

- ECARTUS, J./GRUNERT, C.: Verselbständigung als Individualisierungsfall. In: Mansel, J. (Hrsg.): *Glückliche Kindheit - Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens*. Opladen, 1996: 192-216
- HEINZEL, F.: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Frieberhäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München 1977:396-413
- HONIG, M.-S./LEU, H. R./NISSEN, U. (Hrsg.): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim/München 1996
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, H.1/1983:91-103
- KELLE, H./BREIDENSTEIN, G.: Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16. Jg., H. 1/1996:47-67
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1995
- KRÜGER, H.-H. u.a.: *Kinderbiographien: Verselbständigung und Lebensentwürfe*. In: du Bois-Reymond u.a. (Hrsg.): a.a.O., 1994:221-271
- KRÜGER, H.-H. u.a.: *Kindheit in Ostdeutschland. Familiäre Generationenbeziehungen und kindliche Biographieverläufe*. Halle 1993
- WILK, I./WINTERSBERGER, H.: *Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung und -politik*. In: Zeher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter. Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim/München 1996:29-55
- ZEHER, H.: *Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16. Jg., H.1/1996:26-45
- ZINNECKER, J.: *Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer*. In: Behnken, I./Jaumann, O. (Hrsg.): *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim/München 1995:21-38

Gertrud Beck

Was wissen wir über das soziale Lernen von Kindern? Zu den Schwierigkeiten und Möglichkeiten von Forschung in der Praxis

Vorbemerkung

Im folgenden Beitrag geht es nicht darum, möglichst viele Einzelheiten zu referieren, die wir über das soziale Lernen von Kindern wissen. Der Schwerpunkt liegt vielmehr auf der Frage: Wie sind wir zu unserem Wissen gekommen und welche Schwierigkeiten der Forschungspraxis gilt es zu berücksichtigen, um den Stellenwert unseres Wissens richtig einzuschätzen? Das soziale Lernen von Kindern, und zwar vor allem von Kindern im Grundschulalter, ist also als Beispiel zu verstehen. Dieses Beispiel zu wählen lag nahe, da aus eigenen Forschungserfahrungen berichtet werden kann.

Das unbekannte Kind

„Veränderte Kindheit“ ist heute ein viel benutztes Wort in pädagogischen Zusammenhängen. Fragt man Studierende, die ein solches Thema als Prüfungsgegenstand vorschlagen, was sie darunter verstehen, so verweisen sie auf Aussagen in der pädagogischen Literatur, nach denen Kinder z.B. als Einzelkinder ohne Geschwister aufwachsen und es viele Scheidungswaisen bzw. häufig wechselnde Familienkonstellationen gibt. Fragt man weiter, wieviele dieser emotional vernachlässigten oder geschädigten Kinder sie in ihrem Praktikum kennengelernt haben, folgt meist die Antwort: „Meine Klasse war nicht typisch, da gab es nur ein Einzelkind.“ Hinter dieser Episode steckt folgendes Problem der Kindheitsforschung: Viele Forschungsarbeiten beziehen sich auf große Gruppen und suchen nach den für diese Gruppen typischen Merkmalen. Entsprechend kann man dann zeigen, daß die Anzahl von Kindern, die ohne Geschwister aufwachsen, gegenüber einer früheren Zeit (die allerdings genau festgelegt werden müßte) angewachsen ist. Über einzelne Kinder und ihre Bedingungen des Aufwachsens ist damit noch nichts gesagt.

Die Altersgruppe der sechs- bis zwölfjährigen ist darüber hinaus bisher weniger erforscht als andere Altersgruppen. Dieter BAACKE spricht vom „unbekannten Kind“ und nennt als mögliche Gründe dafür, daß diese Altersgruppe nicht durch ein einheitliches Problem definiert ist - vergleichbar dem Sprachlernen im Vorschulalter oder der Identitätsbildung in der Pubertät - und außerdem größere methodische Schwierigkeiten bietet: „Kinder liegen irgendwie dazwischen: einerseits abhängig, andererseits nach Selbständigkeit strebend, lassen ihre Handlungen nicht unmittelbar auf Vorstellungen und/oder Gesinnungen (mehr) schließen; gleichzeitig reflektieren Kinder (noch nicht) über ihren eigenen Status, sondern nehmen sich (zunächst) so hin, wie sie sind (wenn auch mit zunehmenden Zweifeln). Die eben benutzten Klammern zeigen wiederum an, daß jede Aussage gerade in Hinsicht auf Kinder 'in gewisser Weise' gilt und 'dann doch wieder nicht ganz!'“¹

Damit ist ein wichtiges Forschungsproblem bereits benannt: Wenn Aussagen über Kinder gemacht werden sollen, stellt sich die Frage nach spezifischen Methoden, mit denen es gelingt, den Sinn kindlicher Handlungen und Vorstellungen zu entschlüsseln.

Anfänge der Forschung

Schaut man sich die Anfänge der Forschung mit 6- bis 12jährigen Kindern in den zwanziger und dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts an, so lassen sich im Wesentlichen zwei unterschiedliche Forschungsansätze unterscheiden, die bis heute wichtig geblieben sind:

- Methoden der Befragung

Hier kann vor allem auf die Arbeiten von Jean PIAGET verwiesen werden, und soweit es das soziale Lernen betrifft, speziell auf die unter dem Titel „Das moralische Urteil beim Kinde“ veröffentlicht-

¹ BAACKE, D.: Die 6- bis 12jährigen: Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel 1984:46

lichten Untersuchungen.² PIAGET hat zwar, in klinischen Situationen, auch mit der Methode der Beobachtung gearbeitet (z.B. in der Untersuchung zum Mummelspiel), vor allem aber hat er Kindern kleine Geschichten vorgelesen und sie nach ihrem Urteil darüber befragt. Aus den Antworten der Kinder hat er dann Regelmäßigkeiten in der Entstehung des moralischen Urteils abgeleitet. Viele auch aktuelle Forschungen zur sozialen Kognition folgen dieser Tradition.³ Im Zentrum des Interesses dieser Forschungen steht also nicht das Handeln in konkreten Situationen, sondern die Frage, wie sich das Verständnis von sozialen Sachverhalten entwickelt. Dabei geht es nicht um die Komplexität und die Bedeutung, die ein einzelnes Kind in einer konkreten Situation erlebt, sondern um Gesetzmäßigkeiten in der kognitiven Entwicklung aller Kinder.

- Methoden der Beobachtung

Ein anderer Weg zeigt sich in den Untersuchungen von Martha MUCHOW „Der Lebensraum des Großstadtkindes“.⁴ Hier geht es um den Alltag der Kinder. MUCHOW hat einerseits die Kinder in einfache Stadtpläne einzeichnen lassen, welches für sie die wichtigen und interessantesten Stellen in ihrem Stadtteil waren und welche Wege sie häufig benutzten. Andererseits hat sie Kinder direkt beobachtet, z.B. wie sie sich auf bestimmten Plätzen verhielten, wie sie über körperliche Berührungen Kontakt zu bestimmten baulichen Besonderheiten aufnahmen oder mit welchen Tricks sie versuchten, in ein Warenhaus zu gelangen, das Kinder damals ohne die Begleitung eines Erwachsenen nicht betreten durften. Leider brachen diese Untersuchungen mit dem Freitod von Martha MUCHOW nach der Schließung des Psychologischen Instituts in Hamburg durch die Nationalsozialisten 1935 ab. Es gab

² PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt am Main 1973, 2. Auflage 1976

³ vgl. u.a.: EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main 1982

⁴ MUCHOW, M.: Der Lebensraum des Großstadtkindes, Reprint. Bensheim 1978

bis Mitte der achtziger Jahre kaum Untersuchungen, die mit der Methode der Beobachtung in der Alltagswelt der Kinder arbeiten.

Aktuelle Situation

Insgesamt wissen wir also einiges über die Entwicklung von Wissen und Vorstellungen von Kindern über soziale Sachverhalte, wir wissen aber noch sehr wenig darüber, wie sich das konkrete Handeln von Kindern entwickelt, wie ihre „eigene Lebenswelt“ aussieht, in welchen Situationen sich soziales Wissen, moralisches Urteil und soziale Kompetenz entfalten. Marie Jos VAN DE LOO und Margarete REINHART fassen im Vorwort zu ihrer Veröffentlichung ethnologischer Forschungen aus fünf Kontinenten den Sachverhalt wie folgt zusammen: „Kindheit wird als ein Lernprozess gesehen, dessen 'Endpunkt bekannt ist, und es bleibt nur herauszufinden, wie das Kind diesen erreicht' (Benthall 1992). Kinder werden behandelt, sie handeln nicht selbst, ... es wird über sie geredet, sie reden nicht selbst, und man bemüht sich nicht, die ihnen eigenen Ausdrucksformen zu verstehen. ... Psychologische Tests und vereinheitlichte Untersuchungsmethoden konnten ... die Kluft zwischen erwachsenen Forschern und der Welt der Kinder nur vergrößern. Kindheit als eine eigene Lebenswelt läßt sich so nicht wahrnehmen.“⁵

Seit Mitte der achtziger Jahre gibt es neue Bemühungen um eine Kindheitsforschung, die die Kinder verstärkt wahrnimmt und zu Wort kommen läßt. Aus diesen Forschungen seien zunächst zwei Projekte zum sozialen Lernen im Kindesalter genauer dargestellt, mit dem Ziel, Möglichkeiten und Schwierigkeiten der jeweiligen Forschungsmethoden herauszuarbeiten.

⁵ van de Loo, M. J.,/Reinhart, M.: Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. München 1993:7f.

Erstes Beispiel

Hanns PETILLON hat in seiner Untersuchung „Das Sozialleben des Schulanfängers“⁶ Mädchen und Jungen zu drei Zeitpunkten befragt: Kurz nach der Einschulung, am Ende des 1. Schuljahres und am Ende des 2. Schuljahres. Die Interviewer hospitierten zunächst einige Wochen in den Klassen. Die Befragungen selbst fanden dann als Einzelbefragungen in einem gesonderten Raum statt. Benutzt wurden unterschiedliche Befragungsmethoden. Mit Hilfe von Smiley-Figuren (fröhlich, traurig, ängstlich, wütend) wurden die Kinder aufgefordert: „Kannst du mal 'ne Geschichte erzählen, wo du in der Schule fröhlich warst?“ (S.35ff.). Diese Erzählungen der Kinder wurden mit Hilfe eines Kassettenrekorders aufgenommen. Außerdem wurden den Kindern Fotos der Mitschülerinnen und Mitschüler vorgelegt, damit sie anhand der Fotos über ihre Freundschaftsbeziehungen sprechen konnten und es wurden kleine gezeichnete Szenen gezeigt, die wiederum zum Erzählen über verschiedene Beziehungsprobleme anregen sollten. Aus den vielfältigen Ergebnissen dieser Untersuchung sollen hier nur zwei herausgegriffen werden, die sich besonders zum Vergleich mit der zweiten Studie eignen und an denen besondere Probleme der angewandten Methoden aufgezeigt werden können. Die erzählten Geschichten wurden daraufhin untersucht, ob der Lehrer, die Mitschüler oder die Schule im Mittelpunkt standen.

Durchschnittlich über alle drei Untersuchungszeitpunkte betrafen nur 6,2% der Geschichten die Lehrer, nur 13,2% die Schule, aber 80,5% die Mitschüler (S.71). PETILLON wertet diesen Befund als Hinweis auf die Bedeutung der Schülersgruppe im Alltag des Schulanfängers (S. 72). Alle Befragungsergebnisse wurden auch danach untersucht, welche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sichtbar wurden. In der Zusammenfassung der entsprechenden Ergebnisse schreibt PETILLON (1993:117): „Die Beziehung zwischen Jungen und Mädchen scheint dadurch gekennzeichnet, daß sich die beiden Geschlechter von Schulbeginn an in

⁶ Petillon, H.: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim 1993

den meisten Fällen ignorieren. Nur sehr selten kommt es zu gegenseitigen Nennungen. Auch im Konfliktbereich sind die Mädchen von dem aggressiven Verhalten der Jungen kaum betroffen. Zum Schulbeginn scheint sich eine Entwicklung fortzusetzen, die sich bereits zum Ende der Kindergartenzeit abzeichnet: Mädchen und Jungen grenzen sich voneinander ab.“

Zweites Beispiel

Vier Jahre lang, vom ersten Schultag des ersten Schuljahres im August 1989 bis zum letzten Schultag des 4. Schuljahres im Juli 1993, haben Gerold SCHOLZ und ich in einem gemeinsamen Forschungsprojekt die Kinder einer Grundschulklasse begleitet.⁷ In der Regel saßen wir einen Vormittag pro Woche in der Klasse und beobachteten, wie die Kinder auf die Angebote der Schule reagierten und wie sie miteinander umgingen. In den meisten Fällen konnten wir direkt neben den Kindern sitzen und in Notizen ihre Tätigkeiten und auch ihre Gespräche festhalten. Diese „Feldnotizen“ wurden möglichst umgehend in Protokolle ausformuliert, die man in Anlehnung an ethnologische Forschungen als den Versuch einer „dichten Beschreibung“ (Clifford GEERTZ)⁸ bezeichnen kann. Dabei geht es darum, nicht nur die „äußeren Beobachtungen (nimmt einen Bleistift, steht auf und geht zu ...) festzuhalten, sondern die Situation so zu beschreiben, daß ihr Sinn entschlüsselt werden kann. Als Teilnehmer im Feld und in der Situation waren wir in der Lage mehr zu erkennen, als ein Tonband- oder ein Videomitschnitt wiedergeben könnte: Wir waren ein Teil der Situation und konnten deshalb häufig den Sinn dieser Situation verstehen. In anderen Fällen konnten wir erst im Nachhinein, am Ende eines Tages, nach einigen Wochen oder sogar erst nach vier Jahren der Beobachtung den Sinn einer Situation

⁷ Ergebnisse aus diesem Forschungsprojekt wurden mehrfach veröffentlicht. Vgl. vor allem: BECK, G./SCHOLZ, G.: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule, Reinbek 1995 und BECK, G./SCHOLZ, G.: Beobachten im Schullalltag. Frankfurt am Main 1995

⁸ C. GEERTZ: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 3. Aufl. Frankfurt/M. 1994

rekonstruieren. Die Ergebnisse, die sich zum Vergleich der zuvor referierten Ergebnisse von Hanns PETILLON eignen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

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.

Als Beleg hierfür eine Szene vom 23.3.90:

Ayse und Özgül arbeiten zusammen im Wörterheft (Lesematerial, das Aufgaben zum Zeichnen und Malen enthält, die erlesen werden müssen. Die richtige Zeichnung ist zugleich die Lernerfolgskontrolle). Es wird diskutiert, was man zu welchem Bild malen soll und wo das jeweilige Bildchen hin soll... Ayse: „Was ist ein Asr?“. Özgül: „Stock, Baum, Stock mit paar Blättern dran, nicht ganz viele.“... Jan: „Singh, du liebst Nina.“ Singh: „Nina liebt Lukas. Guck mal, ich bin erster fertig!“ (Letzteres zu Ayse) Ayse: „Egal! Du willst ja nur erster sein.“ Özgül: „Es muß schön sein!“ Singh: „Ist ja schön!“... Özgül zu Sida: „Guck mal!“ Sie hält ihr Ayse's Stift hin, der auf einer Seite abgeflacht ist vom großflächigen Malen. Ayse spielt Lippenstift damit. Jan: „Nina liebst du den Ole? Ole, die Nina liebt dich. Lukas, die Nina hat gesagt, daß sie den Ole liebt!“ Das alles laut über drei Tische... Jan: „Alle herhören, ein paar Jungen sind in die Mädchen verliebt!“ Jan organisiert ein „Hackspiel“ für die Pause, das er auf Nachfrage wie folgt erklärt: „Da nimmt einer eine Hacke und haut einen mitten durch, und dann muß der weitermachen“ (also eine Art Nachlaufspiel). Er sucht ein paar Mädchen zum Mitmachen, Özgül meldet sich, Said will Katrin mitmachen lassen. Özgül und Ayse organisieren, daß alle Mädchen sich zum Mitmachen melden.

Vergleich

Auch unsere Untersuchung, die mit ganz anderen Methoden gearbeitet hat als die Untersuchung von PETILLON, kommt also zu dem Ergebnis, daß die Beziehung zu den anderen Kindern sehr wichtig ist und in bedeutendem Umfang das Handeln der Kinder im schaulischen Alltag bestimmt. Aber nach unseren Untersuchungen kann keine Rede davon sein, daß Jungen und Mädchen sich gegenseitig ignorieren, wie PETILLON aus seinen Befragungsergebnissen schließt. Im Gegenteil: Die Beziehung zwischen Jungen und Mädchen ist ein wichtiges Thema, daß immer wieder in unterschiedlichsten Zusammenhängen durchgespielt wird. Wie kann es zu solch widersprüchlichen wissenschaftlichen Ergebnissen kommen? Erklärbar wird dies wohl nur durch die angewandten Methoden. Die Beziehung zwischen Jungen und Mädchen ist höchst ambivalent, man grenzt sich gegeneinander ab, sucht aber zugleich durch verbale Attacken und durch das konkrete Handeln die Beziehung zu den jeweils anderen.

Typisch und von besonderer Bedeutung scheinen die Jagd- und Fangspiele.⁹ Die Aushandlung dieser höchst ambivalenten Beziehung ist Teil der Gleichaltrigenkultur und wird, wenn möglich, vor den Erwachsenen geheim gehalten. Entsprechend wird eine Interviewsituation, in der ein Kind einem Erwachsenen gegenüber sitzt, sicher dazu führen, nur die Beziehungen zu benennen, die auch für Erwachsene sichtbar werden sollen.

Probleme der Forschungspraxis

Jede der Forschungsmethoden hat ihre spezifischen Möglichkeiten, aber auch Grenzen bzw. Schwierigkeiten. Nachfolgend sollen

⁹ vgl. OSWALD, H./KRAPPMANN, L. UNTER MITARBET VON FRICKE, C.: Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1988:56 ff, auch: OSWALD, H.: Zur sozialisatorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen (Rough and tumble play), In: Spiele der Kinder, Hrsg. von Erich Renner u.a. Weinheim 1997:154 ff.

einige Probleme aus der Forschungspraxis unseres eigenen Projektes dargestellt werden.

Der Versuch, die Kultur der Kinder, wie sie in einer Schulklasse sichtbar wird, zu verstehen, kann unseres Erachtens nur teilweise gelingen. Man muß sich als Forscher immer bewußt sein, daß es sich nur um Annäherungen handeln kann. Alle Interpretationen sind Deutungen von Erwachsenen. Eine entscheidende Bedingung für das Gelingen der Einnahme dieser Perspektive ist die Offenheit gegenüber dem Handeln der Kinder. Was sie tun und sagen, muß als für sie sinnvoll unterstellt werden. Hilfreich kann dabei sein, daß mehrere Forscher, ggf. auch gemeinsam mit anderen Erwachsenen, die in der Klasse arbeiten, ihre Deutungen austauschen und diskutieren und dadurch ihren Blick und ihre Wahrnehmungsfähigkeit schärfen.

Aus der Vielfalt der Probleme, die dabei auftauchen, seien hier zwei Beispiele genauer diskutiert.¹⁰

• Beobachtungssituation

In unserer Beobachtungsklasse saßen die Kinder an Tischgruppen und es gab vielfältige Möglichkeiten sich zu bewegen, selbst aktiv zu werden, sich Arbeitspartner zu suchen und Gespräche mit anderen Kindern zu führen. Dadurch war es uns möglich, jeweils direkt mit an einem Gruppentisch zu sitzen und zu beobachten, wie die Kinder auf die Angebote der Schule reagierten und wie sie miteinander umgingen. Wir fragten jeweils, ob wir uns an den Tisch setzen dürften und akzeptierten auch die - äußerst seltenen - Ablehnungen. Nach einigen Wochen entschieden wir uns, sechs Kinder genauer zu beobachten. Da in der Klasse ein weitgehend offener Unterricht mit viel Bewegungsfreiheit für die Kinder praktiziert wurde, haben wir, wenn möglich, das jeweilige Beobachtungskind auch auf seinen Wanderungsbewegungen innerhalb der Klasse begleitet und dadurch trotz der Konzentration auf

¹⁰ Vgl. BECK, G./SCHOLZ, G.: Teilnehmende Beobachtung in der Grundschulklasse. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. München 1999

sechs Kinder Beobachtungen über alle Kinder der Klasse erfaßt, da ständig neue Interaktionen entstanden. In den meisten Fällen konnten wir direkt neben den Kindern sitzen und in Notizen ihre Tätigkeiten und auch ihre Gespräche festhalten. Dabei ließ es sich nicht vermeiden, daß Kinder uns um Hilfe baten oder wir mit Fragen und Hinweisen in ihre Arbeit eingriffen. Im Sinne unserer Forschungsaufgabe haben wir versucht, uns möglichst wenig einzumischen. Oft haben wir getan, als würden wir eine andere Szene beobachten, haben bewußt und zum Teil provokatorisch geschwiegen oder grinsend Ablehnung signalisiert. Wenn das nichts half, versuchten wir durch Sätze wie: „Das kannst du doch selbst“ oder „Wie kannst du dir helfen?“ auf Eigeninitiative, Eigenverantwortung und selbständige Problemlösung (im Sinne der Arbeitskultur, die die Lehrerin in der Klasse favorisierte) zu verweisen. Im schlimmsten Fall, wenn nichts mehr half, haben wir die Situation abgebrochen und uns einen anderen Platz gesucht. Die Balance zwischen Nähe, Dazu-gehören, Mitmachen auf der einen und beobachtender Distanz auf der anderen Seite fiel nicht immer leicht. Geholfen haben uns dabei Gespräche untereinander und mit den Lehrkräften, in denen ja auch Reaktionen der Kinder wie „Die Frau Beck hilft mir viel mehr als du!“ zur Sprache kamen und uns dadurch zwangen, unser Verhalten immer erneut zu überdenken. Gegenstand der Analyse mußte also in jedem Fall die gesamte Situation sein, um unseren Anteil an der beobachteten Handlung zu berücksichtigen.

• Veröffentlichung

Fragen der Veröffentlichung sollen hier vor allem diskutiert werden, soweit diese die beobachteten Kinder und Lehrkräfte und damit die Forschung als rezipierten Prozeß betreffen.

Die erstellten Protokolle wurden relativ bald, in der Regel in der darauffolgenden Woche, ausgetauscht und auch den Lehrkräften zur Verfügung gestellt. Dies erschien uns wichtig, einerseits um noch unterschiedliche Sichtweisen einzelner Szenen diskutieren und festhalten zu können, und andererseits, um ein offenes Klima in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften herzustellen. Diese

Verfahrensweise führte zwar am Anfang dazu, daß einige spannungsreiche Situationen entstanden, weil sich aus den Protokollen, auch wenn diese sich auf die Beobachtung der Kinder konzentrierten, indirekt einige Kritik am Lehrerverhalten ableiten ließ. In dieser Phase mußte mit viel Geduld und Frustrationstoleranz von Seiten der Lehrkräfte erst ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz entstehen, ohne das die Langzeitstudie über vier Jahre hinweg wohl nicht möglich geworden wäre.

Für die Kinder wurde erst durch unsere ersten Veröffentlichungen klar, daß das von uns Beobachtete und Aufgeschriebene anderen nicht nur in allgemeiner Form („Wir schauen zu, um unseren Studenten sagen zu können, wie Kinder lernen“) zugänglich wurde, sondern mit konkreten Szenen, in denen sie selbst gehandelt hatten. Diese neue Qualität kam ins Spiel, als wir im Dezember 1991 erste Ergebnisse in einer Zeitschrift veröffentlichten. Aus Datenschutzgründen waren dabei die Namen der Kinder geändert worden.¹¹ Der Mathelærer hatte den Kindern die Zeitschrift gezeigt.

13.12.1991. Die Kinder wollen wissen, warum ich ihre Namen verändert habe. Ich gerate in Schwierigkeiten: Wie erklärt man die Bestimmungen des Datenschutzes? Frank ruft mich zu sich: „Beckschi!“ Ich frage, wie ich zu diesem Namen komme. Frank: „Wenn du unsere Namen veränderst, verändern wir deinen!“ Said ruft mich. Ich reagiere nicht, weil ich ja mit Frank spreche. Frank: „Du mußt zu Said gehen!“ (Er benutzt den im Zeitschriftenaufsatz verwandten Namen) ... Ayse kommt zu mir und erzählt, daß der Mathelærer gestern aus der Lehrerzeitung vorgelesen hat, und daß ich da die Namen der Kinder geändert habe. „Warum?“, will sie wissen. Ich frage zurück: „Kannst du dir denken, warum?“ Ayse überlegt, dann sagt sie: „Weil du uns nicht verpetzen willst!“ Hannes war hinzugekommen. Ich frage ihn: „Findest du das auch richtig?“ Hannes: „Ja, blöd, verpetzen!“ (Nun habe ich

¹¹ Beck, G./Scholz, G./Walter, Chr.: Szenen - Absichten - Deutungen. Zwei Jahre Auseinandersetzung mit moralischen Fragen, in: Die Grundschulzeitschrift, H. 50/1991:14-19

meine Antwort, wie ich Kindern dieser Alterstufe Datenschutz plausibel machen kann!)

14.8.1992. Hannes: „Ihr schreibt doch über uns immer in einer Zeitung. Und da hast du meinen Namen geändert. Warum?“ Ich: „Die Ayse hat das mal so erklärt: Ich will euch nicht verpetzen. Wenn du willst, daß die Leute wissen, daß du das bist, kannst du es ja sagen.“ Hannes: „Ich will aber, daß die Leute wissen, daß ich es bin!“ Ich schlage vor, daß wir die Kinder ja fragen können, unter welchem Namen sie in unserem Buch auftauchen wollen. Hannes nickt Beifall.

Leider kam diese gute Idee zu spät. Mit der ersten Veröffentlichung hatten wir uns bereits auf Namen festgelegt und konnten im weiteren Verlauf des Projektes keine Änderungen mehr vornehmen. Aufgrund dieser Erfahrungen erscheint es uns wichtig, über die Art und Weise, wie mit den Namen der Betroffenen bei Veröffentlichungen umgegangen werden soll, rechtzeitig nachzudenken und am besten eine einvernehmliche Lösung zu finden. Denn diese Namensgebung stand immer wieder in Zentrum der Diskussionen, auch nach Abschluß des Projektes, als alle Kinder, die zu diesem Zeitpunkt bereits das 7. Schuljahr besuchten, ein Exemplar unserer Veröffentlichung „Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule“ erhielten. Norbert z.B. akzeptierte, daß nicht sein richtiger Name veröffentlicht werden sollte, aber er fand den Namen „Norbert“ blöd.

Insgesamt bedeutet eine Forschung, wie wir sie durchgeführt haben, die ja durch regelmäßige Anwesenheit über einen längeren Zeitraum hinweg gekennzeichnet ist, notwendigerweise ein hohes Maß an persönlichem Engagement. Man kann sich nicht hinter vorgfertigten Fragen verstecken oder sich nach einer kurzen Begegnung wieder zurückziehen und distanzieren. Vielmehr ist man als Person einbezogen und gefragt. Es werden persönliche Beziehungen unterschiedlicher Intensität entstehen. Persönliche Schicksale von Kindern, Lehrern und Forschern können sichtbar werden, denn es geht nicht um Proband A, sondern um Hannes und seine

spezielle Beziehung zu einem der Forscher. Es geht darum, daß Said die besondere Sympathie der Forscherin spürt und dies benutzt, um die Forscherin und die Lehrerin gegeneinander auszuspielen, daß Ayse das Spiel „Wir Frauen unter uns“ anbietet, usw. Die Beispiele ließen sich beliebig vermehren. Wichtig ist in jeden Fall, daß die Frage nach Nähe und Distanz permanent präsent ist und immer erneut gestellt und beantwortet werden muß.