes ergeben hat, dass es möglich ist, Freiarbeit mit einer relativ großen Klasse in der Sekundarstufe I einer Regelschule sinnvoll zu realisieren, dass es jedoch wichtig ist, ein solches Projekt in ein langfristiges Konzept von offenem Unterricht an der jeweiligen Schule einzubetten, weil ein Verständnis von Sinn und Zweck der Freiarbeit sonst gegenüber der vorrangigen Erfahrung von lehrerzentriertem Unterricht verloren geht. Die systematische Auswertung der SchülerInnensicht auf Freiarbeit hat ergeben, dass die SchülerInnen insbesondere solche Aktivitäten in der Freiarbeit schätzen, die Selbsttätigkeit erfordern und zulassen. Für die SchülerInnen ist die Ermöglichung von Peerkommunikation der wichtigste Vorteil der Freiarbeit gegenüber dem ‚normalen Unterricht‘. Andererseits haben sie Schwierigkeiten, den Charakter der Freiarbeit einzuordnen, da diese für sie zwischen ‚normalem Unterricht‘ und Peerkultur angesiedelt ist und ihnen eine Begrifflichkeit fehlt für das, was in der Freiarbeit passiert. Eine solche Begrifflichkeit zu entwickeln und gleichzeitig die Rollen von LehrerIn und SchülerInnen in der Freiarbeit zu reflektieren, sollte Aufgabe von Gesprächen auf der Meta-Ebene sein, die parallel zum Freiarbeitsunterricht in der Klasse stattfinden sollten<sup>80</sup>. Es ist die Haupt-Erkenntnis dieses Forschungsprojektes, dass sich Selbsttätigkeit in der Freiarbeit nicht durch bestimmte Arbeitstechniken vermitteln lässt, sondern Bewusstwerdungsprozesse einschließt, die im Gespräch von LehrerIn und SchülerInnen vollzogen werden müssen.

---

sind“ (Bräu 2002: 258). Sie fordert eine Unterstützung der Lehrerin bei der Gruppenarbeit, um die Potenziale dieser Arbeitsform nutzbar zu machen.

<sup>80</sup> Einen solchen Diskurs auf der Meta-Ebene fordert auch Wenzel in seiner Theorie des selbstgesteuerten Unterrichts (1987). Ebenso mahnt Bräus Untersuchung zum selbstständigen Lernen in der Oberstufe (2002) Bewusstwerdungsprozesse an. Dass die Öffnung von Lernprozessen ständiger Diskussion von SchülerInnen und LehrerInnen bedarf, beschreiben Köhler/Krammling-Jöhrens in Bezug auf die Glocksee-Schule: „In argumentativem Umgang wird versucht, gemeinsam eine prozessuale Ordnung aufzubauen, ohne die Lebendigkeit einzuschränken“ (2000: 131). „Durch argumentativen Umgang und in Aushandlungen verdeutlichen die LehrerInnen den Kindern ihre Verantwortlichkeit für sie und bieten gleichzeitig die Möglichkeit an, nach und nach selbst Verantwortung zu übernehmen“ (ebd.: 156).

## **10.2 Statt eines Nachwortes: Die Lehrerin als Forscherin – Chancen und Probleme der Doppelrolle**

„Den eigenen Unterricht erforschen und promovieren – ist das möglich?“<sup>81</sup> Diese Frage wurde mir oft gestellt während meiner Arbeit, vor allem in Wissenschaftskreisen. Es gab unterschiedliche Antworten darauf, je nach Stand meiner Arbeit. Es gab Zeiten, in denen ich es selbst nicht für möglich hielt, und andere, in denen ich überzeugt davon war. Weil diese Frage jede Lehrkraft betrifft, die sich entschließt, eine Dissertation zu unterrichtspraktischen Fragen in Angriff zu nehmen, möchte ich in diesem Kapitel ausführlicher auf die Problematik der Erforschung des eigenen Unterrichts mit dem Ziel der wissenschaftlichen Qualifikation eingehen. Dies soll entlang einer chronologischen Schilderung der Entstehung und Durchführung des Forschungsvorhabens geschehen.

Im Rahmen der Konzepte der Praxis- und Aktionsforschung (s. Kapitel 5 dieser Arbeit) entstand die Idee, den Freiarbeitsunterricht, den wir an unserer Schule seit einigen Jahren in den Klassen 5 und 6 durchführen, wissenschaftlich zu untersuchen. Nach dem Aufschreiben des Konzeptes dieses Unterrichts, das – wie so oft in der Schulpraxis – bis dahin einfach praktisch erprobt und mit einzelnen Verbesserungen im nächsten Jahr wiederholt worden war, hatte ich das Glück, als betreuende Hochschullehrerin Frau Prof. Annedore Prengel an der Martin-Luther-Universität in Halle zu finden. In ihrem Forschungskolloquium entwickelten wir die Idee einer qualitativen Studie, die auf konkreten Beobachtungen des eigenen Freiarbeitsunterrichtes beruhen sollte. In der Entscheidung für ein solches Vorhaben wurde ich dadurch bestärkt, dass ich bei Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Thema Freiarbeit feststellte, dass die Forschungsberichte qualitativer Studien für die Praxis sehr hohe Relevanz erlangen können. Im Rahmen des Forschungskolloquiums formulierte ich als Fragestellung meiner Arbeit zunächst das Thema: „Freiarbeit als Erziehung zur Selbsttätigkeit“ und entwickelte das Untersuchungsdesign für meine qualitative Studie: Der Freiarbeitsunterricht sollte über zwei Jahre hinweg dokumentiert werden durch Szenenprotokolle der Freiarbeitsstunden, Aufnahme von Kreisgesprächen der Kinder über die Freiarbeit sowie durch einzelne Videoaufzeichnungen.

In dieser Planung manifestierten sich mehrere Vorteile der Doppelrolle als Lehrerin und

---

<sup>81</sup> Grundsätzliche Überlegungen zu dieser Frage haben wir in einer Arbeitsgruppe des ZSL (Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung) der Martin-Luther-Universität Halle diskutiert und in

Forscherin: Die Lehrerin, die ihren eigenen Unterricht erforscht, hat einen einfacheren Feldzugang als ForscherInnen, die von außen kommen. Die Abstimmung ihres Vorhabens mit Schulleitung, Schulträger und Eltern ist einfach, weil die Kontakte zu allen vorhanden sind. Die forschende Lehrerin braucht sich nicht mehr auf die Suche nach kooperationswilligen LehrerInnen zu machen. Sie steht in intensivem Kontakt mit den SchülerInnen, deren Unterricht sie erforschen möchte. Außenstehende ForscherInnen müssen diesen Kontakt erst aufbauen. Durch dieses Involviert-Sein im Feld hat die forschende Lehrerin Einblicke in Prozesse des Unterrichtsgeschehens, die außenstehenden ForscherInnen verwehrt sind (die aus einem anderen Blickwinkel andere Beobachtungen machen können). Sie kann die Lernprozesse der Kinder kontinuierlicher beobachten als dies Außenstehenden möglich ist. Durch den gegebenen Feldzugang kann die forschende Lehrerin Langzeituntersuchungen durchführen, die für universitäre ForscherInnen einen erheblichen organisatorischen, zeitlichen und finanziellen Aufwand bedeuten würden.

Die Doppelrolle als Lehrerin und Forscherin nützte aber auch der Lehrerin. Die inhaltliche Beschäftigung mit dem zu beforschenden Unterrichtsgegenstand bedeutete eine außerordentlich gründliche Vorbereitung des Unterrichtskonzeptes. So las ich alle Bücher und Zeitschriften-Artikel zur Freiarbeit, die in den letzten Jahren veröffentlicht worden waren, und bekam viele konkrete und praktische Anregungen, die in die Unterrichtspraxis eingeflossen sind. Nach Beginn des Freiarbeitsunterrichtes bedeutete das regelmäßige Verfassen der Szenenprotokolle der Freiarbeitsstunden eine kontinuierliche Reflexion, die jeweils in die Planung der nächsten Handlungsschritte einfluss und neue Unterrichtsideen oder Verhaltensweisen generierte. Damit wurden erste Anliegen der Praxisforschung verwirklicht: Nach Beobachtung und Dokumentation werden Konsequenzen überlegt und neue Handlungsschritte geplant. Mit diesen Handlungsschritten beginnt ein neuer Kreislauf von Beobachtung, Dokumentation, Reflexion und Planung. In spiralförmigen Entwicklungsprozessen wird auf diese Art die Praxis verbessert. So entwickelte ich als Lehrerin eine forschende Haltung, die sich auch auf meinen anderen Unterricht in Form einer (selbst-)kritischen und reflexiven Sichtweise auswirkte.

Sobald ich in den wissenschaftlichen Diskurs an der Universität stärker eingestiegen war, erfuhr ich Universität und Schule als zwei vollkommen getrennte Welten. An der Universität wird intensiv reflektiert; es kann vorkommen, dass über ein bis zwei Schul-

stunden eine ganze Dissertation geschrieben wird. In der Schule dagegen versinken alle Beteiligten so sehr in der Praxis, dass oft überhaupt keine Zeit bleibt, irgendetwas zu reflektieren. Die einzige Form der Reflexion sind die Pausengespräche im Lehrerzimmer, die aber meist von der nächsten Stundenglocke unterbrochen werden, die zu einer neuen Unterrichtsstunde in einem anderen Fach mit anderen SchülerInnen ruft. Reflexionsrunden sind nicht eingeplant und bei LehrerInnen mit vollem Deputat auch zeitlich schwer zu ermöglichen. So erschien mir meine Form, schulische Praxis und universitäre Forschung miteinander zu verbinden, als besondere Chance, die nur wenigen vergönnt ist. Allerdings boten die ersten zwei Jahre der Arbeit an meinem Forschungsvorhaben auch zu wenig Zeit zur Reflexion. Ich unterrichtete mit einer dreiviertel Stelle und nutzte meine Freizeit, um die Szenenprotokolle zu verfassen, was in zeitlicher Nähe zum Unterricht geschehen musste. Wie oben beschrieben bedeutete das Schreiben selber einen Reflexionsprozess, der in eine verbesserte Praxis mündete. Es fehlte aber die Zeit, die Szenenprotokolle und die viertel- bis halbjährlich aufgezeichneten Kreisgespräche zur Freiarbeit systematisch auszuwerten – eine Chance, die universitäre ForscherInnen normalerweise haben, um dadurch auch die nächste Feldphase vorzubereiten und die Datenerhebung zu verbessern.

Dieser Freiraum musste für mich als Lehrerin zuerst geschaffen werden. Meine Betreuerin, Frau Prof. Prengel, beantragte dafür ein Forschungsprojekt beim Kultusministerium Sachsen-Anhalt, das sich auf die von mir erhobenen Daten und Dokumente bezog. Durch die Bewilligung dieses Forschungsprojektes wurde eine halbe Stelle am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) in Halle für drei Jahre geschaffen, die ich – parallel zu einer halben Stelle an meiner Schule – übernehmen konnte. Als Frau Prof. Prengel an die Universität Potsdam wechselte, übernahm Prof. Hartmut Wenzel die Projektleitung in Halle, inhaltlich wurde ich ab diesem Zeitpunkt von beiden HochschullehrerInnen betreut. Die halbe Stelle am ZSL gab mir den Freiraum, die Datenauswertung systematisch anzugehen, Schulpraxis und universitäre Forschung miteinander zu verbinden und die vorliegende Dissertation zu schreiben.

Habe ich bisher vor allem über die Chancen der Doppelrolle als Lehrerin und Forscherin gesprochen, so offenbarten sich für mich mit dem Eintritt in den universitären Diskussionsprozess auch die Probleme dieser Doppelrolle. Ich hatte folgende Fragen zu klären: Wo bleibt die wissenschaftlich notwendige Objektivität, wenn ich mit dem Inte-

resse an die Arbeit herangehe, aufzuzeigen, dass Freiarbeit zur Selbsttätigkeit erzieht? Wie kann ich bei selbsterhobenen Daten aus meinem eigenen Unterricht, die ich auch noch selbst interpretieren will, die notwendige kritische Distanz herstellen? Zur Herstellung dieser Distanz entschied ich, in der Auswertung der Szenenprotokolle und Kreisgespräche nicht in der ersten Person von „mir“ zu sprechen, sondern in der dritten Person von „der Lehrerin“, die ich als „Forscherin“ betrachte.

Die zweisemestrige Teilnahme an einer Forschungswerkstatt zur dokumentarischen Methode bei Prof. Ralf Bohnsack an der FU Berlin mit ihren intensiven Diskussionen und Interpretationen brachte für mich den qualitativen Sprung in den universitären Forschungsbetrieb. Ich entwickelte mich von der Lehrerin zur Forscherin. Ich musste zwar feststellen, dass ich die Kreisgespräche nicht mit den Gruppendiskussionen gleichsetzen konnte, für deren Auswertung die dokumentarische Methode entwickelt worden war, da die Lehrerin eine relativ dominante Position in ihnen hatte. Dennoch ließen sich die Kreisgespräche mit der dokumentarischen Methode interpretieren.

Ich lernte, das Instrumentarium der formulierenden und reflektierenden Interpretation einzusetzen. Die Methode wurde zum Mittler zwischen mir und meinem Material. Ich betrachtete das Material durch die Brille der Methode und wurde dadurch von Rechtfertigungszwängen und Wertungen frei, um das Material an sich sprechen zu lassen. Die fünf Kreisgespräche erwiesen sich als unglaubliche Fundgrube, um die Einstellungen der SchülerInnen zur Freiarbeit herauszuarbeiten und damit auch wesentliche Aspekte des Freiarbeitsunterrichtes zu rekonstruieren sowie die Rolle der Lehrerin in den Kreisgesprächen und der Freiarbeit. Auch die Szenenprotokolle ließen sich dokumentarisch interpretieren. Um den Rahmen der Forschungsarbeit nicht zu sprengen, wurden aber nur einzelne Szenenprotokolle herangezogen. Das Auswahlkriterium für die Protokolle war ihre Relevanz, um Fragestellungen zu erhellen oder zu vertiefen, die in den Kreisgesprächen eine Rolle spielten. Das Erstaunliche war, dass die dokumentarische Interpretation Erkenntnisse brachte, an die ich bei meinem ersten Durchgang durch die Kreisgespräche nicht im Geringsten gedacht hatte. So hatte ich z.B. zunächst alle Äußerungen geflissentlich ignoriert, in denen die Kinder betonten, dass sie die Freiarbeit schätzen, weil sie nicht so anstrengend ist und sie dort ‚quatschen‘ können.<sup>82</sup> Diese Äu-

---

<sup>82</sup> Eine ähnlich eingeschränkte Sichtweise beobachtete Faust-Siehl in ihrer Untersuchung über LehrerInnen und SchülerInnen. Bei Interviews mit Lehrerinnen zu aufgezeichneten Unterrichtspassagen „interessieren nicht die Schüler selbst und ihre Entwicklungen, sondern die Bedingungen, die dadurch für den Unterricht gesetzt werden“ (1995: 168). Auch Petillon stellt fest, dass „[...] aus dem komplexen Gebiet

Berungen widersprachen meinem Anliegen, die Idee der Freiarbeit zu verbreiten; denn wenn KollegInnen hören, dass die Kinder sich in der Freiarbeit ausruhen, bedeutet das für sie, dass es kein richtiger Unterricht ist.<sup>83</sup> Bei der dokumentarischen Interpretation stellte sich nun heraus, dass dieser Aspekt für die SchülerInnen von entscheidender Bedeutung ist. Folglich konnte ich ihn nicht mehr ignorieren, sondern musste ihn als wichtiges Ergebnis der wissenschaftlichen Untersuchung akzeptieren. Die dokumentarische Interpretation hat mich also gezwungen, meine Einstellungen und Wertungen beiseite zu legen, und darauf zu schauen, was das Material an sich aussagt.

Ich entwickelte einerseits eine so kritische Haltung gegenüber der „Lehrerin“, dass DiskussionspartnerInnen ohne Vorkenntnisse über mein Projekt ganz erstaunt waren, dass ich mit der „Lehrerin“ mich selbst kritisierte. Die Identität von Lehrerin und Forscherin hatte den Vorteil, dass ich keine Rücksichten gegenüber einer anderen Person nehmen musste, wenn ich das Verhalten der Lehrerin kritisch hinterfragte. Andererseits war bei abschließenden Einschätzungen und Bewertungen der kritische Distanzierungsprozess so weit vorangeschritten, dass es z.T. zu Überreaktionen kam. Ich nahm die Praxis „der Lehrerin“ überkritisch unter die Lupe und entlarvte sie als „dominant“ und „autoritär“. An diesem Punkt war es positiv und negativ zugleich, dass die Forscherin selber die Lehrerin war. Bei einer fremden Person hätte ich es nicht gewagt, so kritisch zu sein; hier hätten vielleicht falsche Rücksichtnahmen gegriffen. Manchmal jedoch wäre eine Relativierung der Ergebnisse aus Rücksichtnahme gegenüber den untersuchten Personen sinnvoll gewesen, um gerecht und im Rahmen zu bleiben. Die Lehrerin als Forscherin oszilliert also zwischen einer unkritischen Betrachtung ihrer eigenen Praxis und einer überkritischen Analyse dieser. Auf dem Weg, ein realistisches Maß zu finden, ist das Gespräch in Forschungskolloquien und -werkstätten besonders wichtig.

Beim Kennenlernen der dokumentarischen Methode war ich von dem Konzept der Gruppendiskussionen so fasziniert, dass ich mich entschloss, mit den SchülerInnen, die am Freiarbeitsprojekt beteiligt waren, im Rückblick noch eine Gruppendiskussion zu führen (bzw. führen zu lassen, um meinen eigenen Einfluss, der in den Kreisgesprächen

---

„Schülergruppe“ [...] nur „aufgabenrelevante“ Aspekte ausgefiltert (werden)“ (1993: 128), nämlich die Beobachtungen, was den Unterricht fördert oder stört.

<sup>83</sup> Mit diesem Ablenkungsmanöver stehe ich allerdings nicht allein. So stellte Zinnecker schon 1975 in seinem Aufsatz „Die Parteilichkeit der Unterrichtsforschung“ fest, dass in der didaktischen Unterrichtsforschung „Seiten des Unterrichtsgeschehens als nicht rechtens und als nicht wirklich wegdefiniert werden. Dazu gehören regelmäßig [...] organisationsbedingte Defizite und Zusammenbrüche des Lehrbetriebs und der Schülerdisziplin (die, wenn nicht mehr abzuleugnen, zum einmaligen Betriebsunfall oder zu einer vernachlässigbaren Dauererscheinung herabgespielt werden)“ (S. 171)

sehr stark gewesen war, herauszuhalten). Zum Vergleich führte ich außerdem noch Gruppendiskussionen mit SchülerInnen aus anderen Klassen, die bei anderen LehrerInnen Freiarbeitsunterricht gehabt hatten. Die Interpretation wichtiger Passagen aus den Gruppendiskussionen war nun – ebenso wie die Interpretation der kurzen SchülerInnen-Interviews aus den Videoaufzeichnungen – sehr viel einfacher als die Interpretation der Kreisgespräche, weil ich inzwischen Erfahrung mit der Interpretationsmethode hatte.

Zu diesem Zeitpunkt – im dritten Jahr meines Forschungsprojektes – wandelte sich mein Selbstverständnis von der Lehrerin, die auch forscht, zur Forscherin, die auch lehrt. Die wissenschaftliche Arbeit nahm mein Denken ein, der Schulunterricht spielte eine untergeordnete Rolle – eine sicherlich notwendige Phase bei der Fertigstellung einer Dissertation. Mit der Vorstellung meiner Ergebnisse in wissenschaftlichen Diskussionskreisen und ersten Veröffentlichungen erfüllte ich auch ein in Kapitel 5 dieser Arbeit genanntes Kriterium für Forschung, nämlich die Rezeption in der „scientific community“ (vgl. Prengel/Heinzel/Carle 2004: 185 sowie Altrichter/Feindt 2004: 429f.).

So lässt sich abschließend die eingangs gestellte Frage: „Den eigenen Unterricht erforschen und promovieren – ist das möglich?“ positiv beantworten. Es lassen sich einige Kriterien für das Gelingen eines solchen Vorhabens formulieren.

- Wenn der Forschungsstand zum angedachten Thema vor Beginn des auszuwertenden Praxis-Projektes erarbeitet wird, lässt sich von Anfang an eine fundierte Fragestellung formulieren.
- Es ist leichter, Dokumente auszuwerten, in denen die SchülerInnen selbst zu Wort kommen als Protokolle, die von der forschenden Lehrkraft erstellt werden. Wird die Methode der eigenen Protokolle gewählt, so muss bei der Auswertung die Subjektivität der Perspektive des/der Autoren systematisch berücksichtigt werden.
- Die Lehrkraft muss eine Haltung der Selbstreflexion, des „forschenden Habitus“ entwickeln. Dabei hilft die Anwendung einer wissenschaftlichen Methode zur Interpretation der Dokumente, da sie eine Distanz der Lehrkraft zu ihrem Material schafft.
- Es ist hilfreich, wenn die forschende Lehrkraft sich vor dem Beginn des Forschungsprojektes mit Interpretationsmethoden der qualitativen Sozialforschung vertraut macht, sich für eine Methode entscheidet und Dokumentationsformen wählt, bei denen diese Interpretationsmethode angewandt werden kann.



- Sehr wichtig im gesamten Prozess der Qualifikationsarbeit ist das Eingebunden-Sein in Forschungskolloquien und –werkstätten im universitären Rahmen, die eine Diskussion in der „scientific community“ ermöglichen und Hinweise geben auf die Nutzung der eigenen Ergebnisse zur Theoriebildung.
- Spätestens zu Beginn der Auswertungsphase ist eine Reduktion der schulischen Verpflichtungen sehr wichtig, um einen Freiraum für das Eintauchen in die wissenschaftliche Arbeit zu haben.

Sicherlich muss jede ihre/jeder seine eigenen Erfahrungen machen, aber vielleicht können meine Hinweise es dem Einen oder der Anderen erleichtern, den Weg zur wissenschaftlichen Qualifikation einzuschlagen.

Als Lehrerin habe ich erfahren, dass die Entwicklung einer selbstkritischen Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht sehr hilfreich ist, um mit schwierigen Unterrichtssituationen umzugehen und die Kinder auch von anderen Blickwinkeln her zu sehen als aus der Sicht der Lehrerin. Beim Aufarbeiten von Praxisberichten und Forschungsliteratur lernte ich Konzepte anderer LehrerInnen kennen und bekam oftmals Ideen für die eigene Praxis. Schon das Aufschreiben der Szenenprotokolle half, Unterrichtserfahrungen zu reflektieren, Konflikte wahrzunehmen und Lösungsmöglichkeiten zu überlegen. Die Arbeit am Forschungsprojekt führte zu einer veränderten Haltung als Lehrerin, die in der Praxisforschungsliteratur ein „forschender Habitus“ genannt wird.

Was in meinem persönlichen Entwicklungsprozess von der Lehrerin zur Forscherin individuell stattfand, wird andernorts systematisch geplant und vermittelt, um die Handlungskompetenz von LehrerInnen zu verbessern und die Innovationsfähigkeit von Schulen zu erhöhen. So setzen im österreichischen Schulverbund Graz-West LehrerInnen „Selbstevaluation durch Aktionsforschung“ als Mittel der Schulentwicklung ein (Alt-richter/Feindt 2004: 423f.). In Laborschule und Oberstufenkolleg in Bielefeld wurden die LehrerInnen von Anfang an verpflichtet, auch zu forschen und die ForscherInnen, auch zu lehren. So wurden neue Formen des schulischen Lehrens und Lernens und des schulischen Zusammenlebens entwickelt und evaluiert, deren Ergebnisse auch über die Bielefelder Versuchsschulen hinaus rezipiert wurden (vgl. ebd.: 422f.). In der Bremer Schulbegleitforschung erhalten LehrerInnen, die ein schulisches Forschungsprojekt konzipiert und vom LIS (Landesinstitut für Schule) bewilligt bekommen haben, begrenzte Ressourcen (2-4 Ermäßigungsstunden), um dieses Projekt mit Hilfe universitä-

rer Unterstützung zu verwirklichen. Die forschenden LehrerInnen sind in einen Gruppenprozess eingebunden und verpflichtet, ihre Ergebnisse im Rahmen der Schulbegleitforschungs-Foren vorzustellen (vgl. Kemnade 2001/2002: 14). Im Oldenburger Team-Forschungs-Modell werden Gruppen aus StudentInnen, ReferendarInnen und LehrerInnen gebildet, die ein Praxis-Problem der jeweiligen Lehrkräfte evaluieren. Nach einer Einführung in wissenschaftstheoretische, methodologische und forschungspraktische Grundlagen entwickeln die Teams ihr Forschungsdesign. Im Verlaufe ihrer Team-Forschungs-Phase stehen ihnen MitarbeiterInnen der universitären Forschungswerkstatt mit Rat und Tat zur Verfügung (vgl. Fichten u.a. 2003: 131ff.). Die Hamburger „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“ entwirft eine neue Lehrerausbildung, die eine „Konzeption forschenden Lernens zum hochschuldidaktischen Prinzip macht“ (Bastian u.a. 2003: 153): Indem LehramtsstudentInnen während ihres Studiums, betreut von HochschullehrerInnen, ein Forschungsprojekt an einer Schule realisieren und in ihrer Examensarbeit ausarbeiten, sollen sie Handlungs- und Reflexionskompetenz für ihren späteren Berufsalltag entwickeln. Das Anliegen all dieser Modelle der Praxisforschung oder Schulbegleitforschung ist es, in den LehramtsstudentInnen oder LehrerInnen eine forschende Haltung zu wecken, die einen reflektierenden schulischen Berufsalltag ermöglicht und sie befähigt, schulische Innovationsprozesse in Gang zu setzen, die wiederum zur Schulentwicklung beitragen.

Mein eigenes Vorgehen lässt sich am ehesten mit der Bremer Schulbegleitforschung vergleichen, wo LehrerInnen Forschungsfragen für ihren Unterricht entwickeln und mit universitärer Unterstützung bearbeiten. Auch wenn die Bremer Schulbegleitforschung nicht primär der wissenschaftlichen Qualifikation der LehrerInnen dient und der Freiraum von 2-3 Ermäßigungsstunden dafür zu gering bemessen ist, sind doch aus Bremer Schulbegleitforschungsprojekten schon häufiger langfristig auch Dissertationen entstanden.

Lassen sich kleinere schulische Forschungsvorhaben auch mit wenigen Stunden Unterrichtsreduktion und universitärer Unterstützung (wie bei der Bremer Schulbegleitforschung sowie den Oldenburger und Hamburger Modellen) organisieren, so erfordert die schulische Forschung zur wissenschaftlichen Qualifikation doch einen größeren Zeitrahmen in Form von Forschungsprojekt, Stipendium oder Beurlaubung. Allerdings bieten die kleineren Forschungsprojekte in den genannten Programmen die Möglichkeit für LehrerInnen, ReferendarInnen und StudentInnen einen Einstieg in die Forschung zu

bekommen, der oft die Motivation bietet, eine empirische Examensarbeit oder Dissertation in Angriff zu nehmen. Deswegen ist es sowohl im Sinne der Praxisnähe der universitären Forschung als auch im Interesse schulischer Entwicklungsprozesse wünschenswert, die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule im Sinne von Schulbegleitforschung andernorts ebenso zu forcieren.

Der Rahmen der skizzierten Modelle der Praxisforschung/Schulbegleitforschung ermöglicht es, die Probleme der Doppelrolle von LehrerIn und ForscherIn zu reduzieren und die Chancen besser zu nutzen. Auf diese Weise ließen sich die disparaten Felder Universität und Schule miteinander verbinden und diese Verbindung könnte genutzt werden für praxisrelevante Forschung einerseits und zur Unterstützung schulischer Innovationsprozesse andererseits.

## Literaturliste zur Dissertation „Freiarbeit aus SchülerInnen-sicht“

- Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1983
- Ahrling, I.: Freiarbeit in der Sekundarstufe I. In: Claussen 1995, S. 238-253
- Altrichter, H./Feindt, A.: Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper/Böhme 2004, S. 417 - 435
- Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung Bad Heilbrunn 1994
- Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J.-W./Schmitt, H.: „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt/ Main 1993
- Badegruber, B.: Offenes Lernen in 28 Schritten. Linz 1992
- Baden-Württembergischer Handwerkstag (BWHT): Konsequenzen aus PISA. Positionen des Handwerks. Schriftenreihe Juli 2002
- Bärsch, W.: Vorwort. In: Fölling-Albers, M. 1989, S. 7-11
- Bannach, M./Sebold, L./Wehmeyer, B. (Hrsg.): Wege zur Öffnung des Unterrichts. München 1997
- Bannach, M.: Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbstgewählten Themen. Hohengehren 2002
- Bartels, K.: Veni, vidi, vici. München 1992
- Bastian, J./Combe, A./Hellmer, J./Hellrung, M./Merzinger, P.: Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski/Meyer 2003, S. 151-164
- Batsching, H./Uttendorfer, J.: Freiarbeit – ein alternatives Unterrichtskonzept an der Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen. In: Zimmermann 1994, S. 120-129
- Bauer, R.: Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. Berlin 1999
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Baumert, J. im Gespräch mit Welzel, S.: Intelligenter Umgang mit Heterogenität. In: Erziehung&Wissenschaft 1/2002, S. 24 f
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002
- Beck, G./Scholz, G. Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel 2000, S. 147-170
- Becker, G.: Erfahrungen aus erster Hand - Erfahrungen aus zweiter Hand, oder: Reformpädagogik für die Kinder des elektronischen Zeitalters? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2/1986, S. 40 - 45
- Behnken, I./Jaumann, O.: Kindheit und Schule. Weinheim und München 1995
- Benner, D./Ramseger, J.: Wenn die Schule sich öffnet – Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Münster-Gievenbeck, München 1981
- Bennett, N.: Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart 1979
- Bennewitz, H./Breidenstein, G.: Wenn Schülerinnen und Schüler einander helfen. Probleme des Helfens im Rahmen der Peer-Kultur. In: Pädagogik 7-8/2004, S. 26-30
- Biermann, R. (Hrsg.): Unterricht – ein Programm der Schüler. Frankfurt/M, Bern 1981
- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1988
- Bohnsack, F. u.a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht. Weinheim 1984
- Bohnsack, F. /Leber, S. (Hrsg.): Sozialerziehung im Sozial-Verfall. Weinheim und Basel 1996
- Bohnsack, F.: Soziales Lernen als Weg zu einer Sozialkultur der Schule. In Bohnsack/Leber 1996, S. 71-143

- Bohnsack, R.: Gruppendiskussion. In: Flick 2000, S. 369-383
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen 2003
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I.: Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2005
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren in der sozialwissenschaftlichen Praxis. Wiesbaden 2005
- Bois-Reymond, M: Schulkrise und außerschulisches Lernen. In: Breidenstein/Prenzel 2005, S. 201-220
- Bönsch, M./Schnittko, K.: Offener Unterricht. Hannover 1979
- Bönsch, M.: Freies Arbeiten – zu einer neuen (alten) Lernmöglichkeit in der Schule. In: Geppert/Preuß 1980, S. 127-136
- Bönsch, M. (Hrsg.): Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I. Praxisleitende Theorie und theoriebildende Praxis. Hannover 1993
- Bönsch, M: Selbstverantwortetes Lernen und adäquate Unterrichtsstrukturen. In: Grundschulmagazin 1/2000, S. 4-7
- Bosse, D. (Hrsg.): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn 2004
- Bräu, K.: Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Hohengehren 2002
- Breidenstein, G.: Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: In: Helsper/Böhme 2004, S. 921-939
- Breidenstein, G./Kelle, H.: Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 3/2002, S. 318-329
- Breidenstein, G./Prenzel, A.: Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden 2005
- Breidenstein, G./Jergus, K.: Schule als "Job"? Beobachtungen aus der achten Klasse. In: Breidenstein/Prenzel 2005, S. 177-200
- Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek 1978
- Brusten, M./Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1976
- Bürger, W.: Teamfähigkeit im Gruppenunterricht. Weinheim und Basel 1978
- Buhren, C. G./Killus, D./Müller, S.: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund 1998
- Buschmann, R.: Selbstwirksamkeit in schulischer Praxis. Beispiele, Handwerkszeug und Erfahrungen. In: Grundschule 12/2002, S. 19-21
- Christiani, R.: Pädagogische Weichenstellung in Richtung Freie Arbeit. In: Lehrer Journal 5/86, S. 198-200
- Claussen, C. (Hrsg.): Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim und Basel 1995
- Claussen, C.: Freie Arbeit vor und nach dem Übergang in die Sekundarstufe? In: Claussen 1995, S. 232-237
- Claussen, C.: Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbstständigkeit begleiten. Weinheim und Basel 1997
- Cohen, E.G.: Bedingungen für produktive Kleingruppen. In Huber 1993, S. 45-53
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996
- Dann, H.-D./Diegritz, T./Rosenbusch, H.: Gruppenunterricht im Schulalltag. Ergebnisse eines Forschungsprojekts und praktische Konsequenzen. In: Pädagogik 1/2002, S. 11-14
- Dartmann, W.: Realisierungschancen Freier Arbeit in der Grundschule und die Frage ihrer Kontinuität

- beim Übergang zur Sekundarstufe I. Münster 1988
- Den eigenen Unterricht erforschen – Eine Handreichung für promovierende Lehrer. Werkstatthefte des ZSL, Heft 25, Redaktion: M. May, S. Reinhardt, O. Böhm-Kasper, G. Breidenstein, C. Lähmann, G. Weinert. Halle/Saale 2005
- Dick, G.: Offene Unterrichtsformen im Anfangsunterricht. Wege zur Wochenplanarbeit. In: Grundschule 6/1998, S. 50 f.
- Dewey, J.: Schule und öffentliches Leben. Übersetzt von E. Gurlitt, eingeleitet von L. Gurlitt. Berlin 1905 (amerikan. Original 1899)
- Dewey, J.: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart 1996
- Dewey, J.: Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education. New York 1916/1944
- Diesterweg, J. A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (besorgt von J. Scheveling). Paderborn 1958 (nach der vierten, verbesserten und in der Literatur fortgeführten Auflage. Essen 1851)
- Dietrich, G.: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. München 1971
- Drews, U./Wallrabenstein, W.: Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/Main 2002
- Drews, U./Wallrabenstein, W.: Abbau von Lehrerzentriertheit – eine legitime Frage? In: Drews/Wallrabenstein 2002, S. 68-77
- Eickhorst, A.: Selbsttätig sein – selbstständig werden. Überlegungen zum Umgang mit einer pädagogischen Grundkategorie. In: Grundschulmagazin 7-8/2000, S. 57-60
- Fähmel, I.: Zur Struktur schulischen Unterrichts nach Maria Montessori. Frankfurt/M. 1981
- Fausser, P./Fintelman, K.-J./Flitner, A.: Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum Praktischen Lernen in der Schule. Weinheim und Basel 1991
- Fausser, P./Mack, W.: Praktisches Lernen. Erfahrungen aus eigenem Tun. In: Haarmann 1993, S. 266-276
- Faust-Siehl, G.: Kinder und ihre LehrerInnen. Sichtweisen und Interpretationen von Kindern. In: Behnler/Jaumann 1995, S. 159-172
- Felger-Pärsch, A.: Von der Beobachtung zum Interview – Aspekte einer Untersuchung. In: Drews/Wallrabenstein 2002, S. 78-90
- Felger-Pärsch, A.: Freiarbeit – Ergebnisse von Befragungen. In: Drews/Wallrabenstein 2002, S. 100-111
- Fend, H.: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern 1997
- Fichten, W.: Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt/Main 1993
- Fichten, W./Gebken, U./Obolenski, A.: Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski/Meyer 2003, S. 131-149
- Fleck, B.: Das Tempelhofer Projekt. Öffnung des Unterrichts in der Paul-Klee-Schule. In: Göhlich 1997, S. 53-77
- Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000
- Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die Deutsche Reformpädagogik. Bd. 1 Düsseldorf, München 1961
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Frankfurt/M.: 1989
- Freinet, C.: Die moderne französische Schule. Paderborn 1965/1979
- Freinet, C.: Pädagogische Texte. Hamburg 1980, herausgegeben von Heiner Boehnke
- Freire, P.: Pädagogik der unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek 1973

- Friebertshäuser, A./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997
- Fuxen, M./Teipel, W.: Freiarbeit in der Hauptschule – auch das noch?! Zur Praxis der Freiarbeit in den Klassen 5/6. In: Lehrer Journal 5/1986, S. 217-220
- Gaeth, F.: PISA (Programme for International Student Assessment). Eine statistisch-methodische Evaluation. Digitale Dissertation. Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften an der FU Berlin 2005
- Galton, M./Simon, B./Croll, P.: Inside the primary classroom. London 1980
- Garlichs, A.: Alltag im offenen Unterricht. Frankfurt/M. 1993
- Gaudig, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Band 2. Leipzig 1917/1922
- Gaudig, H.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau 1922
- Gaudig, H.: Die Methode. Aufsatz von 1917, neu veröffentlicht in: Geppert/Preuß 1980, S. 17-35
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B.: Sie wollen Bildung und haben wenig Chancen. In: Erziehung und Wissenschaft 2/2005, S. 20-22
- Geppert, K./Preuß, E. (Hrsg.): Selbständiges Lernen. Bad Heilbrunn 1980
- Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1995, S. 867-888
- Gilich, G.: Selbst, Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit. Analyse pädagogischer Grundbegriffe als Beitrag zu einer Theorie von Selbstunterricht. Frankfurt/M. 1993
- Glogauer, W.: Die neuen Medien verändern die Kindheit. Weinheim 1993
- Göhlich, M.: Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim und Basel 1997
- Granzer, D./Weber, A.: Surfen im Rahmen der Freiarbeit. In: Grundschule 11/1998, S. 52 f.
- Groß, E.: Freies Arbeiten an weiterführenden Schulen. Donauwörth 1992
- Grüntgens, W. J.: Problemzentriertes Lernen statt didaktischer Prinzipien. Neuwied und Berlin 2000
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn 1997
- Gudjons, H.: Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in Offene Unterrichtsformen. Regensburg 2003
- Hagstedt, H.: Karteien wachsen lassen. Ein Plädoyer zur Öffnung von Arbeitskarteien. In: Die Grundschulzeitschrift 1/1987, S. 21 f.
- Hagstedt, H.: Schüler können machen, was ihre Lehrer wollen. Wochenplanerei: Zur späten Karriere eines betagten didaktischen Themas. In: päd.extra Oktober 1987/2, S. 4-7
- Hagstedt, H.: Steine tragen keinen Schulstempel. In: Die Grundschulzeitschrift 20/1988, S. 4-8
- Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung, Bd. 2. Weinheim und Basel 1993
- Hamburger, F./Heck, G. (Hrsg.): Neue Schulen für die Kids. Veränderungen in der Sekundarstufe I. Opladen 1999
- Haubfleisch, D.: Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen. In: Amlung u.a. 1993, S. 65-88
- Heckt, D.: War es das, was wir wollten? Offene Lernsituationen. In: Grundschule 7-8/1999, S. 44 f.
- Heckt, D. H./Jürgens, E.: Zur Qualität offener Lernsituationen. In: Grundschule 7-8/1999, S. 62-64
- Hegele, I. (Hrsg.): Lernziel: Freie Arbeit. Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule. Weinheim und Basel 1991

- Heinze, T./Klusemann, H. W./Soeffner, H. G. (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Bensheim 1980
- Heinze, T./Loser, F./Thienemann, F.: Praxisforschung. München 1981
- Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München 2000
- Heinzel, F.: Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzel 2000, S. 117-130
- Heinzel, F.: Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation. Habilitation. Halle 2001
- Heinzel, F.: Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. In: ZBBS 1/2003, S. 105-122
- Heinzel, F.: Kreisgespräche – Versammlungen, die herausfordern. In: Bosse 2004, S. 101-122
- Helgert, C.: Elternmeinung zur Freien Arbeit. In: Zimmermann 1994, S. 178-179
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2003
- Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe/Helsper 1996, S. 521-569
- Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004
- Helsper, W./Böhme, J.: Jugend und Schule. In: Krüger/Grunert 2002, S. 567-596
- Henry, J.: Spontaneität, Selbständigkeit und Kreativität: Fallbeschreibungen aus bürgerlichen Grundschulklassen. In: Zinnecker 1975, S. 52-71
- Henry, W.: Sachunterrichtliches Lernen in der Montessori-Pädagogik. Eine Fallstudie über die Integrative Montessori-Schule Borken. Münster 2001
- Heusinger, R.: Zum Umgang mit Regeln des Miteinanders in der Freiarbeit. In: Drews/Wallrabenstein 2002, S. 111-124
- Hilgendorf, E.: Teilevaluation des Tempelhofer Projekts. Pädagogisches Zentrum Berlin 1979
- Huber, G.: Europäische Perspektiven für kooperatives Lernen. In: Huber, G. 1993: 244-259
- Huber, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren 1993
- Hüther, G.: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 2005
- Huschke, P.: Wochenplanunterricht – Entwicklung, Adaption, Evaluation. Kritik eines Unterrichtskonzeptes und Perspektiven für seine Weiterentwicklung. In: Klafki u.a. 1982, S. 200-278
- Idel, T.-S./Ullrich, H.: Reform und Alternativschulen. In: Helsper/Böhme 2004, S. 367-385
- Jackson, P.: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Zinnecker 1975, S. 19-34
- Jaumann-Graumann, O.: Offener Unterricht – ja, aber strukturiert. In: Grundschule 9/2000, S. 36-38
- Johnson, D.W./Johnson, R.T.: The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups. In: Slavin 1985, S. 103-124
- Jürgens, E.: Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin 1995
- Jürgens, E.: Offener Unterricht – offene Lernsituationen. Klärungen und Voraussetzungen. In: Praxis Schule 5-10, 3/1998, S. 6-9
- Kaiser, A.: Kinder lernen von Kindern – neue Möglichkeiten der Grundschulpädagogik. In: Grundschulunterricht 11/2002 A., S. 46-50
- Kayser, A.: Freie Arbeit – von heute auf morgen? In: Lehrer Journal 5/1986 (2), S. 209-212
- Kayser, A./Schäkel, L.: Kinder und Lehrer lernen: Freie Arbeit (1). Frankfurt/M. 1986
- Kemnade, I.: Was heißt und zu welchem Ende betreiben wir Schulbegleitforschung? In: Schulbegleitfor-



- schung 2001/2002, S. 11-19
- Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig/Berlin 1912/1928
- Kiper, H.: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Hohengehren 1997
- Klafki, W./Scheffer, U./Koch-Priewe, B./Stöcker, H./Huschke, P./Stange H. u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim und Basel 1982
- Klein-Landeck, M.: Kleine Schritte zur Freiarbeit. In: Pädagogik 11/2000, S. 10-13
- Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1994
- Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel 2000
- Kluge, E.: Vier mal zehn. Wochenpläne für die Grundschule. Heinsberg 1992
- Köhler, U./Krammling-Jöhrens, D.: Die Glocksee-Schule. Geschichte – Praxis – Erfahrungen. Bad Heilbrunn 2000
- Korczak, J.: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen 1967/1995
- Kramer, R.: Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. München 1977
- Krappmann, L./Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München 1995
- Krieger, C.-G.: Mut zur Freiarbeit. Hohengehren 1998
- Krüger, H.-H./Grunert, C.: Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002
- Kunert, C.: Theorie und Praxis des offenen Unterrichts. München 1978
- Ladenthin, V.: Wie frei ist die Freiarbeit? In: 5 bis 10 Schulmagazin 11/1992, S. 4-7
- Larass, Petra (Hrsg.): Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999) (= Kataloge der Franckeschen Stiftungen zu Halle; 7). Halle 2000
- Laus, M./Schöll, G.: Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten. Institut für Grundschulforschung der Universität Nürnberg-Erlangen, Nr. 78/1995
- Lehberger, R.: „Schule als Lebensstätte der Jugend“. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik. In: Amlung u.a. 1993, S. 32-64
- Lehrerfortbildung in NRW: Selbstevaluation – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen
- Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von Pisa 2003. Hrsg. von der OECD 2004 (Internet Download)
- Lichtenstein-Rother, I.: Der pädagogische Ort der Freien Arbeit in der Regelschule. In: Lehrer Journal 5/1986, S. 194-197
- Lindeiner-Wildau, V. v./Menges, U.: Spielraum für Freiarbeit auch im Gymnasium? In: Lehrer Journal 5/1986, S. 225-228
- Link, J.-W.: Das Haus in der Sonne. Eine Westerwälder Dorfschule im Brennpunkt internationaler Landschulreform. In: Amlung u.a. 1993, S. 247-267
- Link, J.-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). Hildesheim 1999
- Lipowsky, F.: Methodik der Vielfalt – Didaktik der Einfachheit? Für eine qualitative Weiterentwicklung offener Lernsituationen. In: Grundschule 7-8/1999, S. 49-53
- Lipowsky, F.: Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit. Frankfurt/M. 1999
- Lippmann, T.: PISA-Debatte in Sachsen-Anhalt: Mehr Förderung hilft allen SchülerInnen und Schülern. In: Erziehung und Wissenschaft Sachsen-Anhalt 12/2005, S. 5

- Loewe, M.: Am Geld allein liegt's nicht. In: Erziehung und Wissenschaft 12/2001, S. 6 f.
- Lompscher, J.: Selbstständiges Lernen anleiten. Ein Widerspruch in sich? In: Meyer/Rampillon 1997, S. 46-49
- Loos, P./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen 2001
- Lück, W. van: Verändertes Lernen: Eigenaktiv, konstruktiv und kommunikativ. In: Computer und Unterricht 23/1996, S. 5-9
- Lüders, M./Rauin, U.: Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper/Böhme 2004, S. 691-719
- Mangelsdorff, M./Claussen, C.: Wochenplan-Unterricht in der Grundschule. In: Praxis Grundschule 2/1989, S. 6-16
- Mayer-Behrens, H.: Die Lernlandschaft – "Werk" statt des Kindes? In: Lehrer Journal 5/1986, S. 205-208
- Mayring, P.: Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: Schnaitmann 1996, S. 41-61
- Meier, R./Bahns, M.: Miteinander lernen. Differenzierung und Freie Arbeit in der Grundschule. Stuttgart 1981
- Meier, R./Mayer-Behrens, H.: Freie Arbeit – Wochenplan. In: Die Grundschulzeitschrift 17/1988, S. 24-27
- Meisterjahn-Knebel, G.: Montessori-Pädagogik und Bildungsreform im Schulwesen der Sekundarstufe. Dargestellt am Beispiel der Bischöflichen Maria-Montessori-Gesamtschule Krefeld.. Frankfurt a.M. 1995
- Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/Main 1980/1993
- Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004
- Meyer, M. A./Rampillon, U. u.a. (Hrsg.): Lernmethoden, Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit. Friedrich-Jahresheft. Seelze 1997
- Möller, E.: Zum Schüler als Subjekt des Unterrichts. In: Bohnsack, F. u.a.: Schüleraktiver Unterricht. Weinheim und Basel 1984, S. 188-207
- Montessori, M.: Mein Handbuch. Stuttgart 1928
- Montessori, M.: Schule des Kindes. Freiburg 1926/1976
- Montessori, M.: Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg 1988
- Montessori, M.: Geschaute Seelen (1926). In: Montessori, M. 1988, S. 28-31
- Montessori, M.: Die Umgebung (1930). In: Montessori, M. 1988, S. 41-47
- Nagel, N. G.: Learning through real-world Problem Solving. The Power of Integrative Teaching. Thousand Oaks, CA, 1996
- Naujok, N.: Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim 2000
- Naujok, N./Brandt, B./Krummheuer, G.: Interaktion im Unterricht. In: In: Helsper/Böhme 2004, S. 753-773
- Neef, R.: Offene Lernsituationen in anregender Lernumwelt. Projektbeispiel aus der "inneren Schulreform". Eine Fallstudie mit Schülern einer dritten und vierten Grundschulklasse. Tübingen 1990
- Nentwig-Gesemann, I.: Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation in Gruppendiskussionen. Arbeitspapier vom Mai 2003
- Nitsch, U.M./Stöcker, H.: „So zeichnen wir nicht nach irgendeiner muffigen Methode...“ Aus der Praxis ästhetischer Erziehung an den Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen der Weimarer Zeit. In: Amlung u.a. 1993, S. 137-157
- Obolenski, A./Meyer, H.: Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003

- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München 1992
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E.: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: Heinze/Klusemann/Soeffner 1980, S. 15-69
- Otto, B.: Die Schulreform (1897). In: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.) 1961, S. 169-176
- Otto, B.: Ausgewählte pädagogische Schriften. (besorgt von K. Kreitmair) Paderborn 1907/1963
- Parkhurst, H.: Education on the Dalton Plan. London 1926
- Peisker, M.: Ein Kollegium stellt auf Freie Arbeit um. In: Lehrer Journal 5/1986, S. 201-204
- Peschel, F.: Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Hohengehren 2002
- Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig 1937/1951
- Petillon, H.: Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt 1987
- Petillon, H.: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim 1993
- Philipp, E./Rolf, H.-G.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim und München 1998
- Pioch, K.J.: Der „rote“ Freinet. In: Päd Extra, Oktober 1987, S. 34-37
- Pisa-Konsortium Deutschland: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U.: Vorinformation zu PISA 2003. Zentrale Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland. Juli 2005
- Pitzschel, F.: Sie sollen wollen, was sie tun. Freie Arbeit in der Hauptschule. In: Lehrer Journal 5/1986, S. 221-224
- Posem, H. G.: Der Lehrer im Offenen Unterricht – Fragen der Lehrerrolle. In: Bönsch/Schnittko 1979
- Potthoff, W.: Grundlage und Praxis der Freiarbeit. Freiburg 1990
- Potthoff, W.: Lernen und Üben mit allen Sinnen. Freiburg 1993
- Prengel, A.: Perspektiven anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 599-627
- Prengel, A.: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999
- Prengel, A./Schmitt, H.: Erziehung vom Kinde aus: Reformpädagogische Versuchsschulprojekte nach 1900 und ihre heutige Bedeutung. In: Larass, Petra (Hrsg.) Halle 2000, S. 207-222.
- Prengel, A., unter Mitarbeit von Meiß, G./ Weide, D./ Thiel, M.: Kinder im Prisma der Lehrerwahrnehmung – Verfahren der leistungs- und Entwicklungsdokumentation an der Montessori-Gesamtschule Potsdam – Abschlussbericht zum Schulversuch in der Primarstufe. Forschungsbericht Potsdam 2004 (2004a)
- Prengel, A./Heinzel, F./Carle, U.: Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper/Böhme 2004, S. 183-199 (2004 b)
- Prengel, A./Thiel, M.: In den Paradoxien der Schule. In: Breidenstein/Prengel 2005, S. 115-136
- Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003. OECD 2004 (Internet Download)
- Purmann, E.: Das Miteinander geregelt wissen. Der Morgenkreis. In: Die Grundschulzeitschrift 157/2002, S. 18-20, 41
- Radde, G.: Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen. In: Amlung u.a. 1993, S. 89-106
- Rademacher, B.: Freiarbeit in der Sekundarstufe: "... und morgen fangen wir an". Lichtenau 1998
- Retter, H.(1996a): Peter Petersens Konzeption von Schule und Lehrerbildung im Wechsel der politischen Systeme. In: Retter, H. 1996, S. 105 – 160

- Retter, H. (1996b): Peter Petersen und Elsa Köhler. Briefwechsel über ein nicht realisiertes Projekt. In Retter, H. 1996, S. 189-226
- Retter, H.: Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Weinheim 1996
- Röbe, H. J.: Freie Arbeit – eine Bedingung zur Realisierung des Erziehungsauftrags der Grundschule? Ein Beitrag zur Schulforschung. Frankfurt/M. 1986
- Rolff, H.-G./Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim/Basel 1992
- Rothkegel, A.: Vorträge halten. Kinder bringen außerschulische Interessen in den Unterricht ein. In: Grundschulmagazin 5-6/2002, S. 52-54
- Rülcker, T./Oelkers, J.: Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998
- Scheibner, O.: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung. In: Geppert/Preuß 1980, S. 35-55
- Schlegel, T.: "Lernen durch vernetztes Denken". Unveröffentlichte Diplomarbeit, vorgelegt beim Prüfungsamt des Fachbereichs 4 (Sozialarbeit) der Fachhochschule Frankfurt am Main, Sommersemester 2004
- Schleicher, A. im Gespräch mit Welzel, S.: Hohes Leistungsniveau ohne frühe Auslese. In: Erziehung & Wissenschaft 1/2002, S. 22-24
- Schlömerkemper, J./Brandt, H.: Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell. In: Zeitschrift für Pädagogik 1985/2, S. 201-219
- Schmitz, R.: Schüler lernen selbstständig. Freie Arbeit, Wochenplan- und Projektunterricht in der Sekundarstufe I. Oberhausen 1992
- Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Donauwörth 1996
- Schulbegleitforschung – forschend lernen in der Praxis. Eine Ringvorlesung an der Universität Bremen, Fachbereich 12, WS 2001/2002, herausgegeben vom LIS (Landesinstitut für Schule) 2002
- Schulgesetz des Landes Sachsen Anhalt, Neuntes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt von 2005
- Schulz, W.: Selbstständigkeit – Selbstbestimmung – Selbstverantwortung: Lernziele und Lehrziele in Schulen der Demokratie. In: Pädagogik 6/90, S. 34-40
- Sehrbrock, P.: Freiarbeit in der Sekundarstufe I. Frankfurt/M. 1993
- Slavin, R.E.: Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In Huber 1993, S. 151-170
- Slavin, R.E. u.a. (Hrsg.): Learning to Cooperate, Cooperating to Learn. New York/London 1985
- Slavin, R.E. (1985a): An Introduction to Cooperative Learning Research. In: Slavin 1985, S. 5-15
- Sommerfeld, D.: Offener Unterricht und das Dilemma der Leistungsdiskussion. In: Grundschule 3/1999, S. 54-56
- Steenberg, U.: Kompromiss oder Wagnis? Freiarbeit von Klasse 5 bis zum Abitur. In: Lehrer Journal 5/1986, S. 229-232
- Steinhaus, M.: Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England. Erstes Heft der Reihe „Neuere Pädagogik im Ausland“. Langensalza 1925
- Strecker, C.: Hilf mir, es selbst zu tun. Selbstverantwortetes Lernen am Beispiel der Montessori-Pädagogik. In: Grundschulmagazin 1/2000, S. 8 f.
- Studierfähigkeit konkret: Erwartungen und Ansprüche der Universität/Dt. Hochschulverband. Hrsg. von Heldmann, W./Finkenstaedt, T. im Auftrag des DHV. Bad Honneff 1989
- Stübiger, F.: Schulalltag und Lehrerinnenbewusstsein. Das Tagebuch einer Lehrerin und seine Reflexion im Gespräch mit Birke Mersmann. Weinheim und Basel 1995

- Sustek, H.: Gruppenunterricht oder Frontalunterricht? Zur Frage ihrer Vergleichbarkeit und der Auswirkung auf die Lernerfahrung der Schüler. In: Biermann 1981, S. 79-97
- Terhart, E.: Selbständigkeit. Notizen zur Geschichte und Problematik einer pädagogischen Kategorie. In: Pädagogik 6/1990, S. 6-9
- Traub, S.: Freiarbeit in der Realschule. Analyse eines Unterrichtsversuchs. Landau 1997
- Traub, S.: Auf dem Weg zur Freiarbeit: Entwicklung und Analyse eines Lehrerfortbildungskonzepts zur Vermittlung von Handlungskompetenz für Freiarbeit in der Sekundarstufe. Dissertation. Weingarten 1999
- Traub, S.: Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende. Bad Heilbrunn 2000
- Trautmann, T.: Die anderen Kinder helfen mir. Streiflichter aus der Arbeit einer dreifach altersgemischten Lerngruppe. In: Grundschulmagazin 5-6/2001, S. 25-28
- Ullrich, H.: Ursprungsdenken vom Kinde aus – über die widersprüchliche Modernität des reformpädagogischen Grundmotivs. In: Rülcker, T., Oelkers, J. 1998, S. 241-259
- Vaupel, D.: Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Schritte zum selbständigen Lernen. Weinheim und Basel 1995
- Vaupel, D.: Handeln und Lernen in der Sekundarstufe. Zehn Praxisbeispiele aus dem offenen Unterricht. Weinheim und Basel 1997
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1993
- Vogelsaenger, W.: Offener Unterricht am Gymnasium. In: Bönsch 1993, S. 223 –254
- Wagner, G./Schöll, C.: Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten – Entwicklung eines Beobachtungsinventars und Durchführung einer empirischen Untersuchung in einer 4. Grundschulklasse. Institut für Grundschulforschung der Universität Nürnberg-Erlangen, Nr. 70/1992
- Wagner, A.: Die Gestaltung der Sekundarschule in Sachsen-Anhalt. In: Hamburger/Heck 1999, S. 111-124
- Wallaschek, U.: Individuelles Arbeiten und Üben im Lernzirkel. In: Grundschule 2/1989, S. 56-58
- Wallrabenstein, W.: Offene Schule, offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Hamburg 1991
- Wallrabenstein, W.: Lehrerinnen in der Freiarbeit. In: Drews/Wallrabenstein 2002, S. 91-99
- Weninger, B.: Auf neuen Wegen lernen. Montessori-Pädagogik für Schüler ab 10 Jahren. Donauwörth 1999
- Wenzel, H.: Unterricht und Schüleraktivität: Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht. Weinheim 1987
- Wiater, W.: Vom Schüler her unterrichten. Eine neue Didaktik für eine veränderte Schule. Donauwörth 1999
- Wiesemann, J.: Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer freien Schule. Bad Heilbrunn 2000
- Witzenbacher, K.: Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. München 1985
- Zehrfeld, K./Zinnecker, J.: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch. Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde. In: Zinnecker 1975, S. 72-97
- Zeindler, E.: Arbeiten nach dem Wochenplan. In: Pädagogik 11/2000, S. 23-26
- Zimmermann, H.: Freies Arbeiten. Reformpädagogische Impulse für Erziehung und Unterricht in Regelschulen. Donauwörth 1994
- Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel 1975
- Zinnecker, J.: Die Parteilichkeit der Unterrichtsforschung. In: Zinnecker 1975, S. 167-195
- Zinnecker, J.: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinard/Zinnecker 1978, S. 29-116

Hiermit erkläre ich, dass ich die  
vorliegende wissenschaftliche Arbeit  
„Freiarbeit aus SchülerInnensicht“  
selbstständig verfasst habe, keine anderen  
als die von mir angegebenen Quellen und  
Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Wer-  
ken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stel-  
len kenntlich gemacht habe.

*Christiane Lähnemann*

**Magdeburg, 3.7.2006**

## ANHANG – INHALTSVERZEICHNIS

Transkriptionsrichtlinien	1
Monatspläne 10/2000-6/2002	2
Kreisgespräch 12.12.2000	15
Kreisgespräch 10.2.2001	18
Kreisgespräch 10.4.2001	29
Kreisgespräch 8.2.2002	35
Kreisgespräch 17.6.2002	53
Gruppendiskussion Klasse 8, Abschnitt I	66
Gruppendiskussion Klasse 8, Abschnitt II	71
Gruppendiskussion Klasse 7	76
Gruppendiskussion Klasse 6	80

### **Transkriptionsrichtlinien:** (nach Loos/Schäffer 2001: 57)

–	ganz kurzes Absetzen
(.)	kurzes Absetzen; kurze Pause
(3)	Pause, Dauer in Sekunden
ja-ja	schneller Anschluss; Zusammenziehung
jaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinandergereiht, desto länger die Dehnung
<u>nein</u>	Betonung
<b>nein</b>	Lautstärke
/hohe Stimme/	Kommentare zur Art des Sprechens,
[räuspert sich]	Kommentare zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
vie-	Abbruch
( )	Äußerung ist unverständlich; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
<i>Satzzeichen indizieren nur Intonationsveränderungen:</i>	
.;	stark, bzw. schwach sinkende Intonation.
?,	stark, bzw. schwach steigende Intonation
@ Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	drei Sekunden Lachen
° Text°	leises Sprechen innerhalb der Markierungen
(und)	kaum hörbare Äußerung

## ANHANG: Freiarbeitspläne Oktober 2000 – Juni 2002

### 3. Freiarbeitsdoppelstunde Klasse 5B (10.10.2000) - Lernbüffet: (Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

**Englisch:** Tut euch zu 3-5 Schüler/innen zusammen, wählt eine der **Leseszenen** aus Let's start 1-4 aus und übt, diese mit verteilten Rollen zu lesen. (GA)

(wird nächste Stunde vorgespielt)

Partner/in zeichnet ab

Bearbeite die **Fadenkartons** "Vokabeln LS 3" und "Personal-/ Possesivpronomen"(EA)

\_\_\_\_\_

Bearbeite **1 Logico**: "Classroom words" oder "am/you/are"(EA)

\_\_\_\_\_

Fragt euch gegenseitig Vokabeln mit der **Vokabelkartei** ab (PA)

\_\_\_\_\_

#### **Mathematik:**

Bearbeite **1 Arbeitsblatt** (das andere nächste Woche) (EA)

\_\_\_\_\_

Tüftelt die **römischen** Zahlen auf dem **Zahlenbrett** aus (PA)

\_\_\_\_\_

#### **Geographie:**

Lege das **Deutschlandpuzzle** zusammen (nach Zeit, Partner stoppt)(EA)

\_\_\_\_\_

Bearbeite **1 Logico**

\_\_\_\_\_

#### **Deutsch:**

Bearbeite **1 Profax-Arbeitsblatt** (wer letztes Mal nicht da war, lässt es sich von denen erklären, die in der Freiarbeit dabei waren)

\_\_\_\_\_

### 4. Freiarbeitsdoppelstunde Klasse 5B (17.10.00) – Lernbüffet (Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

1) Wählt eine der folgenden umfangreichen Aufgaben aus (Bearbeitungsdauer 20-30 Min.):  
(wenn ihr die Aufgaben schon in einer früheren FA-Stunde bearbeitet habt, macht ein Kreuz in das Feld dahinter, wenn ihr sie heute bearbeitet, lasst den/die Partner/in unterschreiben)

Partner/in zeichnet ab

Bearbeitet das Mathe-Arbeitsblatt „Wiegen“ (PA)

\_\_\_\_\_

Tüftelt die römischen Zahlen auf dem Zahlenbrett aus (PA)

\_\_\_\_\_

Bearbeite das Mathe-Arbeitsblatt Multiplizieren oder Dividieren (EA)

\_\_\_\_\_

Lege das Deutschlandpuzzle zusammen (nach Zeit, Partner/in stoppt) (EA)

\_\_\_\_\_

2) Bearbeite ein Logico (Geographie oder Geschichte) (EA)

\_\_\_\_\_

3) Arbeite 20 Kärtchen in der Rechtschreibkartei durch (EA)  
Notiere hier, welche Kärtchen du bearbeitet hast:

\_\_\_\_\_

4) Bearbeite die Fadenkartons „Vokabeln LS 4 und 5“ (EA)  
und „Who? What? Where?“

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) - Fragt euch gegenseitig Vokabeln ab (LS 4 und 5) (PA) oder  
- Übt eine Leseszene aus „Let's Start 4 und 5“ (GA)

\_\_\_\_\_

Gebt dieses Blatt am Ende der Doppelstunde bei Frau Lähnemann ab



**5B Freiarbeit Monatsplan November** (4 Doppelstunden)

Name, Vorname: \_\_\_\_\_

(Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

**Englisch:**

**Vokabeln lernen:** in jeder Freiarbeitsstunde (Datum eintragen und abzeichnen lassen) (PA)

Datum Partner Dat. Partn. Dat. Partn. Dat. Partn. Dat. Partn. Dat. Partn.

**Arbeitsblätter** Nr. 4 - 11 (EA/PA) Nummer Datum Unterschrift d. Partner/in

Farben

1 Blatt von 4 - 6

4 Blätter von 7 - 11

Nummer	Datum	Unterschrift d. Partner/in

**Logico:** (EA)

**Mathematik:**

1 **Arbeitsblatt** (Multiplizieren/Dividieren) (EA) \_\_\_\_\_

Arbeit mit der **Waage** (PA) \_\_\_\_\_

Art des Körpers \_\_\_\_\_

Bastele einen **Körper** (EA) \_\_\_\_\_

**Geographie:**

**Deutschlandpuzzle** (nach Zeit, Partner stoppt)(EA ) \_\_\_\_\_

**Logicos:** Satz 1: 1-3, 13: ein Blatt \_\_\_\_\_

(EA) Satz 2: 1-4, 13: zwei Blätter \_\_\_\_\_

**Geschichte:**

2 **Logicos:** (Steinzeit) (EA) \_\_\_\_\_

5a+6/10a+11/12 \_\_\_\_\_

**Deutsch:**

**Profax-Blätter** (EA/PA) \_\_\_\_\_

(4 von 10) \_\_\_\_\_

Nr. 2-6, 13, 15, 17,-19 \_\_\_\_\_

**Arbeitsblätter:** (EA)

(4 von 7) \_\_\_\_\_

2-4, 6, 8, 9, 12 \_\_\_\_\_

**Rechtschreibkartei:**(EA) Kärtchennr. Dat. US Nr. Datum US Nr. Dat. US Nr. Dat. US

(US=Unterschrift) \_\_\_\_\_

**Spiele:** Wort-Bild-Karten (engl) \_\_\_\_\_

3 von Opposites (Gegensätze) (engl.) \_\_\_\_\_

6 Spielen Sentence Snake (engl.) \_\_\_\_\_

mindest. Removal man (engl.) \_\_\_\_\_

2 engl. Buchstabensuppe (dt.) \_\_\_\_\_

Spiele Erudit (math.) \_\_\_\_\_

**5B Freiarbeit Monatsplan Januar** (4 Doppelstunden)

Name, Vorname: \_\_\_\_\_  
(Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

**Englisch: Vokabeln lernen:** (GA: ein Spiel für 3-4 Kinder):

Mischt einen Stapel Vokabelkarten (ab Unit 3), legt sie mit den deutschen Bedeutungen nach oben in die Mitte. Die/der Jüngste fängt an! Kann sie/er die englische Bedeutung des obersten Wortes nennen, darf sie/er die Karte nehmen. Dasselbe bei der nächsten Karte - solange bis sie/er ein Wort nicht weiß, dann kommt die/der Nächste dran! Wer am Schluss die meisten Vokabelkarten hat, hat gewonnen. (Wenn der Stapel zu schnell verteilt ist, könnt ihr einen zweiten, anders gemischten daneben legen und damit weitermachen).

Datum Partner /innen Unterschrift

**Number Game**(GA: 4-6 Kinder)

**Monny's Race** (GA: 4-6 Kinder)

(wer es schon einmal gespielt hat, lässt die Karten von Unit 1 weg)

**Arbeitsblätter** Nr. 22 - 33 (EA/PA) Nummer Datum Unterschrift d. Partner/in

(davon 4 Blätter bearbeiten)

**Legepuzzle:**word order (EA/PA)

**Logico Nr. 1,5,6,8,11,15** (EA)

(davon 2 Blätter bearbeiten)

**Triset:** Uhrzeit

große Zahlen

There is/There are

Bandolinos (4 Stück)

**Mathematik:**

Zahl/Unt.schr. Zahl/Unt.schr. Zahl/Unt.schr. Zahl/Unterschr.

4 Blätter **großes Einmaleins (PA)**

**Logico:**

Nummer Datum Unterschrift

Entfernungen Nr.1,2 od.Schulfest3

Größen und Maße:2,3,4,5

(davon 2 Karten)

**Geographie:**

Nr./Unt. Nr./Unt. Nr./Unt. Nr./Unt. Nr./Unt.

**Logicos:**(EA)

**Geschichte:**

Nummer Datum Unterschrift

2 **Arbeitsblätter** (EA)

**Deutsch:**

**Profax-Blätter** (EA/PA)

(Nr. 7,8,21-24/ davon 3)

**Arbeitsblatt** Präteritum (EA)

**Logico** 4,6,7,9

(davon 2 Karten)

**Rechtschreibkartei:**(EA)

2 Stapel

**Zusatzaufgaben:**

**Zahlen üben** (GA: ein Spiel für 3-4 Kinder):

(Mit 2 Würfeln Zahlen würfeln, die 2-stellige Zahl auf Englisch sagen, wer sie zuerst sagt, darf als Nächste/r würfeln!)

**Profax** (EA) Nr. 28 (Uhrzeit)

Nr. 3 (Plural)

**weitere Arbeitsblätter** in Englisch, **Logicos** in Deutsch, Engl., Geographie, **Profax** in Deutsch (s.o.)(auf der Rückseite vermerken, was du gemacht hast, und abzeichnen lassen)

**5B Freiarbeit Monatsplan März/April**

Name, Vorname: \_\_\_\_\_

(Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

**Referate: Thema:**

Datum \_\_\_\_\_ Zeit \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Zeit \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Mathematik:**

Arbeitsblatt Spiegel

Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Geographie: (4 von 7 Blättern)**

Logicos:(EA)

Nr./Unt. \_\_\_\_\_ Nr./Unt. \_\_\_\_\_ Nr./Unt. \_\_\_\_\_ Nr./Unt. \_\_\_\_\_

**Geschichte:**

Arbeitsblatt (EA)

Nummer \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Deutsch:**

Kartei "Tempusformen" (PA)

Anfangsbuchstaben \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Englisch**

**Arbeitsblätter** Nr. 34 - 38 (EA/PA) Nummer \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift d. Partner/in \_\_\_\_\_

(davon 3 Blätter bearbeiten)

**Logico Nr.**

(EA)

(davon 2 Blätter bearbeiten)

**Present Progressive**

(Spiel auf AB 40 oder Computer)

Übungsart \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift d. Partner/in \_\_\_\_\_

**Personal Pronouns** (Objektformen)

(AB 41 oder Computer)

**Alphabet**

(AB 39 oder Computer)

Datum \_\_\_\_\_ Partner /innen \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Monny's Race**(GA:4-6Kinder)

(mit den Karten von Unit 3 und 4)

**5B Freiarbeit Monatsplan Mai/Juni (4 Doppelstunden)**

Name, Vorname: \_\_\_\_\_

(Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

**Englisch: Vokabeln lernen:** (GA: ein Spiel für 3-4 Kinder):

Mischt den Stapel Vokabelkarten, legt sie mit den deutschen Bedeutungen nach oben in die Mitte. Die/der Jüngste fängt an! Kann sie/er die englische Bedeutung des obersten Wortes nennen, darf sie/er die Karte nehmen. Dasselbe bei der nächsten Karte - solange bis sie/er ein Wort nicht weiß, dann kommt die/der Nächste dran! Wer am Schluss die meisten Vokabelkarten hat, hat gewonnen.

Datum Partner /innen Unterschrift

---

**“Let’s go shopping” Brettspiel (GA: 4-6 Kinder)  
oder Einkaufen mit “Utensilien” (2-4 Kinder)**

(Vorlage für ein Einkaufsgespräch auf AB 50 oder S. 73 im Buch)

Datum Partner/innen Unterschrift

---

**Arbeitsblätter Nr. 43, 43a, 44 (EA/PA)** Nummer Datum Unterschrift d. Partner/in

(davon 1 Blatt bearbeiten)

**Arbeitsblätter Nr. 45-49 (EA/PA)**

(davon 2 Blätter bearbeiten)

**Logico Nr. 2, 7, 8, 13 (EA/PA)**

(davon 1 Blatt Bearbeiten)

**Triset: (“s” or no “s”?) (EA)**

**1 Letter or Trimino (EA)**

**Mathematik, Arbeitsblätter:**

**“Wir spiegeln mit dem Geodreieck” (EA)**

**“Spiel in Spiegelschrift” (PA)**

**Geographie: (EA/PA)**

**Logicos Nr. 5a/6, 7, 9, 9, 10, 10b/12, 14, 16)**

(davon 4 Blätter bearbeiten)

**Geschichte:** 1 Logico (1a/b+2)

Aufgaben im Buch

**Deutsch:**

**Profax-Blätter (NR. 27, 28, 29)**

(davon 2 Blätter bearbeiten)

**Logico (9x Wortarten)**

(davon 4 Blätter bearbeiten)

(6x Satzglieder)

(davon 2 Blätter bearbeiten)

*Thema* *Zeit* *Datum* *Unterschrift*

**Referate :**

*Art der Aufgabe* *Datum* *Unterschrift*

**Englisch:** Computer

Vokabeln oder Übungen zu „he, she, it – das „s“ muss mit“

(20 Minuten mit Partner/in)

**6B Freiarbeit** am 13./14.8.01 Name, Vorname: \_\_\_\_\_  
(Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Geschichte:** 1 Arbeitsblatt (bekommt jede/r): \_\_\_\_\_

**Geografie:** Kreuzworträtsel (bekommt jede/r) \_\_\_\_\_

**Englisch:** Nr. \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**1 LÜK-Arbeitsblatt (PA)** \_\_\_\_\_

**Arbeitsblatt Hörverstehen(GA)** \_\_\_\_\_

("lauschendes" Kind) \_\_\_\_\_

**1 Arbeitsblatt Leseverstehen(EA)** \_\_\_\_\_

(lesendes Kind) \_\_\_\_\_

**1 Arbeitsblatt Vokabular(EA)** \_\_\_\_\_

(Kreuzworträtsel)

**1 Spiel ("I've got a sentence" or "Sneaky Snake's question game" or "Grammar Snap"  
or "Memory with Opposites" or "Memory with difficult words" or book p.7, Ex 2  
or book p. 14, Ex 3 or "Vocabulary")(GA) Vocab (Spielregel) (Spiel für 3-4 Kinder)**

Mischt den Stapel Vokabelkarten, legt sie mit den deutschen Bedeutungen nach oben in die Mitte. Die/der Jüngste fängt an!  
Kann sie/er die englische Bedeutung des obersten Wortes nennen, darf sie/er die Karte nehmen. Dasselbe bei der nächsten Karte  
- solange bis sie/er ein Wort nicht weiß, dann kommt die/der Nächste dran! Wer am Schluss die meisten Vokabelkarten hat, hat gewonnen.

Datum \_\_\_\_\_ Partner /innen \_\_\_\_\_ Spiel \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Look at the Grammar in your book: page 109, §1 and §2** \_\_\_\_\_

**Do exercise 5 on page 10 (with a partner) (PA)** \_\_\_\_\_

**Do exercise 6 on page 10 (put in "which" or "what")(EA)** \_\_\_\_\_

**Do exercise 1 and 2 on page 14 (write in your exercise book)** \_\_\_\_\_

**Trimino "Which or What?" (PA)** \_\_\_\_\_

**6B Freiarbeit** am 20./21. und 27./28.8.01 Name, Vorname: \_\_\_\_\_  
(Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

**Pflichtprogramm:**

Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Geschichte:** 2 Arbeitsblätter (bekommt jede/r): \_\_\_\_\_

**Geografie:** Sucht euch 1-2 Partner/innen für ein Referat. Überlegt ein Referatsthema aus dem Gebiet Europa (ein Land, eine Stadt, ein Gebirge, ein Fluss, eine Bevölkerungsgruppe,...), das ihr im Laufe des 1. Halbjahres erarbeiten sollt.

**Englisch:** \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**1 LÜK-Arbeitsblatt (PA)** \_\_\_\_\_

**Arbeitsblatt 1(GA), 2 (PA) oder 5 (EA)** \_\_\_\_\_

**Arbeitsblatt 3 (EA) oder 4 (EA)** \_\_\_\_\_

**Arbeitsblatt 6 (PA)** \_\_\_\_\_

**1 Spiel ("I've got a sentence" or "Sneaky Snake's question game" or "Grammar Snap" or "Memory with Opposites" or "Memory with difficult words" or book p.7, Ex 2 or book p. 14, Ex 3 or "Vocabulary")(GA) Vocab (Spielregel) (Spiel für 3-4 Kinder)**

Mischt den Stapel Vokabelkarten, legt sie mit den deutschen Bedeutungen nach oben in die Mitte. Die/der Jüngste fängt an! Kann sie/er die englische Bedeutung des obersten Wortes nennen, darf sie/er die Karte nehmen. Dasselbe bei der nächsten Karte - solange bis sie/er ein Wort nicht weiß, dann kommt die/der Nächste dran! Wer am Schluss die meisten Vokabelkarten hat, hat gewonnen.

Datum \_\_\_\_\_ Partner /innen \_\_\_\_\_ Spiel \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**"Which or What?" Triset oder Logico** \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

(Triset oder Logico) \_\_\_\_\_

**Deutsch:** Schreibe aus dem Gedächtnis ein Protokoll vom Morgenkreis am 20.8. oder 27.8.01.

Ein **Protokoll** sollte folgende Informationen enthalten:

1. **Morgenkreis der Klasse 6B am .....** (Datum, Stunde) **im Meditationsraum**

2. **Thema** des Gesprächs

3. Welche **Informationen** wurden zu dem Thema gegeben (in Kurzform aufschreiben)

4. Was wurde zu dem Thema gesagt (z.B. **Argumente** für und gegen eine Sache)

5. Welches **Ergebnis** hatte das Gespräch

Wenn es mehrere Themen gab, müssen die Punkte 2. - 5. für jedes Thema ausgeführt werden.

**Gib dieses Protokoll bei Frau Lähnemann ab!**

**Wahlprogramm (für diejenigen, die das Pflichtprogramm erledigt haben):**

Bearbeite die restlichen Arbeitsblätter in Englisch (die du im Pflichtprogramm nicht gewählt hattest):

Nr.: \_\_\_\_\_ Unterschr.(US): \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_ US: \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_ US: \_\_\_\_\_

Spiele ein weiteres der englischen Spiele: \_\_\_\_\_

Sucht erste Informationen für euer Geographie-Referat zusammen \_\_\_\_\_

**6B Freiarbeits-Monatsplan für September 01** (9 Unterrichtsstunden) (Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit=EA) Name, Vorname: \_\_\_\_\_

**Pflichtprogramm:**

	Nr.	Datum	Unterschrift
<b>Geschichte:</b> 2 Logicos:	15	_____	_____
	16	_____	_____
<b>Geografie:</b> 2 Logicos	3/2a oder 5/2a	_____	_____
	4/Karte od 6/Karte	_____	_____
<b>Arbeit am Referat:</b>	<b>Zeit:</b>	_____	_____

**Englisch:** Nr. \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

2 Bandolinos (1-4) \_\_\_\_\_  
 2 Trisets(Phon. 1-4) \_\_\_\_\_  
 4 Schiebekarten(1-6) \_\_\_\_\_

1 Arbeitsblatt (7,8,9,10) \_\_\_\_\_  
 Arbeitsblatt Phonetics \_\_\_\_\_

	Seite	Datum	Unterschrift
--	-------	-------	--------------

**Deutsch: 3 x Lük** \_\_\_\_\_  
 (Heft 3: S. 7, Heft 4: \_\_\_\_\_  
 S. 12,14,15,16,17,18) \_\_\_\_\_

**6 x Logico** 5 (Fahrrad) \_\_\_\_\_  
 15 \_\_\_\_\_

(3,4,5(Auto), \_\_\_\_\_  
 6,7,8,9) \_\_\_\_\_

**Profax** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Wahlprogramm (für diejenigen, die das Pflichtprogramm erledigt haben):**

Bearbeite die restlichen Arbeitsblätter in Englisch (die du im Pflichtprogramm nicht gewählt hattest): Nr.: \_\_\_\_\_ Unterschr.(US): \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_ US: \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_ US \_\_\_\_\_

Geschichts-Logico Nr. 13: Datum: \_\_\_\_\_ Unterschrift: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ US \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ US \_\_\_\_\_

2 Geografie Logicos: \_\_\_\_\_  
 2 Englisch-Bandolinos \_\_\_\_\_  
 2 Englisch-Trisets \_\_\_\_\_  
 2 Engl.-Schiebekarten \_\_\_\_\_  
 2 Deutsch-Lük-Seiten \_\_\_\_\_  
 2 Deutsch-Logicos \_\_\_\_\_

Spielt eine der englischen Szenen aus Unit 2 oder die Geschichte in Unit 2D \_\_\_\_\_  
 Write about a „crazy dream“ (a short story) \_\_\_\_\_

**6B Freiarbeits-Monatsplan für Oktober 01** (12 Unterrichtsstunden) (Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit=EA) Name, Vorname: \_\_\_\_\_

**Pflichtprogramm:**

	Nr.	Datum	Unterschrift
<b>Geschichte:</b> 2 Logicos(EA)	7(+6a/b)		
	8 oder 12		
<b>Geografie:</b> 2 Logicos (EA)	13(+2a) oder 14(+2b)		
	15 (+2a + Karte)		

**Arbeit am Referat(GA):** Zeit: \_\_\_\_\_

**Thema:** \_\_\_\_\_

**Mathe:** Arbeitsblatt Brücken (EA) \_\_\_\_\_

<b>Englisch:</b>	Datum	Partner/innen	Unterschrift
------------------	-------	---------------	--------------

**Play Monny's Race (GA)** \_\_\_\_\_

**Vocabulary: game with Vocab.cards (GA) or Computer (Unit 2)** \_\_\_\_\_

**Simple Past: game: "A game with past forms" or "Outlaws"(GA)** \_\_\_\_\_

	Nr.	Datum	Unterschrift
--	-----	-------	--------------

**1 Triset or 2 Bandolino(EA)** \_\_\_\_\_

**Worksheet 10 (EA)** \_\_\_\_\_

**Computer (or the 2<sup>nd</sup> game)( PA)** \_\_\_\_\_

**Phonetics: LÜK (EA/PA)** \_\_\_\_\_

**WS 11 (EA/PA)** \_\_\_\_\_

**Worksheet 7 oder 9 (EA/PA)** \_\_\_\_\_

**Text: The Bar of Chocolate(EA/PA)** \_\_\_\_\_

**Listening practice: Robin Hood's time (book p. 20, Ex. 3)** \_\_\_\_\_

<b>Deutsch:</b>	Nummer	Datum	Unterschrift
-----------------	--------	-------	--------------

**2 Profax (EA)** \_\_\_\_\_

Wähle eine **Sage oder Fabel** aus und schreibe sie um (als Dialog, Szene oder aus anderer Perspektive)(EA): \_\_\_\_\_

**Kunst :**

Bemale deine Baumwolltasche (EA) \_\_\_\_\_

**Wahlprogramm (für diejenigen, die das Pflichtprogramm erledigt haben):**

Spielt eine der englischen Szenen oder Geschichten aus Unit 2 oder 3 (GA) \_\_\_\_\_

Spielt ein weiteres englisches Spiel (GA/PA) \_\_\_\_\_

Schreibt noch eine Sage/Fabel um (EA/PA) \_\_\_\_\_

Denkt euch ein englisches Kreuzworträtsel aus(EA/PA) \_\_\_\_\_



**6B Freiarbeits-Monatsplan für Dezember 01** (8 Unterrichtsstunden) (Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit=EA) Name, Vorname: \_\_\_\_\_

**Pflichtprogramm:** \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Geografie:**

**Erstellen einer Gliederung: (EA)** \_\_\_\_\_

**Erstellen einer Literaturliste: (GA)** \_\_\_\_\_

**Arbeit am Referat(GA): Zeit:** \_\_\_\_\_

**Vorbereitung der Weihnachtsfeier:**

**Übt eure Vorführung ein (GA):** \_\_\_\_\_

**Englisch:**

Datum

Partner/in

Unterschrift

**Computer (Grammar Unit3)or ws (PA)** \_\_\_\_\_

**4 worksheets: (EA/PA)** \_\_\_\_\_

**(13,14,15,16,18,29,20,21)** \_\_\_\_\_

**6B Freiarbeits-Monatsplan für Januar 02** (4 Doppelstunden + 2 Kunststunden)

(Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit=EA) Name, Vorname: \_\_\_\_\_

**Pflichtprogramm:**

**Geografie:** \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Erstellen einer Gliederung: (EA)** \_\_\_\_\_

**Arbeit am Referat(GA): Zeit:** \_\_\_\_\_

**Mathematik:**

**Arbeitsblatt(EA):** \_\_\_\_\_

**Geschichte: 1Arbeitsblatt (2-seitig) :Turniere od.Wappen od. höfisches Rittertum**

**Thema:** \_\_\_\_\_

**Deutsch:**

**Übe s/ss mit LÜK (18/19) oder Profax (23+24)** \_\_\_\_\_

**Groß/Kleinschreibung bei Zeitangaben:1. AB (PA)** \_\_\_\_\_

**2. Profax 3 od. 4 (EA)** \_\_\_\_\_

**Englisch:**

Datum Partner/in Unterschrift

**Computer (Vocab. Unit 5)or voc.cards(PA)** \_\_\_\_\_

**2worksheets: no.** \_\_\_\_\_

**(23-27) no.** \_\_\_\_\_

**2 Logicos (EA) no.** \_\_\_\_\_

**2 Trminos (EA/PA)** \_\_\_\_\_

**Lies ein Bilderbuch und beantworte die Fragen dazu(EA/PA)** \_\_\_\_\_

**Kreuzworträtsel** \_\_\_\_\_

**Kunst:**

**Bastele ein Kaleidoskop** \_\_\_\_\_

**Wahlprogramm:**

**Dosendiktat zu Unit 4** \_\_\_\_\_

**Physicus** \_\_\_\_\_

**Mozart on Tour** \_\_\_\_\_

**6B Freiarbeits-Monatsplan für April/Mai 02** (4 Doppelstunden + 2 Einzelstunden)

(Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

Name, Vorname: \_\_\_\_\_

**Pflichtprogramm:**

\_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Mathematik:**

**Arbeitsblatt(EA):** \_\_\_\_\_

**Geschichte: 1 Arbeitsblatt**

**Deutsch:**

**Erarbeite deine Buchvorstellung**

**Englisch:**

Datum

Partner/in

Unterschrift

**Computer: Grammar Un 7 present perf./simple past**

**Workbook page 45 (PA)**

*Folgende Aufgaben sind Übung für die Klassenarbeit am 30.4., sie werden am 26.4. verglichen*

**Book, page 70, Ex 1,2,3,4**

**Book, p. 152: Write 3 sentences about the past, 3 about the present, 3 about the future**

Workbook, p. 42, Ex 1,2,3,

p.43, Ex 1,2

p. 44, Ex 1,2,3

**Wahlprogramm (am Computer):**

**Physikus**

**Mozart on Tour**

**6B Freiarbeits-Monatsplan für Mai/Juni 02** (4 Doppelstunden)

(Gruppenarbeit = GA, Partnerarbeit = PA, Einzelarbeit = EA)

Name, Vorname: \_\_\_\_\_

**Pflichtprogramm:**

\_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Mathematik:**

Arbeitsblatt(EA): \_\_\_\_\_

**Biologie: 1 Arbeitsblatt**

**Deutsch:**

Erarbeite deine Buchvorstellung \_\_\_\_\_

**Physik:**

**2 LÜK-Arbeitsblätter** \_\_\_\_\_

S. 12-13 \_\_\_\_\_

**Englisch:**

Nr. der Szene

Datum

Unterschrift

- Übe 2 Szenen aus "Robin Hood" mit einer \_\_\_\_\_  
Gruppe ein und spiele sie der Klasse vor \_\_\_\_\_
- Beantworte die Fragen zur Szene 5 und 6 \_\_\_\_\_  
(s. Lektüre S. 31) schriftlich \_\_\_\_\_
- Schreibe 3 Bildergeschichten \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
- Computer: Grammar Unit 8 \_\_\_\_\_

**Geografie:**

Nr.

Datum

Unterschrift

Bearbeite 4 Logicos zu Europa \_\_\_\_\_  
(Möglichst ohne Karte!) \_\_\_\_\_  
(1,3,5,6,9,10,11,16) \_\_\_\_\_

**Wahlprogramm (am Computer):**

**Physicus**

**Mozart on Tour**

## 1 **Kreisgespräch zur Freiarbeit im Delfin-Projekt am 12. 12. 2000**

2 (Mitschrift der Tonbandaufnahme, Stuhlkreis im Klassenraum)

3  
4 *Frau L.:* So, dann möcht ich euch alle ganz herzlich begrüßen, zu unserm – Kreisgespräch über die Freiarbeit, ich  
5 hab aus euern – Aufzeichnungen einige – Hauptpunkte rausgesucht über die wir heute sprechen wollen, – ähm – eine  
6 Sache war die positiv mehrere Leute bemerkt haben, ähm (.) ja im Endeffekt dass ihr selbstständig arbeiten könnt.  
7 (3) Einer – eine hat g`schrieben, äh – es ist gut in der Freiarbeit dass wir fast alles alleine machen können, jemand hat  
8 geschrieben – dass wir in Ruhe arbeiten können, nicht gleich ein Lehrer oder `ne Lehrerin kommt – oder, dass wir  
9 selbstständig arbeiten können. Und jetzt wollt ich euch mal fragen, ob euch das eigentlich leicht gefallen ist, – oder  
10 ob das erstmal `ne Umstellung war, dass man – so selbstständig arbeiten soll, Illo? (3)

11  
12 *Illo:* Also für mich war das eig`ntlich keine Umstellung mit dem alleine Arbeiten weil wir ham in der Grundschule  
13 (.) manschma Freiarbeit gemacht und da mussten wa immer alleine arbeiten, da wa auch imma aba da warn Lehrer  
14 dabei der hat strengstens drauf geachtet dass keiner redet, und hier dürfen wa auch uns sa- uns unterhalten, ma fragen  
15 wenn wir das – nich verstehen oder so was, (.) ja – also some Umstellung war's eigentlich nich. Nur dass – nur dass  
16 hier halt – kein Lehrer – laufend drauf guckt ob man – redet oder so was. (9)

17  
18 *Hermine:* Also – ähm wir ha`m – bei uns in der Schule ham wir – nur so manchmal Wochenpläne und so was gehabt  
19 und das war dann halt – da wurde dann auch wie bei Illo schon gesagt dass – dass da ähm also wirklich ständig  
20 Lehrer rumgelaufen sind, und: /in hoher Stimme gesprochen, eine „keifende“ Lehrerin imitierend/ Da, tut dies nicht,  
21 tu das nicht! Das ist falsch, alles noch mal, /normal gesprochen/ und das hat wirklich genervt und hier is` es und hier  
22 kann man ähm das meiste mit Folie machen und wieder abwischen wenn's falsch ist und sowas! (8)

23  
24 *Pünktchen:* Also bei uns war das so dass wir halt auch – streng drauf geguckt haben also die Lehrer – dass keiner  
25 redet und so – und halt Frau L. hat auch gesagt sie vertraut uns dass wir das auch gemacht hat bei uns musste man  
26 eigentlich immer hingehen und noch sagen halt – das habe ich gemacht und so und er musste erst noch `en Strich  
27 drunter machen dass wir es auch gemacht haben sonst kam da halt kein Strich auf unseren Wochenplan halt. (8)

28  
29 *Augustine:* Also für mich war es keine Umstellung weil wir hatten [hüstelt] wir hatten [räuspert sich] – wir hatten  
30 auch manchmal so Wochenpläne gemacht, aber – ähm bei uns war kein Lehrer da der immer darauf geachtet hat, bei  
31 uns sollte auch immer der Partner unterschreiben, also der Banknachbar, und – ja also (.) aber wir mussten auch  
32 immer leise sein.(5)

33  
34 *Illo:* Also ich also des is jetzt hier da is ja das – dass die Lehrer uns eigentlich vertrauen, dass wir das auch machen  
35 und nicht einfach abhaken und bei der alten Schule – da musste man das halt immer zeigen da haben die Lehrer gar  
36 kein Vertrauen zu den Schüler jehabt – immer alles zeigen sonst – kann ja vielleicht mal was – falsch gemacht  
37 werden oder so was – oder halt, dass man das halt nicht gemacht hat, dass man das vergessen hat trotzdem  
38 unterschrieben – das war (.) strengstens also verboten da musste immer, musste man immer nach vorne gehen, und  
39 des denn sagen, dass man das gemacht hat denn hat der sich des angeguckt, und wenn denn irgendwie – wenn denn  
40 irgendwie wat kam des is falsch, denn musste man wirklich die ganze Aufgabe noch mal machen anstatt bloß die  
41 Ding und wenn das ein bisschen unsauber war sofort auch nochma das Ganze (.) das war schon blöd.

42  
43 [im Hintergrund: *You got a fight*]  
44  
45 @(.)@  
46  
47 *Flaffi*: Ähm also bei uns gab's eigentlich keine Freiarbeit, sondern es gab manchmal nur in Mathe, ähm – nen  
48 Wochenplan aber, ähm die Lehrerin bei uns in Mathe hat uns meist dafür bloß drei Tage – ähm für gegeben, für –  
49 Aufgaben, das war ungefähr ein ganzes A-4-Blatt und – ähm na das war schon ziemlich bescheuert, muss man mal  
50 so sagen – also – toll war's nicht grad; (2)  
51  
52 *Pünktchen*: Also bei uns fan – fanden wir eigentlich auch alle doof die bei uns waren dass es auch auf die Freiarbeit  
53 Zensuren geben was wa g-gab also – was wir alles geschafft haben – und da stand man halt unter – einem Zeitdruck  
54 – kann man sich eigentlich gar nicht so richtig vorstellen weil – ähm (.) man wollte ja irgendwie schon `ne Eins  
55 haben oder `ne gute Zensur.(3)  
56  
57 *Lena*: Ja also bei uns gab auch kei- gab's auch keine Freiarbeit, aber wir hatten immer am Anfang der Woche also  
58 am Montag `nen Wochenplan gekriegt, was wa in dem Fach schaffen sollten was wa in dem Fach schaffen sollten,  
59 und denn mussten wir das am Ende der Woche abarbeiten und meistens den Lehrern unsern Fachlehrern wo wir das  
60 schaffen sollten vorzeigen. (3)  
61  
62 *Charly*: Also bei uns war das so in der Grundschule dass wir das äh da hat – der Lehrer uns immer was an die Tafel  
63 geschrieben, in unsern Arbeitsheften was wir da machen sollten (.) und wenn wir was und das war immer nur für  
64 einen Tag, was er uns da an die Tafel geschrieben hat, und dann konnten wir aber an – was machen, von dem was er  
65 uns da dran geschrieben hat was wir wollen davon, (.) und wenn man an ei- nicht geschafft hat an diesem Tag – alles  
66 dann hatte man das als Hausaufgabe auf. Das fand ich immer nicht so gut, aber meistens habe ich auch alles  
67 geschafft. (6)  
68  
69 *Illo*: Bei uns waren auch manchmal sone sone Tagespläne, Stundenpläne, in Mathe da mussten wa denn drei oder  
70 zwei drei Arbeitsblätter in `ner Stunde schaffen und so was – das war bei uns auch – manschma. (3 )  
71  
72 *Frau L.*: Also ich denke das waren – schon ganz – äh wichtige Äußerungen, dass einige von euch das doch von der  
73 Grundschule gewohnt waren und von daher die Umstellung nicht ganz so groß war, (.) ähm (.) ich mach jetzt ma  
74 kleine Pause hör ein Stückchen an ob's auch wirklich geklappt hat und dann machen wir weiter.  
75  
76 *Frau L.*: So, der nächste Punkt war, äh den viele positiv bemerkt haben, dass es viele verschiedene  
77 Arbeitsmöglichkeiten gibt. (5) ähm dass es verschiedene Arbeitsmöglichkeiten gibt (3) und `ne freie Auswahl und  
78 dass man selber die Reihenfolge bestimmen kann. ähm viele haben geschrieben, dass es schön ist, dass wir Spiele  
79 machen können? ähm manche möchten gerne mehr Spiele, manche möchten gerne mehr Workbook oder mehr  
80 Schriftliches. ähm ich wollte jetzt einfach mal fragen, welche von den verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten, die wir  
81 haben, euch besonders gut gefallen und warum und welche euch nicht so gut gefallen und warum nicht! (5)  
82

83 *Lena:* Ja, also mir gefällt das ganz gut, dass wir in jedem Fach was machen dürfen bei unserer Freiarbeit, nicht nur in  
84 bestimmten Fächern und dass wir uns das auch aussuchen dürfen, was wir zuerst machen – und gefallen tut mir auch,  
85 dass wir in der Freiarbeit ein oder zwei Spiele oder auch mehr machen dürfen. (5)  
86

87 *Pünktchen:* Also mir gefällt gut, also wenn wir im Workbook oder so arbeiten dürfen, weil da irgendwie, finde ich  
88 auch ein bisschen noch selbstständiger arbeiten kann und so und wenn wir vielleicht in Deutsch oder so `ne Arbeit  
89 schreiben, dass wir uns dann halt in Freiarbeit darauf – also – vorbereiten können. (3)  
90

91 *Dorothea:* Ja, also ich-ich find die Arbeitsblätter cool; weil da ist halt nicht nur – ich setz jetzt dies und das ein – da  
92 hat man immer noch so unten – so was mit malen oder so – einfach immer noch so'n bisschen Spaß – dass es halt  
93 einfach nicht nur ein Arbeitsblatt ist – wo man was einsetzen muss sondern – dass es dann auch noch irgendwas  
94 anders als ein Arbeitsblatt ist. (5)  
95

96 *Hermine:* Also ich finde die ähm Englisch-Arbeitsblätter cool – weil ähm da kann man wirklich schön drauf arbeiten  
97 und bei den Mathe-Arbeitsblättern gefällt mir das nicht so – weil da meistens /im Befehlston/ berechne dies und  
98 jenes und da ist nur auf einmal so was zum Ausmalen und das finde ich so'n bisschen doof, aber ansonsten ist  
99 eigentlich alles cool.  
100

101 *Flaffi:* Ja, also ich finde das mit den Englisch-Arbeitsblättern auch gut weil – ähm wir haben auch unterschiedliches  
102 auf auf dem also Wochenplan, nicht nur einmal Workbook – tausendmal schreiben – sondern wir haben abwechselnd  
103 Workbook – schreiben und denn was mündlich im Buch(.)Ja, das ist eigentlich auch schön. (3)  
104

105 *Natali:* Also mir gefällt – also auch besonders – dass wir auch auf Folie arbeiten können – und auch Partnerarbeit  
106 machen können.  
107

108 (ab hier hat die Aufnahme versagt) (20)

1 **Kreisgespräch zur Freiarbeit im Delfin-Projekt am 10. 02. 2001**

2

3 *Frau L.:* Also – am Anfang möchte ich kurz (3) eine Frage einschieben zum Projekttag gestern – wie hat er euch  
4 gefallen (.) was war gut(.) was war nicht so gut(.)

5

6 *Boris:* Also – ich fand gut – dass ´ma auch allei @(.)@ dass `ma auch alleine arbeiten konnten. – ja und das  
7 war’s

8

9 *Frau L.:* (Was heißt alleine)

10

11 *Boris:* Ja also (2) dass wir mit der Gruppe arbeiten konnten und ja und der Lehrer? der hat uns auch nicht  
12 gestört? außer mit sei’m Fragebogen, @(3)@ und das war’s

13

14 *Skater:* Ja (.) also ich fand das gestern auch ganz gut – und das war’s

15

16 *Illo:* Ich war nicht da

17

18 *Barney:* Also – ich fand’s auch gut (.) aber bloß - dass wir aufräumen mussten (.) das war nicht mehr so gut

19

20 *Illo:* °Ich war nicht da°

21

22 *Pünktchen:* Also ich fand’s auch gut – dass wir selbständig halt mehr arbeiten konnten – dass halt nicht die  
23 Lehrer einem sozusagen immer ins Werk gefuscht haben und dass halt (.) wir halt (.) denn auch unsern für uns  
24 so hatten und so eigene Ideen reinbringen konnten

25

26 *Shirley:* @(.)@ Also ich fand’s auch gut (.) weil wir konnten halt alleine arbeiten – ohne dass immer ein Lehrer  
27 dazwischen gefunkt hat (.) und das einzigste was ich nicht so gut fand war – halt das Aufräumen (.) aber das  
28 muss man ja machen wenn man da sowas-

29

30 *Flaffi:* Also ich fand es auch gut (.) dass Hermine, Lillie und ich die Zusammenfassung vonnem Buch  
31 geschrieben haben oder schreiben (.) und das war eigentlich gut

32

33 *Lena:* Also ich fand’s auch gut (.) weil Pünktchen und ich haben ja das Comic gemacht und das – @ja und  
34 Emely@ – und das fand ich gut (.) dass wir also innen Raum durften – wo uns keiner so doll gestört hat – also  
35 (2) ja

36

37 *Nataly:* Also ich fand’s auch gut und (.) es war halt gut

38

39 *Ganze Klasse:* @(3)@

40

41 *Augustine:* Also – mir hat das auch gut gefallen und wenn man das mal selber gemacht hat – dann weiß man  
42 auch – was da für Arbeit drin gesteckt hat (9)



43  
44 *Hermine:* Also ich – @ooooaaahhhh@ – also ich fand es gut dass wir (3) alleine arbeiten durften (2) und dass  
45 hier Clara auch kam weil (.) die hat (.) viel geholfen  
46  
47 *Kent:* Also @(.)@ ich fand’s auch gut dass Frau L. uns auch mal so geholfen hat bei unserem Haus(.) Ja – ja (.)  
48 es hat (.) mir gefallen  
49  
50 *Frau L.:* Gut – das war die erste Runde, ähm – dann machen wa weiter – direkt mit der Freiarbeit – äh – und  
51 zwar – äh – eine Sache war – zur Frage wie euch der Wochenplan gefallen hat (.) im Januar – im ganzen – im  
52 Monatsplan genau (.) im ganzen sind da ganz positive Reaktionen gekommen (.) ein paar haben allerdings gesagt  
53 – es war ein bisschen zu viel Englisch, ähm – das kann ich vielleicht noch ein Mal `n bisschen erklären (.) das  
54 lag einmal daran – dass wir nach der – am Anfang `ne Arbeit geschrieben haben und ich dann ein paar  
55 Übungssachen für Englisch auch noch in die Freiarbeit gesteckt habe – dass ihr die Arbeit vorbereiten konntet  
56 (3) und ich denke – das wird jetzt auch ein bisschen anders – weil wir in Englisch ja auch `ne Doppelstunde  
57 haben und dann Englisch-Freiarbeit da rein verlegen können und weil wir auch die Referate haben – die ihr dann  
58 in Zukunft in Freiarbeit machen könnt; aber – was habt ihr sonst noch dazu zu sagen, Flaffi, (4)  
59  
60 *Flaffi:* Also – ähm - über die Freiarbeit, da isses manchmal `n bisschen laut, ich muss sagen (.) dass ich auch  
61 nicht immer leise bin - davon abgesehen, @(.)@ also – ich fand nicht dass unbedingt so viel Englisch – ähm –  
62 also – dran genommen wurde – ja – bloß das mit den Profax (.) das fand ich nicht so – ganz so toll  
63  
64 *Pünktchen:* Also ich fände – dass – ähm – also – es war – am g – am – am ganz – am Anfang da fand ich es  
65 eigentlich sehr laut – also – das wird jetzt eigentlich immer leiser und – also – is eigentlich schön  
66  
67 *Shirley:* Also ich fand eig’ntlich – ähm – dass es `ne richtige Menge von Englisch war (.) weil – ähm Englisch ist  
68 ja auch e’n sehr wichtiges Fach, mal davon abgesehen (.) dass ich es gerne mache @(.)@ und dann – also ich  
69 fand auch mit diesen Logicos und Profax (.)ich mach’ so was nicht so gerne – ich mach’ immer lieber  
70 Schriftliches; ähm und – naja – wie gesagt – ich finde das nicht so schön – dass wir so viel – so viel Logicos und  
71 Profax machen (.) weil ich finde – da verliert man – verliert man e’n bisschen Zeit durch – weil (.) wenn man da  
72 erst ewig was aufbauen muss und rumrennen muss – das is – finde ich immer nicht so schön  
73  
74 *Dorothea:* Ähhmmm – also ich find das auch nicht zu viel Englisch war; ich meine – das fand ich auch gut in  
75 Englisch (.) dass da so viel – ähm – Arbeitsblätter waren – weil die kann man halt auch zum größten Teil selber  
76 kontrollieren und (2) naja (2) also (1) der Monatsplan – ich fand den eig’ntlich ganz ok (6)  
77  
78 *Illo:* Also @(.)@ – ich find sone Profax-Sachen eigentlich gut? ja (1) und weil sie das gesagt hat (2) und das mit  
79 den Unterschriften (.) weil da will - na gut - da bin – da bin ich auch dabei – aber(.) also – ich bin ja auch  
80 mitschuldig – aber (2) und – und da is halt – wenn man des denn (2) denn das (2) ich ja auch – manchmal nich  
81 unterschreiben will einfach (2) irgendwie keene – weil (1) H – Hommer der will man oftmals bei mir jar nicht  
82 unterschreiben; da hat er keene Lust zu da soll ich zu wem anders jeh’n; @na und@ – ich hab ja gesagt – dass  
83 ich auch dran Schuld bin (.) @(.)@ er hat gesagt: „Aber duuu“  
84

85 *Boris:* So (2) ähm @(.)@ ich find das – man kann ja auch leicht betrügen bei den Arbeitsplänen (.) ja und – ich  
86 find'es halt blöd – dann schreibt man irgend'en Namen hin, (.) ähm – Barney und ich machen einfach nur  
87 Jekrakele und (.) ja – und das war auch gut – und @(.)@ @keine Namen@, aber im – Ganzen find ich's  
88 eig'ntlich relativ gut (2) bloß mit dem Profax und mit'm Logico – naja (2) na das find ich nich so schön(.)  
89 dauernd seinen Bleistift Bing Bing (3) (puteputepe) (2) (putputpe putepe) (6)  
90

91 *Kent:* Ja (2) ja genau – also – ähm – ich find den Monatsplan ja eigentlich gut, bloß (2) ja (3) also er ist ey – er  
92 ist so – dass @(.)@ er ist so, dass ich's gerade so alles schaffe (2) zu machen (1) zu erledigen. Tschüß  
93

94 *Hermine:* Also ich find's – doof dass wir bei den Spielen (2) bei Monny's Race und wie das so alles heißt – dass  
95 sich da immer nur die Freunde zusammen tun; und wenn man dann mal nicht zu der – sag ich mal – Clique  
96 zuhört – ähm – dann dann – kannste halt nicht mitmachen; (2) oder du musst dir irgendwen suchen (.) find ich  
97 irgendwie doof (1) Tschüß (7)  
98

99 *Augustine:* Also (1) ich find – ähm insgesamt Freiarbeit ganz gut, w- (4) nein – weil (2) ähm ich find insgesamt  
100 Freiarbeit ganz gut – weil – weil man sich da auch auf Arbeiten und sowas vorbereiten kann – die dann kommen  
101

102 *Charly:* Also ich ich find das immer blöd weil – äh gleich wenn wa anfangen dann sind immer gleich alle  
103 Logicos und so was sind dann immer weg und wenn man die dann – ähm – ich meine – ich sag jetzt ma (2) wenn  
104 man bloß noch ein Logico oder sowas machen muss – äh und dann – sind die alle weg (.) dann muss man immer  
105 ewig warten (2) das find ich nicht so schön (.) und – ähm – ich find's auch Freiarbeit gut weil – äh da kann man  
106 das auch – Sachen immer auch alleine machen – ohne dass der Lehrer eben – immer – alles – ich meine der hilft  
107 auch aber – ich – dass man das halt auch immer alle – was alleine macht – und so (5)  
108

109 *Lena:* Also ich find Freiarbeit allgemein ganz gut, ich find's auch gut also wenn ich jetzt mal mein' Folienstift  
110 oder so vergessen habe dass wer anders – mir den denn auch mal ausleiht (2) [Lachen im Hintergrund] wie zum  
111 Beispiel Charly @ (2) @ (3)  
112

113 *Flaffi:* Ähm – also ich wollt nochmal zur Freiarbeit allgemein sagen, – ich find's besser (.) dass die Freiarbeit  
114 jetzt Freitag ist, (2) das is zwar am Ende der Woche aber denn – @kann man sich@ lass es (2) aber denn kann  
115 man sich wenigstens – äh – mehr aufs Wochenende irgendwie konzentrieren – is besser (5)  
116

117 *Paula-Luise:* Also ich finde – äh Freiarbeit eigentlich auch gut, – nur ich find diese Bando – Bandolinos – ähm  
118 die find ich irg'ndwie nicht so gut; (4) (*das sind die Englisch-Teile da*)  
119

120 *Illo:* Also ich war jetzt (2) also @(.)@ ich war jetzt krank und davor – da ha' ich wollt ich halt Profax-Blätter  
121 machen, (2) und die waren halt da ha'm lauter so'ne Papp-Dinger gefeeehlt und soo waas (1) und voone waa'n  
122 denn bloß ein zwei Arbeitsblätter, @(.)@ und die waa'n denn halt was ganz anderes welch – die Pappen die da  
123 gefehlt ha'm waa'n halt – für die Arbeitsblätter – und des war halt janz schön blöd (*Ptp*) (*Ich bin der Rapper de*)  
124

125 *Boris:* Hallo hier bin ich noch ma, (2) und (.) also (5) @ (2) @ ja – puteputepe – petpetpe – oohh (3) @also –  
126 wenn jetzt einer @(.)@ wenn jetzt einer mal einen Tag ma zur Freiarbeit nich da war – ja – und ihr kennt doch die

127 Monatspläne(.) und und die sind denn immer so groß(.) und und wenn ma denn – und wenn denn einer ma nicht  
128 daa war (.) dann – dann schafft der't nich alles, und-und Frau L. versteht das auch (.) aba ich find's trotzdem  
129 nicht guut pt

130

131 *Frau L.:* So (2) ähm – ja ich denke – die Situation – vor'm Mikrofon ist fast so wie vor der Kamera dass man  
132 sich da immer ein bisschen produzier'n muss aba – ich glaube – jetz habt ihr das alle einmal getan jetz könnt ihr  
133 vielleicht ganz normal reden am Mikrofon – ja? – scht – okay – so Ruhe – äh jetzt wollt ich noch e'n paar  
134 Sachen sagen einmal – ist jetzt herausgekommen dass manche – Shirley sagte sie macht nicht so gerne Profax  
135 und Logico, Paula-Luise nicht so gerne Bandolino, – des kann man insofern – äh aufnahmen – als ich auch  
136 überlegt hab dass ich im nächsten Monatsplan das mal so machen werde – dass ich sage zum Beispiel – in  
137 Englisch – äh ihr sollt jetzt nochmal die Uhrzeiten üben (.) und dann biete ich verschiedene Möglichkeiten an ihr  
138 könnt die entweder – mit Logico üben oder mit Bandolino – oder mit – äh Profax oder mit 'nem Arbeitsblatt,  
139 und dann kann man sich die – Arbeitsform raus suchen – die einem am besten gefällt – ne? – ähm dann zu der  
140 Sache was Boris sagte beim letzten Arbeitsplan – hab' ich ja drauf bestanden dass – Monatsplan ja oder  
141 Arbeitsplan geht ja auch, ne? – beim letzten Monatsplan hab ich ja drauf bestanden – dass alle die krank warn  
142 das auch nacharbeiten. Jetzt isses allerdings dies Mal so dass so viele gefehlt haben und auch so viel gefehlt  
143 haben – ähm – dass wir das jetzt erstmal darauf beruhen lassen, ihr heftet die Monatspläne in eure  
144 Freiarbeitshefter – und – vielleicht gibt's ja dann nach'n Ferien noch mal 'ne Vertretungsstunde in der ihr dann  
145 e'n paar Sachen nacharbeiten könntet? (2) ähm – damit der Plan auch noch voll wird. – ähm – ansonsten – die  
146 die jetz den ganzen Monat da waren – die haben praktisch (2) das Programm in drei Doppelstunden geschafft  
147 was für vier Doppelstunden geplant war das heißt (.) es war eigentlich auch nich – so überlastet ne? aber eben  
148 weil viele – äh krank waren war das schwieriger. ähm jetzt noch mal zu dem – zu der Selbstkontrolle und dem  
149 Abzeichnen – also – auch beim Fragebogen gestern ha'm die meisten gesagt dass es ganz gut ist und ganz gut  
150 klappt, – einige ha'm gesagt dass es nich so gut klappt – das sind auch diejenigen auf – die ich schon ein Auge  
151 geworfen habe da manchmal ein bisschen aufzupassen, – ähm – also wichtig ist bei der Selbstkontrolle, – oder  
152 Partnerkontrolle – dass ihr euch eben auch den Arbeits – äh das Arbeitsblatt zeigen lasst, – oder Logico oder was  
153 es gerade ist was der Andere gemacht hat, – ähm – dass der das wirklich erledigt hat, – und dass ihr erst dann  
154 unterschreibt. (2) Dann – dann isses wichtig – dass ihr das Datum dazu schreibt – Illo das fehlt bei dir dauernd –  
155 das isn sehr – sehr unordentlich ausgefüllter Arbeitsplan. [Lachen im Hintergrund] Du musst also – das Datum  
156 eintragen damit man 'nen Überblick hat wann du wie viel geschafft hast – ne? Uund – ähm – ich appelliere dann  
157 – einfach auch an eure – Ehrlichkeit – Boris – dass ihr –

158 | *Boris:* Ich hab' bis jetzt noch nie betrogen

159 | *Frau L.:* Okay – gut du hast – nur weil du – scht (2) weil du gesagt hast man kann leicht  
160 betrügen deswegen hab ich gesagt müssen halt alle – ähm auch wirklich sich Mühe geben das  
161 richtig zu machen; sonst wird's nachher so dass doch der Lehrer alles kontrollieren muss, ne? ähm  
162 wenn – zu der Kontrolle nochmal?

163

164 *Pünktchen:* Also ich wollte nur sagen viele machen ja auch mit ihrem Partner dieses zusammen also das ist so  
165 dass – ich arbeite zum Beispiel mit Tapsi immer an einem Logico und so und denn isses meistens klar – also  
166 dass man halt schneller fertig is, (2) also – darum, (6)

167

168 *Flaffi:* Ähm – also – hier – ähm – weil Pünktchen gesagt hat – wegen den Logicos – ähm – dass – vielleicht sich  
169 – ähm – zwei das eine teilen @(.)@ das wollt ich nur noch mal sagen (1) und Illo hat ja schon mal gesagt dass  
170 Hommer betrogen hat – wenn das stimmt (3)  
171

172 *Dorothea:* Ähm (2) also ähm – hier ähm Pünktchen hat ja auch gesagt also Tapsi und sie machen immer e'n  
173 Logico zusammen also wenn – wenn ich e'n Arbeitsblatt mache machen das (.) also holen wa – holen Paula-  
174 Luise und ich uns immer zwei – dann machen wa das halt zusammen, – dass wir dann halt – sozusagen –  
175 gegenseitig die Kontrolle haben, dass ich halt weiß Paula-Luise hat's gemacht, weil ich's bei ihr gesehen hab, –  
176 weil wir zusammen gemacht haben und umgekehrt (8)  
177

178 *Augustine:* Also @(.)@ (3) wenn man jetzt was nicht gemacht hat und das trotzdem vom – vom Nachbar  
179 unterschreiben lässt, dann – hat ma ja eigentlich selber Schuld, weil – wenn das dann ma – irgendwo – in'er  
180 Kurzkontrolle dran kommt oder so; – dann weiß man das ja eben nicht obwohl man es ja eigentlich in der  
181 Freiarbeit – üben sollte und dann hat man eben selber Schuld gehabt (9)  
182

183 *Hermine:* Ähm – also ich fand's (2) ich find's doof – dass – ähm ich weiß (2) ich weiß nicht ob jemand betrügt  
184 aber (.) wenn man's macht (.) würd ich's lieber nich machen wegen – Augustine hat's auch eben gesagt (.) also –  
185 ich würde es nich machen (4)  
186

187 *Kent:* Ja (3) also ähm – ich wollt' sagen dass (2) also bei uns ist das eig'ntlich so dass – dass ähm – also je'nfalls  
188 äh wenn ich jetzt zum Beispiel Logico gemacht hab (2) und ähm dann guckt Thomas eig'ntlich nicht mehr  
189 besonders darauf äh dass' richtig ist, ich meine er guckt ja schon – nein er guckt ja schon drauf während ich das  
190 mache – deshalb er guckt ja schon – also er wird das ja schon sicher irgendwie sähen (.) stimmt's? so machen  
191 wir datt wir zwei beiden, [Grölen im Hintergrund]  
192

193 *Frau L.:* So – ähm – scht – der Partner – der Partner muss auch nicht extra kontrollieren ob's richtig ist, weil –  
194 weil das ja derjenige selber machen soll – mit dem Selbstkontroll-Blatt – es is nur wichtig zu gucken ob's auch  
195 wirklich gemacht ist – ne – ähm – so – (*ich würd'*) – es geht weiter (2)  
196

197 *Illo:* Also bei mir und Hommer, da war das ja früher da hat ja keener ruffgeguckt ob der andere das macht der  
198 hat einfach unterschrieben, (.) und manchmal ha'm wa auch selber unterschrieben also jeschummelt –  
199 @betrogen (2) alle belügt@ (2) und – och Boris – und denn halt jetze daa – unterschreib ich einfach nich wenn  
200 er mir das nich zeigt und da ist er ganz schön wütend immer drauf (3) dass er mir das extra zeigen muss; (3)  
201

202 *Boris:* Also – ähm – wenn man eins eingefangen hat (.) dann ka'ma' ja auch leicht alles zurück zu machen und  
203 zum Partner sagen (2) ich bin fertig, dann fragt er – ähm – ja wo ises'nn? – ooh (.) jetz hab' ich aber gerade  
204 zurück gemaacht (2) pff (2)  
205

206 *Frau L.:* Das – das könn' wa jetz ma' für alle sagen, also beim Logico, und beim Profax da sollte man das dem  
207 Partner zeigen äh man's wieder aufgeräumt hat oder – äh man die Zettel weggeworfen hat, – ne? also wenn das  
208 Logico fertig ist, (.) selber kontrollieren; (.) dann dem Partner zeigen; (.) und dann erst wieder aufräumen. (.) ne?  
209 – Pünktchen ist erst dran – dann bist du dran (3)

210  
211 *Piñkchen:* Also ich find das doof – also das – geht auch vielen – denk ich ma so – dass die einfach das gemacht  
212 haben, Blatt hingegeben, Tapsi jetzt unterschreib ma’ so zum Beispiel – aber (2) Tapsi ist denn meistens (4) also  
213 und Tapsi ist dann aber meistens so jetzt zeig’s mir aber erst mal und so – und denn is man das auch meistens so  
214 dass es denn – Oooohh und denn muss man das erst ma immer noch zeigen also das ist irgendwie immer ein  
215 bisschen – und – also – wir haben auch schon – e’n paar erlebt – ich will jetzt keine Namen nennen – die einfach  
216 nur die Unterschrift gefälscht haben die denn gesagt haben – unterschreib einmal und denn unterschreibt se  
217 einfach so – also (9)  
218  
219 *Bart:* Hallo (7)  
220  
221 *Skater:* Ja also @(2)@ ja also ich find das auch besser we’man – ähm – we – wenn der Part – wenn der Partner  
222 das erst sähen muss ob man das auch wirklich gemacht hat, (2) und – wenn – we-man we-man das eben schon  
223 sagt man hat das schon zurück gemacht denn muss’an muss man das ebend nochma’ machen (3)  
224  
225 : (Oohh nööö Buh)  
226  
227 *Boris:* Hallo Pfff (8) (Oh – mann – is da jetzt ma Ruhe)  
228  
229 *Shirley:* Ähm – also Tiffy und ich machen das halt auch immer so, – ähm – dass wir – dass wir uns zwei – also –  
230 ähm zwei Arb – zwei gleiche Arbeitsblätter nähmen und das dann machen, ähm – also jeder alleine aber – denn  
231 weiß man nämlich auch dass der andere das gemacht hat, – ähm – und da kann man denn nich irgendwie – also  
232 was weiß ich wenn Tiffy jetzt irgendwie ein Arbeitsblatt holt oder so – und sagt unterschreib ma – und ich sag  
233 dann ja zeig das doch ma her – äh und sie sagt dann nee das hab‘ ich schon abgewischt oder so dass es d – dass  
234 es denn halt nicht zu Missverständnis – nissen kommt (10)  
235  
236 *Hermine:* Also ich wollt fragen ob das – erlaubt is? (2) we’man (2) das dem Partner zeigt, aber selber  
237 unterschreibt (2) also – wenn der Partner sagt – wenn der grad keine Zeit hat? (6)  
238  
239 *Kent:* So ich wollt noch sagen, – ähm – weil als ich – ich hab – ich – äh – sonst war – hat Konrad ja immer  
240 unterschrieben als ich noch vor (2) nee als er hinten gesessen hat – und jedenfalls da ha’m wir das halt auch –äh  
241 – noch so – also so manchmal jemacht dass ich jetzt zum Beispiel (2) das war aber seltener – also ich hab jetzt  
242 beispielsweise ´en Profax gemacht – mmhh – und – äh @(. )@ dann war ich halt fertich und dann hab ich äh halt  
243 bloß Konrad mal so kurz das so im Bruchteil so so mal kurz hier so hier (.) das – Profax unterschreib mal – aber  
244 – naja deswegen das sieht man nicht aber jetz – jetz mach ich das auch so dass ich halt – ihm das immer zeige  
245 hier dem hier (2) denn – hier guck ma, und denn – unterschreib ma, und denn – hier is richtig (1) so (6)  
246  
247 *Flaffi:* (Danke) – äh – was wollt ich denn jetzt sagen? – na ja (3)  
248  
249 *Frau L.:* Flaffi hatte vorhin noch ´ne Sache angesprochen – die ich gern auch noch mal besprechen würde, die  
250 Frage der Lautstärke. – ähm – in den Fragebögen kam das raus dass es sehr unterschiedlich is manche haben  
251 gesagt es is schon ein Stück besser geworden (2) besser als vor Weihnachten – manche haben gesagt es ist

252 schlimmer geworden – ähm – jemand hat gesagt es is besser geworden aber es lag sicher daran dass so viele  
253 krank waren, ähm – sacht jetzt nochmal (2) wie ihr's empfunden habt und was ihr noch für'n Vorschlag habt wie  
254 man das insgesamt besser machen könnte, also was wa jetzt versucht haben war – Flüsterton, – das hat immer ne  
255 Weile geklappt und dann war's wieder vorbei, ähm – und was ich auch versucht hab' dass dann Gruppen die  
256 Spiele machen oder Extraaufgaben haben innen anderen Raum gehen dass es einfach – ähm – nich so viele sind  
257 die immer gleichzeitig reden. (3) gut fang' ich ma' hier an – machen wa so rum, (3)

258  
259 *Hermine:* Also (2) äähmm (2) zur Lautstärke, (2) das war ich die das gesagt hat dass es daran lag – dass so viele  
260 krank waren, und mit dem Flüstern (.) das klappt nie so richtig – weil – irgendwann sagt irgendwer was Lautes  
261 weil er sich geärgert hat und dann – ruft der Andere zurück Ey (.) was soll'nn das? und dann ist schon wieder  
262 ganze Streit im Gange und is schon wieder laut. (4)

263  
264 *Augustine:* Ja also (.) zu der Lautstärke – ähm – eigentlich kann ich – ich mein jetzt ich will jetzt nicht sagen  
265 dass ich immer leise bin aber @ (2) @ also – ich will (.) also nich dass das so ist aber – ich versteh' nicht - wenn  
266 man jetzt ein Arbeitsblatt macht (.) dass man dabei immer irgendwas erzählen muss, also we'man – we'man die  
267 ganze Zeit eig'ntlich arbeitet was man in Freiarbeit ja machen soll dann kann man eig'ntlich nich laut sein ich  
268 meine we'man jetzt en Spiel spielt dann – ähm wird's natürlich schon lauter weil – manche – manche freuen sich  
269 da haben sie gewonnen und manche – oh Mann (.) du hast geschummelt, du hattest gar keine Sechs und so was –  
270 und @.@ – ja – so ist das dann eben (.) beim Spiel kann man das ja noch verstehen (.) aber wenn man jetzt so  
271 Arbeitsblätter macht dann is das – eig'ntlich nicht so verständlich (2) und ich war nicht laut @.@

272  
273 *Charly:* Also Frau L. hat ja gesagt wenn das so solche Gruppen sind dass wir dann in andere Räume gehen, –  
274 aber ich meine es is s' sin' – wir ha'm zwar den Freiarbeitsraum (.) aber ich meine wenn das jetzt sag ich mal  
275 fünf Gruppen oder so sind (.) dann sind ja auch nicht immer – ich meine – dann kann vielleicht eine Gruppe (.)  
276 ähm – und d's – eine Gruppe in den Freiarbeitsraum – und die ander'n ich meine es sind doch nicht immer  
277 Klassenräumen frei oder so (.) aber un' da müssen ja müssen die ja auch im Klassenraum bleiben und dann sind  
278 die ja auch laut(.) und ich meine die anderen (2) die jetzt auch Arbeitsblätter und all so was machen (.) die äh –  
279 die sind ja dann auch noch im Raum drin und so (4)

280  
281 *Nataly:* Also ich finde dass es auch schon – e'n bisschen besser geworden is (.) aber manchmal da ist es halt  
282 auch – ziemlich dolle laut und dann senkt sich das wieder wenn ma' – Lehrer ziemlich dolle – gemeckert hat, (.)  
283 dann ist es wieder eine Weile leise und ja und dann geht das so – immer hin und her (2)

284  
285 *Lena:* Also ich finde wir sind schoon etwas – leiser geworden, und ich find' das auch gut dass jetzt `ne Gruppe  
286 oder so – in'n Freiarbeitsraum geht weil das nützt auch – vielleicht nicht viel aber immerhin etwas; (3)

287  
288 *Dorothea:* Äähmm – also ich hätte vielleicht `ne I – also ich meine gut das wird jetzt vielleicht einige sagen  
289 aber – ähm – wenn jetzt Frau L. sagt dass wir Flüsterton machen sollen ich mein' gut – dann sind wir für – eine  
290 Minute oder für zwei still – und dann wird's halt wieder laut ich meine wenn sich ma' alle – wenn sich alle mal  
291 anstrengen würden, ich meine gut einige die – die sagen dann ach Frau L. die erzählt doch da vorne nur  
292 irgendwelchen Schnullifax ich kann jetzt wieder laut sein, (.) aber einige sagen halt ach Frau L. erzählt jetzt was  
293 Wichtiges da bin ich leise wenn se das sagt – und was weiß ich – und wenn sich alle wenn sich alle anstrengen

294 würden – (*halt die Klappe*) wenn sich alle anstrengen würden leise zu sein ich denk mal dann würde das auch  
295 mal für – fünf oder zehn Minuten auch ma' hinkommen;  
296  
297  
298 *Flaffi*: Also ich wollt' noch mal sagen (.) wir sagen ja dann immer, – beim Leise-Sein, please be quiet – ähm –  
299 aber ich finde, (.) wenn man – ähm – das sagt dann sollte man doch vorne wenigstens auch Frau L. hören – und  
300 denn nich immer noch weitersagen weil wir das denn immer zweimal wiederholen (.) und ich glaube manche  
301 Kinder wollen dann schon – weiterarbeiten (2)  
302  
303 *Püñktchen*: Also ich finde also – als wa – hier waren – also als wir hier her gekommen sind und Freiarbeit – da  
304 war's eigentlich sehr laut weil denn jeder vielleicht noch den neuesten Tratsch erzählt hat was er am  
305 Wochenende so erlebt hat und so – und das mit dem Please be quiet, – da wollt' ich nur sagen – ähm – wenn wir  
306 das sagen dann ist das meistens noch also das dann welche noch dazwischen quatschen und so und Frau L. uns  
307 das dann meistens auch noch – ganz doll also – wiederholt und da würde ich denn vielleicht – sagen dass wir  
308 auch mal schneller fertig werden dass wir nicht so lange brauchen – dass wir dann halt mal da gleich da drauf  
309 hören anstatt – immer noch dazwischen zu quatschen. (2)  
310  
311 *Shirley*: Ähm also ich finde zwar – ähm – das mit dem Please be quiet das hat zwar am Anfang immer geklappt  
312 –aber ich finde ich meine wir sind jetzt fünfte Klasse und da denk ich ma – dass das schon reicht wenn wa denn  
313 ma' sagen oder – e – also Frau L. dann ma' sagt – seid mal bitte leise, – ähm und dann denk ich ma' dass das  
314 nich besser oder halt – genauso klappt wie – ähm wie das – äh Please be quiet – ähm und – ich finde auch – ähm  
315 dass es – sich nicht unbedingt dolle verändert hat – äh seit – äh seit den seit die Weihnachtsferien halt – ähm  
316 vorbei sind, – ähm aber ich find' also auch nich dass es unbedingt leise is in der Klasse – aber Vorschläge wie  
317 das jetzt eig'ntlich leiser werden könnte hab' ich nich – es könnte höchstens – dass sich denn ma' die halt spielen  
318 in – in eine bestimmte Ecke setzen und die – die nich spielen die setzen sich halt – ähm woanders hin; das  
319 könnte man jetz' machen. (4)  
320  
321 *Paula-Luise*: Ja also – ich finde eig'ntlich also nicht so wie Shirley, – ähm dass es also nach den  
322 Weihnachtsferien noch nich besonders leiser geworden ist ich find' eig'ntlich also wir haben uns schon ein  
323 bisschen verbessert, (2) nur mit die diesem Please be quiet @.@ ich sag mal – ähm (1) das hat wirklich also -  
324 wie Shirley schon gesagt hat am Anfang wirklich gut geklappt, aber jetzt – hören da eig'ntlich wenige drauf. (6)  
325  
326 *Illo*: @also@ – ich möchte zwei Dinge erzählen; das mit den Spielen dass denn – wir warn ja auch 'n paar (1) T-  
327 Thomas und so – und ich – und so – w' sind denn innen anderen Klassenraum gegangen und da war das denn  
328 richtig laut drinne weil (2) Lena hat denn ganz oft anne Tafel rum gemalt und sowas – und (3) **ey nicht anne**  
329 **Tafel maalen** (2) **hey** (3) und das zweite war – das mit dem Pleeeaaase beeee quuuuuieeet – da hört gar keiner  
330 mehr drauf und das äh is irgendwie (1) wenn man denn so vor der Tür steht ein anderer und die rufen halt alle –  
331 Pleeeaaase beeee quuuuuieeet (1) und das ist denn halt der wird sich denn wundern häää was ist denn mit die da  
332 drinne – warum schreien – warum schreien die? –  
333  
334 *Ganze Klasse*: **Pleeeaaase beeee quuuuuieeet**  
335

336 *Illo:* @Hey jut – ich bin DJ Bobo@ (3)  
337  
338 *Boris:* Ja ich möcht' auch noch was sagen und – zwar – ähm – also – ähm ich finde auch – dass viele krank  
339 waren war es – ähm jetzt immer leiser – aber auch wenn wenige da sind; (2) sind's laut? – sind se laut; und –  
340 ähm – also eigentlich isses äh nie leise gewesen – kaum al also – es war – die meisten – also die meisten  
341 Freiarbeitsstunden war es immer laut; – **Skater mal nicht an die Tafel**; – und ähm  
342  
343 *Skater:* (mal ich ja gar nicht – quatsch mann)  
344  
345 *Boris:* @(.)@ Ja – peptpetpe – das war's, (())  
346  
347 *Kent:* Ok @.@ also (.) mmhh – also das mit dem laut sein (.) also ich - ich find' das – es geht eigentlich; also ich  
348 meine ich kann jetzt nicht tausende von Arbeitsblättern – bei soner Lautstärke manchmal bearbeiten (.) aber ich  
349 meine wenn ich mal hier und da ein Logico und'n Profax mache und es is ein bisschen lauter – das stört mich  
350 eig'ntlich nicht besonders, damit gebe ich zu Thomas. (3)  
351  
352 *Thomas:* Also wenn wa mit diesen (.) mit diesen – ähm in andere (.) in andere Räume gehen (.) das find' ich –  
353 nich so gut – weil – da ist keine Aufsicht da; und da machen die alle Blödsinn – und – und  
354 [*Hermine:* (wie an die Tafel malen) [Gemurmel im Hintergrund]  
355 [*Thomas:* und – und nur wer dran is – der bescheißt dann oder so  
356  
357 [Grölen im Hintergrund] bescheißt? [Grölen]  
358  
359 *Frau L.:* Zwischenfrage – wie war das – als ihr drüben das Number-Game gespielt habt? hat das funktioniert  
360 oder hat's nich funktioniert?  
361  
362 *Thomas:* Das hat üb– (2) war – eig'ntlich ganz laut obwohl wa so wenig waren, konnte man mit 29 Schülern  
363 vergleichen (4) es ging eig'ntlich [Geräusche im Hintergrund, irgendjemand erwähnt Josephine und Lena]  
364 Ja – ähm (3) wenn Josephine nicht gew- – nein – Josephine konnte manchmal „from“ bis „to“ oder so (.) dass is  
365 ihr nicht einfallen was das heißt und dann hatte's denn – ähm Lena imma vorgesagt (.) da war des ja  
366  
367 *Frau L.:* Aber sonst hat's geklappt, ja?  
368  
369 *Thomas:* Ja  
370  
371 [Hermine versucht Please be quiet anzustimmen, aber niemand macht mit]  
372  
373 *Emely:* Also ich finde auch dass (2) es sehr laut is; – ähm jetzt auch – nicht nur in'er Freiarbeit sondern auch in  
374 den ander'n Stunden (.) weil manche denken sie brauchen's eig'ntlich nicht, – ähm – weil se denken sie können  
375 alles – aber das stimmt ja eig'ntlich gar nicht – ähm – weil manche zum Beispiel in'er Arbeit ´ne drei haben –  
376 und denken – ach (.) is jetzt egal – äh – ich kann's und damit kann ich laut sein, aber die denken auch nicht dran  
377 dass sie mit die andern stören (13)



378

379 *Nataly:* Also – wie Flaffi schon gesagt hat find' ich das mit dem ‚please be quiet‘ total blöd, (.) weil ich meine  
380 erstens hört sowieso keiner drauf – und – und zweitens find' ich das eig'ntlich total – das – war vielleicht am  
381 Anfang, aber das find' ich jetzt ein bisschen na wir sind jetzt auch schon fünfte, das find' ich mehr als so Baby  
382 [Grölen im Hintergrund] Kram; ja `nd das war's [Grölen im Hintergrund (6)]  
383

384 *Frau L.:* Ruhe!  
385

386 *Tapsi:* Also (2) also früher (.) wo (3) also früher [Unruhe im Hintergrund] (.) früher (.) als wir noch – also  
387 Anfang der Klasse (.) da ha'm eigentlich noch alle auf das Please be quiet jähört (.) aber jetzt denken alle naja  
388 also passiert ja so und so nichts – dann könn' wa auch laut sein. (2)  
389

390 *Dorothea:* @Ähm@ ähm ich finde – weil also das hört man auch wenn wir jetzt sagen Please be quiet das is halt  
391 – nich gesagt wird sondern dass das geschrieen – wird – ähm – und – und wenn man's schreit ich denke mal  
392 dann kann man nicht von einer Sekunde auf's andere gleich wieder leise sein, ich denke wenn wir (.) wenn wir  
393 auf das Please be quiet hören sollen beziehungsweise möchten – ähm – dann dürfen wir das auch nicht schreien  
394 dann müssen wir das schon ganz innem normalen Ton sagen; find' ich irgendwie, (4)  
395

396 *Pünktchen:* Also – ich finde das – also mit diesem Spiel da als wa in diesem Raum wa' – fand ich das echt also  
397 doof dass manche haben ihre eigenen Spielregeln aufgestellt; wie Lena und Josephine die haben gesagt – wenn  
398 jemand was vorsagt – denn soll der nochma' bis zum Anfang zurück oder nochma' aussetzen oder so (.) aber  
399 selbst haben se's nie gemacht wenn wir denn gesagt haben – denn (3) und also – denn ha'm die des selbst nicht  
400 gemacht, die haben immer vorgesagt, aber denn ha'm se gesagt – nö ich bleib da jetzt stehen und warum sollt ich  
401 denn zurückgehen und so, – und das mit dem Please be quiet da wollt' ich nur no' zu sagen – ich meine am  
402 Anfang da war das mehr so dass – ähm – da ha'm wa gehört weil wir Schiss hatten – mehr so dass – ähm – dass  
403 die Lehrer uns nicht mögen und so (.) und dass wir vielleicht denn doch noch irgendwie – nochma' runter aufs G  
404 –also wieder in'er Grundschule sozusagen gesetzt werden – wegen unserm Benehmen oder so (.) und – da ha'm  
405 wa halt mehr drauf gehört – also (6)  
406

407 *Flaffi:* Hallo (.) hallo (4)  
408

409 *Augustine:* Also zu dem (3) zu dem Please be quiet also – Nataly sagt jetzt – ähm – wir sind ja sozusagen keine  
410 kleinen Kinder mehr weil wa das sagen; aber ich glaube nich; (2) aber ich glaube nich dass – Kleinkinder; – in  
411 Englisch reden (.) ja (.) das wollt ich nur sagen (4)  
412

413 *Flaffi:* Und mir ist bei dem Please be quiet auch aufgefallen (.) dass manche die reden jetzt auch gar nicht mehr  
414 mit also (.) @.@ ja (2)  
415

416 *Augustine:* Nö (.) ich red' ja sowieso nicht mehr mit weil ich keine ( ) (2)  
417

418 *Pünktchen*: Also eig'ntlich schreien da alle nur mit also – und machen Frau L.'s Bewegungen mit, weil – sie  
419 finden das halt vielleicht lustig dass sie hier diese Angaben gibt und – da machen se halt nur das und sagen  
420 eig'ntlich gar nichts Richtiges (3)

421

422 *Illo*: Ja das was Pünktchen schon gesagt hat mit dem – Haha-Frau-L.-macht-des-des-is-lustig-das-mach-ich-  
423 auch, (.) des – des stimmt eigentlich (.) wei und da viele die sagen gar nicht Please be quiet die sagen denn  
424 irgendwas anderes, – Please be – und dann sagen sie in Deutsch – Seid laut oder so was, – und des is halt blöd;  
425 und zu dem Please be quiet noch mal so, (.) **och Ruhe bitte** (.) äh und (.) und wo – und wo ich – also wo ich  
426 noch en Kind wa – da @(5)@ da hat mir des – da hab – da da war das - oder wo ich – also wo ich hier  
427 hergekommen bin das war das halt; – dass das richtig (2) des is cool wer des kann der kann richtig gut  
428 Englisch; denn habe ich's immer lautstark mitgemacht aber (2) nach `ner Zeit wird das schon babyhaft wenn  
429 man noch ´n Kind is denn – is des ja richtig aber- (2)

430

431 *Frau L.*: Du bist jetzt kein Kind mehr ja? (23)

432

433 [Hermine versucht ‚Please be quiet‘ anzustimmen, einige machen mit] (8)

434

435 *Tiffy*: Also ich wollte noch zu dem Please be quiet sagen (.) also erst hatten wir auch wahrscheinlich – Angst  
436 ham wir und ha'm da drauf gehört dass wir Ärger von dem Lehrer kriegen (2) äh wenn wir das nicht machen  
437 aber jetzt habe ich's gemerkt dass viele einfach drüber weg hören wenn wir das sagen (5)

438

439 *Hermine*: Ähm – kleine Kritik am Rande, (.) also (2) in Musik und so klappt das – eigentlich besser weil Herr M.  
440 kann kann sagen **Ruhe jetzt** und kann auch mal schreien und bei uns /hohe Stimme/ Please be quiet des – des –  
441 des wirkt nicht [Unruhe im Hintergrund (18)]

442

443 *Kent*: Äh ich wollt' dazu noch sagen also – äh – es kann sein dass das in Musik besser klappt aber es ist auch  
444 häufig so dass – dass sie denn in Musik auch nicht drauf hören wenn er mal sagt seid mal ruhig (2) je'nfalls  
445 Einzelne sprechen dann immer noch

446

447 *Frau L.*: Gut – also (2) von mir jetzt zum Abschluß noch kurz, ich denke mit dem Please be quiet (.) wir müssten  
448 das einfach mal wieder üben dass wir wirklich ´ne Minute Ruhe halten danach (1) scht – und die Zeit dann  
449 wieder verkürzen, (.) ich glaube, dann würd's auch mal wieder funktionieren. Das Andere ist – ihr habt ja vorhin  
450 auch gesagt wenn sich jeder en bisschen zusammenreißt – und versucht leise zu sprechen (.) in der Freiarbeit,  
451 ruhig zu sein (.) ähm – dann würden wa das auch – vielleicht so in' Griff kriegen – gut, dann würd' ich für heut'  
452 das – Gespräch beenden, fünf Minuten Pause und dann geht's anders weiter

## 1 **Kreisgespräch zur Freiarbeit im Delfin-Projekt am 10. 04. 2001**

2  
3 Frau L.: Wir wollen uns heute über die Freiarbeit im (3) März und April unterhalten.; und eine Sache die jetzt  
4 neu war bei der Freiarbeit war dass ihr mit Referate vorbereitet habt oder dabei seid Referate vorzubereiten und  
5 jetzt wollte ich mal fragen wie euch das gefallen hat

6  
7 : Also mir hat das sehr gut gefallen dass wir die Referate mit (2) da rein genommen haben

8  
9 Shirley: Also mir hat's auch gut gefallen dass wir die Referate vorbereiten durften weil dann konnte uns auch  
10 nicht nachgesagt werden dass wir nicht so viel Freiarbeit machen mussten praktisch

11  
12 Pünktchen: Also ich fand's auch schön, dass wir halt also Referate rein genommen haben weil (2) das hat noch  
13 mal ein bisschen Spaß gemacht weil halt sonst immer Englisch und so (3) und halt Referate mal (2) das war halt  
14 mal was anderes

15  
16 Flaffi: Also ich fand die Referate auch gut?, ich hab eins mit Lillie gemacht und wir sind schon fertig und ich  
17 fand auch besser (2) Hallo (2) ich wollte bloß mal was ausprobieren (2) dass man (2) also (4) denn nicht immer  
18 den Wochenplan machen musste

19  
20 Kent: Also ich fand das mit den Referaten eigentlich auch ganz gut und auch auch dass der dass der Monatsplan  
21 dann ein bisschen weniger war

22  
23 Illo: Also ich wollte ge – nau das gleiche sagen wie er weil dass dann der Monatsplan kürzer ist dass fand ich gut  
24 und nicht genau so lang wie er früher war(.) und ey hör auf /hohe Stimme/ und halt aber das haben wir ja auch  
25 schon beredet mit dem Referat da sind wir ja jetzt auch bald fertig @2@

26  
27 Boris: Also (3) ich fand's auch cool - dass wir die Referate gemacht haben da mussten wir nicht so viel  
28 Freiarbeit machen – wir standen nämlich immer unter Zwang und (2) die Freiarbeit fertig zu kriegen und der  
29 Arbeitsplan war halt diesen Monat wirklich kurz ja – ok

30  
31 Boris: Wir sind ziemlich weit (3) wir sind fast fertig – ja

32  
33 Frau L.: Gut (.) wenn ihr jetzt schon fast fertig seid mit den Referaten solltet ihr nach den Osterferien – gleich als  
34 erstes – solltet ihr nach den Osterferien gleich als erstes zu den Fachlehrern gehen – solltet ihr zu den  
35 Fachlehrern gehen und mit denen ausmachen wann ihr euer Referat halten könnt (.) und dann wär's auch wichtig  
36 in der ersten Freiarbeitsstunde nach den Ferien, dass ihr das mitbringt und mir noch mal zeigt wie weit ihr seid  
37 und was ihr auch für Vorschläge habt wie ihr das vortragen könnt – was ihr an Folien oder Bildern oder so was  
38 so habt dass es ein bisschen anschaulich wird (.) dann kann ich euch auch vielleicht noch ein paar Tipps geben  
39 dazu wir werden allerdings – nach den Ferien fängt ja Mittwoch die Schule wieder an an dem Freitag werden wir  
40 erst mal Englisch machen und wahrscheinlich an dem Montag dann Freiarbeit (.) gut – was ist euch jetzt sonst  
41 noch aufgefallen als ihr vorhin eure Notizen gemacht habt was gut war was nicht so gut war – was ihr vorschlagt  
42 machen wir wieder eine Reihe rum

44 Augustine: Also ich fand gut dass wir bei den Referaten in andere Räume gehen konnten – weil im Klassenraum  
45 war es ziemlich laut  
46

47 Vanessa: Also ich fand's eigentlich auch ganz gut dass wir Referate mit rein nehmen durften aber (3) ich fand es  
48 auch schlecht – einigermaßen – dass wir so viel Englisch immer drin hatten  
49

50 Hermine: Oh gott ich hasse dieses Vieh – ich fand's doof dass wir uns – dass ist immer so laut wenn wir ständig  
51 rumrennen – vielleicht wär's – ja – ja @ich sag nicht dass ich es nicht auch mache@ vielleicht sollten wir das so  
52 machen dass wir uns nur vom Platz bewegen dürfen wenn wir zu irgendwem hingehen – ich mache es selber  
53 nicht – ich gebe keine Kommentare dazu ab – Sachen holen und bringen aber ansonsten sitzen bleiben (4) außer  
54 wenn wir ein Spiel spielen  
55

56 Shirley: mir gefällt – nee mich stört dass – dass wir so viele Logikos und Bandolinos dabei haben und so viele  
57 Spiele halt weil das ist immer – und so viele Folienarbeiten – weil das ist immer ziemlich aufwändig (2) das alles  
58 in die Folie rein zu stopfen und dann wieder abzuwaschen – und das find ich halt nicht so toll  
59

60 Paula-Luise: Ja, mich stört eigentlich noch – @also das mit der@ – wir haben ja jetzt so eine Glocke wo wir  
61 immer dran läuten können und dann soll es eigentlich leiser werden ich finde eigentlich da hört sowieso  
62 eigentlich keiner irgendwie drauf – also-  
63

64 Lena: Also mir gefällt [räuspert sich] dass wir auch an den Computer dürfen weil das ist dann nicht so  
65 anstrengend also kann man sich dann auch mal ein bisschen also – so – nicht so  
66

67 Nataly: Also mir gefällt auch dass wir jetzt an den Computer dürfen und (2) mir gefällt halt nicht dass es auch so  
68 laut ist und – ja – dass so viel Englisch eigentlich meistens dabei ist  
69

70 Flaffi: Ich finde – noch mal zu den Referaten – dass manche eigentlich sich so vielleicht raus schmuggeln – dass  
71 die immer nur Referate machen und nicht den Arbeitsplan (2) was wir eigentlich eine Stunde machen sollen und  
72 – ja  
73

74 Kent: Danke ähm – ja – also – ich mein wie Illo schon gesagt hat wenn – wenn – wenn die das da nicht mit dem  
75 – wenn die dann nicht den Arbeitsplan machen dann müssen die das halt zu Hause nacharbeiten oder müssen  
76 siebte Stunde hier bleiben (.) ja und dann wollte ich auch noch sagen dass das mit der Glocke eigentlich nichts  
77 nützt  
78

79 Illo: Aaaaalso – ja das mit der Glocke das – da haben wir ja – da – da stand ich auch mal vorne – da haben sie  
80 denn gesagt dass ich mal glocken soll oder läuten – @oohhh ist doch egal@ – und halt dann hab ich geläutet und  
81 geläutet und sie haben dann auch noch mal geläutet und kein Mensch war leise (.) alle haben sie weitergeredet (.)  
82 und dann wollte ich noch sagen – weil in den Freiarbeitsraum da darf man ja rein damit's nicht so laut ist und da  
83 waren dann halt Hermine und so drinne und (2) ja – du (2) sie (3) nee Barney (2) und (2) ist ja egal (3) jedenfalls  
84 (2) nee ich möchte noch zu Ende erzählen (3) also (3) und dann waren wir halt da drinne (3) Skater, Bart und ich  
85 – und sind da auch rein gegangen um unsere (2) um das mit dem CD-Player zu machen weil wir dachten da

86 drinne ist's halt leiser (.) dann waren wir da drinne – da drinne hat man genauso wenig verstanden wie draußen  
87 (.) weil die da immer – dann haben sie immer „üüüäähhhh – üüüäähhh“ /hohe stimme/ – so – war blöd  
88

89 Boris: So (2) ja (3) ooh ey ist doch gut /entnervte Stimme/– mir gefällt dass es (2) also dass (2) dass es nicht  
90 mehr so viel ist und mich stört (2) also dass (3) das Englisch darf – ist zu viel – @ooh ist doch gut mann@ –  
91 dass es viel zu viel ist und ich schlage vor (2) also (1) zu jedem Fach ein Spiel und dass es in jedem Fach immer  
92 gleich viel ist ja (2) außer in Geografie.  
93

94 Frau L.: Gut da merkt ihr schon dass es ziemlich schwierig ist (.) die einen wollen mehr die anderen wollen  
95 weniger (4) ich habe ja schon mal gesagt dass es so ist dass Deutsch und Englisch eine Stunde in die Freiarbeit  
96 abgegeben haben und von daher da auch ein bisschen mehr Aufgaben reingeben müssen aber die anderen Fächer  
97 dann einigermaßen gleich verteilt sein können (.) em – noch mal zu der Sache mit – mit der Glocke das kann ich  
98 auch unterstützen – das nützt eigentlich nichts (.) habt ihr sonst noch Ideen wie man das – wie man das  
99 hinkriegen könnte [Hintergrundgeräusche, Reinrufen] Hermine hat ja auch den Wunsch [@Lachen im  
100 Hintergrund@] den Wunsch geäußert und andere dass man bisschen ruhigere Arbeitsatmosphäre hat ein  
101 bisschen konzentrierter arbeiten kann (2) habt ihr sonst noch Vorschläge wie man das – eh – verwirklichen  
102 könnte. [kurzes Hin und Her um die Zuteilung des Rederechts, die Lehrerin stellt fest, dass Kent dran ist]  
103

104 Kent: Gut – naja – also man könnte ja zum Beispiel – ey – dass man vielleicht so wie in Englisch dass man die  
105 Namen aufschreibt – so mit halb Namen und so was und denn  
106 Ablehnendes Öh... nö... öh... im Hintergrund

107 | Illo: Da müsstest du ja jedes mal die halbe Klasse uffjeschrieb'm haben.  
108 | Kent: Ja dann strengt jemand sich vielleicht

109 | Illo: Das ist halt viel zu viel Schreibearbeit für die Lehrer das ist ja  
110 mehr Schreibearbeit als für die Schüler (2) jedenfalls – und – wir könnten ja machen dass – ich weiß nicht wer das  
111 vorgeschlagen hat (4) ich weiß nicht wer das vorgeschlagen hat letztes mal – mit den Karten halt – dass jeder  
112 eine gelbe und – eine gelbe und eine rote hat sie war das glaube ich

113 | Nein, Kent  
114 | Kent –  
115 | gar nicht wahr  
116 | gar nicht wahr – Nina – Nataly jeden-  
117 falls (3) das ist vielleicht jut – weil da hat man immer zwee Karten die sind auf der einen Seite halt gelb und rot  
118 – also hier liegen zwei karten und die ist auf der Unterseite rot – und gelb und und immer wenn man ermahnt  
119 wird dreht man die um (2) und denn wenn die zweite umgedreht ist muss man halt raus – fünf Minuten (3) ja und  
120 denn – um sich abzuregen und denn wenn man wieder drinne ist - legt man beide wieder auf den Kopf hin  
121 [Gelächter im Hintergrund]

122 Illo: Eine gute Idee – find' ich.  
123

124 Boris: Also – em – ich würd vorschlagen – also den Kindern einfach drohen – mit 'em blauen Brief oder – em –  
125 dass halt die Eltern in die Schule kommen oder auch halt – em – dass man – em – denn mit – mit hohen Bogen  
126 rausgeworfen wird (3) @(. )@ stimmt gar nich – bin der Leiseste@ so oder einfach rausschicken mit den gelben  
127 Karten und roten Karten wie beim Fußbaaall(.) so das war's (8)

128

129 Augustine: Em – ich wollt mal zu Illos Vorschlag sagen – mit den Karten ja (.) also das ist ja blöd dann kann ja  
130 jeder seine Karten umdrehen wie er will

131 : Na ja – na und [Gemurmel]

132 Illo: Aber da kann ja der Lehrer drauf achten wenn der die einfach wieder umdreht

133 [Augustine: Na der Lehrer kann ja nicht @2@ der Lehrer kann ja nich’ auf jeden – auf alle gleichzeitig achten  
134 ob die ihre

135 [Hermine: ( ) diskutieren ( )

136 [ : Nee, jetzt will ich nicht

137 [10 Sekunden Gemurmel]

138 Lehrerin: Schscht

139

140 Pünktchen: Nun mal nochmal zum Boris – also Vorschlag zurück zu kommen also ich denke mal das ist ´ne  
141 bescheuerte Idee weil – wenn alle Le- also – wenn – denn müssten ja eigentlich bei manchen ich sag auch bei  
142 mir müßten ja die Lehrer also und meine Eltern also schon tausend mal hier angetanzt kommen und (.) und  
143 darum des is’ ´ne dumme Idee irgendwie

144

145 [Gemurmel im Hintergrund] Illo: Frau L. ich will noch was sagen [Gemurmel]

146

147 Hermine: Please

148

149 Illo: Zu der Sache dass der Lehrer nicht auf alle aufpassen kann (2) aber der erma- (3) der ermahnt die Schüler  
150 doch und wenn er denn weiß – den hat er ermahnt und da liecht noch keene Karte umjedreht (3) denn wird denn  
151 wird des aber böse hier

152

153 Boris: Man stellt einfach Kameras auf

154 [Hermine: Au, geil, ey

155 Frau L.: So – em – gut also ich denke – em – in der Frei- /Hintergrundgeräusche 3/ schscht – in der  
156 /Hintergrundgeräusche lassen nach 6/ – in der Freiarbeit ist das ee’n (1) bisschen (2) schwieriger – eh mit den  
157 Karten weil es – ja nicht so ist dass es wie in normalem – Unterricht so – wirklich still sein muss man darf ja  
158 miteinander reden aber halt eben im Flüsterton nich’ zu laut – em – ich denk’ ein Problem (3) – scht – (2) ein  
159 Problem was Hermine vorhin auch ein bisschen geschildert hat is – em – dass wir nämlich wir hatten sehr viele  
160 Aufgaben jetzt drin, so wie Spiele, – wo man einfach rum laufen musste um mit andern sich zusammen zu tun  
161 und dadurch wird’s natürlich sehr viel unruhiger – em – müssten wa beim nächsten Arbeitsplan würd’ ich  
162 überlegen dann vielleicht ein bisschen – em – das ein bisschen ausgeglichener zu machen – mehr Partnerarbeit-

163 [?: Spiele

164 und weniger so in ganzen Gruppen – em – weil es dann konzen- (2) [nicht verständlicher Zwischenruf] – und  
165 Einzelarbeit ja – dass es nich’ – nich’ zu unruhig wird (.) em (3) außerdem würd’ ich überlegen – em – dass wir  
166 vielleicht – eh – statt Freitag Dritte Vierte die Freiarbeit Montag Vierte Fünfte machen dann haben wir nämlich  
167 ´ne große Pause dazwischen da kann man sich zwischendurch mal austoben und dann die zweite Stunde wieder  
168 konzentrierter arbeiten (.) also – die Parallelklasse macht das auch so Vierte Fünfte und der Lehrer sagte – nich’  
169 am selben Tag an ´nem anderen Tag – und der Lehrer sagte das geht eigentlich ganz gut wenn man ´ne Pause hat  
170 zwischendurch (.) Soll’n wa das mal versuchen nach den Ferien?

171 mehrere rufen bzw. grölen: [Jaaa, jaaa

172 Frau L.: Gut

173

174 Lena: N'ja also ich würd' meinen schon weil – em – wenn man jetzt in der dritt- – ehm – nee in der vierten

175 Stunde so aufgebracht ist und denn halt nur im Klassenraum rum rennt, kann man sich auf der Hofpause

176 austoben wie man will, (.) und denn kann man halt in der fünften Stunde noch konzentriert weiterarbeiten.

177

178 ?: Ja, ich find das auch gut, (2) [Kichern im Hintergrund]

179

180 Tapsi: Ich auch, /mit verstellt hoher Stimme gesprochen/ [Rülpsen, verschiedenen Stimmen im Hintergrund]

181 (16)

182

183 Frau L.: °Will jemand von euch?°(3)

184

185 Flaffi: Em – ich fin-de dass es Freitag besser ist – dass man daa – Vierte und Fünfte – em – weil – Freitag glaub'

186 möchte man sich denn – schon ´n bisschen erholen, also – ich weiß ja nich wie and're des sehn, (3)

187

188 Zwischenruf von Illo (nicht verständlich) (5)

189

190 Nataly: Also ich find´s auch besser wenn man Frei- Freitag Freiarbeit hat (1) weil (2) halt wenn man jetzt Freitag

191 da – also da ha'm wa ja denn nochmal Englisch Verfügung und wenn man da nochma irgendwie Englisch macht

192 das ist dann (1) drei Stunden Englisch und das find ich richtig blöd °also°

193

194 Frau L.: Für mich is' natürlich schlecht weil dann ein Tag weniger is' wo wir Englisch haben wegen der

195 Hausaufgaben aber da gibt's dann halt zu Montag auch – Englisch Hausaufgaben, (3)

196

197 Thomas: Al'o ich finde das am Freitach auch besser weil da kann man sich ebend auch besser austoben (1) oder

198 nich' direkt austoben, sondern – sich entspannen (3)

199

200 Kent: °nein ich° eh – also, mir ist das-

201

202 Illo: loos-

203

204 Kent: Jaaa – mir ist des ja eigentlich recht egal weil ich eh – naja nu weiß ich nicht vielleicht is' es auch °bissch-

205 Monta-° (2) mir is' es jedenfalls egal;

206

207 Skater: Ja mir auch.

208

209 Illo: Also ich würde des halt am (2) jed'nfalls wenn – am Montach wenn ich denn von'e Pause hochkomme denn

210 bin ich erstmals weil wir toben uns ja hier aus; denn woll'n wa oben sogesagt noch weitertoben und da ha'm wa

211 denn noch wenijer von

212

213 ?:'Wieso weitertoben?°

214  
215 Illo: Und und noch was und noch was (1) und halt am Freitag ich find das auch besser wenn das Freitag is weil  
216 Freitag da hat jar keiner richtich mehr Lust uff Schule und weil es ja gar kein richtiger (3) da ist ja gar kein  
217 richtiger Untersch- Unterricht mehr also Freiar- weil man sich da ma erholen kann und ma miteinander reden so  
218 gesagt kann. Das kann man im normalen Unterricht nich kann ma' einfach zu ee'm hingehen (1) Hallo,  
219 /langgezogen, hohe Stimme/  
220  
221 ?: Hallo /langgezogen, hohe Stimme/  
222  
223 Frau L.: °Es wollen noch mehr was sagen ( )°  
224  
225 Luke: Also ich (3) also ich finde den Vorschlag von Frau L. – gut am – Montach – Freiarbeit zu machen,  
226  
227 Boris: °Schleimer°  
228  
229 Frau L.: Schscht – (Boris (2) lass ihn mal bitte zu Ende reden)  
230  
231 Luke: Weil (2) weil man wirklich daa – ebend sich austoben kann – und denn schreit man nich' im Unterricht  
232 soo rum (4)  
233  
234 Püñktchen: Also auch wenn jetz' alle Schleimer rufen ich würd' es auch eig'ntlich Montach e'n bisschen besser  
235 finden weil denn hat man ´ne große Pause zwischen – denn ka'man halt em (2) halt noch spielen – kurz und  
236 erzählen und denn ka'man halt wieder eine Stunde sich konzentrieren auf die Freiarbeit.  
237  
238 [Gegröle und Klatschen im Hintergrund, 4 Sek. lang] (8)  
239  
240 Paula-Luise: (o.k.?) (3) Also e – mir ist das egal weil ich würde mich gern Montag entspannen und Mi- Freitag  
241 entspannen. [leichter Applaus im Hintergrund]  
242  
243 Augustine: Ich find´s besser wenn´s Montag ist weil – ehm – es wird sich auch oft aufgeregt dass es – em in  
244 Freiarbeit zu laut ist und wenn wa dann – ins (2) wenn wa uns dann inner großen Hofpause austoben können  
245 dann sind wa vielleicht ein bisschen entspannter d'nn die Stunde danach.  
246  
247 Illo: (Nein, sind wa nich' – ho)  
248  
249 Vanessa: Naja ich würde es Freitag besser finden weil Montag da quatscht man mehr so vom Wochenende noch  
250 was man da gemacht hat,  
251  
252 Illo: (Ja genau)  
253  
254 Frau L.: Em – ich denk mal dass jetzt ziemlich eh – ge – em die Meinungen beide ziemlich weit vertreten sind,  
255 dass wa's einfach nach'en Ferien e'n paar Mal probieren, wie das montags is' – und dann besprechen wa's  
256 nochmal ob wa's so beibehalten oder anders machen, – em – so



## 1 **Kreisgespräch zur Freiarbeit im Delfin-Projekt am 08. 02. 2002**

2  
3 *Frau L.:* So – erstens wollt ich mit euch heut drüber sprechen – ehm – wie euch das mit den Referaten gefallen  
4 hat, und ob und was ihr meint dadurch gelernt zu haben, (.) zweitens könntet ihr vielleicht kurz was sagen wie  
5 euch in Mathe das Spiele – ehm – Herstellen gefallen hat – und drittens wollt ich über das Thema sprechen –  
6 das haben wieder viele – angemerkt dass in Freiarbeit so viel Englisch war – und dazu hab ich ´nen Vorschlag,  
7 zu Englisch und Freiarbeit den ich auch mit Euch besprechen möchte,

8  
9 *Illo:* Machen Sie mal kurz aus (.) es ist nicht richtig. (4)

10  
11 *Frau L.:* also erstes Thema – Referate (3) wie haben euch die Referate gefallen? das Erstellen – das Erstellen  
12 und der Halten – und das Halten der Referate, und (2) meint ihr (.) dass ihr dabei was gelernt habt – wenn ja  
13 was?

14  
15 *Illo:* Josephine?

16  
17 *Josephine:* Also ich fand gut dass wir in Freiarbeit die Referate erarbeiten könnten weil man ja nicht alles auch  
18 zu Hause geschafft hätte, – und man – hat ja denn auch über das Thema über das man – gehalten hat auch was  
19 gelernt.

20  
21 *Illo:* Möchte´ noch irgendwer was sagen? – Boris?

22  
23 *Boris:* /mit verstellter hoher Stimme/ Ja ich fand die Referate auch sehr gut, – ehm – weil man (2) konnte man  
24 selbständig was erarbeiten und man konnte ja auch em lernen etwas ehm selbständig zu machen, und man  
25 konnte da @(2)@ und man konnte darüber; über das was - alllaaalllala.

26  
27 *Illo:* Shirley

28  
29 *Shirley:* Also ich fand das – ehm – eigentlich auch gut mit den Referaten – aber ich fand doof – dass man die  
30 Referate und den Arbeitsplan in der Zeit machen musste in der man eigentlich hätte de-nur den Arbeitsplan  
31 machen müssen weil (.) das hat man mit der Zeit nicht ganz geschafft also – bei einem Referat hab´ ich zum  
32 Beispiel die ganze Zeit zu Hause gemacht weil sonst hätte ich es gar nicht geschafft.

33  
34 *Illo:* Ja dazu möchte ich auch noch was sagen also ja das – find ich auch weil – ich hab ja nu – meine Referat da  
35 hab ich sehr lange dran gearbeitet, und eh da ha´m wir das auch nicht - da ha´m wir das auch nicht - da hab ich ja  
36 meinen Monatsplan auch nicht geschafft – obwohl ich das dann noch zu Hause gemacht hab.

37  
38 *Hermine:* [räuspert sich] Also – ich wollt´ sagen dass ich das ziemlich doof finde dass – em also es ist zwar nett  
39 wenn Frau L. uns helfen will, aber irgendwie – ich denk mal wir könnten das auch schon selber schaffen in der  
40 fünften (1) in der fünften ist es okay gewesen; aber jetzt so – sie hat uns zwar auch Sachen mitgebracht zum  
41 Beispiel Zeitungsausschnitte oder so was, aber manche Sachen waren halt – das mit dem Abschreiben das find  
42 ich doof, wenn´s alles auf Folie steht und wir das schon verbessert haben warum müssen wir das noch mal  
43 abschreiben, Folien kannste auch haben – brauchen wir nicht mehr.

44

45 *Illo:* Gut. Möchte noch irgendwer was sagen? de ditde (2) Ehm – kommen wir zum nächsten Thema.

46

47 *Frau L.:* Na ich will noch kurz was zu Shirley sagen – also der Arbeitsplan war in etwa so bemessen – dass man  
48 Zeit hatte für ein Referat zu arbeiten in den letzten zwei drei Arbeitsplänen, aber wenn man – aber wenn man  
49 dann drei Referate macht, dann ist die Zeit natürlich ein bisschen knapp.

50

51 *[ Shirley:* Das hat nichts mit  
52 den drei Referaten zu tun – da sind alle nicht fertig geworden; die das em die das em @da@ die da an dem Plan  
53 – die da an dem Plan gearbeitet haben (.) und und gleichzeitig an'em Referat

53

*[Illo:* blablabla

54 *[Shirley:* ( )die ( ) alle

55 noch mit der Gliederung - die haben die alle nicht geschafft; das war näm'ich nich' nur ich,

56

57 *Illo:* Ich hab' se geschafft, (.) mit Referat,

58

59 : ich auch

60 [Gemurmel im Hintergrund]

61 : ich auch

62

63 *Frau L.:* Okay – ehm –

64 *[Illo:* Marie Eva Korntal...

65 *[ Frau L.:* vielleicht noch ganz kurz – ehm – zum Halten der

66 Referate (.) also was – was mir gut gefallen hat – ich fand jetzt in der zweiten Runde – ihr habt jetzt ja zum  
67 zweiten Mal Referate gemacht – ehm – dass ihr euch sehr viel mehr Gedanken darüber gemacht habt, wie ihr sie  
68 vortragt (.) dass also viele schöne Ideen waren – wie man das pfiffig – eh machen konnte – dass den anderen –  
69 em – dass das für die ander'n auch interessant war, – em – und was mir auch sehr gut gefallen hat – war – ehm –  
70 dass ihr - dass wir jeweils drüber gesprochen haben – wie ihr die Referate fandet und dass ihr auch e'n richtig  
71 gute Beurteilung habt – find' ich – für die Referate eurer Mitschüler.

72

73 *Illo:* Thomas

74

75 *Thomas:* Also ich hab's eigentlich ganz gut geschafft mit den @Referaten@, und – weil wir hatten ja auch  
76 ausgemacht dass wir eine Stunde Referat machen und die zweite Stunde in der Freiarbeit denn den Monatsplan  
77 machen (1) ich hab's eigentlich ganz gut hinjekricht; [Gemurmel im Hintergrund]

78

79 *Boris:* Ich möcht' nochma dazu was sagen,

80

81 *Illo:* ( )

82

83 *Boris:* Ja – ehm – hier - wo man die Referate machen – eh – musste, da – eh hatte man - mußte man doch eine  
84 Stunde Referat machen und eine Stunde Arbeitsplan; aber man – em hat den Arbeitsplan ja eij'ntlich nie fertich  
85 richtich gekriegt – weil da immer so 'ne langen Aufgabe war (.)

86

*[Kent:* Mhm

87 └Boris: weil mit der Gliederung in  
88 Geographie, denn mußte man das Mathe-Arbeitsblatt machen und denn Geschichte (.) das waren alles so ´ne  
89 langen Aufgabe – das war´s von mir; pf  
90  
91 *Illo:* Geschichte war nicht so lang, Boris Meyer [unverständliche Äußerung im Hintergrund]  
92 möchte noch irgendwer etwas sagen? (3) Vielleicht Marie Eva? (2) Nee? (.) denn (.) was jetzt?  
93  
94 : ´s nächste Thema  
95 : nee  
96  
97 *Frau L.:* Ehm – ja nochma´ kurz zum Arbeitsplan (.) also es stimmt – eh dass Mathe und Geographie unheimlich  
98 aufwändige Auf (.)gaben waren und dass ich da nich´ ganz so viel Zeit eingeplant hatte und deswegen hat sich  
99 das in diesem Plan alles e´n bisschen verschoben (.)  
100 └Illo: blablabla  
101 └*Frau L.:* und dann war Montag die  
102 Freiarbeitsstunde auch noch ausgefallen – das war auch ´n bisschen blöd  
103  
104 *Illo:* da ist Englisch ausgefallen – nich Freiarbeit (.) sie haben denn für Eng – sie ha´m denn einfach Englisch für  
105 Freiarbeit gemacht;  
106  
107 *Hermine:* (das muss man festhalten)  
108  
109 *Illo:* genau – das muss man festhalten.  
110  
111 *Frau L.:* O.k. – em  
112 └Illo: Aua  
113 └*Frau L.:* na gut – eh – dann geh´n wa zum zweiten Thema über, ich würd´ gern noch  
114 wissen die – Mathe-Spiele – ich hab mir gestern ja einige angeguckt, die mir sehr gut gefallen haben, wie euch  
115 das – eh gefallen hat, in Mathe die Spiele zu erarbeiten das ist ja auch ´ne Art Freiarbeit – die ihr in Mathe  
116 gemacht habt.  
117  
118 *Illo:* Ja – also – dazu möcht´ ich auch noch was sagen (.) ich könnt – also – eh (2) scht – scht Skater – also ich  
119 find´ das – ich fand das total cool – weil wir do – weil wir bei den Spielen unsere eigene Kreativität raus lassen  
120 konnten, (2) na ja – wir konnten halt so - wir konnten uns selber ausdenken, was wa was wa was wa machen  
121 woll´n (.) und das find´ das find´ ich besser – als wenn ein´m vorgeschrieben wird (.) Mach das! und denn –  
122 macht das einem gar keinen Spass, denn wenn man das denn selber macht, dann macht das auch mehr Spass,  
123 (4) ah die nimmt mir das Mikrofon weg – die Marie (2)  
124  
125 *Josephine:* Ich fand, ich fand  
126 └*Marie:* David Leopold Rudolf @(4)@  
127 └Illo: Zeit is´ gar nich, Marie Eva  
128 [Lachen im Hintergrund, Hintergrundgeräusche (6)]  
129 : (verrückt)

130

131 *Lena:* Ja – em – also ich fand’s – ich fand’s eigentlich ganz gut mit den Spielen (2) bloß was mir halt nich  
132 gefallen hat – ehm @(.)@ was mir halt nich gefallen hat war dass – dass wir denn – em – dass wir in den letzten  
133 Stunden so’n Druck hatten wo Sie denn immer gesagt hat Na ihr müsst jetzt bald fertig werden und so und da -  
134 @(.)@ und da konnten wa – da konnten wa uns gar nicht weiter richtig konzentrieren, (.) und em dann fand ich  
135 noch gut – dass wir auch ehm – manche Sp – manche Spiele haben halt Fragekarten und dass wa da nicht nur  
136 Mathe machen – mussten sondern auch – em Geographie oder Deutsch mit rein nehmen konnten so das war’s,  
137 danke,  
138

139 *Illo:* gut Le  
140

141 *Flaffi:* Ich fand’s auch gut dass wir nicht nur Mathe machen mussten das war’s.  
142

143 : (Bitte gib das mal her )  
144

145 : Ich schließ mich an  
146

147 *Illo:* (Dorothea)  
148

149 *Dorothea:* Ehm – also ich fand das auch schön – weil wir viele unterschiedliche – Ideen hatten – und – em – das  
150 halt auch mit den Fragekarten – dass wa das alles selber machen konnten und so (.) war halt schön selbständige  
151 Arbeit, so (.) und jetzt bitteschön weiter.  
152

153 *Hermine:* Ehm – ich fand’s cool von Frau M. – dass sie nich’ gesagt hat ja, jetzt müsstet ihr zusammen arbeiten  
154 und ihr und ihr (.) sondern dass man sich halt das sozusagen aussuchen konnte, ich hab’ zum Beispiel mit Illo  
155 und Shirley gearbeitet das war ganz schön lustig,  
156

157 *Illo:* fand ich nich  
158

159 *Hermine:* Ja, Klappe, (.) und – em – und außerdem hat’s viel Spaß gemacht weil wie Illo schon sagte man  
160 konnte seine Kreativität ausfalten lassen – falls man welche hat, (.) und – ja – insgesamt war’s relativ cool weil  
161 Frau M. auch immer uns so – hat halt nur was gesagt wenn – irgendwie mal richtig laut wurde,  
162

163 *Illo:* Ich hätt’ trotzdem lieber mit Boris zusammengemacht ich k’nn so  
164

165 *Augustine:* Also – ich fand das – auch gut – und so (.) ja – und ich fand’s aber nicht so schön dass wa zum – ja  
166 also das was die ander’n eben schon gesagt ha’m  
167

168 [ *Illo:* blablabla  
169 [ *Augustine:* ich fand’s nich so schön, dass wa zum  
170 Schluß nich’ mehr die Spiele so tauschen konnten )  
171 [ *Illo:* das stimmt  
172 [ : ja, aber  
173 [ *Augustine:* Hallo, wir ha’m doch

173 @ (3) @ [Lachen von mehreren]

174 [Augustine: wir ha'm nur unser eigenes Spiel gespielt und das – da kannten wa die

175 ganzen Fragen schon und ich fand's nicht so schön – dass wa das nicht getauscht haben.

176

177 Illo: Ja, bei der einen Stunde da wollten – da wollten auch – ah ah /klingt, also ob er etwas wegzieht/ hier – sie

178 z.B. bei uns mitmachen da hat aber Frau M. dann gesagt – wir sollen unsere eigenen Spiele spielen das haben wa

179 aber letztes Mal schon gemacht und wenn man die mehrmals spielt dann wird das halt langweilig (.) nach 'ner

180 Weile(.) ja – weil man halt immer die gleichen – ich hab zum Beispiel gehabt mit Sport(halle?) gemacht da

181 musst ich Sportfragen machen – die kannt' ich halt alle auswendig weil ich sie halt gemacht hab und Mathe-

182 Fragen konnte ich auch alle auswendig die ich gemacht hab' da ist unser – Spiel – das da – sag ma' was

183

184 : ( )

185

186 Skater: Ja – also ich fand das auch gut dass wir die Spiele machen konnten (.) ja und das war's eigentlich (.) Pff

187

188 Illo: `n gut

189

190 Boris: Ich fand das auch gut @ (2) ich fand des – ich fand des auch gut – daas wa die Spiele machen konnten@ –

191 und dass ma auch dass ma ebend auch andere Fragen als nur Mathe-Fragen nehmen konnten und dass ma unsere

192 eigene Phantasie entfalten konnten wir sind die Genieforce von Fliesa (?)

193

194 Illo: Ja ihr seid die Genieforce [Unruhe im Hintergrund (7)]

195

196 Kent: Bin ich jetzt schon dran? (2)

197

198 Illo: **Nu sag was, Kent!**

199

200 Kent: Ja also – eh – ich fand's auch

201 [Illo: Iepiet los geht's

202 [Kent: Ja es reicht – also ich fand

203 [Hintergrundgeräusche]

204 Kent: Ja – ja also – ja also – ja also ich fand's auch gut, das was – ja also ich fand's auch gut – ja also ich fand's

205 auch gut – ja also ich fand's auch gut schon, was die anderen gesagt haben und eh – und das jeder eben auch

206 seine eigenen – Sachen – machen – konnte (.)

207

208 Illo: Ich wollte mal sagen eh ha'm jetzt welche auch was ganz Neues, weil sonst – wird's – auch – unwichtig,

209 (1) Tschüssi

210 Frau L.: Ich will mal grad' testen, ob's funktioniert [Mikrofon wird wohl ausgestellt und wieder angestellt]

211

212 Frau L.: So – zum Thema Freiarbeit und Englisch hab' ich folgenden Vorschlag gemach- zu machen, (.) da kam

213 jetzt' also in vielen – Zetteln wieder – eh dass in Freiarbeit zu viel Englisch wäre [leichte Hintergrundgeräusche]

214 (.) schscht (.) ehm [weiterhin Hintergrundgeräusche] – folgendes; wir- ich hab jetzt im nächsten Halbjahr bei

215 euch – eh sieben Stunden Unterricht (.)

216 | | : Was?

217 | [*Frau L.*: davon – [nicht verständlicher Zwischenruf] (.) jetzt dieses

218 | Halbjahr hatten wir acht Stunden zusammen

219 | | *Illo*: Ja

220 | | [*Frau L.*: von den sieben Stunden ist eine Stunde

221 | Verfügungsstunde Kreisgespräch, und – eh jetz' normal – w- wie ich's jetzt angedacht hatte – wären drei

222 | Stunden Freiarbeit, und drei Stunden Englisch. (2) Ehm es wäre – [Hintergrundgeräusche] /Stimme hebt sich/ **es**

223 | **wäre aber 'ne Möglichkeit** (.) scht (.) wenn – es wäre 'ne Möglichkeit wenn – ihr – in Freiarbeit nicht so viel

224 | Englisch machen wollt (2) dass wir sagen – wir machen – zwei Stunden Freiarbeit, – und wir machen – vier

225 | Stunden Englisch. [Unruhe im Hintergrund] – und dann

226 | | : Nö!

227 | | : Ja – ja

228 | | [*Frau L.*: und dann – [Unruhe im Hintergrund] – scht –

229 | so – dann – dann wäre in Englisch zum Beispiel die Möglichkeit [Unruhe hat sich gelegt] wie in Mathe – dass

230 | man auch ma' so'n bisschen was Spielerisches macht so Szenen aufführen und so was e'n bisschen mehr dann

231 | steh'n wa nich so (3)

232 | | : Hello [wieder Unruhe]

233 | | [*Frau L.*: dann steh'n wa nich' so unter Zeitdruck eehhmm den – Stoff im

234 | Buch zu schaffen in der Zeit, und – dann wäre in Freiarb-

235 | | *Illo*: Ruhe! (5)

236 |

237 | *Frau L.*: scht (2) dann wäre in Freiarbeit – eh Englisch wirklich e'n Fach – wo nich mehr Aufgaben als in

238 | Mathe und Deutsch wären. (.) ist e'n Vorschlag von mir jetzt (.) vier Stunden Englisch zwei Stunden Freiarbeit

239 | und dann weniger Englisch in Freiarbeit, dürft ihr jetzt zu Stellung nehmen.

240 | [Unruhe im Hintergrund]

241 |

242 | *Boris*: °Nö, ich mach lieber Freiarbeit.°

243 |

244 | : °schtscht°

245 |

246 | *Kent*: Wer möchte etwas dazu sagen?

247 | [Unruhe im Hintergrund, Auseinandersetzung um Redebeitragszuteilung]

248 | *Kent*: Andersrum?

249 |

250 | *Frau L.*: °( ) herum°

251 |

252 | *Thomas*: Also, ich fand Freiarbeit – al'd zu Anfang war's noch mehr – mann – zu Anfang war's noch mehr

253 | Englisch als jetze also ich find's – wie's jetze is' – ganz gut.

254 |

255 | : °find' ich auch°

256 | @ (.)@ :dsss : och [weitere Stimmen im Hintergrund]

257 |

258 | *Illo*: Also

259           └*Kent*: (     ) reinschreien  
260  
261     *Illo*: also – also ich find´s – also ich find´s besser wenn wir drei Stunden Englisch und drei Stunden Freiarbeit  
262     und wenn wir denn ein bisschen  
263     : °ha- ma´ das Mikro richt-°  
264     *Illo*: bisschen mehr Freiarb- Englisch in Freiarbeit machen als wenn wir noch mehr Englisch haben ey (.) Fft  
265     Kotzt mich an  
266  
267     *Boris*: Ja ich find´ das och blöd dass ma denn mehr Stunden Englisch machen, ich will lieber mehr Stunden  
268     Freiarbeit machen (.) und denn zwar Englisch drinne, - ´n bisschen mehr Englisch drinne – aber dafür da ha´m  
269     wa d- k- keene vollen Stunde Englisch;  
270  
271     *Illo*: Schwuli  
272     *Illo und Boris*: @ (3)@  
273     *Boris*: Kommandant, schwule Medchen... [Lachen und Unruhe]  
274  
275     *Frau L.*: °Wir haben keine Kasperstunde hier!°  
276  
277     @(2)@  
278  
279     *Kent*: Die nächste Meinung? /mit hoher Stimme gesprochen/  
280  
281     *Shirley*: @(.)@ also ehm ich find´ – eh dass das mit dem – dass wir dass Englischunterricht besser ist als  
282     Englisch@freiarbeit@ ehm weil- @(.)@ °Na, die schlagen sich da grad´, das sollte Frau L. jetzt eigentlich  
283     hör´n.° [Unruhe im Hintergrund (6)]  
284  
285     : So, du warst;  
286  
287     *Shirley*: eh also ich find, dass man dass es halt Englischunterricht besser ist als Englisch Freiarbeit – weil em im  
288     Englischunterricht lernt man eh – also wenn man Freiarbeit macht dann streicht man´s im Prinz- im Prinzip doch  
289     bloß ab obwohl man es nicht gemacht hat  
290   └*Illo*: Ja **du!**  
291   └*Shirley*: und das kann man - das kann man halt  
292   └*Illo*: Du  
293   └*Hermine*: du, aber wir  
294   └*Shirley*: Ja,  
295     die Lu´ik- das glaubst doch selber nicht. Und em  
296   └*Illo*: ja, du  
297   └*Shirley*: /spricht sehr schnell/ da kann man, im  
298     Englischunterricht kann man das ja besser verstehen – also kann man ja – das ist – das is´ intensiver (.) da  
299     kapiert doch eh keiner was bei dieser dummen Freiarbeit – also is´ es Englischunterricht besser.  
300   └*Illo*: Frau L. kann ich ma´ dazu was sagen zu dem Thema,  
301     was sie angesprochen hat?

302

303 *Kent:* Zu diesem Thema wird etwas dazu gefügt.

304 *[Illo:* ich mach' auch keine Rumpspinnerei; (.) also – ich find das – eh – was

305 Shirley gesagt hat (.) sie sagt immer – ich hab's doch Tiffy gezeigt, und denn mach' ich erst die Unterschrift, (.)

306 manchmal – am Ende d- ganz am Ende – eh – am Anfang der Stunde – da haben wir noch gar nischt gemacht (.)

307 streicht die auf e'nmal fünfmal ab. Bumptbmtschbumptsch-

308

309 *Boris:* Ja (.) ich (.) @(.)@ also ich find das auch blöd von Shirley – dass die das so – die streicht doch hier

310 immer alles ab, ptschpu

311

312 :kann ich- n'mal erzähl'n

313

314 *Kent:* Nee, is' klar.

315

316 *Shirley:* Das ist aber bloß – weil ihr nämlich keinen – keinen Englischunterricht machen wollt und ihr das in

317 Wirklichkeit bloß abstreicht und deshalb

318 *[Illo und Boris:* Jaa, is klar.

319 *[Shirley:* ich sag ja gar nich' ich sag ja gar nich', dass

320 *[Illo und Boris:* Shirley Müller

321 *[Kent:* das

322 nächste Thema

323 *[Shirley:* Nein – nein – nein /mit hoher Stimme/

324 *[Emely:* Also ich finde – dass es es eigentlich auf's Gleiche raus kommt, eh jetzt' dann hat man ja genauso vie'

325 Englisch wieder. [Stimmen im Hintergrund]

326

327 *Hermine:* Mir is'es relativ piepsegal – Hauptsache hier dass einige Leute nicht so - nicht so irgendwie ja ich

328 fühl' mich ungerecht behandelt – woll'n wa' ja ma' keinen angucken - 'ne Thomas (.) em – und – und deswegen

329 – ey schlag mich nich' – Dorothea hat mich geschlagen Frau L. – und em deswegen also (1) is' wichtiger dass

330 die Leute hier nich' so – /mit hoher Stimme/ eh ich will nich Englisch – sondern dass die sich irgendwie mal

331 vertragen. So und jetzt hier – Dorothea (2)

332

333 *Dorothea:* Ja also - ja also ich fänd's (4)

334 : **hoho**

335 *Dorothea:* aua, also @(3)@ also ich fänd's – ich fänd's besser – wenn wir drei Stunden Freiarbeit und drei

336 Stunden Englisch machen würden (.) weil wenn wir jetze wenn wir zwei Stunden Freiarbeit machen würden und

337 eh vier Stunden Englisch dann würde ja würde ja im Grunde wieder genau dasselbe raus kommen dann hätten

338 wir das Englisch das wir nicht in Freiarbeit machen hätten wir das Englisch halt in der einen Stunde mehr (.) und

339 deswegen – o.k.

340 [Stimmen im Hintergrund]

341 : eins, zwei, drei

342 : Vanessa

343





387 einmal durch und dann lesen drei Schüler noch mal durch – und die anderen haben ja nich' Aussprache geübt  
388 und denn is' vorbei und denn ha'm wa nächste Thema und das ist komisch irgendwie de bumbum (3)  
389  
390 *Kent:* Und jetzt stimmen wir ab?  
391  
392 *Frau L.:* (ja)  
393 *Frau L.:* Okay – em ich denk dann können wir jetzt abstimmen (.) eh erster Vorschlag: Wer ist dafür – dass wir  
394 – drei Stunden Englisch drei Stunden Freiarbeit machen.  
395  
396 : Nein.  
397 *Boris:* Oh scheiße  
398 *mehrere:* @(.)@  
399  
400 *Frau L.:* drei vier fünf – sechs sieben acht neun zehn elf zwölf dreizehn vierzehn fünfzehn sechszehn siebzehn  
401 achtzehn,  
402  
403 : neunzehn  
404  
405 : das is' die Mehrheit  
406  
407 *Frau L.:* neunzehn – gehst du auf deinen Platz sonst zählt das nicht.  
408  
409 : au [Lachen im Hintergrund]  
410  
411 *Frau L.:* eh – wer wer ist dafür – dass wir zwei Stunden Englisch Quatsch zwei Stunden Freiarbeit vier  
412 [Illo: hier hier hier hier  
413 Stunden Englisch machen? Zwei Stunden Freiarbeit vier Stunden Englisch? Skater, Leonie, Shirlieee, Tiffany,  
414 Augustine, Marie – o.k. (.) gut (.) dann ist – so dann ist also die Mehrheit – die Mehrheit dafür (.) dass wa drei  
415 Stunden Englisch drei Stunden Freiarbeit machen.  
416  
417 *Boris:* Yeehh  
418 [Gemurmel, Stimmengewirr]  
419  
420 *Frau L.:* So – **Ruheeee** (.) schscht  
421  
422 *Illo:* °Gib doch ma Shirley°  
423  
424 *Frau L.:* So gut – ehm – jetzt (2) dann könn' wa jetzt zuu – schsch (.) so (5)  
425 [Stimmengewirr]  
426 ssst (.) so dann komm' wa – ehm – dann komm' wa zu Dorotheas Zettel, (.) em die hat aufgeschrieben, – sch –  
427 eh ich hab ja versprochen dass wa zum Halbjahr also praktisch nach'en Ferien wieder die Sitzordnung ändern  
428 können – sie hat aufgeschrieben dass wir mit der neuen Sitzordnung die Tische auch anders hinstellen  
429 Viele: Jaaa

430  
431 *Frau L.:* wie – wie meinst du denn das. kannst du das erstmal erklären.  
432 [Klatschen]  
433 Scht  
434  
435 : °aber nicht zu zweit°  
436 : nehm se doch ( ) zuerst  
437  
438 *Dorothea:* Weil ich´s geschrieben hab – also nein weil ich finde – äh – ich find die ich find‘ das eigentlich  
439 besser – wenn die Tische also so – so halt immer in zweier Tischen oder so stehen – weil das ist halt auch immer  
440 so umständlich (.) wenn man nur wenn man nur Zweier-Tische hätte (.) und Frau L. hat gesagt – man müsste die  
441 Tische so hinstellen weil’s dann leichter mit dem Umräumen geht – finde ich eigentlich nicht weil wenn die  
442 Tische anders stehen würden dann würde müsste man alles nur nach hinten schieben und dann wär´ das alles viel  
443 einfacher. (.) Ja - OK (.) Und jetzt kann’s weiter gehen.  
444  
445 : He Kent  
446 *Kent:* Meinungen dazu?  
447  
448 *Hermine:* Also – ich find – ich find das – äh viel cooler – wenn wir das jetzt so hinstellen wie Dorothea das sagt  
449 (.) also – immer Zweier-Tische – weil – A is‘ dann – jetzt mal für die Lehrer ´n Punkt - das Abgucken is is äh  
450 nicht ganz so leicht – also doch vom Nachbarn aber – ehm aber du kannst halt nich so über die Ecken gucken (.)  
451 und dieser Eckentisch alle beschweren sich immer ja ihr unterhaltet euch ja über die Ecken – ja es ist auch so  
452 wenn die Tische so stehen was soll man andres machen im Englischunterricht? (4)  
453  
454 [einzelne rufen]  
455  
456 *Illo:* Also – ich find das – ich hab mich zuerst gemeldet – also ich find das ja erstmal – eh – das mit dem  
457 Abgucken und mit dem Schwatzen wenn ihr halt die Tische – halt ´n Meter nebennander auseinander steht dann  
458 reden sie halt über ´n Meter und nicht über die Ecken (.) und außerdem – ich find das – Mine beschwert sich – äh  
459 Hermine beschwert sich immer wenn man sie Mine nennt – und wieso nennt die denn Dorothea immer Doro?  
460 Echt der Name ist urst peinlich.  
461  
462 *Boris:* Ja ich möchte och noch was sagen (7) [Stimmengewirr]  
463  
464 : Peinlich, peinlich  
465  
466 Klappe Hermine (.) öhm – hier ich möchte och noch was sagen (.) ey ich find´ das einfach mal blöd wenn we-  
467 wenn die Tische so zweiermäßig stehen (.) guck mal wie Scheiße das aussieht (.) und außerdem ey – das ist voll  
468 unbequem – sitzte immer da alleene – siehst da nach vorne - kannst nicht mal inne Ecken oder so gucken – ey  
469 (.) weeße – ich geb´ jetzt ab an Kent – meinen Geliebten  
470  
471 Danke  
472 (8)

473

474 *Paula-Luise:* Ja ich find´ das auch blöd mit der Sitz- - also ich find´ - erstmal find´ ich die Sitzordnung sowieso  
475 blöd und dann noch die St- Tische – weil wenn ich hier vorne sitze – ja – dann kann ich zur Tafel immer extrem  
476 blöd gucken da muss immer erst das Tafellicht angemacht werden das finde ich blöd. (3)

477

478 [Zwischenrufe aus dem Hintergrund]

479

480 *Nataly:* Also ich find das auch blöd da weil da wo Paula-Luise sitzt da saß ich ja auch mal und da sieht man  
481 überhaupt nichts also von der Tafel – da spiegelt auch von draußen (.) das ist ätzend. (3)

482

483 *Marie:* Ok – also – ich will halten

484

485 [einzelne Hinweise zum richtigen Sprechen]

486

487 *Marie:* Also äähmm (.) also äähmm – ähm naja was wollt ich achso ich find´ das mit den Zweier-Tischen  
488 besser weil wenn man nämlich

489 └ : °Neeeiin°

490 └ *Marie:* **doch das ist besser – weil wenn man nämlich so sitzt** (.) dann wird man nämlich dauernd  
491 abgelenkt – und das ist wirklich (.) ich will jetzt nicht sagen Scheiße – aber es **is** so. (2)

492

493 *Lena:* Ja – also ähm ich find´ das mit den Vierer-Tischen find´ ich besser – ähm – weil dann kann man dann  
494 kann man zur Partnerarbeit schneller halt die Tische umräumen und so - und auch allgemein wenn man hier  
495 vorne also vorne mal Platz braucht – dann kann man die auch schneller umstellen – und – ehm (.) ja okay das  
496 war´s erstmal. (3)

497

498 Ach man [Hintergrundgeräusche]

499

500 : Okay und denn ähm und denn – die [ständige Kommentare im Hintergrund] (.) es soll- es sollten – also die  
501 Vierer-Tische sollten zwar so bleiben aber denn irgendwie inner eh inner anderen Ordnung weil – das is das is –  
502 ich weeiß nich – das sieht doof aus.(3)

503

504 *Hommer:* **Also - also - vielleicht sollten wa ja die Tische so hinstellen wie der in der 8 – d oder was das doch**  
505 **ist. so ein Mittelgang** /leiser werdend/ und dann auf jeder Seite zwei Zweier (.) ja also - da zwei Zweier – da  
506 zwei Zweier – da zwei Zweier – da zwei Zweier -

507

508 [mehrfache Wiederholungen der letzten Äußerung]

509

510 [Reden im Hintergrund]

511

512 : Dann gib mir mal her (.) genau – @da zwei Zweier und da zwei Zweier@ (1) also – **also dass es in der Mitte**  
513 **`n Mittelgang gibt** und – uf der Seite zwei Zweier und denn uf der Seite zwei Zweier /gehobene Stimme/ (1)

514

515 *Frau L.:* Also praktisch frontal – alle nach vorne gerichtet;

516 *Hommer:* Jaa  
517 : Immer Zweiertische  
518  
519 *Luke:* Also ich finde es auch besser wenn mehrere Stühle nebeneinander – sind (.)  
520 : Stühle  
521 *Luke:* **ehhhhhh** Tische (.) daaann kann man nämlich mit mehreren Freunden zusammen sitzen. (5)  
522  
523 *Illo:* **Das was – Luke**  
524 : Nein  
525 *Illo:* **Wieso denn? Ruhe** /gebrüllt/ Also das was Luke gesagt hat – das finde ich auch besser – weil – **ohh seid**  
526 **doch mal leise Mann** (1) **Ruhe** (.) **also hier zum Beispiel** (.) der Tisch der von Boris und so der geht ja so (.)  
527 und da kann man halt – wenn man nur am Zweier-Tisch sitzt – da kann man nur mit einem zusammen sitzen (.)  
528 sonst kann man ja mit drei Freunden zusammen sitzen (.) und das ist viel cooler /fast im Rap gesprochen/ (1)  
529 und Fasching war jut. (2)  
530  
531 *Boris:* Ja ich find´s ooch besser wenn die – wenn die so im Vierer-Tisch stehen – wenn die so eckig – sind weil –  
532 ehm – da kann man – dann is das einfach besser – weil – ja hier ist @Bob der Baumeister@ und ich geb´ jetzt ab  
533 an Kent. ( 8)  
534  
535 [Diskutieren im Hintergrund]  
536  
537 : kann ich singen?  
538  
539 *Illo:* Ja und das mit dem – a - - aber eine – eine Sache – da hat Dorothea Recht (.) @bei der – nein@ – bei der  
540 Sache mit den Zweier-Tischen (.) echt mal (.) da können ja wenn zwei (.) wenn zwei vor´inander stehen – kann  
541 man einfach (.) ufstehen (.) voll cool vor´n Tisch gehen (.) und den voll an den anderen ranschieben (.) [kurze  
542 Bemerkung im Hintergrund] und sonst – muss man immer erst so wenden und alles (.) muss man sich erst neue  
543 Tische holen (.) [Stöhnen von anderen] und Fasching war trotzdem gut. (2)  
544  
545 : Nee is klar  
546  
547 *Frau L.:* Ehm – wir haben jetzt verschiedene Vorschläge und ich würd´ das mal so´n bisschen aufschreiben und  
548 anzeichnen damit – jeder weiss worum es geht (.) ähhmm (2) okay also einmal- (2) °das ist Sitzordnung wie  
549 bisher°  
550 [Reden im Hintergrund] (3)  
551 *Kent:* Hier im Studio wird jetzt besprochen – wie die neue Sitzordnung sein soll (2) A so wie sie war oder aber B  
552 (.) anders. (6)  
553  
554 [Stimmengewirr]  
555  
556 *Frau L.:* Äh Tisch– sagen wir Tischordnung.  
557  
558 : Stimmen wir ab – Frau Lähnemann?

559

560 *Frau L.:* Ja – wir stimmen ab

561

562 [Stimmengewirr, Durcheinander]

563

564 [Singen]

565

566 : Ey – bist du bescheuert oder was mann.

567 *Hermine:* Bist du bescheuert?

568 : Bist du bescheuert – schieß Hermine

569

570 : Frau L. wird uns jetzt gleich was sagen – aber

571

572 : bummbummtsack bummbummtsack bummbummtsack bummbummtsack

573

574 [buntes Durcheinanderreden und Singen der Schüler] (63)

575

576 *Kent:* Frau L.? soll ich ausmachen? (15)

577

578 *Kent:* Werbung Ende (1) Werbung Ende (.) ich geb´ jetzt zurück zu Frau L..

579

580 *Frau L.:* So (.) Scht [Stimmengewirr] **Ruhe** (5) So – wir können ja am Schluss der Stunde noch´n Lied

581 zusammen aufnehmen wenn euch das so wichtig ist [Zwischenrufe] (6) aber jetzt (8) **Leute** – wenn jetzt keine

582 Ruhe ist dann entscheide ich wie die Sitzordnung ist (.) so – es sind jetzt vier verschiedene Vorschläge – also –

583 das ist die Tischordnung wie bisher – man kann ja vielleicht ´n bisschen verrücken dass es vorne nicht ganz so

584 eng ist – scht (2) äh – wir wollen erstmal das alles angucken nochmal drüber sprechen und dann könn wir

585 entscheiden (.) das nächste ist (.) was Dorothea vorgeschlagen hatte (.) [Geplapper im Hintergrund] überall

586 Zweier-Tische (9)

587 : Das is doof das is doof

588 [Geraune]

589 : Geht auf eure Plätze

590 : **Seid doch mal leise** /gerufen/

591

592 *Dorothea:* [aus dem Hintergrund] Ich hab nur gesagt dass die Tische anders stehen sollen – ich hab nich gesagt

593 dass sie nur in Zweiertischen stehen sollen

594

595 *Frau L.:* nee aber – mündlich hast du gesagt – immer zu zweit (.)

596 *Dorothea:* ( ) schlecht aber

597 *Frau L.:* Gut (.) okay (.) nächste – scht – nächster Vorschlag wäre – äh – Mittelgang – was Hommer gesagt hatte

598 und rechts und links Vierer-Tische (.) uuund – wobei man dann immer noch gucken muss wie die Aufteilung

599 hinkommt und wie wir es dann nachher hinkriegen (.) [Lachen im Hintergrund] Ähm (.) und – das letzte wäre

600 praktisch – müssten wir auch gucken – ob es so hinkommt – in der Mitte gerade (.) eventuell müssten wir in der

601 Mitte zwei Grade haben und dann seitlich so´n bisschen schräg – also dass es nicht ganz um die Ecke sondern



644 *Thomas:* Ich finde – ähm die letzte Tischordnung – die finde ich am besten – weil da hat man den Lehrer am  
645 besten – im Blickwinkel. (4)  
646  
647 *Frau L.:* Äähmm – scht ich hab´ grad noch ´nen Kompromissvorschlag zwischen den letzten beiden da vorne  
648 angezeichnet (.) dass man praktisch Vierer-Tische hätte von denen einer so´n bisschen seitlich – abgeknickt ist  
649 (6)  
650  
651 : Och nöö  
652  
653 [Anweisungen wer als nächstes sprechen soll]  
654  
655 *Augustine:* Also die – Flaffi-Tischordnung die finde ich – äh man hätte die Tische in der Mitte zusammen  
656 schieben müssen und nicht die außen (.) das wär´ doch besser (.) weil das weil das ist blöd wenn die so um die  
657 Ecke – also so schief stehen (.) weil die dann nicht direkt zusammen sind irgendwie (.) also wenn man wenn man  
658 die Tische in der Mitte zusammen schieben würde – dann wär´ das besser (.) So.  
659  
660 *Dorothea:* Also die Flaffi-Tischordnung finde ich eigentlich nicht ganz so gut – weil ähm – weil das wär´  
661 scheiße – das wär´ nicht so toll (.) wenn halt hinten so viele wenn halt hinten so viele auch kleinere sitzen  
662 würden – weil Fr- ( ) weil es sind überwiegend kleinere in der Klasse als mehr als  
663 welche die groß sind und die dann hinten sitzen können.  
664  
665 [Kommentare aus der Klasse]  
666  
667 *Illo:* Also – ich find´ meine Tischordnung Flaffi-Baby am besten (.) ähm aber ich würde denn irgendwie die  
668 nicht gleich hinternander stellen die Tische – sondern ein bisschen verrückt – weil wie Dorothea schon gesagt  
669 hat denn sehen die Kleen wenn die hinten sitzen nüscht und wir wollen ja auch ein bisschen mit de Freunde  
670 zusamm´ sitzen  
671  
672 : Ja  
673  
674 *Boris:* Ähm ich find´ die Flaffi-Tischordnung [Stöhnen von einem anderen Schüler] na @(3)@ ja (.) ja ähm auch  
675 etwas besser aber ich find´ die Vierer-Tisch- - Vierer-Tische eben noch ähm eben noch ein bisschen besser –  
676 oder man könnte eben auch wie äh – gerade Marie das macht – so `nen janz großen Tisch ma- so `nen ganz  
677 großen Tisch machen – wo eben mehrere zusammen sitzen (.) ja und wo der wo der Lehrertisch dann in der  
678 Mitte ist und die Tische so nebennander gestellt- so ähm (2) wo die denn herumgestellt (6)  
679  
680 : Wollt noch wer was sagen  
681  
682 *Hermine:* Ich find´ die Vierer-Tische am besten (.) aber es müss- müssen Drei- Dreier-Reihen sein bei den  
683 Zweier-Tischen oder so. (3) Hier Doro ist auch nochmal dran  
684  
685 *Dorothea:* Ja ich wollt´ noch was zu den – HUUU – äh ich wollt´ nochwas zu den Zweier-Tischen sagen – weil  
686 wenn ich finde das ich meine gut es geht dann dann sitzen nicht so viele Freunde zusammen (.) aber ähm – nur



687 das wär´ dann auch irgendwie komisch das könnt´ man dann nicht so gut irgendwie hinstellen so deswegen –  
688 weiß nich´ ich find´ irgendwie das ganz letzte am besten mit den – graden und schrägen und so. (6)  
689 [währenddessen im Hintergrund lautes Reden und Diskutieren, Pfiffe]  
690  
691 : Ich hab nochmal `ne Frage – ich möchte nochmal was zu ihnen fragen  
692 : Scht  
693 : Nein jetzt jetzt wird nüschd mehr jesagt;  
694 : °Woll´n wir noch beratend abstimmen?°  
695  
696 *Frau L.:* Wir müssen jetzt langsam mal – äh – zur – wir müssen jetzt langsam mal z- zum Schluss kommen –  
697 damit wir auch noch abstimmen können – da wir jetzt so ganz viele verschiedene Vorschläge haben würde ich  
698 die ein bisschen zusammen fassen – und zwar; (.) ähm – erster Vorschlag wäre praktisch wie bisher, (.) der  
699 zweite wäre – wäre Zweier-Tische, (.) ähm – der dritte Vorschlag würde ich sagen – der – der ganz rechts –  
700 dieser ist hier mit Vierer-Tischen und der die sind so ähnlich – stimm´ wa erstmal ab ob wir `n Tischordnung in  
701 der Art wollen (.) und der vierte wäre dieses Hufeisen mit Tischen innen drinne (.) (11)  
702 : °Jaaa° : ( ) das  
703 hatten wa in der Grundschule – da wird nur gequatscht über´n Tischen  
704 : Ja das is´ doof  
705 : Und da seh´n die hinten auch nichts über die Tische – wenn wenn wir jetzt hier diese Reihe haben und dann  
706 immer so weitermachen dann steh´n die Tische ( ) [weitere Einwürfe]  
707 : Lasst uns jetzt erstmal versuchen  
708 : Abgelehnt  
709 : Gut  
710  
711 *Frau L.:* Wir könn´s – wir könn´s ja mit abstimmen – ja? Ähm  
712 : Wir schreiben an  
713 *Frau L.:* (.) also (.) scht  
714 : ( ) Flaffi-Baby  
715 – /mehrmaliges Ansetzen/ Illo setzt du dich bitte; Flaffi – Flaffi, Franziska auch (.) äh – ich schreib´s jetzt  
716 gerad´ mal drüber – damit es einleuchtend ist. (3) [erklärt während sie an die Tafel schreibt]  
717  
718 *Kent:* Das dauert jetzt einen kleinen Moment (8) dududududududududududu  
719 : Vierertische  
720 : Könn´ wa nich  
721 *Kent:* Frau L. numeriert gerade die Tischordnungen nacheinander (.) es gibt insgesamt vier verschiedene  
722 Tischordnungen (2)  
723  
724 *Frau L.:* Weil die so ähnlich sind – stimmen wir die erstmal zusammen ab – ja? (.)  
725 : °stimm´ wa über  
726 Englischunterricht ab,°  
727 *Frau L.:* So – wer ist – wer ist für Nummer 1 (.) Tischordnung wie bisher?  
728 : Oh toll. Oh naja klasse.  
729 *Frau L.:* Meldet euch doch bitte

730 : Nöö ( ) Ansturm

731 *Frau L.:* Eins zwei drei vier – fünf

732 : das is‘ die Mehrheit

733 *Frau L.:* Seid ihr oder nich‘

734 [verschiedene Kommentare]

735 *Frau L.:* Wenn ihr euch nach den ander‘n richtet das bringt nichts – ihr müsst eure Meinung haben und ( )

736 bilden (.) ( ) sieben

737 : Alle für Flaffi

738 *Frau L.:* Ähm – wer ist für die Zweier-Tische?

739 : Wo denn (.) da

740 [Lachen]

741 : Gar keiner gar keiner

742 *Frau L.:* Ähm – wer ist für eine der Dreier-Lösungen (2) wo wir denn gucken müssen welche; (1) eins zwei drei

743 vier fü- – warte mal – eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht neun zehn elf zwölf 13 14 (.) 17 (1) äh – und wer

744 ist für das Hufeisen mit Tischen innen drin?

745 | : Ey nur einmal.

746 *Frau L.:* Nur einmal melden darf sich jeder – ja? Gut.

747 : Eben hast du dich auch schon gemeldet

748 *Frau L.:* Du hast Dich doch bei erstens gemeldet [Frage von einem Mädchen daneben] (4) Nein - es geht jetzt

749 um die vierte (.) scht (.) also (.) vier; eins zwei – ja dann seid ihr aber nicht‘ für die oder wie; (.) gut dann mach

750 da fünf und dann machen wir hier vier (.) da fünf [verschiedene Fragen aus der Klasse] (7) So (.) 17 (.) plus

751 neun – hier vier (3) nein vier waren das hier. (3) So jetzt rechnen wa grad mal – 17 plus fünf sind 22 – plus vier –

752 sind 26 – da fehlen noch ‘n paar Leute – wer – wer hat sich nirgendwo gemeldet? wer enthält sich der Stimme?

753 scht [Diskutieren] (6) okay (2) achso dann schreib aber eins dahin (1) so – gut (.) also dann hamm wa diese –

754 dann hamm wa die Dreier-Sitzordnung (.) das wäre (2) wobei da gibt´s sogar vier – scht – äh das stimmen wir

755 jetzt erstmal ab (.) ob – ob die Vierer-Tische gerade stehen sollen oder - `n bisschen (.)

756 | *mehrere:* grade grade

757 *Frau L.:* oder mit – oder mit übereck

758 | *mehrere:* grade grade

759 *Frau L.:* (.) das wäre jetzt gerade oder eine dieser Übereck-Möglichkeiten (1) so – scht – **Ruhe. Wer** ist (2) wer

760 ist dafür – dass die – äh grade stehen sollen – die Vierer-Tische? (1) Eins zwei drei (1) ähm – wer ist dafür dass

761 die übereck stehen? (3) Überhaupt übereck (1) so – und (.) gut – dann würde ich sagen – dann – äh – da hamm

762 wa wir haben verschiedene Übereck-Vorschläge – die zeichnen wir zur Englischstunde noch mal an und

763 stimmen dann darüber ab (.) Okay?

1 **Kreisgespräch zur Freiarbeit im Delfin-Projekt am 17. 6. 2002**

2

3 Frau L.: Heute ist der 17.6. zwei Tage vor den Sommerferien 2002 und wir wollen noch einmal d'rüber sprechen  
4 wie - euch - die Freiarbeit im letzten halben Jahr gefallen hat.

5

6 Illo: Ok, was hat dir gefallen - und wie hat ´se dir warum hat `se dir gefallen und so? °Was fandest du doof?°

7

8 Lena: Ja, also - eigentlich hätte se mir gefallen, aber da wir so viel Englisch gemacht haben und keine ander'n -  
9 em - also Lehrmaterialien von Fächern - em - hat se mir dann nicht so gut gefallen.

10

11 Illo: Also ich fand es war - nicht so viel Englisch (2) Thomas

12

13 (: *Schleimer!*)

14

15 Thomas: Also ich fand's auch (2) also ich fand's ganz gut, weil - em - die Leute - also im Klassenraum - da  
16 waren nicht so viel Schüler, und - die waren alle in Gruppen in anderen Räumen verteilt. Und da war es nicht so  
17 laut im Klassenraum.

18

19 Illo: Was sagst du dazu, Josephine?

20

21 Josephine: Also ich find Freiarbeit nicht gut aber auch nicht schlecht, also es geht so (1) und ja - wir machen halt  
22 ein bisschen viel Englisch - aber es geht eigentlich.

23

24 Augustine: Also - mir hat gut gefallen, dass wer - eben so am Computer arbeiten konnten, dass wer Referate  
25 machen konnten, (1) guck nicht so doof @(.)@ und - em (3) ja - na und dass wir in Gruppen arbeiten konnten  
26 - und das war's - ja

27

28 Illo: Ja also ich fand's auch gut dass wir halt in Gruppen arbeiten konnten und so, - ei natürlich darf ich auch  
29 man (1) bekloppt - klar. (3)

30

31 Boris: @ Ich fand die Freiarbeit eigentlich ganz gut @(3)@ - dass wir ebend auch so einen Arbeitsplan hatten  
32 und dass wir den abarbeiten durften - oder mussten -

33

34 : **mussten**

35

36 Boris: und ja - dass wir ebend auch Proj... also ab und zu em - die also - die Referate och machen durften und  
37 dass wir auch - em - in vereinzelt Räumen machen durften. Dankeschön. Ich geb jetzt ab an Illo - der stinkt.

38

39 Illo: Ich weiß; o.k.; ich fand's auch noch gut mit den Buchreferaten - ja das wa - ei, ich kann och reden -  
40 (*unverständliches Gemurmel im Hintergrund*)

41 nee ich will och was sagen, nee, ich fand das auch gut mit den Buchreferaten - weil ich find' das, ich find' das  
42 besser als wenn wir irgendwelche anderen Referate machen, und da man kann ja auch selbst entscheiden was  
43 für'n Buch und so.  
44  
45 Kent: Also – eh - also ich fand die Freiarbeit ganz gut, vor allem dass einige – eh - außerhalb des Klassenraums  
46 gearbeitet haben so dass es nicht immer so laut war. /tiefe Stimme/ Ich bin Ken Broadman von Kanal 6. (3)  
47  
48 Illo: Möchte noch irgendwas noch wer sagen? /Ansagerstimme/ Sonst gibt's Ken Broadman vom Kanal 6. Ab an  
49 Frau L..  
50  
51 Frau L.: Gut, das war jetzt vor allem zu den Arbeitsformen insofern dass einige außerhalb gearbeitet haben;  
52 vielleicht können die die außerhalb gearbeitet haben nochmal sagen - ob sie denn da auch gut arbeiten konnten  
53 und - ob da was bei rausgekommen ist.  
54  
55 Illo: (*O.k. kann ich auch was zu sagen*), ja das (4) ja ich find das auch gut, dass wer – dass wer draußen arbeiten  
56 durften, weil das war viel cooler als wenn alle in dem kleenen Raum hier sitzen und sich dann alle gegenseitig so  
57 eng sind und sich alle gegenseitig hauen (2) okay  
58  
59 Hermine: @(. )@ eh - Illo – eh - ich fand das cool dass wir – dass wir - in verschiedenen Räumen also uns  
60 irgendwo hinpflanzen konnten (2) ja und - es war – es war dumm dass es dass es irgendwie nur Englisch ist, weil  
61 ich mein (2) das macht auch nicht immer fun.  
62  
63 Shirley: Ja man - man könnte von'ner man könnte von'ner Sache her sicher gut da außerhalb der Räume arbeiten  
64 aber – eh - weil das denk ich menschlich ist dass man das dann eh nicht macht weil keiner das kontrolliert –em -  
65 denk ich mal dass das eigentlich ziemlich - ziemlicher Quatsch ist dass man da –em - dann außerhalb arbeiten  
66 kann weil - das erzählen ja eh - das wird ja bloß erzählt dann und dann macht man ja die Aufgaben nicht was  
67 man im Klassenraum zwar auch nicht macht aber da macht man ja die Aufgaben noch weniger,  
68  
69 Illo: Okay, Shirley, du warst,  
70  
71 Josephine: Also mir hat gut gefallen dass wir die Buchreferate - in Freiarbeit machen konnten dass we die nicht  
72 zu Hause machen mussten.  
73  
74 Illo: Okay; (1) wir gehen noch ma grad mal rum, wa außerhalb gut – war oder schlecht.  
75  
76 Augustine: Also ich fand – ich fand's auch gut wenn wa mal in'en andern Raum waren weil – em - dann konnte  
77 man irgendwie – wenn – em - wie soll ich en das sagen? Also @(. )@ – wenn die - wenn die andern Gruppen die  
78 ham einen dann nicht dabei gestört und dann konnte man sich besser drauf konzentrieren.  
79  
80 :(Hat eh keiner gemacht, is aber egal. ) @(1)@ (Keteku – unverständliche Laute)  
81

82 Frau L.: Es gibt ja noch mehr Leute die häufiger außen – draußen - gearbeitet haben, was meint ihr? hab hat man  
83 da auch was geschafft oder nicht?  
84  
85 Illo: Genau Bart - du warst sehr oft draußen.  
86  
87 Bart: Also ich und Skater ham eigentlich relativ viel draußen geschafft - an Englisch und so. (3)  
88  
89 Boris: Also - also ich hab eigentlich auch ganz viel geschafft - aber ich quatsche – ich quatsche zwar manchmal  
90 immer - aber dafür mach ich @(4)@ [unverständliche Laute von Illo] – aber trotzdem hab ich was geschafft.  
91  
92 Illo: [unverständliche Laute] Test Test - 1 2 - Test  
93  
94 Frau L.: Ruhe! (3)  
95  
96 Pünktchen: Also ich fand draußen hat man also ziemlich viel geschafft mehr als drinne - weil irgendwie da war  
97 man - naja was heißt hier auf sich gestellt aber da kam nicht ständig Frau L. an - und hat eben einem aufs Blatt  
98 geguckt und das hat einen nicht so nervös gemacht.  
99  
100 Dorothea: Ja - also ich fand auch dass es draußen dass man auch so viel geschafft hat wie drinne - weil man hat  
101 halt drinnen genauso viel gequatscht wie draußen. @(3)@ (4)  
102  
103 Augustine: Nein Lillie hat gesagt ich soll mich melden – ich muss mich melden.  
104  
105 :(Geh doch mal weg hier) (3)  
106  
107 Hermine: Ehm – na ja - also ich würde sagen – ich hab' ich hab nur gequatscht eigentlich in Freiarbeit draußen  
108  
109 | : Das ist nicht gut.  
110  
111 |Hermine: Das ist mir scheißegal ob das nicht gut ist – em - aber geschafft hab ich – geschafft hab ich trotzdem  
112 viel - also die letz...  
113  
114 | Illo: Wie ( ) obwohl du das gar nich gemacht hast?  
115  
116 Hermine: Ich hatte keinen Freiarbeitsplan, mh.  
117  
118 Illo: **Das war der Beweis dass sie schummelt!**  
119 [Fauchen vor dem Mikrofon]  
120 Hermine: Ich hatte keinen bekommen.  
121 [Fauchen vor dem Mikrofon, Unruhe im Hintergrund]  
122 Illo: Ken Broadman

123 [Unruhe im Hintergrund]  
124 Frau L: ( ... wollte noch was sagen.)  
125  
126 Kent: ( ) [Unruhe im Hintergrund]  
127  
128 [Shirley: Ich wollte – ich wollte noch mal - warte mal, sei mal ruhig – ich wollte bloß nochmal was an  
129 Frau L. sagen - dass sie - wenn sie das - wenn sie das Band irgendwelchen - irgendwelchen anderen Leuten  
130 vorspielt denen sie aufquatschen will - auch Freiarbeit zu machen - dass sie dann nicht die ganzen negativen  
131 Sachen löscht. Also das mit dem Quasseln zum Beispiel, ja?  
132  
133 Illo: OK, ich denke ma jetzt kommen wir zu zweiten Frage.  
134  
135 Frau L.: Aber jetzt machen wir erstmal aus.  
136  
137 Illo: Au bitte – kann ich weitergehen? Das macht...  
138  


---

139  
140 Frau L.: Könn’ wir zur zweiten Frage kommen ob ihr in der siebten Klasse noch Freiarbeit machen wollt und  
141 wenn dann welche Arbeitsformen.  
142  
143 : /aus dem Hintergrund/ (na wie wenn) ( )  
144  
145 Illo: / in Journalistenstimme/ Kent Broadman mit Interviews – auf Kanal 6.  
146 [Frau L.: °leise jetzt°  
147  
148 : Dorothea  
149  
150 Dorothea: Ja – also ich möchte auf jeden Fall – inner – siembten Klas – se noch Freiarbeit machen (.) weil – ja  
151 also na ja – weil ich’s gerne machen möchte – und auf jeden Fall finde ich cool – das mit Computer –  
152 Gruppenarbeit und vor allem die Spiele. ( )  
153  
154 Illo: OK. Dorothea. Pünktchen.  
155  
156 Pünktchen: Also ich würde auch gern also – inner Siembten wieder Freiarbeit machen (.) weil – und denn  
157 besonders eben Arbeitsblätter und Computer und so (.) ja (.) ja – das war’s.  
158  
159 : °Frau Lähnemann darf ich dazu auch was sagen?°  
160  
161 Illo: **OK** (1) und ich darf was sagen. Ich würd’ ich will würde auch gern weitermachen in der vierten – inner  
162 siebten Klasse (1) [Gelächter] weil (.) ich find’ Freiarbeit des ist och – ich denk mal – ich will jetzt nicht sagen,  
163 dass ihr alle faul seid oder so – °ihr werdet’s wahrscheinlich alle sein° – aber – öj/jemandem zurufend/ - aber –

164 das – e – man da sich auch – so jesacht – das man da nicht halt die ganze Zeit da sitzen muss (.) irgendwelche  
165 Aufgaben an den Kopf gedonnert kriegt (.) weil man da kann man ja auch selbst bestimm was man macht. Das  
166 find ich einfach voll klasse. Und dann sollte man aber – ich find das mit dem Szenen spielen find’ ich jut – und  
167 dann find ich noch jut mit de Computer – und dann find ich noch gut – die Logikos (.) und den Rest find ich nich  
168 so toll.

169

170 : °bitte nich mehr so ( )° [aus dem Hintergrund]

171

172 : Marc hier ist Kent

173

174 *Illo:* Kent Broadman auf Kanal 6.

175

176 *Kent:* Ein Zitat (.) Ja (.) Ende des Zitats. (1) Fertig – ja also auf jeden Fall – ich würde es auch gerne  
177 weitermachen

178

179 *Illo:* Ok (.) das war (.) Kent Broadman mit dem Interview an Boris /als Journalist gesprochen/

180

181 *Boris:* Ähmm (.) ich würde das auch gerne weitermachen (.) weil (.) ähmm (.) weil das hat mir auch sehr viel  
182 Spaß jemacht.; aber man müsste – äh man müsste mehr Projekte mit in die Freiarbeit rein nehmen.

183

184 *Illo:* **Hör auf Hommer.**

185

186 *Luke:* Ich würde es auch gerne weitermachen (1) ab- (.) aber am

187 └: ( ) du Perverser ( )

188 aber am liebsten kein Englisch.

189

190 *Kent:* /nicht ins Mikro/ Habt ihr Deutschland gegen Paraguay gesehen?

191

192 [Gemurmelt und Durcheinander]

193

194 *Konrad:* Ich würde Freiarbeit auch gerne in der siebten Klasse weitermachen und am (.) [wird von anderem  
195 Schüler angeblafft] liebsten Computer und Logikos. [im Hintergrund Gespräche von vielen]

196

197 : °Tolle – in der achten ( )°

198

199 *Frau L.:* °Warte mal – ( ) warte mal° – **Ruhe.** /gerufen/ (1) ich habe nichts von dem gehört was  
200 Konrad gesagt hat (.) kannst du bitte nochmal zu Konrad gehen (.) und die anderen sind leise

201

202 *Konrad:* Ja ich würd’ in der sieb- (.) ja ich würd’ in der siebten Klasse auch gern Freiarbeit weitermachen und  
203 am liebsten Logikos und Computer.

204

205 : OK – Konrad.

206 [Durcheinanderreden im Hintergrund]

207 *Illo:*° Hier ist der ( ) von Kent Broadman – Kanal 6°

208 : Ja klar

209 *Illo:* wo is’ mein ( )

210 : Leise.

211

212 *Augustine:* In der siebten Klasse würde ich auch gern (.) Ff- Freiarbeit weitermachen (.) mir hat – auch

213 besonders gut – ähm – die Gruppenarbeit gefallen und – das am Computer – wo immer diese kleinen Fehler

214 kommen und – ähm – ähm – dass man Referate ausarbeiten kann – finde ich auch gut (.) und dass – wa – auch –

215 so – Spiele – machen und das – auch mal vorspielen die Szenen oder sowas.

216

217 *Illo:* °Ja das ist auch ganz gut.°

218

219 *Josephine:* Ich möcht in der Siebten auch Freiarbeit weitermachen.

220

221 *Shirley:* Ich möchte in der Siembten – ähm (.) ich denke mal keine Freiarbeit weitermachen (.) weil (.) ähm es ist

222 so das – ich denke mal die meisten, die – das irritiert mich – hör damit auf – die meisten die das – öh – öhm –

223 sag mal öhm (.) Freiarbeit weitermachen wollen die woll’n sicher nicht unbedingt @Freiarbeit weitermachen –

224 [Gelächter im Hintergrund] sondern nur – sondern

225 | : woll’n nicht

226 sondern – sondern wollen nur weiter quat-schen – weil – ich übrigens auch (.) äh – weil – weil Freiarbeit einfach

227 `ne bes- äh – super Gelegenheit ist um sich auszuruhen und keinen Unterricht zu machen.

228

229 : Genau.

230

231 : OK (.) Hermine.

232

233 *Hermine:* Ja (.) das will ich auch sagen dass (2) ähm (.) ich will (.) äh (.) ich würde in der Siembten auch (.)

234 gerne Freiarbeit wieder machen – weil (1) man da so (.) krass quatschen kann – irgendwie. Is’ lustig.

235 [währeddessen Gespräche im Hintergrund]

236

237 *Frau L.:* Ruhe. /gerufen/ [im Hintergrund]

238

239 *Paula-Luise:* Ich will in der siebten Klasse keine Freiarbeit machen – weil ich das extrem lankweilig finde.

240

241 *Illo:* OK – dann quatsch doch mehr. Höhöhö

242

243 [Gelächter und Reden im Hintergrund]

244

245 : Thomas.





287 : /im Hintergrund/ ob wa auch richtig gearbeitet haben  
288  
289 Frau L.: /im Hintergrund/ ob ihr selber meint dass ihr gearbeitet habt oder mehr rumge-( )  
290  
291 : Ah ja – genau – jetzt weiß ich`s  
292  
293 : ( )  
294  
295 *Thomas:* Also wir ham ja auch Referate und (.) Buchvorstellungen und so da gemacht (.) und da sind ja nun  
296 nich' – nur Fünfen und Sechsen raus gesprungen; es sind ja auch gute Noten da raus gekommen – Einsen und –  
297 Einsen und Zweien – und Dreien vielleicht;  
298  
299 *Illo:* Ja, und Fünfen und Sechsen.  
300  
301 : Nein, die nicht.  
302  
303 *Illo:* Ja, so hält man kein Mikrofon – da hält man so.  
304  
305 *Lena:* Ja (.) also – ähm – ich würd' Freiarbeit auch gern weitermachen, (.) weil – ähm – da kann man halt – ähm  
306 –Referate – und sowas ausarbeiten – das braucht man dann halt nich' – @ähm@ – zu Hause machen.; (.) und (.)  
307 ähm – das kann man dann halt auch – inner Gruppe machen und braucht sich dann halt – auch nicht zu Hause zu  
308 treffen.  
309  
310 *Illo:* Ja (1) war voll klasse. Na jetzt gehen wir mal so rum.  
311  
312 : Genauso wie ich seh,  
313  
314 : Emmi (.) hallo (.) hallo  
315  
316 mehrere: oh mann;  
317  
318 : Höhöhö – höhö  
319  
320 Frau L.: Das brauchen wa nich'  
321  
322 : Genau – Radio Saff  
323  
324 : /gesungen/ S-A-W  
325  
326 *Pünktchen:* Also, ich find irgendwie nur – Shirley meint jetzt eben – dass wir das ja alles nur sagen – ja weil wir  
327 uns einschleimen wollen oder so – aber sie muss ja mal verstehen – vielleicht ist das ja wirklich unsere Meinung

328 – das wir eben die Freiarbeit gut fanden und so – weil vielleicht auch weil wir da – was heißt quatschen konnten  
329 – aber wie Illo eben auch schon gesagt hat (.) da ko- da konnten wir eben nebenbei – beim Arbeiten – eben auch  
330 mal quatschen; und und erzählen (.) was wa in den anderen Stunden eben nicht könn' (.) und darum hat das  
331 einem eben mehr Spaß gemacht als normalen Unterricht.

332

333 [verschiedene Kommentare im Hintergrund]

334

335 : OK (.) bbbrrrrr (.) brrr brrr brrr brrkk

336

337 : Wo is'n das

338

339 : Nö.

340

341 *Kent*: Könntest du die Frage nochmal wiederholen?

342

343 : Ooohhh

344

345 *Frau L.*: (Wir machen weiter)

346

347 *Illo*: Haben wir einen – Freiwilligen der quatscht – oder so richtig abarbeitet

348

349 : Achso

350

351 *Illo*: Bongbong - /gesungen/ Itchi und Scratchishow

352

353 : Kent Broadman ist weg

354

355 *Kent*: Also ich denke ma – ähm – dass man – in der Freiarbeit auch – äh – also; naja gut – jetzt ging es eigentlich  
356 das heißt ich hab's nich' so mitbekommen – weil jetzt war'n mehr Räume – das heißt – da war – wurde mehr  
357 verteilt gequatscht – denke ich mal; aber wenn – der Lehrer kann ja auch nicht in allen Räumen sein und  
358 deswegen denke ich mal – es wurde vielleicht `n bisschen mehr gequatscht;

359

360 *Kent*: Bis zum nächsten mal – schalten sie wieder ein

361

362 : Hat noch wer was zu sagen,

363

364 *Josephine*: Also ich konnte arbeiten und quatschen gleichzeitig.

365

366 : Hier

367

368 : Mann.

369

370 *Hermine*: Öhm – also ich denke nicht dass ich besonders ernsthaft gearbeitet hab (.) ich hab trotzdem was  
371 geschafft – aber – das meiste hab ich halt gequatscht oder so. (7) @Und ich saß die ganze Zeit vor der 11a  
372 rum.@

373

374 : Warum wohl?

375

376 : Guck mal was die für'n langen Zeh hat; [im Hintergrund]

377

378 : Schscht.

379

380 *Boris*: Also ich finde nich' so dass Freiarbeit so `ne [geht in Lachen über]  
381 [ : Jaa – oohh [Lachen]

382

383 *Boris*: Also ich fin- [Lachen]

384

385 : mann (.) Oohh Boris.

386

387 *Boris*: Jaaa. Ich fin- (1) Ich finde nich' das Freiarbeit so'ne Quatschstunde ist (.) weil da muss man ja auch  
388 arbeiten – ja

389 [ : Hommer

390 [ *Boris*: und das war's.

391

392 [Gähnen, verschiedene Hintergrundgeräusche]

393

394 : Sei mal leise Hommer

395

396 : Hommer sei leise (.) Skater du auch

397

398 : Ich hab auch noch was zu sagen

399

400 : Könn' wa uns mal anhör'n,

401

402 *Frau L.*: Also was – Lena sagte fand ich ganz wichtig – dass man – äh – in der Freiarbeit eben auch  
403 Gruppenarbeit machen kann – und sich da nicht extra zu Hause treffen muss. Ääähhmm (1) ich denk' ein Vor-  
404 ein Vorteil im letzten H- (1)

405 [ : Schscht.

406 [Ein Vorteil im letzten Halbjahr war dass es eben die Tische und Bänke auf  
407 den Fluren gibt dass es da einfach auch gute Arbeitsmöglichkeiten gibt – wenn nicht grade – andere Schüler da  
408 sitzen; (1) ähm (.) uuund dass zum Beispiel für Szenen dann auch andere Klassenräume zur Verfügung standen.

409 Äh – vielleicht können wir jetzt nochmal eine Runde machen und jeder – sacht kurz – was ihm am besten  
410 gefall'n hat.  
411 \_\_\_\_\_  
412  
413 : Ähmm. Computer.  
414  
415 : Computer.  
416  
417 : Computer.  
418  
419 : Computer.  
420  
421 : Computer.  
422  
423 : Lück.  
424  
425 : Lück.  
426  
427 : Lück.  
428  
429 Thomas: Profax, Lück und Computer.  
430  
431 Joana: Ähh, Lück – und Computer.  
432  
433 : Lück.  
434  
435 Paula-Luise: Arbeit in den Gruppen.  
436  
437 : Computer.  
438  
439 Hermine: Das Quatschen.  
440  
441 : Referat.  
442  
443 : Referate.  
444  
445 Josphine: Was? Was sollen wir denn jetzt sagen? Buchreferate, ja genau, Referate.  
446  
447 : Referate.  
448  
449 Augustine: Rettet die Wale.

450  
451 : Rettet die Wale?  
452  
453 Augustine: Ach so? Egal! Geh weiter!  
454  
455 : Nix.  
456  
457 : Nix.  
458  
459 : Arbeiten in Gruppen.  
460  
461 Luke: Das Mikrofon sieht aus wie ein Penis.  
462  
463 : LUKE!!!  
464  
465 Illo: Also, Logikos, Computer und – weil bei Logikos konnte man immer abgucken.  
466  
467 Boris: Also ich fand eigentlich Freiarbeit ganz gut. Und vor allem mit Computer und wo wir denn das Steinzeit-  
468 Projekt gemacht haben. Das fand ich sehr gut.  
469  
470 Hommer: Logikos!  
471  
472 : Was?  
473  
474 : Logikos.  
475  
476 Bart: Mir ham auch die fönen Logikuf gampf toll gefallen.  
477  
478 : Was, die Tonlüge?  
479  
480 Bart: Die Logikos.  
481  
482 Kent: Eigentlich alles außer Freiarbeit. – \*Gekicher\* - Nein, das war ein Scherz. Äähhh, Computer, Computer,  
483 Computer.  
484  
485 : Der Computer, die Lück und Logiko.  
486  
487 Kent: Und die Tadelaufgaben! Und die Stockhiebe!  
488  
489 Natali: Ääh, ja, was nehm ich denn? Die Gruppenarbeiten, jajaja...  
490

491 Nina: Referate.  
492  
493 : Computer.  
494  
495 Pünktchen: Computer und ...???...???...  
496  
497 Frau L.: Und du Barney?  
498  
499 Barney: Arbeitsblätter.  
500  
501 Frau L.: OK, ich kann ja verstehen, dass es kurz vor den Ferien ist, aber trotzdem hätte es ja nicht ganz so  
502 unruhig sein müssen bei der Aufnahme. – Boris, an dich hätte ich noch eine Frage: Du hattest vorhin gesagt, man  
503 sollte mehr Projekte machen. Kannst du noch erklären, was du damit meinst?  
504  
505 Barney: Was meinen sie damit?  
506  
507 Boris: Also, so in dem Sinne, dass man mehr baut – und in dem schülerischen Sinne seh ich zum Beispiel die  
508 Großen zum Beispiel irgendwelche Häuser aus Pappe und so bauen – hört doch mal jetze auf – Aber der hält das  
509 ja immer zu Illo und der sagt dann perverse Wörter – und ich würde gerne so also, so, also mehr Projekte mehr  
510 so bauen. Was man denn in der Aula ausstellen könnte.  
511  
512 Frau L.: Also meinst du ein bisschen mehr was praktisches dabei. OK, gut.

64 **Gruppendiskussion zur Freiarbeit von SchülerInnen einer 8. Klasse am 30.6.04**

65 **Abschnitt I, Zeile 66-243**

66 *Frau I.*: Ja schön dass ihr alle da seid wieder [Lachen von einigen]

67 | : Meine Freunde nennen mich (Tommy)

68  
69 *Frau I.*: Unsere – äh [Durcheinanderreden] (2) Frage die jetzt hier im Raum steht ist – also äh ihr habt ja vor äh

70 | *Illo*: Mein Name ist Forrest Gump. Meine Freunde nennen mich Forrest Gump

71 in der fünften Klasse vor zwei Jahren, drei Jahren? drei Jahren inzwischen bei euch (.) Freiarbeit gehabt (.)und

72 | *mehrere*: Drei

73 ähm (1) wir würden gerne wissen – wie ihr die Freiarbeit in Erinnerung habt – was ihr – dran gut gefunden habt,

74 | :@Zwangsarbeit@

75 (.) was ihr nich‘ so gut gefunden habt, – und es wär’ schön wenn jeder wie’s letzte Mal der Reihe nach eben –

76 sagt – woran er sich erinnert und wie’s gewesen ist (2) Fängst du an Natalie? Oder möchte jemand sich freiwillig

77 (.) so als Erster (2) (*melden*)

78

79 [Lachen im Hintergrund]

80

81 *Hermine*: @Illo@

82

83 [Meldegeräusche im Hintergrund]

84

85 : Illo!

86

87 *Illo*: Äh – ich fand’s – ei ja – es war halt relativ langweilig weil wir kein – Ziel uns gesetzt hatten, (.) also

88 einfach nur – Plan fertsch machen [weiterhin Meldegeräusche im Hintergrund] und da jeder soundso selbst

89 unterschrieben hat hat er mit nem andern Nam’ unterschrieben hat kein’ gestört, (2)

90

91 : ( ) zu eine Meldung /wie Nachrichtensprecher gesprochen/

92

93 *Illo*: äh – und das hat da hat man halt kein Ziel gehabt und deswegen hat keiner richtig mitgemacht und

94 außerdem konnte man auch (.) aus’m Klassenraum raus

95 | *verschiedene*: Hallo Josephine

96 | *Illo*: Hallo Josephine

97 *Josephine*: Morgen Leute

98 | *Illo*: Konnt’ man auch aus’em aus’em Raum raus und so weil’s halt kein’ gestört hat weil

99 auch keiner aufgepasst hat, (1)

100

101 *Skater*: Frau L. ( )

102 | (: *Sag jetzt mal hallo ich bin Josephine*)

103 | *Josephine*: Hallo ich bin Josephine

104





147

148 *Dorothea (?)*: Naja es war vor allem auch irgendwie sinnlos weil man (.) die die Aufgaben die wir hatten

149 irgendwie mit irgendwelchen Logicos und so ich weiß gar nicht was wir da groß lernen soll (.) also (.) von daher

150 | : Ja

151 saßen wir zwei Stunde sinnlos rum

152 | *Boris*: Das war die sinnlose Beschäftigung

153 | : Ja.

154

155 *Illo*: Und das hat und das hat Zeit geraubt weil wir die einzige Klasse waren die sieben Stunden hatte

156

157 : ( )

158

159 *Kent*: Die 8A hatte aber auch Projektunterricht

160 | *Illo*: Aja stimmt das war

161 | *Skater*: Die hatte nur Freiarbeit und nich Projektunterricht

162 | *Illo*: Aber aber ich

163 wollt mal sagen danach haben wir ja das weitergeführt, (1) zum zum Projektunterricht, [einer imitiert

164 Schnarchen]

165 | : Das fand ich toll

166 | : Kent, Kent [lautes Schnarchgeräusch im Hintergrund]

167 | *Illo*: Und da war's eig'ntlich auch besser – weil's darauf Noten gab

168 und es wollt' ja keiner – auch wenn's bloß so'ne ich sag mal Billignote ist wollt keiner ne Vier oder Fünf auf'em

169 Zeugnis wenn's geht haben (.) weil ähm und äh

170 | *Skater*: Na Boris /ironischer Tonfall/

171 | *Illo*: Deswegen hat man sich da da auch ein bisschen

172 | *Josephine*: @Hahaha@

173 angestrengt und so – und das war denn besser weil da hat man auch mehr aufgepasst [prustendes Lachen im

174 Hintergrund] weil ja alle – auch wa- auch was abgeben mussten und so und nicht so'n blöden Plan aus- - und wir

175 ham da auch noch'en richtig super geniales – extrem hübsches jetzt für die

176 | *Dorothea*: Hallig-Hooge-Modell gebaut

177 | *Illo*: jetzt für

178 die Geographie genutztes Hallig-Hooge-Modell gebaut (.) doch da war'n noch Leute dabei ich nenn jetzt keine

179 Namen (1) Ähm mess your death (.) [Hupengeräusch im Hintergrund] Die sind bloß im Haus rumgerannt ham

180 mit @Klopapier rumgeworfen@ [Lachen von den anderen] @Na klar@

181

182 *Frau I.*: In'er Projektarbeit oder in'er Freiarbeit?

183

184 *Illo*: Nein ähm [Lachen] @beim Hallig Hooge bauen@

185

186 [allgemeines Gelächter]

187



230 *Hermine* (?): Ham wa aber  
231  
232 *Josephine*: Scheiße sagt man nicht  
233  
234 *Illo*: Scheiße sagt man nicht  
235 [ *Thomas*: Äh Pardon (.) Ähm Mist [Diskussion im Hintergrund]  
236 [ *Skater*: Scheibenkleister  
237 [Stimmengewirr] |: Ja, wat denn  
238  
239 *Illo*: /sehr ernsthafte Tonfall/ Thomas du weißt ja wie das mit der Gossensprache ist in unserer Klasse  
240  
241 [Lachen von den anderen]  
242  
243 : Ja, davon hat Frau L. ( )

415 **Gruppendiskussion zur Freiarbeit von SchülerInnen einer 8. Klasse, 30.6.04**

416 **Abschnitt II, Zeile 417-595**

417 *Thomas:* Das hat doch gar nichts zum Thema zu tun – Leute ich finde wir sollten uns wieder aufs Thema  
418 besinnen und (.)

419 [Kent: ja, wir sollten uns wieder aufs Thema besinnen und das Mikro- [Kichern im Hintergrund]

420

421 *Frau I.:* Ich würde jetzt äh – jetzt ganz gerne mal ihr habt ja jetzt schon viel erzählt – ich würd' jetzt ganz gerne  
422 noch von den – Mädchen hier in der Runde was hören

423

424 *Tiffy:* Ja gut

425

426 : Uuuuuh.

427

428 *Illo:* Alle jetzt nach-

429

430 *Frau I.:* Vielleicht könnt ihr euch mal bisschen zurücknehmen

431

432 *Illo:* Alle jetzt nacheinander einmal

433

434 *Tiffy:* [anfangs weiter Durcheinanderreden der anderen] Freiarbeit äh – Freiarbeit war langweilig oder –  
435 anspruchslos weil's halt immer dasselbe war (2) wirklich nur noch irgendwelche Arbeitsblätter (.) abarbeiten mit  
436 Lösungen die schon hinten draufstehen – u- und – ich denk mal des- deshalb fand ich Projektunterricht auch

437 [ : (Oh Boris ey (.) reiß dich dochmal zusamm')

438 besser weil man da ja – zu diesem Thema aussuchen konnte und das dann vielleicht auch gern gemacht hat und –  
439 dann [jemand pfeift im Hintergrund] hat man sich damit auch beschäftigt – und – Freiarbeit naja war einfach –

440

441 abarbeiten oder nich' ( ) Unterschrift – Unterschrift hol'n oder selber fälschen – also ich  
442 mein'

443 [Thomas: Genau so. [Josephine: Ja, man hat deswegen ( ) Skater, man hatte in Freiarbeit einfach  
444 mal gar kein Ziel – beim Projektunterricht hat man – ein Projekt inner Gruppe gemacht was eim was man sich  
445 selber ausgesucht hat was man wirklich machen wollte und hatte zum Schluss dann Ergebnis zum Vorzeigen und  
446 – ähm und in in Freiarbeit hatte man nur Arbeitsblätter die man löst – und (1) denn steht auf'm Zettel dass man  
447 das gemacht hat – aber (.) es war nich' wirklich anstrengend es war nich' wirklich anziehend und das is' auf  
448 Dauer langweilig und deswegen hatte man in der Freiarbeit einfachmal nich' wirklich ein Ziel [währenddessen  
449 Gerangel von Illo und einem anderen im Hintergrund]

450

451 *Dorothea:* Ja und man man hatte einfach dann nichts mehr davon – also hier das mit der mit der Hallig Hooge  
452 das könn' wir ja jetzt immer noch zeigen aber irgendwelche blöden Arbeitsblätter von vorgestern oder so

453 [ Illo: Das is' jetzt das is' jetzt (.) das gehört jetzt der Schule und der

454 [ : Das war jetzt sehr guter Beitrag (.) also [Klatschen]

455 [ Illo: und (.) sobald was über die Nordsee gesagt wird im Unterricht kommt immer unser – unser – Modell (.)

456 Das is' jetzt nämlich für die Fachschaft vom Geographie ( )

457 | Skater: Ja Illo  
458  
459 | Illo: Doch – hat Frau M., nee nich Frau M.  
460 | | Josephine: Und ich hab's ordentlich angemalt  
461  
462 | Tiffy: Na ja  
463  
464 | Thomas: Und ich finde auch  
465 | | Boris: Ja – ich hab ja gar nüscht mitgemalt [Rest unverständlich]  
466  
467 | : Oh seid dochmal ruhig  
468  
469 | Thomas: Was Praktisches und was Praktisches ( ) und macht mehr Spaß als immer nur  
470 | | Illo: Barney  
471 | Theorie zu machen (.) Man kann natürlich die Theorie und die Praxis vereinen – und ähm und da und dann auch  
472 | | Illo: Thomas  
473 | irgendwie fächerübergreifend das – behandeln [währenddessen Durcheinanderreden von mehreren Schülern im  
474 | | : Freies Projekt  
475 | Hintergrund]  
476  
477 | Illo: Thomas ( ) die Mädchen soll'n was sagen (1) Hier weiter (1) Josephine – hat eben was  
478 | gesagt [weiterhin Reden im Hintergrund]  
479  
480 | Nataly: Ja ich glob ooch dadurch dass halt Frau L. – einfach mal überfordert glob ich so in der Situation mit uns  
481 | war (.) also einfach mal hat jeder gemacht was er will (.) also – ähm die meisten ham sich irgendwo hingesetzt –  
482 | ham sich irgendeen Arbeitsblatt mit rausgenomm' und saßen dann da ne halbe Stunde und denn – war die Stunde  
483 | um oder so  
484  
485 | Nina: Ja ich kann mich ooch an nüscht erinnern – es war irgendwie sinnlose Langeweile ich saß immer mit  
486 | Nataly draußen rum (.) Dann hab ich immer't Datum hingeschrieben – Nataly hat so'n Häkchen gemacht – und  
487 | denn @war's das@ (.) Also ich weeß nich' ob ich jeschlafen hab' ich ( )  
488 | | Boris: /mit verstellter Stimme/ Ich fand's geil [kurze Ruhe] (4)  
489  
490 | Tiffy: Ich wollt sagen dass auch äh – eigentlich alle - auch die Vorträge – aus'm Projektunterricht int'ressanter  
491 | fanden als irgend so'n Arbeitsblatt im – Freiarbeitsunterricht abzuarbeiten (1) Weil da hat ja nur jeder für sich  
492 | gearbeitet du so im Projektunterricht ham wir ja Vorträge für die ändern gemacht in der Klasse für die ändern (.)  
493 | und wenn man die dann vorgestellt hat hat dann doch einer zugehört (2) Glaub ich weniger [Genuschel im  
494 | Hintergrund]  
495  
496 | : Ja  
497  
498 | : Ja



541  
542 : Nein Freiarbeit gab's ( ) auch schon.  
543  
544 *Thomas:* Nehmt ihr mal bitte die Hände vom Tisch (.) [Pusten ins Mikrofon]  
545  
546 *Skater:* /mitfühlende Stimmlage/ Ich möchte jetzt mal dazu was sagen [Pusten ins Mikrofon]  
547  
548 *Josephine:* Ja nun – Skater – schieß los  
549  
550 *Skater:* Also (.) ähm Frei- [Gelächter von Illo] (1) wie vor'em Illo (2) wahlweise müsste  
551 | *Illo:* Ich war das nicht – ich war das  
552 nicht  
553 *Josephine:* Ach Illo hör auf  
554  
555 *Skater:* Wahlweise müsste dahinter mehr Druck sein (.) in Freiarbeit gab's ja vorher keine Noten nur im  
556 | *Illo:* Verspielt  
557 Projektunterricht aber das mit dem Projektunterricht auch etwas besser funktioniert wie Illo vorhin schon sagte –  
558 sieht ja trotzdem schlecht aus egal in welchem Fach wenn man da ne Vier steh'n hat – is' ja unschön – und  
559 darum sollte wahlweise irgendwie da mehr Druck hinter sein – und das besser kontrolliert werden weil so – mit  
560 der Selbstständigkeit in der fünften Klasse – hapert das immer noch so – obwohl da die Mädchen ja weiter  
561 entwickelt sind (1) isses – Problem meistens bei den Jungs  
562  
563 *Tiffany:* Ja @ ( ) @  
564  
565 *Kent:* Also ich glaube auch dass Fünftklässler noch so in noch nich' so richtig mit Projektunterricht klarkommen  
566 würden (.) mit dieses – selbstständig und im Kollektiv arbeiten und auch außerhalb der Schule mal was für die  
567 Schule tun [unverständliches Flüstern von Illo und jemand anderem im Hintergrund] (2)  
568 es is' vielleicht ein bisschen (1) schwer  
569 | *Josephine:* Dann muss man's ihnen beibringen – ich meine das kann's ja nich' sein  
570 | : Na aber (.) also  
571  
572 *Kent:* Na aber Frau L. (1) Frau L. hat uns jetzt zwei Jahre lang spielerisch an den Projektunterricht herangeführt  
573 | *Skater:* Disziplin (1) mit Drill muss das gemacht werden (2) Drill  
574  
575 *Thomas:* Ja da hat sie  
576  
577 : **Ja** [Im Hintergrund Gerangel zwischen Illo und einem anderen]  
578  
579 *Thomas:* Du hast das sehr schön ausgedrückt dass ja Freiarbeit vielleicht eine Vorstufe ist von – sowas –  
580 | *Josephine:* Der Freiarbeit  
581 | *Tiffany:* Der Freiarbeit  
582 erweiterten (.) äh – die Freiarbeit – äh Schuldigung Pardon (3) ähm und dass das vielleicht dann – äh (.)



583 | Josephine: Schon wieder kleiner grammatikalischer Fehler @(.)@  
584 | weitergeführt werden sollte aber (.) dann mit Noten  
585 |  
586 | Illo: Ich war's nich' – ich mach andre Zeichen  
587 | | Skater: Ich auch nich' [kurze Sprechpause, aber Unruhe im Hintergrund]  
588 | | (2)  
589 |  
590 | Thomas: Ja also dass de- der Projektunterricht dann eine weitere Stufe ist bloß die würde ich schon inner  
591 | Sechsten einführen (.) und nur ein Jahr praktisch dann Freiarbeit machen (3) [Durcheinanderreden von anderen]  
592 | | Skater: in'er dritten @ ( ) in'er dritten Klasse  
593 | Ja und vielleicht sollte das dann schon früher angefangen werden (.) also dass man Freiarbeit dann ebent – nur  
594 | bis zu Fünften macht – aber – also die Fünfte auch noch – aber – ähm – schon vorher sagen wir ab der dritten  
595 | Klasse – wie du's eben sagst

262 **Gruppendiskussion zur Freiarbeit von SchülerInnen einer 7. Klasse am 30.6.04**

263 **Zeile 264-424**

264 *Marlene:* Teilweise warn auch Sachen bei die wir noch überhaupt nich' hatten das war dann auch ziemlich  
265 schwer die zu lösen

266

267 *Vanessa:* Schon im Voraus

268

269 *Olivia:* Naja und dann sind immer ähm – mehr Leute nach vorn gegangen zu der Lehrerin und dann –  
270 irgendwann – äh meinte sie dann auch ja versucht das mal selber zu lösen und dann – äh hat man's versucht dann  
271 hat man's aber doch nicht geschafft also (.) das war manchmal ganz schön umständlich – [unverständlicher  
272 Kommentar aus dem Hintergrund] ja genau und dann kam's zum Schummeln

273

274 *Marlene:* Das ist ja auch doof wenn man die Deutschlehrerin irgendwie nach Matheaufgaben fragt

275

276 [verhaltenes Lachen im Hintergrund]

277

278 *Yvonne:* Die wusste auch meist nicht die Lösung (1) von irgendwelchen andern – Fächern wo wir Aufgaben  
279 gekriegt haben

280

281 [unverständliche Äußerung im Hintergrund]

282

283 *Olivia:* Naja das kann man nicht leugnen

284

285 @(1)@

286

287 *Julien:* Irgendwie hat auch die Motivation irgendwann gefehlt

288

289 *Olivia:* Ja

290

291 *Julien:* Einfach einfach (1) das war – das war komisch (.) irgendwann also man ist da rein geegang' ins Fach –  
292 ja schön du hast kein' Unterricht is' okay und dann (.) Ja – und was machst du jetzt,

293

294 *Wolfgang:* Viele hams (.) viele ham da auch einfach rumgesessen ham sich mit irgendwem unterhalten ham dann  
295 – das Arbeitsblatt mit nach Haus' genommt' (.) und ham's dann – zu Hause gemacht weil sie wussten – ja das  
296 mach ich dann mit – zu Hause hab ich mehr Zeit und dann kann ich hier lieber quatschen

297

298 *Manfred:* Das war eigentlich fast also – war ganz oft sinnloses Absitzen

299

300 *Olivia:* Und keiner hat's wirklich als Unterricht – äh angesehen

301

302 *Claudia:* Ich fand auch dass die Motivation gefehlt hat weil (1) ähm (.) dann (.) am Ende hat man nur noch seine  
303 Aufgaben schnell – schnell gelöst egal ob’s jetzt richtig war und Hauptsache man hatte seinen Plan abgearbeitet  
304 weil da so viel drauf stand (1) da – hatte man auch keine Lust dass jetzt noch – richtig zu machen dann noch zu  
305 kontrollier’n  
306

307 *Marlene:* Ich fand den Plan auch sehr unübersichtlich [unverständliche Äußerung im Hintergrund]  
308

309 *Wolfgang:* Dann hat man immer mal ab und zu denn was vergessen dann – [Rest der Äußerung unverständlich]  
310

311 *Manfred:* Dann hatte man drauf ge- - ich will jetzt nich’ sagen drauf geschmiert aber (.) [Lachen von den  
312 anderen] irgendwas drauf geschrieben – dann hatte man manchmal – äh (2) da hatte man dann nur (2) da war  
313 └ : (mit einer sauberen Handschrift)  
314 die Aufgabe vielleicht einen Zentimeter (1) nur – groß (.) und dann hat man konnt’s auch gar nich’ lesen oder hat  
315 eine einfach überseh’n  
316

317 *Wolfgang:* Wir mussten dann auch oft noch irgendwie – hinten was drauf schreiben oder so – das wurd’ halt  
318 immer unübersichtlicher  
319

320 *Julien:* Bringt das jetze was,  
321

322 *Claudia:* Was,  
323

324 *Julien:* Bringt jetz Freiarbeit was?  
325

326 *Claudia:* Nee.  
327

328 *Julien:* Naja  
329

330 : Das denk ich nich’  
331

332 : Freiarbeit, doch  
333

334 *Vanessa:* Ich denk schon dass man da lernt (1) dass man dass man sich Aufgaben einteilt auch – dass man auch  
335 (.) versucht – so gut wie möglich Aufgaben zu lösen die man nich’ nich’ mag oder – nich’ kann oder so dass man  
336 sich versucht – was zu erarbeiten was man noch nich’ kann also dass  
337

338 *Dieter:* Ich würd’ sagen Freiarbeit es reicht ganz – eindeutig wenn dass nur ein halbes Jahr is’ weil (.) ein ganzes  
339 Jahr und beim letzten Halbjahr sitzt man das eh bloß ab – und macht alles zu Hause oder so (.) das bringt nichts  
340 [leises Flüstern im Hintergrund]  
341

342 @(. )@

343  
344 *Yvonne:* Und im Unterricht – und we- und wenn man’s kann dann kann’s man auch zu Hause üben und – wenn  
345 man’s nich’ kann dann kann man’s auch – zu Hause lernen dann braucht man’s nich’ inner Schule – oder halt im  
346 Unterricht wo eim der Lehrer hilft – weil – wenn’s nich’ der Fachlehrer is’ der das macht dann bringt das eh  
347 nichts – weil das dann – also – und nachher kommt man halt schon (.) macht man dann halt auch was Falsches –  
348 weil man nich’ wei- weiter weiß  
349  
350 *Dieter:* Ich find’ auch das bringt nichts wenn man den Stoff dran nimmt der jetzt meinetwegen – vor einem Jahr  
351 dran war weil – wenn man den dann erst in zwei im dri- sowieso (1) was weeiß ich wenn der Stoff in der Fünften  
352 dran war und man in der Sechsten Freiarbeit hat dann kann man den aus der Fünften nich’ mehr dann – lernt  
353 man’s meinetwegen wieder und dann hat man das aber in der Achten erst wieder oder so – dann hat man’s auch  
354 wieder vergessen also das hat eigentlich nix gebracht  
355  
356 *Olivia:* Naja aber dann hastes doch äh – denn inner Achten – hastes denn nich’ vor drei Jahr’n sondern vor zwei  
357 Jahr’n gehabt  
358  
359 *Dieter:* Naja denn weiß ich’s aber trotzdem nich’ mehr (2) Also ich hab nich’ so’n Langzeitgedächtnis (  
360 )  
361  
362 : @(.)@ Obwohl  
363  
364 *Julien:* Ich fand das auch gut wie Sie das gemacht haben dass sie einfach in ihrem Unterricht – Freiarbeit  
365 gemacht haben (1) Also – es is’ ja – Sie ham ihr’n Stoff genomm’ und daraus Freiarbeit gemacht und denn nich’  
366 noch zu unserm Stoff dazu gegeben (.) Ich fand das auch dass man dann – also wenn Fachlehrer – ihr’n Bereich  
367 (1) als Freiarbeit – machen – und wenn’s nur eine Stunde ist – mein Gott  
368  
369 *Wolfgang:* Das – ähm (3) ähm sah auch mal so aus als hätt’ sich Frau K. mit den Fachlehrern – die halt das Fach  
370 unterrichten auseinandergesetzt (1) also der Lehrer (1) weil – ähm sie hatte immer nur Aufgaben aus ihrem –  
371 Unterricht – dran genomm’ – also das was (.) sie da (2) was sie da (1) ähm halt zu ihrem Unterricht machen das  
372 klang immer so – sah immer so als wär (.) müsste der Fachlehrer zu ihr hingeh’n (1) zum Lehrer hingeh’n wa-  
373 und – äh sagen könnse mal bitte die Aufgabe nehm’ weil dis – ham die meisten Schüler nich’ verstanden (.)  
374 Dadurch entstanden auch so diese Ungleichheiten der – Länge  
375  
376 *Claudia:* Ich fand auch nich’ gut ähm – manchmal kam die Aufgaben auch erst – für ein Monat nach zwei  
377 Wochen rein dass wir denn noch zwei Wochen hatten um dass dann noch irgendwie in unser’n Plan  
378 reinzuquetschen (.) Und dann – hat man’s dann auch kaum geschafft und musste’s wieder mit in’ nächsten  
379 Monat nehm  
380  
381 *Dieter:* Na und wenn man den einen – erst mal einmal so in (.) Verzug war sag ich mal denn hat man äh – hat  
382 man das dann meinetwegen noch zwei Wochen gemacht oder so denn hat man sich gedacht – ach scheiß druff (.)  
383 ähm (.) jetzt lass ich die Aufgaben – mach jetzt fang jetzt einfach Neue an weil man das denn nich’ geschafft hat

384 (.) dann hat man's einfach gelassen hat man einfach – meinetwegen nur'n Viertel von dem – eigentlich gemacht  
385 was man machen sollte – und (1) also (2) des war irgendwie'n bisschen – na ja  
386  
387 *Manfred:* Hier – noch zum zu Vanessa ja? (.) Ähm (1) Hier ja so – also ganz sinnlos is' es ja auch nich' also man  
388 lernt ja dabei auch was aber (.) ich mein es is' – zu lang gemacht aber – unnötig is' es nich' – also man lernt  
389 schon was  
390 | *Vanessa:* Find ich schon  
391  
392 *Frau L.:* Was – was lernt man denn,  
393  
394 *Manfred:* Naja man lernt zum Beispiel besser – den Stoff den man da – halt gelernt hat – lernt man da besser  
395 anzuwenden  
396  
397 *Olivia:* Man lernt sich einzuteil'n  
398  
399 *Claudia:* Ich find auch dass man da was lernt – aber die Umsetzung von den Lehrern is' auch nich' (1) also es  
400 wäre besser wenn (.) einfach (.) weniger Stoff wäre den man sich einzuteilen hat weil wenn man jetzt inner  
401 fünften Klasse ist (.) kann man sich eben noch nich' so gut einteil'n das muss man – er – erler'n  
402  
403 *Vanessa:* Es is' nich' total sinnlos aber es gibt – bessere Möglichkeiten das umzusetzen (.) halt wie im –  
404 richtigen – im eigenen Unterricht  
405  
406 *Manfred:* Es ist zu langwierig auf jeden Fall denk ich mal  
407  
408 *Marlene:* Naja aber man – ähm – man lernt ja (.) dadurch sich dass man's einzuteil'n und ähm (.) verstärkt somit  
409 glaub ich auch sein Lernverhalten (.) ähm – auch für zu Hause so als Vorbereitung  
410  
411 *Frau L.:* Mhmm  
412  
413 *Vanessa:* Kann's aber auch im Unterricht der eigene Lehrer machen – und dann isses einfach besser,  
414  
415 *Marlene:* Aber so kommste mit dem Stoff weiter  
416  
417 *Vanessa:* Tja aber das kannste auch  
418 | *Marlene:* und kannst es gleich als Wiederholungen nutzen  
419 | *Vanessa:* Ja das kannste aber  
420 auch im eigenen Unterricht machen und dann könn' die Lehrer noch extra helfen und dann is' das auch  
421 kontrollierter und nich' so – unübersichtlich  
422  
423 *Marlene:* Ich finde ja dass die Lehrer dann das – kontrollier'n könnten @(. )@ (.) also im Unterricht das Ergebnis  
424 der Freiarbeit

298 **Gruppendiskussion zur Freiarbeit von SchülerInnen einer 6. Klasse am 1.7.04**

299 **Zeile 300-692**

300 *Ginny:* Naja es wir sind ja auch nicht hier um zu sagen Freiarbeit ist scheiße Freiarbeit ist total bekackert –  
301 sondern wir sind @(.)@ sondern wir sind hier weil wir sagen woll'n was – was Freiarbeit für **uns** bedeutet was  
302 wir an Freiarbeit gut finden was vielleicht nich' so gut is' und wir ham nich' gesagt dass Freiarbeit doof is' wir  
303 ham gesagt dass Freiarbeit

304 | *Emma:* Dass wir was ändern müssen

305  
306 *Ginny:* Ja dass man genau dass man was ändern könnte aber nich' dass es dass es irgendwie schlimm is' sondern  
307 es is' eigentlich `n ganz gutes Fach und vielleicht sollte man es auch spätern noch in den höher'n Klassen nehm'  
308 und dann vielleicht um da halt so vor dem Abitur vielleicht is' ja auch vor dem Abitur dass man da nochmal alles  
309 wiederholt alles grundlegend wiederholt die ganzen Klassenstufen davor weil – sonst musst du das darfst du das  
310 alles zu Hause wiederhol'n das is'

311

312 *Nele:* Ja ich find' das auch

313

314 [Unruhe]

315

316 : Einer

317

318 *Comet:* Freiarbeit is' jetzt nich' grad die Vorstufe zum Abi oder?

319

320 *Ginny:* Nein aber aber alles [wieder kurz Unruhe] @(.)@ alles was jetzt dran kommt kommt später im Abi auch  
321 dran

322

323 *Comet:* Aber ich fänd' das aber das find' ich auch gut wenn man irgendwie in der elften Klasse oder ab der  
324 Elften dann wieder Freiarbeit hätte und die ganzen Sachen wiederhol'n würde die wir vorher behandelt haben so  
325 wie äh

326

327 : Ich glaub' da sollte man andere Probleme ansprechen

328

329 *Comet:* Ja genau zum Beispiel

330

331 : Nein aber nein

332

333 *Ginny:* Du wiederholst das doch da wiederholst du's doch

334

335 *Nele:* Genau wie Frau wie unsere Mathelehrerin das jetzt macht die wiederholt das was wir in der fünften –  
336 Klasse hatten und ( ) Sechsten damit wir (.) damit wir's uns wieder einprägen könn' – genauso gut wär's  
337 bei Freiarbeit auch dass man vielleicht irgendwie das was man in den – in der zwei davorigen Klasse oder was  
338 weiß ich in der zehnten – neunten Klasse hatte dass man das nochmal wiederholt – damit man sich das nochmal

339 einprägt (.) um das Abitur dann (1) einigermaßen gut [unverständlicher Kommentar von jemand anderem] zu  
340 schaffen  
341  
342 mehrere: @(1)@  
343  
344 *Reipsch*: Also was ich an Freiarbeit auch gut finde dass man – ich sag mal wenn man in irgendeim Fach  
345 vielleicht nich’ so gut is’ dass man da sich dann eben wie gesagt was aussuchen darf und denn – das Fach dann  
346 auch mal – mehr üben kann dafür (.) Was ich auch noch bin ich nich’ fertig (.) und denn  
347       └ *Nele*: Ja – gut aber  
348 noch ähm aber und denn kommt wieder das dazu ebent dass wenn man wirklich zu viel Englisch hat und denn  
349 vielleicht noch eins Deutsch und man is’ innem ander’n Fach aber nich’ so jut – und is’ in den Fächern –  
350 vielleicht jut und will eigentlich `n anderes Fach – mehr üben dann find’ ich das nich’ so jut (.) Oder zum zum  
351 zum zum  
352       └ *Emma*: Ja (.) das fänd’ ich auch besser wenn äh man dann zum Beispiel (.) so – zwei Englischaufgaben hat –  
353 und dann nochmal vielleicht zwei Deutsch das würde (.) völlig reichen um dann nochmal die ähm (.) Mathe oder  
354 so (1) nachzuhol’n (.) oder so – was man noch nich’ so richtig verstanden hat weil dann könnte man (.) auch  
355 vielleicht `ne Note inner Schule dann verbessern  
356  
357 *Van der Saar*: Ja zum Beispiel ähm – könnte man – wenn man jetzt wirklich – äh wenn das jetzt so weitergeh’n  
358 würde bis zur (.) sag ich mal bis zum Abitur mit Freiarbeit – was natürlich nich’ is’ /etwas leiser und tiefer  
359 gesprochen/ äh wenn man dann weiterhin so 80 Prozent (.) ähm (1) Englisch machen dass dann ebent (.) wenn  
360 man dann Englisch nicht abwählt (.) und jetzt sowieso nicht /ganz schnell gesprochen/ also dass man dann ebent  
361 (.) ähm – ganz gut abschneidet in Englisch wenn man weil man das – die ganzen Jahre – 80 Prozent – des  
362 Freiarbeitsunterrichts geübt hat  
363  
364 : Ja  
365  
366 *Ginny*: Ja eigentlich baut man ja mit Freiarbeit auch seine – seine Fähigkeiten aus zum Beispiel in Deutsch (.)  
367 dieses Schauspiel – da konnte man – zeigen wie man spricht wie man richtig spricht weil einige nur [macht das  
368 Nuscheln nach] und einige sind richtig so – könn’ die Worte richtig gut aussprechen und sind auch – die könn’  
369 sich auch präsentier’n – und ähm in Englisch is’ es das Gleiche da lern wir die Wörter richtig auszusprechen  
370 innem Gedicht und dann kann man sich auch dazu so – präsentier’n wie man’s gerne möchte oder – vielleicht  
371 noch eigene Ideen dazu bringen und dadurch – baut man also find’ ich auch seine Fähigkeiten `n bisschen aus  
372  
373 : Ja  
374  
375 *Comet*: Aber jetzt  
376       └ *Reipsch*: Dass man eben `n bisschen dazu lernt – zum Beispiel durch Schauspiel  
377               └ *Comet*: Aber jetzt mal ehrlich – wenn man jetzt Mathe hätte wir was (1) Mathe und Englisch und jetzt  
378 wär’ das Englisch das Wenige (1) und da würden wir praktisch ein Gedicht – und zwei Aufgaben aus’m Buch  
379 machen

380 | *Nele*: Ja dann könnten wir uns das mehr wähl'n (.) was wirnehm' ob wir jetzt das G- – zum Beispiel die Frau  
381 S. also – unsere Klassenlehrerin – mit der wir Freiarbeit haben könnte die – na ja jetzt krieg ich hier – also bei  
382 Freiarbeit könnte man das ja verschiedener machen – dass man irgendwie nicht immer nur ähm (.) macht  
383 Vokabeln lern' Vokabeln lern' Vokabeln lern' – lern' lern' lern' (1) Das is' ja auch sinn-  
384 | *Comet*: Machen wir aber wir machen ja ( )  
385 | Arbeitsblätter  
386  
387 *Nele*: Naja (.) aber ich meine dass man halt – mehr Unterschiede machen kann dass man irgendwie mal - 'n Spiel  
388 macht dann lern' – dann halt alles Mögliche  
389 | *Ginny*: Macht (1) hat sie doch hat sie doch auf dem Plan hat sie doch auf dem Plan – es geht  
390 doch darum den Plan zu schaffen und nich' (.) wie du ihn schaffst nich' von oben bis unten durch sondern wie  
391 du ihn schaffst wie du ihn schaffen möchtest (.) du kannst – du kannst von unten nach oben von oben nach unten  
392 du kannst auch von inner Mitte anfang' und machst dann so (.) das is' egal (1) du kannst anfang' wie du  
393 möchtest und du kannst dann auch wechseln (1) du kannst auch wechseln  
394 | *Comet*: Es geht aber um Freiarbeit (1) Ja (.) aber (.) die Sache is' die Lehrerein is'n bisschen unnütz  
395 bei Freiarbeit ich meine [Lachen von anderen] (2) die kontrolliert das aber da könnte man jetzt die Schüler  
396 alleine in Freiarbeit lassen  
397  
398 *Ronaldo*: Man braucht immer `ne  
399  
400 *Comet*: und alles – ja man braucht `ne Aufsichtsperson (.) ja aber ähm (.) eigentlich (.) jetzt wenn man mal von  
401 den Regeln abweicht  
402  
403 *mehrere*: @(1)@  
404  
405 *Ginny*: Was du sehr gerne machst  
406 | *Comet*: Regeln sind ja Regeln sind ja da um sie um sie zu – brechen [wieder Lachen von mehreren] ja  
407 also ähm – brauch' man die Lehrer eigentlich nur zum Kontrollier'n also könnten das jetzt alle mal machen –  
408 ähm den Freiarbeitsplan (.) wie se woll'n (.) ohne das irgendwer dazwischenfunk und sagt jetzt kricht ihr `ne  
409 Sechs wenn ihr euch nich' beeilt (.) und dann könnte man alle Aufgaben die man dann gelöst hat irgendwann  
410 mal abgeben  
411  
412 [anhaltendes Gekicher nebenbei]  
413  
414 *Van der Saar*: Naja aber wenn – wenn es gibt ja es gibt ja es gibt ja so `ne Leute zum Beispiel die – die ähm –  
415 **Wha** die total rumschrei'n und dann – die fühlt sich die andere Klasse nebenan genervt auch wenn die das bei  
416 uns oft selber machen (.) ich glaub das is' schon irgendwie `n bisschen nervig weil wenn man zum Beispiel `ne  
417 Klassenarbeit schreibt und die dann ham dann da drüben Freiarbeit ohhh jetzt geht das wieder los dieses laute  
418 Getöse – also  
419 | *Ginny*: Es is' ja (.) sag du  
420



421 *Reipsch*: Ich würd' auch in Freiarbeit auch sagen es is' erstens is' es Schule aber es is' schon bisschen nich'  
422 mehr wie richtig im Unterricht (.) also so geteilt also es kann Spaß es kann mal spaßig sein es kann auch `n  
423 bisschen mehr lauter natürlich nich' zu laut (.) und es is' natürlich aber auch wiederum – na zum Lern' auch  
424 schon da ( ) [Rest genuschelt und nicht verständlich]  
425 | *Ginny*: Ähm aber es heißt nich' – es heißt nich' dass Freiarbeit generell nich'  
426 funktioniert es gibt zum Beispiel in Magdeburg – mindestens eine Schule – die heißt Freie Schule Magdeburg  
427 und da machen die – den Unterricht machen die nur in Freiarbeit (.) sozusagen die krieg'n `n Wochenplan – in  
428 Arbeitsblättern da sind die dritten und vierten und die ersten und zweiten Klassen zusamm' da sind zwei Lehrer  
429 wie in der elf und dann – und dann müssen die den Wochenplan ab- abarbeiten und dann kriegen sie nächste  
430 | : Geil.  
431 Woche `n neuen und das is'  
432 | *Comet*: Sowas könnte man dann auch in Hausaufgaben machen?  
433  
434 @ (1) @  
435  
436 *Ginny*: Ja machen die ja  
437 | *Comet*: So'n Jahresplan  
438  
439 @ (1) @  
440  
441 *Comet*: Mit den Hausaufgaben hat man dann das ganze Jahr Ruhe  
442  
443 @ (1) @  
444  
445 *Ronaldo*: ( ) Das ganze Schulleben ( )  
446  
447 : @ (1) @  
448  
449 *Ginny*: Nee aber das ist – ich meine das heißt doch nich' dass es nirgends funktioniert ich mein' vielleicht sollten  
450 wir uns alle mal an die eigene Nase fassen und mal überlegen – was wir dazu beitragen @könn' @ äh was wir  
451 dazu beitragen könn' dass die Freiarbeit besser wird oder dass die Freiarbeit vielleicht – int'ressanter wird dass  
452 die Freiarbeit vielleicht auch dass man sich da besser konzentrier'n kann weil wenn alle durcheinander reden is'  
453 kein Wunder dass sich keiner konzentrier'n kann  
454  
455 : Kann Freiarbeit überhaupt int'essant gestaltet werden?  
456  
457 *Ronaldo*: Ja also kann schon also also jeder hat ja seine bestimmten Lieblingsfächer also  
458  
459 : Jeder hat and're Ansichten  
460

461 *Ronaldo*: Ja genau jeder hat and're Ansichten also dass man den Plan vielleicht so – dass man den Plan vielleicht  
462 so aufteilt vielleicht vielleicht so dass man da wirklich 30 Prozent das 30 Prozent das 30 Prozent das  
463 └ *Comet*: Ja 30 30 30  
464 Prozent die Ansprüche von Christiano Ronaldo 30 Prozent die Ansprüche von Caroline 30 Prozent die  
465 Ansprüche von Aline (.) Eigentlich kann man das doch nicht alles zusammen bring'

466 └ *Ginny*: Nein aber (1) aber Leute man kann ja man kann ja man kann ja auch die – eigentlich könnte man ja in  
467 unserer Klasse auch Gruppen zusamm' legen hier wie wir weil wir sind uns ziemlich ähnlich – oder ich weiß  
468 nich' (.) Christiano Ronaldo oder so hat bestimmt auch mit irgend'n paar ander'n Jungs – ziemlich die gleichen  
469 Interessen das gleiche Fach – das gleiche Lieblingsfach – die ham die gleichen Interessen dann könn' so die  
470 Pläne gestaltet werden das muss nich' ich sage nich' das alles gleich nach einem nur gemacht werden soll  
471 └ : Gut aber ( )  
472 sondern dass die so die Gruppen zusamm' gestellt werden ich weiß nich' – fünf oder sechs Leute – und  
473 dann vielleicht geguckt wird ja was is' für die am besten was machen die am liebsten oder dass die auf Fa-  
474 Fächer aufgeteilt werden und die Fächer dann in den besser trainiert werden /alles sehr schnell gesprochen,  
475 Pausen nur zum Luft holen/  
476

477 *Emma*: Also gut zum Beispiel Sport das is' jetzt kein Thema Freiarbeit (.) Freiarbeit ist ähm (.) Arbeit (1) in (1)  
478 └ *Comet*: Das is' ja kein Nachhilfe – Freiarbeit  
479 vom Unterricht her dass man alles nochmal nachhol'n kann (1) und ich fände wenn wir jetzt Sport machen oder  
480 Reiten das is' halt kein (.) Fach mehr – was man wiederhol'n kann – dann müsste man schon die  
481 Lieblingsfächer nehm' – und die dann halt in die Freiarbeit ( )  
482 └ *Comet*: Aber Freiarbeit ist ja auch kein Nachhilfeunterricht  
483

484 *Ronaldo*: Ja aber mei-  
485 └ *Ginny*: Das hab ich ja nich' gesagt (.) es na ja auf der ein' Seite schon eigentlich is' es schon  
486 └ *Comet*: Na ja doch dass man  
487 eigentlich isses `n Nachhilfeunterricht (.) du wiederholst alles wir ham noch nie was Neues gemacht wir ham in  
488 Englisch zum Beispiel nie `ne neue Übung in Freiarbeit angefang' – also isses Wiederholung wir ham das  
489 wiederholt was wir – was wir in der letzten Woche in der letzten Stunde gemacht haben aber es is'  
490 Wiederholung und es is' nich' was Neues  
491  
492 : Gut nochmal zu  
493 └ : Wir ham alles nochmal wiederholt um es wieder zu lern'  
494

495 *Reipsch*: Also oder damit es sich wieder in den Gedanken einbringt dass man es wieder weiß  
496

497 *Emma*: Na gut nochmal zu äh @Ronaldo@ – äh (.) vielleicht (.) ähm (.) isses ja so – dass – zum Beispiel `n  
498 Lehrer (1) er hat ja hat vorhin das mit den Lehrern angesprochen dass man (.) kein' Lehrer eigentlich bei  
499 Freiarbeit braucht (.) nagut dann war's Comet – weiß ich nich' @(. )@ [nebenbei Gekicker und Getuschel]  
500

501 *Ronaldo*: Ronaldo is' unschuldig

502

503 *Emma:* Dann war's – ja okay (.) auf jeden Fall – wollte ich sagen vielleicht is' auch `n Lehrer da (.) dass man ihn  
504 nochmal fragen kann danach – wie war das nochmal (.) ähm – und nich' nochmal (.) nich' alleine sein mit `ner  
505 Aufsichtsperson is' vielleicht auch wichtig aber dann nich' nochmal alleine sein – und nochmal nachfragen weil  
506 manchmal versteh ich das auch in Englisch jetzt – nich' – was das is' und dann – frag ich sie ja frag ich  
507 | : Aber Frau S. hilft uns ja auch oft (1)  
508 Ich hab manchmal das Gefühl als wenn Frau S. langweilig is' weil  
509 | : Frau S. sagt uns das immer **vor** alles,  
510

511 *Van der Saar:* Ähm – das ebent (.) manchmal wenn ich zum Beispiel jetzt mit – Wilhelm oder so (.) wenn ich  
512 mit dem mein Freiarbeitsbuch na mit dem Freiarbeit zusamm' durchgehe nein nein nein denn guckt se denn  
513 guckt se mal weil wir uns ganz kurz unterhalten ham (.) sagt se Van der Saar was machst Wilhelm was machst  
514 du (.) ähm  
515 | : Ja  
516  
517 : ( )  
518

519 *Ronaldo:* Jetzt aber nochmal nich' so auf die Lehrer wieder abzureichen das hatten wir jetzt schon genuch (.)  
520 nochmal auf die Lieblingsfächer und alles zusamm' zu komm' – also – die Lieblingsfächer sind eigentlich das  
521 was man gut kann (.) was man – wirklich meistens is' das zumindest so man sollte wirklich die Fächer stärken  
522 wie  
523

524 *Comet:* Aber es soll'n ja auch alle das Gleiche machen eigentlich oder?  
525

526 *Ronaldo:* Ja klar aber  
527 | *Ginny:* Ja aber nächstes Jahr ham wir auch Projektunterricht und da wer'n auch Gruppen  
528 eingeteilt aber da seh'n [nebenbei Einwürfe von anderen, nicht verständlich] wir guck mal zum Beispiel Ägypten  
529 – sind sind ähm (1) is' Geschichte (.) dann Indianer oder ach Tiere oder so das is' Biologie – also ähm ähm und  
530 da stößt man ja auch ( ) sind ja dann hinten drin (.) ja aber das das kriegen wir nächstes Jahr und das  
531 is'  
532 | *Comet:* Ja aber das is' aber Projektunterricht und keine Freiarbeit  
533 so ziemlich das Gleiche weil es is' sind ja auch wieder Gruppen und du kriegst was aufgeteilt – und du musst  
534 dazu was machen  
535

536 *Emma:* Aber nochmal zu Ronaldo @(. )@ vielleicht ähm (1) na ja es ist so das  
537 | : Immer zu Ronaldo  
538

539 *Ronaldo:* Immer ich (1) ich kündige  
540

541 *Emma:* Ja zum Beispiel das finde ich auch – die Lieblingsfächer sind meistens die i- die man gut kann (.) und  
542 wenn man ich mag ja zum Beispiel nich so Mathe – weil Mathe bin ich nich' so gut – und

543

544 *Ronaldo:* Das kann auch am Lehrer liegen

545

546 *Emma:* Na ja das kann auch am Lehrer aber – die Lieblingsfächer sind meistens die die man gut kann (.) und

547 wenn man die dann stärkt isse viel besser als wenn man dann die Lieblingsfächer nochmal stärkt sozusagen das

548 braucht man eigentlich nich’

549                                   └ *Ronaldo:* Naja man sollte wirklich die Fächer äh stärken wo man wirklich nich’ so

550 gut drin is’ die mag man zwar nich’ aber da muss man halt mal in den sauren Apfel beißen – und wirklich mal

551 also wirklich wieder an die Zukunft denken und ans Allgemeinwissen

552                                   └ *Comet:* Aber es soll’n ja auch alle das Gleiche machen,

553

554 *Ginny:* Naja das is’ der (                                    ) (.) [jemand anderes sagt noch was] das is’ der Kick – das is’ ja dieser Plan –

555 der Plan da steht drauf was wir machen soll’n – und es gibt wahrschein- und die die Englisch nich’ machen

556 müssen Englisch nun mal machen [kurzer Kommentar von jemand anderem] (.)das is’ ja das is’ ja dieses das is’

557 ja dieses dann dass die Hauptfächer gestärkt werden

558                                   └ *Ronaldo:* Warte mal kurz (.) Klick

559

560 *Frau L.:* (                                    ) [machen was am Gerät]

561

562 *Ginny:* Also dass die Fächer gestärkt die Fächer werden ja gestärkt weil wir soll’n ja das machen – also wer’n

563 die Fächer auch gestärkt weil die ander’n Fächer – Physik is’ vielleicht für einige ziemlich wichtig weil’s für

564 ihren Beruf ziemlich wichtig is’ – aber

565                                   └ *Comet:* Das weiß man doch jetzt noch nich’ ja man kann doch jetzt nich’

566 den Freiarbeitsplan nach’m Traumberuf (                                    ) Ja und nachher wird man doch was anderes hat sein

567 ganzes Leben (                                    ) [mehrere reden durcheinander]

568

569 *Ronaldo:* **Einer** /gerufen/

570

571 : Zum Beispiel – zum Beispiel steht hier im Kalenderblatt drin von Herrn H. der nimmt immer Ronaldo dran

572 weil er weil er hofft dass er doch irgendwann Musik macht

573

574 *Ginny:* Das is’ voll Scheiße also @(..)@

575

576 : Miep

577

578 : Ja weil

579

580 *Ginny:* Dieses dieses das is’ jetzt was jetzt aber das darf jetzt niemand (                                    ) /extrem schnell

581 gesprochen/ dieses Lieblingslehrergehabe – das is’ oder Lieblingsschülergehabe das is’ so kacke ich meine was

582 ka- was

583                                   └ : Tuut



624 is' falsch korrigiert sie das? schreibt sie oben drüber rot drüber was falsch is', – und dann dann davon lern' wir's  
625 nich',  
626  
627 [ Reipsch: Ja genau – deswegen – würde ich das zu Hause besser finden weil dann was ich nich' weiß –  
628 dann frag ich mein' Vater – und dann sagt mein Vater wir könn's ja zusamm' machen  
629 [ : Aber dann kann man ja  
630  
631 [Unruhe] (2)  
632  
633 : Aber dann kann jemand schummeln (1) Dann kann genau jemand schummeln und sagen Papa schreib mal bitte  
634 auf  
635  
636 Reipsch: Das würden meine Eltern aber auch nich' machen – das würden sie auch nich' woll'n  
637 [ : Ja ich mein' nur aber  
638  
639 : Und woher will Frau S. das wissen dass das deine Eltern nich' machen woll'n dass du das nich' willst, weil  
640  
641 [Tatütatü zu hören]  
642  
643 Reipsch: Nein aber (.) es es es kann sie nich' wissen aber (1) es gibt aber sol- sone Schüler die zum Beispiel ich  
644 sage mal zum Beispiel (.) Gi- Ginny (.) ähm – ebent dass die ebent (.) super gut sind zum Beispiel in Englisch  
645 Mathe und (.) Englisch Mathe und  
646  
647 Ginny: Deutsch  
648 [ Reipsch: Ähm Deutsch ja dann isses eben für die das (.) Langweiligste was es überhaupt gibt  
649  
650 : Dürfen wir mal kurz?  
651  
652 Frau L.: @(.)@ Da is' (.) in der Grundschule machen die `ne Feuerwehriübung (.) von daher komm' die hier (.)  
653 vorbei  
654  
655 : Und für die isses ja dann auch richtig langweilig  
656  
657 Ronaldo: Könn' wir's rausschneiden?  
658  
659 : Irgendwie  
660  
661 : So  
662  
663 : Naja  
664

665 : Also man – kann ja auch nich’ sagen da is’ eine ganz gut inner Klasse und – deshalb  
666 | : Deswegen machen  
667 wir heut’ kein Freiarbeit  
668 | deshalb nee deshalb mach ich das jetzt richtig schwer und (.) das geht ja auch nich’ (.)  
669  
670 *Ginny*: Naja das is’ ja auch  
671 | : Man kann sich ja nich’ auf eine Person bezieh’n  
672  
673 *Ginny*: Genau (.) genau das isses w- wo ich denke (.) vielleicht ist der Punkt für euch gut – aber für mich ich  
674 find’ den Punkt total scheiße – wir sind jetzt da wir sollten’s alleine machen und nur weil der eine gut ist – ähm  
675 ähm – machen wir keine Freiarbeit mehr sondern – wir sind schl- wir sind – wir ham alle irgendwo `n kleines  
676 Problem oder vielleicht auch `n größeres Problem und müssen da üben – aber wenn alle – das is’ ja bei uns in  
677 der Klasse sehr verstärkt – wenn einer das gemacht hat – schreiben alle von ihm ab – was bringt uns das da da  
678 wiederhol’n nichts da lern’ wir nichts Neues – und das und da stärken wir nichts – ich meine für ihr sagt jetzt  
679 vielleicht okay na ja ich hab kein’ Bock dazu ich schreibe ab – aber eigentlich isses (.) eigentlich eigentlich (.)  
680 ich finde das das nützt alles nichts  
681 | : Aber im Moment in unserm Alter in dem wir jetzt sind wir wir denken  
682 wahrscheinlich alle (.) die Lehr- die äh äh (.) die Erwachsenen sagen immer ihr macht’s doch für euch lernt doch  
683 bitte ihr macht’s doch für euch und für eure Zukunft – aber ich mei- ich hab das ich hab nich’ das Gefühl dass  
684 ich’s für mich mache (.) ich hab’s irgendwie – das Gefühl dass ich’s für Frau S. mache  
685  
686 *Ginny*: Ja aber irgendwann irgendwann sie mer- sie müssen’s wissen sie sind sie sind Erwachsene sie müssen’s  
687 wissen sie waren selber Kinder sie hatten wahrscheinlich selber diese Ansichtspunkte wie die wir jetzt haben  
688 aber sie müssen’s ja wissen weil (.) ich denke nich’ dass unsere Eltern sagen geht jetzt in die Schule und lernt  
689 was für mich sie werden schon wissen was sie tun weil sie wollen nich’ dass wir dann auf der Straße sitzen oder  
690 Müllfrau oder @Müllmann@ oder – Putzfrau werden ich meine wer will das schon und wir sind jetzt auf soner –  
691 sag ich mal gehobenen in Anführungsstrichen Schule (.) die ähm – wo so was sein sollte und hier kommt man  
692 halt auch drauf wenn man wirklich was lern’ soll und nich’ wenn man nur rumsitzt

---