

Gertrud Beck und Gerold Scholz

Wie Kinder von Kindern lernen. Zum sozialen Lernen in der Grundschule.

Ergebnisse einer Langzeitstudie in der Grundschule

Zu den Aufgaben sozialen Lernens gehört es, Möglichkeiten und Räume für soziales Leben zu schaffen. Soziales Lernen findet im Umgang mit der Lehrerin und mit anderen Kindern statt. Alle Beteiligten befinden sich in einem Interaktionsprozeß, in Wechselbeziehungen. Sowohl Kinder untereinander als auch Lehrerin und Kinder konstruieren durch Worte und durch Handlungen eine gemeinsame Vorstellung von Normen und Regeln ihres Zusammenlebens. Dies ist keine Einbahnstraße. Soziales Lernen geschieht nicht dadurch, daß das angemessene Verhalten einseitig verkündet wird. Soziales Lernen geschieht in und durch Situationen. Soziales Lernen lässt sich auch nicht nach einem Curriculum aufbauen. Es ist auch kein Schulfach, sondern eine Dimension von Unterricht. Schulische Inhalte können auf eine Weise in den Unterricht eingebracht werden, die ein soziales Miteinander eher verhindern. Dies gilt in der Regel für einen Frontalunterricht, das heißt, für einen kleinschrittige, von der Lehrerin geplante und von ihr allein in der Folge überschaubare Sequenz von Lernschritten, die jede Kooperation von Kindern ausschließt. Schulische Inhalte können aber auch mit den sozialen Zielen der Schule verbunden werden. Aufgabe der Lehrerin ist es dann, Situationen zu schaffen, in denen die Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit anderen Kindern und mit der Lehrerin lernen, eine gemeinsame Kultur zu entwickeln. Dazu brauchen Kinder Gelegenheiten, um sich mit anderen Kindern auseinandersetzen zu können und die Zeit und den Raum, selbständig ihr Zusammenleben in der Schule zu gestalten. Nur so können sie Gleichberechtigung, Zusammenarbeit und Selbständigkeit lernen. Kinder brauchen Freiräume, in denen sie selbst bestimmen können, was sie machen wollen. Das bedeutet für die Lehrerin, daß sie zwar bewußt solche Situationen schaffen muß, aber gleichzeitig diese Situation nicht mehr vollständig kontrollieren kann.

Aufgabe der Lehrerin ist es gleichzeitig, als Vorbild durch ihr eigenes Handeln Regeln festzulegen, die für das Zusammenleben in der Schulklasse gelten.

Soziale Situationen sind komplex. Kein Erwachsener ist in der Lage, in jeder Situation die besondere Bedeutung (oder alle Bedeutungen) für die Kinder (oder für einzelne Kinder) zu berücksichtigen. Nur zu oft erleben Erwachsene Reaktionen der Kinder, ohne in der Situation, in der sie zum direkten Handeln gezwungen sind, die Ursachen erkennen zu können. Die pädagogisch vertretbare Lösung besteht darin, die eigene Autorität zurückzunehmen zugunsten verabredeter Regeln und darin, klare Strukturen zu schaffen, innerhalb derer die Kinder sich selbständig zurechtfinden und auseinandersetzen können. Nicht eingreifen, sondern abwarten und zuhören können, sind notwendige Fähigkeiten von Lehrerinnen, wenn sie soziale Lernprozesse ermöglichen wollen.

Vom Egozentrismus zum Mitfühlen und Mitdenken

Soziales Lernen läßt sich nur im direkten Umgang lernen. Dabei stößt das Kind mit den eigenen Wünschen und Vorstellungen auf Wünsche und Vorstellungen anderer und auf Regeln. Soziales Lernen schafft die Voraussetzungen und unterstützt damit einen Lernprozeß, der vom Egozentrismus des Kindes zu einem Verhältnis zu sich und zur Umwelt führt. Damit wird das Kind in die Lage versetzt, sich in die Perspektive anderer Menschen hineinzusetzen und die geltenden Regeln als gültig, aber als zwischen Menschen vereinbart, zu verstehen. Die Grundschulzeit ist die Zeit des Übergangs von einer

außengeleiteten zu einer eigenen, autonomen Moral, des Übergangs von einer egozentrischen Weltansicht zu einer des Mit-Denkens und Mit-Fühlens anderer Menschen.

Dieser Lernprozeß läßt sich in eine Reihe von Aspekten unterteilen. Dazu gehören unter anderem die Entwicklung sozialen Verhaltens, die Entwicklung von Gerechtigkeitsdenken, das Verständnis von Freundschaft, die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Die vorhandenen Untersuchungen zu diesen Aspekten legen Entwicklungsstadien nahe, wobei nicht die folgende Stufe die jeweils vorhergehende ablöst. Vielmehr ist davon auszugehen, daß mit dem Erreichen einer höheren Stufe die Kompetenz erworben wird, auf dem Niveau dieser Stufe wahrnehmen und denken zu können, d.h. aber nicht, daß dies auch zu realisieren.

Forschen im konkreten Umfeld

In einer Reihe von Untersuchungen ist versucht worden, die Qualität der einzelnen Stufen und ihre Abfolge zu bestimmen.

Es gibt aber nur wenige Untersuchungen, die Kinder in realen Situationen beobachtet haben. Die vorhandenen Forschungen basieren zumeist auf Befragungen von Kindern, auf laborähnlichen Experimenten oder auf der Analyse von Gesprächen, deren Anlaß von Forschern gestiftet wurde. Uns ist keine andere Untersuchung bekannt, die das soziale Lernen von Kindern über mehrere Jahre hinweg kontinuierlich verfolgt hat. Dabei ist bekannt, daß soziales Lernen nur als langfristiger Prozeß faßbar ist. Insofern ist die hier beschriebene Untersuchung sicher eine Besonderheit. Sie ist als Feldstudie und Fallstudie zu verstehen, d.h. das Leben und Lernen der Kinder einer Klasse in einem konkreten Umfeld wurde festgehalten, soweit es uns sichtbar und nachvollziehbar wurde:

Vier Jahre lang, vom ersten Schultag 1989 im ersten Schuljahr bis zum letzten Schultag im vierten Schuljahr 1993, haben wir die Kinder einer Grundschulklasse begleitet.

In der Regel saßen wir einen Vormittag pro Woche in der Klasse und beobachteten, wie die Kinder auf die Angebote der Lehrerin reagierten und wie sie miteinander umgingen. Wir konnten in den meisten Fällen direkt neben den Kindern sitzen und in Notizen ihre Tätigkeiten und auch ihre Gespräche festhalten. Diese „Feldnotizen“ wurden dann möglichst umgehend in Protokolle ausformuliert. Diese Protokolle könnten man in Anlehnung an ethnologische Forschungen als den Versuch einer „dichten Beschreibung“ (Clifford Geertz) bezeichnen. Dabei geht es darum, nicht nur die äußeren Beobachtungen festzuhalten, sondern die Situation so zu beschreiben, daß ihr Sinn entschlüsselt werden kann. Wir waren ein Teil der Situation und konnten deshalb häufig den Sinn einer Situation verstehen. In anderen Fällen konnten wir erst im Nachhinein den Sinn einer Situation rekonstruieren. Als „teilnehmende Beobachter“ haben wir natürlich auch die Situation beeinflusst, denn wir waren sowohl „Beobachter“ wie auch „Teilnehmer“. Die Tatsache, daß wir zu zweit beobachteten, erleichterte uns in der Rekonstruktion eine Reflexion auf unseren eigenen Einfluß auf die Kinder.

Am Ende des ersten Schuljahres ließ sich das folgende Zwischenergebnis formulieren:

Durchgängig sind in einer Situation immer mehrere Ebenen präsent. Wichtige Themen wie Konkurrenz, Liebe und Sexualität, Freundschaftsbeziehungen wirken in jedes Unterrichtsthema hinein, durchziehen den gesamten Schultag, sowohl bei der Arbeit an den Gruppentischen als auch beim Spiel und in der Pause. Sie werden miteinander vermischt und treten immer erneut in anderen Zusammenhängen auf, werden variiert und durchgespielt.

Neben individuellen Unterschieden sind vor allem auch geschlechtsspezifische Unterschiede bedeutsam. Jungen agieren eher über Bewegung, Aktion und Konkurrenz, Mädchen eher

sozial harmonisierend, aber auch mit starken Beziehungswünschen und entsprechenden Auseinandersetzungen.

Die Gruppe der Kinder wird zunehmend bedeutsam für das Verhalten. Die Regulierung des Verhaltens erfolgt in vielen Situationen durch die Kinder selbst und untereinander. Die Kinder erziehen sich gegenseitig, weisen andere auf die Regeln und auf richtiges Verhalten hin.

Konflikte zwischen Kindern nehmen viel Zeit in Anspruch. Für Konflikte gibt es zwar inzwischen einige Lösungsmodelle, aber die funktionieren beileibe nicht immer. Und so sehr jedes Kind die allgemeinen Regeln kennt und auch bereit und in der Lage ist, sie anderen gegenüber zu benennen und durchzusetzen, so sehr werden dieselben Regeln zum Problem, wenn man selbst betroffen ist.

Das Rollenspiel gewinnt zunehmend eine wichtige Funktion auf dem Schnittpunkt zwischen inhaltlichem Lernen (Was muß man beim Einkaufen, beim Verkaufen beachten, wie funktioniert eine Bank,...), freundschaftlichen Beziehungen und den sozialen Beziehungen zwischen der ganzen Gruppe.

Kultur der Kinder

Zwei zentrale Ergebnisse zeichneten sich ab: Soziale Prozesse sind komplex; sie sind geprägt von der Gleichzeitigkeit verschiedener Handlungsstränge. Die Kultur der Kinder ist von enormer Bedeutung. Unter „Kultur der Kinder“ verstehen wir die unter den Kindern ausgehandelten Regeln und Normen.

Das folgende Beispiel soll diese beide Ergebnisse verdeutlichen. Es beschreibt einen Ausschnitt aus einer Unterrichtsstunde. Dieser Ausschnitt ist durchaus exemplarisch. Das Ineinander der verschiedenen Ebenen ließe sich für die meisten der beobachteten Situationen belegen. Und der Ausschnitt ist auch exemplarisch für das Unterrichtsprinzip der Lehrerin. Ihr „Offener Unterricht“ gab in der Regel den Kindern die Möglichkeit, miteinander auch zu sprechen und zu handeln.

Stifte und Beziehungen

Die Lehrerin hatte kurz nach Beginn des zweiten Schuljahres Geburtstag. Zur Feier des Tages hatte sie auch etwas mitgebracht. Zunächst konnte sich jedes Kind ein Stück Kuchen nehmen. Dann ging die Lehrerin von Tisch zu Tisch und stellte auf jeden Tisch ein kleines Glas mit einigen dickeren Filzstiften, deren Farben zufällig verteilt waren. Die Beobachtung gilt vor allem den Kindern an Tisch 1.

Tisch 1 (Markus, Singh, Katrin, Nina, Said, Pit). Benjamin (der eigentlich an Tisch 2 sitzen müßte) sitzt neben Katrin. Katrin: „Ich und Benjamin machen was“. Alle malen jetzt an einem Bild zu Gullis Abenteuer im Odenwald.

Katrin: „Was malen wir überhaupt?“ Benjamin: „Das frag ich dich!“

Benjamin: „Mit Filz?“ Pit: „Ich könnt auch mit diesen Stiften malen!“ (Gemeint sind die, die die Lehrerin auf den Tischen verteilt hat.) Katrin: „Ich und Benjamin machen was.“

Benjamin und Katrin malen, jeder mit einem Stift, auf einem gemeinsamen Blatt. Katrin: „Sandra, ich mal` mit dem Benjamin!“ Sandra kommt sofort von Tisch 3 um zu gucken, was da geschieht, geht aber gleich wieder zurück an ihren Tisch.

Benjamin: „Wollen wir Schilf malen?“

Katrin: „Ehhh?“ Benjamin: „Weißt wohl gar nicht, was das ist?“

Katrin schüttelt den Kopf. Benjamin: „Schilf ist so was Ähnliches wie Gras im Wasser“. Benjamin und Katrin genießen es offensichtlich, um einander herum zu malen (Katrin sitzt rechts und malt auf der linken Blatthälfte, Benjamin sitzt links und malt auf der rechten

Blatthälfte). Immer wieder diskutieren sie, was sie malen wollen und wohin und wie gemalt werden soll.

„Mal doch so grün mit braunen Streifen!“ (auf die Schilfkolben bezogen) „Eh, du sollst größer malen!“ „Ist doch zu groß!“

„Braun?“ Benjamin: „Ich hab kein braun, muß mir mal wieder Stifte zulegen.“ Katrin zu Benjamin: „Mal hier noch ein Schloß hin.“

Benjamin: „... Pyramiden, mein Bruder kann auch toll Schiffe, ich kann keine!“ Er rümpft die Nase über sich selbst. Katrin will das gemeinsame Werk weglegen: „Heben wir auf.“

Benjamin: „Oh Mann, ist doch überhaupt noch nicht fertig!“

Said greift in Benjamins Mäppchen und faßt einen Stift an, ohne ihn allerdings herauszuziehen: „Kann ich den Stift haben?“ Benjamin haut ihm auf die Finger: „Nein!“ Said steckt die Finger in den Mund. Er registriert meinen Blick (G.B.), fängt dann eine Art Spiel an: Er tut so, als wolle er Benjamins Stifte klauen, der haut zu, aber auf den Tisch, denn inzwischen hat Said längst seine Finger zurückgezogen. Das geht so vier- bis fünfmal hin und her. Singh beginnt mitzuspielen. Benjamin geht zum Tisch 2 und holt dort einen weiteren blauen Stift von den neuen Stiften, die die Lehrerin heute Morgen hingestellt hat.

Benjamin: „Kann ich mal einen Kopf malen?“ Katrin: „Na ja.“ (gnädig) Said: „Die Wolken sind doch nicht blau!“

Sondern? „Weiß, aber dann sieht man sie nicht“ (auf dem weißen Papier). Said klaut unbemerkt einen Stift aus Benjamins Mäppchen: „Benjamins, danke schön!“ Der nimmt ihm den Stift wieder ab und steckt ihn kommentarlos zurück in sein Mäppchen. Said läßt das zu, offensichtlich ging es ihm nur um ein Spiel, mit dem er Benjamin provozieren wollte. Singh: „Wieso kommt das Regen runter?“ Said: „Das geht so: er fährt seine Hände von außen gegen einander, daß sie - Handrücken gegen Handinnenfläche - gegeneinander schlagen, gemeint ist wohl, ein Zusammenprall. Said: „Mach mal, wird ganz warm, so ist das.“ Aber Singh akzeptiert die Erklärung nicht. Said versucht eine weitere: „Der Gott macht das. Der Gott lebt immer. Auch wenn alles rum ist. Auch wie die Dinosaurier da waren, da war der Gott!“ Singh fragt mich: „Stimmt das?“ Ich antworte nicht.

Singh zu Said: „Sei ruhig!“ Said: „Singh, der mit seinem 'Sei ruhig!' wie ein Baby.“ Singh: „Die Frau Walter kann mich sitzen lassen, kann sein!“ Singh malt blaue Striche als Regen. Dann malt er „die Frau Walter, rotes Gesicht, braune Haare“ (obwohl die Lehrerin blonde Haare hat), Ohringe und eine Hosentasche, aus der Gulli herausgefallen ist.

Benjamin und Katrin beginnen mit einem neuen Blatt, offensichtlich malt jetzt aber nur noch Benjamin, während Katrin Kommentare abgibt. Benjamin malt am unteren Bildrand mit einem der neuen Stifte, einem dicken blauen, ein „Meer“, dessen oberer Rand wild bewegt ist. Es entsteht eine Diskussion um die Größe des dargestellten Meeres. Katrin spricht von 1000 Metern. Benjamin: „Tausend Meter, das ist ja nur ein Kilometer.“ Said: „Der Benjamin hat recht, tausend Meter ist ein Kilometer, und ein Kilometer ist nicht viel, von hier bis (er • überlegt) Hotel...ist 3 Kilometer.“ Katrin: „Millionen Meter.“ (Also wenn das schon mit den Kilometern nicht hinhaut, dann einfach eine Riesenzahl.)

Said und Benjamin versuchen Millionen Meter in Kilometer umzurechnen... Während dieser Arbeitsphase entsteht immer wieder Unruhe. Einzelne Kinder laufen zu anderen Tischen, wollen einen Stift ausleihen.

Benjamin will von Said den dicken grünen Stift (von den neuen Stiften der Lehrerin) haben. Said: „Besetzt!“ Benjamin: „Aber nur das kleine Stückchen“ (das Said bereits durch Umrisse markiert hat, soll er noch ausmalen dürfen). Said: „Arschloch“. Benjamin: „Arsch mit Ohren!“ Said: „Du bist eine fette Kuh! (und das für den kleinen zierlichen Benjamin!) Nein,

du bist ein ganz dünner Esel!“ Üzgül kommt an Tisch 1. Sie bittet Said um den dicken grünen Stift. Üzgül: „Bitte!“ (mit starker Betonung). Said verweist sie an Tisch 2. Üzgül, die durchschaut, daß es dort wahrscheinlich auch kein grün zu holen gibt: „Bitte! Bitte!“ Sie trollt sich ohne Stift. Kurz darauf kommt sie wieder und bettelt um „die Blau“. Said: „Nein, die gehört dem Benjamintisch.“ (Und das, nachdem er gerade Benjamin den Stift verweigert hat!)

Benjamin möchte einen dicken blauen Stift. Es gibt zwar zwei am Tisch, aber mit einem malt Pit, mit dem anderen Said. Beide weigern sich, den Stift herzugeben. Frank schaltet sich von Tisch 2 - wo Benjamin eigentlich sitzen müßte her ein: „Der Benjamin sitzt hier!“ (am Tisch 2, hat also eigentlich Anspruch auf den Stift, der vorher von Tisch 2 an Tisch 1 geholt worden war.) Said: „Eigentlich ist der Regen nicht blau, Frau Beck, gell?!“ (Was als Argument wohl bedeutet, daß Benjamin gar keinen blauen Stift braucht, wenn er Wolken malen will).

Katrin zu Benjamin: „Die Sandra liebt dich.“ Benjamin zuckt mit den Schultern. Katrin: „Wen liebst du denn?“ Benjamin (sehr pointiert): „Ich lieb meine Mama und meinen Hund und meinen Vogel“ (und kein Mädchen!).

An Tisch drei entsteht ein Streit um das „Verleihen“ der neuen Stifte. Sandra will von Salia einen Stift haben, die will ihn nicht hergeben. Die Lehrerin schaltet sich ein, verlangt, daß Stifte weitergegeben werden. Sofort steht Üzgül an Tisch 1: „Krieg ich jetzt?“ Said schaut mich an und läßt ihr den Stift.

Katrin diktiert Benjamin, was er auf das Bild schreiben soll: „Von Katrin und Benjamin“. Ich: „Was hast du denn an dem Bild gemalt?“

Katrin: „Gar nichts!“ Sie trägt das Bild weg. Zwischen Salia, Anne und Said entsteht schon wieder eine Diskussion, wohin ein dicker blauer Stift gehört. Salia: „Egal, wenn man nur eine Blau hat.“

Auseinandersetzung um Moral und Gerechtigkeit

Die Frage nach Gerechtigkeit hat sich an diesem Tag an den Stiften entzündet. Die Lehrerin hatte wohl auf Gerechtigkeit geachtet und jedem Tisch gleich viel Stifte zugeteilt. Da die Verhaltensweisen „Dinge weitergeben, gemeinsam nutzen, sich etwas ausleihen“ in dieser Klasse zur sozialen „Kultur“ gehören, verwundert es zunächst, warum plötzlich so viele Reibereien um die neuen Stifte entstehen. Als schließlich auch noch Tisch 3 am Gerangel um die Stifte beteiligt ist, schaltet sich die Lehrerin ein: Stift ist Stift, es macht nichts, wenn einer einen mehr hat, man kann ja tauschen. Salias Satz „Egal, wenn man nur eine Blau hat,“ könnte auf den ersten Blick zwar auch gedeutet werden als: Stift ist Stift. Aber, sie sagt ja nicht: „Hauptsache man hat einen Stift“, sondern sie sagt: „wenn man nur eine Blau hat“. Es geht ihr aber, wie allen anderen Kindern, die sich am Tausch beteiligt haben, nicht um den Stift, sondern um die Farbe. Das Problem bestand darin, über grüne und blaue Stifte verfügen zu können. Denn gemalt werden sollten Bilder zu „Gullis Abenteuer im Odenwald“. Die von den Kindern gemalten Bilder zentrieren sich um zwei Themen: „Gulli fiel ins Wasser“ und „Gulli fiel den Abhang hinunter“. Es ist einsichtig, daß man für beide „Fälle“ unbedingt die Farben blau und grün und möglichst auch noch braun benötigt. „Gerecht“ in dieser Situation wäre also die gleichmäßige Verteilung der Farben Blau, Grün und Braun auf die Tische gewesen.

An diesem Beispiel läßt sich auch auf eine wesentliche Differenz zwischen der Weltauffassung von Kindern und Erwachsenen hinweisen. Erwachsene betrachten Einzeldinge in der Regel als Exemplar einer Gattung oder als Instrument für eine Funktion. Ein Stift ist ein Stift, ein Apfel ein Apfel usw. Grundschul Kinder verfügen erst in Ansätzen über dieses Kategoriensystem. Sie beurteilen Gegenstände weitaus stärker anhand ihrer erkennbaren Eigenschaften. Die Farbe eines Stiftes, eines Heftes oder Apfels ist von daher wichtig.

In die so entstandene Auseinandersetzung um Gerechtigkeit werden andere Fragen einbezogen: die Frage, ob Benjamin zu Tisch 1 oder 2 „gehört“ bzw. welche Tischgruppe berechtigt ist, Anspruch auf den von Benjamin benutzten oder erfragten Stift zu erheben, oder die Frage, wer überhaupt ein Recht hat, einen der begehrten Stifte zu beanspruchen und mit welchen Verhaltensweisen man diesen Anspruch durchsetzen kann. So versucht Üzgül sich sowohl im rationalen Argumentieren („Wir haben keine, komm doch mit“) als auch im höflichen Bitten und in der Betonung der eigenen Bedürftigkeit („Bitte! Bitte!“).

Die Auseinandersetzung um die Stifte enthält also durchaus Momente eines fortgeschrittenen Verständnisses von Gerechtigkeit - unter Einbeziehung subjektiver Bedürfnisse und situativer Bedingungen. Nun läßt sich auch deutlich machen, wie dieses fortgeschrittene Verständnis entstehen kann: Im Grunde genommen stößt die egozentrische Sichtweise der einzelnen Kinder an bestimmte Bedingungen des gemeinsamen Arbeitens. Jedes Kind will für sich die dicken blauen (oder grünen) Stifte. Es kann aber unter den gegebenen Bedingungen seinen Wunsch am besten verwirklichen, wenn es sich auf allgemeine Prinzipien (Dinge gemeinsam benutzen und ausleihen ist gut!) beruft. Zugleich erweisen sich diese allgemeinen Prinzipien in der konkreten Situation aber auch als nicht ausreichend. Wenn man ihnen folgt, kann nicht jeder mit einem dicken blauen (oder grünen) Stift malen. Aus dieser Handlungssituation entsteht ein Problem. Wenn solche Probleme häufiger auftreten, muß das allgemeine Prinzip modifiziert werden.

Noch sind es in dieser Situation die eigenen Bedürfnisse, die in Konflikt mit dem allgemeinen Prinzip geraten. Aber inzwischen ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit so weit entwickelt, daß in der Folge zunehmend allgemeine Prinzipien und die Ansprüche verschiedener Personen und die Erfordernisse spezifischer Situationen gegeneinander abgewogen werden können. Denn dies ist nicht die erste Auseinandersetzung um Fragen von Gerechtigkeit. Im Laufe des ersten Schuljahres hatte sich eine Reihe ähnlicher Konstellationen ergeben, aus denen die Kinder dieser Klasse lernten, welche Regeln gelten, wie die Erwachsenen reagieren und was die Voraussetzung dafür ist, in dem Sozialgefüge „Schulklasse“ sich einen eigenen Platz und damit Anerkennung sichern zu können.

Die Szenen um die Stifte sind damit zugleich Schlüsselszenen, wie durch Regeln und in der Diskussion um Regeln eine Auseinandersetzung um Moral und Gerechtigkeit entsteht, die zunehmend differenzierter und mit mehr Argumenten geführt wird.

Freundschaft, Liebe und Kooperation

Aber nicht nur das Thema Gerechtigkeit durchzieht diese Unterrichtsstunde, deren Inhalt in der Aufgabe bestand, ein Bild zu malen. Denn abgesehen davon, daß diese Bilder von den Kindern gemalt wurden, galten ihre Gespräche auch den Themen Freundschaft, Liebe und Kooperation. Seit Beginn gab es in dieser Klasse eine besondere Beziehung zwischen Sandra und Benjamin. Beide waren die Kleinsten. Benjamin allerdings noch ein bißchen kleiner als Sandra. Und Sandra hat von Anfang an versucht, eine Beziehung zu Benjamin aufzubauen. In dieser Situation kann man sich fragen, ob Katrins Malaktion mit Benjamin nicht vor allem darauf abzielt, Sandra zu ärgern, denn gleichzeitig und parallel läuft seit langem der Versuch von Katrin, eine Gruppe von Mädchen um sich zu scharen und in dieser Gruppe den Ton anzugeben. Sie muß noch immer die Verletzung verarbeiten, die eine Versetzung und Wiederholung des ersten Schuljahres ihrem Selbstwertgefühl zugefügt hat. Älter zu sein, die Schule zu kennen sind ihre Vorteile, anderen sagen, wo's lang geht, ist ihre Strategie der Selbstbestätigung, die allerdings höchst ambivalente Folgen zeitigt. Denn mit solchen

Versuchen zu dominieren schafft man sich nicht unbedingt Freunde und Freundinnen. Katrins Ruf „Sandra, ich mal mit dem Benjamin“ zeigt deutlich, wie wichtig es ihr ist, daß Sandra von der gemeinsamen Malaktion erfährt. Schaut man genau, zeigt die Szene in weiten Bereichen jedoch gar keine Zusammenarbeit, vielmehr ein fast ausschließlich verbales Gerangel, dessen Ergebnis ist, daß Benjamin den größten Teil der inhaltlichen Entscheidungen trifft und auch ausführt, während Katrin ihn anschließend „Katrin und Benjamin“ darunter schreiben läßt. Sie ist sich dessen auch durchaus bewußt, und der Hinweis „Benjamin, die Sandra liebt dich!“ zeigt wohl am deutlichsten den Sinn der Szene. Benjamin reagiert wie immer in solchen Situationen: Er zieht sich auf die Ebene der intellektuellen Leistung zurück. Daß er auf die Frage, wen er liebe, seine Mama, den Hund und den Vogel nennt, hat sicher einerseits mit Benjamins besonderer Beziehung zu seiner Mutter zu tun, aber auch damit, daß er bewußt verweigert, Liebe auf gleichaltrige Kinder oder gar Mädchen zu beziehen, obwohl dieser Sprachgebrauch unter den Kindern üblich ist. Diese unterschiedlichen Reaktionen von Katrin und Benjamin verweisen darauf, daß Mädchen sozial weiter entwickelt sind und ihr Interesse früher und intensiver auf Freundschaft und Liebe richten, eine Entwicklung, die noch dadurch verstärkt wird, daß Katrin mehr als ein Jahr älter ist als Benjamin.

Macht und Autorität

Und auch das Thema Macht und Autorität steht zur Debatte. Said hat sich gerade, als letzte nicht mehr hinterfragbare Autorität, auf Gott berufen, als Singh die Möglichkeit assoziiert, daß die Lehrerin ihn sitzenlassen kann. Dahinter steckt ein fast fatalistisches Verständnis der Schule und der Macht der Erwachsenen. Nur im Kontext der Gleichheit mit anderen Kindern kann es gelingen, Machtstrukturen realistisch einschätzen zu lernen und zugleich Autonomie zu entwickeln und sich gegen Übermächtigkeiten absetzen und durchsetzen zu lernen.

Auseinandersetzungen und Erklärungen von Welt

Ein weiteres Thema, daß zunehmend wichtig wird, sind die Auseinandersetzungen unter den Kindern. Sie werden teilweise mit einer gekonnt spielerischen Distanz geführt (Said's „Klauen“) und teilweise mit verbaler Brutalität („dicke Kuh, dünner Esel, Arschloch“). Sie beinhalten aber auch oft gegenseitige Belehrung („Schilf ist so was Ähnliches wie Gras im Wasser“) oder gegenseitige Erziehung im Sinne des Widerspiegels negativ eingeschätzten Verhaltens („Singh, der mit seinen 'Sei ruhig', wie ein Baby!“).

In der Form von Auseinandersetzungen vermitteln sich Kinder Sachwissen und Erklärung von Welt. Wie ist das nun mit den Wolken, sind sie wirklich blau, wie sie immer gemalt werden? Daß sie das nicht sind, ist Said durchaus bewußt. Und er weiß auch, daß er sie nur blau malt, weil das einfacher ist. Aber wie ist das mit dem Regen, wann kommt aus den Wolken Regen? Said hat eine Erklärung, und die ist wohl typisch für viele Überlegungen, mit denen Kinder sich Phänomene zu erklären versuchen: Aus bereits verstandenen Vorgängen werden Erklärungen für unverstandene abgeleitet. Die Diskussion unter den Kindern zeigt dann, ob die eigene Erklärung etwas taugt, weil sie auch für andere plausibel ist, weil man sie gegenüber anderen Erklärungen gut verteidigen kann. Ähnliches zeigt sich an der Diskussion um die Größe des Meeres. Wissen wird dargestellt, erprobt, in Beziehung gesetzt zu eigenen Erfahrungen (der Weg zum Hotel), gedreht und gewendet, um herauszufinden, was funktioniert und was nicht. Es ist nicht entscheidend, ob das formulierte Wissen richtig ist oder falsch. Nur über den Weg der allein unter Kindern sagbaren möglichen Vorstellungen - zum Beispiel über die Größe des Meeres - geschieht wahrscheinlich ein Lernprozeß, der aus einer Vielzahl von Erfahrungen zum Erwerb abstrakter Denkmöglichkeiten führt.

Konsequenzen für die Forschung: Reale Situationen beobachten

Der methodische Ansatz dieser Studie - sie ist eine Langzeitstudie und sie hat Kinder in realen Situationen beobachtet - hat auf die folgenden Aspekte des sozialen Lernens von Kindern aufmerksam gemacht:

Das Verhalten von Kindern ist nur im Kontext ihrer Umgebung zu verstehen. Entwicklungstheorien geraten damit in die Notwendigkeit, nicht nur einen „ökologischen Ansatz“ als Interpretationsrahmen zu konstruieren, sondern auch die Umwelt der Kinder in ihren Interpretationen zu berücksichtigen.

Schule und Lehrerin schaffen Rahmenbedingungen, die soziale Lernprozesse von Kindern begünstigen oder behindern können. Bei der Interpretation des Verhaltens von Schülern ist deshalb dieser Rahmen zu berücksichtigen. In unserem Beispiel war dies ein Offener Unterricht, der Kindern den Raum und die Zeit ließ für soziale Lernprozesse. Beobachtungen in einer anderen Schulklasse hätten zu anderen Ergebnissen führen müssen. In Bezug auf die Methoden der Sozialisationstheorie und der Entwicklungspsychologie läßt sich sagen, daß dort die Wechselwirkung zwischen Schule und Lehrerin einerseits und Kind andererseits zu wenig berücksichtigt wird. Dies relativiert alle wissenschaftlichen Aussagen, die von „Kindern an sich“ sprechen, wenn sie Schüler untersuchen.

Die Kindergruppe hat sich als unabhängiger, wenn auch von den Erwachsenen nicht losgelöster, Sozialisationsfaktor erwiesen.

Kinder verfügen über eine gegenüber der Erwachsenenkultur differente Kultur, die unter Kindern auch tradiert wird. Im Kontext dieser Kinderkultur lernen Kinder von anderen Kindern, was man tun darf und was nicht und warum dies so ist. Für das soziale Lernen des einzelnen Kindes ist die Tatsache, daß jedes Kind in zwei Kulturen lebt - der der Erwachsenen und der der Kinder - von Bedeutung, denn mit beiden aus der jeweiligen Kultur erwachsenden Ansprüchen an das eigene Verhalten muß es sich auseinandersetzen.

Ein theoretisches Modell des sozialen Lernens wird die Kultur der Kinder stärker berücksichtigen müssen, als dies überwiegend in der Forschung der Fall ist.

Die Bedeutung der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Ebenen und Verlaufsstränge in der Kommunikation der Kinder ist unübersehbar. Entwicklungsphasen sind auf all diesen Ebenen sichtbar. Sie sind allerdings nicht auf allen Ebenen und in allen Situationen gleichzeitig realisiert. Die Fähigkeit, ein bestimmtes Entwicklungsniveau auch zu leben, wird von der Situation mitbestimmt. Theorien über Entwicklungsphasen werden sich weitaus stärker als bisher auf die konkrete Situation beziehen müssen, in der bestimmte Fähigkeiten realisiert oder nicht realisiert werden.

Überlegungen zur Lehrerbildung: Umgang mit Komplexität der Realität

Wenn die Komplexität von Situationen das entscheidende Merkmal eines modernen Unterrichts ist, dann lassen sich diese Situationen nicht mit spezialisierten Theorien aufklären. Die Kenntnis von Entwicklungstheorien oder Sozialisationstheorien allein hilft nicht, Situationen zu verstehen. Denn in den Theorien geht es nicht um reale Kinder und deren tatsächliches Verhalten. Theorien begründen sich gerade aus der Abstraktion von der Realität. Notwendig scheint uns, Studierenden auch die Möglichkeit zu geben, komplexe Situationen deuten zu können und zu lernen, mit der Komplexität umzugehen. Dies geschieht vor allem durch Fallstudien, weil sie Lesarten einer Praxis ermöglichen, die die Komplexität der Praxis zu wahren vermag. Für die Erziehungswissenschaft resultiert daraus die Anforderung, solche Fallstudien zu erstellen als Geschichten über reale Kinder und realen Unterricht.