

Vorwort	
Einleitung	3
KINDER	
Die wilden Kinder	8
Die Welt der Kinder	14
Exkurs: Zur Geschichte der Kindergruppe	22
Zur Weltauffassung von Kindern	23
Exkurs: Über Deutungsmuster von Erwachsenen	29
Veränderte Kindheit	33
Exkurs: Zur Konstruktion des Kindes	34
Sollen Kinder voneinander lernen?	38
SCHÜLER	
Schüler als Hilfslehrer	43
Altersgemischte Klassen	49
Was verstehen Kinder unter Lernen?	50
LERNPROZESSE	
Zur Konzeption der Freien Schulen Marburg und Frankfurt	55
Zur Methode der Untersuchung	60
Zur Kultur des Umgangs	62
Sich wohlfühlen	62
Fairness und Höflichkeit	65
Lob und Kritik	68
Trösten und Helfen	70
Ermahnungen und Belehrungen	73
Expertentum	76
Lernsituationen	79
Rechnen	79
Cafe	81
Lernen durch gemeinsames Tun	83
Lernen durch gemeinsames Forschen	87
Lernen durch Zusehen	93
Lernen im Zwischenraum	94
Lernen, sich von den Erwachsenen abzugrenzen	97
Freundschaft lernen	99
Susanne, Julia und Karla	100
Lernen im Spiel	102
Exkurs zur Spielpädagogik	103
Harte Spiele	106
Sexualität - ein Beispiel	107
Lehrer und Schüler	111
Literatur	118

Vorwort

Jeder Text hat viele Väter und Mütter, jeder Autor steht bekanntlich auf den Schultern von Riesen. Aber auch viele Mitmenschen beeinflussen die eigenen Gedanken und schließlich den geschriebenen Text. Ich möchte den folgenden Personen für ihre Mitarbeit und für ihre Initiative danken. Ohne ihr Engagement wäre der Text nicht geschrieben worden:
Gaby Freitag, Barba Beste, Barbara Ronte-Rasch, Michael Plappert, Dietmar Göttling, Ellen Unverzagt, Elke von der Horst, Jürgen Lambrich, Michael Brunner, Renate Stubenrauch, Irmelin Demisch.

Wald-Michelbach, April 1996

EINLEITUNG

„Neben dem traditionellen Unterricht muß es Phasen geben, in denen die Schüler selbständig arbeiten. Das wird in der Informationsgesellschaft, in der sich das Wissen ständig wandelt, immer wichtiger. Ich denke auch an Stunden, in denen ältere Schüler den jüngeren etwas erklären und beibringen. Solche Tutorensysteme sind in den anglo-amerikanischen Ländern selbverständlich. Wir glauben in Deutschland noch immer, daß Unterricht nur dann stattfindet, wenn ein Lehrer vor der Klasse steht. Das erzieht die Kinder nicht gerade zur Selbständigkeit.“¹

Der hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel äußert diese Vorstellung von Unterricht in einem Spiegelgespräch mit der Unterzeile „... über den Schulalltag von morgen.“

Tutorensysteme, die Einführung von Lernformen, in denen Kinder von Kindern lernen, gehört zu den derzeit diskutierten Aspekten einer Veränderung von Unterricht und Schule. Der Satz: „Kinder lernen von Kindern“ hat eine doppelte Bedeutung. Er enthält einerseits eine Aussage, nämlich die Beschreibung, daß Kinder von Kindern lernen. Und er enthält zweitens ein Postulat, wonach Kinder von Kindern lernen sollen, so wie es Hartmut Holzapfel in dem Gespräch fordert. Historisch neu ist die in der Argumentation enthaltene Begründung des Ministers. Sie läßt sich so umschreiben: Wenn Kinder von Kindern lernen und nicht von Erwachsenen, so erziehen sie sich gegenseitig zu mehr Selbständigkeit. Einem Pädagogen wie Martinus J. Langeveld, der sich intensiv mit dem Verhältnis von Kind und Schule und Kind und Erziehung beschäftigt hat, wäre diese These Holzapfels suspekt gewesen. „Zur Erziehung braucht es einen Erwachsenen“ hätte er gesagt. „Kinder haben Umgang miteinander, aber erziehen können sie sich nicht.“²

In diesem Buch wird der Geschichte, den Möglichkeiten und der Bedeutung des Lernens von Kindern durch Kinder nachgegangen. Geschichte und Bedeutung behandelt der erste Teil. Der zweite Teil diskutiert die Möglichkeiten und berichtet über Ergebnisse mehrjähriger Studien an zwei Freien Schulen in Hessen. Denn in Freien Schulen existiert seit Jahren, was Holzapfel für alle Schulen in Hessen fordert, nämlich Tutorensysteme von Kindern für Kinder. Die Beobachtungen in den Freien Schulen werden ergänzt durch die Interpretation von Beobachtungen im Offenen Unterricht einer Grundschule.

Der erste Teil setzt sich mit der Forderung auseinander, Kinder sollten von Kindern lernen, um sich der Historizität und der Begrifflichkeit dieses Postulates zu vergewissern. Dabei ist zwischen der analytischen und der normativen Bedeutung des Satzes zu unterscheiden: Was heißt: Kinder lernen von Kindern und: in welchem Zusammenhang wurde die Forderung danach erhoben, daß Kinder voneinander lernen sollen? Im Mittelpunkt stehen die Begriffe "Kind" und "Lernen".

Das Thema "Kinder lernen von Kindern" begegnet einer eigentümlichen Schwierigkeit. Im schulischen Kontext wird "Lernen" als Schullernen verstanden. Wenn die Schule der Ort ist, wo Kinder voneinander lernen, so meinen die entsprechenden Forschungsberichte eigentlich immer Schüler als Hilfslehrer. So ein Hilfslehrer bekommt seinen Lehrstoff von einem erwachsenen Lehrer vermittelt und soll ihn anderen Schülern beibringen. Im amerikanischen Sprachgebrauch redet man von "peer-teaching" oder "cross-age-teaching".

Lernen meint das Lernen eines Wissensbestandes oder eines erwünschten Verhaltens. Ein anderer Lernbegriff findet sich in der sozialisationstheoretischen und in der entwicklungspsychologischen Literatur. Hier wird das Lernen der Kinder voneinander als Beitrag zu ihrer Entwicklung bzw. ihrer Sozialisierung angesehen. Die sozialisationstheoretische Literatur unterschlägt dabei weitgehend alle von Kindern bewußt initiierten Lehr-Lernprozesse, bzw. faßt diese allein in ihrer sozialisatorischen Bedeutung. Beim Schullernen wissen die Schüler, daß sie voneinander lernen und was sie voneinander lernen. Im Umgang miteinander, der von den Soziologen als Sozialisation konstruiert wird, besteht der die Persönlichkeit prägende Einfluß durch Handlungen, deren Lerneffekt den Beteiligten nicht klar sein muß.

¹ Spiegelgespräch 5/1996, S. 65.

² Langeveld 1969, S. 36.

Deutlich wird diese Trennung im Alltag. Im Alltag sprechen die Erwachsenen vom Spiel der Kinder und betrachten dieses Spiel im Gegensatz zur Arbeit als bloßes Vergnügen und als Befreiung von allen äußeren Zwängen, obwohl jeder weiß, daß im Spiel auch gelernt wird. Wir Erwachsenen neigen heute dazu, das Lernen der Kinder der Schule zuzuordnen und den Bereich außerhalb der Schule dem Spiel. Die Wissenschaften wiederum teilen das Lernen der Kinder voneinander in ein Lernen in der Schule und eine Sozialisierung oder Entwicklung außerhalb der Schule. Außerhalb der Schule wird dem Umgang der Kinder miteinander eine wichtige sozialisatorische Bedeutung zugeschrieben. Wenn es aber um schulisches Lernen geht, wird diese Bedeutung weitgehend ausgeblendet.

Ein Grund für diesen „blinden Fleck“ der Forschung ist ein Unterrichtsbild, das am Frontalunterricht orientiert ist. Die Handlungen der Schüler, die nicht direkt in Zusammenhang stehen mit dem offiziellen, vom Lehrer geplanten Verlauf, werden eher als Störung, denn als notwendiger Bestandteil von Schule und Unterricht begriffen.

Diese Zweiteilung von außerschulischem Lebensraum der Kinder einerseits und Schule und Unterricht andererseits wird zumindest in der Diskussion um die Grundschule in Frage gestellt. Die These von der Schule als Lebensraum meint die Integration und nicht Addition beider Bereiche. Damit ändert sich Unterricht grundsätzlich. Das Stichwort hierfür ist ein "Offener Unterricht", in einer Schule, die sich als gestalteter Sozialisationsort versteht. Damit läßt sich die Trennung von schulischem und sozialisatorischem Lernbegriff auch nicht mehr aufrechterhalten. Lernen und zusammen leben gehören während der Unterrichtszeit zusammen. Aus dieser Sicht bildet der Umgang der Kinder miteinander ein wesentliches Moment der sozialen Beziehungen und damit der Möglichkeiten des einzelnen Kindes, seine Fähigkeiten zu entfalten. In der Diskussion um die Grundschule zeichnet sich ein historischer Wandel in den Denkweisen der Erwachsenen über Kinder und über Schule und Unterricht ab. Das Thema „Kinder lernen von Kindern“ ist nicht ohne diesen Bezug verstehbar.

Wenn Hartmut Holzapfel sich von den Tutorensystemen eine Erziehung zur Selbständigkeit verspricht, so bezieht er sich auf die sozialisierende Wirkung von Unterricht. Er plädiert für ein Tutorensystem, weil Kinder voneinander soziales Verhalten lernen können und er von der Notwendigkeit einer stärkeren Betonung des sozialen Lernens in der Schule überzeugt ist. Darin artikuliert sich ein anderes Verständnis von Lernen und von Schule und Unterricht, aber auch eine - relativ neue - Vorstellung von den Gegebenheiten der Erwachsenenwelt. Der „ständige Wandel des Wissens“, auf den Holzapfel verweist, verlangt offenbar, die Beziehung zwischen der älteren und der jüngeren Generation neu zu denken.

Dieses Buch handelt im empirischen Teil von Kindern in Schulen, die sich als Lebensraum verstehen. Soziologisch gesehen ist jede Schule ein Lebensraum. In jeder Schule werden Schüler unterrichtet und haben Kinder Umgang miteinander. Die Frage ist nur, ob das, was als "Unterleben" der Schüler auf der "Hinterbühne" geschieht als Störung betrachtet wird oder als Teil der Erziehungsaufgabe der Schule.³ Kinder haben schon immer in Schulen voneinander gelernt. Die Frage ist nur, ob dieses Lernen von den Erwachsenen nicht nur toleriert, sondern auch als Moment des Lebensraumes Schule mit gestaltet wird.

Was ein „Kind“ ist und was „Lernen“ heißt wird zu unterschiedlichen Zeiten verschieden verstanden. Beide Begriffe sind Konstruktionen, sie fassen eine soziale Wirklichkeit in einer bestimmten Form. Und aus dieser unterschiedlichen Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit werden unterschiedliche normative Schlüsse gezogen. Wenn heute ein Kultusminister Tutorensysteme fordert, so konstruiert er „Kind“ und „Lernen“ anders, als sein Kollege vor einigen Jahren.

Die bisher diskutierte Situation zieht ein terminologisches Problem nach sich. Soll eigentlich die Rede von "Kindern" sein oder von "Schülern". Kinder in der Schule sind eben Schüler - und Schüler in der Schule sind auch Kinder. Die Schule als Lebensraum

³ Vgl. zu den Begriffen Zinnecker 1978.

konstituiert in großem Maße die Möglichkeiten der Kinder/Schüler, bestimmte Verhaltensweisen zu zeigen bzw. zu unterlassen. Auffallend in vielen Untersuchungen ist, daß als spezifisch für eine bestimmte Entwicklungsstufe von Kindern Verhaltensweisen angegeben werden, die wohl eher der konkreten Schule und nicht den realen Kindern zuzurechnen wären. So schreibt Petillon:

*"In der Gruppe werden Kinder in schwachen Positionen oft gehänselt und ausgeschlossen. Das Ausmaß an Schadenfreude nimmt im Verlauf der ersten beiden Grundschuljahre deutlich zu."*⁴

Richtig müßte von "Schülern dieser Klasse" die Rede sein. Auch die Untersuchungen von Krappmann und Oswald über Hilfeleistungen von Kindern erbringen - anders als dies in den entsprechenden Veröffentlichungen erscheint - keine Ergebnisse über Grundschul Kinder, sondern über Schüler einer bestimmten Klasse.

Eine Trennung zwischen „Schüler“ und „Kinder“ ist eher möglich, wenn man konkrete Ereignisse in der Schule nicht eindimensional, sondern als Kokonstruktion zweier Kulturen betrachtet. Die Lehrerin, die Schultradition, öffentliches Bewußtsein, gesellschaftliche Bedingungen usw. sind ein Faktor dessen, was man "Schulkultur" nennen kann. Diese Schulkultur wird weitgehend durch die Lehrerin repräsentiert. Die Kinder einer Klasse bilden eine zweite Einflußgröße. Sie bilden eine Kinderkultur, d.h. einer Kultur der Kinder im Umgang miteinander. (Dies meint ebenso wie bei Erwachsenen: soziale, kognitive, motivationale, moralische und weltanschauliche Aspekte). Im gemeinsamen Unterricht geschieht so etwas wie eine Integration beider Kulturen, zu dem, was man die "Kultur einer Klasse" nennen kann.

Diese Betrachtungsweise läßt systematischer nach der Bedeutung der Mitschüler für das einzelne Kind fragen. In der bisherigen Literatur wird das Phänomen der Bedeutsamkeit "des anderen" Kindes zwar konstatiert, aber kaum systematisch aufgegriffen. So schreibt Petillon:

*"Es wird deutlich, daß in den ersten beiden Grundschuljahren der Umgang mit den Mitschülern ein großes Thema ist. Entgegen aller bisherigen Annahmen scheint die Person des Lehrers die Kinder in weit geringerem Maße zu bewegen."*⁵

Auch Krappmann und Oswald stellen die Bedeutung der Mitschüler heraus. Aber die systematische Untersuchung dieser Bedeutung scheiterte bislang - soweit ich sehe - daran, daß keiner der Forscher jenen Perspektivenwechsel vorgenommen hat, der notwendig ist, um nachvollziehen zu können, welchen Einfluß die anderen Kinder auf das eine Kind haben. Bei Krappmann und Oswald wird zum Beispiel auf die Funktion des "Quatsch-machen's" im Unterricht verwiesen⁶ - differenziert untersucht wird sie allerdings nicht. Für die erziehungswissenschaftliche Forschung, wie für die Sozialisationsforschung gilt, was in einem ethnologischen Band über Kinder zu lesen ist:

*„Als wir uns auf die Suche nach ethnologischer Literatur über Kindheit begaben, entdeckten wir, daß Kinder hier ähnlich abwesend waren wie früher die Frauen. Natürlich schwappt die Welle entwicklungspsychologischer, pädagogischer und sozialisatorischer Studien auch an den ethnologischen Strand. In aller Welt gibt es Kinder, die geboren, gehalten, gestillt und erzogen werden und die sich der Initiation unterziehen, aber die Erforschung dieser Phänomene dient letztlich nur zu erklären, wie es zu dem Erwachsenen mit seinen Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen kommt. Kindheit wird als Lernprozeß gesehen, dessen 'Endpunkt' bekannt ist, und es bleibt nur herauszufinden, wie das Kind diesen erreicht.“*⁷

Wenn man Kinder in der Erziehungswissenschaft zulassen will, muß man sie als Subjekte ihres Lernprozesses begreifen. Kinder werden nicht nur behandelt, sie handeln selbst, Kinder lernen nicht nur, sie wissen auch, daß sie lernen und häufig auch, was sie lernen. Sie entwickeln über ihr Lernen eine Theorie und eine Selbsteinschätzung. Und sie sind nicht nur als Individuen, als Einzelne, Subjekte ihres Lernprozesses, sie sind auch

⁴ Petillon 1993, S. 202.

⁵ Petillon 1993, S. 191.

⁶ Oswald/Krappmann 1988, S. 83.

⁷ Van de Loo/Reinhart 1993, S. 7.

eingebunden in die kulturellen Gegebenheiten ihrer Altersgruppe, sie sind Teil einer Kinderkultur.

Der einzelne Schüler hat in jeder Klasse also mit drei verschiedenen Kulturen zu tun, die er bei seinen Handlungen beachten muß: die Schulkultur (vor allem die Normen und Vorstellungen der Lehrerin), die Kinderkultur (Normen und Vorstellungen seiner Mitschüler) und das gemeinsame Produkt Klassenkultur, daß der Tendenz nach eine Integration beider Kulturen ist.

Gelehrt und gelernt wird im Kontext aller drei Kulturen. Daß Kinder im Unterricht und in der Schule lernen, scheint uns selbstverständlich. Aber lernen auch Kinder von Kindern? Man kann sagen, daß Kinder immer voneinander lernen, wenn sie zusammen sind. Es lassen sich aber vielfältige Formen des Voneinanderlernens unterscheiden. Wenn ein Kind mit anderen Kindern zusammen ist, so kann dessen Verhalten als Beispiel wirken, dem das Kind nachzuahmen strebt oder mit dem es sich auseinandersetzt. Ebenso ist es möglich, daß ein Kind einem anderen Kind direkt etwas beizubringen versucht. Beide, das lehrende, wie das lernende Kind wissen dann, daß sie sich in einem Lehr-Lernprozeß befinden. Ein typisches Beispiel ist das Erklären und Demonstrieren des Bindens einer Schleife.

Eine zweite grobe Unterscheidung ergibt sich aus der Situation, in der Kinder voneinander lernen. Bislang war nur von Schulsituationen die Rede, also Umständen, in denen Kinder mehr oder minder der Aufsicht von Erwachsenen unterliegen. Grundsätzlich lassen sich aber zwei Situationen unterscheiden. In der einen sind Kinder unter sich. Sie spielen und reden miteinander und vermitteln sich dabei Gedanken, die ihre eigenen sind. In einem "Als-ob-Spiel" wird etwa gelernt, wie sich ein "Ritter" zu verhalten hat oder wie eine Sandburg "richtig" aussehen muß. Dazu gehört auch die Vermittlung von halb falschen und halb richtigen Theorien etwa über Geburt und Zeugung oder die Entstehung der Welt. Gemeint sind Situationen, in denen Kinder ihre Sicht auf die Welt ausdrücken, in der sie leben. Solche Situationen bezeichne ich als Kinderkultur.

Anders stellen sich Lernprozesse unter Kindern in Situationen her, die von Erwachsenen bestimmt werden. Hier werden Kinder aufgefordert, direkt oder indirekt ein von Erwachsenen für lernenswert erachtetes Wissen oder Verhalten an andere Kinder weiterzugeben. Dieses Wissen oder Verhalten wurde zuvor von einem Erwachsenen gelehrt. In solchen Situationen drücken Kinder nicht ihre eigene Kultur aus, sondern eine von Erwachsenen vorgegebene "Erwachsenenwelt". Die Kinder sind nicht Sprecher, sondern Sprachrohr. In der Grundschule finden sich beide Typen des Lernens der Kinder voneinander. Es finden sich Lehr-Lernsituationen und Formen des Lehrens und Lernens im Umgang miteinander. Deren Darstellung und Diskussion ist Gegenstand des empirischen Teiles des Buches. Insofern sind die Ergebnisse der Studie nicht spezifisch für Freie Schulen. Ein durchgehend "Offener Unterricht" enthält eine Reihe von Aspekten, die für die Freien Schulen gelten. In dem Maße, in dem sich die Grundschule öffnet, indem sie den Kindern Freiraum gibt für eigenständig definierte Handlungen, bekommt die Interaktion unter den Schülern eine eigenständige Bedeutung. Ein wesentliches Kennzeichen eines "Offenen Unterrichts" ist die Existenz mehrerer Erfahrungs- und Handlungsalternativen, unter denen Kinder auswählen können.

Didaktisch diskutiert werden vor allem zwei Dimensionen des "Offenen Unterrichts". Die eine ist die direkte Begegnung von Kind und Sache, die einen forschenden, auf Interesse an der Entdeckung eines Sachverhaltes basierenden Unterricht möglich machen soll. Die zweite bezieht sich auf die Individualisierung der Lernprozesse, wodurch jedem Kind der Zugang zu einem Lerngegenstand gestattet wird, der seinem Entwicklungsstand, seinen Interessen und Bedürfnissen entspricht.

Sache und Kind stehen sich allerdings selten allein gegenüber. In diesem Buch wird danach gefragt, wie Kinder in offenen Lernsituationen wechselseitig voneinander lernen. Die Kenntnis der Lehr- und Lernformen unter Kindern ist eine Voraussetzung für die Realisierung „Offenen Unterrichts“. Für die pädagogische Diskussion um den „Offenen Unterricht“ liegt ihre Bedeutung darin, daß sich zeigen läßt, daß im Lernen der Kinder voneinander Lernformen aufgehoben sind, die für das einzelne Kind hilfreich zu sein scheinen. Und die Ergebnisse der empirischen Studien zeigen, daß ein kindgemäßer

Unterricht nicht das eine Kind allein vor Augen haben darf, sondern die Gruppe der Kinder, d.h., deren Kultur. Ein „Lernen vom Kinde aus“ muß verstanden werden als „Lernen von Kindern aus“. Die freigewählten Gruppen, in denen sich Kinder bewegen, bieten ein kaum zu überschätzendes Potential an Lernanstößen, Lernstrukturen und Lerninhalten, deren Möglichkeiten auch in den Freien Schulen nicht ausgeschöpft wird. Diese Möglichkeiten zuzulassen, zu erkennen und zu berücksichtigen, könnte ein Gewinn für jede Schule sein.

KINDER

Die wilden Kinder

Wir haben uns daran gewöhnt, in Kindern Schüler zu sehen und in Schülern Kinder. Und wir unterstellen, daß Kinder - wenn man sie denn läßt - in der Schule lernen wollen. Die Schule erscheint uns, je länger sie existiert, als der einzige Ort, an dem Kinder lernen können. Tatsächlich ist die Schule aber nur ein Lernort unter vielen. Gleiches gilt in dem anderen Bereich: Je länger die Schule existiert, desto deutlicher wird, daß Kinder darin auch leben. Auch hier gilt: die Schule ist nur ein Lebensort neben vielen anderen. Wenn man sich heute mit dem Verhältnis von Leben und Lernen in der Schule auseinandersetzen will, wenn man fragt, wer in der Schule Schüler und wer Kind sein kann, so ist eine Vergegenwärtigung der historischen Anfänge notwendig. Die Durchsetzung der Schulpflicht war eine Disziplinierung der Kinder zu Schülern.

Gerhard Petrat nennt u.a. zwei Aspekte, die für den Übergang vom „Schule halten“ zum „Unterricht“ eine Rolle spielten: die Disziplinierung und die Reinigung. Unter „Reinigung“ ist ein doppelter Prozeß zu verstehen. Einerseits ging es darum, die Kinder von ihrer körperlichen und geistigen „Verschmutzung“ zu reinigen und andererseits darum, die ihnen angebotene Welt in der Weise didaktisch zuzubereiten, daß die didaktisch vermittelte Welt die Kinder vor der verdorbenen Welt der Erwachsenen bewahrt. Das betrifft u.a. die Reinigung der Lehrgegenstände, die Reinigung der Sprache und der Begriffsbildung.⁸

Petrat zitiert Aries: *„Der Hauptunterschied zwischen der Schule des Mittelalters und dem Kolleg der modernen Zeiten besteht in der Einführung der Disziplin.“*⁹ und schreibt weiter: *„Was Aries hier für den Bereich des französischen Schulwesens feststellt, läßt sich im Prinzip auch auf den deutschen Sprachraum übertragen. Den Begriff, der mit diesem Wort umschrieben ist, wird man, wie es leicht scheinen könnte, allerdings nicht mit einem aufgezwungenen Verhaltensdirigismus gleichsetzen können. Disziplin wird hier zu verstehen sein als die Kehrseite des schon abgehandelten Reinheitsideals. Der Vorgang der Disziplinierung unterscheidet sich folglich vom aufgefächerten Reinigungsprozeß insofern, als dieser `intern` abläuft und indirekt erschlossen werden kann, jener aber sich gleichsam auf einem übersichtlichen Felde manifestiert. Selbst ein ausgefallenes Zeugnis legt dafür Zeugnis ab: Wenn man sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts um die Einführung von Stahlfedern bemüht, scheint man vordergründig dem Schüler die Schreibearbeit erleichtern zu wollen. Tatsächlich zielt aber diese Aktivität auf Zeitersparnis beim Federkielschneiden, um damit einen schulinternen Unruheherd zu beseitigen. Nur verdeckt ist auch der Reinigungsgedanke dabei: Mit einer Stahlfeder schreibt man eben sauberer als mit dem Federkiel.“*¹⁰

Wir haben uns auch angewöhnt, die Durchsetzung der Schulpflicht als im Interesse der Kinder zu sehen. In der Literatur finden sich meist nur Hinweise auf den Widerstand durch Eltern oder andere Erwachsene, die die Arbeitskraft von Kindern ausbeuteten. Wenig beachtet wird, daß auch die Schüler wohl kaum freiwillig in die Schule gingen.

Hospitationsberichte zeigen, wie Lehrer und Schüler die Unwilligkeit der Kinder zu lernen und zu arbeiten unterstellten. Für die Lehrer bedeutete dies, den Unwillen und den Widerstand zu brechen. Für die Kinder hieß dies: sich in jeder unkontrollierten Situation auszutoben.

Schulreformer wie Adolph Diesterweg versuchten die Konfrontation von Lehrer und Schülern durch eine stärkere Beachtung der Schüler im Unterricht aufzubrechen. Sein Hospitationsbericht einer Schule in Elberfeld aus dem Jahre 1827 zeigt deshalb drastisch die zwei Welten, die in der Schule aufeinanderprallten:

⁸ Vgl. Petrat 1979, S. 250.

⁹ Aries 1975, S. 462.

¹⁰ Petrat 1979, S. 262.

„Wenn diese Klassen nicht gerade mit Schönschreiben beschäftigt werden, so ist ein stiller Einfluß des Lehrers auf das Gemüt des Schülers auf respektvolle Haltung und angemessene stille Aufmerksamkeit gar nicht zu denken. Vielmehr herrscht ein wilder Tumult mit Apparaten, Füßen und Händen, ein tolles Durcheinanderschreien einer ungezogenen, frechen Jugend. Das Ganze bietet den Anblick eines offenen Kriegszustandes dar, und man fürchtet jeden Augenblick, daß die wilde Schar zu immer größerer Frechheit gereizt werden möge. Die Lehrer müssen jeden Augenblick eingreifen, hier mit dem Blicke, dort mit Hand und Fuß drohen. Dann an jenen Ort eilen, um entstandene Schwierigkeiten zu beseitigen, just hier einen am Halse fassen und zusammenschütteln, dann einen anderen mit einer Ohrfeige in Ruhe setzen etc.“¹¹

Es war nicht nur die hohe Schülerzahl - bis zu einhundertzwanzig Kinder - in einem kleinen Raum, die dieses Chaos verursachte. Das Unterrichten geschah mechanisch, Frage und Antwort standen fest. Die Stoffpläne der Zeit zeigen anschaulich: Alltagsfragen und Alltagsprobleme der Kinder wurden systematisch ausgeschlossen. Der Unterricht beruhte auf den Prinzipien absoluter Hierarchie und kanonisiertem Lehrstoff.

An dem Lektionsplan der Wuppertaler Friedrichsschule aus dem Jahre 1855 läßt sich der Drill eines kanonisierten Unterrichts ablesen.

Täglicher Lektionsplan für die IV. Klasse

Morgens:

8.00 - 8.30 Uhr:	Vorhersagen, Singen, Beten, Sachen nachsehen, biblische Geschichte erzählen, Bilder erklären.
8.30 - 9.00 Uhr	III. Abteilung liest beim Lehrer, II. beim Monitor, I. beim Monitor.
9.00 - 9.30 Uhr	Nachzügler von I. vornehmen, der Lehrer; II. schreibt beim Monitor, III. dto. oder Nachzügler vom Lesen beim Monitor.
9.30 - 9.45 Uhr:	Liste verlesen
9.45 - 10.00 Uhr:	Hofgehen
10.00 - 10.30 Uhr:	Nachzügler von II. Lesen beim Lehrer, I. Rechnen beim Monitor, III: Rechnen beim Monitor. ¹²

Schreiben, Rechnen und Lesen geschahen vielfach gemeinsam. Alle Schüler lasen laut das gleiche Wort, rechneten in einer vorgeschriebenen Weise laut die Rechenaufgabe und schrieben nach Diktat des Lehrers Wort für Wort. Fragen, die gestellt wurden, bezogen sich zumeist auf Bibeltexte und verlangten eben eine eindeutige, auswendig gelernte Antwort. Dieser Unterricht wird als Frage-Antwort-Unterricht definiert. Die Schüler sollten nachahmen und nachsprechen.

In diesem Kontext stellt sich das Schülerverhalten als Widerstand der Kinder gegen Anforderungen zum still sein, still sitzen, zur Körper- und Gedankendressur dar.

So gab es in der Sicht aller Beteiligten - Kindern, Eltern, wie Lehrern - zwei Welten: eine Welt der Kinder und eine Welt der Erwachsenen. Letztere wurde von der Schule repräsentiert. In der Schule ging es darum, aus "Wilden" "zivilisierte Menschen" zu machen, indem man ihnen Wissen, Anstand und Moral beibrachte. Diese Auffassungsweise von Kindern, die erst zum Menschen erzogen werden müssen, bedeutete andererseits, daß die Erwachsenen akzeptierten bzw. unterstellten, daß die Kinder unter sich eine

¹¹ Goebel 1978, S. 11.

¹² Goebel 1978, S. 36.

eigene Welt bildeten. Für die Erziehungsleistung, die die Schule zu erbringen hatte, war dies die Gegenwelt. Dort waren die "guten" Kinder den Einflüssen der "verdorbenen" Kinder ausgesetzt. Es war Aufgabe der Schule und der Eltern, diesen Einfluß zu begrenzen. Die Bildung altershomogener Klassen statt der Bildung von Lerngruppen nach dem Kenntnisstand, die zu einer großen Altersheterogenität führte, läßt sich vielleicht auch aus diesem Zusammenhang erklären.¹³ Um es noch einmal anders zu formulieren: Schule und Straße waren Gegensatz. In der Schule wurde gelernt und - das wußten die Erwachsenen - auf der Straße auch. Im Zuge der Durchsetzung der Schulpflicht als selbstverständlich gewordene Ideologie geriet in der Sicht der Erwachsenen das außerschulische Lernen der Kinder voneinander in den Verdacht des Unmoralischen, des Bösen, das den Einzelnen in das Verderben führte.¹⁴

Aus der Sicht der Kinder gewann nun die gleichzeitig mit der Schulpflicht neu entstandene Freizeit einen eigenen Wert. In ihr ließen sich Abenteuer bestehen und leben - im Gegensatz zum toten Stoff der Schule. Mark Twains Romane "Tom Sawyer" und "Huckleberry Finns Abenteuer" schildern einfühlsam und ironisch die Welt der Kinder und das, was sich darin lernen ließ. Sie führen am Ende dann aber doch die Kinderhelden der Geschichten auf den rechten Weg ins Erwachsenenleben und zu einer Art Einsicht in die Notwendigkeit schulischer Belehrung. Beides zusammen, die Erinnerung an die eigene Kindheit, als die Zeit, in der man Dinge tun durfte, die einem Erwachsenen nicht mehr erlaubt sind, wie die letztendliche Aufrechterhaltung der Erwachsenenmoral, machen die beiden Romane vielleicht auch bei Erwachsenen so beliebt. Denn am Ende wird das Straßenkind Huckleberry Finn Mitglied der gesitteten Gesellschaft.¹⁵

Die beiden Romane sind insofern nicht nur Bildungsgeschichten zweier Jungen, sie beschreiben auch den historischen Übergang in die Zeit der Schulpflicht. Was sie so sympathisch macht ist, daß Mark Twain die Notwendigkeit einer außerschulischen Erfahrungswelt für Kinder völlig unpädagogisch anschaulich werden läßt. Ohne die Schule zu bestreiten, ironisiert er die Angst der Erwachsenen vor dieser Kinderwelt.

Schulisches Lernen und Lernen außerhalb der Schule wurden von Mark Twain als kompensatorisch betrachtet; aber wie gesagt: beide Welten wurden voneinander getrennt gehalten.

Von hier aus lassen sich zwei Linien der Schulentwicklung in Deutschland verfolgen, die oft nicht leicht zu unterscheiden sind. Der eine Strang der Schulreform versucht die Kinderkultur der Kinder ernst zu nehmen. Er begreift die Schulzeit als gelebte Zeit der Kinder und die Schule als einen Ort, der gleichermaßen einen Sinn in der Gegenwart und in der Zukunft der Kinder haben muß. Dieser Strang hält also die zu vermittelnde Tradition bzw. die zu leistende Enkulturation der Kinder gleichgewichtig mit den je gegenwärtigen Lebensvorstellungen der Kinder und versucht zwischen beiden zu vermitteln.

Der andere Strang hat aus der Erfahrung der Nutzlosigkeit des Versuches, den Widerstand der Kinder zu brechen, die Konsequenz gezogen, die Widerstandsmöglichkeiten zu verkleinern. Im Kontext eines ebenfalls kanonisierten Stoffes und absoluter Autorität wird intensiv nach den Möglichkeiten der Passung zwischen schulischen Anforderungen und Kind gesucht. Wenn in dem ersten Strang das Bemühen erkennbar ist, die Gedanken und Möglichkeiten der Schüler als Unterrichtsgegenstand zugänglich zu machen, so geht es in dem zweiten Strang darum,

¹³ Aus den Studien von Aries ergibt sich, daß erst im neunzehnten Jahrhundert eine eindeutige Tendenz zu einer Altersdifferenzierung der Schüler festzustellen ist. Vgl. Aries 1975.

¹⁴ Eine genauere Analyse würde den Zusammenhang der Durchsetzung der Schulpflicht mit der Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft aufweisen. Die Konstruktion von Gemeinsamkeiten, Gegensätzen und Differenzen, wie sie sich im 19. Jahrhundert für das Kindheitsbild etwa der mitteleuropäischen Gesellschaft finden lassen, haben Parallelen in der Konstruktion gesellschaftlicher Zuordnungssysteme.

¹⁵ Twain spielt hier freilich mit dem Leser. Der Schluß von "Huckleberry Finn" lautet: "Aber ich glaube, ich muß doch noch ins Indianerterritorium durchbrennen; denn Tante Sally will mich adoptieren und gesittet machen, und das halt'ich nicht aus. Ich hab das schon einmal durchgemacht". Wenn man dies liest, so weiß man, daß Huckleberry Finn diese Sätze und ein dickes Buch geschrieben hat. Er ist also nicht durchgebrannt, wird es nicht tun, aber würde es immer wieder gerne tun.

die Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Kinder auf ihre Eignung für das Erreichen des gesetzten Zieles zu untersuchen.

In diesem Sinne ist z.B. die DDR-Pädagogik in den achtziger Jahren zu lesen. Die dort formulierte Selbsttätigkeit des Schülers steht ausschließlich in dem Kontext, damit die vorgegebenen Ziele besser erreichen zu können: *"Der Grundsatz der Einheitlichkeit des Unterrichts schließt eine Differenzierung von Unterrichtsprozessen nicht aus; im Gegenteil: Durch eine kluge Differenzierung von Unterrichtsabläufen wird es erst möglich die Einheitlichkeit des Unterrichts zu sichern."*¹⁶

Nicht vorgesehen ist eine Teilnahme der Schüler an der Planung und Gestaltung des Unterrichts, denn: *"Der Unterricht in der sozialistischen Schule vollzieht sich planmäßig und systematisch."*¹⁷

In diesen Plan und in diese Systematik sollten sich Schülerbedürfnisse einpassen (lassen). Von "selbst denken" (Diesterweg) war in der DDR-Pädagogik nicht die Rede. Eine Schule, die die Kinderkultur von Kindern zulässt, kann nicht durchgängig planmäßig und systematisch vorgehen. Denn Kindererfahrungen und Kinderfragen lassen sich nicht systematisch planen.

Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Strängen ist ein wesentliches Interesse dieses Buches.

Seit 1827 und den Romanen von Mark Twain änderten sich die Stoffe, wurden die Klassen kleiner und die Räume größer, die Ausbildung der Lehrer besser. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wurde liberaler, der Antwortspielraum der Kinder größer, ebenso das Maß an Selbständigkeit in der Erledigung von Aufgaben usw.

Dies alles läßt sich noch in der Kontinuität einer Auseinandersetzung mit der Kinderwelt begreifen.

In der Gegenwart finden sich zwei Tendenzen, die die bisherige Situation grundsätzlich in Frage stellen. Zum einen läßt sich fragen, ob Kinder noch über einen eigenen, nicht von Erwachsenen kontrollierbaren und geplanten Raum verfügen. Bildungsräume und Freizeiträume der Kinder sind wohl weitgehend ununterscheidbar geworden. Von daher kommt auf die Grundschule auch die Aufgabe zu, Lern- und Lebensraum zugleich zu sein. Damit einhergehend läßt sich ein Perspektivwechsel in der schulpädagogischen Diskussion beobachten. Gefragt wird heute von einigen Erziehungswissenschaftlern nach den Wahrnehmungen von Kindern. Ihre Perspektive versucht den Blickwinkel von Kindern einzunehmen.

Denn gewinnen läßt sich der Kampf gegen die Kinder nur dann, wenn man ihn aufgibt.

Das Konstrukt "Schülersubkultur" setzt einen Unterricht voraus, der allgemein als "Frontalunterricht" beschrieben wird, obwohl dieser Begriff zu Mißverständnissen statt zu Klärungen führt.

Denn dieser Ausschluß der Kinderkultur spielt sich nur auf einer Ebene ab. Jürgen Zinnecker nannte sie "Vorderbühne" im Unterschied zur "Hinterbühne als Ort der Vorbereitung und Verarbeitung der Unterrichtssituation".¹⁸ Manchen Lehrern erscheint die Hinterbühne als Ort der Unruhe, wo die Schüler unaufmerksam sind und schwätzen. Jürgen Zinnecker beschreibt die Hinterbühne als den Ort, wo in heimlichen Gesprächen und Handlungen der Schüler der offizielle Unterricht verarbeitet wird: *"Das Hinterbühnengespräch über den Unterricht entlastet die Gemeinde der Schüler nicht nur, es einigt darüber hinaus die ansonsten heterogene Schar."*¹⁹

Der Versuch, die Kinderkultur der Schüler im Unterricht auszuschließen, installiert die Schülergruppe als eigenständige Sozialisationsinstanz, die zum Teil gegen den vorne

¹⁶ Klingberg 1989, S. 25.

¹⁷ Klingberg 1989, S. 24 Klingberg forcierte zwar die "Subjektposition" des Schülers. Aber seine These, daß die Schüler nicht nur am Unterricht teilnehmen sollen, sondern ihn durch ihre Aktivität auch mitgestalten (S.23) hat zur Voraussetzung die alleinige Geltung des offiziellen Unterrichts. Es geht darum, daß die Schüler nicht mehr oder minder teilnahmslos den Unterricht über sich ergehen lassen, sondern mit Engagement, die ihnen gestellten Aufgaben erfüllen. Deshalb ist es eine Verfälschung, wenn im Zuge der Darstellung der DDR-Pädagogik durch ehemalige DDR-Pädagogen behauptet wird, daß nach Klingberg "... Lehrer und Schüler im besten Sinne des Wortes gemeinsam Unterricht zuwege bringen." (Vgl. Drews 1992, S. 45).

¹⁸ Zinnecker 1978, S. 40.

¹⁹ Zinnecker 1978, S. 40.

agierenden Lehrer handelt, zum Teil, stellvertretend für ihn, Gruppenmoral und Gruppennormen gegenüber dem einzelnen Schüler durchsetzt. Auf der Hinterbühne, gleich, ob während des Unterrichts oder in den Unterrichtspausen (Schulhof, Toilette etc.) werden u.a. die Einstellungen und Verhaltensnormen zum Schulleben durchgesetzt. Hier entstehen kollektive Sympathien für einzelne Lehrer oder allgemeine Ablehnung eines anderen Lehrers. Hier werden unter den Kindern die "Stars" und die "Außenseiter" produziert, ebenso der "Klassenkasper" oder der "Schulversager". Hier werden Freundschaften verhandelt ebenso wie Streitigkeiten. Nur ein Teil davon wird ausdrücklich formuliert, ein großer Teil ist situativ, wie in der folgenden Szene.

"Michael: `... und in der Englischstunde, wenn der Herr N. was an die Tafel schreibt, dann schneidet der Armin immer so komische Fratzen.'

H.: `Dann lacht doch die Klasse?'

Delf: `Nur bestimmte, nicht alle. Der macht das so schnell, (...) der macht immer einen Hahn nach, der kann gut ein Tier nachmachen.'

H.: `Was meinst du, will Armin damit bekunden?'

Delf: `Er will alles auf sich lenken'"²⁰

Die für den Lehrer wahrscheinlich meistens nicht wahrgenommene Grimasse Armins ist Teil seines Versuches, die Beziehung zwischen sich und den anderen Kindern zu gestalten. Ihm unterliegt die Annahme, daß das Ärgern des Lehrers ein Mittel ist, Solidarität unter Schülern herzustellen. Deutlich wird, unabhängig davon, ob die einzelnen Schüler Armins Versuch stützen oder wie Delf es zu tun scheint, eher ablehnen, die Situation eines Grabenkampfes zwischen dem Lehrer auf der einen und den Schülern auf der anderen Seite. Sich als Klasse wahrzunehmen, d.h. als Klassengemeinschaft von Schülern, wird hier von dem "Feindbild" Lehrer erheblich mitbestimmt. Der versuchte Ausschluß der Kinderkultur der Schüler führt dann paradoxerweise dazu, besonders ein Element dieser Kinderkultur hervorzuheben, nämlich die Opposition zu Schule und Lehrer. Für den einzelnen Schüler wird dabei die Gruppe der Mitschüler zur Sozialisationsinstanz, denn als Gruppe definiert sie das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern und prägt damit in starkem Maße das Bild von Schule und Schulzeit.

Die Tatsache also, daß alle Lehr-Lernprozesse in der Schule auch soziale Prozesse sind und die, daß die Gruppe der Schüler nicht einfach als vom Lehrer abhängige Variable zu sehen ist, sondern durchaus ein Eigenleben entfaltet, auch wenn der Rahmen dieses Eigenlebens stark von der durch die Schule und den Lehrer geschaffenen Situation abhängig ist, läßt generell von einem Lernen der Kinder untereinander sprechen. In diesem Sinne ist der Satz gemeint: Kinder lernen (indirekt) immer voneinander.

Deutlich geworden ist auch, daß für die Beurteilung der konkreten Situation die Frage entscheidend ist, wie sich das Verhältnis zwischen Institution, Lehrern und Schülern gestaltet.

An drei Beispielen läßt sich zeigen wie in einem Unterricht, der versucht die Kinderkultur von Kindern auszuschließen, Kinder voneinander lernen.

In Thomas Mann's Roman "Buddenbrooks" werden über einen längeren Abschnitt die Schulerfahrungen von Johann Buddenbrook geschildert. Die beschriebenen Lehrer sind zumeist lächerliche Figuren, weil ihr Anspruch auf Unfehlbarkeit konterkariert wird, von dem auch für die Schüler deutlich erkennbaren Fehlverhalten und den Fehlurteilen der Erwachsenen. Einer davon ist der Lateinlehrer Doktor Mantelsack. Hanno Buddenbrooks soll ein lateinisches Gedicht aufsagen und hat es, wie fast alle seiner Mitschüler, nicht gelernt:

"`Herr Buddenbrook!' sagte Doktor Mantelsack und starrte ihn mit seinen saphirblauen, hervorquellenden Augen an, die hinter den scharfen Brillengläsern glänzten ... `Wollen Sie die Güte haben?'

²⁰ Heinze 1976, S. 141.

*Gut, also es sollte so sein. So hatte es kommen müssen. Ganz anders, als er es sich gedacht hatte, aber nun war dennoch alles verloren. Er war nun gefaßt. Ob es wohl ein sehr großes Gebrüll geben würde? Er stand auf und war im Begriffe, eine unsinnige und lächerliche Entschuldigung vorzubringen, zu sagen, daß er `vergessen' habe, die Verse zu lernen, als er plötzlich gewahrte, daß sein Vordermann ihm das offene Buch hinhielt. (...) Er wies sogar mit dem Zeigefinger auf die Stelle, wo anzufangen war ..."*²¹

Schummeln gehört zum Schulalltag von Schülern und zu den "Heldenerzählungen" bei Klassentreffen. Hanno Buddenbrook - und man kann wohl sagen - Thomas Mann widerte eine Schule an, die ihre Schüler dazu zwingt, sich amoralisch zu verhalten. Thomas Mann schildert, bevor er Hanno in den Mittelpunkt stellt, die verschiedenen Überlebensmethoden anderer Schüler. Sie sind mehr oder minder erfolgreich. Ehrlich zu sein, keine Hilfe zu benutzen, ist dabei ebenso gefährlich, wie sich beim Schummeln erwischen zu lassen. Das aufgeschlagene Buch seines Mitschülers, die Aufforderung zum Schummeln, wird erst in diesem Zusammenhang erkennbar als Lernprozeß unter Schülern. Von sich aus sein eigenes Buch zu benutzen, wie andere Schüler, dazu war Hanno Buddenbrook nicht fähig. Es geht in diesem Abschnitt um mehr als die Solidargemeinschaft der Schüler gegen den Lehrer. Hanno hat durch einen Mitschüler eine (zweifelhafte) Lehre erhalten.

Szene an einem ersten Schultag in einer 1. Klasse.

Die Lehrerin hatte eine Geschichte erzählt und dann die Kinder aufgefordert, ein Bild von einem Tier zu malen, das in der Geschichte vorkam.

*"Zu einem Jungen, der seinen Kopf in die Zeichnung vergraben hatte, sagte sie: `Die Nase hoch.' Dabei legte sie einen Finger unter das Kinn des Kindes. Sie stellte weitere Fragen. Ein Junge paßte nicht auf. `Klaus schläft schon!' Frau Böttcher sagte dies zu der Klasse. Alle lachten."*²²

Der amerikanische Ethnologe Warren hat vermutlich 1964 diese Aufzeichnung in einer Schule in Südwestdeutschland gemacht. Sein Buch beschreibt insgesamt einen Unterricht, wie er in der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland üblich war. An der kleinen Szene ist das Lachen der Kinder wichtig. Sie lernen am 1. Schultag, daß die Lehrerin ein Kind diskriminiert und sie lernen von ihr, daß sie ebenfalls an der Abwertung von Mitschülern teilhaben dürfen - ja, vielleicht sogar, daß sie sich an diesem Vorgang beteiligen sollen. Wenn man mit Hanns Petillon zum Ausgangspunkt der Überlegungen zum sozialen Lernen die Perspektive des Kindes einnimmt²³, dann lernt Klaus in dieser Situation seine Mitschüler als Kinder kennen, die ihn abwerten. Sie werden diese Möglichkeit auch in anderen, von der Lehrerin vielleicht nicht erwünschten Situationen, nutzen.

So kurz die Szene ist, so deutlich macht sie den Zusammenhang von Lehrer und Schülerinteraktion.

Der Schriftsteller Ludwig Turek erzählt autobiographisch von einer anderen Lernerfahrung seiner Schulzeit. Gegen einen grund- und hemmungslos prügelnden Lehrer schließt sich eine Gruppe von sieben Jungen zusammen. Sie leisten einen Schwur, schreiben ihn auf und legen dem Lehrer einen Zettel auf das Pult:

"An Herrn Lehrer Rudolph!

*Wir schwören, daß wir Ihre furchtbaren Prügel von jetzt ab schweigend ertragen werden. Wir sind die körperlich Schwächeren, wollen aber beweisen, daß wir doch die geistig Stärkeren sind. Es ist keine Heldentat, ein Kind zu verhauen. Sind Kinder in Ihren Augen keine Menschen? So, wie Sie uns prügeln, ist es nämlich unmenschlich! Unser Schweigen ist gleichzeitig unser Protest!"*²⁴

²¹ Mann 1930, S. 701.

²² Warren 1977, S. 40.

²³ Petillon 1993, S. 16.

²⁴ Turek 1981, S. 129.

Der Lehrer Rudolph versucht aus den Kindern den Namen desjenigen herauszuprügeln, der diesen Text verfaßt hat. Und dies gelingt ihm nicht.

In der Notsituation lernen sie Solidarität voneinander. Die Kampfkonstellation, die ihnen der Lehrer aufgezwungen hat, führt in dieser Klasse dazu, daß sich die Kinder zusammenschließen. Anzunehmen ist allerdings, daß sich der erwachsene Autor nicht nur zum Niederschreiben der Geschichte entschlossen hat, um auf die Unmenschlichkeit des prügelnden Lehrers aufmerksam zu machen, sondern gerade deshalb, weil dieser Zusammenschluß von Kindern wohl eher die Ausnahme als die Regel war.

Dennoch: Wenn Jürgen Zinnecker schreibt: *"Die Schüler haben demnach ein Interesse, für die Ausdehnung der Hinterbühne in der Institution Schule zu kämpfen. Demgegenüber fällt den Lehrern als Wächtern der Situation die Rolle zu, die Ausdehnung dieser Hinterbühne zu verhindern."*²⁵, so schildert er einen Grabenkampf, der über Generationen hinweg unser Bild von Schule und Unterricht geprägt hat.

Die Welt der Kinder

Wenn heute Grundschul Kinder miteinander spielen wollen, so verabreden sie in der Schule, daß sie sich am Nachmittag anrufen werden, um Zeit und Ort auszumachen. Dieses erwachsene Planungsverhalten trifft zwar nicht für alle Kinder zu, aber doch für einige von ihnen.

Wer in den Nachkriegsjahren aufgewachsen ist, ging einfach vor die Tür. Dort - oder an den bekannten Plätzen - gab es andere Kinder, mit denen sich spielen ließ. Aus der Rückerinnerung der Erwachsenen wird diese Zeit der Kindheit häufig glorifiziert. Genau betrachtet war das Spielen und Zusammenleben mit anderen Kindern weder harmonisch noch unbeschwert. Es gab Kindergruppen und Kinderbanden, die sich gegenseitig bekriegten. Es gab Freundschaften und Haß, Schlägereien und Enttäuschungen, Gemeinheiten und Diskriminierungen. Und es gab eine Ordnung, in die sich einpassen mußte, wer nicht ausgeschlossen und gehänselt werden wollte. Wesentliche vorschulische und außerschulische Lernprozesse spielten sich in diesen Kindergruppen ab.

Angesichts einer Entwicklung, die zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt entdifferenziert, ist es notwendig, auf die Bedeutung dieser Kinderwelt zu verweisen und auf die Lernprozesse, die darin stattfinden.

Zählen gelernt haben die meisten sicher nicht in der Schule, sondern beim Versteckspielen. "Eins, zwei, drei, vier, Eckstein ...", oder man mußte bis hundert zählen, bis zwanzig einzeln und dann in Zehnersprüngen, bevor man sich umdrehen und suchen durfte. In der Kindergruppe, mit der man auf der Straße oder dem Hof spielte, wurde man erzogen und aufgeklärt - über die Herkunft der Kinder, die Eigenheiten der Erwachsenen und die Welt insgesamt. Und man machte Unfug, ärgerte Erwachsene, probierte aus, was sich alles mit Wasser machen läßt, wie man auf Bäume klettert, wer am weitesten springen und am weitesten werfen kann usw.

Gut belegt und untersucht ist die psycho-soziale Seite der Interaktion in der Gleichaltrigengruppe, kaum untersucht ist die Bedeutung der anderen Kinder für die Entwicklung von Selbstkonzept und Weltauffassung.

Schon im Vorschulalter beginnt ein Prozeß, der sich als Ablösung des Kindes von den Eltern und als Zuwendung zu Kindergruppen verstehen läßt.²⁶ In den Kindergruppen ist der Einfluß der Erwachsenen weitgehend ausgeschaltet. Vor allem Piaget hat die Bedeutung der Kindergruppe für die Entwicklung von Autonomie und Moral hervorgehoben:

²⁵ Turek 1981, S. 38.

²⁶ Vgl. Baacke 1989, S. 246. Die Rede von der "Gleichaltrigengruppe" bei Baacke und anderen Autoren verstellt die Tatsache, daß die zusammen spielenden Kinder nicht gleich alt sind. Vielmehr gibt es Kindergruppen, die drei bis vier Jahrgänge umfassen. Entscheidend für die Vorgänge in diesen Gruppen ist das Kind, daß in der Entwicklung am weitesten fortgeschritten ist, meistens das älteste Kind.

"- Es besteht eine deutliche Parallelität von kognitiver Entwicklung und der Entwicklung von Spielverhalten, Regelbewußtsein sowie im moralischen Bewußtsein. (...)

- Auszugehen ist von einer offensichtlichen Wechselbeziehung zwischen einer 'Zusammenarbeit' mit anderen und der Entwicklung von individueller Autonomie.²⁷

Gerechtigkeitssinn kann sich - so Piaget - nicht aus der Interaktion von Erwachsenen und Kindern entwickeln, denn "... Autorität als solche kann nicht die Quelle der Gerechtigkeit bilden, da die Entwicklung der Gerechtigkeit die Autonomie voraussetzt."²⁸ Die Teilnahme an dem Treiben einer Kindergruppe dagegen enthält die Ambivalenz von Freiheit und Unterordnung. Piaget interpretiert die von ihm beobachtete Entwicklung von heteronomer zu autonomer Moralvorstellungen bei Kindern im Grundschulalter im wesentlichen als Ergebnis der Interaktion unter den Kindern:

"Vergleichen wir die Gesellschaften der Kinder von 5 bis 7 Jahren mit derjenigen der Kinder von 10 bis 12 Jahren, so können wir in der Tat vier miteinander zusammenhängende Veränderungen feststellen. Erstens stellt, während die Gesellschaft der Kleinen ein amorphes Ganzes ohne Organisation bildet, indem sich alle Individuen gleichen, die Gesellschaft der Großen eine organische Gesamtheit dar mit Gesetzen und Vorschriften und oft beinahe mit gesellschaftlicher Arbeitsteilung (Führer, Schiedsrichter usw.) Zweitens besteht bei den Großen eine viel entwickeltere moralische Solidarität als bei den Kleinen. Die Kleinen sind gleichzeitig egozentrisch und unpersönlich, geben allen Einflüssen und allen Bewegungen der Nachahmung nach: der Geist der Gruppe wird daher für sie zu einer Art Gemeinschaft in der Unterwerfung unter die Älteren und die Leitung der Erwachsenen. Die Großen dagegen ächten unter sich die Lüge, den Betrug und alles, was die Existenz der Solidarität bedroht. Das Gruppengefühl wird daher unmittelbarer und bewußter gepflegt. Drittens entwickelt sich die Persönlichkeit in dem Maße, wie die Diskussion und der Gedankenaustausch an die Stelle der bloßen gegenseitigen Nachahmung der Kleinen treten. Viertens ist der Sinn für die Gleichheit, wie wir soeben sahen, bei den Großen viel stärker als bei den Kleinen, welche vor allem durch die Autorität beherrscht werden."²⁹

Einen anderen Aspekt nennt Dieter Baacke. Unter soziologischen Gesichtspunkten ist es die Altersgruppe, die die Möglichkeit bietet, einen eigenen Status zu erwerben: *"In der Altersgruppe (meist in der von Erwachsenen organisierten: der Schulklasse) machen Kinder zum ersten Mal die Erfahrung, daß sie Anerkennung durch Verhalten und Leistung erringen müssen."³⁰* Es ist allerdings nicht richtig, daß Kinder diese Erfahrungen erst in der Schulklasse machen. Auch im Kindergarten erwirbt man Anerkennung durch Leistung und wo Kindergruppen zusammenkommen, werden Vorschulkinder durchaus mit in die Spielwelt von Grundschulkindern einbezogen und deren Ansprüchen unterworfen. Die Grenze liegt hier im räumlichen Bereich. Für Kindergruppen in der Grundschulzeit ist die zunehmende räumliche Entfernung aus dem Beobachtungsraum der Eltern ein wichtiger, doppelseitig wirkender Prozeß. Die Gruppe wird offenbar benötigt für die Auskundschaftung zunächst der näheren, dann der weiteren Umgebung.³¹ Sie ist vielleicht so etwas wie ein Ersatz für den familiären Schutz. Im Schutz der Gruppe kann sich sodann das Interesse am Entdecken und Erforschen entfalten.

Petillon führt - unter Rückgriff auf andere Untersuchungen - noch die folgenden Aspekte von Gleichaltrigenbeziehungen auf:

- Zwischen Gleichaltrigen kann eine gleichzeitige und symmetrische 'Ko-Konstruktion' sozialer Perspektiven ('symmetrische Reziprozität') erfolgen.
- Kinder suchen Kinder des gleichen Alters und möchten als Gleichberechtigte anerkannt werden.

²⁷ Prior 1976, S. 53.

²⁸ Piaget 1990, S. 377.

²⁹ Piaget 1990, S. 378f.

³⁰ Baacke 1989, S. 249.

³¹ Vgl. Muchow 1978.

- Vor allem im Kontakt mit anderen Kindern wird die Erfahrung vermittelt, daß andere die Welt mit anderen Augen sehen als man selbst.
- Die Gruppe ist ein wichtiger Ort für die Entwicklung von Geschlechtsrollenidentität, für die Identifikation mit Wertvorstellungen und den Umgang mit aggressivem Verhalten.³²

Unabhängig von Differenzen zwischen den Autoren zu entwicklungspsychologischen oder einer eher soziologisch orientierten Sozialisationsforschung läßt sich sagen, daß die Kindergruppe als eine wichtige Sozialisationsinstanz angesehen wird. Auffallend ist jedoch, daß die Vorgänge und Prozesse unter Kindern fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung zum Erwachsensein hin wahrgenommen werden. Piaget interessiert am Ende an den Kinderbeobachtungen die Verifizierung einer allgemeinen Theorie der Entwicklung. Andere Autoren, wie Dieter Baacke, fragen nach der Bedeutung der Kindergruppe für eine prosoziale Entwicklung. Im Kern enthält ein Großteil der Forschung gerade zum Spiel der Kinder Schleiermachers Erkenntnis, daß in jedem Spiel auch Übung ist.³³

Man wird genauer fragen müssen, was Kinder in ihrer Welt voneinander lernen, was sie nicht in der Welt der Erwachsenen lernen können. Piaget's Antwort zu dieser Frage hieß: Moral. Fraglich ist aber, ob es sich bei der Moral von Kindergruppen um das Gleiche handelt, was Erwachsene darunter verstehen. Baacke weist m.E. zurecht darauf hin, daß Piaget die "demokratische Kindergruppe" idealisiert und daß in Kindergruppen Zwang und Gewalt ausgeübt wird.

Ein drastisches Beispiel dafür findet sich in dem Roman "Die "Blechtrommel" von Günter Grass.

Eine Gruppe von Kindern im Alter zwischen sieben und elf Jahren kocht auf dem Hinterhof eine Suppe. Die Zutaten sind u.a.: die Spucke eines alten Mannes, zerstoßene Ziegelsteine, zwei lebendige Frösche, der Urin mehrerer Jungen und der eines Mädchens. *"Aus Decken und Lumpen hatten Axel Mischke und Harry Schlager so etwas wie ein Zelt errichtet, damit ihnen kein Erwachsener in die Suppe gucken konnte."* Von Oskar, dem Helden des Romans heißt es: *"Oskar sah diesen Kochversuchen neugierig zu, stand aber abseits."* Als die Suppe fertig gekocht ist, steht die Frage im Raum, was damit geschehen soll. Grass schreibt nun:

*"Ich lief damals davon. Ich hätte nicht laufen, sondern ruhig gehen sollen. Weil ich aber lief, blickten mir alle nach, die zuvor mit den Augen noch in dem Kochtopf gefischt hatten. Ich hörte Susi Katers Stimme, 'Da will uns väpetzen, was scheest ä so!' in meinem Rücken, das stach mich noch, als ich schon die vier Treppen hochstolperte und erst auf dem Dachboden wieder zu Atem kam."*³⁴

Es kam, was kommen mußte. Die Kinder flößten Oskar die Suppe ein.

Man kann dies als mißlungenes Initiationsritual lesen. Die magischen Konnotationen sind unübersehbar. Der Text enthält Anspielungen an die Hexenküche, an Blutsbrüderschaften, an kannibalistische Vorstellungen. Totes und Lebendiges in einem Topf zu kochen und eigene Exkremete hinzuzugeben sucht eine Verbindung zwischen Erde und Mensch herzustellen und damit eine Solidargemeinschaft der daran beteiligten Gruppe. Wenn Oskar abseits stehend aber neugierig zuschaut, so auch deshalb, weil er von der geheimsvoll sexuellen Situation fasziniert ist. Daß er wegläuft, hängt mit der Ahnung zusammen, daß er, als der einzige, der nichts zu der Suppe beigetragen hat, dazu auserkoren werden wird, sie auszulöffeln. Die Kindergruppe vollzieht ein Ritual. Ein wichtiges Moment dieses Rituals besteht in Einschließung und Ausschließung. Die Teilnahme am Ritual macht die Kinder zu einer für diesen Moment verschworenen Gemeinschaft mit einer eigenständigen - hier archaisch geprägten - Kultur. Wer Kind ist und beobachtend darin teilnimmt, darf nicht in den Verdacht geraten, zu einer anderen Kultur zu gehören - nicht in den Verdacht, zu petzen. Oskar die Suppe einzulöffeln ist von daher zum einen Strafe für den Versuch, sich aus der Kinderkultur auszuschließen, zum

³² Vgl. Petillon 1993, S. 31.

³³ Schleiermacher 1983, S. 50.

³⁴ Grass 1960, S. 78.

anderen der Versuch, ihn noch in diese Kultur zu integrieren. Wenn Oskar im Ausgebrochenen noch versucht *"Froschreste entdecken zu können"*, dann zeigt dies seine Zugehörigkeit zu dieser Kinderwelt. Die Konsequenz aber ist, daß er in Zukunft seine Entdeckungen außerhalb der Reichweite der Kindergruppe sucht: *"... daß ich nach Ferne, Entfernung und Fernblick hungernd jede Gelegenheit wahrnahm, die mich alleine oder an Mamas Hand aus dem Labesweg, dem Vorort entführte und den Nachstellungen aller Suppenköche auf unserem engen Hof enthob."*³⁵

Der Grund dafür wird ebenfalls genannt: In Oskars Auseinandersetzung mit den Kindern versagt die Waffe, die er am ersten Schultag gegenüber der Lehrerin, gegenüber dem Arzt und allgemein gegenüber Erwachsenen einzusetzen vermag, seine Fähigkeit, durch sein Schreien Glas splintern zu lassen. Die Kindergruppe ist so mächtig, daß er ihr in Zukunft aus dem Weg gehen wird.

Sucht man die Perspektive der anderen Kinder, so ist das Kochen der Suppe vor allem eine sexuelle Veranstaltung. Die Jungen und Mädchen handeln in einem strikt tabuisierten Bereich. Die Erfahrung in und mit Tabus scheint eine der wichtigen Funktionen von Kindergruppen zu sein. Wo sonst konnte man als Junge lernen, wie ein Mädchen pinkelt und umgekehrt.

Der Taburaum ist aber nur ein extremer Fall einer allgemeinen Gegebenheit. Kinder leben zwar mehr oder weniger in der gleichen räumlich-zeitlichen Umgebung wie Erwachsene. Sie sprechen auch mehr oder minder die gleiche Sprache. Dennoch bedeuten die Wörter häufig etwas anderes als in der Welt der Erwachsenen und ebenso tragen die Gegenstände andere Bedeutungen.

An zwei Beispielen soll dieser besonderen Bedeutung der Gegenstände und der anderen Kinder nachgegangen werden: an dem pädagogischen Konzept von Martin J. Langeveld und an der Untersuchung "Der Lebensraum des Großstadtkindes" von Martha und Hans Heinrich Muchow.

Langeveld versucht eine pädagogische Anthropologie, die die Tatsache des Kindseins und der Entwicklung vom Kind zum Menschen als Ausgangsüberlegung in den Mittelpunkt stellt. In seinem Buch "Die Schule als Weg des Kindes" versucht er aus der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt heraus die Aufgabe von Schule zu bestimmen.³⁶ Abgesehen davon, daß Langeveld dabei die eigenständige Aufgabe und Notwendigkeit von Schule betont, führt seine umfassende Perspektive dazu, jene Lernprozesse in den Blick zu bekommen, die das Kind unabhängig von den Eltern und der Schule macht.

Langeveld beschreibt die Wechselbeziehung von Kind und Umwelt aus der Sicht des Kindes. Diese Wechselbeziehung ist kulturell bestimmt. Langeveld formuliert dies anthropologisch:

*"Der Mensch hat (insofern er Mensch ist - G. Sch.) eine Welt und ist mitsamt dieser Welt seine Aufgabe; seine Aufgabe ist eine Deutungs-, eine Sinngebungsarbeit, dabei ist er keineswegs frei"*³⁷. Das Kind muß aus Langevelts Sicht lernen, sich in diesen Prozeß der Sinngebungsaufgabe einzubinden, darin Verantwortung zu übernehmen.

Die Auseinandersetzung mit der Umwelt sieht Langeveld als Sinngebungsarbeit. Die Umwelt läßt nicht alle, aber viele Deutungen zu.

Langeveld zählt auf, was ein Pantoffel alles sein kann:

*„Ein Pantoffel, ein haariges Etwas, ein Hammerersatz, ein "Vater-Anzeichen", ein Symbol überhaupt."*³⁸

Das Ding, dem das Kind begegnet, war "da" und hatte eine "Bedeutung", bevor das Kind diesem Ding begegnet. Es gehört der Welt der Erwachsenen an, gleich ob es sich um

³⁵ Grass 1960, S. 79.

³⁶ Langeveld 1960.

³⁷ Langeveld 1968, S. 147.

³⁸ Vgl. Langeveld 1968, S. 144f.

"Natur" handelt oder um von Menschen hergestellte Gegenstände wie Tisch oder Stuhl. Mit diesen Dingen verbinden Erwachsene in aller Regel feststehende "Gebrauchsanweisungen", die weder allein von dem Ding noch allein von der Sichtweise auf das Ding determiniert sind. Lippitz erklärt dies in Anlehnung an Merleau-Ponty wie folgt: *"Diese 'Dinge' wiederum sind nicht Denkobjekte, sie sind wahrgenommene, zu gebrauchende, umzugestaltende, zu 'genießende Gegenstände', Menschen, kulturelle Gebilde, für deren Sinn und Gehalt das in Erfahrung befindliche Bewußtsein nicht allein aufzukommen hat. Denn diese kommen ihm schon in Strukturen, Physiognomien, Sinngestalten entgegen (...). Die Koexistenz (zwischen Mensch und Welt - G. Sch.) setzt also die jeweilige Andersartigkeit der Verhältnispole voraus, ohne daß einem von ihnen Vorrang zukäme; sie sind eigenständig und gleichrangig in ihrer Bezogenheit aufeinander"*.³⁹ Das bedeutet, daß die Gegenstände einerseits offen sind für Sinngebung, andererseits evoziert das Ding einen bestimmten Umgang mit sich oder läßt vielleicht bestimmte Umgangsformen gar nicht zu. Wenn man wippen will, so braucht man ein zweites Kind.⁴⁰ Da die Dinge Niederschlag kollektiver Praxis sind, wird nicht nur der konkrete Gegenstand angeeignet, sondern auch seine gesellschaftliche Gewordenheit. Man denke nur an die häßliche Vase, die für den Erwachsenen kostbar ist, weil sie eine Erinnerung darstellt. Natürlich kann das Kind im Spiel aus einem Pantoffel alles machen - vom Löwen bis zur Lokomotive. Der Pantoffel evoziert aufgrund seiner Form vielleicht die Benutzung als Puppenwiege, aber eßbar etwa ist er nicht.

Darin ist mitenthalten, daß diese Konstruktion von Welt auch immer eine der Konstruktion des "Selbst" ist. Diesen Aspekt zeigt "Die geheime Stelle" im Leben des Kindes".

*"In der gemeinsamen Welt bekommen die Sachen als solche eine besondere Bedeutung gerade infolge dieser Gemeinsamkeit: 'die anderen' erinnern uns daran, daß ein Löffel nur als Löffel verfügbar ist. Er ist kein Schiff. Die gemeinsame Welt ist ein Gesetz, das für das Kind aus dem Jenseits kommt. Es ist nicht daran zu rütteln. Unsere Eltern, alle Menschen und alle Sachen - undurchsichtig in ihrem eigenen Charakter, in ihrer Sachlichkeit - sind vollendete Tatsachen: 'sie sind nun schließlich einmal so'. Wir können sie zum Mittelpunkt unseres Spiels erwählen, unsere Träume können sie umspinnen, wir können dasjenige, was wir aus uns selbst machen können, in sie projizieren, aber sie antworten uns immer mit ihrem eigenen, bestimmten Verhalten, das wiederum das unsrige weckt. An der 'geheimen Stelle' dagegen sind wir weit entfernt von alledem. Die Welt ist uns ausgeliefert - oder auch wir sind der Welt ausgeliefert. Das kommt auf dasselbe heraus. Der Weg, den das Kind von der gemeinsamen Welt bis hin zur eigenen Stelle zu gehen hat, ist nicht zu weit, denn diese Stelle grenzt an seine "vertraute Umgebung"; sie ist eine Enklave darin; man kann daher den Schritt ins Ungeformte wagen, und gerade diese Ungeformte wird dann in 'persönliches' Leben oder in das Geheimnis dieses Ortes umgestaltet. Und während aller Stadien, die zum erwachsenen Leben führen, bleibt der geheime Ort ein Asyl, in dem die Persönlichkeit reifen kann, weil dieses Selbstbilden des Abstandes von den anderen, des Experiments, der Selbstvertiefung, der schöpferischen Ruhe und der absoluten Intimität bedarf, wie sie nur in der Einsamkeit möglich sind."*⁴¹

Die geheime Stelle (der Dachboden, der Platz hinter dem Vorhang etc.) ist ein Ort, an dem sich Welt und Kind in einer besonderen Weise begegnen. Die Begegnung ist "nicht öffentlich", die Dinge sind unbestimmt. Das Kind erfährt ihre Existenz als der seinen vorgelagert und aus dem "Blick der Dinge" (d.h. die Dinge anschauend) erfährt das Kind sich als ein Selbst. Langevelds Gedanke war wohl: als ein Eigentümliches, unverwechselbares Selbst. Langeveld weist darauf hin, daß alle Märchen, alle von Erwachsenen geschaffenen Kinderwelten, Schlaraffenländer keine geheimen Stellen sind, sondern bestimmte. Es war ihm wichtig, daß es zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes eines Raumes bedarf, der nicht von den Erwachsenen für die Kinder bestimmt ist.

³⁹ Vgl. Lippitz 1980, S. 135f.

⁴⁰ Vgl. Langeveld 1968, S. 148.

⁴¹ Langeveld 1960, S. 91f.

Die Vermischung, die darin besteht, die von Erwachsenen bestimmte Kinderwelt zur Welt der Kinder zu erklären, könnte es Kindern schwer machen, ihre "geheime Stelle" zu finden.

Die "geheime Stelle" sperrt sich gegen jede etwa rollentheoretische Reduzierung der Entwicklung des "Selbst". Dieses "Selbst" ist weder mir noch anderen in seiner umfassenden Gestalt erfahrbar. Es ist und bleibt - sofern es noch anzutreffen ist - ein Geheimnis.

Wenn Langeveld die "geheime Stelle" aus der Sicht eines einzelnen Kindes beschreibt, so wird bei den Muchows deutlich, daß die "geheime Stelle" durchaus ein öffentlicher Raum sein kann, der eben kindspezifisch wahrgenommen und gelebt wird und, daß in der Interaktion von Kindern dieser Ort zu dem wird, was er für Kinder sein kann.

In Muchows "Die Lebenswelt des Großstadtkindes" handelt der 2. Abschnitt von einem 'zweckbestimmte(n) Platz' in der Welt des Großstadtkindes".⁴² Es ist ein "Löschplatz". Der Löschplatz als "tatsächlicher Raum" lag im Nordwesten des Stadtteils Barmbeck (Hamburg), erstreckte sich in 80 Meter Länge parallel zum Osterbeckkanal und diente dem Löschen der Schiffe. Zur Zeit der Beobachtung (um 1930) benutzte die Hamburger Baubehörde den Platz zum Abstellen von Gerätschaften.

Die Erwachsenen nehmen den Löschplatz eigentlich nur als zu durchquerendes Hindernis wahr: *"Der Löschplatz ist den meisten vorübergehenden Erwachsenen gleichgültig, er gehört zwar zu ihrer 'Umgebung', nicht aber zu ihrer 'Umwelt', bzw. ihrer 'gelebten Welt'."*⁴³

Die wenigen Erwachsenen, die überhaupt zu dem Platz in Beziehung treten, benutzen nicht "ihn", sondern die Prellsteine am Kanal, um beim Angeln darauf zu sitzen. *"So wenig der Löschplatz für die Erwachsenen bedeutet, so erheblich ist er für das Kind"*.⁴⁴ Viele Kinder durchqueren ihn zwar auch wie die Erwachsenen, aber ebenso viele Kinder benutzen ihn. Sie spielen auf dem Platz oder benutzen ihn beim Durchqueren, etwa in Erledigung eines Auftrages. Manche Kinder kommen gar von weit her, um hier zu spielen. Der Platz ist eine fast reine "Jungenangelegenheit" im Grundschulalter. Aber nicht der Platz selbst wird benutzt - *"nur ein einziges Mal beobachteten wir einige Sechs- bis Neunjährige beim Kriegenspielen"*⁴⁵ -, sondern die Ränder, die Grenzen des Platzes.

Zwischen Platz und Straße gibt es ein Holzgitter, 1,15 m hoch, dreisprossig. Für die Erwachsenen markiert es die Grenze zwischen Straße und Platz und bewahrt die Vorübergehenden davor, die hinter dem Gitter liegende Böschung hinabzustürzen. Für Kinder trägt das Gitter Aufforderungscharakter:

*"Kaum ein Kind zwischen drei und dreizehn Jahren geht auf dem Gehsteig der Osterbeckstraße an dem Gitter entlang, ohne es zu berühren. Mögen sie nun die obere Sprosse, mit der Hand auf ihr entlangleitend oder mit einem Stock, einem Ball oder gar einer Akten- bzw. Einholetasche sie berührend, erwählt haben oder die mittlere streifen, oder mögen sie - nur die Pfeiler schlagend, berührend oder betupfend - gleichsam 'skandierend' ihren Weg am Gitter entlang ziehen: eine Berührung, ein Tasterleben wird gesucht, und zwar, wie es scheint zwangsläufig."*⁴⁶

Andere Kinder klettern auf die Pfähle und ältere sitzen oder hocken auf dem Gitter.

*"Man kann sich auch bäuchlings über das Geländer legen, mit oder ohne Aufstützen der Füße auf den Erdboden, um dann eine (reizvollere?) Aussicht auf den Platz zu genießen. Eigentliche Balancierübungen wagen nur wenige und zumeist ältere Jungen."*⁴⁷

Zusammenfassend heißt es:

"(...) so sehen wir das Gitter in der Welt der Erwachsenen als raumgliederndes, Bewegung hemmendes und Schutz gewährendes, optisch erfaßtes Element, das den

⁴² Muchow 1978, S. 40ff.

⁴³ Muchow 1978, S. 44.

⁴⁴ Muchow 1978, S. 45.

⁴⁵ Muchow 1978., S. 52.

⁴⁶ Muchow 1978., S. 47.

⁴⁷ Muchow 1978, S. 47.

Bewegungsraum des die Osterbeckstraße passierenden Erwachsenen begrenzt. In der Welt des Kindes stellt es ein taktiles Merk- und Wirkbild dar. Mit stärkster, fast unwiderstehlicher Gewalt scheint es einen Berührungszwang auszuüben, vielfach sich sogar 'unter der Hand' in eine Art Turngerät zu verwandeln, daß manigfache Bewegungsanreize aussendet. So wird ein uns Erwachsenen belanglos und geringfügig erscheinendes Stück der Umgebung, das in unserem Bewegungsraum nur peripher 'mit darin ist', zum Greif-, Sprung-, Kletter-, Sitz- und Hock-Ding in der Welt des Kindes.⁴⁸

Die Welt des Kindes ist kein Ausschnitt aus der Welt der Erwachsenen; nicht bloßer Teil von ihr. Sie ist auch nicht von ihr losgelöst: die Bedingung der Möglichkeit kindlichen "In-der-Welt-seins" wird von den Erwachsenen bestimmt.

Was unter "Welt des Kindes" zu verstehen ist, ist u.a. von Piaget formuliert worden. Im Rückgriff auf William Stern, in dessen Institut auch Martha Muchow gearbeitet hat, stellt Piaget die Hypothese auf:

"Auch was anscheinend kopiert wird, wird in Wirklichkeit umgeformt und neugeschaffen (...) das Kind verarbeitet, was es aufnimmt, und es verarbeitet das Aufgenommene nach einer für es charakteristischen geistigen Chemie.(...) Der Grundsatz, an den wir uns halten wollen, besteht somit darin, daß wir das Kind nicht als ein rein nachahmendes Wesen betrachten, sondern als einen Organismus, der die Dinge an sich assimiliert, sie seiner eigenen Struktur entsprechend auswählt und verarbeitet. Wenn man die Dinge so ansieht, kann auch das, was vom Erwachsenen beeinflusst ist, eigenständig sein."⁴⁹

Die in der zitierten Zusammenfassung benutzten Begriffe zur Kennzeichnung des Zaunes in der Erwachsenenwelt - raumgliedernd, Bewegung hemmend, Schutz gewährend, optisch erfaßbar - sind Wörter aus der Begriffswelt. Der Zaun ist für die Erwachsenen nicht primär sinnlicher Gegenstand, sondern Materialisierung abstrakter Prinzipien. Für die Kinder ist der Zaun ein sinnlicher Gegenstand, der zu Handlungen auffordert.

In Bezug auf den Löschplatz werden wenig gemeinsame Aktionen von Kindergruppen beschrieben. Aber die Schilderung der einzelnen Handlungen der Kinder läßt ihre Altersgenossen gewissermaßen mitdenken. Da gibt es ein anderes Kind, das oben auf den Sprossen sitzt. Und es gibt vielleicht Kinder, die mit dem Stock gegen den Zaun schlagend einen bestimmten Rhythmus hervorrufen, der nachahmenswert erscheint. Kinder, die sich beobachten, erfahren die anderen als Vorbild, dem sie nacheifern.

Deutlich wird dies an der von den erwachsenen Beobachtern festgestellten Unterscheidung zwischen den Altersgruppen.

Dies am Beispiel der Nutzung des Gitters und der Böschung. Von ihr führen Treppen auf den Löschplatz. Kein Kind benutzt sie. Die Kinder klettern über das Gitter und rutschen die Böschung hinunter.

"Und welche Fülle von Verwendungsmöglichkeiten des Gitters gibt es! Schon für das Sitzen bzw. Hocken auf dem Gitter gibt es mehrere Möglichkeiten; frei sitzend mit baumelnden Beinen oder Hocken mit Stütz oder hinter einer der Sprossen. Beide Male gilt es, das Gleichgewicht zu bewahren, und schon der Aufstieg und das nachher nötige Herumwenden geht vielfach über das Können der Kindergartenkinder hinaus. Ihnen wird dabei von Größeren geholfen, während die Sechsjährigen das Klettern und Herumdrehen 'trainieren' und es bald können."⁵⁰

Und die Böschung:

"Für die Kinder dagegen scheint die Steinböschung etwas geradezu 'Packendes' zu haben. Der größte Teil der von uns beobachteten Kinder beschäftigte sich in irgendeiner Weise und meist sehr ausgiebig mit ihr. Wir haben es öfter beobachtet, daß die Drei-, Vier- und Fünfjährigen mit älteren Spielkameraden bis ans Geländer oder bis an den Fuß der Böschung herangingen, dann aber abschwankten und die Treppen oder den Fahrdamm benutzten. Die Sechsjährigen beginnen mit ihren Versuchen, der

⁴⁸ Muchow 1978., S. 48.

⁴⁹ Piaget 1980, S. 36f.

⁵⁰ Muchow 1978, S. 47.

*Steinböschung Herr zu werden. Nachdem das Gitter überklettert ist oder genügend an ihm trainiert worden ist, setzt sich der durchschnittliche Sechsjährige auf die Böschung und rutscht auf dem Hosenboden hinunter. (...) Jetzt ist es nur noch eine Frage des Mutes, wann man bereits oben in den Stand übergeht und laufend oder gar 'glitschend' die Böschung hinunterkommt. (...) Die Achtjährigen jedenfalls sind schon abgefeimte Abfahrer, die die Schräge der Böschung mit Nonchalance hinabstürmen oder mit Grazie hinabgleiten.*⁵¹

Die Altersgliederung läßt den Lernprozeß der Kinder deutlich werden als eine Nachahmung anderer Kinder. Und zwar in dem Bereich, der der jeweiligen Fähigkeit entsprechend nahe liegt. Für die Zwei- bis Dreijährigen ist die Böschung nicht interessant. Sie leben die Möglichkeit, von der Mutter durch das Gitter getrennt zu sein und sie gleichzeitig zu sehen. Auch die Kinder, die über acht Jahre alt sind, nutzen die Böschung nicht mehr. Es sei denn, in Gegenwart jüngerer Kinder. Dann "... laufen sie, um zu renommieren, einmal die Böschung hinauf und hinunter."⁵²

Sie sind damit Vorbild für die sechs- bis achtjährigen Kinder, die diesen, wenn auch selten gesehenen Experten für das Abfahren auf Böschungen, nachzueifern suchen.

Dreierlei ist festzuhalten:

1. Innerhalb einer bestimmten Altersgruppe von Kindern wirken andere Kinder direkt als Lehrende. Dies reicht von der Nachahmung bis zu einem Lehr-Lernprozeß unter Kindern.
2. Solche Prozesse sind, wie die Altersgrenze nach oben zeigt, immer auch soziale Prozesse. Für einen 11jährigen wäre es nicht mehr schicklich, wie die 8jährigen die Böschung abzufahren. Die Kindergruppe entwickelt also so etwas wie soziale Normen.
3. Das Nachahmen der anderen Kinder, das im Buch als "trainieren" bezeichnet wird, bezieht sich nicht bloß auf eine konkrete Tätigkeit, z.B. auf dem Gitter sitzen oder die Böschung hinabgleiten. Vermittelt wird auch unter Kindern eben jene Betrachtungs- und Nutzungsweise des Löschplatzes, wie sie die Muchows als kindspezifisch beschreiben. Vermittelt wird so ein durchaus eigenständiges Bild der Umgebung; man kann auch sagen: ein eigenständiges Weltbild.

In der Begegnung von Kindern in dieser Kinderwelt teilen sie eine kindspezifische Kinderkultur, die sich durchaus als Kultur bezeichnen läßt. Ihre Mitglieder verfügen über alters- und statusdifferenzierte Fähigkeiten, Rechte und Pflichten. Dies wissen sie auch und handeln danach, obwohl sie es kaum formulieren könnten.

Es ist weder wahr, daß Kindheit eine glückliche und von Problemen weitgehend entlastete Zeit ist. Dafür gibt es bei dem Versuch, seinen Platz in der Welt zu finden, zu viele Probleme nicht nur mit Eltern und Schule, sondern vor allem mit anderen Kindern. Ebenso unwahr ist allerdings, daß Kindern ihr Kindsein peinlich ist, wie John Holt schreibt: *"Die Kindheit ist für sie kein gesegneter Zustand, sondern etwas, aus dem man so schnell wie möglich herauskommen und entkommen will."*⁵³

Beides, die These von der glücklichen, wie die von der unglücklichen Kindheit, sind Projektionen von Erwachsenen. Beide unterschlagen einfach die Andersartigkeit von Kindern.

Exkurs: Zur Geschichte der Kindergruppe

Jochen Martin und August Nitschke verweisen auf die Bildung von Kindergruppen, die nicht von Erwachsenen angeleitet werden:

*"Diese Kindergruppen bilden Sondersprachen. Sie können Silben umkehren, Worte verzerren. Die Gruppen haben eine eigene Ordnung. Durch Spott, Strafdienste und Ausstoßung regulieren sie Verstöße. Gelegentlich drängen die Gruppen auf eine wirtschaftliche Selbständigkeit. Manchmal bilden 10- bis 12jährige am Rande des Dorfes sogar eigene kleine Dörfer ..."*⁵⁴

⁵¹ Muchow 1978., S. 48.

⁵² Muchow 1978., S. 49.

⁵³ Holt 1971, S. 77.

⁵⁴ Nitschke 1986, S. 25.

Was hier über afrikanische Kindergruppen gesagt wird, gilt auch für das europäische Mittelalter. Gefürchtet waren die "fahrenden Schüler", die sich bettelnd und stehend ihren Lebensunterhalt verdienten.⁵⁵ Sie waren allerdings eine Minderheit. Der größte Teil der Kinder im Mittelalter hat gearbeitet, ein erheblicher Teil allerdings hat sich - wie heute in einigen Entwicklungsländern - allein seinen Lebensunterhalt verdient und sich irgendwie durchgeschlagen. Das waren die Kinder der sozialen Randgruppen. Schätzungen des Bevölkerungsanteils der "Gauener, Dirnen und Gelichter" belaufen sich auf ein Viertel der Bürger einer reichen Stadt.⁵⁶

Bis ins 18. Jahrhundert nahmen die Kinder selbstverständlich an den täglichen Arbeitsvorgängen teil. Im Jahre 1816 besuchten etwa 60 Prozent der Kinder in Preußen eine Schule.⁵⁷ Diese Zahl dürfte allerdings aus vielen Gründen heutigen Kriterien nicht standhalten. Es gab für Eltern und Gutsherren viele Möglichkeiten, die Kinder "zeitweise" dem Unterricht fernzuhalten. In einigen Provinzen war der registrierte Anteil der Schüler erheblich geringer als 60 Prozent. Dazu gehörte auch die Stadt Berlin. *"Erst zur Mitte des 19. Jahrhunderts ist ein Wandel zu verzeichnen, der es erlaubt, von einem der Tendenz nach allgemeinen öffentlichen Schulsystem zu sprechen."*⁵⁸

Man kann also unterstellen, daß ein größerer Teil der Kinder den größeren Teil des Tages mit Arbeit, allein oder mit anderen Kindern verbrachte.

Zu vermuten ist, daß sich Kindergruppen und auch wohl Kinderbanden bis in die Neuzeit hinein erhalten haben. Ihre Existenzmöglichkeit verdanken sie der Tatsache, daß sich die Erwachsenengesellschaft erst im Laufe des 18. Jahrhunderts für Kinder zu interessieren begann. Über das Leben und die Vorstellungen der Kinder ist kaum etwas bekannt, weil sich die Erziehungswissenschaft fast ausschließlich mit den Formen, Inhalten und Methoden der Erziehung von Kindern beschäftigt hat und an dem, was sie zu überwinden bestrebt war, nicht sonderlich interessiert ist.⁵⁹

Dabei lassen sich noch heute zumindest Reste jener Generationskonstellation finden, in denen sich die Kinder als Gruppe gegen die Erwachsenen wenden. Dies trifft überall dort auf, wo Kinder und Erwachsene um die Benutzung von Räumen konkurrieren. *"Es gibt Umsiedlungsprojekte",* schreibt Colin Ward, *"bei denen der Krieg zwischen Kindern und Erwachsenen um die Herrschaft über das Gelände von den Kindern gewonnen wird, weil die Erwachsenen sich aus Furcht vor Vergeltungsaktionen nicht bei der Behörde zu beschweren wagen."*⁶⁰

Man kann darin mehr und anderes sehen "als eine Funktion des Spiels"⁶¹, denn dieser Krieg zwischen den Generationen hat Geschichte.

Die Zugehörigkeit zu einer Kohorte ist eine ebenso historisch bedeutsame Tatsache, wie die zu einem Geschlecht, einer Klasse oder einer Schicht. Die heute erforschte Orientierung von Kindern an der Gleichaltrigengruppe mit Beginn der Schulzeit läßt sich von daher nicht allein sozialisatorisch verstehen als notwendiger Schritt zur Entwicklung von Autonomie. Diese Sichtweise setzt ein modernes Verständnis von Autonomie und Mündigkeit voraus. Und sie unterstellt einen Generationsübergang, der zu Reformen, aber nicht zu Revolutionen führt. Die Kindergruppe bietet aus anderer Sicht ein traditionell vermitteltes Angebot, sich gegen die Generation der Erwachsenen eine eigene Identität zu verschaffen. Zu den Zeiten, in denen Kindheit nicht als Vorbereitungszeit für das Erwachsenenleben verstanden wurde und "Autonomie" als Begriff kaum denkbar war, gab es generationsspezifische Auseinandersetzungen, in denen sich die nachkommende Generation durchaus kollektiv organisierte.⁶²

⁵⁵ Vgl. Löhmer 1989 sowie Aries 1975.

⁵⁶ Vgl. Löhmer 1989, S. 189.

⁵⁷ Leschinsky/Roeder 1983, S. 137.

⁵⁸ Leschinsky/Roeder 1983, S. 138.

⁵⁹ Vgl. Nitschke 1986, S. 27.

⁶⁰ Ward 1978, S. 102.

⁶¹ Ward 1978., S. 97.

⁶² Vgl. Nitschke 1985.

Meine These ist, daß die anthropologische Gegebenheit der Kohorte die Herausbildung einer gegen die Kultur der Erwachsenen gerichteten Kultur der Kohorte nahelegt. Erst von hier aus scheint mir die moderne Entwicklung der Durchdringung der Kinderwelt mit einer industriellen Kinderkultur und einer durchgehenden Pädagogisierung verstehbar. Die Kinderkultur der Kinder hat demnach zwei Quellen: die spezifische Sinndeutungsmöglichkeit über die Kinder verfügen und ein Anknüpfen an Traditionen im Sinne kultureller Überlieferung. Die von Bornemann gesammelten und psychoanalytisch interpretierten Kindersprüche lassen sich auch in diesem Sinne deuten.⁶³

Zur Weltauffassung von Grundschulkindern⁶⁴

Was beschäftigt Kinder, was ruft ihr Interesse hervor? Was von der Vielfalt der Welt machen sie sich zum Thema?

Kinder haben ein eigenes Lebenscurriculum, das im Kontrast zur Schulkultur steht und Teil der Kinderkultur ist. Eine Aufzählung aus aufgezeichneten Gesprächen und Protokollen liest sich ziemlich willkürlich: Dinosaurier, Indianer, Seeräuber, Staudämme, Ritter, Landkarten, Vater-Mutter-Kind, Tod, Gewalt, Eisenketten zerteilen, Flugzeuge basteln, Spielzeugautos, Pferde, Igel, Bären Geschichten, Schlangen, Fernsehprogramm, Disco, Geheimschriften, Wildschweine, Radfahren, Fische, Comics, Eichhörnchen, Steinzeit, Vulkaninseln, versunkene Städte, Schatzkarte, Pfeilspitzen und Schwerter, Faustkeile, Höhlenbau, Titanic, Schiffe, Erdbeben, Waffen usw.

In dieser Aufzählung wird mehreres deutlich, ohne indes recht weiterzuhelfen. Da ist u.a. das Exotische, das Ferne, das Außergewöhnliche, das Geheimnis usw. Viele der Themen sind "abgesunkene Erwachsenenthemen". Dabei handelt es sich zumeist um komplexe Zusammenhänge, die im Zuge ihrer literarischen Behandlung zu stereotypen Bildern, zu Klischees, verkürzt wurden. Solche Bilder - Seeräuber, Indianer etwa - enthalten mehr oder weniger erklärende Muster gewünschter oder gefürchteter Verhaltensmöglichkeiten. Ein anderer Bereich ist der Kontext von Gewalt, Tod und Katastrophe. Dies kann als der Versuch der Kinder gelesen werden, mit tabuisierten Themen umzugehen, aber auch als Versuch, den Schrecken des Daseins durch seine mediale Vergegenwärtigung zu bannen.

Ein Teil der Themen lädt zu Omnipotenzphantasien ein. Sie erlauben eine Abarbeitung mit der tatsächlich vorhandenen Inferiorität, mit dem häufig vorhandenen Gefühl von Ohnmacht und dem Hoffen auf das Ältersein, als jene Existenzform, die von der eigenen Ohnmacht befreit. So gesehen entwachsen die Themen, denen sich die Kinder zuwenden, auch den Lebensfragen und -problemen, denen die Kinder in ihrem Alltag begegnen - in der Familie, der Nachbarschaft, der Schule, dem Feld der Beziehungen zu anderen Kindern.

Auf einer abstrakten Ebene angeordnet sind den Kindern die Realitäten der Welt wichtig, die um Handlungsbereiche wie Nähe-Distanz, Ordnung-Chaos, Leben-Tod und Armut und Reichtum angeordnet sind. In ihren Themen beschäftigen sich Kinder mit existentiellen Grundfragen sozialen Zusammenlebens und von persönlichem "Wohl und Wehe".

Im einzelnen kann das sein, etwas Verbotenes zu tun, zu verunglücken, sich zu verirren, ohnmächtig und klein zu sein, unabhängig zu sein, Abenteuer zu bestehen, Schule, Geborgenheit und Fürsorge zu erfahren usw. Auf einer subjektiven Ebene artikulieren sich in den Themen der Kinder Bedürfnisse, Wünsche, Sehnsüchte, Hoffnungen, Sorgen und Ängste.

Diese Sichtweise kann allerdings noch durch eine weitere Perspektive in Anlehnung an die Schütz'sche Phänomenologie der Lebenswelt ergänzt werden.⁶⁵ In der bisher entfalteten Sichtweise wurden die Themen der Kinder eher als Ausdruck auferlegter sozi-

⁶³ "Reste dieser alternativen Ordnung bestehen jedoch, aber sie bestehen im Verborgenen, sozusagen im kindlichen Underground: in jenen schöpferischen Tätigkeiten des Kindes, die es systematisch vor dem Erwachsenen verbirgt." (Bornemann 1973, S. 13).

⁶⁴ Ich verdanke Jürgen Lambrich viele Hinweise zu diesem Kapitel.

⁶⁵ Vgl. Schütz/Luckmann 1979. Ich verdanke diesen und andere Hinweise Jürgen Lambrich.

aler Relevanzen mit großer Nähe zur persönlichen Emotionalität der Kinder betrachtet. Die Themen können jedoch ihrer psycho-sozialen Dynamik entkleidet werden oder sich von vornherein nicht in diesen Zusammenhang einfügen. Dann tritt eine Form der thematischen Relevanz hervor, durch die ein Thema selbst begründet ist. Wenn z.B. Kinder sich für Dinosaurier interessieren, dann kann das eventuell vor dem Hintergrund von Angst oder dem Wunsch nach Stärke gesehen werden. Es spielt aber sicherlich eine Rolle, daß diese Art gigantischer Lebewesen von dem absticht, was die Kinder an Wissen und Erfahrung über Tiere haben.

Thematische Relevanz meint dann, etwas Unvertrautes hebt sich aufdringlich von dem Rahmen des Vertrauten ab.⁶⁶

Kinder haben einen begrenzten Erfahrungsschatz und die Welt ist ihnen nicht so selbstverständlich gegeben, wie den Älteren. Von daher stoßen sie immer wieder auf etwas Neues. Die Welt und die Themen der Welt sind ihnen als routinemäßiger Besitz in der natürlichen Einstellung weitgehender Fragelosigkeit nicht zuhanden. Ihr Wissensvorrat wird in der Begegnung mit der Welt immer wieder auf die Probe gestellt. Die Wirklichkeit fordert sie permanent zur Neuauslegung ihrer sedimentierten Erfahrungen auf, um zu einer Neuorganisation des Wissens zu gelangen. Für die Erfahrung mit der Welt und zur Strukturierung ihres Wissens besteht bei ihnen ein Interpretationsbedarf und damit das Interesse nach Zusatzwissen, nach Verstehen und Erklärung. Sie wollen wissen, was ist, wie es ist, in welchen Variationen es ist und warum es ist.

Es darf bei dieser Argumentation nicht der Eindruck entstehen, als sei der bestehende Wissensvorrat von Kindern qualitativ von geringerer Bedeutung gegenüber dem Neuerwerb von Wissen. Das Neue könnte überhaupt nicht thematisch relevant werden, gäbe es nicht bereits vorhandenes Wissen und bestehende Deutungsschemata. Nur darauf basierend wird etwas überhaupt als neu erfahren. Die Suche nach Wissen und Erkenntnis ist an den Menschen als biographisches Wesen gebunden: Er macht Erfahrungen vor dem Hintergrund abgelagerter Erfahrungen, bringt sie mit den sedimentierten Erfahrungen in Beziehung und konstruiert so neue Bezugsschemata für den weiteren Erfahrungsaufbau. Es besteht ein Erfahrungszusammenhang, in dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verknüpft sind. Die Einheit des Erfahrungszusammenhanges macht die Welt zu einem sicheren Platz, indem sie den Einzelnen mit dem Vertrauen ausstatten, in einer voraussagbaren Welt zu leben. Die Bedeutung kindeigener Themen liegt nun darin, daß sie der natürliche Ansatzpunkt für den Wissenserwerb in einem vollständigen Erfahrungszusammenhang sind. Eine solche Passung kann sich nur herstellen, wo Kinder von sich aus Interessen und thematische Relevanzen artikulieren. Die Themen, die die Kinder eigenständig aufgreifen und verfolgen, sind ein wesentliches Medium des Aufbaus ihres Wissensvorrates und der Entwicklung ihrer Erkenntnisfähigkeit.

Diese Ausführungen weisen darauf hin, daß Sachen und Themen, die den Kindern wichtig sind, ein Ausdrucksfeld finden müssen, weil sie auf dieser Basis ihr Weltverständnis ausbilden.

Es sind jedoch nicht primär die Themen, die Kinder von Erwachsenen unterscheiden und die das Lernen der Kinder untereinander bestimmen, sondern die Formen oder Umgehensweisen damit. In den Lehr-Lernformen der Kinder untereinander werden diese kindspezifischen Denkweisen sichtbar. Deren Systematik und Regeln lassen sich weder als "logisch" im Sinne moderner Naturwissenschaft noch als "vorlogisch" erfassen. Sie sind weder zu verstehen als eine erst in Ansätzen vorhandene Erwachsenenlogik noch als bloß naiver Weltbezug, aus dem sich im Zuge der Entwicklung der logische Weltbezug ergibt. Als ein wichtiger Aspekt wird dabei die Bedeutung von sozialen Beziehungen hervortreten. Bei dem Versuch, diese kindliche Systematik zu verstehen, wird die Einheit von Handlung, Beziehung und Theoriebildung zu beachten sein.

Eine Auseinandersetzung mit den kognitions- und entwicklungspsychologischen Fragen, insbesondere mit Piaget, kann hier nicht vorgenommen werden. Anknüpfen läßt sich an Piaget insofern, als er die Grundeinsicht formulierte, daß Grundschul Kinder zu einem

⁶⁶ Vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 229ff.

aktiven Lernen fähig sind, daß sie denken können, deuten können, Vorstellungen von sich und der Welt und ihrer Zukunft haben usw. Dazu gehört auch die Einsicht, daß dieses Denken und Wahrnehmen der Kinder anders ist als das der Erwachsenen. Piaget sprach von einer "eigenständigen geistigen Chemie" der Kinder.

Problematisch an Piaget's Forschungen ist, daß er nicht die Bedeutung kindlicher Sprache untersucht hat. Die Unterstellung, Kinder sprächen die gleiche Sprache wie Erwachsene, ist nicht haltbar. Erwachsene und Kinder benutzen zwar vielfach die gleichen Wörter, verstehen jedoch darunter etwas sehr verschiedenes.⁶⁷

Im Alltagsdenken wird in aller Regel unterstellt, daß zwar Erwachsene über einen größeren aktiven und passiven Wortschatz verfügen als Kinder, daß aber, sofern Kinder und Erwachsene die gleichen Wörter benutzen, sie zumindest tendenziell das gleiche meinen. "Tendenziell" meint hier, daß angenommen wird, daß sich die begriffliche Weite und Tiefe der von Kindern gebrauchten Wörter von der der Erwachsenen unterscheidet. Es stellt sich aber die Frage, ob Kinder mit Wörtern nicht häufig etwas völlig anderes meinen als Erwachsene. Gleiches gilt für Kommunikationssituationen.

„Die Frage: 'Woher kommt der Wind?' ist - wenn sie von Erwachsenen stammt - keine auf kindlichem Niveau gestellte Frage nach der kausalen Erklärung einer bekannten Naturerscheinung, sondern unter anderem der Hinweis auf die Tatsache, daß der Erwachsene selbst etwas nicht weiß, sich anschickt, eine kleine Geschichte zu erzählen, sich mit einem beschäftigt, so daß man ihm in derselben Atmosphäre zu nichts verpflichtende 'Gegen-Äußerungen'(oder auch 'Antworten') anbieten kann".⁶⁸

Es zeigt sich, daß Kinder Kommunikationssituationen anders definieren als Erwachsene. Ein großer Teil der Kritik an Piaget's Erkenntnissen bezieht sich auf diesen Komplex. Jede Beobachtung von Kindern steht damit vor folgendem Problem: Die Frage nach der Kindersprache ist selbst so umfassend, daß sie einer eigenen Untersuchung bedarf; andererseits kommt keine Beobachtung ohne Berücksichtigung des "Sprachproblems" aus, es taucht bei jeder Interpretation auf. Entscheidend ist der Unterschied zwischen Schriftsprache und narrativer Sprache. Die Erwachsenenansicht auf Sprache ist generell geprägt von der Kenntnis der Schriftsprache, die narrative Sprache aber unterscheidet sich wesentlich von Schriftsprache. Nur wer lesen kann, ist in der Lage, eine Lautfolge in Wörter zu gliedern. Um die Denkweisen von Kindern zu verstehen, ist ein Wechsel der Perspektive notwendig.

In dem Buch "Lernen und Freiheit" kommentiert der Autor George Dennison den folgenden Text als "herzlose Technokratie":

"Was wir vorschlagen würden ... ist, daß wir noch mehr darüber in Erfahrung bringen sollten, wie Kinder lernen, und wie verschiedene Kinder auf verschiedene Weise lernen. Wenn wir genügend Erfahrungen gesammelt haben, wird es vielleicht möglich sein, eine bessere Übereinstimmung zwischen den Zielen des Lehrplans und den Vorstellungen der Schüler herzustellen; und sicherlich eine bessere Übereinstimmung zwischen dem Bewertungssystem und den Wertvorstellungen der Schüler."⁶⁹

Warum soll dies "herzlos" sein? Dennison hätte geantwortet: Es ist herzlos, weil uns hier von den Kindern nur das interessiert, was sie als Schüler ausmacht. Herzlos meint: Allein nach jenen Mitteln und Methoden zu suchen, die eine optimale Beeinflussung von Kindern ermöglichen.

Die Alternative besteht in dem Verstehen der Kinder. Und verstehen meint die Kenntnis und die Anerkennung der eigenständigen Sinndeutung von Kindern. Dies betrifft unter anderem ihr Denken, ihre Gefühlswelt, ihre Alltagskultur oder ihre Weise, sich auszudrücken.

Dieses Verstehen ist notwendig. Nicht, um diese Eigenwelt von Kindern in der Schule zu wiederholen. Es ist vielmehr notwendig, um den Bildungs- und Erziehungsprozeß

⁶⁷ Vgl. Langeveld 1987, S. 151.

⁶⁸ Langeveld 1987, S. 151.

⁶⁹ Dennison 1971, S. 41.

pädagogisch begründet und verantwortet gestalten zu können. Das Verstehen der Eigenwelt der Kinder ist Voraussetzung für reflektiertes pädagogisches Handeln und auch für deren Analyse und Reflexion. Verstehen meint hier: Die Differenz zwischen meinen Vorstellungen als erwachsener Lehrerin und denen der Kinder bewußt wahrnehmen und nachvollziehen zu können. Denn erst aus der Kenntnis der Differenz zwischen kindlichen und eigenen Deutungen lassen sich pädagogisch verantwortbare Sinndeutungen vornehmen. Das setzt - nebenbei bemerkt - voraus, daß man weiß, was man weiß.

Kinder machen nicht bloß Erfahrungen mit Phänomenen, sie machen sich auch darüber Gedanken. Sie bilden Theorien. Sie versuchen eine Beziehung zwischen Phänomenen herzustellen, ohne auf ein System zurückgreifen zu können, daß diese Welt als geordnete Welt beschreibt. Die Strukturen dieser Theorie sind es, die Kinder voneinander lernen können, wenn sie miteinander umgehen. Wer sie wahrnehmen und erkennen will, benötigt dafür einen Perspektivwechsel. Dieser besteht darin zu sehen, daß Kinder eine eigene Art der Wahrnehmung haben, daß sie auf eine Lebensgeschichte zurückblicken können, daß sie über Theorien verfügen, sich selbst und ihre Umwelt zu verstehen, und, daß sie in ihren Gruppen eigene Traditionen, Regeln und Formen des Umgangs miteinander leben. Der Perspektivwechsel besteht nicht darin, in Kindern die besseren, weil kreativen, unbelasteten, naiven Menschen zu sehen, sondern darin, zu akzeptieren, daß Kinder anders denken, fühlen und wahrnehmen als Erwachsene. Sie sind deshalb nicht besser - und, wenn auch häufig gemein und brutal - so auch nicht schlechter als Erwachsene.

Das folgende Beispiel soll vier wichtige Aspekte einer spezifisch kindgemäßen Wahrnehmung und Deutung deutlich machen:

Die Bedeutung des eigenen Körpers, die Bedeutung der anderen Kinder, die Gestaltung von Experimenten und das Verhältnis von Realität und Fiktionalität.

Die Szene stammt aus einer Grundschulklasse in der Nähe von Sprendlingen.⁷⁰

Es war ein Freitag in der dritten Schulwoche der Klasse 1 c. Im Mittelpunkt steht Said.

Wir gingen zusammen in den Klassenraum. Dort gab es fünf Tischgruppen mit verschiedenen Materialien und Aufgabenangeboten.

Unter anderem einen Tisch mit einer Tellerwaage und einer Balkenwaage.

8.49 Said nimmt die Balkenwaage und steckt mehrere Plättchen links und rechts in die Schlitze. Die Verteilung ist unsystematisch.

8.50 Benjamin kommt und schlägt scheinbar gegen Said.

8.51 Said nimmt alle Plättchen aus den Kerben und guckt sich um.

8.52 Er legt alle Plättchen auf eine Seite der Balkenwaage und lacht, als sie auf diese Seite fällt.

8.53 Er verteilt die Plättchen so, daß die Balkenwaage in der Balance ist. Und zwar links und rechts je zwei Plättchen in einen Schlitz im gleichen Abstand von der Mitte. Er sagt: "Beide gleich". Er legt 2 Plättchen auf die Halterung in der Mitte der Balkenwaage.

8.53 Er steckt jetzt einzelne Plättchen in die Schlitze, d.h. verteilt die Plättchen auf dem Balken.

8.54 Pit schaltet sich ein. Er legt ein Gewicht von der Tellerwaage auf die eine Seite der Balkenwaage und sagt: "Hat gewonnen".

8.55 Darauf Said zu Pit: "Willst du das?" (die Balkenwaage?). Sie tauschen. Said nimmt die Tellerwaage, Pit die Balkenwaage. Said sortiert erst alle Gewichte in die entsprechenden Löcher des Holzblocks, in dem sie aufbewahrt werden. Dann legt er alle auf die Teller und zwar so:

8.56 Er zählt die Streifen an den Gewichten und verteilt die Gewichte danach so, daß die Waage ins Gleichgewicht kommt. Er nimmt sie wieder alle herunter und legt eine Hand

⁷⁰ Die Protokolle stammen aus einer Langzeitstudie in einer Grundschulklasse. Vgl. Beck/Scholz 1995a und 1995b.

*links, eine rechts auf die Teller, drückt sie links, rechts runter und hält sie so in der Balance.*⁷¹

Das Protokoll zeigt, daß Said seine Experimente durchaus systematisch anlegt, in der Folge der Experimente also ein Lernprozeß zu beobachten ist. Er beginnt mit dem naheliegenden Einstecken der Plättchen in die Schlitze und endet mit dem Einbringen des eigenen Körpers in das Experiment, indem er mit seinen Händen die Tellerwaage ins Gleichgewicht bringt.

Dies ließ sich immer wieder beobachten: Der eigene Körper wird in das Experiment eingebracht. Begreifen läßt sich nicht allein mit dem Kopf, manchmal auch nicht nur mit den Händen, sondern nur mit dem ganzen Körper.

Said ist auch nicht mit einem einmaligen Versuch zufrieden. Er sucht nach der Erfahrung des "immer wieder".

Erst wenn die Waage immer wieder in der Balance bleibt, wenn ich links und rechts Plättchen einstecke, beginne ich etwas von dem Begriff "Balance" im Sinne eines stetigen Phänomens zu ahnen.

Voraussetzung dafür ist, in einer Weise mit der Waage umzugehen, die mehr und anderes ist als die Befolgung einer Gebrauchsanweisung. Erst dann läßt sich herausfinden, ob sich die Waage nicht überlisten läßt. Zum Beispiel dadurch, daß man zwei Plättchen auf die Halterung in der Mitte legt. Die Erfahrungen mit der Waage sind nicht mit der Herstellung von Balance beendet. Es fragt sich etwa: Wie schnell sie herunter fällt, wenn ich alle Gewichte auf die eine Seite lege.

Sucht man nach einer Systematik in den Experimenten der Kinder, so findet sie sich am ehesten in Form von Assoziationen. Damit ist gemeint, daß ein Merkmal eines Gegenstandes verändert wird, während ein anderes Merkmal beibehalten wird. Die Experimente werden als Kette variiert.

Said ist nicht allein. Eine Besonderheit des Ausprobierens unter Kindern besteht in dem, was man "gemeinsames Forschen" nennen kann. Es beginnt in der Regel damit, daß ein Kind etwas entdeckt, was es überrascht und in dem es eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten gibt - zum Beispiel den Magnetismus eines alten Lautsprechers oder die Fähigkeit eines Staubsaugers, auf der einen Seite Papierschnitzel anzusaugen und auf der anderen Seite in die Luft zu blasen - oder eben eine Waage.

Jede derartige Entdeckung hat unmittelbar zur Folge, daß ein oder mehrere Kinder hinzugeholt werden. Wenn man so will, muß diese Entdeckung publik werden. Dann werden eine Reihe von Experimenten mit dem Magneten, dem Staubsauger oder der Waage angestellt, bis klar ist, was sich alles machen läßt und was nicht.

Die ganze Zeit über, so kann man vermuten, ist Pit auch Zuschauer bei Suids Versuchen und umgekehrt. Das heißt, daß die einzelnen Handlungen auch Darstellungen sind. Sie zeigen den anderen Kindern, was man macht.

Eine Bemerkung, die man leicht überhört, verweist auf zwei spezifische Merkmale kindlicher Erfahrungen. Gemeint ist Pits: "Hat gewonnen!" als sein Gewicht die eine Seite der Balkenwaage nach unten zwang.

Das "Hat gewonnen" zeigt, daß dem gemeinsamen Experimentieren ein Wettkampf unterliegt. Die ganze Zeit über waren die Waagen nicht bloß Waagen sondern Protagonisten eines Duells, sie waren Teil eines - wenn man so will - fiktionalen "Als-Ob-Spieles".

Man kann sagen, daß die meisten Probierhandlungen in eine Geschichte eingebettet werden.

Die einzelnen Handlungen sind dann Teil einer "story". Der Fortgang der Experimente kann sich nun entweder aus den Assoziationen im Zusammenhang mit den Versuchen ergeben oder aus der Entwicklung der Geschichte. So kann aus dem Staubsauger etwa

⁷¹ Protokoll vom 15. 9. 1989.

eine Rakete werden und aus den experimentierenden Kindern eine Weltraumbesatzung. Im Kontext der Raketenstory werden die Experimente nun aus den Erfordernissen, die Geschichte sinnvoll weitergehen zu lassen, angeordnet.

Die Frage "Wer gewinnt?" zeigt auch, was die Experimentfolge vorangetrieben hat. Es ging bei dem Umgang mit der Balkenwaage um Überlegenheit und Unterlegenheit - hier der einen oder anderen Seite der Waage und damit natürlich auch zwischen Pit und Said. Und die Balance ist nichts anderes als der Zustand "Unentschieden".

Der Wettkampf, die Geschichte, der eigene Körper, die Beziehung zu dem anderen Kind - all dies macht deutlich, daß die symbolische Objektivation Waage hier anders gelesen wird, als etwa in einem chemischen Labor. Faßt man die einzelnen Momente zusammen, so kann man sagen, daß Kinder in einer Beziehungswelt leben. Deren Merkmale lassen sich von dem obigen Beispiel ausgehend folgendermaßen kennzeichnen:

- * Kinder machen nicht bloß Erfahrungen mit Phänomenen, sie machen sich auch darüber Gedanken. Sie bilden Theorien. Sie versuchen eine Beziehung zwischen Phänomenen herzustellen, ohne auf ein System zurückgreifen zu können, daß diese Welt als geordnete Welt beschreibt.

- * Die Theoriebildung wird vorangetrieben von Erfahrungen mit der Umwelt, z.B. in Experimenten. In solchen Experimenten wird ein Gegenstand in eine Vielfalt von Beziehungen gesetzt. Es geht bei den Versuchen mit der Waage nicht darum, eine Balance herzustellen. Dies würde voraussetzen, was erst an der Waage zu lernen ist. Es geht um die Frage, was sich alles mit der Waage machen läßt.

- * Es gibt unter Physikdidaktikern die These, daß Kinder im Spiel - immer wieder einen Eimer mit Wasser zu füllen und auszuleeren - die Erfahrung der Konstanz machen. Es könnte auch sein, daß Kinder deshalb immer wieder dieses Spiel spielen, weil die Verschiedenartigkeit, in der das Wasser aus dem Eimer fließt und sich auf der Erde verteilt, eine faszinierende Erfahrung ist. Ein wesentliches Moment der Erfahrung in der Wiederholung ist die Erfahrung der Folgen der eigenen Handlungen. Kinder bringen in die Versuche immer ihren Körper mit ein. Das Gleichgewicht einer Waage ist erst dann begriffen, wenn man mit den Händen links und rechts auf die Waage gedrückt hat.

- * Kinder sehen Phänomene in dem Sinne komplex als die Vielfalt der Eigenschaften eines Gegenstandes eine Vielfalt von Beziehungen ermöglicht. Die Farbe ermöglicht Vergleiche mit anderen Farben, ebenso das Gewicht, die Form oder die Funktion. Eine der spezifischen kindlichen Umgangsweisen mit Phänomenen besteht darin, sie in eine Geschichte einzubringen. Der Fortgang und Verlauf der Experimente, denen ein Gegenstand unterworfen wird, wird somit sowohl abhängig von den Möglichkeiten des Gegenstandes wie von der Struktur der Erzählung, in die er eingebunden wird.

- * Kinder leben in einer Beziehungsumwelt. Das heißt: die Theorien, die sie über ihre Umwelt konstruieren, enthalten immer die Person des Kindes - oder hilfsweise Menschen an sich. Die Frage: Wie stark ist die Waage - hat zum Hintergrund die Frage: Ob sie stärker ist als ich?

- * Die Beziehungswelt der Kinder betrifft, spätestens ab dem Grundschulalter, immer auch die sozialen Beziehungen. Die Spiele und Versuche mit der Waage können zugleich bedeuten, jemanden anzustoßen, zu necken, Aufmerksamkeit zu erregen oder auch eine Freundschaft festigen zu wollen.

Exkurs: Über Deutungsmuster von Erwachsenen

Georg Picht schreibt:

"Die Gestalt des Globus ist der sinnlichen Wahrnehmung entzogen. Dem sinnlichen Schein nach ist die Erdoberfläche ein Teller: wohin ich auch komme, kann ich nach allen Richtungen weitergehen. Die Oberfläche der Erde ist deshalb dem sinnlichen Schein nach unendlich. Zur Erkenntnis der Kugelgestalt der Erde sind die Menschen dadurch gelangt, daß sie im Widerspruch zum sinnlichen Schein ein mathematisches Modell konstruiert haben, das unsere Sinne zwar nicht auffassen können, das aber doch zugleich erlaubt, die Beschaffenheit unserer Sinneswahrnehmung zu erklären. Auf welche Erkenntnisquelle

*stützen wir uns bei der Konstruktion eines solchen Modells? Wir bedienen uns der Erkenntnisse der reinen Geometrie. Geometrische Erkenntnisse gewinnen wir nicht aus unserer sinnlichen Erfahrung; wir gewinnen sie aus einer axiomatisch aufgebauten Wissenschaft, also nichtsinnlicher Erkenntnisse. (...) Empirisch können solche Modelle nicht gefunden werden, denn sie sind selbst die Voraussetzung jeder Empirie."*⁷²

Was Georg Picht hier für die Kugelgestalt der Erde ausführt ist illustrativ für das Verfahren der Naturwissenschaft. Zum Problem wird dies, wenn man Erfahrung und Modell verwechselt. Daß die Erde eine Kugel ist, wissen wir nicht aus unserer Erfahrung, sondern wir glauben es, weil wir es gelernt haben. Denn die Berechnungen dazu haben nur wenige angestellt. Zu wissen, daß die Erde eine Kugelgestalt hat, gehört zu den elementaren Kenntnissen eines Erwachsenen in unserer Gesellschaft. Dies auch verstanden zu haben, setzt eine gewisse Einsicht in moderne naturwissenschaftliche Erkenntnismethoden voraus.

Gaston Bachelard zeigt, daß die Durchsetzung einer bestimmten Art des Denkens über Wirklichkeit, nämlich des naturwissenschaftlichen Denkens, noch gar nicht lange Bestand hat.

*"Öffnen Sie ein wissenschaftliches Buch des 18. Jahrhunderts und Sie werden sehen, daß es im täglichen Leben verwurzelt ist. Der Autor unterhält sich mit seinem Leser wie bei einem Salonvortrag. Er macht sich die Interessen und natürlichen Sorgen zu eigen. Geht es etwa darum, die Ursachen des Donners ausfindig zu machen, so wird man mit dem Leser zunächst einmal von der Angst vor dem Donner sprechen, man wird ihm zu zeigen suchen, daß diese Angst unberechtigt ist..."*⁷³

Das vorwissenschaftliche Denken wurde erst im Laufe des 18. Jahrhunderts vom wissenschaftlichen Denken abgelöst. Die "vorwissenschaftlichen" Wissenschaftler gehen in ihren Büchern von den Alltagsphänomenen aus und begründen ihre Theorien im Kontext eines Interesses am täglichen Leben, und das hieß vielfach am sozialen Ereignis. Sie waren noch Alchemisten - im Sinne Piagets: Realisten, Animisten.

Die Interessen der Wissenschaftler deckten sich im 17. Jahrhundert weitgehend mit denen ihres Publikums. Das waren die Interessen am täglichen Leben, am Pittoresken, an der Vielfalt, an der Faszination, die ein Experiment hervorzurufen vermochte usw..

Nicht die Dinge und die Substanzen wurden dem Experiment ausgesetzt, sondern die korrespondierenden psychologischen Symbole. Erklärungen wurden in Analogien gesucht, die unmittelbare Erscheinung als Zeichen einer substantiellen Eigenschaft gedacht. Die Erscheinungen wiederum wurden unter dem Aspekt ihres Nutzens betrachtet, und in ihrem Zentrum vermutete man verborgene, eigentlich mystische Qualitäten. Geist und Materie beeinflussten sich gegenseitig.

Es hat also lange gedauert, bis sich die "kopernikanische Wende" in den Köpfen der Menschen durchgesetzt hat. Heute fällt es uns schwer, die frühere Art der Theoriebildung nachzuvollziehen, weil uns die jüngere so selbstverständlich geworden ist.

Dietrich Benner unterscheidet die neuzeitliche von der vorneuzeitlichen Wissenschaft so:
*"Neuzeitliche Wissenschaft ist nicht in einer all unserem Erkennen vorausgesetzten Ordnung der Welt begründet, sondern Resultat einer rechnenden Wissenschaft, welche die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nach von unserem Verstand ausgedachten hypothetischen Gesetzmäßigkeiten ordnet. Diese sind keineswegs die Gesetze der Natur selbst, sondern Gesetze, die wir der Natur geben, um die Natur von ihrer möglichen Eigenzweckhaftigkeit abstrahierend zu erklären und unserer Herrschaft zu unterwerfen (...) das, was neuzeitliche Wissenschaft erkennt, geht ja stets auf eine Konstruktion unseres Verstandes zurück."*⁷⁴

Der sichtbare Erfolg der rechnenden Wissenschaft besteht nicht so sehr in ihrer Prognosefähigkeit oder in ihrer Qualität für die Lösung von Lebensproblemen oder

⁷² Picht 1989, S. 225f.

⁷³ Bachelard 1978, S. 61.

⁷⁴ Benner 1989, S. 50.

Lebensfragen, sondern in der Tatsache, daß die von ihr technisch hergestellten Gegenstände funktionieren. Rekonstruierend schließen wir von der Funktionsfähigkeit einer Maschine auf die Bedeutung einer Wissenschaft, die sie ermöglicht hat. Naturwissenschaft und Technik sind deshalb so untrennbar miteinander verbunden, weil allein die Technik noch insoweit anschaulich ist, wie sie in unseren Alltag hineinragt. Die Sprache der Naturwissenschaft, von der Benner sagt, sie sei eine "rechnende", läßt sich allgemeiner als System von Zeichen fassen. Als Zeichensystem hat sich die Naturwissenschaft im Zuge ihrer Loslösung von der Naturgeschichte zur Naturwissenschaft von der Natur unabhängig gemacht. Es gehört zu den großen Versäumnissen einer humanistischen Pädagogik, sich gar nicht oder zu wenig um diese entscheidende Veränderung im Weltverständnis zu kümmern. Voraussetzung eines naturwissenschaftlichen Zeichensystems ist wiederum eine Schrift, die in der Lage ist, eine Welt zu gestalten und nicht nur auszulegen. Die Durchsetzung der Schriftlichkeit in Europa und in einem weiteren Schritt die damit verbundene Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens stellte nun eine Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen her. Wer nun an der Welt der Erwachsenen teilhaben will, muß lesen können und imstande sein, Aussagen zu verstehen und nachzuvollziehen, die sich nicht mehr aus seinen Erfahrungen ergeben können. Er muß nicht nur abstrahieren und denken können - das konnten vorhergehende Generationen auch und das können Kinder - er muß die Welt und sich selbst als Ergebnis von Operationen, als Konstruktion verstehen können.

Unter Schriftsprache verstehen wir eine Sprech- und Denkweise, die geprägt ist von der Literalisierung einer Gemeinschaft. Ihre Voraussetzungen sind das Alphabet, die Fähigkeit der Erwachsenen lesen zu können und die allgemein verbreitete Existenz von Geschriebenem. Wir Erwachsenen leben so sehr in einer literalisierten Welt, daß es uns schwer fällt, uns eine Welt ohne Schrift vorzustellen. Die Schwierigkeiten, die Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen haben, können wir nur schwer verstehen, weil uns die Erinnerung daran verloren gegangen ist, daß das Erlernen von Schrift ein völlig anderes Verhältnis von Ich und Welt voraussetzt. Schreiben- und Lesenlernen setzt voraus und bewirkt eine Änderung des Verständnisses von "Selbst" und "Welt". Lesenlernen ist keine Kulturtechnik in dem Sinne, daß Lesenlernen nur ein technisches Mittel ist, um sich eine Kultur anzueignen. Zwischen "Nicht-lesen-können" und "Lesenkönnen" liegt der Bruch zwischen zwei Kulturen und zwei Selbstvorstellungen und somit zwischen Kindern und Erwachsenen.

Die Druckerpresse schuf eine neue Symbolwelt, die eine neue Vorstellung von Erwachsenenwelt erforderlich machte. Aus dieser Erwachsenenwelt waren Kinder einfach deshalb ausgeschlossen, weil sie nicht lesen konnten.

Schrift läßt eine Aussage von der Person trennen. Solcherweise getrennt, kann sich die Aussage in Raum und Zeit ausdehnen. Die Begegnung mit dem Gedanken eines Menschen ist möglich, ohne ihn sinnlich vor sich haben zu müssen. Das gedruckte Buch macht die Rede zum Text, und zwar unabhängig vom Autor. Und unser Alphabet macht Lesenkönnen zu einem Vorgang, der nicht identisch sein muß damit, das Gelesene auch verstehen zu können.

Das von den Griechen entwickelte Alphabet setzt Schriftzeichen für Vokale ein. Auch die semitische Schrift war schon eine Lautschrift, aber ohne Vokale. Wer sie lesen wollte, mußte schon über ein Wissen über das Gemeinte verfügen. "Lesen" war gleichbedeutend mit "Deuten". Der Lesende mußte wissen, wovon der Text handelt. Er mußte die Sache verstanden haben. Die griechische Lautschrift kann dagegen jeder lesen, sofern er die Lesetechnik beherrscht. Das Alphabet erst sagt sich von aller Erfahrung los. Die Literalisierung eines größeren Teils der Gesellschaft durch das Alphabet ist Motor der Entwicklung zur Neuzeit. Erst auf der Grundlage dieser Schrift kann sich Galilei die Reibung der rollenden Kugeln "wegdenken", von seinen konkreten Zahlenreihen abstrahieren und ein Fallgesetz formulieren, dessen Ausdeutungsversuch zu seiner Falsifizierung führen müßte. Man kann sagen, daß das, was wir Rationalität nennen, weitgehend bestimmt ist durch die Schrift.

Erwachsene wissen um die Willkürlichkeit der Beziehung von Buchstabe, Laut und bezeichnetem Gegenstand. Wir können als Erwachsene lesen, das Gelesene interpretieren und so Texte zu einem Moment unserer Erfahrungen machen, weil wir uns mit dem Erlernen der Schriftsprache ein System angeeignet haben. Ohne Kenntnis dieses Systems könnten wir Buchstaben nicht mit Erfahrungen verbinden. Beides, das naturwissenschaftliche Denken wie die Schrift, ist uns so selbstverständlich geworden, daß es uns schwer fällt, anders zu denken. In den Klöstern des frühen Mittelalters bedurften die Schreiber eines Vorlesers, der in der Lage war, den Lautstrom zu gliedern. Die frühen Texte hatten auch keine Wortabstände. Erst die Kenntnis des schriftlich vor Augen liegenden Wortes läßt uns Lautfolgen als Wörter denken und nicht als Lautfolgen. Wer nicht lesen und schreiben kann, und wer nichts weiß von reiner Geometrie, kann diese Gedanken nicht mit seinen Erfahrungen verknüpfen. In diesem Sinne muß man wissen, was man weiß, um zu verstehen, wie andere denken.

"Wenn Kinder in der Grundschule lernen, wie wir den Tag in Stunden, Minuten und Sekunden einteilen, so sollen sie im Sinne der Differenz von vorneuzeitlicher und neuzeitlicher Wissenschaft zugleich lernen, welche dieser Einteilungen in einer vorgegebenen Ordnung der Natur und welche in einer von uns hergestellten Ordnung begründet sind. Daß der Tag von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang und die Nacht von Sonnenuntergang bis Sonnenaufgang dauert, stellte eine von menschlicher Willkür freie Ordnung dar. Dagegen ist die Einteilung der Uhr in 2 x 12 Stunden Resultat eines neuzeitlichen, mathematisierenden Umgangs mit der Welt ...".⁷⁵

Veränderte Kindheit

Ein großer Teil der Diskussion um die Grundschule und die Bedeutung sozialen Lernens in der Grundschule fußt auf den Thesen einer „veränderten Kindheit“.

In aller Kürze faßt Maria Fölling-Albers die gängigen Thesen zur „veränderten Kindheit“ zusammen:

„Die veränderte Kindheit kann durch folgende Merkmale beschrieben werden: Die Geburtenzahl hat sich in den vergangenen 25 Jahren erheblich reduziert; mehr als Dreiviertel aller Kinder wachsen als Einzelkinder oder mit nur einer Schwester oder einem Bruder auf. Die Tendenz zur Kleinstfamilien-Kindheit wird noch verstärkt durch eine wachsende Anzahl von Eineltern-Familien (Alleinerziehenden). Zunehmend mehr Kinder können in ihrem Elternhaus, oft auch in ihrer nahen Umgebung, nur noch wenige Kontakte zu Gleichaltrigen aufnehmen. Kontakte zu Kindern und auch zu Erwachsenen müssen organisiert werden. So ist die Freizeit von vielen Kindern durch feste Verabredungen, durch Freizeit- und Förderangebote in Vereinen und Verbänden in einem hohen Maße bereits verplant. Dies führt bei vielen Kindern zu einer ‚Pädagogisierung von Kindheit‘: Kinder werden vermehrt von pädagogischen Experten angeleitet, betreut und versorgt. Durch die Vielzahl an Medien, die den meisten Kindern zur Verfügung stehen (Radio und Kassettenrecorder, vielfach aber auch Fernseher, Video und Computer) nehmen die Erfahrungen, die Kinder aus ‚zweiter Hand‘ erwerben, immer mehr zu. Die Kinder wachsen in einer Umgebung mit einer zunehmend größer werdenden kulturellen, ethnischen und sozialen Vielfalt auf. Diese Entwicklung geht einher mit einer insgesamt stärkeren Liberalisierung von Erziehungsnormen und Verhaltenserwartungen.“⁷⁶

Abgesehen davon, daß sich an den Zahlen mittlerweile zweifeln läßt⁷⁷, irritiert an diesen und anderen Aufsätzen die methodische Oberflächlichkeit mit der die Argumente vorgetragen werden. Die erziehungswissenschaftliche Diskussion stützt sich auf soziologische Diskussionen, zum Teil ohne diese zu nennen. Der „Modernisierungsschub“, von dem die Soziologen sprechen, bezieht sich vor allem auf den Aspekt einer durchgreifenden Individualisierung. Ulrich Beck konstatiert in seinem

⁷⁵ Benner 1989, S. 54.

⁷⁶ Fölling Albers 1993, S. 125.

⁷⁷ Vgl. Bellenberg 1995.

Buch „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ eine „Enttraditionalisierung industriegesellschaftlicher Lebensformen“ und eine „Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Lebenslagen und Biographiemustern“.⁷⁸

Von den Soziologen herausgestellt wird die Ambivalenz dieser Entwicklung, sowohl die der Individualisierung als auch die zwischen Individualisierung und Standardisierung. In der schulpädagogischen Rezeption erscheinen diese Diskussionen fast ausschließlich unter dem Aspekt einer sich komplizierenden oder defizitären außerschulischen Sozialisation von Kindern. Folglich wird daraus eine Kompensationsfunktion der Schule abgeleitet.

Einen entscheidenden Anstoß in diese Richtung gab der Frankfurter Grundschulkongreß vom September 1989, der die Diskussion um eine veränderte Kindheit und die daraus notwendig folgenden Konsequenzen zu bündeln versuchte.

Das Frankfurter Grundschulmanifest vom September 1989 nennt 11 Thesen unter der Überschrift "Kinder heute - Herausforderung für die Schule."⁷⁹ Den 11 Thesen vorangestellt ist der Satz:

*"Tiefgreifende Veränderungen der Lebensbedingungen haben in den letzten Jahrzehnten erhebliche Veränderungen bei der heranwachsenden Kindergeneration bewirkt."*⁸⁰

Methodisch fragwürdig ist die Transformation soziologischer Theorien in erziehungswissenschaftliche Kontexte. Soziologisch läßt sich - zutreffend - von einer Veränderung der Welt der Erwachsenen sprechen. Diese Veränderung zieht notwendig eine Veränderung der Bedingungen für das Aufwachsen der Kinder nach sich. Über die Bedeutung dieser Veränderungen läßt sich diskutieren und sie lassen auch Spekulationen zu über ihre Auswirkungen auf die Handlungs- und Verstehensmöglichkeiten von Kindern. Unzulässig ist aber eine direkte Übertragung von Aufwuchsbedingungen auf tatsächliche Veränderungen von Kindern, wie es der Text des Grundschulmanifestes nahelegt. Wie Kinder mit bestimmten Bedingungen umgehen läßt sich nur erfahren, wenn man versucht, ihre Weltsicht aus ihrer Sicht zu verstehen. Dazu gibt es kaum Untersuchungen. Ob das Hochhaus in bezug auf die Lernmöglichkeiten von Kindern eine Einöde ist oder ein Eldorado steht nicht von vornherein fest.

Wenn man - wie dies üblich geworden ist - nicht von Veränderungen der Erwachsenenwelt spricht, sondern von Veränderungen der Kinder, so gebietet es eigentlich die methodische Reflexion, auf Untersuchungen über Kinder - und nicht deren Aufwuchsbedingungen - zu anderen Zeiten zu verweisen. Diese Untersuchungen fehlen und müssen fehlen, weil früher diese Fragen kaum aufgegriffen wurden. (Eine Ausnahme bilden die Studien von Martha und Hans-Heinrich Muchow).

Schließlich bleiben die Aussagen über veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in der Beschreibung der materiellen Rahmenbedingungen stecken. Zu fragen ist allerdings, ob sich nicht außer den materiellen, gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens vor allem die Bilder verändert haben, die sich Erwachsene von sich und von Kindern machen. Vieles spricht dafür, daß sich in der Art, wie sich Erwachsene selbst denken, wie sie ihre Welt gestalten und wie sie sich Kinder vorstellen, ein wesentlicher Unterschied zu anderen Zeiten finden läßt.

Die Gestaltung der Räume in der Bundesrepublik und die Gestaltung von "Kindheitsräumen" scheinen einer zumindest ähnlichen Vorstellung zu folgen, die mit dem Begriff der Spezialisierung nur unzulänglich erfaßt ist. Einem bestimmten Raum oder einer bestimmten Zeit eine spezielle Funktion zuzuordnen, setzt voraus, daß Zeit und Raum in ihrer Gesamtheit als spezialisierbar erscheinen. Raum- und Zeitvorstellungen scheinen sich dahin gewandelt zu haben, daß sie nicht mehr als gegeben angenommen werden, sondern als Ergebnis eines Verständnisses von Planung, die das einzelne Element aus seiner Lage zu den anderen definiert.

Spezialisierung setzt ein Konzept über die Beziehung zwischen den speziellen Teilen voraus.

⁷⁸ Vgl. Ulrich Beck 1986.

⁷⁹ Faust-Siehl u.a. 1990, S. 12.

⁸⁰ Faust-Siehl u.a. 1990, S. 12.

Ebenso wie die Räume, in denen sich Kinder aufhalten, nun vielfach spezialisierte Räume sind, unterliegt die Zeit der Kindheit einer Spezialisierung.

In einer durchspezialisierten Welt gibt es keine Gegend, die nicht eine spezielle Bedeutung hat. Dies gilt für den Abenteuerspielplatz ebenso, wie für die Kindersendung im Fernsehen oder den Horrorfilm im gleichen Medium, der ausschließlich für Erwachsene reserviert sein soll.

Die Spielräume der Kinder sind nun Teil der Rationalitätsvorstellungen der Erwachsenen. Für das Spiel der Kinder bedeutet dies, daß es keine unbeobachteten Räume mehr gibt und daß alle Handlungen der Kinder in den von den Erwachsenen beobachteten und geplanten Räumen dem Paradigma der Entwicklung des Kindes als einer Abfolge von zeitlichen Voraussetzungen und Bedingungen unterworfen werden.

Kindheit, Jugend, Adoleszenz usw. erscheinen nicht mehr als Lebensphasen, die eine Biographie ergeben, sondern als Funktionen einer bestimmten Zeit.

Die "Verplanung" von der das Grundschulmanifest spricht, bezieht sich auf den Gedanken, daß die jeweilige Zeit - hier die Kindheit - ihre Funktion erfüllen muß. Diese funktionalisierte Zeitvorstellung macht Zeit prinzipiell knapp. Wenn die Freunde der Kinder ebenso ausgesucht werden, wie die Veranstaltungen, die sie besuchen dürfen, dann steht der Gedanke dahinter, daß die knappe Zeit der Kindheit nicht unnützlich vertan werden darf. In Spannung gerät diese Vorstellung dadurch, daß mit der Funktionalisierung von Kindheit zwei Ansprüche verbunden werden. Der eine ist, in dieser Zeit erwachsen werden zu sollen; der andere: in dieser Zeit dem nachzukommen, was man als die Funktion der Kindheit betrachtet. Dieses Kindsein meint nicht den Ausstieg aus der Rationalität der Planung, sondern ist Teil der Planung. Nur wer Kind gewesen ist, so läßt sich der Gedanke paraphrasieren, kann auch erwachsen werden.⁸¹ Das Spiel des Kindes, auch jene Spiele, die Schleiermacher, als "unnützlich" ansah, wird nun zugelassen und gefördert, weil für nützlich gehalten.

Die Planung der Entwicklung des Kindes bezieht sich nicht mehr auf kognitive Aspekte oder die Anpassung an Normen und Regeln der Erwachsenenengesellschaft allein; sie hat zum Gegenstand die Planung des kompletten Glücks des Kindes. Die einerseits so für das Kind geschaffenen Freiräume, der partnerschaftliche Umgang, die Propagierung der These, daß Kinder spielen müssen, hat den Gedanken zur Voraussetzung, daß sie sonst nicht die Funktionen ausfüllen, die dieser Zeitphase zugedacht werden; daß sie sonst nicht gute Erwachsene werden.

Exkurs: Zur Konstruktion des Kindes

Dieter Lenzen schreibt: „Kindheit ist weniger als soziale Wirklichkeit, denn als mentales Konstrukt in den Köpfen Erwachsener zu sehen.“⁸²

Wer immer von Kindern spricht, muß sich bewußt sein, daß es ein Erwachsener ist, der da spricht oder schreibt.

In den Tagen nach dem Fall der Mauer, dem Beitritt der Ex-DDR zum Geltungsgebiet der Bundesrepublik Deutschland entstand die Gelegenheit, zwei Gruppen von Studierenden die gleiche Frage vorzulegen: Was unterscheidet Kinder von Erwachsenen?

Die Studierenden in Frankfurt - West hielten Kinder grundsätzlich für die besseren Menschen. Kinder sind kreativer als Erwachsene, freundlicher, offener, weniger verdorben usw. Den Studierenden in Neubrandenburg - Ost galten Kinder in erster Linie als belehrungs- und erziehungsbedürftig.

Wenn sich für die siebziger Jahre in Westdeutschland ein Gleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen ausmachen läßt und von da an eine Verschiebung dieses Gleichgewichtes zu den Kindern als „den besseren Erziehern“⁸³, so kann man die Wiederbelebung des „göttlichen Kindes“ als Ausdruck der Krisenhaftigkeit des

⁸¹ Als eines von vielen möglichen Zitaten: "Die beste Vorbereitung für das Erwachsensein ist eine glückliche Kindheit..." Klaben 1981, S. 54.

⁸² Lenzen 1989, S. 855.

⁸³ Mattenklott 1989, S. 32

Bewußtseins der Erwachsenen in den achtziger Jahren verstehen. Wenn das Kind, das von den Erwachsenen ferngehalten werden soll, das Kind „des verlorenen Paradieses“ gewesen ist, so markiert dieses Bild den Blick der Erwachsenen zurück in die verlorene Vergangenheit. Das Kind als „Heilsbringer“ ist Ergebnis eines Blickwechsels. Es entsteht vielleicht aus der Unsicherheit der Erwachsenen über die durch ihr Handeln heraufbeschworene Unsicherheit der Zukunft.

Vor diesem Hintergrund ist die folgende Schilderung Malinowskis über den Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern zu lesen:

„Kinder genießen auf den Trobriand-Inseln beträchtliche Freiheit und Unabhängigkeit. Früh lösen sie sich los von der Bevormundung der Eltern, die übrigens nie sehr streng gehandhabt wird. Manche Kinder gehorchen ihren Eltern bereitwillig, doch das hängt nur vom persönlichen Charakter beider Parteien ab: eine regelrechte Disziplin, ein System häuslichen Zwanges ist ganz ausgeschlossen. Oft war ich bei Eingeborenen zu Besuch und habe irgendein Familienereignis miterlebt, etwa einen Streit zwischen Eltern und Kind; da wurde denn dem Kind dieses oder jenes gesagt, meist, als ob eine Gunst von ihm erbeten würde, obschon man zuweilen das Verlangen sogar durch Androhung von Gewalt unterstützte. Entweder schmeichelten oder schalten die Eltern, oder sie stellten ihr Verlangen an das Kind wie an einen Gleichgestellten. Nie geben Trobriander-Eltern ihren Kindern einen einfachen Befehl in der Erwartung natürlichen Gehorsams. Die Leute werden manchmal böse auf ihre Kinder und schlagen sie in einem Anfall von Wut; doch ebenso häufig habe ich ein Kind zornig auf Vater oder Mutter losschlagen sehen. Ein solcher Angriff wird entweder mit gutmütigem Lächeln hingenommen, oder der Schlag wird ärgerlich zurückgegeben; jedoch der Gedanke an klare Vergeltung oder zwangsläufige Bestrafung ist dem Eingeborenen nicht nur fremd, sondern direkt zuwider. Ein paarmal habe ich nach einer offenkundigen kindlichen Missetat zu verstehen gegeben, daß es für künftige Fälle besser sei, das Kind zu schlagen oder sonstwie kalten Blutes zu bestrafen; doch dieser Gedanke erschien meinen Freunden unnatürlich und unsittlich und wurde mit einer gewissen Empfindlichkeit zurückgewiesen.“⁸⁴

Es mag sein, daß sich die erwachsenen Trobriander darüber verständigt haben, daß das eine Kind „böse“ und das andere „gut“ sei; es mag auch sein, daß die Reaktion auf einen Angriff, lächeln oder schlagen, nicht nur von der Laune des Erwachsenen abhing, sondern auch davon, ob es sich um ein „gutes“ oder „böses“ Kind gehandelt haben mag. Man wird auch bei den „bösen“ Kindern nach den Gründen suchen und vielleicht einen Zauber oder eine Magie finden; vielleicht sogar so etwas wie einen „bösen Charakter“ annehmen. Deutlich wird, daß die Trobriander dem einzelnen Kind, weil es Kind ist, keine spezifischen Eigenschaften unterstellten.

Der Schlüsselsatz lautet: „kalten Blutes“. Aufgewallt haben die Trobriander ihre Kinder sicher geschlagen, kalten Blutes aber wohl kaum - wenn man Malinowski glauben kann. Insofern erfährt der Leser mehr über den Engländer Malinowski als über die Trobriander. Die Strafe soll „kühlen Blutes“ verübt werden, nicht in der Hitze des Zornes; und „zwar aus Liebe“. Das Kind, so läßt sich die Vorschrift paraphrasieren, soll lernen, daß die Eltern aus Sorge um das Kind, aus Liebe zu ihm, zu Mitteln greifen, die dem Kind wehtun. Nicht um die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern geht es primär, sondern um das Seelenheil des Kindes.

Philippe Aries spricht in seiner „Geschichte der Kindheit“⁸⁵ von der „Entdeckung der Kindheit“. Mit einer Fülle von Belegen versucht er zu zeigen, was in der Diskussion um das Buch häufig übersehen wurde:

„Diese mittelalterliche Zivilisation hatte die paideia der Alten vergessen und wußte nichts von der Erziehung der Modernen. Dies ist das wesentliche Faktum: sie hatte keine Vorstellung von Erziehung.“⁸⁶

⁸⁴ Malinowski 1979, S. 52f.

⁸⁵ Aries 1977.

⁸⁶ Aries 1977, S. 559.

Der Vorwurf, vor allem von den Historikern gegen Aries, er würde eine Gleichgültigkeit der Erwachsenen gegenüber den Kindern behaupten, trifft nicht den Kern seiner Argumentation. Es mag sein, daß der mittelalterliche Mensch Kinder geschützt hat, sie auch dann versorgt hat, wenn sie sterbenskrank waren usw. Aries Argumentation bezieht sich allein auf ein Kindheitsbild eines zu erziehenden Kindes.

Die Herausbildung des zu erziehenden Kindes läßt sich u.a. an einer Bilderfolge erkennen.

Comenius lehrte 1658:

„Die Eheleute bekommen (durch Gottes Segen) Kinder und werden Eltern. Der Vater zeuget, die Mutter gebieret Söhne und Töchter (zuweiln auch Zwillinge). Das kleine Kind wird gewickelt in Windeln, gelegt in die Wiege, von der Mutter geseugt mit den Brüsten und ernähret mit Brey. Darnach lernet es gehen im Gängelwagen, spielt mit Spielgezeug und hebt an zu reden. Wan es älter wird, wird es zur Gottesfurcht und Arbeit angewöhnet und gestäupet, wann es nit folgen wil. Die Kinder sind schuldig den Eltern Ehre und Dienst. Der Vater ernehret die Kinder mit Arbeiten.“⁸⁷

Das dazu gehörige Bild zeigt die verschiedenen Stationen. Die älteste Tochter füttert das jüngste Kind. Der Vater verdient sein Brot als Maler hinter einer Staffelei. Ein Kind betet und ein anderes arbeitet. Das „gestäupet“ veranschaulicht die Rute.

Nicht ganz 200 Jahre später (1835) heißt es in Jacob Eberhard Gailers „Neuer Orbis pictus für die Jugend“:

„ Die Eheleute bekommen durch Gottes Segen Kinder und werden Aeltern. Sobald ein Mensch zur Welt geboren ist, müssen Andere für ihn Sorge tragen, weil er unter allen Geschöpfen dasjenige ist, daß im Anfange der Hilfe Anderer am meisten bedarf. (...) Bei zunehmendem Alter schickt man es in die Schule, wo es Alles lernen kann, was es für dieses und das künftige Leben zu wissen braucht. Man hält es zur Gottesfurcht und Arbeit an, und wenn es nicht folgen will, wird es gezüchtigt. (...) Der Vater ernährt die Kinder durch Arbeiten. Die Kinder sind den Aeltern Ehrerbietung schuldig.“⁸⁸

Gailer schreibt einiges von Comenius ab. Auch bei ihm, wie bei Comenius, folgt nach dem Thema „Der Elternstand“ das Thema „Die Herrschaft“. Ungebrochen scheint in den fast zweihundert Jahren die Verbindung von Arbeit und Gottesfurcht mit der Züchtigung als einzig erwähnter Erziehungsmethode. Ein Vergleich der beiden Bilder macht jedoch deutlich, daß die gleichen Wörter nicht die gleiche Bedeutung tragen.

Wie Comenius wählt auch Gailer die Wohnung als Ort der Familie. Bei Comenius ist dies ein Raum, in dem die Eltern und ihre sechs Kinder zusammen ihr Leben verbringen. In diesem Raum liegt ein Kind in der Wiege, wird eines gefüttert und lernt im Gängelwagen laufen, während ein weiteres im Angesicht der stillenden Mutter zur Gottesfurcht erzogen wird. Die älteste Tochter füttert das mittlere Kind. Es parallelisiert damit die Tätigkeit der Mutter. Das arbeitende Kind malt ebenso wie sein Vater. Die Familie präsentiert sich dem Betrachter ebenso in ihrer Lebensform, wie sich diese Lebensform dem Kinde präsentiert. Im „neuen Orbis pictus“ läßt sich nicht mehr vom Wohnraum reden, sondern von der Wohnstube. An der Wand hängen Bilder, auf einem runden, mit einer Decke belegten Tisch, steht ein kleiner Spiegel. Der Vater sitzt im Sessel und raucht eine Pfeife. Seine Frau steht hinter dem Sessel und hält einen Strumpf in der Hand. Die vier Kinder sind ebenso wie die Katze dem Manne zugewandt, der offensichtlich seine Familie belehrt. Die Belehrung betrifft einerseits die reale Welt - darauf weist eine Zeichnung hin, die der älteste Sohne ausgerollt hat. Und man darf vermuten - dies legt der Gesichtsausdruck des Mannes nahe - daß der Vater den Hinweis auf die Realien zu deren moralischer Durchdringung benutzt. Die Kinder sind hier nicht mehr selbstverständlicher Teil des Haushaltes. Vielmehr: Der Vater widmet sich ausdrücklich ihrer Erziehung. Er hat für diese Lehrstunde seine eigentliche Tätigkeit unterbrochen, hat sich aus seiner Welt der Arbeit in die Wohnstube begeben, um seinen Kindern von der Welt außerhalb dieser Wohnstube zu berichten. Er arbeitet nicht, sondern erzählt. Seine Hand verweist dabei auf

⁸⁷ Comenius 1991, S. 245.

⁸⁸ Gailer 1979, S. 596f.

das, wovon er erzählt. Und dies liegt nicht mehr in der Wohnung, sondern eben außerhalb. Und die Kinder arbeiten nicht, sie hören zu. Von daher muß sich auch die „Folgsamkeit“ oder „Unfolgsamkeit“ verändert haben. „Nicht wollen“ heißt nun bei Gailer nicht mehr, nicht arbeiten wollen, sondern nicht hören wollen. „Wer nicht hören will“, wird es nun heißen, „muß fühlen“. Der Hinweis auf die Rute fehlt übrigens in Gailers Bild. Hier ist er ganz der pädagogischen Theorie des „guten Vorbildes“ verpflichtet.

Während Comenius die Tätigkeiten der Eltern und der Kinder und zwar entsprechend ihres Alters zeigt, so sind bei Gailer alle Kinder schon alt genug zum Zuhören. Der „Elternstand“ ist bei ihm nicht mehr bestimmt durch die Tätigkeit am Kind, sondern durch die Erziehung der Kinder. Wenn Comenius den „Eltern Stand“ als Lebensform darstellt, so reduziert Gailer den „Aelternstand“ auf eine einzige Funktion: Die Erziehung der Nachkommen.

Dadurch rückt der Mann in die Bildmitte, die Frau hinter das Sofa und die Kinder bilden einen Ring um den Vater. Sie sind nun der eigentliche Zweck des Familienkreises.

Viele Jahrzehnte später haben sich die Kinder an ihre Erzieher gewöhnt:

Am 20. September 1991 war Weltkindertag. Moderne Medienkinder erfahren so etwas in „Logo“, den Fernsehnachrichten für Kinder. So auch die Kinder der 2. Klasse.

Am Schultor kommen uns einige Jungen laut schreiend entgegen: „Heut ist Weltkindertag. Heut haben die Kinder die Macht. Die Erwachsenen keine Macht. Die Lehrer werden heimgeschickt.“

Im Klassenraum wird der Schulleiter, der in der Klasse Mathematik unterrichtet, mit dem Weltkindertag konfrontiert.

Jan: „Wir wollen kein Rechnen.“

Hannes: „Es ist Weltkindertag und da haben die Kinder die Macht für 24 Stunden. Da können die Kinder machen, was sie wollen und die Lehrer dürfen nichts machen.“

Der Lehrer schlägt vor, die Rollen zu tauschen.

Pit: „Die Lehrer sind jetzt Kinder.“

Einige Kinder bestimmen Hannes zum „Lehrer“. Der sagt, nach kurzer Verblüffungspause: „Wegräumen, ihr dürft spielen.“

Das geschieht auch. Einige gehen auf den Schulhof Fußball spielen, andere spielen Brettspiele oder Tischfußball. Ein Junge holt sich die Schreibmaschine und beginnt zu schreiben. Andere schreiben im Heft oder spielen ein Rechenspiel.

Beim ersten Konflikt zwischen einer Mädchengruppe und einem Jungen wehrt der Lehrer den Versuch der Mädchen ab, ihn zur Disziplinierung des Jungen einzusetzen: „Wieso ich? Hannes ist der Lehrer.“ Beim nächsten Problem holt ein Mädchen den „Lehrer“ Hannes. Der schlichtet den Streit.

So geht es zunächst weiter. Nach 20 Minuten holt der Lehrer alle wieder in die Klasse, läßt sie sich in einen Kreis setzen. Er sagt, daß er das Spiel nur unterbrechen will, um ihnen etwas zu erklären, danach könnten sie weiterspielen. In der folgenden Woche wäre er nämlich nicht in der Schule und deshalb müßte er ihnen heute die zu rechnenden Aufgaben erklären.

Nur ein Schüler protestiert:

Pit: „Wollte kein Rechnen“.

Lehrer: „Nächste Woche bin ich nicht da.“

Pit: „Ach so ...“⁸⁹

„Verkehrte Welt“ war dies nicht. Die Lehrer wurden, entgegen der Ankündigung, nicht heimgeschickt. Vielmehr war deren Bestimmungsrecht für eine kurze Zeit suspendiert ohne das Recht auf Bestimmung in Frage zu stellen. Es genügte den beteiligten Schülerinnen und Schülern, selbst bestimmen zu können, was sie tun. Es ging ihnen nicht darum, prinzipiell etwas anderes oder gar das Entgegengesetzte zu dem zu tun, was sie nach der Anweisung des Lehrers hätten tun müssen. Wenn der Lehrer (heimlich) gedacht

⁸⁹ Protokoll vom 20. 9. 1991.

haben mag, daß seine eigene Rollensuspendierung den Kindern die Notwendigkeit der Ausübung der Lehrerrolle durch einen Erwachsenen vor Augen führen würde, so hat er sich getäuscht. Das gefürchtet-erhoffte Chaos trat nicht ein. Der Rollentausch am Ende der zwanzig Minuten geschah fast lautlos. Der Lehrer war auf den Schulhof gegangen und hatte gesagt: „Kommt ihr bitte mal rein.“ Sie kamen gleich und setzten sich in einen Kreis. Zu keiner Zeit standen sich Erwachsenen- und Kinderwelt gegenüber. Das zeitweise Recht der Kinder auf Selbstbestimmung blieb umschlossen von dem Recht der Erwachsenen auf Bestimmung. Mit anderen Worten: Der Erwachsene hatte bestimmt, daß sich die Kinder eine Zeit lang selbst bestimmen dürfen. Der Ablauf zeigt, daß den Kindern diese Geste genügte, um der Medienbotschaft „Alle Macht den Kindern“ zu genügen. Der Lehrer wiederum hatte alles vermieden, um die „Machtfrage“ zu stellen. Er verwies vielmehr darauf, wovon sie beide abhängen, den Sachzwängen nämlich. So ist Pits „Ach so ...“ zu verstehen. Es heißt ausformuliert: „Wenn es so ist, daß der Lehrer die folgende Woche nicht da ist, so müssen wir dennoch Mathematik machen. Und wenn er dann nicht da ist, so muß er uns das eben heute erklären. Auch wenn wir damit das Rollenspiel und das vom Lehrer gegebene Versprechen nicht durchhalten können.“ Zu den unhinterfragten Sachzwängen gehört auch die Schule. Man hätte ja auch auf die Idee kommen können, nach Hause zu gehen. Aber diesen Kindern ist die Schule selbstverständlich geworden.

Sollen Kinder voneinander lernen?

In der Einleitung zu den Vorlesungen aus dem Jahre 1826 formuliert Schleiermacher: *"Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen".*⁹⁰ Über ein Jahrzehnt zuvor hatte er gesagt: *"Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch äußere Einwirkung ... Einzelner (nicht ganzer Massen) und bis zur bürgerlichen Selbständigkeit ..."*⁹¹

Diese Beschreibung von Erziehung ist wohl bereits im Lichte eines Ansatzes formuliert, der bestrebt ist, die eigenständige und eigentümliche Aufgabe der Theorie der Erziehung zu begründen.

Martinus J. Langeveld steht in der Tradition dieser Erziehungstheorie, wenn er schreibt: *"Erziehung ist Umgang von Erwachsenen mit Kindern. Dieser Umgang bezweckt einen bestimmten Einfluß, nämlich dem Kind behilflich zu sein, mündig zu werden."*⁹²

Erziehung, so Langeveld, finde nur statt zwischen Erwachsenen und Kindern und man könne nur dann von Erziehung reden, wenn der Einfluß des Erwachsenen einen bestimmten Zweck verfolge, nämlich den, dem Kind behilflich zu sein, mündig zu werden. Langeveld lehnt es ausdrücklich ab, den Erziehungsbegriff so weit zu fassen, daß auch Erwachsene darunter fallen und er schreibt:

*"Der Umstand indes, daß jemand auf Jüngere Einfluß ausüben will, macht ihn noch nicht zum Erzieher."*⁹³ Wer Minderjährigen Pornographie verkaufen will oder sie für die Mitgliedschaft in einem Segelklub wirbt, ist deshalb - so Langeveld - noch kein Erzieher. Vielmehr: Das ganze Verhalten des Erwachsenen soll darauf gerichtet sein, dem Kind bei seinem Mündigwerden zu helfen, es *"fähig machen, selbständig seine Lebensaufgabe zu vollbringen."*⁹⁴

Deshalb, weil kein Kind in der Lage ist, einem anderen Kind zu helfen, mündig zu werden, deshalb könne auch kein Kind erziehen. Aus Langevelds Sicht kann es ein Erziehen durch Kinder nicht geben, weil Kinder die dafür vorausgesetzte pädagogische Verantwortung nicht übernehmen können. Zur Erziehung gehört also ein bestimmtes Autoritätsverhältnis.

Nun läßt sich dagegen einwenden, daß gerade im Umgang von Kindern untereinander zu beobachten ist, wie blinden Autoritätsbeziehungen gefolgt wird. *"Wenn Karlchen sagt, daß*

⁹⁰ Schleiermacher 1983, S. 7.

⁹¹ Schleiermacher 1983, S. 371.

⁹² Langeveld 1969, S. 27

⁹³ Langeveld 1969, S. 28.

⁹⁴ Langeveld 1969, S. 28.

*Paulchen dies oder das tun muß, so ist die Aussicht sehr groß, daß Paulchen es tatsächlich tut. Dies bedeutet nun selbstverständlich nicht, daß das Zusammensein von Kindern miteinander nicht große pädagogische Bedeutung haben kann. Es handelt sich dann aber nicht um Erziehen, sondern um einen Faktor der Erziehung.*⁹⁵

Kinder sind ein Teil des (notwendigen) Umgangs für Kinder. Erziehung, so läßt sich Langeveld zuspitzen, ist Einwirkung, aber nicht jede Einwirkung ist Erziehung.

Johannes Gruntz-Stoll setzt sich in seinem Buch "Kinder erziehen Kinder"⁹⁶ etwas knapp mit dieser Tradition auseinander. Sein Problem ist, wie sich "Erziehung" von "Sozialisation" abgrenzen läßt, oder wie es Langeveld formuliert haben würde: Erziehung und Erziehungsfaktor. Wobei schon auf dem Umschlag auffällt, daß hier ein Problem besteht. Denn der Untertitel lautet: "Sozialisationsprozesse in Kindergruppen". Handelt es sich nun, wie der Haupttitel nahelegt, um "Erziehungsprozesse" oder um "Sozialisationsprozesse." Gruntz-Stoll versucht die traditionelle Argumentation auszuhebeln, indem er nach der erzieherischen Qualität von Sozialisationsprozessen fragt. Aber genau dies wird mit dem Begriff "Erziehungsfaktor" umschrieben. Nur durch eine radikale Verkürzung der Argumentation gelingt es Gruntz-Stoll zu einem Erziehungsbegriff zu gelangen, der eine Erziehung durch Kinder zuläßt. Erwachsene, so seine Argumentation, beanspruchen "... traditionellerweise für sich die Rolle des handelnden Subjekts, des Erziehers, während den heranwachsenden Kindern stillschweigend die Rolle des mehr oder weniger gefügigen, aber jedenfalls zu erziehenden und zu behandelnden Objekts, des Zöglings, zufällt..."⁹⁷

Erziehung ist nicht mit dem Ziehen eines Karrens zu verwechseln. Erziehung zur Mündigkeit sieht den aktiven Prozeß in dem Kind und nicht in dem begleitenden Handeln des Erwachsenen.

Von daher ist Erziehen auch nicht an eine Rollenzuweisung gebunden, wie Gruntz-Stoll meint, sondern etwa im Sinne Langevelds eine anthropologisch begründete Aufgabe, zu deren Erfüllung "Erwachsenheit" die Voraussetzung ist.

Man kann tatsächlich eine große Zahl von Vorgängen gegenseitiger Beeinflussung in Kindergruppen feststellen. Gruntz-Stoll nennt dazu vier verschiedene Situationen - Kinder unter Geschwistern, Kinder unter Spielgefährten, Kinder unter Freunden, Kinder unter Gleichaltrigen. Und er führt eine große Zahl von unterschiedlichen Arten der Beeinflussung auf: Lernen, Belehren, Pflegen, Vereinbaren, Gebieten, Verbieten, Zuhören, Einbeziehen, Beschimpfen, Bestrafen usw. Die Frage aber ist, welche davon, nun als "Erziehung" bezeichnet werden sollen.

Erschwert wird die Antwort dadurch, daß bei den Erziehungsprozessen durch Kinder nicht nur eine theoretische Begründung, sondern auch Absichtlichkeit und Bewußtheit des Handelns auszuschließen sei. Es kann also nicht mehr vom handelnden Subjekt her gedacht werden, sondern, so Gruntz-Stoll: *"Massgebend für die Bestimmung und Beschreibung einer Kindheitserfahrung als Erziehungserfahrung ist demzufolge die Beurteilung und Deutung dieser Erfahrung durch das betroffene Kind selbst."*⁹⁸

Auch wenn der Autor meint, daß seine Definition von einem "technologischen Zweck-Mittel-Denken" abrücke zugunsten einer "anthropologisch-biographischen Besinnung", so bleibt der Verlust der Idee der Mündigkeit als Begründung und als Ziel von Erziehung. Auf diese Idee zu verzichten, bedeutet nun gerade, Erziehung auf eine Technik zu reduzieren, auf eine bestimmte Art der Interaktion. Auch die Rückbindung der Beurteilungsinstanz an das Kind als Erwachsenen kann diese Wertung nicht ändern. Denn dann käme es nur darauf an, die Zustimmung des Erzogenen zu seiner Erziehung zu erreichen.

Gruntz-Stolls Definition:

⁹⁵ Langeveld 1969, S. 41.

⁹⁶ Gruntz-Stoll 1989.

⁹⁷ Gruntz-Stoll 1989, S. 13.

⁹⁸ Gruntz-Stoll 1989, S. 15.

*"Als Erziehungsvorgänge werden demnach im Folgenden jene Erfahrungen gegenseitiger Beeinflussung bezeichnet, die vom erzogenen Subjekt als bedeutsam und hilfreich für die eigene Entwicklung erlebt und eingeschätzt werden."*⁹⁹ ist eher technokratisch und fällt hinter die Tradition des pädagogischen Diskurses zurück.

Ich teile mit Grunzt-Stoll die Absicht, den Blick frei zu bekommen auf die Fülle und den Reichtum der Erfahrungen von Kindern mit Kindern. Aber dennoch sollte man sich der Motivation zu diesem Blickwechsel vergewissern? Eine schnelle Antwort beruft sich auf die pädagogische Verpflichtung für das Kind und nennt "Kindorientierung" oder ähnliche Begriffe. Nicht zu vergessen ist aber, daß immer, wenn über Kinder geschrieben oder wissenschaftlich gesprochen wird, nicht Kinder sprechen oder schreiben, sondern Erwachsene. Die Suche der Erwachsenen nach den Erfahrungen der Kinder weist zunächst auf die Erfahrungen der Erwachsenen mit sich selbst zurück. Und diese Erfahrungen lassen nach einem anderen Verständnis von Erziehung suchen als es etwa Langeveld formuliert hat.

Für Langeveld war das Ziel der Erziehung und die Voraussetzung für Erziehung Erwachsensein. Eine Theorie der Erziehung bedurfte in dieser Hinsicht notwendig einer Theorie des Erwachsenseins. Langeveld sah, daß er darüber nicht verfügte und schrieb: *"Solange uns die (Theorie des Erwachsenseins - G. Sch.) fehlt, können wir eins sagen: der Erwachsene zeichnet sich dadurch aus, daß er in die Verantwortungen des menschlichen Lebens hineingestellt ist, ob er sie tragen kann oder nicht und ob er es will oder nicht. Solche Verantwortungen sind z.B. die für den Lebensunterhalt seiner selbst, die für die Menschen, mit denen er sich verbunden hat, die für das Leben, das er miterweckt hat, die für die Instandhaltung jener Lebensbedingungen, welche es den Menschen ermöglichen, sich geistig zu entfalten usw. Der erwachsene Mensch muß diese Verantwortung auf sich nehmen, es sei denn, er sagt sich von der ganzen Menschlichkeit seines eigenen Seins los."*¹⁰⁰

Was Langeveld hier beschreibt ist der "mündige Mensch", der um seine Situation wissend verantwortlich in ihr handelt. Dieser mündige Mensch ist das Ziel jener Einwirkung, die Langeveld Erziehung nennt und die zum Ziel hat, dem Kind behilflich zu sein, mündig zu werden. Dieser Gedanke wird verständlich, wenn man ihn als Geschichtsphilosophie liest. Erziehung und Erwachsensein findet in einem fortlaufenden Prozeß statt. Eben weil der Mensch nicht determiniert ist, weil er kein Tier ist, kann und muß er sich und die Welt deuten. Diese Deutungs Aufgabe macht den Menschen zum Menschen. Er ist dabei nicht völlig frei, aber er lebt in einem Feld offener, wenn auch nicht unbegrenzter Möglichkeiten. Die Offenheit der Deutungsmöglichkeiten ergibt sich immer wieder neu mit jedem Kind. Erziehung hat deshalb eine doppelte Aufgabe: das Vertrautmachen der Kinder mit den Sinndeutungen der Erwachsenen und dies in einer Weise, die den Kindern eigene Sinndeutungen ermöglicht. Denn nur so ist ein Fortschritt in der Entwicklung der Gattung Mensch denkbar. "Verantwortung übernehmen" meint letztlich bei Langeveld, sich dem Prozeß der fortschreitenden Verbesserung der Sinndeutungen bewußt zu sein und sich dafür an der je eigenen Stelle einzusetzen. Aufgabe der Erziehung ist es, beim Kind ein Bewußtsein der menschlichen Entwicklung als Prozeß zu schaffen und den Willen, an diesem Prozeß gestaltend teilzunehmen.

Langeveld ist hier nahe an Schleiermachers Grundlagen: *"Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen."*¹⁰¹

⁹⁹ Grunzt-Stoll 1989, S. 16.

¹⁰⁰ Langeveld 1959, S. 21.

¹⁰¹ Schleiermacher 1983, S. 31.

Schleiermacher zweifelte nicht daran, daß es sich bei den Veränderungen, die eintreten könnten, notwendig um Verbesserungen handeln müsse. Dieser bei beiden Pädagogen letztlich christlich begründete Geschichtsoptimismus ist die eigentliche Grundlage ihrer pädagogischen Vorstellungen und erst von hier aus, läßt sich "Mündigkeit" als Begriff verstehen.

In der Gegenwart ist aus manchen Gründen vielen Erwachsenen dieser Geschichtsoptimismus verlorengegangen. Es finden sich eine Vielzahl von Tendenzen, die Verantwortung für die nachkommende Generation an diese zu delegieren. Dies ist aus meiner Sicht weder theoretisch noch praktisch haltbar. Daß Kinder etwa in einem „Offenen Unterricht“ die Möglichkeit erhalten eine eigene Kultur zu entwickeln und voneinander zu lernen, kann nur Ergebnis der Gestaltung durch Erwachsene sein. Und diese tragen dafür die Verantwortung. Kinder können voneinander lernen und sich gegenseitig beeinflussen. Erwachsene können diese Prozesse, auch dort, wo sie sie nicht planen oder beobachten, als Moment eines Erziehungsprozesses begreifen. Dafür plädiert dieses Buch. Erziehung, verstanden als Erziehung zur Mündigkeit, ist von Kindern nicht leistbar.

Lernen aber können Kinder von Kindern. Dabei ist die Schule vielleicht wirklich eine wichtige Institution geworden, weil sie - ihren Möglichkeiten nach - der Ort sein kann, wo Kinder den Raum bekommen, miteinander umzugehen.

Die Öffnung der Schule, vor allem der Grundschule, für spontane Aktivitäten der Kinder und für das Lernen und Lehren der Kinder untereinander steht in dieser Ambivalenz: Die Erwachsenen sind sich bewußt geworden, daß sie nicht nur ihr eigenes Leben verplanen, sondern auch das ihrer Kinder. Die Zuwendung zu kindspezifischen Lebensformen soll diese Entwicklung kompensieren. Andererseits unterwirft sie damit notwendig das spontane Spiel der Kinder pädagogischen und didaktischen Planungsvorstellungen von Erwachsenen, die nicht anders sein können als rational und zielgerichtet.

Die Paradoxie besteht darin, daß in einer durchgeplanten Institution, eben der Schule, Platz sein soll für unbeobachtetes Verhalten von Kindern. Anders gesagt: in einer Gesellschaft, die unter "Kinderkultur" jene Erzeugnisse versteht, die die Medienindustrie für Kinder herstellt, kann allein die Schule eine Kultur der Kinder ermöglichen. Dies gelingt aber nur dann, wenn dieser Lebensraum ein zwar gestalteter aber nicht simulierter Ort ist. In den Worten von Gertrud Beck: "Kinder brauchen andere Kinder für ernsthafte Erfahrungen." Sie brauchen andere Kinder, mit denen sie permanent informelle Gespräche führen dürfen, mit denen sie am realen Leben teilnehmen können, mit denen sie gemeinsame Erlebnisse verbindet, mit denen sie zusammen glücklich und unglücklich sein können - um nur einiges zu nennen.¹⁰²

Diese knappe Aufzählung macht deutlich, daß hier nicht mehr von einer traditionellen Schule die Rede sein kann.

Die Schule als Lebensraum kann ihre Differenz zum übrigen Lebensalltag nutzen, eine andere Art von Wirklichkeit zu sein. Ähnlich wie das "Als-Ob-Spiel" von Kindern. In diesem Lebensraum ist alles ernst. Dies ist die eine Bestimmung. Und: Alles darin ist ein Probehandeln. Der Lebensraum Schule erlaubt auch Handlungen, die im außerschulischen Lebensraum nicht möglich wären. Denn der Lebensraum Schule ist zweckentlastet und lernorientiert. Hier lassen sich Erfahrungsmöglichkeiten arrangieren, Erfahrungen wiederholen, Erfahrungen reflektieren - und es ist möglich, eine Distanz zu den Erfahrungen herzustellen, gewissermaßen einen Schritt zurücktreten. Dieser Schritt zurück, die Haltung des "Untersuchens, in Frage stellen, Beobachtens" usw. diese Haltung ist das, was heute Unterricht ausmachen kann.

Lebensraum und Unterricht unterscheiden sich durch die jeweils darin eigenommene Haltung. Im Lebensraum vergeht Zeit, im Unterricht läßt sie sich gewissermaßen suspendieren. Auch dies ist beschreibbar als ein "als-ob". Der Anfang lautet dann nicht

¹⁰² Beck 1993.

wie beim Kinderspiel "Wir wären jetzt mal...", sondern "Wir wollen jetzt mal ..". Zum Beispiel überlegen, wie eine Waage in eine Balance gebracht werden kann.

So greift der Unterricht auf Erfahrungen im Lebensraum Schule zurück oder auf außerschulische Erfahrungen.

In der Schule Erfahrungen zu machen, wird umso notwendiger, je weniger Chancen Kinder haben, sich außerhalb der Schule mit sich und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen.

Die Erfahrungen sind die Voraussetzungen für den Unterricht.

Die Artikulation dieser Erfahrung und zwar als kindspezifische Betrachtungsweise gehört notwendig dazu. Gelernt wird so die Mehrperspektivität von Erfahrungen. Die Lehrerin kann hier durch Fragen und Provokationen die Schüler zur Auseinandersetzung mit den eigenen Theorien herausfordern.

Der Unterricht kann aber auch eine Distanz zu der Erfahrung herstellen und so dem Kind ermöglichen, sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Die Aufgabe des Unterrichts und der Lehrerin besteht dann darin, dem Kind komplementäre Deutungsmöglichkeiten seiner Erfahrungen anzubieten und es Methoden zu lehren, sachbezogen - und nicht personenbezogen - mit seiner Erfahrung umzugehen. Und der Unterricht kann "Lernen" als eine Haltung vermitteln, die dazu geeignet ist, sich Werkzeuge (Qualifikationen) anzueignen, mit denen man Erfahrungen deuten oder bearbeiten kann.

Diese Schritte sind keine Stufen. Sie können sich bei jeder Erfahrung wiederholen. Allerdings wird sich im Laufe der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler die Gewichtung der Schritte verändern.

Die Schule als Lebensraum setzt pädagogische Ziele um. Die Begründung für eine Schule als Lebensraum ergibt sich nicht primär aus den gesellschaftlichen Veränderungen. Vielmehr war und ist die Schule immer ein Lebensraum. Die Frage ist nur, ob sie sich der Bildungsfunktion dieser Gegebenheit bedient oder nicht. Wenn dies heute eher denkbar erscheint, dann vielleicht deshalb, weil sich die gesellschaftliche Situation verändert hat. Wenn heute z.B. die Erziehung zu Kooperationsfähigkeit als wichtiges Ziel der Schule betrachtet wird, dann signalisiert dies eine Umwertung der gesellschaftlich als notwendig betrachteten Aufgaben der Schule. Das Ziel der Vermittlung von Rechnen, Schreiben, Lesen verliert in der Grundschule in dem Maße an Bedeutung als aufgrund der gegebenen Bedingungen das Erreichen dieser Ziele selbstverständlich wird. Wichtiger werden in einer Gesellschaft, die einem nicht kalkulierbaren Wandel unterliegt, Qualifikationen, die die Bewältigung dieser Veränderungen ermöglichen. Die Grundschule zumindest verändert ihr Schwergewicht von der kognitiven zur sozialen Funktion. Soweit ist dies nichts weiter als eine Anpassung an geänderte gesellschaftliche Umstände. Darüberhinaus hat die Grundschule als eine Institution, die Kinder durch die Trennung von der Lebensrealität der Erwachsenen eben auf diese Realität vorbereiten will, heute eine neue Bedeutung. Wenn die traditionelle Begründung für die Trennung von Schule und Lebensrealität der Erwachsenen in der Idee der Fundierung und damit Beschleunigung von Lernprozessen lag, so kann der gewissermaßen gesellschaftsneutrale Raum der Schule heute eine andere Funktion wahrnehmen. Innerhalb einer pluralistischen, unter fortlaufenden Veränderungen stehenden Gesellschaft, kann die Schule eine Art Moratorium darstellen. Die Trennung von der Gesellschaft erlaubt ihr, Prozesse nicht unter den Gesichtspunkt der Effektivierung der Produktion zu stellen. Sie kann die Differenz zwischen Produktions- und Lernprozessen nutzen. Lernprozesse dauern Zeit und sind wiederholbar. Lernprozesse basieren auf Fehlern und nicht auf "richtigen" Ergebnissen. Lernprozesse halten bei dem Lernenden den Gedanken aufrecht, daß er es - trotz aller Mißstände - schaffen kann und schaffen wird. In diesem Sinne kann sich der Lebensraum Schule fundamental von der Lebensrealität der Kinder unterscheiden. Und in diesem Sinne kann er die dort gemachten Erfahrungen zur Diskussion bringen. Eine pädagogische Grundschule hat in einer modernen Industriegesellschaft nicht mehr primär die Aufgabe der Beschleunigung, sondern die, Zeit für Lernprozesse zur Verfügung zu stellen. Und in Bezug auf soziale Lernprozesse bedarf es

dazu der Erfahrungen mit anderen Kindern, die anders sind, als die in der außerschulischen Lebensrealität.

Pädagogik ist mehr als die Vermittlung der alten Bestände; Schule kann mit der Belehrungsaufgabe allein nicht begründet werden. Ohne ein Spannungsverhältnis zur bestehenden Gesellschaft wird sie obsolet. Dieses Spannungsverhältnis besteht heute darin, daß die Schule eine andere Kultur sein kann und sein muß als die sie umgebende Gesellschaft. Ein Aspekt dabei ist der, daß - anders als in der erwachsenenorientierten Gesellschaft - die Auseinandersetzung mit anderen Kindern in der Schule eine wesentliche Funktion haben kann.

SCHÜLER

Schüler als Hilfslehrer

Zwei britische Pädagogen formulierten einen Ansatz, der als "Bell-Lancaster-System" in die Geschichte eingegangen ist. Andrew Bell war Schulleiter einer Schule in Madras. Er setzte Kinder zur Unterrichtung ganzer Klassen und im Einzelunterricht ein. Ein elfjähriger Junge hatte z.B. die Verantwortung für dreihundert seiner Mitschüler. Bell war nach langen Frustrationen endlich mit seiner Schule zufrieden. Er beschreibt die Schule als einen Ort der Freude für Schüler und Lehrer und vermerkt, daß es monatelang keine vom Lehrer ausgeführte Bestrafung gegeben habe. Ein zwölfjähriger Schüler brachte mit Unterstützung von sieben, acht, neun und elf Jahre alten Kindern den vier-, fünf- und sechsjährigen bei, den "Spectator" zu lesen. Und zwar, wie Bell schreibt: "und jeden Buchstaben exakt und richtig auszusprechen."¹⁰³ Joseph Lancaster übernahm für England dieses System und Anfang des 19. Jahrhunderts wurden in England und Wales mehr als einhunderttausend Schüler danach unterrichtet. Ein Lehrer, so meinte Lancaster, könne ausreichen für 1000 Schüler.

Die Herbeiziehung von Kindern als Hilfslehrer geschah im Rahmen eines streng hierarchisierten Systems, an dessen Spitze der Schulleiter und die Lehrer standen und in dem Wissen und Autorität stufenweise weitergegeben wurden. Inhalt und Voraussetzung des Lehr-Lernverhältnisses unter den Schülern war eine strenge Ordnung und die Kanonisierung des Lehrstoffes. Im Kontext dieser klaren Autoritätsstruktur brauchte Bell nicht körperlich zu strafen, weil dies die Schüler untereinander erledigten. In Lancasters Schulen saßen die Schüler in schmalen, symmetrischen Reihen in einem großen Klassenraum. Der Unterricht geschah mechanisch und mit großer Präzision. Die Fragen und die darauf zu gebenden Antworten standen fest. Von daher ergab sich der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems, wie ihn Bell im folgenden beschreibt:

*"Auf diese Weise haben einige gute Schüler, die speziell für diesen Zweck ausgesucht worden sind, die ganze Schule geformt. Sie brachten ihre (Mit)Schüler dazu, anständig zu denken. Und indem sie ihre Art der Unterhaltung und Ablenkung in den Unterricht einbrachten, bewahrten sie ihre (Mit)Schüler vor der Versuchung des schlechten Beispiels und der Macht übler Gewohnheiten."*¹⁰⁴

Bell und Lancaster waren sich über die disziplinierende Funktion ihres Schulsystems im Klaren. Sie konnten feststellen, daß sich die Disziplin ihrer Schüler verbesserte. Und sie interpretierten dies auch bereits mit rollentheoretischen Erklärungsmustern. Sie sahen, daß die Übernahme der Lehrerrolle mit einer Übernahme von Verantwortung verbunden ist.

Bemerkenswert erscheint zweierlei: Erstens wurde von beiden Lehrern die disziplinierende Hilfslehrerfunktion von Schülern erkannt und Schüler entsprechend

¹⁰³ Bell 1797, S. 21: "... and spell every word accurately as they go along."

¹⁰⁴ Bell 1797, S. 21: "By these means a few good boys, selected for the purpose, as teachers of the respective classes, form the whole school, teach their pupils to think rightly, and mixing in all their little amusements and diversions, secure them against the contagion of ill example, or the force of ill habits."

eingesetzt. Und zweitens ist die sozialpsychologische Betrachtungsweise bemerkenswert, die sich in der kleinen Textpassage findet.

Bell gibt seinen Schülern, indem er sie voneinander lernen läßt, auch die Möglichkeit aus den strengen Regeln ein Stück weit auszusteigen: "and mixing in all their little amusements and diversions."

Kinder voneinander lernen zu lassen, war eine Methode, den Widerstand der Jugend zu unterlaufen, statt ihn brechen zu wollen.

Spätere Erziehungswissenschaftler werden von einer besseren "Passung" zwischen Kindern als Hilfslehrer und ihren Schülern als zwischen erwachsenem Lehrer und seinen Schülern sprechen.

Der amerikanische Erziehungswissenschaftler Jerome Bruner schrieb 1972 in einem Aufsatz für das Times Educational Supplement:

*"Ich möchte dringend vorschlagen, daß wir mit Beginn der Schulzeit Schüler von Schülern lernen lassen"*¹⁰⁵

Bruner reagierte mit seinem Vorschlag auf die sich abzeichnende Gewalt in amerikanischen Schulen. Eine ihrer Ursachen sah er darin, daß amerikanische Jugendliche zu lange Zeit von der Übernahme von Verantwortung ausgeschlossen blieben. Das gemeinsame Lernen und Lehren bereits in der Schule sollte die Kinder und Jugendlichen in verantwortungsvolles Handeln einbinden und der Gefahr der Entwicklung von Teilnahmslosigkeit gegenüber der Gesellschaft vorbeugen. Bruner sah im cross-age-teaching vor allem eine Möglichkeit, die Lernbereitschaft bei den Kinder zu erhalten.

Vor diesem Hintergrund führten amerikanische Psychologen und Pädagogen in den achtziger Jahre eine Reihe von Untersuchungen zum „cross-age-teaching“ durch. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, ob Kinder als Hilfslehrer geeignet sind.

Schon in den Jahren zuvor waren Untersuchungen zum cross-age-teaching durchgeführt worden, auf die sich Bruner vielleicht auch bezog. Ihr überraschendes Ergebnis war, daß nicht nur das lernende Kind, sondern auch das lehrende Kind von dem gemeinsamen Lehr-Lernprozeß profitierten.¹⁰⁶ Infolgedessen übernahmen auch bereits einige Schulen ein Tutorensystem. Einer Projektgruppe um Joel R. Levin und Vernon L. Allen waren all diese Untersuchungen und Berichte über Schulprojekte methodisch zu wenig abgesichert. Sie starteten deshalb ein eigenes Forschungsprogramm und veröffentlichten dies unter dem Titel: "Cognitive Learning in Children."¹⁰⁷

Sie interessierte in erster Linie welche kognitiven Fähigkeiten und Prozesse ein Lernen der Kinder voneinander bestimmen. Dabei wurden jeweils ältere Schüler als Lehrende und jüngere als Lernende eingesetzt. Die Projektgruppe, kann man sagen, versuchte die Konsequenzen und Möglichkeiten einer Wiederauflösung der Jahrgangsklasse zu erforschen.

Die folgenden drei Thesen lassen sich als Ergebnisse der verschiedenen Studien zusammenfassen:

1. Kinder sind sehr wohl in der Lage, ein anderes Kind zu unterrichten.
2. Auch das lehrende Kind profitiert von seinem Unterricht.
3. Die Einstellung beider, "Lehrer" wie "Schüler" zur Schule wird positiver.¹⁰⁸

Interessant sind einige Detailergebnisse aus der Vielzahl von Einzelstudien, die die Projektgruppe durchführte.

So wurden in 110 Klassen, die man als "kombinierte Klassen" bezeichnen kann¹⁰⁹, 1405 Schülern und 110 Lehrern getrennte Fragebogen vorgelegt. Etwa ein Drittel der Lehrer gaben an, daß sie regelmäßig die Schüler voneinander lernen ließen, für ein weiteres

¹⁰⁵ Bruner 1972, S. 63. (I would strongly urge ... that we use the system of student-assisted learning from the start in our schools.)

¹⁰⁶ Vgl. Allen 1976, S. 253

¹⁰⁷ Levin/Allen 1976.

¹⁰⁸ Vgl. Allen 1976.

¹⁰⁹ Allen spricht von "one-room school" (S. 258).

Viertel war dies ein Teil des informellen Unterrichtsgeschehen. Von den Schülern gaben 88% an, daß sie mit Mitschülern zusammen arbeiteten. Gerade das gemeinsame Lernen mit anderen Schülern ließ fast zwei Drittel der Schüler die Meinung äußern, lieber in einer kombinierten als in einer Jahrgangsklasse zu lernen.

Die Befragung erbrachte ein weiteres interessantes Ergebnis. Ein großer Teil der jüngeren Lerngruppe hörte und schaute zu, wenn den älteren vom Lehrer etwas erklärt wurde und sie waren der Meinung, daß sie dadurch etwas Neues lernen konnten. Aber auch viele der älteren Schüler hörten und schauten zu, wenn die jüngeren unterrichtet wurden. Zwei Drittel der älteren Schüler (Jahrgang 5 bis 8) gaben an, daß sie dadurch etwas Neues lernen würden.

Lernen durch Zusehen und Zuhören ist wohl im Alltag eine weitverbreitete Lernweise, die in den heutigen Schulen kaum systematisch beachtet wird.¹¹⁰

Die Projektgruppe befragte auch 865 Schüler über ihre Vorstellungen darüber, mit wem sie zusammen lernen möchten.

Die meisten wünschten sich, daß der Tutor dem gleichen Geschlecht angehören sollte, wie man selbst und daß er älter sein sollte. Die Anzahl der Schüler sollte zwischen einem und drei liegen.

Eine dritte Studie untersuchte die Auswirkungen des Hilfslehrerstatus für leistungsschwache Schüler. Schwächere Schüler eines 5. Schuljahres unterrichteten Kinder eines dritten Jahrganges. In dem Maße, in dem die "Hilfslehrer" besser mit ihrer Lehrersituation umgehen lernten, führte der Zwang, ihren Stoff jüngeren Kinder nahezubringen zu besseren Lernergebnissen. Jedenfalls im Verhältnis zu einer Vergleichsgruppe, die alleine lernte. Allerdings zeigte sich, daß ihre "Schüler" nicht unbedingt davon profitierten.

Einen Schwerpunkt bildete die Frage, wie sich das konkrete Verhalten von Tutor und Tutee (Lehrer und Schüler) auswirkte. Wie würde der Tutor bei einem schlechten und einem guten Schüler reagieren. Inwiefern sind die Lernerfolge des Schülers abhängig von der Lehrfähigkeit des Tutors?

Ein Ergebnis zeigt, daß die Anfangssituation die Einstellung bestimmt. Wenn die Zusammenarbeit am Beginn funktioniert, der Tutor also mit dem Lernerfolg seines Schülers zufrieden ist, ist er auch bei späteren Schwierigkeiten sowohl mit seinem Schüler wie mit seiner Lehrertätigkeit zufrieden.¹¹¹

Allen zieht daraus den Schluß:

"Es ist wichtig, daß die ersten Aufgaben, die eine Schülergruppe bekommt, für das lernende Kind leicht zu lösen sind."¹¹²

In diesem Zusammenhang interessierte auch, ob sich der Tutor "psychologisch richtig" verhalten kann. Die Forschergruppe unterstellte für ein lernförderndes Lehrerverhalten, daß der Lehrende in der Lage sein soll, zum Beispiel seinen Ärger über seinen Schüler nicht auszudrücken und stattdessen, seinen Schüler positiv zu bestärken. Dies setzt voraus, daß Kinder in der Lage sind, eine nonverbale Botschaft zu simulieren. In einem ersten Schritt wurde untersucht, ob Kinder zu dieser "psychologischen" Haltung des Verstärkens fähig wären. Es zeigte sich, daß es den "Hilfslehrern" nicht gelang, ihre tatsächliche Stimmung zu verbergen, obwohl sie von den Forschern aufgefordert worden waren, die Leistung ihrer Schüler unabhängig von deren Ergebnis zu loben. Ebenso zeigte sich, daß die jüngeren Schüler durchaus hinter dem Lob die Unzufriedenheit ihrer Lehrer verspürten.¹¹³

In einer weiteren Untersuchung verglichen die Forscher die Fähigkeit von Kindern im 3. und 6. Schuljahr und von erwachsenen Lehrern, nonverbale Botschaften von Kindern zu verstehen. Dazu wurden ihnen Videoaufnahmen von Kindern vorgespielt, die entweder

¹¹⁰ Vgl. Allen 1976, S. 259.

¹¹¹ A.Allen 1967, S. 273. Es handelt sich bei der untersuchten Gruppe um Grundschüler.

¹¹² Allen 1976, S. 274. „It is important that the first learning task be easy enough to ensure that the tutee can perform well...“

¹¹³ A.Allen 1976, S. 286.

mit einer leicht lösbaren oder mit einer schwer lösbaren Mathematikaufgabe konfrontiert waren. Die Untersuchungsgruppe sollte an der Reaktion der Kinder herausfinden, um welche der beiden Aufgaben es sich handelt. Das überraschende Ergebnis: Die Kinder waren eher und genauer in der Lage, eine richtige Zuordnung zu treffen als professionelle Lehrer. Das heißt, daß die Kinder sich weitaus besser in andere Kinder hineinversetzen konnten als Erwachsene.¹¹⁴

Den methodologischen Rahmen aller Untersuchungen bildete die Rollentheorie. Mit der sozialen Rolle, die ein Mensch einnimmt, verbindet diese Theorie eine Reihe von Erwartungen an den Rollenträger. Er hat, entsprechend seiner Rolle, bestimmte, weitgehend gesellschaftlich vorgegebene Rechte und Pflichten. Entscheidend ist nun die Annahme, daß jemand, der eine bestimmte Rolle zugewiesen bekommt, sie auch annimmt und ausfüllt. Schüler, die zu Lehrern erklärt werden, müßten demnach jene Erwartungen erfüllen, die üblicherweise an Lehrer gestellt werden und die sich von denen unterscheiden, denen Schüler unterliegen.

Mit der Rollentheorie ließ sich erklären, warum der lehrende Schüler mehr lernt, als der lernende und warum sich die Motivation, das Verantwortungsgefühl und seine Einstellung zur Schule positiv verändert. Denn der Tutor übernimmt die Ansprüche an die Lehrerrolle.

Aber gerade die Untersuchung von Lehr-Lernprozessen unter Kindern zeigte die Grenze der Rollentheorie. Diese Prozesse, so sieht es am Ende auch diese amerikanische Projektgruppe, sind komplexe Prozesse, in den kognitive, soziale und emotionale Aspekte eine große Rolle spielen. Die Möglichkeit, zeitweise "Lehrer" sein zu dürfen, ist davon nur ein Aspekt. Wesentlich dürften die hier nicht untersuchten sozialen und emotionalen Beziehungen zwischen den Schülern sein. Denn die Schulleistung oder die Intelligenz konnten Erfolg oder Mißerfolg in den Lehr-Lernsituationen von Kindern nicht aufklären.¹¹⁵

Darüber hinaus waren diese Untersuchungen an genau jenem Unterrichtsbild orientiert, das auch schon Bell und Lancaster zur stillen Voraussetzung hatten. Ein fest umrissener Schulstoff wurde einzelnen Kindern (den Tutoren) von Erwachsenen vermittelt. Anschließend wurde untersucht, mit welchem Erfolg diese ihr Wissen an ihre Mitschüler weitergegeben haben.

Die Vermittlung bestimmter Kenntnisse an einen Tutor und die Untersuchung der Wirksamkeit der Weitervermittlung, setzt einen kanonisierten Lehrstoff voraus. Die Projektgruppe um Vernon L. Allen verharrte auf einem Lernbegriff, der sich allein an einem stoff- und lehrgangszentrierten Unterricht orientierte. Ihre Schwierigkeit, jene Phänomene aufzuklären, die nicht schulisch sind, wie die der Bedeutung der Beziehung der Kinder untereinander, markiert die Grenzen ihres Ansatzes. Dennoch haben sie wesentlich dazu beigetragen, deutlich zu machen, daß Kinder in der Lage sind, voneinander zu lernen.

Ein weiterer Aspekt des Schülers als Hilfslehrer findet sich bei Peter Petersen in der Jena-Plan-Schule. Die Tatsache, daß sich eine Reihe moderner Schulreformen auf diesen reformpädagogischen Ansatz beziehen, macht eine Auseinandersetzung mit Petersen notwendig. Zu zeigen ist, daß Petersen die Tendenz von Kindergruppen, eine eigene Kultur zu entwickeln, dazu benutzte, um das, was er "Gemeinschaft" nannte, zur Gewohnheit werden zu lassen.

Peter Petersen Verdienst liegt sicher in seiner Auseinandersetzung mit der „Jahrgangsklasse“. Die Jahrgangsklassen in den Volksschulen würden durch einen zu hohen Anteil an Schülern in den Höheren Schulen ausgepowert und gleichzeitig müßte ein zunehmend größer werdender Anteil an Schülern an Hilfsschulen abgegeben werden. Aus Petersens Sicht war es der "klassenmäßig gebundene Unterricht"¹¹⁶, den ein Teil der

¹¹⁴ A.Ilen 1976, S. 281

¹¹⁵ A.Ilen 1976, S. 287

¹¹⁶Petersen 1974, S. 18.

Kinder nicht ertragen konnte und der einen anderen Teil unterforderte. Petersen forderte eine Volksschule, die sowohl die Hochbegabten zu fördern imstande sei, als jene Schüler, die in die Hilfsschulen abgeschoben wurden. In "Der Kleine Jena-Plan" beschreibt er diese Schule.

In einer kleinen Schule mit höchstens 400- 500 Schülern werden vier Gruppen gebildet:

- Die Untergruppe (1.-3. Schuljahr)
- Die Mittelgruppe (4.-6. Schuljahr)
- Die Obergruppe (6.-8. Schuljahr)
- Die Jugendlichengruppe (8.-10. Schuljahr)

Die Einteilung orientiert sich an entwicklungspsychologischen Annahmen und ist Ergebnis jahrelanger Beobachtungen.

*"Kein Kind bleibt jemals 'sitzen', sondern alle rücken nach dreijähriger Arbeit in einer Gruppe in die nächste auf."*¹¹⁷

Die Mittel- und Obergruppen greifen jeweils um 1 Jahr in die andere Gruppe über, so daß hier die Möglichkeit eines längeren oder kürzeren Verbleibs in einer Gruppe besteht.

Die Schulbänke wurden durch Tische und Stühle ersetzt. Sie sollten leicht und beweglich sein, um je nach Situation neu angeordnet werden zu können.

Auch in den sog. "Stammgruppen" wurde der Unterricht im Klassenverband weitgehend durch Gruppenarbeit ersetzt. Der Lehrer verteilte die Aufgaben an die Tischgruppen. Die Schüler sollten sie selbständig lösen.

Die Fächerung wurde von einem Kurssystem abgelöst. In den Kursen konnten Kinder verschiedener Altersstufen zusammengefaßt sein.

Der Unterricht sollte soviel wie möglich ins Freie verlegt werden. Die Tische und Stühle wurden einfach mitgenommen.

Ein Raum war berechnet für etwa 40 Schüler. Die Tische waren so ausgewählt, daß Kinder sowohl allein an einem Tisch, zu zweit oder in einer Vierer- oder Sechsergruppe arbeiten konnten.

Den Stammgruppen standen zwei Zeitblöcke von jeweils ca. 100 Minuten zur Verfügung. Der Unterricht begann, abgesehen von einer kurzen Freizeit, um 7 Uhr mit Kursen, die jeweils 55 Minuten dauerten.

Einige weitere organisatorische Hinweise sind zum Verständnis nötig:

- Es gab keine festen Plätze.
- Jedes Kind konnte sich frei im Raum und in der Schule bewegen.
- Die Tischgruppen bildeten sich freiwillig *"... auf Grund von Freundschaften, persönlicher Zuneigung, aber ebenso oft auf Grund gemeinsamen Interesses ..."*¹¹⁸

"Der Kleine Jena-Plan" verfolgt keinen Unterrichtsplan, sondern ein Erziehungskonzept, das in einer Schule umgesetzt werden soll. Petersen spricht zwar in einem Absatz von "gegenseitige(r) Hilfe im Unterricht" und den Erfolgen bei Lehr-Lernprozessen unter Kindern¹¹⁹, aber im Kern geht es ihm nicht um die direkte Beteiligung von Kindern an den Lehr-Lernprozessen, sondern um deren indirekte, soziale Wirkung.

Kern des Jena-Planes ist die Schulgemeinde als "eine sich selbst erziehende Gemeinschaft"¹²⁰. Dieser Gemeinschaft ist alles andere, auch der Unterricht, unterzuordnen. Bildung ist im Sinne Petersens in den Dienst der Erziehung zu stellen.¹²¹

Die Schulgemeinde ist Umsetzung der Gemeinschaftsidee:

"Eine 'Gemeinschaft' zeigt eine ganz anders freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein oder einer geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird dann durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der 'Geist' treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen 'Klassen', 'Parteien', 'Geschlechtern', 'Nationen',

¹¹⁷ Petersen 1974, S. 27.

¹¹⁸ Petersen 1974, S. 28.

¹¹⁹ Petersen 1974, S. 48.

¹²⁰ Petersen 1974., S. 44.

¹²¹ Vgl. Dietrich 1986, S. 54.

‘Stämmen’ usw. angehören, sondern schlechthin in Menschen, und er verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind.“¹²²

Die Ausgrenzung sozialer Fragen, die Gleichsetzung von Volk und Gemeinde, die Behauptung von "Natürlichkeit", naturgegebenen Prozessen, die Betonung von Innerlichkeit und die Ablehnung einer liberalen Staatsauffassung und des Individualismus¹²³ läßt diese Gemeinschaftsidee anfällig werden für faschistische Vorstellungen.

Eine Theorie der Erziehung als Funktion der Gemeinschaft wirft die Frage auf, welche Möglichkeit der Einzelne hat, sich mit den Ansprüchen und Normen der Gemeinschaft auseinanderzusetzen. Unabhängig davon, ob man Petersen selbst in die Nähe des Nationalsozialismus rücken kann oder nicht, so ist seine Theorie allzu offen für eine Gemeinschaftsideologie mit Führerkult. Problematisch ist die geschichtsteleologische Konstruktion eines gemeinschaftlichen Willens eines Volkes. Daß Erziehung in einer Gemeinschaft stattfindet steht außer Frage. Problematisch ist die Erziehung zu einem bestimmten Verständnis von Gemeinschaft.

Und dieses Gemeinschaftsverständnis negiert soziale und andere Differenzen als Interessenunterschiede oder gar Interessengegensätze. So wie Petersen soziale Interessenunterschiede in der Gemeinschaft nivelliert, so auch die Generationsdifferenzen zwischen Kindern und Erwachsenen:

*"Die Idee der Gemeinschaft wird oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letztlich normierende Idee."*¹²⁴

Eine Kultur dagegen lebt von den Interessengegensätzen seiner Mitglieder.

Es fragt sich dennoch, ob sich jene Ansätze von Peter Petersen, die sich auf mehr Selbständigkeit der Schüler richten, von dieser Ideologie loslösen lassen. Deshalb sind einige der wesentlichen didaktischen Aspekte des Jena-Planes nach wie vor relevant, wenn Kinder von Kindern lernen können sollen.

1. Der Unterricht in den Stammgruppen war, im Unterschied zu den Lehrgangsgruppen, an Lebenssituationen orientiert. Die Planung, Durchführung und Nachbereitung einer Schulfahrt ist dafür ein Beispiel. Schülerorientierung meint hier nicht die formale Mitbestimmung von Schülern über Unterrichtsinhalte, sondern die Gestaltung einer pädagogischen Situation, in der Kinder ihr Wissen und ihr Verständnis der Situation einbringen können.

2. *"Die Altersunterschiede sind zugleich verstärkte Bildungsunterschiede, ohne daß wiederum die Spannung zu groß wird."*¹²⁵ Petersen berichtet an dieser Stelle von Schülern des 2. Schuljahres, die die Einführung des 1. Schuljahres übernahmen.

3. Jedes Kind erfährt im Zuge des Durchlaufens der Gruppen zu den Ältesten zu gehören und zu den Jüngsten. Dies behindert sowohl Überheblichkeit wie das Gefühl ständigen Versagens.

4. Mit der jährlichen Aufnahme eines Drittels einer Gruppe kommen *"neue Anregungen hinzu, neue Aufgaben und neue Pflichten für Lehrer und Gruppenverband"*.¹²⁶ Das bedeutet auch: *"Der Lehrer muß sich umstellen, freier werden; er kann nicht mehr Lehrer im alten Sinne bleiben."*¹²⁷ D.h., er kann nicht unterrichten, ohne auf die Kinder Rücksicht zu nehmen, ohne deren Wissen, Fähigkeiten, Interessen und sozialen Bindungen einzubeziehen.

¹²² Petersen 1974, S. 10.

¹²³ Petersen schreibt: "Diese Forderung ward entwickelt unter schärfster Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus, in der Erwartung, daß eine deutsche Selbstbesinnung den Weg zu einem echten Volksstaate bahnen werde." (1974, S.8).

¹²⁴ Petersen 1974., S. 10.

¹²⁵ Petersen 1974., S. 38.

¹²⁶ Petersen 1974, S. 39.

¹²⁷ Petersen 1974, S. 39.

4. Die Sozialbildung wird erleichtert. Die Gemeinschaft mit Kindern ähnlichen Alters entspricht den (früheren) Erfahrungen mit Geschwistern und Spielgefährten. Sie erlaubt soziale Erfahrungen, die in einer Jahrgangsklasse kaum möglich wären.

5. Diese Art von Unterricht ist darauf angewiesen, die Schüler in den selbständigen Gebrauch von Hilfsmitteln, von Lernmitteln aller Art einzuführen. Selbsttätigkeit wird dabei zu einem wichtigen Erziehungsziel und die Erfahrung, selbst eine Aufgabe lösen zu können, zu einer wichtigen Lernerfahrung von Kindern.

6. Kaum jemand wird heute noch einer Ausstattung des Schulraumes als "Schulwohnstube" mit "singendem Vogel" und "tickender Uhr"¹²⁸ nachgehen wollen. Sicher ist aber, daß Menschen sich in einer wohnlichen Umwelt wohler fühlen, als in einem kalten und bloß auf Unterrichtszwecke hin eingerichteten Raum. Der eigene, gemütlich ausgestattete Klassenraum findet sich seit einigen Jahren in zunehmend mehr Grundschulen. Es ist wohl auch richtig, daß die Verbundenheit mit diesem Raum die soziale Verantwortung steigert.

7. Richtig ist wohl auch, daß dieser Raum, in dem gemeinsame Aktivitäten stattfinden, einen verantwortlichen Umgang mit den Gegenständen und mit den Mitschülern nahelegt. Petersen nennt als Grenzen der Freiheit: *"a) die gleichen Rechte und Pflichten aller Kameraden, b) die Bindungen, welche durch die räumliche Enge gegeben sind und die zu Rücksichtnahme mannigfaltigster Art nötigen, und c) die Beschränktheit mancher Arbeitsmittel ..."*¹²⁹

8. Das Angewiesensein der Kinder aufeinander, die Notwendigkeit zusammenzuarbeiten und voneinander zu lernen, behindert die Herausbildung von Überheblichkeit. *"Denn kein anderes Kind läßt sich helfen oder leiten, anleiten oder befehlen, wenn Hilfe, Befehl, Leitung wie eine Art Gnade oder Herablassung nahen."*¹³⁰

Altersgemischte Klassen

Anfang der achtziger Jahre besuchten etwa 80 000 Schüler in der Bundesrepublik nicht vollausgebaute Schulen, zumeist Grundschulen. Diese sog. "kombinierten Klassen" vereinigten in der Regel zwei Schuljahre in einer Klasse.¹³¹ Angesichts von ca. 2,8 Millionen Schülern allein im Primarbereich ist dies eine verschwindend geringe Zahl. Die "Zwergschulen", also die ein- oder zweiklassigen Volksschulen waren fast vollständig verschwunden. Der kleine Restbestand hatte Anfang der achtziger Jahre aus mehreren Gründen gute Chancen, erhalten zu werden. Eltern und manche Gemeinden kämpften um den Erhalt ihrer Schulen. Die tägliche Fahrt mit dem Bus zur Mittelpunktschule erwies sich als äußerst problembeladen für Schule und Kinder. Und es machte sich Skepsis gegen eine ausschließlich fach- und fachlehrerorientierte technologische Perspektive breit. Dem Klassenlehrerprinzip wurde - zumindest in der Grundschule - wieder eine stärkere Bedeutung als dem Fachlehrerprinzip zugemessen.

In dieser Situation stellte eine Projektgruppe der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd die Frage: "Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt?"¹³² Die Projektgruppe verglich die Leistungen von Schülern in kombinierten Klassen mit denen in Jahrgangsklassen in vollausgebauten Grundschulen. Generell kam man zu dem Ergebnis, daß sich signifikante Unterschiede nicht ausmachen lassen.

Einige Differenzen sind dennoch interessant:

¹²⁸ Petersen 1974, S. 32.

¹²⁹ Petersen 1974., S. 31.

¹³⁰ Petersen 1974., S. 21.

¹³¹ Vgl. Heilig/Knörzer 1985, S. 1.

¹³² Knörzer 1985.

- Die Schüler in den kombinierten Klassen hatten ein größeres Wissen über den Gebrauch von Hilfsmitteln.¹³³
- Die älteren Schüler und vor allem die leistungsschwächeren hatten eine positivere Einstellung zur Schule als ihre Vergleichsgruppe in den Jahrgangsklassen.
- Die Viertklässler in den kombinierten Klassen hatten ein höheres Selbstwertgefühl.¹³⁴
- Die Kinder in den kombinierten Klassen konnten ihre Leistungen durch Gruppenarbeit stärker verbessern.¹³⁵
- Kombinierte Klassen sind eher in der Lage, mangelnde Sozialerfahrungen von Einzelkindern auszugleichen.¹³⁶

Das Erstaunliche an diesen Ergebnissen ist, daß die Lehrer in den kombinierten Klassen kaum mehr Gebrauch von der Tatsache machen, daß hier Schüler verschiedenen Wissenstandes und verschiedenen Alters zusammen sind als ihre Kollegen und Kolleginnen in den Jahrgangsklassen. Auch wenn die Lehrer angeben, das Helfersystem zu benutzen, so macht ihre Befragung deutlich: *"... daß der Einsatz von Schülertutoren nur ad hoc stattfindet und von der Chance, Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entsprechend voneinander lernen zu lassen, kaum Gebrauch gemacht wird."*¹³⁷

Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung wurden also kaum genutzt, zugunsten einer konventionellen Arbeit mit Schulbuch und Arbeitsblatt:

*"Gruppenarbeit war in den kombinierten Klassen ähnlich selten wie in Jahrgangsklassen. Freie Arbeit an Hand von vom Lehrer vorbereiteten Materialien mit Selbstkontrolle der Schüler war in den Klassen weitgehend unbekannt."*¹³⁸

Die Untersuchung zeigt zweierlei:

Erstens hat sich die Orientierung an der Jahrgangsklasse und damit an einem mehr oder minder gleichschrittigen Unterricht so verfestigt, daß Lehrer selbst dort, wo die Möglichkeit zur Nutzung der Altersdifferenz gegeben war, diese kaum in Anspruch nahmen.

Zweitens: Die Tatsache allein, daß Kinder in ihrer direkten Lernumgebung von nicht gleichaltrigen Kindern umgeben waren, hatte einige positive Effekte.

Was verstehen Kinder unter "Lernen"

Einen ersten Hinweis darauf läßt sich den Untersuchungen von Ingrid Pramling entnehmen. Sie hat Kinder im Alter zwischen 5 und 8 Jahren nach ihrem Lernverständnis befragt.¹³⁹ Dominant in den Antworten ist das Lernen durch Tun. Erst achtjährige Kinder beginnen, in ihre Erklärungen von Lernen auch "Wissen" und "Verstehen" aufzunehmen. Das "Tun" wird wiederum unterschieden in "wie es getan wird" und "es tun können". Letzteres ist vor allem eine soziale Kategorie. Es meint, in der Lage zu sein, einer bestimmten Anforderung Folge leisten zu können, zum Beispiel still sitzen zu können, sich melden zu können usw. Eine weitere Differenzierung des "tun" läßt sich in den Aussagen von Kindern finden. Sie unterscheiden einmal zwischen Können und Nicht-Können, zweitens zwischen Können und Besser-Können und drittens zwischen Können und Anders-Können. Letzteres wird wiederum unterschieden in "etwas anderes können" und "etwas anders tun können".

¹³³ Knörzer 1985., S. 14.

¹³⁴ Knörzer 1985, S. 40. Zur Begründung heißt es: "Daß in den regulären Jahrgangsklassen die Selbsteinschätzung und das Selbstwertgefühl vom dritten zum vierten Schuljahr zurückgehen, dürfte wohl mit den erhöhten Leistungsanforderungen des vierten Schuljahres zusammenhängen. Daß es in kombinierten Klassen umgekehrt ist ... führen wir auf soziale Vergleichsprozesse zurück. Gemessen an den Schülern des dritten Schuljahrs können sich die Schüler des vierten positiver einschätzen."

¹³⁵ Grass/Hole 1985, S. 83. Zur Begründung: "Es kann vermutet werden, daß hierfür Faktoren ausschlaggebend sind, die mit dem besseren sozialen Klima, mit der günstigeren Einstellung zur Schule und mit der größeren Selbständigkeit der Kinder in kombinierten Klassen zusammenhängen."

¹³⁶ Hole 1985, S. 86.

¹³⁷ Kolb 1985, S. 112.

¹³⁸ Knörzer 1985, S. 21.

¹³⁹ Vgl. Pramling 1983.

Das Lernen durch Tun bezieht sich aus der Sicht der Kinder auch auf jene Bereiche, die Erwachsene eher als abstrakte Qualifikation verstehen.

"Tun können", heißt, die Fähigkeit zu haben, eine bestimmte körperliche Bewegung nach entsprechenden Regeln ausführen zu können. Sei dies ein Handstand oder die richtige Schreibung eines Wortes, das Erlesen eines Textes oder sagen zu können, wie die Hauptstadt von Frankreich heißt. Das ist jedem Erwachsenen einsichtig bei den Fähigkeiten, die wir als körperliche verstehen. Für Kinder aber erscheinen abstrakte Qualifikationen, wie etwa "Schreiben-Können" als Fähigkeit, die zum Schreiben-Können gehörenden Körperbewegungen ausführen zu können, das geschriebene Wort lesen zu können und es in einem sinnvollen Zusammenhang sagen zu können. Den Satz eines Kindes "Ich kann lesen", müßte man eigentlich übersetzen mit: "Ich kann lesen tun". Erst Achtjährige beginnen in ihre Erklärungen von Lernen auch "Wissen" und "Verstehen" aufzunehmen.

Die Differenzierung in "Können" und "Besser können" scheint vor allem für die Grundschule eine wichtige Rolle zu spielen. Lernen bedeutet für Grundschul Kinder fähiger zu werden - „becoming more able.“¹⁴⁰ Lernen hieße danach aus der Sicht von Kindern, vor allem etwas besser tun zu können als zuvor. Problematisch an Pramling's Interpretation scheint allerdings, daß sie Erstkläßlern ein Kontinuitätskonzept unterstellt. Am ehesten verständlich werden diese Kinderaussagen wohl dann, wenn man annimmt, daß in dem "etwas besser tun können" kein Zeitbegriff enthalten ist, sondern ein Intensitätsbegriff. In der Sprache von Kindern könnte das heißen: "Weil ich es so oft geübt habe, kann ich es jetzt besser." Entscheidend dürfte dabei für ein Kind nicht die Dauer oder Häufigkeit der Übung sein, sondern die erlebte Intensität.

Die Antworten der Kinder auf die Frage "wie man lernt" lassen erkennen, daß Wissenserwerb und Verstehensvorgänge ausschließlich in Beziehung zu Erfahrungen gesetzt werden. Erfahrung wiederum kann man machen durch Tun, Wahrnehmen und Denken. Das "wie des Tuns" vermittelt sich nach den Vorstellungen der Kinder im Prozeß des Tuns und durch älterwerden. Herausragend ist wiederum die Rolle des "Lernens durch Tun". Mit zunehmendem Alter wird diese Kategorie auch nicht verlassen. Es ändern sich allerdings die Vorstellungen über den eigenen aktiven bzw. passiven Part. Tun wird von älteren Kindern eher aktiv interpretiert.

Ingrid Pramling hat Kinder auch gefragt, wie sie unterrichten. Die Antwort des siebenjährigen Stephan enthält, was sich vielfältig durch die Literatur zieht und häufig bei Kindern zu beobachten ist. Stephan wurde gefragt:

Wie würdest du einem kleinen Kind beibringen ein Boot zusammen zu nageln. Seine Antwort lautete: „*Ich würde seine Hand halten, wenn es die Nägel einschlägt.*“¹⁴¹

Wenn Kinder einen kanonisierten Lehrstoff vermitteln - etwa, wie man ein Flugzeug faltet, dann wird dieses Falten vorgemacht und von dem lernenden Kind nachgemacht. Der gesprochene Begleitkommentar hört sich dann u.a. so an:

"Dann mußt du so machen. Hier, Ecke an Ecke. Dann so. So, noch mal Ecke an Ecke. Und dann wieder aufmachen ... usw." Der Kommentar ist für sich allein nicht verständlich und hat seinen Sinn nur im Kontext der Handlungen des lehrenden Kindes. Die Systematik der Erklärung folgt der Linearität des Handlungsablaufes. Es ist ein Vor- und Nachmachen, bei dem der Lernende nicht die Struktur der Aufgabe erfährt, sondern die richtige Reihenfolge der Handlungen. Bei einem Abweichen von dieser Reihenfolge gilt dann auch das Ziel als nicht erreicht: "Das ist kein richtiges Flugzeug".

Cazden u.a. haben die Kommunikationsprozesse bei schulischen Lernprozessen unter Kindern untersucht.¹⁴² Auch hier wurden einzelne Grundschul Kinder zu "Hilfslehrern", denen von der Lehrerin eine Aufgabe erklärt wurde, die sie wiederum anderen Mitschülern beibringen sollten.

¹⁴⁰ Pramling 1983, S. 103.

¹⁴¹ Pramling 1983, S. 114. "How would you go about teaching a little child to nail a boat together?" Seine Antwort lautete: "Hold his hand when he nails."

¹⁴² Cazden u.a. 1977.

Einige der wichtigen Ergebnisse lassen sich an einer Sequenz zeigen, in der Greg als Hilfslehrer und Patricia und Everett als Schüler beteiligt sind. Die Aufgabe bestand darin, grammatisch richtige Sätze von falschen Sätzen zu unterscheiden. Dazu hatten die Kinder eine Liste mit Sätzen, die sie als falsch oder richtig markieren sollten.¹⁴³

Greg bekam also zunächst die Aufgabe erklärt, anschließend fragte ihn die Lehrerin, wie er dies seinen Mitschülern beibringen wolle. Er antwortete:

*„Zuerst sichere ich mir ihre Aufmerksamkeit. Dann sage ich ihnen, was sie tun sollen. Wenn sie Schwierigkeiten haben, helfe ich ihnen. Und wenn sie es dann lernen, wissen sie, wie es geht.“*¹⁴⁴

Seine Unterrichtsmethode verlief dann anders als seine vorweg erklärte Absicht. Während diese auf der Idee der Unterstützung eines beobachteten Selbstlernprozesses basiert, gibt er im Unterricht zunächst die Antworten weitgehend vor, nimmt sich dann aber zunehmend zurück. Bei der ersten Aufgabe liest Greg den Satz vor und fragt "richtig" oder "falsch". Er entscheidet dann "richtig" und gibt die Anweisung, einen Kreis um den Satz zu malen. Bei dieser ersten Aufgabe macht er auch die generelle Bemerkung, daß seine Schüler den Satz durchstreichen sollen, wenn er falsch ist. Dieser allgemeine Hinweis wird aber schon bei der zweiten Aufgabe nicht mehr wiederholt. Je länger die Zusammenarbeit der Kinder dauert, desto seltener werden Greg's Anweisungen. Bei allen 12 Aufgaben liest er den Satz. Seine Frage: "Ist das falsch oder richtig", läßt er dann teilweise weg und die Aufforderung, einzukreisen oder durchzustreichen, unterbleibt nach der 3. Aufgabe.

Greg realisiert so etwas wie eine Anpassung seiner Intervention an die Verstehensmöglichkeiten seiner Schüler - und zwar auf der Basis einer Rollenübernahme. Für Greg ist klar, daß ein Lehrer das Recht hat, seinen Schülern zu sagen, was sie tun sollen und ihnen Fragen zu stellen, deren Antwort er schon weiß. Seinen Unterricht hat er begonnen mit der folgenden Frage an die beiden anderen Kinder:

*„Du-du-du-du weißt, wie das geht?“*¹⁴⁵

Cazden u.a. interpretieren dies wohl richtig nicht als echte Frage, sondern als Hinweis, daß er nun der Lehrer sei. Dies wird von den beiden anderen auch nicht bezweifelt.

Greg ist also nicht nur in der Lage, einen Lernprozeß zu organisieren, er verfügt auch über einen ausreichend kommunikative Kompetenz, um die Gesprächssituation definieren und führen zu können.¹⁴⁶

In einer anderen Kindergruppe ist Leola die Lehrerin. Von ihr schreiben die Autoren einerseits, daß sie im üblichen Unterricht, in neun aufgezeichneten Stunden nur zweimal mehr als ein Wort gesagt hat und andererseits drücken sie ihre Bewunderung dafür aus, wie Leola mit ihrer Lehrersituation umgeht. Im Mittelpunkt stehen dabei zwei Interaktionsleistungen. Leola muß sich mit Störungen der Arbeit auseinandersetzen und sie muß sich als kompetente Lehrerin in den Augen der Kinder erweisen.

Ähnlich wie Greg beginnt sie mit der Klarstellung der Rollenverteilung:

*"Die Aufgabe ist schwer. Ich weiß, wie ich es machen muß. Ihr müßt alle zuhören."*¹⁴⁷

Leola hat, anders als Greg, mit Kindern als Schüler zu tun, die gleichaltrig sind und mit denen sie befreundet ist. Die Aufgabe, die Lehrerrolle einzunehmen, ist von daher schwieriger. Aber es gelingt ihr sowohl, eindeutig Streitigkeiten zu klären (wem ein Bleistift gehört), als auch ihren Wissensvorsprung als Kompetenzvorsprung durchzusetzen. Die linguistische Analyse der Gesprächssituation zeigt vor allem Leolas Abwehr der Versuche

¹⁴³ Als Beispiel: "mother is at home" und "to I ride like". Vgl. Cazden u.a. 1977, S. 187.

¹⁴⁴ Cazden u.a. 1977 S. 189. "First I could get their attention. Then I tell them what to do. Do they have trouble I help them. An then when they learn, they know how to do it."

¹⁴⁵ "You-you-you-you know how to do this?"

¹⁴⁶ Vgl. Cazden u.a. 1977, S. 187-195.

¹⁴⁷ Cazden u.a. 1977, S. 200. Hard. It's har-I-I know how to do mine. I don't know how's - you all gonna hafta listen.

ihrer Freundin Carolyn, die Besonderheit ihrer Beziehung herauszustellen. Leola betont jeweils, daß sie für alle da ist und nicht nur für Carolyn.¹⁴⁸

An der Analyse der Gespräche der Kindergruppe zeigen die Autoren, daß hier Leola die Lehrerrolle übernimmt und damit die Erwartung, kein Kind zu bevorzugen. Selbst ihre Freundschaft zu Carolyn wird dabei von ihr negiert, solange sie "Lehrerin" ist und wieder aufgenommen in anderen Situationen.

Aus der Szene läßt sich entnehmen, daß Kinder eine Lehrerrolle einnehmen können, aber nicht, daß Freundschaft keine Bedeutung hat. Eher ist zu vermuten, daß das Verständnis von "Lehrer-Sein" von Leola hier wie in einem "Als-Ob-Spiel" übernommen wurde. Zu einer "richtigen Lehrerin" gehört ein entsprechendes Verhalten. Das setting der von Cazden u.a. untersuchten Lehr-Lernprozesse unter Kindern entspricht insofern keinen "natürlichen" Prozessen, sondern wird entscheidend von den Vorgaben der Erwachsenen bestimmt. So wird für die Kinder deutlich, daß sie Kinder bleiben, daß sie der Lehrerin untergeordnet sind und daß in diesem Rahmen einmal ein Rollenspiel stattfinden darf.

"Hilfslehrer" sein ist auch eine Stufe auf jener sozialen Rangleiter, auf der ein Kind aufsteigen möchte. So erwartet Greg, der häufig mit seiner Lehrerin Ärger hat, am Ende seiner Lehrtätigkeit eine besondere Beachtung durch seine Lehrerin. Er fragt: *"Warum durfte ich heute etwas besonderes machen?"*¹⁴⁹ Seine Lehrerin geht allerdings nicht positiv darauf ein.

An zwei anderen Kindern zeigen Cazden u.a., daß ihnen die Übernahme der Lehrerrolle nicht gelingt. Carolyn und Wallace werden von den anderen Kindern nicht akzeptiert, können die Aufgabe nicht erklären, machen Fehler und lassen sich nicht auf jene Distanz ein, die offenbar zum Unterricht-Halten für notwendig erachtet wird. Die Autoren belegen dies jeweils an den Anfangssituationen. Während sich Leola und Greg gewissermaßen auf dem Weg von der Lehrerin, die ihnen die Aufgabe erklärt hat, zu der Tischgruppe der anderen Kinder auch körperlich in die Rolle des Lehrers hineinversetzen, albern Wallace und Carolyn weiter herum.¹⁵⁰

Nun sind Cazden u.a. nicht an den pädagogischen Prozessen interessiert, sondern an linguistischen. Aus dem von ihnen vorgelegten Material läßt sich aber schließen, daß das Gelingen der Lehrsituation bei Greg und Leola sowenig von deren linguistischer Kompetenz abhängt, wie das Mißlingen bei den beiden anderen Kindern. Aus dem gesamten Kontext heraus läßt sich eher sagen, daß zweimal - aus welchen Gründen auch immer - das Rollenspiel gelungen ist und zweimal nicht. Dies ändert nichts daran, daß Kinder in direkten Lehr-Lernprozessen eine Gesprächssteuerung vornehmen können. Nur: In Situationen, die nicht so künstlich aufgebaut sind, wie die beschriebenen, mischt sich das Bemühen der Kinder anderen Kindern etwas beizubringen mit dem Bemühen, die Beziehung zu den anderen Kindern aufrechtzuerhalten. Eine Trennung in "Rolle" und "Freundschaft" ist nicht nötig. Anders gesagt heißt dies: Die zeitweilige Übernahme einer bestimmten Rollenverteilung geschieht in natürlichen Situationen in beiderseitigem Einverständnis. Beide Partner haben sich direkt oder indirekt darüber verständigt, wie die jeweilige Situation zu interpretieren sei. Man kann auch sagen: Kinder können nicht nur miteinander sprechen, sie verständigen sich auch über Sprachspiele. Dies schließt einen Streit darüber natürlich nicht aus.

Ein Kind, das einem anderen Kind zeigt, wie man seine Schuhe zubindet, ist nicht in der Rolle eines Lehrers, der zeigt, wie man Schuhe zubindet. Das Kind ist vielmehr das Kind, das Schuhe zubinden kann. Dies zu lernen, bedeutet, nun ebenfalls ein Kind zu werden, das Schuhe zubinden kann. Der Auslöser es zu lehren, ist nicht der Wunsch nach Vermittlung einer Fähigkeit, sondern die z.B. aus Freundschaft gewünschte Änderung eines Status - oder um ein drittes Kind zu ärgern. Lehren und lernen unter Kindern ist

¹⁴⁸ Carolyn insistiert mehrfach darauf: "You gonna help me?", was Leola überhört. Carolyns letzter Versuch, Leolas Aufmerksamkeit zu erringen endet wie folgt:

Carolyn: "Leola - me and Leola gonna do it."

Leola: "I got to tell them how to do it." (Cazden u.a. 1977, S. 203).

¹⁴⁹ Cazden u.a. 1977, S. 228. „How come I so special today?“

¹⁵⁰ Vgl. Cazden u.a. 1977, S. 208.

eingebunden in Prozesse der Gruppenbildung. Man lehrt nicht und man lernt nicht, um an sich etwas zu können, sondern, um ein Drittes damit zu erreichen. In aller Regel ist damit eine Veränderung der Beziehungen gemeint. Lehren/Lernen unter Kinder ist Moment ihrer Handlungen in einer Gruppe. Nun stellt sich die Frage, wie man Lehr-Lernprozesse unter Kindern von anderem Umgang unterscheiden kann. Lehr-Lernprozesse sind ebenso wie andere Prozesse, Spielen etwa, phänomenologisch gesehen Verhaltensmöglichkeiten von Menschen. Welche dieser Möglichkeiten realisiert werden, wird während des Verhaltens dem Partner mitgeteilt. Im Sinne Wittgensteins läßt sich von "Sprachspielen" reden. Jede Aussage beinhaltet danach einen Inhaltsaspekt, einen Beziehungsaspekt und eine Mitteilung, die darüber Auskunft gibt, wie das, was gesagt wird, aufzufassen ist. Diese Mitteilung kann verbal erfolgen, häufig aber nonverbal. Lehr-Lernsituationen unter Kindern sind danach über Sprachspiele vermittelte Übereinstimmungen einer bestimmten Weise der Beziehung zueinander. Sie enthalten eine andere Art des "Aufeinander-gerichtetseins" als andere Beziehungen. Ob es sich um eine Lehr-Lernsituation handelt wissen die Partner der Situation, auch wenn Kinder dies häufig nicht formulieren können. Am Spielbegriff läßt sich diese Auffassung vielleicht leichter nachvollziehen.

Ton Beekman und Valerie Polakow schildern die folgende kleine Szene:

*"An einem schönen Sommertag gehe ich an einem etwa dreijährigen Jungen vorbei. Er sitzt ganz gemütlich in einer Ecke vor seiner Haustür. Guter Stimmung sage ich zu ihm: 'Zit je daar lekker te spelen?' (Spielst du da schön?) Er guckt auf zu mir und sagt: 'Ik speel niet, ik zit te kijken'. (Ich spiele nicht, ich sitze und gucke.)"*¹⁵¹

Die Autoren nehmen die Szene zum Anlaß, darauf hinzuweisen, daß für Kinder Spiel etwas anderes bedeuten kann als für Erwachsene, und daß die Phänomenologie versucht, die Perspektive der Kinder wiederzugeben.

Das Beispiel weist unabhängig von allen phänomenologischen oder anthropologischen Versuchen der Bestimmung von Spiel als "Urphänomen" auf die kommunikativen Bedingungen des Spiels hin. Das folgende Beispiel kann dies verdeutlichen:

In einem Raum spielen zehn Kinder. Immer zu zweit boxen sie sich, schlagen sich, stoßen sich und zwar so, daß einer jeweils "tot" umfallen muß. Das Boxen, Schlagen, Stoßen, Hinfallen tut erkennbar weh. Dennoch geschieht alles als Spiel. Gelegentliche Störungen machen dies deutlich. Wenn etwa ein Kind zu stark geschlagen hat, dann reklamiert das geschlagene Kind die Einhaltung der Spielsituation - nicht der Spielregel. Das heißt: Das Kind sagt:

"Brich nicht aus dem Spiel aus, mach daraus keinen Ernst."

Die Gefahr ist selbstverständlich groß.

Batesons Theorie des Spiels bietet eine Erklärungsmöglichkeit.¹⁵² Die Voraussetzung für das Spiel sei Metakommunikation. Die Aussage: Dies ist ein Spiel bedeutet demnach:

*„Diese Handlungen, in die wir jetzt verwickelt sind, bezeichnen nicht, was jene Handlungen, für die sie stehen, bezeichnen würden.“*¹⁵³

Die Botschaft der sich boxenden Kinder heißt: „Daß ich Dich jetzt schlage meint nicht, daß ich Dir böse bin, was es bedeuten würde, wenn ich Dich schlagen würde, und wir nicht spielten.“

Ob ein Spiel gespielt wird oder nicht, ist eine Frage der Vereinbarung der Beteiligten. Wer nicht teil hatte an der Kommunikation, die zu der Vereinbarung führte, kann nicht unterscheiden, ob es Spiel ist oder Ernst. Das heißt umgekehrt: Für jeden Mitspieler produziert das Spiel ein Begleitsignal mit der Bedeutung: Dies ist ein Spiel. Manchmal ist im Spiel der Kinder dieses Signal auch für Erwachsene erkennbar, oft aber nicht.

"Spielen" und "Lernen" sind Definitionen in einem Sprachspiel. Unter Sprachspiel ist die Art und Weise gemeint, in der eine Äußerung zu verstehen ist. Das Sprachspiel ist metakommunikativ. Es legt fest, als was das, was getan oder gesagt wird, zu gelten hat.

¹⁵¹ Beekman 1984, S. 73.

¹⁵² Bateson 1985.

¹⁵³ Bateson 1985, S. 244.

Im Alltag geschieht ein Teil dieser Metakommunikation ausdrücklich, sei es durch Wörter, Gesten oder andere Zeichen. Wir geben dem anderen zu verstehen, ob wir einen Satz ironisch meinen oder ernst, ob wir eine Antwort erwarten oder nicht usw. In anderen Situationen legt die Situation fest, welche Arten der Rede möglich sind und welche nicht, was, wie aufzufassen ist usw.

Lernen unter Kindern geschieht also sowohl im Umgang miteinander als auch in Lehr-Lernsituationen. Ob es sich um eine Lehr-Lernsituation handelt, kann man als Erwachsener nur beurteilen, wenn man an dieser Situation teilhat. Von daher begründet sich auch die Forschungsmethode, die für dieses Thema gewählt wurde. Notwendig war eine teilnehmende Beobachtung, die gleichzeitig zwei Forschungshaltungen erfordert: die reale und emotionale Teilnahme an Interaktionen unter Kindern und die Distanz zu diesen Aktionen.

LERNPROZESSE

Zur Konzeption der Freien Schulen Marburg und Frankfurt

Die Freie Schule ist zunächst auch eine Institution, in der Anwesenheitspflicht herrscht und in der die Kinder einer systematisch begründeten Einwirkung Erwachsener unterliegen, deren generelle Intention sich mit den Begriffen Erziehung und Bildung bezeichnen läßt. Als Institution nimmt die Freie Schule einen größeren Lebensabschnitt der Kinder in Anspruch und eine Aufgabe wahr, deren Übernahme in einer spezialisierten Gesellschaft von Schule erwartet wird.

Die Freie Schule teilt also die generelle gesellschaftliche Vorstellung, daß zur Bildung der Nachkommen eine eigene Institution sinnvoll oder notwendig sei, unterscheidet sich aber in ihrer Binnenorganisation zum Teil erheblich von den staatlichen Schulen, die hier und im folgenden abgekürzt als Regelschulen bezeichnet werden.

In den Freien Schulen Marburg und Frankfurt werden die Kinder nicht jahrgangswise in einem Klassenverband zusammengefaßt.¹⁵⁴ Eine nach Alter und/oder absolvierter Schulzeit selektierte Anwesenheit gibt es nur für bestimmte Situationen. Einen größeren Teil des Tages sind die Kinder frei, ihre Auswahl aus jeder der in der Schule angebotenen Lernsituationen zu treffen. Der organisierende Raum ist nicht der Klassenraum, sondern die gesamte Schule. Da es keine festen Klassenverbände und keine Altershomogenität als durchgängiges Strukturprinzip gibt, treffen häufig ältere auf jüngere Kinder. Da es auch keine geschlechtsspezifischen Ausgrenzungen gibt, treffen auch immer Jungen und Mädchen aufeinander, sofern sie sich nicht selbst abgrenzen.

Neben diesen organisatorischen Merkmalen ist für die Bedeutung des Handelns der Kinder untereinander entscheidend, daß sie weitaus mehr Zeit als in einer Regelschule zur Verfügung haben, um Tätigkeiten auszuführen, deren Beginn, Sinnstiftung und Ende ausschließlich oder überwiegend von ihnen verantwortet wird. Dies hat einen Grund in der Tatsache, daß die Freien Schulen Ganztagschulen sind; aber den wesentlicheren in der Konzeption dieser Schulen, in der ein entscheidendes Gewicht auf die von den Schülern selbst organisierten Prozesse gelegt wird.

Das "andere Kind" hat in der Freien Schule eine sowohl quantitativ wie qualitativ herausgehobene Bedeutung.

Dies ist nicht einfach ein Merkmal der Freien Schule, sondern konstitutiver Teil ihrer Begründung. Die Freie Schule ist eine Institution, in der die Erwachsenen wollen, daß das einzelne Kind mit Hilfe der Erwachsenen und der anderen Kinder seinen eigenen Bildungs- und Erziehungsprozeß zunehmend bewußter selbst gestalten lernt.

¹⁵⁴ Die Aussagen dieser Untersuchung beziehen sich auf die Freien Schulen Marburg und Frankfurt. Die Konzeptionen der Freien Schulen in Hessen und erst recht in der Bundesrepublik Deutschland sind zum Teil sehr unterschiedlich. Wenn im folgenden von "Freien Schulen" die Rede ist, sind die Schulen in Marburg und Frankfurt gemeint. Wenn es zwischen diesen beiden Schulen relevante Differenzen gibt, wird die einzelne Schule benannt.

Dem einzelnen Kind wird von Beginn an ein großer Entscheidungsspielraum belassen, und es wird an das Kind die Erwartung gestellt, selbst Entscheidungen über seinen Lernprozeß zu treffen.

Damit verändert sich nicht nur die Beziehung zwischen dem einzelnen Kind und dem einzelnen Erwachsenen, auch die Kindergruppe bekommt eine eigenständige Bedeutung. Die Weigerung der Erwachsenen, dem einzelnen Kind bestimmte Entscheidungen abzunehmen, führt zu einer stärkeren Orientierung des einzelnen Kindes an der Kindergruppe.

Das Konzept der Freien Schule trägt dem Rechnung und bestimmt die Kindergruppe als eine Statusgruppe mit eigenen Rechten, Pflichten und - vor allem - eigenen Normen und Entscheidungskriterien.

Der Kindergruppe ist damit eine Aufgabe zugeteilt, die sich in den Regelschulen nicht wiederfinden läßt. Auch wenn die Bedeutung des Kinderkollektives von den Erwachsenen definiert wird, so bedeutet dies doch, daß die Erwachsenen einen Teil ihrer Planungshoheit an die Kinder abgetreten haben.

Um die Bedeutung des "anderen Kindes" in Freien Schulen aufklären zu können, müssen zwei Momente aufeinander bezogen werden; Nämlich erstens, daß die Kinder in einer von den Erwachsenen definierten Schulsituation sind, in der diese "anderen Kinder" eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben bekommen und zweitens, daß die Kinder dann miteinander ein Eigenleben führen können.

Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Für das einzelne Kind in einer Freien Schule gibt es das Verhalten der Erwachsenen als Norm und ebenso das Verhalten der Mitschüler als Norm und drittens schließlich existiert eine normative Verbindung zwischen beiden, da die Erwachsenen letztendlich den Rahmen bestimmen, in dem Kinder Normen setzen können. Das "andere Kind" ist in der Freien Schule zugleich Teil der Erziehungs- und Bildungsstrategien der Erwachsenen und ein solchen Strategien nicht mehr zugängliches Kind.

Die Freien Schulen verfolgen nicht nur einfach ein anderes didaktisches Konzept. Sie unterscheiden sich von anderen Schulen durch ein anderes anthropologisch begründetes Modell vom Kind und durch eine andere Vorstellung über die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern.

Das Verhältnis zwischen der älteren und der jüngeren Generation wird in der Freien Schule durch die ältere Generation offen gehalten und zum Experiment erklärt, d.h. zu einem Gegenstand der praktischen Aushandlung zwischen Kindern und Erwachsenen.

Die Schüler der Freien Schulen als "die anderen Kinder" haben deshalb auch für die Erwachsenen eine gänzlich andere Bedeutung als dies etwa in einer Regelschule der Fall ist. Wenn dort die konkreten Kinder und deren Wissen, Mentalitäten und Interessen den Unterricht modifizieren, so sind sie hier von vornherein an der Gestaltung des Tages beteiligt, bei dem, was es zu lernen gibt und wie dies geschieht.

Wenn Unterricht dort ein gewissermaßen zeitloses, in den Lehr- und Bildungsplänen kodifiziertes Konzept zugrunde liegen hat, dem die jeweiligen konkreten Situationen angepaßt werden, so gibt es dieses kodifizierte Konzept hier nicht.

Dies hat u.a. zur Folge, daß die Freien Schulen weitaus stärker als andere Schulen in einem fortlaufenden Veränderungsprozeß begriffen sind. Jede wissenschaftlich formulierte Aussage über diese Schulen trifft zum Zeitpunkt der Veröffentlichung nicht mehr die Situation der Schule. Jeder Bericht ist ein notwendig begrenzter Ausschnitt aus einem Prozeß. Lehrer, Eltern und Schülern verändern durch Handlungen und Reflexionen fortlaufend die Schule. Dies ist ein Problem, dem sich eine Darstellung Freier Schulen gegenüber sieht, nämlich, daß als Regel gelesen werden kann, was tatsächlich nur die Beschreibung einer bestimmten und bereits wieder überholten Situation ist.

Die Freie Schule wird so zu einem äußerst komplexen Gebilde übergeordneter und nebengeordneter Situationsdefinitionen, die sich gegenseitig durchdringen. Und es

werden Auseinandersetzungen darum geführt, wer das Recht hat, eine bestimmte Situation in einer bestimmten Weise zu definieren.

Die Freien Schulen Frankfurt und Marburg lassen sich am ehesten als "Aushandlungsschulen" apostrophieren.

Kinder, Eltern und Lehrer befinden sich in einem Prozeß der Aushandlung bestehender Ansprüche und Erwartungen. Dies gilt sowohl zwischen den Statusgruppen als auch innerhalb. Die Apostrophierung des grundlegenden Selbstverständnisses der Schulen als "Aushandlung" soll den Unterschied deutlich machen zu einem Konzept der Freien Schulen, das als Prinzip der Selbstregulierung auftrat.

Die Sichtweise der Erwachsenen auf die Kinder in der Schule weist die Spanne auf, daß die Kinder einerseits als selbständig und selbstverantwortlich gesehen werden, andererseits als erziehungs- und unterrichtungsbedürftig.

Im Zusammenhang mit der Frage nach den Beziehungen unter den Kindern ist dreierlei festzuhalten.

Erstens: Die Frage, wo die Vertretbarkeit von Kinderinteressen aufhört, ist Gegenstand der Auseinandersetzung unter den Erwachsenen - und was wichtiger ist - zwischen Erwachsenen und Kindern.

Zweitens: Damit bildet sich auch so etwas wie eine Kindergruppe, d.h. ein Bewußtsein der Kinder darüber, daß sie als Interessengruppe bestimmte Rechte wahrnehmen können.

Drittens: Diese Außenvertretung hat natürlich auch Folgen für die Binnenprozesse unter den Kindern. D.h. im Laufe der Schulgeschichte bilden sich interne Normen und Regeln unter den Kindern, die zwischen den Kindern gelten. Diese mögen zwar von den Erwachsenen mit beeinflußt worden sein, entziehen sich aber zum Teil ihrer Kenntnis und ihres Einflusses und bilden für neu hinzukommende Kinder den gewissermaßen moralisch-rechtlichen Rahmen ihrer Handlungsmöglichkeiten.

Michael Plappert schreibt unter der Überschrift "Zum Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen":

"Laut Konzept können die Kinder prinzipiell Ort, Art, Inhalt und Mitbeteiligte ihrer Aktivitäten selbst aussuchen. Von dieser Möglichkeit, diesem den Kindern von den Erwachsenen gegebenen `Recht` auf Selbstbestimmung, haben die Kinder in den vergangenen Jahren ausgiebig Gebrauch und es sich dabei zu eigen gemacht. Alle Erwachsenen an der Freien Schule Marburg waren - und sind oft - erstaunt und bisweilen bestürzt darüber, in welchem Ausmaß, mit welcher Hartnäckigkeit und mit welchem Selbstbewußtsein die Kinder die Schule für sich erobert haben. Da besetzen einzelne Kinder(gruppen) Räume und lassen andere Kinder - und Erwachsene - nicht mehr hinein. Da organisieren Kinder stunden- und tagelang Aktivitäten für sich, da machen Kinder gelegentlich eigene Angebote für andere Kinder, z.B. die Einrichtung eines Museums oder das Einstudieren von Theater-, Tanz- und Zirkusvorführungen. (...) Zusammenfassend läßt sich, vielleicht etwas plakativ sagen: Ein Ergebnis dieses Prozesses ist, daß die Kinder durch das Überlassen von Räumen und Einflußmöglichkeiten die Schule als die ihre, als ihren Lebensraum erfahren und betrachten."¹⁵⁵

Es ist einsichtig, daß die Normen dieser Kinderkultur im Lebensraum Freie Schule nicht kodifiziert sind und auch nicht geplant. Sie ergeben sich im Miteinander-Tun, durch Probedandeln, durch Konflikte usw. Eine Folge davon ist, daß sie fortlaufend verändert werden. Die Frage, die laufend gestellt und beantwortet wird, heißt: "Wer darf mit wem was und wann tun?"

Beziehungen und Handlungen sind untrennbar miteinander verbunden. Bestimmte Handlungen setzen eine bestimmte Beziehung voraus und umgekehrt. Die Handlung selbst verändert in der Regel die Beziehung, die veränderte Beziehung wiederum läßt andere Handlungen zu. Es gibt natürlich auch den Diskurs über Beziehungen: Wer wessen Freund ist, wer befehlen darf und wer nicht usw. Aber nach meinem Eindruck bestätigen solche Diskussionen die Ergebnisse vorweg gehandelter Verhältnisse.

¹⁵⁵ Plappert 1990, S. 17f.

Dieser Zusammenhang ist bedeutend für Lehr-Lernprozesse unter Kindern. Wenn in den Freien Schulen ein Teil der Lernprozesse der Kinder nicht direkt von Erwachsenen gesteuert wird, sondern von Kindern, so sind Inhalt, Ziel und Form dieser Lernprozesse unter Kindern stark abhängig von den gleichzeitig mitvermittelten Beziehungsprozessen unter den Kindern. Etwas zu lehren oder zu lernen bedeutet immer gleichzeitig eine Veränderung der Beziehungssituation.

Das hat auch Folgen für die Lehrprozesse durch die Lehrer. Die Erwachsenen stoßen bei ihren Vermittlungen auf Regeln der Kinderkultur, die sie bei ihrem Vorgehen berücksichtigen müssen, wenn es nicht zu Konflikten kommen soll. Verletzt ein Lehrer etwa die Hierarchie der Kindergruppe oder die gerade vorhandenen Gruppenabgrenzungen, so kann er sicher mit einem Widerstand der Kinder rechnen, die es auch gewohnt sind, ihre Kinderkultur als Ganze zu verteidigen.

Die Existenz einer eigenen geschichtlich gewachsenen Kinderkultur in den Schulen bedeutet für die Kinder allerdings auch, daß sie das Funktionieren dieser Kultur ohne Erwachsene als Horizont mit berücksichtigen müssen. Sie sind also individuell mitverantwortlich für das Funktionieren ihres Zusammenlebens, da die Erwachsenen in den meisten Konfliktfällen unter Kindern nicht direkt regelnd eingreifen. Die Kinderkultur in den Freien Schulen ist zum Teil - wie in anderen Schulen - gegen die Erwachsenen gerichtet. Sie ist aber keine Subkultur, sondern wie gesagt, auch mit den Erwachsenen verhandelbar und öffentlich. Sie richtet sich ebenso auf das Zusammenleben der Kinder. Von daher entwickeln sich in Freien Schulen komplexe Strukturen, die im Prinzip auf eine Konfliktlösung hin angelegt sind. Die drei üblicherweise genannten Themen der Kinderkultur, Beziehungen, Kompetenz und Status¹⁵⁶ sind in den Freien Schulen zu differenzieren und zu ergänzen, wobei Verantwortung sicher ein Schlüsselbegriff ist.

Der den Kindern zur Verfügung gestellte Lebensraum, die Zumutung, selbst Entscheidungen zu treffen, die Bedeutung der Kindergruppe usw. rufen eine Situation hervor, in der das einzelne Kind nicht nur Verantwortung für sich übernimmt, sondern auch für andere Kinder und für die Kindergruppe insgesamt. Damit ist auch das Bewußtsein verbunden, für sich und für andere verantwortlich zu sein. Verantwortung zu übernehmen und zu haben, ist Teil der Kultur der Freien Schulen.

Das Konzept der Aushandlung markiert den Wandel von einer eher psychoanalytischen zu einer pädagogischen Grundlegung. Selbstregulierung der Kinder ist darin ein wichtiges Element, aber nicht übergreifendes Konzept.

Darüberhinaus wird mit dem Begriff des Aushandelns auf ein Stück jener Klarheit und Ordnung verzichtet, der mit dem Konzept der Selbstregulation verbunden war.

Meinte Selbstregulation die Idee einer klaren Trennung zwischen den Bedürfnissen der Kinder einerseits und denen der Erwachsenen andererseits, die sich auch einhalten lassen, so hat die Erfahrung diese Idee als Ideologie deutlich werden lassen. Auch in der Selbstregulation der Kinder waren die Erwachsenen schon immer "mit enthalten". Insofern markiert der Begriffswandel das Zulassen eines größeren Maßes an Komplexität.

Damit ist gemeint, daß die Schulen in sich eine Komplexität walten lassen, die ein einfaches "ja" oder "nein", ein "entweder" "oder" zu vermeiden sucht. Schlüsselbegriffe sowohl der Kinder wie der Erwachsenen sind Möglichkeitsbestimmungen: Man soll, man kann, man darf, manchmal, meistens, aber auch etc.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Vgl. Pollard 1985.

¹⁵⁷ Typisch dafür ist die Antwort eines Schülers auf die Frage, was denn eine Freie Schule sei: "Einfach man macht nicht so Sachen. Man muß nicht die Sachen unbedingt machen, kann sie machen, wenn man will. Oder man tut mehr, wenn man gerade nicht so viel Lust hat, mal was anderes machen. ... Und wir können auch zwischendrin mal mitmachen, aber dann müssen wir auch weiter mitmachen - eigentlich. Oder wenn wir uns bei der Besprechung was ausgesucht haben, wo wir mitmachen, dann müssen wir auch weiter mitmachen eigentlich. ... Jetzt sind die 1. Klässler und die 2. Klässler zusammen und die 3. Klässler und die 4. Klässler. Da sollen wir halt mehr machen. Jetzt sollen, müssen wir einfach mal mitmachen, wenn die Lehrer es sagen". (Marburg 29. 8. 1989)

Die Fragehaltung des Forschungsansatzes muß sich dieser Komplexität anpassen, auch wenn dies quer zu liegen scheint zu einem Forschungsinteresse, das traditionell vor allem an "Klarheit und Wahrheit" orientiert ist.

Das verlangt, vorhandene Situationen als Ergebnis von Geschichte zu begreifen und die Geschichte der Schule als fortlaufenden Veränderungsprozeß. Ebenso wie die Erwachsenen gegenüber den Kindern etwa Verbote mit dem Hinweis rechtfertigen, daß man sich darauf geeinigt habe, dieses oder jenes nicht zu tun, die Erwachsenen also den Kindern die Normen der Schule als Ergebnis einer Geschichte des Aushandelns darstellen, muß dies ein Forschungsbericht über Freie Schulen auch tun. Da die konkrete Genese eines Sachverhaltes in aller Regel nur den Mitgliedern der Schule bekannt ist, muß die notwendig ausschnittshafte Darstellung des Geschehens die prozessuale Auffassung der Mitglieder der Freien Schulen im Hintergrund präsent halten.

Zur Komplexität der Freien Schulen gehört, daß sie nicht einfach eine effektivere Schule anstreben, sondern eine andere Definition von Schule. Sie bieten als Ganztagschulen einen Lebensraum für die Schüler, der gleichzeitig zwei Funktionen erfüllen soll. Nämlich Alltag zu sein und Schule, mit spezifischen, gesellschaftlich weitgehend definierten Bedingungen. Unter dem Begriff "Freie Schule" werden faktisch zwei Bereiche zusammengefaßt, nämlich Schule und Lebensraum. Kompliziert wird dies noch dadurch, daß auch der Lebensraum als Bildungsstätte aufgefaßt wird. Wenn man nach der pädagogischen Bedeutung der Freien Schule fragt, wird man diesen Lebensraum Freie Schule als Bildungsstätte zur Voraussetzung nehmen müssen. Teil dieses Lebensraumes wiederum ist die Schule.¹⁵⁸

Die Frage nach der Beziehung zwischen Schule und Lebensraum markiert eine der schwierigen Diskussionen innerhalb der Freien Schulen. Im Zuge der Diskussion und der daraus folgenden Handlungen geraten Begriffe wie "Lernen" und "Spielen", wie "Unterrichten" und "Erziehen" ins Fließen. Sie stehen nicht mehr fest, sondern sind Ergebnis von Aushandlungen, die zu Situationsdefinitionen führen, die als Folge neuer Diskussionen geändert werden können. Als Situationsdefinitionen wiederum bestimmen sie die Variationsbreite der Verhaltensmöglichkeiten der Kinder in der Freien Schule.

Zur Methode der Untersuchung

Die im folgenden abgedruckten Szenen wurden zwischen 1986 und 1990 an den Freien Schulen Marburg und Frankfurt beobachtet.

In beiden Schulen wurden vom Autor jeweils mehrere Wochen lang Feldbeobachtungen durchgeführt. Darüber hinaus wurden Beobachtungen von dort Lehrenden durchgeführt, beziehungsweise von Eltern, die über eine pädagogische oder psychologische Ausbildung verfügten und über ihre Kinder besonders mit den Gegebenheiten der Schule vertraut waren. Die Aufgabe für die Lehrenden bestand im wesentlichen darin, aus dem Alltag der Schulsituation heraus Szenen festzuhalten. Die Aufgabe der beteiligten Eltern glich der des beteiligten Autors, nämlich zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort systematisch die dort sich entwickelnde Situation festzuhalten.

Diese Vielfalt hat sich bewährt. Dies betrifft sowohl die Teilnahme von zwei Schulen, als auch die Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Wissenschaftler. Der Vielzahl an eingebrachten Wahrnehmungsweisen und Perspektiven wurde durch eine Organisation Rechnung getragen, die es ermöglichte, diese jeweiligen Sichtweisen auszutauschen. So gab es Kooperationen auf den folgenden Ebenen:

- + Diskussion zwischen beobachtendem Elternteil und Lehrendem
- + Diskussion zwischen allen beteiligten Eltern und Lehrenden einer Schule
- + Diskussion zwischen Autor und Lehrenden
- + Diskussion zwischen allen beteiligten Eltern und Lehrenden mit dem Autor
- + Diskussion aller an der Studie beteiligten Eltern, Lehrenden und dem Autor.

¹⁵⁸ Dieser Satz ist bereits Ergebnis der Untersuchung. Zumindest theoretisch denkbar wäre ein Verständnis, nach dem der gesamte Lebensraum als Schule begriffen würde; bzw eines, nach dem Schule nicht mehr selbständig im Lebensraum "Freie Schule" auftauchen würde.

Der Verlauf und die Ergebnisse dieser Auseinandersetzungen zwischen den Beteiligten haben sich als für die Studie wichtiges Datenmaterial erwiesen. (Die wichtigsten Diskussionen wurden auf Band festgehalten und transkribiert).

Die Verschiedenheit der Perspektiven wurde genutzt für die Aufdeckung latenter Strukturen, sowohl auf Seiten aller beteiligten Erwachsenen (Lehrende, Eltern, Wissenschaftler) als auch auf Seiten der in die Untersuchung einbezogenen Kinder. Die Aufdeckung latenter Strukturen bei den Erwachsenen galt als Voraussetzung für die Interpretation des Verhaltens der Kinder, denn die Interpretation der unter den Kindern ablaufenden Prozesse ist angewiesen auf die Berücksichtigung der Sichtweisen der Erwachsenen, besonders der indirekt oder direkt in diese Situation involvierten Erwachsenen. Eine Datenerhebung oder Datenauswertung ohne diesen Hintergrund, d.h. ohne Berücksichtigung der interaktiven Prozesse zwischen Kindern und Erwachsenen müßte zu Fehlinterpretationen der Interaktionen unter den Kindern führen.

Das gilt auch für die Protokollanten. Deshalb enthielten die Feldprotokolle auch Aussagen über die eigene Befindlichkeit des Beobachtenden.

Es ist ebenfalls absehbar, daß Hans Weingartz' These zutrifft: *"Es ist an der Zeit, Abschied zu nehmen von der Vorstellung, es gebe so etwas wie das Konzept der freien Alternativschule. Die Versuche, in den 70er Jahren dieses Konzept zu entwickeln, sind vor dem Hintergrund einer - relativ - einheitlichen Schullandschaft zu sehen. Die gibt es so nicht mehr"*.¹⁵⁹

Unterschiede zwischen den Erwachsenen der beiden Schulen in der Auffassung der Theorie und Praxis einer Freien Schule wurden im Verlauf der Diskussionen deutlich. Ebenso deutlich wurden Unterschiede in dem Verhalten der Kinder.

Ohne einen direkten Bezug zwischen Erwachsenenvorstellungen und Kinderverhalten herstellen zu können oder zu wollen, läßt sich die Bedeutung der Erwachsenenvorstellungen für die Interaktion unter Kindern betonen.

Die grundsätzliche Methode war die Dokumentation teilnehmender Beobachtung in der Form sog. Forschungstagebücher. Diese werden entweder unmittelbar im Anschluß an die zu dokumentierende Situation geschrieben oder zeitlich später. Die Feldnotizen enthalten Angaben über den Prozeß, über Raum und Zeit, Teilnehmer, vorangegangene und die nachfolgende Situation, eine Selbstbeschreibung und eine Interpretation der Situation.

Ihr Ziel besteht im Gewinnen "dichter Beschreibungen".¹⁶⁰

Als zentrale Frage schälte sich die Beziehung zwischen Beobachter und beobachtetem Feld heraus. Wenn alle Aussagen und Daten immer nur Interpretationen von Praxis sein können, Praxis selbst aber nicht abzubilden vermögen, gilt die forschungsmethodische Reflexion vor allem zwei Überlegungen. Einmal, eine größtmögliche Nähe zwischen Praxis und Beschreibung herzustellen; also "dichte Beschreibungen" zu ermöglichen. Zum anderen, sich Möglichkeiten zu verschaffen, Distanz zu den eigenen Interpretationen bewahren zu können. Dies bedeutete, nach Rekonstruktionsformen von Praxis zu suchen, die diese Reflexion ermöglichen.

Wir haben dies einmal durch die oben beschriebene Verschränkung von Beschreibung und Interpretation versucht. Zum anderen muß laufend in Erinnerung gehalten werden, daß alle Beschreibungen Konstruktionen sind.

Mit keinem Instrumentarium lassen sich die Vorgänge aufzeichnen, die in einer Interaktion für den Verlauf dieser Interaktion insgesamt relevant sind. Jede Beschreibung von Handlungen, verbalen Äußerungen, Gesten etc. beruht auf einer Selektion durch den Beobachter. Aus diesen Überlegungen wird die Bedeutung der jeweils an Beobachtungen anschließenden Diskussionen der Situationen unter den Beobachtern deutlich und damit auch eine Skizze einer Forschungsmethode, die auf die Mitarbeit von Personen angewiesen ist, die in dem Forschungsfeld arbeiten oder auf andere Weise "darin zu Hause sind". Denn die Reflexion des Beobachters auf seine Befindlichkeit in der Situation

¹⁵⁹ Weingartz 1989, S. 25.

¹⁶⁰ Vgl. Geertz 1987.

gibt Auskunft über die Situation mitbestimmende Faktoren. Wir betrachten deshalb die von den Beobachtern erhobenen Daten, ihre darin enthaltene Interpretation und die jeweils anschließend durchgeführten Diskussionen als Primärdaten für eine Interpretation. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, die Interpretation mit den Beteiligten zu diskutieren, um überhaupt erfahren zu können, ob deren Sicht angemessen wiedergegeben worden ist.

Die Diskussionen lassen sich in drei Fragebereiche aufteilen. Der erste Schritt bestand darin, im Gespräch eine Rekonstruktion der beobachteten Situation zu leisten, der zweite darin, die Situation zu interpretieren und der dritte Schritt, eine Interpretation der Interpretation vorzunehmen.

Alle Beobachter waren mit dem Gefühl konfrontiert, an manchen Stellen in die Intimsphäre von Kindern einzudringen. Es geschah auch öfter, daß Kinder fragten, warum man anwesend sei, was man mache und warum man sich Notizen mache. Den Kindern wurde der Zweck der Untersuchung erläutert. Stellvertretend für viele soll hier eine Antwort eines Schülers zitiert werden: *"Eigentlich könnte ich sagen, was geht es dich an, was wir hier machen."* Da der Satz die Frage der Anwesenheit in der Schwebe hielt, wurden die Beobachtungen fortgesetzt.

Es gab Situationen, die nicht protokolliert worden sind, weil entweder ein Widerstand der Kinder gegen die Protokollierung spürbar wurde oder sich der Protokollant sicher war, daß die Kinder Widerstand leisten würden, wenn sie wüßten, daß die Beobachtungen anderen als den teilnehmenden Personen mitgeteilt würden. Es gab ebenfalls Situationen unter Kindern, in denen die Kinder den noch anwesenden Erwachsenen mitteilten, daß sie alleine sein wollten. In solchen Situationen, in denen Kinder gewissermaßen ihre "geheimen Stellen" aufsuchten, ließen die Beobachter ihre Untersuchungsabsicht fallen und wechselten räumlich zu anderen Kindern oder Kindergruppen.

Solche Erfahrungen der Erwachsenen lassen die generelle Frage danach stellen, ob es erlaubt sei, mit Methoden, die relativ nahe an Handlungen und Deutungsmuster von Kindern heranreichen, die Abgrenzung zwischen Kindern und Erwachsenen beseitigen zu wollen. Denn es ist klar, daß unsere Studie zunächst zu den Forschungen zu rechnen ist, die Friedrich Thiemann im folgenden Zitat kritisiert:

"Ich finde in der Kinderforschung ein Interesse an der Thematisierung von Dunkelbereichen sich ausbreiten. Die Neugier dringt in das gesellschaftliche Unterleben ein und zerrt die Kritzelsprüche auf den Schulbänken und die Wandverse auf den Schultoiletten in den öffentlichen Diskurs. Ich finde in den Schulen, die das Kinderleben über eine lange Zeit und ausgedehnt regeln, Anzeichen eines größer werdenden Interesses an kindlicher Selbstthematisierung. Schüler werden aufgefordert, ihre noch versteckte Wut und die Angst, die noch immer tabuisierten Lüste im Namen einer neuen Humanität mitzuteilen und bearbeitbar zu machen."¹⁶¹

Thiemann stellt dieses Forschungsinteresse in den Kontext der öffentlichen Kontrolle des Kinderlebens. Es stellt sich die Frage, ob diese Tendenzbeschreibung auch auf Freie Schulen zutrifft. Wir sind in der Praxis unserer Beobachtung davon ausgegangen, daß in den beiden Freien Schulen das Interesse an den Inhalten und Formen der Selbstthematisierung der Kinder von Seiten der Erwachsenen nicht dazu dient, diese einer nun systematischeren Kontrolle zu unterwerfen.

Zur Kultur des Umgangs

Sich wohlfühlen

Es ist Anfang November 1989. Acht Mädchen sitzen um einen runden Tisch und basteln Adventskalender. Die Protokollantin ist "überrascht" und "hingerissen", die

¹⁶¹ Thiemann 1989, S.11.

Bastelstimmung nimmt sie gefangen. Das Basteln wird von Unterricht und Essen unterbrochen und wieder fortgesetzt.

15.00 Eva, Silvia, Alexandra und Sabine gehen sofort weiter basteln, dann kommen auch Anette und Lisa dazu. Silvia sagt: "Alexandra, ich bin fertig", bleibt aber sitzen und betrachtet ihr Bild. Nach ca. 3 Minuten, "Oje, jetzt kommt ... Alexandra, wie machst Du das dann", was aber mehr wie ein Selbstgespräch klingt und auch nicht beantwortet wird.

Eva und Sabine: "Silvia hat's gut"

Silvia geht schließlich Papier für die Rückseite des Adventskalenders holen. Alle basteln weiter. Es ist erstaunlich, wie höflich und konfliktfrei die Mädchen miteinander umgehen. Der Tisch ist viel zu klein für all die großen Kunstwerke, es gibt nicht genug spitze Scheren. Aber die Mädchen arrangieren sich mit allem. Sie diskutieren kurz, weshalb sie immer "Sepp" sagen.

Lisa und Anette gehen.

Silvia: "Ich hab mich aber wirklich nicht beeilt."

Eva: "Geil, Silvia kann schön malen".

Silvia hat schon die Rückwand aufgeklebt und malt hinter den Türchen.¹⁶²

Die Protokollantin der Szene beschreibt einige Tage später die Stimmung so:

Da war eine ganz, also für mich, unheimlich entspannte, anheimelnde tolle Stimmung.¹⁶³

In einer Gruppe zusammensitzen, für sich sein und mit den anderen zusammen, empfinden nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene als angenehm. Man arbeitet mit den Händen, läßt die Gedanken schweifen und schwätzt miteinander. Kinder beginnen dann auch häufig vor sich hin zu summen oder zu singen oder führen auch Selbstgespräche. Silvias Bemerkung, "ich hab mich aber wirklich nicht beeilt" ist wohl so zu verstehen, daß sie die Tatsache, daß sie schon weiter ist als die anderen, nicht als Ergebnis von Konkurrenz gewertet wissen möchte. Es ist ein Beitrag zur Stabilisierung der Harmonie in der Gruppe. Ich will damit sagen, daß man nicht davon ausgehen kann, daß hier einfach Harmonie vorhanden sei. Es ist vielmehr so, daß sie von den Kindern hergestellt oder zusammengehalten wird.

Es gibt einen kleineren Konflikt zwischen zwei Mädchen, auch den Wunsch, fertig zu werden. Schließlich existieren auch einige problematische Fragen über die Beziehungen der Mädchen untereinander. Aber all das wird beiseite geschoben, um die Gruppenatmosphäre aufrecht zu erhalten. Man lobt sich gegenseitig und auch selbst. Ebenso aber wird kritisiert, daß der Tannenbaum nicht gut gelungen sei. Oder es wird festgestellt, daß jemand eigentlich nicht gut malen könne. Oder ein Kind sagt über sein eigenes Werk "Der Tannenbaum ist so kindisch". All dies kann in anderen Situationen ausreichender Anlaß für Konflikte sein.

Zwei Situationen lassen die Bedeutung dieser Harmonie deutlicher hervortreten.

Nena sagt lachend, daß ihre Oma nächsten Dienstag beerdigt wird. Ich reagiere betroffen. Sabine: "Ja, ja, herzliches Beileid" - und weitere Bemerkungen von anderen Kindern, die mir zu verstehen geben, mich da rauszuhalten. Sie scheinen alle Bescheid zu wissen. Ich sag dann auch nichts mehr, obwohl mich das immer wieder beschäftigt.

Wir haben dies im Gespräch als Abwehr der Kindergruppe gegenüber der erwachsenen Protokollantin verstanden. Der Tod der Großmutter und was er für Nena bedeutet, ist eine Angelegenheit, wenn nicht ein Geheimnis der Gruppe. Nicht Nenas Gefühle werden hier geschützt, sondern die Identität der Gruppe. Es handelt sich um die sogenannten "großen Mädchen".

Eine zweite Szene macht dies noch deutlicher:

¹⁶² Protokoll Frankfurt 1. 11. 1989.

¹⁶³ Gespräch 5. 11. 1989.

Daniela betritt den Raum, steht erst ein bißchen unschlüssig herum, tritt dann schweigend an den Tisch heran, stellt sich an die freie Tischseite und betrachtet die Werke.

Eva singt: "Hallo, bescheuerte Daniela"

Silvia singt: "Hallo, bescheuerte Daniela".

Daniela geht (betroffen?) wieder.

(Ich hatte nicht genau mitgekriegt, wer zuerst gesungen hatte.) Als ich nachfrage sagt Sabine: "Wir haben das alle gesagt". (Das stimmt nicht).

Eva und Silvia singen das Lied weiter mit ziemlich fetziger Melodie: "Daniela ist so bescheuert"

Silvia: "Das wußt ich doch schon lange", aber mehr beiläufig.¹⁶⁴

Daniela gehört nicht zu der Gruppe der "großen Mädchen". Man kann sehr gut mit ihr spielen, sagen die Mädchen, aber auch, daß sie zu kindisch sei. Die Lehrerin berichtet, daß Daniela Daumen nuckelnd dabei saß und sich vor allem an einem Kind, an Eva, orientiert habe. Sie wurde geduldet als passive Zuschauerin, aber nicht als Mitglied der Gruppe. Ihr Hinauswurf in der oben zitierten Szene wird von der gesamten Gruppe bewerkstelligt, auch wenn nur zwei Mädchen singen.

Elke von der Horst formulierte in einem Auswertungsgespräch, was mir in diesem Zusammenhang an dieser Szene wichtig ist:

Also, wenn Sabine Partei ergreift für Eva, wenn das Thema 'Tod' draußen gehalten wird und es nur da zündelt, wo die Daniela reinkommt, die erklärtermaßen nicht zu der Gruppe gehört, dann ist das ein Stückchen Beschwörung von Harmonie. Also, wo was Bestimmtes nicht einbrechen darf, und daß, was da nicht einbrechen darf, ist der Gruppenkonsens.

Fünf Tage haben die Mädchen Adventskalender gebastelt. Es läßt sich vermuten, daß es deshalb so lange gedauert hat, weil zwei Aufgaben zu bewältigen waren: Die Erstellung verschiedener Kalender für Eltern und Freunde und der Zusammenhalt der Gruppe, die Eva neu aufgenommen hat.

Psychosoziale Prozesse brauchen ihre Zeit. Das gilt für Kinder wie für Erwachsene. In der Freien Schule wird den Kindern die dazu notwendige Zeit gelassen.

Es ist ja auch nicht so, daß dieser psychisch-soziale Prozeß andere Aktivitäten oder Prozesse ausschließen würde. Die Mädchen haben während der Zeit gebastelt, sie haben sich gegenseitig unterrichtet und sich geholfen, sie haben ihre Meinungen über Jungen und auch sonst über die Welt ausgetauscht, sie haben sich kritisiert und wohl auch interne Konflikte bereinigt. Aber sie haben eben, zumindest in der beobachteten Situation, Wert darauf gelegt, eine harmonische Stimmung zu schaffen. Die Mittel dazu, sind neben der Abgrenzung gegen andere, Lob, Eigenlob und die Orientierung an einer gemeinsamen Beschäftigung, vielleicht auf ein gemeinsames Ziel hin. So werden Lernsituationen geschaffen.

An einer Gruppe von Jungen lassen sich die Mittel noch einmal genauer nachvollziehen. Auch hier gab es den "Dritten", der zunächst ausgegrenzt werden sollte, der dann aber doch geduldet wurde - den Protokollanten. Es gab eine gemeinsame Aktivität, nämlich im Werkraum der Schule das Zusammenbasteln von Figuren, mit denen man später spielen wollte. Auffallend waren die gegenseitige Hilfe und Unterstützung, der höfliche Umgang miteinander, das Warten, bis der andere fertig war und die Entschuldigung, wenn man etwas getan hatte, von dem man annehmen konnte, daß es dem anderen nicht so recht war. Auch hier lobte man sich und den anderen.

Als der Protokollant gegen 10 Uhr hinzukommt, sind Axel, Christof und Wolfgang dabei, eine Elektroschraube auseinanderzunehmen. Eine Stunde später haben sie keine Lust mehr. Dazwischen liegen die Demontage der Schraube und die Montage verschiedener Figuren aus Elektroabfällen.

Die Atmosphäre ist von Sätzen geprägt wie:

¹⁶⁴ Protokoll Frankfurt 1. 11. 1989.

"Kann ich auch mal hämmern?"

"Kann ich die Teile nehmen? Antwort: "Meinetwegen alle."

"So, gut, sieht gut aus."

"Soll ich daraus ein Fahrzeug bauen?" Antwort: "Ja, ein Gutes."

"Brauchst du alle Teile? Hier hast du viel von den Blauen."

"Die Mini-Panzer sind fertig. Sehen doch gut aus - oder?"

*und so weiter.*¹⁶⁵

Symptomatisch scheint mir dann die folgende Situation.

Christof hat einem Elektromotor mit einer Klebepistole lange Metallbeine angeklebt. Es sieht aus wie ein Monstrum mit einem Rumpf auf hohen Beinen. Christof läßt es laufen. Die Beine sind zu lang und das Ding fällt um. Axel sagt: "Der haut sich immer mit der Hand eine runter". Die Jungen lachen. Wolfgang hilft Christof, indem er die Beinposition verändert. Man läßt es wieder laufen. Es klappt nicht. Darauf Axel: "Das Affenmonstrum. Die Feinde lachen sich tot, wenn sie das sehen."

Damit ist die Szene zunächst einmal beendet. Wolfgang hilft Christof dann das Gefährt so zu verändern, bis es sich tatsächlich über die Tischplatte bewegen kann. Aber hier kommt es mir nicht auf die geleistete Hilfe an, sondern auf Axels Satz über die Feinde, die sich totlachen.

Die Jungen basteln Figuren für ein Weltraum-Kriegsspiel. Dazu gehören auch eine Festung, die Axel aus Styropor gebaut hat, sowie die Figuren, die am Entstehen sind. Das Monstrum mit den vier Beinen ist also Partei in einem Streit, dessen andere Partei die "Feinde" sind. Seine Aufgabe besteht darin, die anderen zu liquidieren. Eigentlich geschieht dies durch Schießen mit Kanonen oder Laserstrahlen usw. Dazu war Christofs Monstrum nun zunächst unbrauchbar. Indem Axel nun feststellt, daß sich die Feinde totlachen werden, rettet er Christofs Bemühen um das Gefährt, hält alle bei guter Laune, verhindert Christofs Frustration, und die Spielvorbereitung kann weitergehen.

Genauer gesagt: die gemeinsame Vorbereitung wird auf Dauer gestellt. Dabei geht es nicht darum, dem Ziel näher zu kommen, sondern darum, das Gemeinsame des Tuns anhalten zu lassen. Denn zum eigentlichen Spiel, das heißt, zum Einsatz der Figuren kommt es nicht.

Später spielen alle drei Räuber und Gendarm und danach setzen sie das Basteln von Kriegsspielfiguren mit Legosteinen fort, aus denen sie Raumschiffe, Kanonen, Raketen usw. bauen.

"Auf Dauer gestellt" wird hier nicht nur die Beziehung der Jungen untereinander dadurch, daß sie vor lauter Vorbereitungen des Spiels nicht zu dem Spiel kommen. In diesem "Ausstieg aus der Zeit" manifestiert sich auch der Wunsch nach Unentschiedenheit, der auch als Wechsel der einnehmbaren Positionen auftritt. Die Struktur aller Spiele, die um Weltraum oder Krieg kreisen, ist die Unterteilung in "gut" und "böse".¹⁶⁶ Beide sind Feinde, die einen sind die "Guten" und die anderen die "Bösen". Die Jungen nun stellen "Gute" und "Böse" her. So sagt Axel: "Ich mach von jetzt an `Böse`. Es geht ja nicht, daß das alles `gute` Fahrzeuge sind". In den Spielen kann man beobachten, was auch Christof Axel antwortet: "Man kann das ja unterschiedlich spielen". Ob "gut" oder "böse" hängt nicht vom Aussehen der Figuren ab, sondern von ihrer Definition im Spiel.

Man kann einen Aspekt der Dauer in dem Bestreben sehen, das Spiel aufrechtzuerhalten. So kann man beobachten, daß bei einem sich abzeichnenden Ungleichgewicht der Parteien die stärkere Partei der schwächeren einen Teil ihrer Kräfte abgibt, oder sie in taktischen und strategischen Fragen berät.

Aber darüber hinaus denke ich, ist dieses Spiel mit "gut" und "böse" eine auf Zeitlosigkeit gestellte Wunscherfüllung. Der Spieler kann als Akteur seiner Figuren sowohl gut sein als auch böse - er braucht sich nicht zu entscheiden.¹⁶⁷

¹⁶⁵ Protokoll Frankfurt 3. 10. 1989.

¹⁶⁶ Vgl. Demisch/Klinger 1987. Diese Universalkategorie "gut" oder "böse" gilt für alle Kinder, die ich auch außerhalb der Freien Schule beobachtet oder befragt habe. Sie mag vom Hersteller der entsprechenden Figuren angelegt sein, trifft aber sicherlich auf eine entsprechende Disposition der Kinder.

¹⁶⁷ An dieser Stelle wird besonders deutlich, daß ich aus einer komplexen Szene nur einen Aspekt behandle. Irmelin Demisch und Charlotte Klinger haben sich unter dem Titel "Auf zu den Sternen!" umfassend mit dem Kriegsspielzeug der Jungen beschäftigt. Mir scheint, daß die Bedeutung des Spieles mit "guten" und "bösen"

Mit dem Ausstieg aus der Zeit bleibt die Unentschiedenheit gewahrt und die Möglichkeit, sich in beiden Rollen auszuprobieren.

Fairness und Höflichkeit

Über meinen ersten Besuch in der Freien Schule Frankfurt findet sich die folgende Protokollnotiz:

Die Art, wie ich aufgenommen werde, scheint mir typisch für den Umgang miteinander: freundlich, integrierend ohne Aufdringlichkeit, d.h. jeder hat seinen Raum. Zum Beispiel, wie man Fußball spielt. Claus etwa spielt mit, setzt sich gegenüber den Kleineren aber nicht voll ein, läßt ihnen Raum. Es gibt offenbar einen Codex dieser Art von Fairness.¹⁶⁸

Fairness und Höflichkeit sind Attribute eines Ethos, von dem ich hier jene Faktoren betrachten möchte, die sich auf eine Moral des Umgangs miteinander beziehen.

Claus ist der eindeutig älteste Schüler. Er nutzt seine Macht nicht aus, sondern spielt, wie gesagt, verhalten. Mehrere Male schießt er den Ball über den Zaun, so daß er umständlich geholt werden muß. Es gelingt ihm mehrfach, daß andere Kinder den Ball holen, bis diese das Gefühl haben, nun sei er einmal dran, den Ball zu holen. Wenn das Spiel gestört wird, zum Beispiel, wenn Eltern kommen, heißt es "Spielstop" - dann geht es von irgendeiner Stelle aus weiter. Zu dem Spiel gehört auch gewinnen zu wollen, aber auch, den Zweck des Gewinnens hintenan zu setzen für irgendeinen Spaß. Die Tore schließlich waren unterschiedlich groß, ohne daß dies irgendjemandem außer dem Protokollanten aufgefallen war.

Kinder sorgen in Spielen dafür, daß etwa gleichstarke Parteien entstehen. Aber darüber hinaus wird auf die Besonderheiten des Einzelnen Rücksicht genommen.

Bei einem Versteckspiel etwa muß das jüngere Kind weniger lange warten bis es suchen darf.

Drei Kinder spielen "Weltreise". Die Protokollantin schreibt:

Was mir im Spielverlauf am meisten auffällt: Die Kinder scheinen nicht zu beobachten und zu kontrollieren, ob die Mitspielerinnen beim Setzen korrekt zählen und doch wird einmal - für mich ganz unvermittelt - ein Zählfehler von Karla aufgedeckt und so verhindert, daß sie hoffen kann zu gewinnen.¹⁶⁹

Eine Reihe von Beispielen zeigen, daß ein "bißchen Schummeln" akzeptiert wird. Auch Berta schummelt im Spiel mit Robert und mir, nimmt die Figuren aber beim leisesten Anzeichen eines Protestes wieder zurück.¹⁷⁰ Es ist sicher so, daß Schummeln unter Kindern verboten ist. Der Unterschied zu Erwachsenen scheint mir aber darin zu bestehen, daß begrenzte Regelverletzungen, gewissermaßen als Spiel im Spiel, akzeptiert werden. In der augenzwinkernden Verletzung der Regel sind nämlich zwei Momente miteinander verwoben: die Regelverletzung und die Bestätigung der Regel.

In beiden Schulen spielen die Kinder häufig nach selbstentworfenen Regeln. Das Tischtennispiel, daß die größeren Jungen in Frankfurt regelmäßig spielen, enthält in ihrem Regelsystem schon eine Lösung für das Problem, daß immer mehr Kinder spielen wollen, als die traditionellen Regeln zulassen, nach denen entweder immer nur 2 oder 4 Kinder spielen können. Sie nennen es "King".

Die Regeln des "King":

Einer spielt gegen drei oder vier andere. Das Spiel beginnt als "Rundlauf". Der Sieger wird "King". Er spielt dem ersten zu, dem zweiten, dritten, vierten. Diese stehen halbwegs nebeneinander an der Platte. Wer gespielt hat, geht beiseite. Der

Figuren auch darin liegt, daß die Kinder jeweils die "Guten" oder "Bösen" aussuchen können. Das Spiel erlaubt auszuprobieren, was wie kaum ein anderer Bereich in der Welt der Erwachsenen tabuisiert ist. Wir wollen nicht wahrhaben, daß wir - wie Freud schreibt - allesamt Mörder wären, wenn es nur keine Folgen hätte.

¹⁶⁸ Protokoll Frankfurt 8. 5. 89.

¹⁶⁹ Protokoll Marburg 29. 6. 89.

¹⁷⁰ Protokoll Frankfurt 8. 5. 1989.

"King" darf sich in jeder Runde vier Fehler erlauben, d.h. jedesmal, wenn einer von den vieren ausgeschieden ist, beginnt die Runde von Neuem, d.h. er darf wieder vier Fehler machen. Möglicherweise wurde diesmal die Regel so wie oben beschrieben verändert. Vorher hatte ich den Eindruck, daß der King insgesamt nur 4 Fehler machen darf. Am Ende bleiben 2 Mitspieler übrig. Diese spielen 3 Gewinnsätze. Dabei hat der King jedesmal Aufschlag. Wer jetzt gewinnt wird King. Diffizil ist die "Behinderung". Es bleibt nicht aus, daß man sich behindert. Wenn der nur halbwegs berechnete Verdacht einer Behinderung aufkommt, wird die Angabe wiederholt. Das Argument "ich wurde behindert, weil der andere nicht wegging", hilft, den Platz zu behalten. Einige Male wurde es ungerechtfertigterweise erhoben und auch bei nur wenig Widerspruch abgelehnt. Die Verhinderung von "Behinderung" führt zu einer solidarischen Spielweise. D.h. der King spielt dahin, wo sein momentaner Gegner steht und nicht so, wie dies beim Doppel der Fall ist, wo man bewußt eine Behinderung seiner Gegner erreichen will. Durch das Spiel haben auch schwächere Spieler zumindest die Möglichkeit, in die Endrunde zu kommen. So bin ich als Mitspieler mehrfach vorzeitig ausgeschieden. Der King hat wiederum große Chancen King zu bleiben. Nach einiger Zeit kommt Nils hinzu. Ich habe es nicht beobachtet, aber Patrick und Josef müssen sich abgesprochen haben: Patrick achtet darauf, daß er jeweils vor mir spielt. Er gibt den Ball hoch zurück, so daß Josef schmettern kann und ich ausscheide. Beide haben mehrfach Erfolg damit und freuen sich darüber. Sie freuen sich aber auch, als es mir gelingt, dennoch Schmetterbälle zu bekommen.¹⁷¹

Das Spiel, dessen Bezeichnung die Hierarchie geradezu betont, wird in einer Weise gespielt, die jedem eine Chance läßt, und vor allem dazu führt, daß auch der schlechte Spieler zumindest die "Endrunde" erreichen kann. Das Spiel basiert auf der Beachtung der Verschiedenartigkeit der Mitspieler, mit dem Ziel, bei Wahrung dieser Differenzen ein dennoch spannendes Spiel zu ermöglichen. Jeder kann mitspielen, ohne frustriert zu werden. Dies setzt auch ein hohes Maß an Flexibilität der Beurteilung der Spielsituation voraus, was sich im Umgang mit der notwendig auftretenden gegenseitigen Behinderung zeigt.

Diese Art zu spielen, ermöglicht es dem Einzelnen, zu lernen und zu üben, ohne sich wegen seiner Schwächen unterlegen zu fühlen. Vor diesem Hintergrund ist die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ebenso möglich, wie die kritische Einschätzung des Könnens der anderen.

Zum Ethos der Schule, das in diesem Zusammenhang zu behandeln ist, gehört auch das Phänomen des sich Entschuldigen. Man kann fortlaufend beobachten, wie sich Kinder gegenseitig entschuldigen, vor allem dann, wenn man sich verletzt hat oder, wenn man in den Raum des anderen eingedrungen ist. Etwa als Axel mit Christofs Monster spielt und aus Versehen den Motor in Gang setzt. Es genügt, daß Christof "Ei..." sagt, damit sich Axel entschuldigt.

Eine andere Szene macht deutlich, daß sich Entschuldigen auch eine gesetzte Norm der Erwachsenen ist. Mehrere Jungen haben die zu "Pferden" aufgebauten Kissen der Mädchen zerstört. Im Streitgespräch im Schülerrat fragt die Lehrerin häufiger: "Wie weiter?". Ein Mädchen antwortet, eine Lösung des Konfliktes vor Augen: "Die sollen sich erstmal entschuldigen."¹⁷² Auch wenn die Antwort der Jungen ironisierend ist, sie entschuldigen sich und damit ist die Voraussetzung für ein nun von der Lehrerin initiiertes Spiel gegeben.

Fairness und Höflichkeit sind keine Attribute, die durchgängig dem Verhalten der Kinder angemessen wären. Es gibt Konflikte, Machtansprüche, Sturheit, Bestehen auf rigiden Normen, Ein- und Ausgrenzungen usw. Aber es scheint mir entscheidend, daß sich bei aller Konflikthaftigkeit, die das Miteinander von Kindern hat, es auch Räume der Ruhe

¹⁷¹ Protokoll Frankfurt 12. 5. 1989.

¹⁷² Protokoll Frankfurt 12. 5. 1989.

gibt, und daß die Anerkennung der gegenseitigen Verschiedenheit als Basis des Zusammenlebens auch dort als Norm gilt, wo sie verletzt wird.

"Ruheräume" und die Anerkennung des anderen, so wie er ist, scheinen Voraussetzungen für Lernprozesse, die Veränderungen intendieren. Ohne diese beiden Momente wäre der Druck, erwachsen werden zu sollen, lernen zu sollen, sich zu entscheiden usw. kaum erträglich. Dies gilt wohl für Kinder wie für Erwachsene.

Auf der anderen Seite besteht die Gefahr des Sich Einrichtens in der Gemütlichkeit gegenseitiger Akzeptanz, in der darauf geachtet wird, daß keiner den anderen voraus ist.

Eine Szene aus einem Tischtennispiel weist auf solche Prozesse hin:

*Josef holt mich zum Tischtennis spielen - offenbar mit ihm allein (sonst spielen immer mehrere zusammen). Ich beginne mit ihm zu üben: schneiden, schmettern etc. Josef lernt schnell, ist nicht frustriert bei Fehlern und sagt dann: "Du machst ja richtig Unterricht mir mir. Eigentlich müßte ich das bezahlen." Als Franz und Andreas dazu kommen, versucht er zu verhindern, daß sie mitspielen. Er will weiter mit mir üben.*¹⁷³

Josefs Bemerkung, daß er mich eigentlich bezahlen müsse, weist diese Art systematischer Unterrichtung als etwas aus, was er weniger mit der Freien Schule verbindet, als mit Aktivitäten außerhalb der Schule: der Teilnahme an Kursen wie Akido, wo man etwas lernt, aber dafür bezahlen muß.

Andreas und Franz holen ihn dann auch gewissermaßen wieder auf den Teppich der Freien Schule. Sie funken so lange in unser Trainingsspiel, bis Josef, der sich zwar ärgert, es aber kaum sichtbar werden läßt, zustimmt, daß wieder "King" gespielt werden soll.

Lob und Kritik

*Eine Reihe von Mädchen basteln seit einigen Tagen Adventskalender. In einem der protokollierten Gesprächsausschnitte sagt Sabine: "Der (der Adventskalender - G.Sch.) sieht gar nicht nach Eva aus". Dem stimmen Silvia und Alexandra zu.*¹⁷⁴

Gemeint war, daß der Adventskalender von Eva toll geworden ist, und daß ihr das gar nicht ähnlich sieht. Die Bemerkung ist weder als Kritik noch als Lob zu verstehen. Sie stellt gewissermaßen zwei Tatsachen gegenüber, ohne sie einem gemeinsamen Wertmaßstab zu unterwerfen. In dieser Szene nicht so deutlich, wie in der folgenden ist die Zustimmung desjenigen, der so eingeschätzt wird.

*Eva, Sabine und Alexandra kritisieren Silvias Werk: Der Tannenbaum ist nicht gut, der Stamm zu lang usw. (ohne aggressive Töne!) Silvia stimmt zu, macht weiter und sagt später: "Der Tannenbaum ist so kindisch."*¹⁷⁵

Lob und Kritik zeigen hier die Funktion gegenseitiger Bestätigung von Wahrnehmungen. Und damit sind sie nicht Moment generalisierender Bewertung, sondern eher Mittel der Identitätsstiftung einer Gruppe. Diese Funktion erfüllt vor allem das Lob.

Diese Situation, ebenso wie die des zunächst verunglückten Monsters auf vier Beinen, ist in diesem Sinne als "Kreisgespräch" zu verstehen. Kreisgespräch meint die gegenseitige Bestätigung der wechselweisen Erwartung und dient der Gruppensolidarität. Dazu gehört nicht nur das Lob, sondern auch ein Phänomen, daß sich unter Erwachsenen selten findet: das Selbstlob.

Es gibt eine Reihe von Sequenzen, in denen sich Kinder und ihre Produkte selbst loben. So zeigt Christof im Zusammenhang mit der Bastelei der Weltraumfiguren, was er schon geklebt hat und sagt:

*"So, gut, sieht gut aus" oder etwas später: Christof: "Gut jetzt so. Kommt noch eine Kanone drauf und ein Kopf." Wolfgang: "So wird es gut."*¹⁷⁶

Die folgende Szene macht deutlich, daß Lob und Selbstlob nicht nur Mittel der Gruppenbildung sind. Sie stellen das, was das einzelne Kind macht, auch in die

¹⁷³ Protokoll Frankfurt 12. 5. 1989.

¹⁷⁴ Protokoll Frankfurt 1. 11. 1989.

¹⁷⁵ Protokoll Frankfurt 1. 11. 1989.

¹⁷⁶ Protokoll Frankfurt 3. 10. 1989.

Öffentlichkeit. Sie stellen es in die Beziehung zu den anderen Kindern oder auch zu anderen Erwachsenen. Die häufige Kinderfrage an Erwachsene: "Wie findest du das?" oder "Was findest du schöner... ", auf die Erwachsene oft keine Antwort wissen, weil da häufig zwei Dinge gegeneinander gestellt werden, von denen wir meinen, daß man sie nicht vergleichen könne, versuchen tatsächlich eine Einordnung des Gegenstandes in die Beziehungswelt des Kindes. Eine der Dimensionen dieser Beziehungswelt ist Freude:

Jakob freut sich über die Entwicklung seines Produkts.

Jakob: "Jetzt weiß ich, es wird super!"

"Supervulkan!, sagt er einige Minuten später.

Nachdem die Kassette zu Ende ist, ruft Jakob laut: "Jetzt die andere Seite!" Und wieder: "Supervulkan!"

Jakob ruft mich, ich solle mir auch seinen Supervulkan mal anschauen. Er zeigt mir den Vulkan und sagt: "Der ist größer geworden als ich ihn geplant habe.

Schau, jetzt ist er schon richtig fertig, nur außen muß ich noch machen!"¹⁷⁷

Das Selbstlob ist hier so wenig pädagogisch/psychologisch wie zuvor Lob und Kritik. Es ist Ausdruck der Freude darüber, daß etwas gelungen ist. Und das läßt sich auch über die oben zitierten Beispiele des Lobes sagen. Ihre Differenz zu einem pädagogisch/psychologisch motivierten Lob liegt u.a. in zwei Momenten. Sie nehmen nicht erst eine Distanz ein und sie bewerten nicht das Ergebnis vor dem Hintergrund einer in den Entwicklungsmöglichkeiten liegenden Norm. Dennoch, d.h. ohne ein Modell erwünschten Verhaltens zum Maßstab zu machen, befördern Lob wie Kritik unter den Kindern Anstrengungen und Veränderungen des so kritisierten oder gelobten Kindes. Sie sind Ansporn zum Lernen, einfach deshalb, weil sie Erwartungen errichten.

So sagt Susanne zu Dieter: *"Du bist stark, du traust dich, die umzudrehen"*. Gemeint waren die Schnecken, die Susanne auf einem Blatt sammelte und die dauernd herunterzufallen drohten. Dieter hatte ihr einmal geholfen - ihre Bemerkung veranlaßt ihn, sich nun für längere Zeit als der Beschützer der Schnecken und Susannes zu verstehen.¹⁷⁸

Aber auch diese Interpretation bliebe unzureichend ohne den Zusatz, daß es Dieter auch Spaß machte, daß sich beide Kinder die Freude am Sammeln der Schnecken teilten.

Lob und Kritik sind so Mittel des Ansporns und der Aufforderung zur Veränderung, ohne gleichzeitig eine Bewertung der Person insgesamt vorzunehmen. Sie sind weder abwertend noch aufwertend, sondern eher realistisch.

Nun sind das nicht die einzigen Weisen, in der Lob und Kritik auftreten. Sie können - als Kritik - auch gedacht sein als Vernichtung des anderen und - als Lob - als Schmeichelei.

Als Susanne kommt, wird sie gefragt, welche der in der Sandkiste von uns gebauten "Wohnungen" ihr gefällt. Sie nennt erst Julias und dann meine. Sagt anschließend aber: "Alle drei sind gleich schön."¹⁷⁹

Die beiden anderen Mitspielerinnen sind Julia und Karla, in deren Freundschaftsbund Susanne sehr gerne aufgenommen werden möchte. Die Antwort "alle drei" war also wohl überlegt.

Wieder anders stellt sich die folgende Szene dar. Mehrere Kinder erzählen von ihrem Ausflug nach Italien und dem Besuch des Schiefen Turmes von Pisa. Silvia hat sich angstfrei auf den Turm getraut, während andere Kinder Angst hatten. Die Protokollantin schreibt:

Ihr fällt der schiefe Turm von Pisa auf der Schulfahrt ein. Sie assoziiert munter weiter, wie toll es war, daß von den Zwillingen ausgerechnet Silvia (die sonst zurückhaltendere) auf den Turm geklettert sei und völlig schwindelfrei war, und daß Heidi sich gar nicht getraut habe. Claus wirft ein, daß Josef sogar geheult habe vor Angst. Dagmar: "Ja und die Silvia hat immer gerufen: 'Guck mal Dagmar, ich bin gar nicht schwindelig!'"¹⁸⁰

¹⁷⁷ Protokoll Marburg 7. 6. 1989.

¹⁷⁸ Protokoll Marburg 7. 6. 1989.

¹⁷⁹ Protokoll Marburg 8. 6. 1989.

¹⁸⁰ Protokoll Frankfurt 6. 7. 1989.

Das Gespräch dreht sich im Kern um die Mitteilung der überraschenden Freude an die Protokollantin, daß Silvia gar nicht so schüchtern sei oder, daß sie hier eine Leistung gezeigt habe, die man nicht von ihr erwartet hätte.

Es gibt durchaus auch die Kinder als bewertenden Chor. Dies gilt für Lob und Kritik. Diese Bedeutung tritt dann auf, wenn Veränderungen eingetreten sind, die die gesamte Person betreffen.

Das Wort vom "Chor", daß hier den Chor in der griechischen Tragödie als die Stimme der allgemeinen Vernunft zum metaphorischen Hintergrund hat, ist über die metaphorische Bedeutung hinaus auch wörtlich gemeint. In solchen Situationen treten immer mehrere Kinder auf, die sich über ein anderes Kind unterhalten.

So ist Franz noch längere Zeit geradezu Schulthema, weil er in Pisa "so nett gewesen sei".¹⁸¹ Kern des Gespräches ist der Wunsch der Kinder, daß es nun möglich sei, mit Franz gut auszukommen und, daß sie nun auch das ihre dazu tun wollten. Franz galt bis dahin unter Kindern wie Erwachsenen als Kind mit Schwierigkeiten. Auch hier scheint mir die Flexibilität der gemeinsamen Einschätzung entscheidend zu sein, die es jedem Kind ermöglicht, ohne Stigmatisierung zu leben, auch wenn dieser Kinder"chor" vielleicht genauer in der Einschätzung und damit auch in der Kritik ist, als die Erwachsenen, von denen Beatrice sagt: *"Die Eltern trauen sich nicht zu sagen, wenn sie was doof finden."*¹⁸² Die Kinder trauen sich durchaus.

Das Selbstverständnis der Kinder, vor dem Lob und Kritik zu sehen sind, wird in dem folgenden Ausschnitt von Sabine formuliert:

*Sabine fragt Franz, wieso er eigentlich immer gleich losprügeln muß? Franz: "Was mischt du dich überhaupt ein - das geht dich doch gar nichts an." Sabine: "Mich geht alles an, was um mich herum geschieht." Franz: "Wer sich einmischt, ist für mich mit drin." Sabine: "Aber man kann doch auch miteinander reden, vernünftig miteinander reden, nicht immer gleich so brutal sein."*¹⁸³

Sabine formuliert zweifellos die Norm, und das Gespräch darüber weist natürlich darauf hin, daß es Situationen gibt, die nicht so sind, wie sie sein sollen. Dazu gehört auch eine Kritik, die dem anderen keine angemessene Reaktion mehr erlaubt.

*Eine Gruppe von Kindern malt Schiffe für eine gemeinsame Theateraufführung "Columbus". Karla wird Zielscheibe einer Auseinandersetzung, deren Hintergrund ich nicht kenne. Es beginnt harmlos mit Fritz's Bemerkung zu Karla: "So, wie ich das kenne, ist die Kajüte immer hinten." Karlas Kajüte auf dem Schiffsbild ist vorn. Karla gibt den Ärger zunächst weiter und fragt: "Warum guckt der Dieter einfach immer nur zu?" Aber diese Beschwerde hat keine Folgen. Nun beginnt Manu, Karlas Bild zu ironisieren. Die von ihr gemalten Menschen seien viel zu groß im Verhältnis zur Größe der Kajüte usw. Schließlich die Frage, ob auf den Bildern "Abend" sein soll oder "Tag". Fritz setzt durch, daß alle Bilder in dieser Hinsicht gleich sein sollen. Fast alle haben ihre Bilder in einer Abendstimmung gemalt, nur Karla hat "Tag". Der anwesende Lehrer versucht einen Kompromiß herzustellen, aber das mißlingt. Karla ist nahe dran zu weinen, haut mit den Füßen gegen den Tisch und geht raus. Der Lehrer holt sie zurück zum Aufräumen. Ich frage später Karla, warum sie so wütend war. Ihre Antwort: "Weil mir mein Bild nicht so gelungen war."*¹⁸⁴

Trösten und Helfen

¹⁸¹ Protokoll Frankfurt 6. 7. 1989.

¹⁸² Protokoll Frankfurt 1. 1. 1989.

¹⁸³ Protokoll Frankfurt 25. 9. 1989.

¹⁸⁴ Protokoll Marburg 6. 6. 1989.

Daß Trösten zu den Verhaltensmöglichkeiten und Trost geben zu einer Norm gehören, davon war schon im Zusammenhang mit Claus und Robert die Rede. Als Robert weinend auf dem Boden liegt, fordern die Mädchen Claus auf, ihn zu trösten.

Michael Plappert zitiert einen Brief dreier Mädchen an ihre Lehrerin, als diese an ihrer Person und ihren Fähigkeiten zweifelt:

*"du machst beschitmt nichts falsch wir fiden du machst gar nichtstfschalsch wier finden sogar gut das du an diser Schule bist vile grüse von Hanna Anne und Annegret."*¹⁸⁵

Wenn Trösten die Fähigkeit voraussetzt, sich in einen anderen Menschen hineindenken zu können, dann sind schon kleine Kinder zu dieser Dezentrierung in der Lage.¹⁸⁶

Trost ist aber nur dort möglich, wo Beziehungen nicht einer totalen Konkurrenz unterliegen, wo der Nachteil des anderen nicht zum eigenen Vorteil ausgebeutet wird.

*Beim Vorlesen hören die 5 Mädchen konzentriert zu, immer wieder werden Bemerkungen oder Fragen zum Inhalt des Buches gemacht. Davia und Hanna fangen zwischendurch für kurze Zeit an, mit Bauklötzen zu bauen, die auf dem Boden verstreut herumliegen, hören aber weiter zu. An einer besonders ernsten, traurigen Stelle hören die beiden auf. In der Geschichte ist die Mutter des einen Jungen gestorben. Annegret ist dem Weinen nahe. Anne sagt: "Das verstehe ich nicht, daß du fast heulst." Karla meint: "Die denkt vielleicht, das wäre mit ihrer Mutter."*¹⁸⁷

Trösten setzt die Idee einer Gemeinsamkeit voraus und schafft sie auch.

*Auf der Suche nach Eva gehe ich durchs Haus und treffe oben im 2. Stock auf Ingrid, die weint und verzweifelt ist, weil sie ihren Brustbeutel verloren hat. Drumherum einige Kinder und Frau W., die mit Ingrid an der Hand suchen geht.*¹⁸⁸

Ein zweites, unter Erwachsenen mit dem Trost verbundenes Element, wird unter den Kindern erkennbar: Der Verweis auf eine nicht abänderbare Realität:

*Ernst provoziert Anton, haut ihm auf den Hintern. Anton geht weg, kommt wieder mit einem Notenständer in der Hand und schlägt Ernst. Ernst sucht bei Robert Schutz. Robert greift nicht ein, sondern sagt zu Ernst: "Laß das sein, du heulst sonst. Anton will immer nur, daß die Kinder heulen." Ernst heult auch kurz und übertrieben. Robert tröstet ihn: "Jetzt geht er weg" - was heißen soll, jetzt, nachdem du es abgekriegt hast, läßt er uns alle für einige Zeit in Ruhe."*¹⁸⁹

Krappmann und Oswald haben in einer Berliner Grundschulklasse die Hilfeleistungen von Kindern beobachtet. Sie kommen zu dem Ergebnis, daß es zu wenig Hilfeleistungen unter den Kindern kommt, daß vielfach Hilfe abgelehnt wird, daß Hilfe mit dem Sozialstatus des Kindes in der Klasse verbunden ist, daß sie gewährt wird, um Überlegenheit zu demonstrieren usw. Sie beschreiben die Leistung oder Verweigerung von Hilfe als Moment des Konkurrenzsystems der Schulklasse.¹⁹⁰

Der Text liest sich wie eine Beschreibung des Verhaltens von Kindern. Tatsächlich aber scheint er die Normen der Schule und des Unterrichts zu spiegeln - allerdings ohne, daß die Autoren darauf eingehen.

Beobachtungen in einer Regelgrundschulklasse zeigen, daß die Frage, ob sich Kinder helfen oder nicht, von der Art des Unterrichts und der Haltung der Lehrerin abhängen. In einem offenen Unterricht ist ein hohes Maß an gegenseitiger Hilfeleistung zu erkennen.

¹⁸⁵ Plappert 1990 S. 20.

¹⁸⁶ Ton Beekman schreibt über einen Spaziergang mit einem Dreijährigen: "In der gemeinsamen Anwesenheit entsteht eine geteilte Welt: zusammen gehen wir in den Garten, bewundern wir die Welt, zusammen verstehen wir das Wunder des Augenblicks, verweilen wir. Wir sind sogar fürsorglich füreinander. 'Vorsicht, Ton!' - Wer hat noch gesagt, daß Kinder egozentrisch seien? 'Dein Kopf ist höher, meiner ist hier', wer hat behauptet, daß Kinder die Perspektive des anderen nicht einnehmen können? (Beekman 1987, S. 13)

¹⁸⁷ Protokoll Marburg 29.6.1989.

¹⁸⁸ Protokoll Frankfurt 17. 11.1989.

¹⁸⁹ Protokoll Frankfurt 5. 10. 1989.

¹⁹⁰ Vgl. Krappmann/Oswald 1985, S. 324 - 326.

In beiden Freien Schulen läßt sich "Hilfe" von "Zusammenarbeit" kaum trennen. Gemeinsame Arbeit ist angewiesen auf Zuarbeit, besteht im Wechsel verschiedener Rollen und Aufgaben. Hilfe ist hier selbstverständlich und Voraussetzung der Tätigkeit.

Von Manfred lassen sich zwei unterschiedliche Verhaltensweisen berichten. In der Situation, die oben bereits zitiert wurde, bietet er Julia und Karla mehrfach an, ihnen zu helfen. Er will mit aufräumen.¹⁹¹

In einer anderen ebenfalls zitierten Situation, dem Spiel mit dem Staubsauger, denkt Manfred nicht daran, mitzuhelfen:

*Es sind nur Malte und Dieter, die die ausgepusteten Schnipsel wieder - mit den Händen - aufsammeln. Trotz wiederholter ärgerlicher Anforderungen von Malte beteiligt sich Manfred lieber nicht daran. (Malte: "Du könntest auch mal aufsammeln. Merkst du nicht, daß ich ständig einsammele?!") Manfred produziert lieber neue Schnipsel.*¹⁹²

Aufräumen, vor allem nach dem Mittagessen, gehört in Marburg zu den eher ungeliebten Tätigkeiten der Kinder. Auch Susanne hat in dem Protokoll über das "Cafe" einige Mühe, die anderen dazu zu bringen, ihr beim Aufräumen mitzuhelfen.

Wenn Manfred angeboten hat, zu helfen, so wohl auch deshalb, weil er gerne bei dem Spiel der beiden Mädchen mitgemacht hätte. Er wäre gern in die Gruppe der Mädchen aufgenommen worden. Manfreds Unberechenbarkeit macht sich für die Kinder vor allem daran fest, daß er in Situationen, die alle gemeinsam verpflichten, die Tendenz hat, seinen eigenen Interessen nachzugehen.

Sich zu helfen ist in den beiden Freien Schulen Indiz der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, meistens zu einer Freundesgruppe.

So bietet Jakob Fritz seine Badehose an und schwimmt selbst in der Unterhose, so bietet sich Davia an, mit Helga den Tisch zu decken, oder Eva bietet an, am nächsten Tag für die Gruppe eine Nagelschere mitzubringen: *"Aber ihr müßt versprechen, aufzupassen. Ich muß die wieder mitbringen."*¹⁹³

Hilfe wird hier nicht angeboten oder verweigert, "um Überlegenheit zu demonstrieren"¹⁹⁴, weil das um Hilfe bittende Kind einen niedrigeren Leistungsstandard hat. Hilfe zu gewähren oder zu verweigern ist eher Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer der Kleingruppen.

Dort, wo diese Zugehörigkeit nicht gegeben ist oder sie sich konflikthaft gestaltet, wird der Wunsch nach Hilfe ausgeschlagen. Das bezieht sich zumeist auf den Wunsch des einen Kindes, daß das angesprochene Kind mit ihm spielen soll. Betroffen davon sind vor allem die Kinder, die gewissermaßen "Einzelgänger" sind:

*Eva versucht Ingrid zu überreden, mit ihr woanders hinzugehen, aber vergeblich.*¹⁹⁵

*Manfred geht zurück zum Piratenschiff, fährt es durch den Raum. Dieter guckt zu. Manfred fragt: "Willst du mitspielen, bitte!" Dieter: "Nein!"*¹⁹⁶

*Manfred reißt die Tür vom Kuschelzimmer auf, weil er darin Geräusche gehört hat, die vom "Wolfsspiel" herrühren. Er will mitmachen. Er wird aber von den Kindern rausgeschmissen, weil er auch nicht mitgelesen hat.*¹⁹⁷

*Susanne läuft einsam im Flur umher. Sie geht auf Helga zu, fragt, ob sie mit rausgehe. Wiederum keine positive Resonanz.*¹⁹⁸

¹⁹¹ Protokoll Marburg, 8. 6. 1989.

¹⁹² Protokoll Marburg 9. 10. 1989.

¹⁹³ Protokoll Frankfurt 1. 11. 1989.

¹⁹⁴ Krappmann/Oswald 1985, S. 325.

¹⁹⁵ Protokoll Frankfurt 1. 11. 1989.

¹⁹⁶ Protokoll Marburg 22. 9. 1989.

¹⁹⁷ Protokoll Marburg 22. 9. 1989.

¹⁹⁸ Protokoll Marburg 27. 6. 1989.

Beobachten läßt sich in beiden Freien Schulen auch eine Hilfeleistung, die sich nicht an der Gruppenzugehörigkeit orientiert, sondern schlicht davon geprägt ist, daß hier ältere und jüngere Kinder zusammen sind. In vielen Fällen helfen die Älteren den Jüngeren, was auch wohl damit zusammenhängt, daß in beiden Schulen vielfach ältere und jüngere Geschwister zusammen sind. Wenn Arnold dem Ivo die Hose zumacht oder kleinere Kinder an die Hand genommen werden, so handelt es sich häufig nicht um Geschwister, sondern einfach um jüngere Kinder, die bei den Älteren eine Art Lust an der Verantwortung wachrufen. Die Tatsache, daß die Älteren aber auch durchaus in der Lage sind, die Kleineren zu tyrannisieren, verbietet eine Idealisierung dieser Beziehungen. Sie sind sich der Unterschiede zwischen ihnen und den Kleineren auch durchaus bewußt, wie die folgende, eher witzige Szene, zeigt:

*Heiko (8 Jahre) und Anton (7 Jahre) stehen vor einem Bild, auf dem Schiffe im Hafen zu sehen sind. Sie sagen zu Moritz (5 Jahre): "Das sind Schiffe und die sind auf der Wiese." (Das Wasser ist grün gemalt.) Einen Polder geben sie als Mülleimer aus und amüsieren sich darüber, daß Moritz ihnen glaubt. Die beiden zwinkern sich dabei mit den Augen zu.*¹⁹⁹

Ermahnungen und Belehrungen

*Berta ist gekommen. Volker kommt grinsend in den Raum, hebt einen Legostein hoch. Berta, seine Schwester, sagt: "Volker. Wenn du haust, hau ich dich auch." Eher lächelnd zieht sie ihn auf den Boden, hält ihn fest. Volker verspricht nicht mehr zu hauen, ist ein bißchen weinerlich.*²⁰⁰

*Volker steht am Zaun mit einer Brezel, die er auf der Straße gefunden hat und beißt davon ab. Mehrere Kinder: "Iß das nicht." "Der ist doof, dem ist egal, ob da drauf gepißt oder geschissen wurde." Volker beißt weiter ab. Hans geht hin, nimmt ihm die Brezel aus der Hand, wirft sie weg und sagt: "Spuck das aus, das ist giftig, Volker." Er fährt ihm dabei mit der Hand über den Kopf. Die Geste besagt: Du bist ja noch klein, du bist noch dumm. Volker spuckt die Brezettelreste aus. Herr X, einer der Lehrer kommt dazu. Hans sagt zu ihm: "Du mußt besser auf Volker aufpassen."*²⁰¹

*Christof will raus. Axel: "Ihr könnt jetzt nicht einfach rausgehen, wir müssen jetzt erst aufräumen." Die Jungen räumen die Sachen zum Teil in eine Kiste, zum Teil auf das Raumschiff. Dann gehen alle drei aus dem Werkraum hinaus.*²⁰²

*Helga: "Ich kann nicht mehr!" (Gemeint ist das Brötchenschmierer). Susanne: "Helga, wenn du motzt, hört das auch nicht auf!" Helga: "Ich weiß."*²⁰³

Davia will beim Angebot "Vulkane" mitmachen. Annegret sagt: "Nur Kinder, die dabei waren!" (D.h., nur Kinder, die bisher dabei waren, dürfen weiter mitmachen).

*Davia ärgert sich: "Ich gehe aus der Besprechung, ich hab keinen Bock mehr." Fritz: "Sie hat keinen Bock mehr auf die Besprechung. Bock hat niemand zu der Besprechung. Ich hab keinen Bock, bleib aber trotzdem da." Als Davia im Begriff ist rauszugehen, sagt Helga: "Davia, komm zurück." Davia kommt zurück.*²⁰⁴

¹⁹⁹ Protokoll Marburg 29. 9. 1989.

²⁰⁰ Protokoll Frankfurt 8. 2. 1989.

²⁰¹ Protokoll Frankfurt 8. 5. 1989.

²⁰² Protokoll Frankfurt 3. 10. 1989.

²⁰³ Protokoll Marburg 16. 11. 1989. In der Cafe-Szene ist Susanne mehrfach dabei zu ermahnen, zu erziehen und zu motivieren.

²⁰⁴ Protokoll Marburg 7. 6. 1989.

*Karla und Arnold bedienen (im Cafe). Die vier Mädchen, Annegret, Anne, Helga, Davia sitzen an einem Tisch und sind ziemlich laut und aufdringlich. Karla sagt, als es einen Moment leise ist: "Seid mal weiter so leise, das ist nämlich schön, wenn es so leise ist." Das hält aber nicht lange an.*²⁰⁵

*Karla entdeckt auf einer Burg eine Jacke und ruft: "Ich nehme die Jacke mit." Susanne: "Die ist von Manfred, dem macht das sowieso nichts aus." Als Manfred einige Zeit später kommt, hält Susanne ihm vor: "Hättest du mal besser aufgepaßt!"*²⁰⁶

Verschiedene Situationen lassen sich unterscheiden.

Da gibt es zum einen die Situation, in der sich Kinder stellvertretend für Normen oder Ansprüche der Erwachsenen äußern. Etwa, daß man auf seine Jacke aufpassen muß.

Bei einem anderen durchgängigen Thema, dem Aufräumen, scheint es mir weniger um eine Norm der Kinder zu gehen, als darum, daß einzelne Kinder versuchen zu erreichen, daß kein Konflikt mit den Erwachsenen entsteht. Deshalb versuchen wohl auch Fritz und Helga Davia vom Verlassen der Besprechung abzuhalten. Der durch solche Ereignisse antizipierbare Ärger mit Erwachsenen - zumindest die Tatsache, daß die ungeliebte Besprechung noch länger dauert, als unbedingt nötig - veranlaßt zur Disziplinierung. In solchen Situationen sind die Kinder eher Stellvertreter der Lehrerwünsche, bzw. sie geben den auf die Kindergruppe von den Erwachsenen ausgeübten Druck an einzelne Kinder weiter. Unklar ist, ob sich die generell in Marburg beobachtbare Norm der Kinder, daß nur mitmachen darf, wer schon zuvor mitgemacht hat, von den Kindern her ergibt oder von den Erwachsenen. Sicher ist, daß die Erwachsenen ein Interesse daran haben, stabile Lerngruppen zusammenzuhalten und auch auf die Einhaltung solcher Verbindlichkeiten achten. In den zitierten und in anderen Beispielen waren es aber nun die Kinder, die bei großzügiger Handhabung durch die Erwachsenen auf Einhaltung der Regel insistierten.

Karla's Bemerkung: "Seid mal weiter so leise. Es ist nämlich schön, wenn es so leise ist", ist keine Disziplinierung, sondern die Äußerung einer Erfahrung, die allerdings im Widerstreit zu der Erfahrung liegt, daß es auch schön ist, wenn es laut ist.

In den ersten beiden Beispielen wird die Übernahme von Verantwortung für jüngere Kinder deutlich. Wenn man bedenkt, daß Berta erst sechs Jahre alt ist, dann erscheint erstaunlich, wie sie dem Aggressionsversuch ihres jüngeren Bruders mit Empathie begegnen kann.

Beobachtbar ist auch jene Empathie, die eine Rücksichtnahme auf den anderen zur Folge hat:

*Davia und Frau F. sitzen auf einem Sofa und Davia soll aus einem Bilderbuch vorlesen. Auf dem Hochbett gegenüber dem Sofa sitzen Dieter und ein Kind aus der Kita. Davia, die sich schwer tut mit dem Lesen: "Sei doch leise, du bist so laut, setz dich mal hin, sonst mußt du raus." Dieter und das andere Kind halten sich daran.*²⁰⁷

Nun sind alle bisher zitierten Situationen Beispiele dafür, wo sich Kinder expressis verbis äußern. Erziehung, so ist zu vermuten, geschieht aber sehr viel stärker im handelnden Umgang der Kinder miteinander.

Es ist die Zeit nach dem Mittagessen. Die Erwachsenen haben sich zur Kaffeepause in das Lehrerzimmer zurückgezogen. Josef und Christof kommen aufgeregt herein: Franz schlägt die Kinder zusammen. Ich gehe hinunter.

Franz sitzt auf seinem Platz und hantiert mit Briefmarkenpinzette und seinen Briefmarken. Er ist sehr still, außer ihm ist niemand da. Ich setze mich auf einen Stuhl vor seinen Platz und halte mich an die zuvor getroffene Verabredung zwischen ihm, Josef und mir, nach dem Mittagessen zu schreiben. "Soll ich Josef holen?" Er nickt und sagt: "Warum nicht."

²⁰⁵ Protokoll Marburg, 29. 9. 1989.

²⁰⁶ Protokoll Marburg 7. 6. 1989.

²⁰⁷ Protokoll Marburg, 7. 6. 1989.

Ich gehe an das Fenster zum Hof, und erinnere Josef an die getroffene Vereinbarung. Josef steht mit Sabine vor dem Fenster. Sabine hat gerade geweint. Josef meint, er kommt jetzt lieber nicht, da er bei der Auseinandersetzung eben auf der falschen Seite gestanden hat. Ich schaue Sabine an: "Was war los?" "Ach, ist schon gut."

Ich rede wieder zu Josef: "Ich habe eben mit Franz darüber gesprochen, dich zu holen." Für ihn ist das in Ordnung. Josef: "Ja?, na gut, ich komme."

Ich setze mich wieder zu Franz. Josef kommt herein und setzt sich auf seinen Platz neben ihn. Er holt sein Schreibheft heraus, schreibt zwei Wörter. Nein, das macht keinen Spaß. Ich soll ihm Quizfragen stellen. Franz will nichts machen, er sortiert seine Briefmarken.

Ich versuche ein Gespräch über das im Hof vorgefallene anzufangen. Nein, er will nicht. Er läuft nicht weg, ich habe das Gefühl, er ist froh, nicht alleine zu sein.

Sabine kommt dazu und setzt sich auf einen Tisch schräg gegenüber von Franz.

Susanne, Alexandra, Berta, Daniela kommen als Zuhörer und Zuschauer und lehnen sich auf die Tische gegenüber von Franz. Andreas kommt und bewegt sich um seinen Platz herum. Josef steht auf und geht zu ihm hin, alles selbe Tischreihe wie Franz.

Sabine fragt Franz, wieso er eigentlich immer gleich losprügeln muß? Franz: "Was mischst du dich überhaupt ein? Das geht dich doch gar nichts an." Sabine: "Mich geht alles was an, was um mich herum geschieht." Franz: "Wer sich einmischt, ist für mich mit drin." Sabine: "Aber man kann doch auch miteinander reden, vernünftig miteinander reden. Nicht immer gleich so brutal sein." Franz: "In der Gruppe kann ich nicht reden."

Er steht auf, nimmt die eingepackten Briefmarkenalben und geht. Sabine: "Jetzt haut er wieder ab."

Franz kommt zurück: "Ich hab die Sachen weggebracht. Das geht ja jetzt doch nicht." Und er setzt sich wieder auf seinen Platz.

Josef fragt Sabine, ob sie mit jedem so reden könnte? Sabine: "Nein, mit Arne geht das zum Beispiel überhaupt nicht, der nimmt mich nicht ernst. Mit Nena geht das sehr gut." Josef: "Mit Nena? Von der fühl ich mich immer nur verscheißert."

*Josef sitzt dabei wieder auf seinem Platz, Sabine steht vor seinem Tisch. Franz sitzt daneben, hört zu.*²⁰⁸

Die Lehrerin versucht anschließend Franz Situation in der Gruppe anzusprechen, vor allem seine Bemerkung, daß alle gegen ihn seien. Sie versucht ihm zu sagen, daß dies nicht so sei, sie wohl aber etwas von ihm wollten. Sie zählt auf, wer von den Erwachsenen und von den Kindern ihn mag und gerne etwas mit ihm zusammen macht.

Die Situation besteht in einem Erziehungsvorgang, an dem sowohl die Lehrerin als auch die anderen Kinder beteiligt sind. Ich beschränke mich auf deren Art der Beteiligung.

Die Lehrerin weist Franz darauf hin, daß sich hier viele Kinder um ihn herum versammelt haben. Das wird aus dem Protokoll auch deutlich. Bei Konflikten ist es häufig so, daß eine Reihe von am Konflikt unbeteiligten Kindern im anschließenden Gespräch dazu kommen. Sie sagen häufig nichts, sondern sind stille, aber dennoch aktive Zuschauer. Die Kindergruppe repräsentiert zunächst das Interesse der Kinder an der Klärung des Konfliktes. Sie hat aber noch eine Bedeutung, die sich aus einem Wortprotokoll allein kaum erschließen läßt, weil dafür die Atmosphäre, die Körperhaltung, der Tonfall usw. entscheidend sind. Die Kindergruppe, die herumsteht, tritt nicht auf als distanzierte "Richter" oder "Henker". Sie vermittelt - in aller Regel - dem Kind, das im Mittelpunkt der Diskussion steht, das Gefühl, dazuzugehören. Nun scheint dies genau Franz Problem zu sein. Er hat die Tendenz, sich außerhalb zu stellen. Sabine's Bemerkung: "Jetzt haut er wieder ab", ist darauf bezogen. Franz kommt aber zurück und erklärt, warum er kurz aufgestanden und weggegangen ist (weil es in der Situation keinen Sinn hat, Briefmarken zu sortieren). Er sagt damit im Kern: Ich hau nicht ab, ich will mit euch reden. Das folgende Gespräch zwischen Josef und Sabine dreht sich um die Frage, mit wem man "vernünftig reden

kann". Franz wird dabei nicht erwähnt - er erfährt aber wohl, wie sich jemand fühlt, der die Erfahrung macht, daß der andere nicht vernünftig mit ihm reden will.

Die Situation ist insgesamt eine Erziehungssituation, von der sich Franz sicher gerne drücken möchte, weil in ihr seine Probleme verhandelt werden - er sich der Situation aber auch nicht entziehen kann, weil er sonst alleine ist. Die Situation manifestiert: Wir sitzen alle in einem Boot. Und das heißt als Kritik an Franz: Du kannst nicht so tun, als ob die Kinder, die du verprügelst, dir fremd wären. Mit Franz Ambivalenz des Wunsches nach Nähe und Distanz wird dabei von den Kindern auf eine Weise umgegangen, die ihn nicht zwingt, nach außen hin eine Position einzunehmen, die er im Moment nicht leben kann. Er wird weder diskriminiert, noch aufgefordert, sich in die offenen Arme der Kindergruppe zu begeben.

Nun ist die Anerkennung des Lebensraumes Freie Schule als einem Lebensraum, dem man sich nicht entziehen kann, offenbar auch eine der Konfliktgrenzen der Erwachsenen. Das wird deutlich in der Besprechung eines Konfliktes, an dem Franz auch beteiligt war. Franz setzt sich in den Türrahmen, der den Raum, in dem das Gespräch stattfindet, von einem anderen abgrenzt. Die Lehrerin thematisiert dies und fragt die übrigen Kinder, ob sie das annehmen können. Sie greift allerdings direkt und scharf ein, als Franz versucht, einen Standpunkt außerhalb des "Diskussionsraumes" einzunehmen:

Franz: "Ich weiß, wo ihr wohnt, ihr wohnt auf der Welt, ich wohn auf dem Mond."

Frau W.: "Hier ist dann der Mond."

Mädchengruppe: "Franz, jetzt komm auch mal her."²⁰⁹

Die Voraussetzung, um überhaupt miteinander reden zu können ist, daß der andere sich im gleichen Raum aufhält. "Hier ist der Mond" kennzeichnet darüber hinaus den von den Erwachsenen initiierten Grundkonsens aller Beziehungen, bei dessen Infragestellung sie deutlich reagieren. Auch nur in dieser Unbedingtheit der Akzeptanz des gemeinsamen Lebensraumes ist es möglich, Konflikte solidarisch miteinander auszutragen.

Trennungen von Kindern und Eltern bedeuten in den Freien Schulen auch etwas völlig anderes als der "Schulabgang" oder "Schulwechsel" in einer Regelschule. Sie sind ultima ratio eines langen, konflikthaften Prozesses und werden von allen Beteiligten ebenso schmerzvoll erlebt. "Lebensgemeinschaft" meint nicht nur, daß ein Teil des Alltages miteinander verbracht wird - sondern ein ganzes Stück auch "Schicksalsgemeinschaft".²¹⁰

Man kann die Auseinandersetzungen um Franz auch als Versuch verstehen, ihn in diese Schicksalsgemeinschaft hereinzuholen. Daran sind Erwachsene wie Kinder beteiligt.

Expertentum

Jedes Kind ist in irgendeinem Bereich "Experte". Das heißt, es gibt etwas, von dem das Kind weiß, daß es das am besten kann. Was wichtiger ist: auch die anderen wissen es. So gibt es einen Fachmann oder eine Fachfrau für Computer, für Trampolinspringen, für Vorlesen, für Rechnen, Schreiben, Malen, Dinosaurier, Flaggen, Karikaturen, Backen, Kochen, Töpfeln, Spielen, Werken und so weiter. Experte oder Expertin wird man u.a. durch längere Beschäftigung mit einem Thema:

Ich bin begeistert von den vielen Karikaturen und frage Mathias, wie lange er schon an den Bildern arbeitet. "Schon lange", sagt Mathias, "seit Freitag", die Lehrerin. Heute ist Mittwoch. Dabei malt er immer weiter. Berge von Bildern sind auf dem Tisch.²¹¹

²⁰⁹ Protokoll Frankfurt 12. 5. 1989.

²¹⁰ Ich denke, es ist diese "Schicksalsgemeinschaft", die es Außenstehenden so schwer macht zu verstehen, was in einer Freien Schule eigentlich geschieht und auch den Eindruck hervorruft, daß sich die Freien Schulen nach außen abschotten. Als "Schicksalsgemeinschaft" teilt die Freie Schule allerdings auch die Projektionsmechanismen solcher Gemeinschaften, die u.a. darin bestehen, dazu zu neigen, Ereignisse oder Vorgänge als "lebensbedrohlich" wahrzunehmen. Man kann auch vermuten, daß die Freie Schule für die Eltern jene zusammenschweißende Funktion wahrnimmt, die die Familie verloren hat.

²¹¹ Protokoll Frankfurt 15. 11. 1989.

Dieses Expertentum wird von allen anerkannt und akzeptiert. Als die Lehrerin mit einem anderen Kind Karikaturen malen will, sagt dieses: "Ne, der Mathias ist ja nicht da".²¹² Experten gibt es in jeder Schulklasse und damit auch die entsprechende Haltung der Kinder ihnen gegenüber. Aber zweierlei fällt in den Freien Schulen auf. Da gibt es einmal eine große Vielfalt an Expertentum, entsprechend der Vielfalt an Tätigkeiten. Und zum zweiten: Das Expertentum ist nicht auf eine kleine Oberschicht bezogen. Dies hängt damit zusammen, daß es nicht nur eine Vielfalt an Expertenwissen gibt, sondern in den Grundanforderungen unterschiedliche Bereiche, die auch weit über die übliche Unterteilung von Hand- und Kopfarbeit hinausgehen. Während sich Expertentum in der traditionellen Schulklasse in aller Regel an den Fähigkeiten orientiert, mit denen man - gleich in welchem Fach - gute Noten erhält - gibt es hier keine, die einzelnen Fähigkeiten übergreifenden, Grundvoraussetzungen.

Um Mißverständnisse zu vermeiden: Es gibt natürlich eine Hierarchie der Kinder, die gebildet wird aus einer Bewertung ihres jeweiligen gesamten Verhaltens, und darin spielen neben dem Alter die schulischen Fähigkeiten und die Akzeptanz durch die Erwachsenen eine Rolle. Aber das Expertentum in der Freien Schule gestaltet eine davon unabhängige Struktur, in der jedes Kind seine Chance auf Anerkennung hat.

Wenn man dazu weiß, daß einzelne Ereignisse, oder in diesem Zusammenhang einzelne Fähigkeiten von Kindern, nicht in ein abstraktes, gewissermaßen quantifizierendes System gebracht werden, kann man ermessen, wie wichtig dieses Expertentum ist. Der Satz etwa: "X ist doof, aber kann ganz toll malen" hat für Kinder eine andere Bedeutung als für Erwachsene. Für Kinder bedeutet dies nicht die Differenzierung in eine allgemeine und eine besondere Qualität, sondern das Nebeneinander zweier Qualitäten.

Der Experte wird gefragt, er findet Bewunderung und man gehorcht ihm. Typisch die folgende Szene:

Drei Jungen, Axel, Mathias und Tobias spielen miteinander. Weil sich Tobias und Mathias öfter streiten, muß Axel öfter eingreifen. Als es ihm zu viel wird, erklärt er ungefähr folgendes: Man wisse ja, daß er gut spielen könne. Bei einem anderen Spiel habe man ihn geärgert und da habe er keine Lust mehr gehabt und aufgehört. Binnen zehn Minuten sei kein Kind mehr im Raum gewesen. Daraufhin geht Axel aus dem Raum, um ein Requisit zu holen. Mathias sagt zu Tobias und wiederholt dies noch einmal gegenüber Axel, der nun hereingekommen ist: "Axel, Du kannst wirklich gut spielen. Und ich nicht, ich mach immer Scheiß." Es folgt die Bestätigung, sich jetzt zusammenreißen zu wollen - so zu spielen, daß "Axel zufrieden sein kann."

Die Anerkennung einer besonderen Fähigkeit oder Eigenschaft eines Kindes hat für die Entwicklung des Selbstbewußtseins von Kindern sicherlich eine hohe Bedeutung. Der in aller Regel selbstsichere Umgang der Kinder aus Freien Schulen miteinander und mit Erwachsenen mag auch aus der Erfahrung herrühren, Anerkennung gefunden zu haben. Damit wird auch zusammenhängen, daß es in den beiden Freien Schulen ein Phänomen nicht gibt, daß im Regelschulsystem regelmäßig Probleme hervorruft: das Problem des Außenseiters. Es gibt sicher eine Reihe problematischer Kinder, die für die anderen Kinder wie für die Erwachsenen gelegentlich schwer zu ertragen sind. Aber auch die Verhaltensauffälligkeiten dieser Kinder werden nicht generalisiert, sondern gelten als ein Moment ihrer Person. Sie sind Merkmal aber nicht Symbol. Deshalb können hinter diesem Merkmal auch nicht, wie bei der Etikettierung, die Personen verschwinden. In der Auffassung der Kinder wie der Erwachsenen in den Freien Schule besteht jedes Kind aus einer Reihe von Merkmalen, aus angenehmen und unangenehmen. Aber keines dieser Merkmale kann zum Etikett werden, weil konkrete Eigenschaften nicht zum Zeichen abstrahiert und verallgemeinert werden.

Bei den Erwachsenen äußert sich diese Auffassung in dem Bestreben, die Kinder differenziert zu beurteilen. Die Lehrenden bemühen sich, aus der Kenntnis des Kindes

²¹² Protokoll Frankfurt 15. 11. 1989.

heraus zu einer Würdigung der sozialen und kognitiven Leistungen des Kindes zu gelangen. Ausdruck dafür sind u.a. die Lernberichte über die Kinder, die auch mit den Kindern besprochen werden. Im Mittelpunkt steht in diesen Berichten der Versuch, die benennbaren Anstrengungen und Veränderungen des Kindes zu beschreiben und nicht, aufgrund eines abstrakten Maßstabes, gewissermaßen seinen Entwicklungsstand aufzulisten. Schon gar nicht gibt es einen wie auch immer quantifizierenden Vergleich mit anderen Kindern. Dahinter steht die Auffassung der Unverwechselbarkeit des einzelnen Kindes.

Die strukturelle Basis des Expertentums und des Fehlens des Außenseiters ist die Vielfalt dessen, was sich in der Schule lernen und folglich auch als Gelerntes vorweisen läßt. Entscheidend dabei ist die unterstellte Gleichwertigkeit verschiedener Fähigkeiten. Ob ein Kind etwa gut malen kann oder gut lesen oder gut Sandburgen bauen ist den Erwachsenen gleich wichtig. Hier finden sie sich in Übereinstimmung mit der Weltsicht der Kinder.

Diese besteht darin, sich an den konkreten Phänomenen zu orientieren und sie als einzelne wichtig zu nehmen. Auf diese Tatsache wird man als Beobachter immer wieder aufmerksam, wenn es Konflikte zwischen den Kindern und den Erwachsenen gibt und zwar deshalb, weil die Erwachsenen an Begriffen orientiert sind und Kinder an Phänomenen. Wenn etwa Äpfel verteilt werden oder Hefte, so sieht für einen Erwachsenen ein Heft oder ein Apfel so aus wie das oder der andere, weil es ihm auf die Funktion ankommt. Kinder aber, streiten sich um Äpfel oder Hefte, weil einige zum Beispiel eine besondere Eigenschaft besitzen, die sie für mehrere Kinder begehrt machen. In einer Auffassung, die sich nicht an der Funktion und nicht am Begriff orientiert, besitzt jedes Ding einen Eigenwert. Von daher ist für ein Kind ein bestimmtes anderes Kind sowohl unausstehlich als auch zum Beispiel Wunschpartner in einem bestimmten Spiel.

Eine Schule, die dem Kind die Möglichkeit gibt, diese Weltauffassung zu leben, kann für sich in Anspruch nehmen, Lernen "vom Kinde aus" zu strukturieren. Die Anerkennung des Expertentums eines Kindes durch die Erwachsenen, wie exotisch auch immer das Gebiet sein mag, in das sich das Kind eingearbeitet hat, gibt dem Kind die Chance, seinen Zugang zur Kultur zu finden. Die Individualisierung des Lernens als eine der Grundlagen der Freien Schulen meint nicht primär, daß sich Erwachsene um einzelne Kinder kümmern sollen, sondern meint vor allem, dem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, seinen Zugang zum Lernen und zu seinen Inhalten zu finden. Die negativ bestimmte Vermeidung von Frustrationen ist dafür auch nicht der bestimmende Grund. Als Modell des Lernens basiert die Individualisierung auf der Annahme, daß sich von jedem Ende her ein Weg zu den zentralen Gedanken der Kultur der Erwachsenen finden läßt. Damit versucht die Freie Schule ihre Funktion der Repräsentation der Erwachsenenwelt zu transzendieren. Sie unterstellt einen letztlich nicht mehr vermittelbaren Kern, der sich nur dem erschließt, der sich selbst darum bemüht. Dieses Lernmodell steht in der Tradition der Diskussion um den "fruchtbaren Moment" im Bildungsprozeß, so ein Buchtitel von Friedrich Copei,²¹³ zu denen u.a. auch Wagenschein oder Rumpf zu rechnen sind. Das Exemplarische öffnet darin den Weg zur Erkenntnis. Exemplarisch wiederum wird etwas, wenn das Selbstverständliche über Stutzen und Ratlosigkeit zu jener Spannung führt, die - so Copei - elementar nach einer Lösung drängt. Dies ist der "fruchtbare Moment, in dem die mitzuteilende Erkenntnis als eine eigene in dem Jüngling sich aufschließt."²¹⁴ Wenn nun Copei diesen Moment als "Augenblick der fruchtbaren Empfängnis"²¹⁵ bestimmt, so wird deutlich, daß hinter der realen, im Unterricht repräsentierbaren Welt eine transzendente gedacht wird. Copeis Überlegungen gelten denn auch dem Religionsunterricht. Ich will damit darauf verweisen, daß die Vorstellung eines Lernens vom Kinde aus ein pansophisches Weltbild enthält und den Gedanken, daß sich ein die sichtbare Welt

²¹³ Copei 1969.

²¹⁴ Copei 1969, S. 21.

²¹⁵ Copei 1969, S. 69.

transzendierendes Wesen in allen Momenten der sichtbaren Welt manifestiert.²¹⁶ Die Freie Schule tradiert hier eine im Kern religiöse Idee. Das Anti-Technokratische der Freien Schulen liegt in einer wie auch immer begründeten Idee der Transzendenz. Dies macht, so weit ich sehe, auch einen Teil der Schwierigkeiten der Freien Schulen mit der Öffentlichkeit und der Öffentlichkeit mit den Freien Schulen aus. Beide sehen in den Schulen eine Stätte der Auserwähltheit. Die Öffentlichkeit erfüllt dies mit einer Mischung aus Neid und Bewunderung. Für die Freien Schulen liefert der Gedanke der Auserwähltheit einen Teil der inneren Stabilität. Der Gedanke der Auserwähltheit grenzt von der Umgebung ab, was die Öffentlichkeit wiederum als Arroganz auffaßt. Die Gleichwertigkeit der Kinder im Innern der Schule hat auch darin seinen Bezug, nämlich gleich zu sein als Auserwählte.

Lernsituationen

Rechnen

Ich komme nach dem Mittagessen zurück in den Großraum des 2. Stocks. Eva und Timo sitzen sich an einem der Tische gegenüber und rechnen zusammen, d.h. Eva denkt sich Rechenaufgaben aus, malt sie auf das vor ihr liegende Blatt Papier und fragt Timo nach der Summe, der von ihr gezeichneten Figuren.

Eva in betont lehrerinnenhaftem Ton (sie sind gerade bei der 7. Aufgabe, Blatt 1): "Wieviel ist das? 5 Pfoten und 3 Buchstaben?"

Timo antwortet: "8!"

Eva wiederholt bedächtig: "8", und schreibt die Lösungsziffer hinter die Aufgabe. Die letzte Aufgabe auf Blatt 1 löst sie selbst, denn Timo hat inzwischen begonnen, sich seine eigenen Rechenaufgaben auszudenken, die er ebenso wie Eva aufmalt. Er will subtrahieren, malt aber:

3 Gesichter + 2 Schiffe = 1

1 Fratzenhose + 1 Bootsschleife = 0

Ich lese ihm seine Aufgaben laut vor, mit der Bemerkung, die Lösung sei richtig, wenn man Minus-Aufgaben rechnet, nur müßte er dann auch statt des Plus- ein Minuszeichen schreiben.

Eva: "Was ist eine Fratzenhose?"

Timo: "Eine Fratzenhose geht so!" Er malt und kommentiert dabei albern: "Hier hast du deine Fratzenbeine und hier deine Fratzenfüße, die sind total verfratzt." Um 'total verfratzt' angemessen auszudrücken, kritzelt er mit festem Druck so lange immer wieder über dieselbe Stelle des Papiers, bis der Bleistift abbricht und das Papier zerlöchert ist.

Eva (etwas abschätzend): "Kommst dir jetzt toll vor, gell?"

Timo nimmt sich ein neues Blatt und schreibt "100" drauf.

Er fragt sich laut: "Wieviel sind 2 x 100?" und antwortet sich selbst: "200!"

Eva: "Toll, wieviel sind 2 x 800?"

Beide überlegen.

Eva: "1800? Ne, 1600!"

Timo: "Ich weiß was. 1600 geht so." Er malt zunächst Krickelkrackel auf sein Blatt und dann "10006".

Eva: "Ne, so geht 6000", und schreibt ihm diese Ziffer so aufs Papier, daß sie für Timo nicht seitenverkehrt erscheint, also: '0009'.

Eva denkt sich weitere Rechenaufgaben aus und erklärt mir:

"Da können die Kinder dann mit rechnen, die kann man dann kopieren."²¹⁷

An dem Text lassen sich beispielhaft eine Reihe von Strukturen deutlich machen.

²¹⁶ Gerhard de Haan weist Comenius Didaktik als den Versuch aus, die Harmonie des Ganzen dergestalt darzustellen, daß darin Gott als der Ursprung des Ganzen sichtbar wird (de Haan 1990).

²¹⁷ Protokoll Frankfurt 20. 11. 1989.

Erstens: Kinder beschäftigen sich von allein mit den sogenannten Kulturtechniken. Die Beobachterin und Lehrerin kommt zu der laufenden Beschäftigung hinzu.

Zweitens: Hier lehrt ein älteres Kind ein jüngeres. Beide scheinen auch durchaus in der Situationsdefinition übereinzustimmen, daß es sich hier um Lernen handelt. Dazu paßt sowohl der lehrerhafte Ton, wie auch die erzieherische Bemerkung "kommst dir jetzt wohl toll vor, gell?!", die sich wohl nicht in erster Linie auf den abgebrochenen Bleistift und das zerlöchernte Papier bezieht, sondern darauf, daß Timo den von Eva vorgegebenen Rahmen überzogen hat. Evas Frage, "Was ist eine Fratzenhose", sprengt natürlich die Situation "Lernen" und verleitet zu Albereien. Aber das hat Eva nicht gemeint. Die Assoziation sollte innerhalb der Situation Lernen bleiben. Daß die Kritik bei Timo angekommen ist, wird daran deutlich, daß er nun sich selbst Aufgaben stellt, und zwar ernsthaft.

Drittens: An dieser kleinen Episode wird ein allgemeines Prinzip des Lernens der Kinder untereinander deutlich, daß sich an den Bögen ablesen läßt. Die Kinderfrage lautet nicht: Wieviel ist "3 + 1" oder "5 + 7" und so weiter; sondern "4 Herzen und 4 Kugeln" oder "5 Kirschen und 3 Vogelhäuser" usw. Kinder beziehen sich auf den konkreten Gegenstand. Das gilt generell: Jeder einzelne Gegenstand wird nicht als Exemplar einer Klasse, sondern als Einzelstück mit bestimmten Qualitäten aufgefaßt. Dabei spielen Qualitäten eine Rolle, an die Erwachsene kaum denken, die aber Gegenstände entweder wertvoll oder wertlos machen. Zum Beispiel die Farbe.

Der mögliche Einwand, es sei mathematisch unzulässig, "Kirschen" und "Vogelhäuser" zusammenzuzählen, geht an der Denkweise der Kinder vorbei. Sie haben sich darauf geeinigt, "Dinge" zusammenzuzählen, d.h. alle Einzelbeispiele fallen unter diese Kategorie. Und Gegenstände einer Kategorie darf man durchaus zusammenzählen. Vogelhäuser und Kirschen erscheinen so nicht als Elemente verschiedener Mengen, sondern als unterschiedliche Dinge, die als "Dinge" quantifiziert werden können, als konkrete Gegenstände aber je einzeln ihre Besonderheiten behalten.

Viertens: Scheinbar im Widerspruch zum eben gesagten steht die Aufgabe "2 mal 800". Aber die Größe 800 überschreitet das Vorstellungsvermögen der Kinder. Deshalb reizt es sie, damit zu spielen. Kinder rechnen immer wieder mit Millionen und Milliarden, oder mit "unendlich". Man wagt sich hier in einen fremden Bereich, weil man damit spielen kann. Damit meine ich, daß die Schule erlaubt, ohne Risiko des Scheiterns, mit Fragen, Aufgaben und Problemen umzugehen, die weit über dem Horizont des Kindes angesiedelt sind. Die Form, in der dies geschieht, ist Spiel insofern, als man damit einen Wechsel der Wirklichkeiten vornehmen kann und in dieser anderen spielerischen Wirklichkeit probeweisen handeln kann. Dieser Wechsel der Wirklichkeit läßt sich am Handeln der Lehrerin festmachen. Zu der Frage "2 mal 800" sagt sie nichts. In dem Bereich, zu dem Timo Zugang hat, korrigiert sie ihn.

Fünftens: Das Protokoll macht keine Angaben darüber, wie lange die Kinder gerechnet haben. Aber es gab mehrere große Bögen, die mit Rechenaufgaben beschrieben wurden. Kinder verfügen jedenfalls in solchen Prozessen über viel Ausdauer.

Sechstens: Die Beziehung zwischen Eva und Timo ist deutlich die zwischen einem Kind, das rechnen kann und einem anderen Kind, dem es Rechnen beibringt. Es ist in mancher Hinsicht ein regelrechtes Lehrer/Schülerverhältnis, das die beiden miteinander in dieser Situation realisieren. Warum sich gerade Eva und Timo gefunden haben, vermag ich nicht zu sagen, aber deutlich wird auch, daß es beiden irgendwie Freude machen muß, miteinander zu rechnen.

Siebtens: Evas Vorschlag, die Aufgaben für die anderen zu kopieren, hat mehrere Aspekte. Er zeigt, daß Eva davon ausgeht, daß auch die anderen Kinder gerne rechnen, wenn sie nur gute Rechenaufgaben gestellt bekommen, und es ist sicher auch ein Versuch, sich zu profilieren und es zeigt schließlich, daß Rechnenlernen nicht belastet ist mit der Opposition von Arbeit und Spiel. Denn, ob die beiden gerechnet haben, oder ob sie Rechnen lernen gespielt haben, läßt sich überhaupt nicht sagen.

Cafe

Wenn dem Lehr/Lernprozeß im vorigen Beispiel eine gemeinsame Situationsdefinition der beiden Kinder zugrundelag, so ist dies nicht immer notwendig, damit es zu einem Lernen unter Kindern kommt. In dem folgenden Ausschnitt ist der Anteil der anderen Kinder an Susannes Lernprozeß nicht auf den ersten Blick erkennbar.

Vier Kinder der jüngeren Schulgruppe (bis zu den Herbstferien wurde das Café von den älteren Schulkindern betrieben), Werner, Manfred, Helga und Susanne, wollen das Café machen.

Susanne und Helga gehen in die PB-Schule, um zu erfragen, wieviele Brötchen mit welchem Belag von der PB-Schule benötigt werden. Hierzu gehen sie in die einzelnen Gruppen und schreiben den Bedarf auf. Anschließend gehen sie zum Bäcker und kaufen ein.

9.15 Uhr:

Susanne und Helga kommen von ihrem Einkauf zurück, bringen die Sachen in die Café-Küche, geben dem Betreuer das übriggebliebene Geld nebst Quittung und trinken erst einmal einen kräftigen Schluck Orangensaft. Susannes Habitus erweckt den Eindruck, daß sie das Geschehen im Griff habe. Sie hat 42 Brötchen geholt, nun vergleicht sie die Summe der auf ihrem Notizblock aufgelisteten Brötchen der einzelnen Gruppen. Die Gruppe der PB-Betreuerin Heidi orderte 9 ganze Brötchen.

Susanne: "Ich mache für die Heidi die Brötchen ganz alleine!"

Sie hat ein Tablett mit zwei Brötchen vor sich.

Susanne: "Das sind meine!"

Helga möchte auch ein Brötchen auf dieses Tablett legen, doch Susanne verwehrt es ihr: "Nein Helga!"

"Ich mache die Brötchen schön und langsam."

Susanne sieht Werner, der nicht bei der Arbeit ist, sie ruft ihm zu: "Werner, jetzt schmier!"

Susanne: "Jetzt hier, das ist das Achte, dann brauch ich nur noch ein Brötchen, dann bin ich fertig für die Heidi."

"Die Heidi, will die nur Käse? Die Heidi kann ich belegen, wie ich will, gell?"

"So, das hier ist für die Heidi."

Herr A.: "Das stimmt aber nicht!"

Susanne: "Das sind aber neun!"

Herr A.: "Wollte Heidi halbe oder ganze Brötchen?"

Susanne: "Ah, ganze Brötchen, dann muß ich das Ganze noch einmal machen!"

Manfred: "Ich beschmier auch für die Heidi!"

Susanne: "Nee, das mach ich!"

Manfred: "Du hast mir gesagt, daß ich mit beschmieren kann!"

9.40 Uhr:

Susanne: "Ich habe jetzt schon neun ganze gemacht, das reicht! Ich kann nicht mehr!"

Herr A. sagt, daß sie eine Pause machen könnten. Sie machen aber keine Pause, sondern belegen sich selbst ein Brötchen. Herr A. holt einen Teller, damit alle Kinder ihre Brötchen darauflegen können.

Susanne möchte aber einen Teller für sich allein. Sie nimmt sich einen eigenen Teller.

Anschließend entwickelt sich folgender Dialog:

Helga: "Ich kann nicht mehr!" (Gemeint ist hier "Brötchenschmieren")

Susanne: "Helga, wenn du motzt, hört das auch nicht auf!"

Helga: "Ich weiß."²¹⁸

Das Cafe in Marburg ist ein ernsthaftes Projekt. Es findet in der benachbarten Schule für Praktisch Bildbare statt. Zumindest diese Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen erwarten von den jüngeren Kindern der Freien Schule, daß sie "ordentlich" bedient

²¹⁸ Protokoll Marburg 16. 11. 1989.

werden. Die beteiligten Kinder dürfen das Trinkgeld behalten und einen Teil des Überschusses.

Ich möchte solche Projekte als realistische Vorhaben bezeichnen. Sie unterscheiden sich von anderen Vorhaben oder Projekten durch ihren Ernstcharakter. Deutlich wird, daß sich in solchen Projekten viel lernen läßt: Brötchen schmieren, Einkaufen, Abrechnen, Aufschreiben, Sauber machen, Verantwortung übernehmen und so weiter.

Susanne erkämpft sich die dominante Rolle in der Vierergruppe. Sie bestimmt, was die anderen tun sollen, sie übernimmt Verantwortung, indem sie darauf achtet, was insgesamt zu tun ist und sie beharrt darauf, die Brötchen allein schmieren zu dürfen.

Der Motor all der Prozesse, denen sich Susanne aussetzt und in denen sie viel lernt, ist ihre Beziehung zu den anderen Kindern. Indem sie dominiert, wird sie zur Lehrfigur der anderen Kinder und ihrer selbst. Ihr Satz, "Ich mache die Brötchen schön und langsam", ist dafür Ausdruck, ebenso, wie das von ihr abgelehnte aber doch auch erst von ihr provozierte Interesse Manfreds, auch Brötchen schmieren zu dürfen. Sie nimmt sich eine Rolle und setzt damit für sich und die anderen Leistungsmaßstäbe.

Der kleine Wortwechsel zwischen Susanne und Manfred macht aber noch auf zwei weitere Zusammenhänge aufmerksam. Susanne schmiert Brötchen für Heidi, eine Betreuerin der anderen Schule. Ihre Leistungsbereitschaft begründet sich nicht notwendig in der konkreten Beziehung zu dieser Betreuerin, sondern in der Begründung jeden Tuns als Handeln in einer Beziehung.

Man tut etwas, fast immer, für jemanden oder gegen jemanden. Die Beziehung verortet die Tätigkeit, d.h. gibt ihr ihren sinnvollen Ort in dem Raum-Zeitgefüge, in dem das Kind lebt. Gefragt, was sie getan hätte, würde sie wohl nie sagen, ich habe Brötchen geschmiert, sondern: Ich habe die Brötchen für Heidi geschmiert. Es geht immer um die konkrete Qualität eines Tuns und nicht um dessen abstrakten Wert. Ihr aufzutragen, gewissermaßen am Fließband Brötchen zu schmieren, weil so und so viele nun einmal gebraucht würden und weil man ja fertig werden müsse, würde Susanne keinen Spaß machen. Es kommt ihr darauf an, die Brötchen "schön zu schmieren" - worunter sich ein Erwachsener wohl kaum etwas Rechtes vorzustellen vermag. Es kommt ihr auch hier auf die konkrete Qualität an, auf das Ergebnis in seiner Einmaligkeit. Ein schönes Brötchen eben für Heidi und nicht irgendeines zum Sattwerden.

Susanne lehrt nicht nur, sie erzieht auch: *"Helga, wenn du motzt, hört das nicht auf!"* Susanne vertritt hier nicht den Kinderchor, sondern die aus der Aufgabe resultierenden Anforderungen. So selten ein Lehr-Lernprozeß von den Kindern verbal definiert wird, so häufig sind in den Protokollen Äußerungen von Kindern, die sich als Erziehungsmaßnahmen klassifizieren lassen. Und das Erstaunliche ist, daß sich in aller Regel die erzieherisch so angesprochenen Kinder an die Anweisungen halten. So wie es hier Helga tut.

Lernen durch gemeinsames Tun

Bleiben wir noch bei Susanne und dem realistischen Vorhaben "Cafe".

Susanne lernt, zusammen mit den anderen Kindern, eine komplexe Aufgabe weitgehend selbständig wahrzunehmen. Und sie lernt die dazu notwendigen technischen und organisatorischen Fertigkeiten, ebenso, Verantwortung zu übernehmen. Sie lernt einkaufen, schreiben, rechnen usw. Das alles lernt sie in einer Situation, aus der man nicht, wie in einem Spiel, aussteigen kann.

Auch das wird deutlich in den protokollierten Szenen. Wenn man sich versehen hat und nur neun halbe, statt neun ganze Brötchen geschmiert hat, hilft es nichts, wenn man motzt.²¹⁹ Ein Cafe zu betreiben ist Ernst, weitaus ernster jedenfalls, als mit dem Lehrer zu schreiben, zu lesen oder zu rechnen. Daß Susanne immer wieder sich selbst und die

²¹⁹ Man könnte sagen, die Kinder lernen "arbeiten", wenn man unter arbeiten eine nicht entfremdete Tätigkeit versteht. Was sie nicht lernen, ist den Tausch ihrer Arbeitszeit oder Arbeitskraft gegen Geld, auch wenn sie für ihre Tätigkeit bezahlt werden.

anderen zur Ordnung ruft oder anspricht, hängt mit diesem Ernst zusammen. Sie wirft selbst einen großen Jungen aus der Schule für Praktisch Bildbare hinaus, der stört. Voraussetzung dafür, daß Susanne hier lernen kann Verantwortung zu übernehmen, ist die Rücknahme des Lehrers. Er taucht kaum im dem Protokoll auf. Und wenn, so macht er Vorschläge und beharrt darauf, daß die Kinder selbst verantwortlich seien.

Das Kaffewasser kocht, Susanne läuft sofort los und schaut nach. Der Countdown für den Cafébetrieb läuft, Susanne hat schon Notizblock und Kugelschreiber gezückt - im Gegensatz zu den anderen - und läuft im Café umher. Sie kommt zu mir und fragt mich, was ich möchte. Susanne bringt mir Kaffee und ein Brötchen. Die anderen Kinder rennen in die Schule und rufen ganz laut: "Café fängt an!" Susanne ist ihnen gefolgt und schreit ebenfalls.

Sie kehren zurück, Susanne ist sichtlich gut gelaunt, sie hält ihren Block in der Hand und wartet auf die Gäste, während sie ein Lied singt.

Schon im Hereinkommen fragt sie die Gäste nach ihrer Bestellung. Sie bedient prompt und regelt alles sehr gut. Sie huscht hin und her und bringt mehrere Sachen auf einmal. Bei umgeschütteten Sachen holt sie sofort einen Aufnehmer. Es herrscht ziemlich große Unruhe, trotzdem kriegen die Kinder alles erledigt.²²⁰

Noch aus der Beschreibung des Protokollanten wird ersichtlich, daß es ihm Freude gemacht hat, zu beobachten, wie sich die Kinder bemühen und welchen Spaß es ihnen gemacht hat. "Susanne ist gut gelaunt heißt es" und später: "Susanne und Helga tanzen im Flur, sie drehen sich im Kreis und machen einen gelösten, freudigen Eindruck."

Zwei Szenen geben ein wenig Aufschluß über die Frage, welches die Bedingungen dafür sind, daß Susanne Freude an der Arbeit hat. Am Ende muß aufgeräumt werden:

Susanne wendet sich an Helga:

Susanne: "Helga, komm, wir bringen die Mülleimer runter, das ist besser als kehren."

Doch Helga reagiert nicht entsprechend, sie hat keine Lust dazu. Susanne ist sehr flexibel, denn später möchte sie unbedingt kehren. Susanne verfügt über das Kehrblech, doch Helga kann nicht fegen, da Manfred den Besen hat. Susanne sitzt da und macht nichts.

Herr A. fragt, wer die Mülleimer übernehme. Alle sagen: "Ich nicht!" außer Susanne, die schweigt.

Karla, von der älteren Schulgruppe, kommt dazu und will mithelfen. Von nun an sind Susanne und Karla zusammen. Sie bestücken die Spülmaschine. Helga fegt. Sie kommt und ruft: "Ich bin fertig!"

Susanne: "Was hast du gemacht?"

Helga: "Gefegt!"

Susanne: "Das hat Manfred doch schon gemacht! Find ich unfair, Helga müßte noch die Mülleimer wegbringen!"

Herr A.: "Es ist erst fertig, wenn alles aufgeräumt und sauber ist. Susanne willst du spülen?"

Susanne: "Spülen ist das Beste, was ich machen kann."

Helga: "Eigentlich kann ich gehen, weil ich gefegt habe!"

Susanne: "Nein, Helga, du mußt erst abtrocknen."

Susanne spült.

Susanne: "Ich finde Spülen schöner als Abtrocknen!"

Werner kommt herein.

Susanne: "Werner, du mußt mithelfen abtrocknen!"²²¹

Die Zurückhaltung des Lehrers gibt hier den Kindern die Möglichkeit, die Verteilung der Arbeit und die Reihenfolge selbst zu bestimmen. Aber was wichtiger ist, der Lehrer hält sich damit aus einer Diskussion heraus, an der ein Erwachsener nicht rational teilnehmen kann. Nämlich etwa an der Frage, ob spülen oder abtrocknen, kehren oder den Mülleimer wegbringen, die angenehmeren oder unangenehmeren Tätigkeiten sind. Jeder, von

²²⁰ Protokoll Marburg 16. 11. 1989.

²²¹ Protokoll Marburg 16. 11. 1989.

einem Erwachsenen organisierte Plan des Aufräumens, müßte über diese Vorlieben der Kinder hinweggehen und das, was "schön" sein kann, wie Spülen, zur ungeliebten Arbeit machen. Das Vermögen, über den Prozeß der Tätigkeit zu bestimmen, muß auch die Möglichkeit einschließen, die eigenen Bewertungsmaßstäbe anzulegen.

Und eine zweite Möglichkeit muß diese Selbstbestimmung der Kinder mitenthalten, nämlich die, auch anders mit den Dingen umzugehen, als dies eine sture, am schnellen Fertigwerden orientierte Haltung erlaubt. So spielt Susanne mit dem Spülschaum und singt dabei "Backe, backe Kuchen". Und Susanne und Helga naschen von der Nutella und schmieren sich ein "Witzbrötchen" aus Butter, Nutella und Käse.

Ein vom Kind her gedachtes Lernen kann sich nicht mit der richtigen Präsentation der Sachen begnügen. Es muß vielmehr den Kindern die Möglichkeit geben, die in die Gegenstände eingegangenen Anweisungen zum Gebrauch, als Niederschlag der Kultur der Erwachsenen, freizugeben für einen alternativen Gebrauch. Die Tatsache, daß sie ihr Brötchen "Witzbrötchen" nennen und sich beim Naschen "spitzbübisch anschauen", zeigt, daß sie sehr wohl wissen, worin die üblichen Normen bestehen. Die Verletzung der Norm ist eine Art des ironischen Umganges damit: sie verletzt sie und bestätigt sie gleichzeitig. Das Hin und Her, die Ironie, machen den Spaß aus. Dies zuzulassen bedeutet nicht nur, den Kindern die Freude zu lassen, es ermöglicht ihnen auch eigene Erfahrungen zu machen. Damit ist gemeint, den Gegenstand mit den bisherigen eigenen Anschauungen konfrontieren zu können.

Kinder verfügen - fast ohne Ausnahme - über ein altersgemäßes Wissen über Normen. Die Angst der Erwachsenen, daß Kinder permanent Unsinn betrieben, sie also nicht unterscheiden könnten zwischen Ernst und Spaß und deshalb der Spaß unterdrückt werden müsse, unterschätzt die Kinder erheblich. Dies gilt für die Organisation eines Cafes ebenso wie für das Erlernen von Lesen, Rechnen und Schreiben.

Solche realistischen Vorhaben sind im Grunde in den Freien Schulen sehr häufig, weil viele Spiele der Kinder diesen Charakter haben. Leider seltener werden sie von den Erwachsenen in Gang gesetzt. Im folgenden Beispiel geschieht dies doch, wenn auch eher unabsichtlich. Die Erwachsenen wollten mit den Kindern auf der Wiese neben der Schule ein Blockhaus bauen und haben erst im Zuge des Bauens gemerkt, welche Art von Lernsituation sie damit eröffneten.

Heiko antwortet wie folgt auf die Frage, was er beim Blockhausbau gemacht habe:

*Ich hab Bretter hochgebracht, gehammert hab ich sehr viel, ich hab auch Nägel an der Dachpappe reingehammert. Bei der Einrichtung hab ich nicht mitgeholfen. Das haben auch nur die Erwachsenen gemacht. Den Boden hab ich auch nicht gemacht. Am Dach hab ich viel gebohrt. Den Boden hab ich auch abgemessen und so, wie lang und was da rein muß. Vor allem auf dem Dach, da hab ich viele Schrauben reingedreht und am Boden, da hab ich auch eine reingedreht, ganz unten.*²²²

Deutlich wird, daß Heiko das ganze Haus im Kopf hat und den Ablauf der Ereignisse. Anhand dieser Linie beschreibt er nun seinen eigenen Beitrag. Hervorgehoben wird wiederum das Besondere, die ganz unten reingedrehte Schraube - wahrscheinlich war dies ziemlich schwierig. Schließlich faßt er ziemlich lang dauernde und komplizierte Vorgänge in wenigen Wörtern zusammen. Wenn er sagt, daß er den Boden abgemessen habe, so ist ihm offenbar nicht bewußt, daß er dies, wie viele andere Fertigkeiten, erst im Zuge des Blockhausbaues gelernt hat.

Heikos Lehrer schildert seine Erfahrungen so:

Wir Erwachsene haben uns eigentlich über den Blockhausbau relativ wenig methodisch-didaktische Gedanken gemacht. Wir haben uns darum gekümmert, wie wird das aufgebaut, wie sieht der Plan aus. Und haben das einfach so angefangen, daß wir das mit den Kindern gemacht haben. Über kurz oder lang haben wir eben gemerkt, die Kinder übernehmen eigentlich die Sachen, die wir

²²² Interview Marburg 29. 8. 1989.

Erwachsenen machen. Also bis in die handwerklichen Sachen, aber auch bis in die Ausdrücke. Zum Beispiel: Ein Brett bündig anlegen. Das sagt man eben, wenn man was baut und das Brett muß eben so liegen und die Kinder haben dann auch mit dem Begriff einfach so operiert. Das Tolle war, daß die Übermittlung bestimmter Fähigkeiten oder Begriffe von den Erwachsenen zu den Kindern ohne Methodik oder Didaktik gelang, und daß die Kinder das Gelernte an andere Kinder auch weitergegeben haben. Daß also praktisch die Arbeit, die da so gemacht wurde, im Endeffekt auch ohne Erwachsene gelaufen ist.

*Sie konnten selbst, was ich also nicht geglaubt hab, mit einem relativ starken Akuschrauber Dutzende von Schrauben einschrauben, sogar ohne vorher ein Loch vorzubohren. Selbst die kleinen Mädchen konnten das.*²²³

Die Mitarbeit am Blockhaus gehörte für viele der befragten Kinder zu den herausragenden positiven Ereignissen der Schultage. Ich denke vor allem deshalb, weil die Kinder von den Erwachsenen ernst genommen wurden als Partner in einem gemeinsamen Lernprozeß. Worauf der Lehrer in dem Gespräch hinweist, läßt sich vielleicht so zusammenfassen: Man muß lernen, Situationen vorzuplanen, statt einzelne Schritte. Die am Beginn der Mitarbeit der Kinder nicht vorhandene Planung ermöglichte hier aus der Situation heraus, was sich, wie das Beispiel "Cafe" zeigt, sehr wohl auch planen läßt.

Die Freie Schule ermöglicht es den Kindern, ernsthafte Vorhaben auch selbständig zu planen und in Gang zu setzen. Dies sind von den Kindern initiierte Projekte. Dazu gehören Themen wie Zirkus, Museum, Westernstadt, Disco, Geisterbahn, Kochen und Backen.

Zu einem solchen Projekt gehörte das Kuchenbacken von Berta und Beatrice. Sie haben sich von einer Lehrerin Geld geben lassen, einen Plan gemacht, was sie backen wollen, ein Rezept aufgeschrieben und welche Zutaten sie brauchen. Da sie die Wörter zum Teil nicht schreiben konnten, fragten sie die Lehrerin, wie man Backpulver schreibt usw. Die Lehrerin schrieb die Wörter vor und die Kinder schrieben sie ab. Dann gingen sie in die Küche nachsehen, welche Zutaten vorhanden waren. Die restlichen kauften sie ein. Von da ab waren einige Mädchen, vor allem Berta und Beatrice allein mit dem Backen beschäftigt.

Aus der Beobachtung möchte ich nur einige Momente hervorheben.

Es ist klar, daß man beim Backen einiges falsch machen kann, vor allem in der Festlegung der zusammengehörigen Mengen. Die Kinder haben nicht gemessen und auch nur selten gezählt. Stattdessen haben sie zum Beispiel beim Teig anrühren noch etwas Mehl zugegeben und wenn es zu viel war, dann noch ein Ei.

Ihre Vorlage bestand offenbar darin, daß sie entweder in der Schule oder zu Hause schon mal zugeguckt hatten. An einer anderen Stelle lassen sie sich von dem Protokollanten vorlesen, was auf der Packung steht. Dann haben sie sich zunächst an die Anleitung gehalten, später aber doch getan, was ihnen richtig erschien.

Als der Protokollant hinzukam, beschwerte sich Beatrice über Berta, weil Berta den Finger in den elektrischen Rührstab gehalten hatte. Berta hat der Rührstab fasziniert. Sie war so dicht es ging mit ihren Fingern in den Umkreis des Stabes gekommen, ohne ihn selbst zu berühren. Sie drehte auch den Topf dabei wie eine professionelle Hausfrau. Sie hatte auch richtig die Rolle einer Hausfrau, die Kuchen backt, übernommen. Typisch dafür: Als der Teig fertig war, setzte sie sich auf dem Stuhl zurück mit der Haltung des "So, hah, ich hab' s geschafft, ist das nicht toll".

Es kamen viele Kinder zum Zusehen und zum Naschen. Berta und die anderen suchten und fanden Regelungen, die gleichzeitig etwas Naschen erlaubten und deutlich machten, daß es eigentlich nicht ginge.

Berta war eindeutig dominierend. Aber zwischen ihr und Beatrice und auch mit anderen Kindern gab es laufend Einigungen und Absprachen. Berta verbreitete den Eindruck, des "ich weiß wie das geht" und Beatrice sagte etwa "wir können es ja auch so machen". Etwa, als es um die Farbe ging, die der Zuckerguß haben soll. Beatrice möchte gelb,

²²³ Interview Marburg 29. 8. 1989.

Berta macht den lila Beutel auf und Beatrice sagt: "dann nehmen wir beide." Ähnlich einigt sich die Kerngruppe auch über die Frage, wer noch mitmachen darf und wer am Ende wieviel Kuchen bekommt.

Der Kuchen, der hier gebacken wurde und am Ende auch eßbar war und gut schmeckte, entstand durch ein Lernen durch gemeinsames Tun. Die Gemeinsamkeit in einem Prozeß, dessen Ablauf keinem der Beteiligten so ganz klar war, setzte auch einen gemeinsamen Lernprozeß in Gang. Darin gibt es sicher immer ein Kind, das dominiert, weil es mehr weiß als die anderen. Aber aufgrund der Sachlage gibt es auch die Notwendigkeit, auf den anderen zu hören, sich zu einigen und das heißt, von dem anderen zu lernen.

Entscheidende Bedeutung in einem "Lernen durch gemeinsames Tun" hat die Gruppe. Das Vorhaben beginnt regelmäßig damit, daß sich das Kind, das die Idee zu dem Vorhaben entwickelt hat, andere Kinder zum Mitmachen sucht. Wenn dieser Vorgang abgeschlossen ist, hat sich eine Kindergruppe gebildet, die sich nun als gemeinsam verantwortlich für das intendierte Projekt versteht. Andere Kinder, die nun noch mitmachen wollen, müssen fragen und haben in aller Regel wenig Chancen.

Hier liegt eines der Konfliktfelder, die uns später beschäftigen werden. Abgesehen davon läßt sich sagen, daß die so gebildete Kindergruppe aus sich heraus jenen Ernst herstellt, der den Rahmen des Lernprozesses abgibt. In diesem Fall war es der Kuchen, der sich am Ende an die anderen verteilen lassen können mußte. Beim Zirkus muß es etwas vorzuführen geben, was die anderen Kinder sehen wollen usw. Die Tätigkeit ist also zielorientiert und von vornherein der Bewertung durch die anderen unterworfen. Ein Motiv dieser Gruppentätigkeit besteht darin, sich als Gruppe von den anderen Anerkennung zu holen.

Wie eine solche Einigung zu einem gemeinsamen Tun vor sich geht, wird deutlich, als mich Berta einige Wochen nach dem Kuchenbacken dazu gewinnen will, mit ihr zu kochen; genauer gesagt, ihr das notwendige Geld zum Kochen zu besorgen. Entscheidend ist der Prozeß der Einigung mit den anderen Mitspielern, hier Falk und Beatrice:

Berta holt Kochbuch, Zettel und Bleistift. Sie zieht uns in das kleine Holzhaus in dem Raum der Kleinen. Falk und sie diskutieren anhand der Bilder eines Kochbuches, was gekocht werden soll. Zuerst generell: Backen oder Kochen? Entscheidung für Kochen. Dann: Es sollen Kinder eingeladen werden. Berta will 10. Falk reduziert auf 10 mit uns, also 7 und "Anton aber nicht". Gekocht werden soll auf dem E-Herd, der im "Restaurant" steht. "Der gehört der ganzen Freien Schule", so Berta. Daß sich da ein Konflikt andeutet, hätte ich an Falks Bemerkung, "ich habe ihn auch mit hoch getragen", merken können, hatte ich aber noch nicht. Eier, Spaghetti etc. werden von Falk oder Berta verworfen, wobei eine Art Diskussion besteht, die eher ergänzend ist. Wenn eine(r) nicht will, stimmt der andere zu. Man einigt sich auf Pommes mit paniertem Schnitzel und als Nachspeise Vanilleeis mit heißen Himbeeren. Mittlerweile ist auch Beatrice dabei. Während das gesamte Hauptgericht öffentlich diskutiert wird, ob paniert oder nicht, flüstert Berta die Nachspeise Beatrice und Falk erst ins Ohr, dann sagen sie es laut. Vielleicht kam es ihnen doch etwas verwegen vor. Ich schreibe die Zutaten auf und zwar das, was die Kinder mir nennen: Eier, Pommes, 2 Tüten, Paniermehl, 6 Schnitzel, Ketchup, Mayonnaise, Braune Soße, Vanilleeis, Himbeeren. Die Frage der Zahl der Mitesser stellt sich, als wir bei den Schnitzeln angekommen sind. Die Frage war: Hähnchen oder Schnitzel. Mit der Entscheidung für Schnitzel stellt sich die Frage: Wieviele? Falk geht nun raus, um Kinder einzuladen. Es sind 2. Beatrice sagt: "Berta ist zu dick, die frißt zu viel". Berta präsentiert ihren dicken Bauch. Beatrice macht noch mal auf das Problem mit dem Herd aufmerksam.²²⁴

²²⁴ Protokoll Frankfurt 4. 10. 1989.

Aus dem Essen wurde dann nichts, weil der Koch der Schule nicht so viel Geld ausgeben wollte und weil eine Gruppe von Jungen den Herd für sich reklamierte.

Zu den methodisch nutzbaren Eigenschaften eines Lernens in solchen Vorhaben gehört die Tatsache, daß sie sich nicht linear in einer Dimension bewegen. Alle Projekte, die beobachtet werden konnten, forderten eine Vielfalt an Wissen und an Fertigkeiten heraus. Zu einem Zirkus etwa gehören u.a.:

- Das Üben von Kunststücken, also turnerische Übungen
- die Ausgestaltung eines Raumes als Vorführraum
- das Schreiben von Eintrittskarten und Plakaten
- das Besorgen und Herrichten von Requisiten
- Sich absprechen und einigen über viele Fragen.

Beim "Cafe" oder beim Kuchenbacken muß man auch noch rechnen, zählen und messen. Solche Vorhaben begründen vielfach eine lang andauernde Kette von weiteren Projekten. Sei es, daß eine andere Kindergruppe nachmacht, was die erste vormachte; sei es, daß man eine Idee abwandelt oder etwas ganz Neues auf die Beine stellt. Darin wird man ohne Zweifel eine Konkurrenz unter Kindern erblicken können, nur ist sie nicht an einzelnen Kindern orientiert, sondern an Kindergruppen.

Lernen durch gemeinsames Forschen

Das folgende Beispiel, das in seiner ganzen Länge vorgestellt werden muß, zeigt den Prozeß von einer "Entdeckung" eines Gegenstandes bis zum Gebrauch in seiner üblichen Funktion:

Kurz vor dem Mittagessen wird per Briefträger ein Paket angeliefert. Die Kinder der jüngeren Schulgruppe wollen wissen, was darin ist. Ich sage ihnen, ich wisse es nicht und könne es auch von der Verpackung her nicht sagen. Sie wollen mir nicht glauben und sich lieber selbst vom Paketinhalt überzeugen. Nach kurzem Zögern lasse ich sie gewähren. Unter Gejohle und Geschrei wird der Karton aufgerissen. Ich lasse sie bei Essensbeginn wieder einsammeln und schließe alles weg.

Malte, Manfred und Dieter lassen mich kaum zu Ende essen, da sie wie wild auf den Staubsauger sind und nach dem Essen daran weitermachen wollen. Gegen 13.10 Uhr packen sie den Karton wieder aus.

Besonders interessant sind ein - ausziehbarer - Griff, später von Malte "Verlängerungs-MG" genannt, und das Motorgehäuseteil. In der unteren Öffnung wird die Luft bzw. der Schmutz angesaugt, aus der oberen Öffnung herausgeschleudert. Manfred schließt unten ein bewegliches Rohr samt Ansaugteil an und steckt den Stecker in die Steckdose. Schalter an. Dreck wird - mangels Staubsaugerbeutel - aufgewirbelt, den Kindern und mir ins Gesicht geblasen. Manfred bezeichnet das Gerät als "Staubwerfer" und "Rakete", Maltes Griffteil "ne coole Waffe" oder "ein MG". Manfred und Malte bedrohen trotz dieser Begriffe sich oder andere Kinder nicht mit den Staubsaugerutensilien, weder jetzt noch später.

In den folgenden 20 Minuten wird eifrig experimentiert und hantiert. Malte möchte sein "MG" einschalten (der Schalter am Griffteil verwirrt ihn offensichtlich, denn ihm fehlt der Motor), Manfred will einen Staubsaugerbeutel am Motorgehäuse befestigen. Alleine bleibt der Beutel nicht daran. Erst mit dem Staubsaugerbeutelbehälter klappt es.

Die drei saugen nun in Kooperation auf dem Teppichboden Probe. Dieter führt das Ansaugstück, Manfred hält - und schwingt, was er eigentlich nicht nötig hätte - das Motorteil mit Beutelaufsatz. Malte sagt: "Mal seh'n, was wir uns alles so geklaut haben." Dieter: "Funktioniert, hurra!" Malte: "Wir sind die Staubsauger-AG!" Dieter: "Wir sind die Teppichbodensauger!" Manfred: "Wir sind die TKKG-Sauger!"

Nun reißt Malte systematisch Papier klein. Manfred trennt sowohl das Ansaugrohr auf der Unterseite wie den Staubsaugerbeutelbehälter oberhalb des Motors ab. Malte hält die Papierschnippel an die Ansaugseite und schaltet ein. Dieter ist über die Wirkung begeistert: "Das flitzt weit." In der Tat werden die Papierschnippel durch die Kleinstturbine im Innern so beschleunigt, daß sie auf der unteren Seite zwei, drei, ja vier Meter weit fliegen. Die von den Kindern mittlerweile auf einem Tisch aufgebaute Apparatur könnte unsere langersehnte Geburtstagskonfettikanone sein. Sie bleibt die folgende Dreiviertelstunde auf dem Tisch stehen.

Es wird wieder vielfältig ausprobiert: Ob es auch mit Styropor und Pappe geht? (Einen Bleistift lasse ich nicht zu.) Wie klein die Stücke mindestens zerrissen werden müssen? Ob auch ein Holzstück auf der Ausstoßseite umgepustet wird? Wie weit die Schnippel fliegen?

Vor allem soll die Apparatur auch anderen Kindern vorgeführt werden. Manfred: "Wir schießen die Kita-Kinder ab und Davia." Dabei stellt er sich in den Luftstrom des laufenden Staubsaugers (ohne Ansaugrohr) und sagt: "Oh, wie angenehm!" Dieter holt zunächst Simon und Mischa, die ältesten Kita-Kinder, später Jüngere wie Iwo, Jonas, Nele und Hanna. Die betreffenden Kinder sollen sich einzeln in etwa ein Meter Entfernung vor dem Staubsauger aufstellen. Manfred hat zeitweise mit der Kartonverpackung und einer aus der Kita geholten Decke die Papierschleuder abgedeckt, damit die anderen Kinder nicht sofort ihre Absichten durchschauen. Die Jungen folgen sämtlich der Aufforderung, die beiden Mädchen halten sich scheu zurück. Die kleineren Jungen erschrecken kurz, wenn ihnen Luft und Papier entgegengepustet wird, dann lachen sie erleichtert. Die vier Jungen aus der Kita bleiben bis zum Schluß gegen 14.50 Uhr noch etwa ein Dreiviertelstunde dabei. Sie reißen vor allem Papier klein und bauen, durch Manfred initiiert, aus herumliegenden Bauklötzen eine Mauer um den entstandenen und anwachsenden Papierschnippelberg.

Arnold kommt zufällig herein, stellt sich vor der Maschine in Pose und geht nach der Vorführung. Drei ältere Mädchen durchqueren mehrfach den Raum zum Hochbett, kümmern sich aber nicht weiter um die 'Pimpfe', wie die Jungen von Hanna bezeichnet werden.

Der Staubsauger wird nur noch selten, im Abstand von vielleicht vier bis sechs Minuten eingeschaltet. Malte sagt einmal zu Simon, der sich ein zweites Mal vor den Papierbeschleuniger stellt: "Der nicht, der war schon." Und: "Aufsammeln ist Arbeit."

Es sind nur Malte und Dieter, die die ausgepusteten Schnippel wieder - mit den Händen - aufsammeln. Trotz wiederholter ärgerlicher Aufforderungen von Malte beteiligt sich Manfred lieber nicht daran. (Malte: "Du könntest auch mal aufsammeln! Merkst du nicht, daß ich ständig einsammele?!") Manfred produziert lieber neue Schnippel.

Um 14.10 Uhr malt er einen Pfeil auf Pappe und hängt ihn draußen im Flur auf. "Das soll heißen, daß man hier rein soll." Fünf Minuten später schreibt Dieter zweimal daneben FOSIC PARIR; gemeint ist "Vorsicht Papier". Manfred streicht dies wieder durch, damit die anderen Kinder nicht gewarnt werden, wie er sagt. Dieter, der im übrigen wie die Kitakinder nie den Schalter der Papierbombe bedient, sagt halblaut zu einzelnen Kindern und mir. "Du bist ein J, du ein M, du auch ein M, ich ein D. Sind hier viele M!" Er meint dabei die Anfangsbuchstaben der Vornamen.

Um 14.30 Uhr setzt sich Malte im Schneidersitz auf den Tisch und nimmt das Gerät in den Schoß, setzt es dann wieder ab. Kurze Zeit später baut Manfred den Beutel wieder daran und schafft mit einer bislang nicht berücksichtigten Halterung eine starre Verbindung zum Ansaugstutzen. Damit ist zum ersten Mal der Staubsauger wie üblich zusammengesetzt. Dann schafft der Staubsaugermotor unter Anstrengungen das in der letzten halben Stunde angewachsene Papierkontingent in den Beutel. Das trifft sich günstig. Denn gegen 14.45 Uhr ist

*Aufräumzeit. Nach etwa 1 1/2 Stunden ist die Staubsauger-AG zu Ende. Morgen will sie weitermachen.*²²⁵

Auch hier finden sich die oben beschriebenen Merkmale: Das Interesse an der Vorführung, das Schreibenwollen, die Abgrenzung der Gruppen usw. Was aber darüber hinaus deutlich wird, ist der assoziative und gemeinsame Prozeß des Experimentierens und der Einbau dieser Experimente in die eigene Phantasie.

Malte und Manfred und einige andere Kinder der Kindertagesstätte haben hier einen Lernprozeß erlebt, der zum Beispiel die folgenden Lernziele abdeckt:

- Erfahrungen sammeln, die deutlich machen, daß Luft unsichtbar vorhanden ist,
- Im Umgang erfahren, daß Luft sich bewegenden Körpern einen Widerstand entgegensetzt
- Den Luftdruck als Ursache einer Wirkung identifizieren.²²⁶

Aber darüber hinaus experimentierten sie mit einer Reihe weiterer Phänomene und vor allem mit einem Erkenntnismodell, das sich als experimentelles Erkenntnismodell bezeichnen läßt. Die beiden Jungen versuchten im Experiment Ursachen und Wirkungen aufeinander zu beziehen.

Motor des Entdeckungs- und Experimentierprozesses ist zweifellos das Interesse, jeweils dem anderen etwas zeigen zu wollen. Zwischen Sache und Kind schiebt sich die Beziehung zu einem anderen Kind. Das macht auch das folgende Beispiel deutlich, daß aber ganz anders begonnen hat, nämlich als individuelle Entdeckung von Falk:

*Timo läßt sich von Ines ein Gewehr aussägen und spielt damit. Er entdeckt dabei die beiden Lautsprecher und daß sie magnetisch sind. Das bekommt Falk mit und beschäftigt sich nun längere Zeit mit dem Magnetismus der Lautsprecher. Zuerst machen beide die anhaftenden Nägel ab. Dann hält Falk lange Nägel an die Magneten, dann macht er aus drei langen Nägeln eine Brücke zwischen den beiden Magneten. Er zeigt dies Timo, der die Brücke erst zerstört und dann wieder aufbaut. Ein Schraubenzieher wird durch den Plastikgriff hindurch festgehalten. Falk: "Timo, Timo. Ist so stark"! Dann legt er einen Schraubenschlüssel zwischen beide Lautsprecher - gewissermaßen als Brücke und baut nun ein miteinander zusammenhängendes Netz aus Nägeln auf. Timo scheint bei allem nicht sonderlich interessiert, Jan guckt gar nicht hin, sondern baut eine Drehbrücke. Das Gebilde wird immer komplizierter. Bis zum Mittagessen.*²²⁷

Der Magnetismus der beiden Lautsprecher wird in vielfacher Weise ausprobiert: Welche Gegenstände haften, wie weit die Magnetkraft reicht, ob sie durch bestimmte Stoffe unterbrochen wird usw. Auch hier werden Ursachen und Wirkungen experimentell erforscht. Auch wenn sich Timo und erst recht Jan nicht sonderlich interessieren, so ist für Falk ein Antrieb immer weiter Versuche zu machen der, daß er den anderen Kindern etwas zeigen möchte. Abgesehen davon besitzt natürlich der Magnetismus selbst eine Aufforderungsintensität.

Die beiden Experimente, die mit dem Magnetismus und die mit der Luft, lassen auch eine Aussage über die Qualität des Anschauungsmittels zu. Zunächst sind weder der Staubsauger noch der Lautsprechermagnet didaktisch/methodisch gerichtete Gegenstände. Dies scheint eine Voraussetzung dafür zu sein, experimentell mit ihnen umgehen zu können. Die Leistung der Kinder wiederum besteht in der Herauslösung eines Alltagsgegenstandes aus seiner Umgebung derart, daß er zum Forschungsgegenstand werden kann. In beiden Fällen ist dafür übrigens Voraussetzung, daß der Gegenstand gewissermaßen demontiert vorgefunden wird: Der Staubsauger, der noch nicht zusammengesetzt ist und der Lautsprecher, dessen Rückwand abmontiert worden war.

²²⁵ Protokoll Marburg 9. 10. 1989.

²²⁶ Vgl. Sach- und Machbuch 2, S. 153.

²²⁷ Protokoll Frankfurt 4. 10. 1989.

Die Frage, was den Fortgang des Experimentierens in den beiden zitierten Beispielen aufrechterhielt und was ihn steuerte, führt in den Bereich assoziativer Phantasie. Die Experimente mit Magnet und Staubsauger wurden gewissermaßen als Kette variiert. Man nahm Papierschnipsel, dann verschiedene Größen und schließlich Styropor usw. Diese Systematik entspricht weitgehend den Versuchsanordnungen von Erwachsenen. Kinder verfügen darüber hinaus über zwei weitere Steuerungsmittel. Zum einen wird ein realer Vorgang eingebettet in eine Phantasiegeschichte. Der Fortgang kann sich nun entweder aus den Veränderungen im realen Experiment ergeben oder aus der Entwicklung der Geschichte. Die zweite Form der Entwicklung einer Entdeckung beruht auf der Orientierung von Kindern an Merkmalen. Quer zu der Systematik der Struktur eines Gegenstandes kann eine Verknüpfung von Merkmalen vorgenommen werden. Auf diese Weise gibt es häufig scheinbar den Hauptstrang verlassende Nebentätigkeiten. In einer bestimmten Art von Unterricht erscheinen diese Aktivitäten von Kindern dann als Störung, während sie von einem außenstehenden Beobachter als integrierter Teil des Lernprozesses gesehen werden.

In den Freien Schulen erfolgt der Umschlag von einem Lernprozeß zum anderen bzw. die Übernahme durch ein anderes Kind häufig durch solche Assoziationen:

*Maria reicht Frau W. die Bilder zum Aufhängen. Sie hält sich vorher jede Fratze vor das Gesicht. Dies wird zu einem eigenen Spiel. Sie beschließt, sich nun eine eigene Fratze für ihr Gesicht zu malen.*²²⁸

*Die Kinder Helga, Malte und Davia entdecken, daß sich die Folienbilder auf den Bierdeckeln, nachdem sie im Wasser aufgeweicht wurden, abziehen lassen. Sie beschäftigen sich eine Weile damit, Tiermotive abzulösen und auf das Waschbecken zu kleben.*²²⁹

Diese assoziative Phantasie taucht oft im Zusammenhang mit Schreibversuchen auf. Schreibversuche entstehen häufig im Kontext einer Assoziationskette und diese Schreibversuche sind wiederum an Merkmalen orientiert. Es handelt sich bei den beobachteten Vorgängen um Prozesse, die merkwürdigerweise aus der didaktischen Literatur weitgehend verschwunden sind. Sie finden sich allerdings in autobiographischem Material, etwa bei Walter Benjamin oder Michel Leiris:

*"'Alphabet', das hat zuallererst eine gelbliche Farbe und klebt an den Zähnen, ein dünner und fester Teig, der deshalb nach Butterkeks schmeckt, weil es unter den Biskuits 'Olibet' - wirklich oder vermeintlich - auch Butterkekse gibt. (...) 'Alphabet', das ist alles in allem ein Ding, das man im Mund führt.. (...) 'Alphabet' ist folglich ein Ding, das undurchsichtig und fest ist..."*²³⁰

Das Alphabet ist kein abstraktes Zeichensystem, es ist eingebettet in eine Phantasie, es ist selbst ein Gegenstand mit Gewicht, Bedeutung und auch Geschmack. Einzelne Wörter oder sogar einzelne Buchstaben werden nicht gesehen als arbiträre Vereinbarung zwischen Zeichen und Laut, sondern in Form einer geheimnisvollen Beziehung zwischen Zeichen und Gegenstand.

Aus dieser kindlichen Sichtweise ergeben sich eine Vielfalt von Bezügen zur Schrift. Deutlich wird die Verwandtschaft des Schreibens zum Malen. Die Entfaltung der darin liegenden methodischen und didaktischen Möglichkeiten eines anderen Schreibunterrichtes können hier nur angedeutet werden. Ebenso, daß der herkömmliche Schulunterricht solche Prozesse des kindlichen Zuganges zu dem Symbolsystem Schrift weitgehend unterdrückt. In den Freien Schulen läßt sich ebenfalls nicht davon sprechen, daß diese Zugangsweisen zum Ausgangspunkt von Lehrprozessen gemacht werden, was ich bedauere. Es ist aber so, daß die Schulorganisation, die den Kindern viel freien Raum zur selbständigen Gestaltung läßt, solche Prozesse unter Kindern ermöglicht.

²²⁸ Protokoll Frankfurt 15. 11. 1989.

²²⁹ Protokoll Marburg 7. 6. 1989.

²³⁰ Leiris 1982, S. 48.

Die Tatsache, daß die Schüler in der Freien Schule Marburg fast alle lesen können, dürfte eher auf die von den Kindern initiierten Lernprozesse zurückzuführen sein, als auf die systematische Vermittlung durch die Lehrenden.

In den beiden folgenden Beispielen geht es darum, daß die beteiligten Kinder sich selbst die Tatsache erarbeiten, daß Schrift ein Symbolsystem ist. Dies scheint mir Voraussetzung dafür zu sein, erkennen zu können, daß das lateinische Alphabet Laute repräsentiert.

Anton sitzt um 10.30 Uhr vor einem Zeichenblock am Tisch und spricht halblaut zu sich: "Ich male mit Augen zu einen Vogel." Er zeichnet ihn schön und sehr sicher. Offensichtlich hat er dies schon früher getan.

Susanne hört und sieht dies, schreibt auf Antons Block SUSANNE. "Ist sogar richtig", sagt sie. "Ich hab' nicht geblinzelt." Anton schreibt ANTON. Danach meint er. "Malen geht schwieriger, schwieriger als Schreiben." Susanne malt daraufhin einen "Vogel", öffnet die Augen und fragt: "Wo ist er?" Sie deutet auf ein Gekritzelt. "Ach, das ist er!"

Jetzt schreiben Nike und Helga ebenfalls mit geschlossenen Augen ihre Namen. Anton hält Nike die Augen zu. (Ich habe nicht beobachtet, daß Nike zu gucken versuchte.) Danach hält Nike Anton mit ihren Daumen die Augen zu.

Anton kündigt immer an, was er malen will, einen Wal, einen Tausendfüßler, eine Mohrrübe, eine Katze, ein Strichmännchen, einen Kreis, einen Totenkopf, einen Pimmel, ein Schwein usw. Die Mohrrübe "sollte eigentlich so aussehen", wie er mit geöffneten Augen daneben zeichnet. Aus dem anvisierten Kreis wird eine Spirale.

Nike sagt: "Ich schreibe viermal hintereinander NIKE." Nach zweimal ist sie am Rand des Zeichenblocks angelangt und öffnet die Augen. Davia kommt, schaut, schreibt DAVIA und geht wieder. Alle Kinder zeichnen und schreiben auf Antons Block. Wenn ein Blatt voll ist, blättert Anton um.

Auch die anderen Kinder gehen im Laufe der Zeit, erst Susanne, dann Helga, danach Davia, schließlich Nike. Als Anton alleine ist, beugt er sich mit Oberkörper und Kopf unter den Tisch. Lediglich sein Unterarm liegt noch auf der Tischplatte, und seine Hand schreibt:

T
N O
A N.²³¹

Ich habe an anderer Stelle ausgeführt, daß alles Lernen für ein Kinder bedeutet, etwas "Tun zu können". Schreiben ist ein körperlicher Vorgang, er bedeutet u.a. die Kontrolle über die eigene Hand, die Kontrolle über den eigenen Körper. Schreiben wird deshalb wie andere Körperübungen dem Experiment unterzogen, es mit geschlossenen Augen ausführen zu können. Es steht in einer Reihe mit Balancieren, Fangen oder auch damit, freihändig Radfahren zu können. Die letzte Szene, in der sich Anton unter den Tisch beugt, läßt ihn probieren, ob ihm seine Hand auch gehorcht, wenn sich sein Körper unter dem Tisch befindet. Das Schriftsystem und die damit verbundene Erfahrung, daß etwas, was vorher mir gehörte, nun von mir getrennt ist, wird einbezogen in die Körpererfahrung, in der die Frage nach der Beziehung zwischen Ich und Leib zentral ist.

Die Schrift ruft das Subjekt/Objekt-Problem wach, entwickelt es und hat seine grundsätzliche Lösung zur Voraussetzung. "Anton" ist kein abstraktes Wort, sondern der Name des Schreibers, der, wenn er "Anton" schreibt, ein Moment seines "Ich" auf den Block bringt und sich so mit sich konfrontiert sehen kann.

Lesen und Schreibenlernen sind ein körperlicher Vorgang, der integriert werden muß in das Subjekt/Objekt Schema, in dem der eigene Leib als jenes Element, das beiden Bereichen zugehört, verortet werden muß.²³²

Deshalb ordnet Anton die Buchstaben auch in einer Pyramide, weil die Anordnung selbst ja vielleicht dazu führen könnte, daß dann der Name etwas ganz anders bedeutet. Deshalb sagt Dieter zu den Kita-Kindern: "Du bist ein J, du ein M, du auch ein M, ich ein

²³¹ Protokoll Marburg 10. 10. 1989.

²³² Vgl. zur grundsätzlichen Problematik Meyer-Drawe 1989.

D. Sind hier viele M" und meint damit die Anfangsbuchstaben der Vornamen.²³³ Und deshalb schreibt Berta ihren Namen erst richtig und dann in allerlei Phantasiebuchstaben.²³⁴

Bei allen genannten Kindern handelt es sich um Kinder zwischen Vorschule und Schule, d.h. es geht um ihre ersten Lese- und Schriftauseinandersetzungen und um einen grundsätzlichen Lernvorgang, der elementare Voraussetzung für einen Erlernen der sog. Kulturtechniken zu sein scheint.

Manfred hatte sich ein Blatt mit Rubbelbuchstaben geholt. Das sind Bogen für graphische Zwecke, man kann die Buchstaben abrubbeln. Er rubbelt mehrere Buchstaben auf einmal ab. D.h. er fährt einfach quer über das Blatt. Das Interesse gilt also zunächst der Tatsache, daß sich das Schwarz des Buchstabens auf das Papier übertragen läßt. Malte kommt dazu. Er will Wörter schreiben. Davon wird Manfred mitgezogen. Es bleibt aber eindeutig, daß Manfred das Blatt gehört. Malte läßt es ihm, fragt, ob er dies oder jenes machen darf. Manfred will "Manfred" schreiben. Es gibt aber kein "E" mehr. Malte nimmt das "M" und dreht es um 90 Grad so, daß ein "E" daraus wird.²³⁵

Malte kann lesen und schreiben. Er wird hier faktisch zum Lehrer von Manfred, der sogar, um sich belehren zu lassen, auf seine Besitzansprüche verzichtet. Für Manfred ist das Erstaunliche, daß sich sein Name und nicht irgendwelche Buchstaben durchreiben lassen auf ein Blatt Papier und dann dort stehen. Malte wiederum muß noch etwas von dieser Faszination geahnt haben, sonst hätte er kaum sein systematisches Wissen über Buchstaben dazu benutzt, aus dem "M" ein "E" zu machen. Später wird Manfred versuchen, andere Wörter zu schreiben.

Lernen durch Zusehen

Daß Lernen bedeutet, etwas tun können, bezieht den eigenen Körper immer mit ein. Wenn Kinder etwas vormachen, dann machen sie den Verlaufsprozeß und die einzelnen Schritte vor. Und wenn Kinder etwas nachmachen, dann machen sie den körperlichen Einsatz nach. Schließlich, wenn es etwas zu erfahren gibt, so ist dies eine Erfahrung durch und mit dem eigenen Körper.

Eva nimmt erst eines der Gewichte hoch, die auf der Waage liegen (5 kg) und sagt: "Wie schwer das ist". Dann nimmt sie alle Gewichte in den Arm. Dann machen dies die beiden anderen Mädchen nach.²³⁶

Dem scheint entgegen zu stehen, daß sich häufig beobachten läßt, daß ein oder zwei Kinder anderen Kindern über längere Zeit still zusehen. Sie sitzen am Tisch und schauen zu, wie Adventskalender gebastelt oder Portraits gemalt werden, wie andere turnen oder schreiben. Die Körperbewegung beim "Zugucken" ist konzentriert auf die Augenbewegung, die innerliche Nachverfolgung der beobachteten Vorgänge. Merkmal dieses Zuguckens ist die Konzentration des Kindes auf den Vorgang, den es beobachtet. Dieter ist ein Kind, das durch Zugucken Lesen und Schreiben gelernt hat. Nun ist Dieter eine Ausnahme, was die Intensität des Nicht-Mitmachens aber Dabei-Seins betrifft. Seine Haltung ist öfter Anlaß für andere Kinder, sich zu beschweren, warum "der Dieter immer nur zuguckt". Der Verlauf der Lerngeschichte Dieters zeigt jedoch, daß er immer wieder probiert mitzumachen, und auch immer wieder sich auf diese sichere Position des Lernens durch Zugucken zurückzieht.

Einen Hinweis auf die Gründe dieser Haltung gibt der Schuljahresbericht 1988/89. Der erste Satz, des von allen Lehrern besprochenen und an die Kinder gerichteten Berichtes lautet:

²³³ Protokoll Marburg 9. 10. 1989.

²³⁴ Protokoll Frankfurt 8. 5. 1989.

²³⁵ Protokoll Marburg 29. 9. 1989.

²³⁶ Protokoll Frankfurt 4. 10. 1989.

"Lieber Dieter, am ersten Schultag sahst du ganz bleich und gar nicht glücklich aus."

Dieter versucht seinen Körper weitgehend aus dem Geschehen herauszuhalten. Manchmal ist er dann doch so hingerissen, daß er mitmacht. Die Erfahrung der Überwindung scheint auch ganz langsam dazu zu führen, daß das Vertrauen zu sich selbst größer wird und damit die Möglichkeit steigt, aus der sicheren Position herauszutreten.

Die Schritte, die die Erwachsenen unternehmen, um Dieter zu stärken, sind behutsam. Und auch die Kinder lassen ihn zugucken, auch wenn sie sich gelegentlich beschweren. Für Kinder, die aus welchen Gründen auch immer, Probleme mit den Anforderungen der Schule als einer Einrichtung haben, die Auseinandersetzungen produziert, ist diese Haltung des Zuguckens Schutz und Teilnahme zugleich. Daß dies von den Erwachsenen akzeptiert wird, gibt solchen Kindern die Möglichkeit, Unterschiede zwischen ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung auszugleichen. Und zwar dadurch, daß sie nicht stigmatisiert und nicht therapeutisiert werden.

Das Zugucken ist also eine Form der Teilnahme an einer Aktivität, ohne die Frage der Zugehörigkeit zu der Gruppe aufzuwerfen. Dies betrifft vor allem Kinder, die neu in die Schule kommen oder aus irgendwelchen Gründen es schwer haben, sich in einer Gruppe zu integrieren oder Kinder, die dabei sind, eine Gruppe zu wechseln. So sitzen zwei jüngere Mädchen beim Adventsbasteln mit am Tisch und gucken zu - sie gehören eigentlich nicht zu der Gruppe der großen Mädchen, die dort bastelt. Oder Manfred guckt zu, wie Karla und Julia, zwei Freundinnen spielen und gibt gelegentlich Hinweise und Hilfen. Diese Kinder stellen sich so in eine Art Zwischenraum.

Lernen im Zwischenraum

Für eine Reihe von Kindern ist dieser Zwischenraum von elementarer positiver Bedeutung. Er ist in beiden Schulen organisatorisch eingerichtet durch den engen Zusammenhang von Schulkindern mit Vorschulkindern. Die Schulkinder haben damit die Möglichkeit, zeitweise aus dem Anforderungsraum der Schule auszusteigen und bei den Aktivitäten der Vorschulkinder mitzumachen.

Auffallend ist, daß diese Möglichkeit vor allem von denen genutzt wird, die jüngere Geschwister haben. Der Wechsel zwischen Schule und Vorschule ohne Aufgabe des Selbstverständnisses nun ein "Schulkind" zu sein, ermöglicht diesen Kindern immer wieder, ihr Selbstbewußtsein zu stärken. So kann Dieter bei den Kleineren zum Anführer und zu ihrem Beschützer werden und sich die Bemerkung einholen, daß er ja "wirklich mutig und stark" sei. Im Schulraum spielt er mal mit, mal nicht. Wenn es Prügeleien zu geben droht, ruft Dieter "Hört jetzt auf". Wenn die Schulkinder zum Schwimmen gehen, zieht sich Dieter mit Kita-Kindern zurück oder geht mit ihnen wandern:

Die Kitakinder gehen weg. Dieter geht mit. Er nimmt sich ein Dreirad und fährt damit den Flur rauf und runter: "brumm, brumm".

Er nimmt das Dreirad mit nach draußen. Die Kita will zu dem weiter entfernten Spielplatz mit der Seilrutsche.

Auf dem Weg.

Dieter spielt Motorradfahren mit ausgestreckten Armen. Die Kleinen machen es ihm nach. Er macht es vor und gibt die Anweisung, die Hände richtig zu halten. 4 Kinder machen es ihm nach: mit Motorradgeräuschen.

Dieter: "Ich renne nicht mehr so schnell." Er rennt vor und hält dann an und stoppt die anderen Kinder. Einige Kinder sind vorgelaufen. Dieter ruft: "Ihr seid falsch gegangen." Er scheint Wert darauf zu legen, der Erste zu sein. Das gelingt ihm nur halb. Das Motorradspiel endet im Wald. Dieters Vorlaufen bleibt. Er stellt sich hin und pinkelt - sein Bruder Simon macht es ihm nach. Dieter, Simon und Ivo sind nun zusammen vorn.

Susanne zu Dieter: "Ihr müßt euch ein bißchen um die Kleinen kümmern."

11.05 Die Kinder finden Schnecken. Das Schneckensammeln wird für fast alle im folgenden zur beherrschenden Aktivität. Susanne und die anderen Kinder suchen nun Schnecken. Dieter geht alleine vor - mir scheint es, als ob er vom Suchen nicht angesteckt wäre, aber er findet dauernd Schnecken.

Susanne nimmt ein Blatt und versammelt darauf die Schnecken. Sie hat das Problem, daß diese immer wieder an den Rand kriechen und runterzufallen drohen. Susanne: "Kann einer mal halten" (das Blatt).

Dieter nimmt sich nun auch ein Blatt und sucht mit. Es finden sich immer mehr Schnecken. 8 Kinder stehen am Wegrand und suchen Schnecken. Wenn Dieter eine gefunden hat, legt er sie Susanne aufs Blatt, ebenso die anderen Kinder. Wenn eine Schnecke gefunden wurde, stellen sich fast alle Kinder drum herum und rufen "Noch eine, noch eine".

Susanne: "Dieter, du bist stark, du traust dich, die umzudrehen" (die Schnecken auf dem Blatt, damit sie nicht runterfallen).

Dieter nimmt Joshua einen Stock weg und sagt "Ich will auch schießen" (Joshua hatte vorher damit "geschossen"), dann wirft er den Stock in die Brennesseln. Joshua ist wütend. Dieter gibt ihm einen Halm als Stock. Joshua: "So sieht kein Stock aus."

Dieter ärgert Joshua, es ist auch eher noch Spaß. Er boxt ihn, schupst ihn und ironisiert einen Sprechfehler.

Er zieht von einem Halm die oberen Büschel ab und hält sie so in der Hand, daß sie wie Stachel aussehen. Er macht also daraus einen "Igel" und sagt: "Wollt ihr euch auch mal von dem Igel pieksen lassen?"

Vor dem Spielplatz zieht er mich auf eine Treppe, um mir zu zeigen, daß man von dort den Spielplatz sehen kann.

Kurz vor dem Spielplatz geht Dieter vom Weg ab, den Hang runter: "Ich gehe hier runter." Simon geht hinterher, die anderen Kinder nicht.

Dieter, Simon, Joshua und Ivo gehen auf dem Spielplatz sofort zu den beiden Rutschen. Dieter zu anderen Kindern: "Guckt mal, wie schnell ich rutsche."

Dieter und Ivo sind auf der Wippe. Ivo ist leichter. Dieter steuert das Wippen, indem er sich mit den Füßen abstößt und nach vorn oder nach hinten rutscht.

Dann geht Dieter auf den Kletterturm, 4 Kinder folgen nach.²³⁷

Für Dieter ist dies, wie gesagt, eine Erholung und eine Voraussetzung dafür, wieder an solchen gemeinsamen Aktionen teilzunehmen, wie dem oben geschilderten Experiment mit dem Staubsauger. Aber auch hier bewahrt Dieter seine Beziehung zu den jüngeren Kindern. Er ist es, der sie holt und der auf das Blatt schreibt "Vorsicht Papier". Er ist es auch, der in mehreren Situationen von den jüngeren Kindern um Hilfe angegangen wird. Ich möchte mit einem Hinweis auch noch einmal den Gedanken abwehren, daß es sich bei Dieters Verhalten um ein zu therapierendes Defizit handelt. Dieter kann nämlich gut zuhören:

Dieter und Ivo gehen aus dem Schulraum zur Kita. Dort sitzt Bernd und erzählt. Dieter setzt sich neben Herr D. auf die Fensterbank und hört zu. Dieter hört Herrn D.'s Piratengeschichten genau zu und sagt auch etwas dazu. Herr D. will mehrfach aufhören, weil mehrere Kinder nicht zuzuhören scheinen, jedenfalls laut sind. Dieter drängt Herrn D., weiter zu erzählen. Er zieht zärtlich an Herrn D.'s Haaren.²³⁸

Ein anderes Kind, dem die Tatsache, sich in Zwischenräumen aufhalten zu können, die Chance gibt, mit seinen Problemen umzugehen, ist Manfred. Über Manfred heißt es u.a. in dem Schuljahresbericht:

"In den ersten Tagen - vielleicht auch Wochen - vom Schuljahr warst Du sehr begeistert davon, ein Schulkind zu sein, und Du saßt manchmal sehr lange am Tisch und hast Arbeitsblätter gemacht. Danach kam eine Zeit, in der wir Betreuer und ich denke auch die Kinder, es schwierig hatten mit Dir. Von der Besprechung bist Du weggelaufen, Du hast auch mal mit Feuer gespielt, Du hast nicht gut zugehört, hast Streit gesucht und hattest keine Ausdauer bei etwas länger dabei zu bleiben. Ich glaube, Du hattest es auch schwierig mit Dir, denn ich hab Dich auch öfter mal weinen gesehen."²³⁹

²³⁷ Protokoll Marburg 7. 6. 1989.

²³⁸ Protokoll Marburg 7. 6. 1989.

²³⁹ Schuljahresbericht 1988/1989.

Eine Protokollantin, die Manfred mehrere Tage beobachtet hat, faßt ihre Eindrücke so zusammen:

*Da hat mich einfach unheimlich beeindruckt, daß der so viel machen konnte und wirklich auch immer Ideen hatte, wie er sich den Tag gestaltet und über Stunden für sich einen roten Faden hatte, was er da eigentlich machen will und sich das auch selbst organisiert hat. Und da hat er irgendwie ganz ruhig den Tag verbracht und an dem Punkt, wo er dann auch eine Aufgabe mit einem Erwachsenen zusammen gemacht hat, also die wirklich in so einer Ruhe und so einer schönen Atmosphäre erfüllt hat. Das hat mich beeindruckt, daß dieser ständige Konflikt da nicht vorhanden war als Aufeinanderprallen von den Ansprüchen der Erwachsenen und dem Widerstand von solchen Kindern.*²⁴⁰

Manfred, so läßt sich zusammenfassend sagen, erobert sich während des Beobachtungszeitraumes seine eigene Position in der Schulgruppe. Eine der wesentlichen Errungenschaften war an einem Tag für ihn, daß er es durchsetzte, den Kassettenrecorder für den ganzen Tag haben zu können. Die damit zusammenhängenden Strategien werden an folgenden Ausschnitten erkennbar:

Manfred fragt Jakob: "Kann ich jetzt den Recorder haben?"

Jakob gibt Manfred den Recorder. Karla kommt dazu und fragt Manfred: "Kann ich den haben?" Manfred ablehnend bis zögernd, sagt dann: "Na gut, aber zuerst hören wir meine Kassetten." Karla läßt sich darauf ein. Die beiden laufen mit Recorder und Kassetten in den oberen Schulraum. Auf der Treppe ruft Manfred hinter Karla her: "Du kannst doch deine zuerst hören."

Dann geht Manfred in den oberen Schulraum zurück, spult seine Kassette an den Anfang zurück. Er ist allein in dem Raum, liegt auf dem Sofa, Kopf schaukelnd. Von der Kassette ist erzählende Sprache und Hintergrundmusik zu hören (Bläserchor, ziemlich dramatisch), Manfred schaukelt mit dem Kopf im Takt der Musik und summt sie auch teilweise mit; er scheint auch intensiv dem Erzählinhalt zuzuhören.

Mit Hilfe der Verlängerungsschnur schließt er das Kassettengerät in seiner Höhle an und hört jetzt dort; spult vor und zurück, hört an verschiedenen Stellen in die Kassette, wiederholt Wörter und Sätze, die auf der Kassette gesprochen werden, summt dazwischen Themen aus klassischer Musik, die wohl auch auf der Kassette vorkommen, aber nicht zu dem Zeitpunkt.

Herr A. kommt, um Manfred zum Filterwechsel zu holen. Für die Pflege des Aquariums hat Manfred fest die Aufgabe übernommen, den Filter zu reinigen.

Manfred will zuerst nicht mitkommen. Auf den Vorschlag, daß er den Kassettenrecorder mitnehmen kann, kommt er mit.

Davia kommt in dem Raum und sagt: "Immer hast du den" (gemeint ist der Recorder); Wortgefecht, dann Handgreiflichkeiten. Davia geht wieder, ohne den Streit auszutragen.

*Manfred will mit dem Recorder wieder im oberen Schulraum in seine Höhle. Dort läuft jetzt Schreibkurs und Herr B. erklärt, daß er hier den Recorder nicht anmachen kann. Ein kurzer Streit zwischen Jakob und Manfred bricht aus, wann Manfred den Recorder wieder abgeben muß, dann zieht Manfred mit Recorder ab auf der Suche nach einem Raum.*²⁴¹

Der Kassettenrecorder hat viele Bedeutungen. Zunächst einmal macht es Spaß, Musik oder Geschichten zu hören. Aber für unseren Zusammenhang wichtiger ist, daß der Recorder sich zumeist im Besitz der älteren Schulkinder befindet. Ihn für einen ganzen Tag an sich zu bringen, ist für einen 1.Klässler eine ziemliche Leistung. Manfred dokumentiert den anderen seine Konfliktfähigkeit. Die Szenen zeigen aber auch, daß er kompromißbereit und kompromißfähig ist. Manfred jedenfalls bringt es fertig - wie, ist nicht protokolliert - diesen Besitz für den Tag auch "rechtlich" abzusichern. Es muß eine Art Vereinbarung vorangegangen sein. Nun nutzt er die Tatsache, daß er rechtmäßig im

²⁴⁰ Interview Marburg 29. 8. 1989.

²⁴¹ Protokoll Marburg 8. 6. 1989.

Besitz des Recorders ist dazu, sich in einen Zwischenraum zu anderen Kindergruppen zu begeben. Wenn sie Manfred dulden, dann können sie auch die Kassetten hören - und sogar die eigenen. Die folgenden Szenen zeigen, wie Manfred, den Reckorder im Hintergrund, die Chance nutzt, sich beliebt zu machen. Indem er nämlich Karla und Julia, die miteinander spielen, behilflich ist:

Karla stellt den Recorder auf die Fensterbank und legt ihre Kassette mit Liedern aus bekannten Kinderfilmen (z.B. Pippi Langstrumpf) ein. Manfred setzt sich auf die Erde und guckt still - auch körperlich - Julia zu.

Karla sagt Manfred, er soll die Karten umdrehen, die mit der Rückseite nach oben liegen; es sind nur wenige; Manfred macht das bereitwillig; ab und zu guckt Manfred sich ein Kärtchen genauer an, zeigt es den anderen, sagt u.a. "Guck mal, das ist ja schön." Schließlich fängt Manfred an, nach passenden Kärtchen mitzusehen.

(Die ganze Zeit läuft der Kassettenrecorder in einer Lautstärke, die uns Erwachsene sehr stört.)

Jetzt zieht er auch seine Kindergartentasche aus, die er bis jetzt die ganze Zeit um hatte und mit der er immer wieder gespielt hatte; er legt sie an die Stelle, wo gerade das Buch verschwunden ist, schaltet sich in die Überlegungen ein, wie man am besten Schluß machen kann.

Das Kartenspiel ist fertig, Manfred hängt sich seine Tasche wieder um und hüpft ein bißchen auf dem Sofa; hilft mit einzuräumen, nachdem er gefragt hat: "Soll ich mithelfen?", stellt das Spiel noch ins Regal, als die Mädchen schon aus dem Raum rausgelaufen sind.²⁴²

Manfred hat offenbar Erfolg mit seiner Strategie. Er wird einerseits zumindest tendenziell anerkannt und kann sich andererseits zurückziehen, wenn er das möchte. Die älteren Kinder gehen häufig, wenn auch nicht immer, darauf ein, und auch die Lehrer lassen ihm diesen Zwischenraum, in dem er spielen kann und beim Unterricht mitmachen.

Sie übertragen ihm aber auch Verantwortung. Manfred ist zuständig für das Reinigen der Aquarien. Die Konzentration und die Gewissenhaftigkeit, mit der er diese Aufgabe erledigt und verteidigt, zeigt auch noch einmal einen anderen Aspekt dieses Zwischenraumes. Manfred fühlt sich dann als der Herr der Aquarien, ebenso wie er sich als Herr des Kassettenrecorders sah. Hier für sich etwas als Besitz zu reklamieren, gibt die notwendige Sicherheit.

Konflikte gibt es vor allem dann, wenn Manfred versucht, diese Zweideutigkeit auch im Spiel aufrechtzuerhalten.

Der Erfolg von Manfreds Schullaufbahn in der Freien Schule besteht darin, daß ein Kind, das sowohl sehr unruhig ist, als sich auch lange Zeit konzentriert und zuverlässig mit einer Aufgabe beschäftigen kann, so einen Weg findet, seine Art von Integration zu organisieren. In dem Schuljahresbericht heißt es denn auch:

"Ja und jetzt erlebe ich Dich seit Wochen schon ganz anders. Das Wichtigste finde ich, daß ich Dich recht häufig mit anderen Kindern spielen sehe. Jetzt können wir auch ganz anders miteinander reden, Du kannst mehr zuhören als noch vor ein paar Monaten und möchtest auch lieber entweder mit den Erwachsenen oder mit den Kindern etwas in Ruhe machen, etwas was Dir Spaß macht. Herr A. hat erzählt, daß Du ohne seine Hilfe den Filter mit Seife, Wasser und Zahnbürste in der richtigen Reihenfolge säuberst. Mit Frau E. hat es Dir Spaß gemacht lesen zu lernen. Schreiben und Rechnen möchtest Du noch lernen."

Lernen, sich von den Erwachsenen abzugrenzen

Annegret konstituiert die Kindergruppe, die gemeinsam Geheimnisse teilt. Geheimnisse zu haben ist für Kinder ab dem Alter, wo sie Freundschaften verbindlich schließen können, mehr als nur Teil einer Freundschaft. Sie konstruieren Geheimsprachen, die nur

²⁴² Protokoll Marburg 8. 6. 1989.

die Freundesgruppe versteht und treffen sich an möglichst geheimgehaltenen Orten, um miteinander zu sprechen.²⁴³

Auf die Mädchengruppe scheint mir zunächst zuzutreffen, was Flitner/Valtin im Anschluß an Simmel schreiben:

*"Das Geheimnis ist die angemessene Form von Inhalten, die sich gleichsam im Kindesalter, in der Verletzlichkeit früherer Entwicklungsperioden befinden. Eine 'junge' Erkenntnis, Religion, Moral, Partei etc. verbergen sich, solange sie noch schwach sind."*²⁴⁴

Man kann auch sagen, daß die Kindergruppe der Ort ist, der die Artikulation jener verletzlichen Gedanken ermöglicht. Die Gruppe erweitert das eigene Ich um jene Dimension, die einen Gedankenaustausch zuläßt. Die Verpflichtung der Gruppe zur Geheimhaltung dient so dem Schutz dieser Gedanken vor Kontrolle und Kritik.

Simmel schreibt:

*"Das Geheimnis ist eine der größten Errungenschaften der Menschheit: gegenüber dem kindischen Zustand, in dem jede Vorstellung sofort ausgesprochen wird, jedes Unternehmen allen Blicken zugänglich ist, wird durch das Geheimnis eine ungeheure Erweiterung des Lebens erreicht, weil viele Inhalte desselben bei völliger Publizität nicht auftauchen könnten."*²⁴⁵

Nun ist das Wissen um das Geheimnis und die Fähigkeit ein Geheimnis zu bewahren, eben auch verbunden damit, daß nun nicht mehr die Erwachsenen in das Geheimnis eingeweiht werden, sondern andere Kinder. Mit der Geheimgruppe verbindet sich eine Autonomie der Kinder gegenüber den Erwachsenen.

Die Geheimgruppe ist nicht nur Ort des Austausches der Gedanken, hier werden die Vorstellungen auch bewertet und es werden Normen formuliert. Die Kinder bewegen sich mit der geheimen Gruppe zu Normen hin, die an der peer-group und nicht an den Erwachsenen orientiert sind.

Von daher stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der beiden Normgruppen.

Flitner/Valtin stellen in ihrem Aufsatz die Relativität der Autonomie dieser Kindergruppe heraus und die Bindung der Freundespflicht zur Geheimhaltung als Folge dauernder erwachsener Kontrolle. Weil es den Kindern so schwer fällt, erwachsener Kontrolle einen Bereich der Autonomie abzugewinnen, führe diese Außenbedrohung zu einer inneren Strenge, die die Verletzung der Geheimhaltungspflicht als den schwersten aller Verstöße betrachtet.²⁴⁶

Flitner/Valtin beziehen sich dabei auf die Tatsache, daß die von ihnen untersuchten Kinder Petzen etwa strikt verfolgen. Beide kritisieren auch, daß der "kognitive Fortschritt zur 'rigorosen Geheimhaltung' (verbunden) ist mit Einschränkung oder Rückschritt sozialer Fähigkeiten."²⁴⁷ Gerade das Verbotene scheint den Erwachsenen nicht mitteilbar. In Bezug auf Annegret und die Gruppe der "großen Mädchen" läßt sich weder sagen, daß sie rigide Geheimhaltungspflichten entwickelt haben, noch läßt sich vermuten, daß es sich bei den ausgetauschten Geheimnissen um Verbotenes oder als schlimm Empfundenes gehandelt hat. Dennoch, denke ich, ist der Konflikt der Gruppe mit den Erwachsenen auch der Situation geschuldet, daß die Mädchen das Gefühl hatten, ihre Autonomie verteidigen zu müssen gegen eine übergroße Neugier der Erwachsenen.

Aus der Rückschau betrachtet, hat Annegret den anderen Mädchen ein Stück Autonomie ermöglicht. Aufgrund ihrer eigenen Situation, die bestimmt war von den Ambivalenzen der Erwachsenen, hat sie sich damit allerdings auch ein ganzes Stück selbst überfordert, weil der Wunsch nach Autonomie in den Widerspruch geriet zu dem nach Vertrauen zu den Erwachsenen. Der Konflikt ließ sich für Annegret erst lösen, als die Erwachsenen über

²⁴³ Auffällig scheint mir, daß in der Literatur zur Entwicklungspsychologie fast nur von der "Geheimsprache" die Rede ist und ihrer Bedeutung für die Sprachentwicklung des Kindes. Eine Ausnahme bildet der Aufsatz von Flitner/Valtin zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern. Er bezieht sich allerdings auch vorwiegend auf jüngere Kinder und zeigt die Entwicklung des Geheimnisbegriffes vom egozentrischen (ein Geheimnis ist, was man nur allein weiß) zu einem sozialen (Geheimnis ist, was man mit Freunden teilt). Bei den Kindern, über die hier die Rede ist, ist der Geheimnisbegriff mit dem der Freundschaft eng verbunden. Vgl. Flitner/Valtin 1985.

²⁴⁴ Flitner/Valtin 1985, S. 715.

²⁴⁵ Simmel 1958, S. 272.

²⁴⁶ Vgl. Flitner/Valtin S. 715f.

²⁴⁷ Flitner/Valtin 1985, S. 717.

ihre eigene persönliche Grenze sprangen und daß, was sie längere Zeit als Unbehagen und Aggression gegenüber Annegret mitschleppten, auch benennen konnten.

Das Geheimnis der Kinder besteht nicht aus dem, was die Erwachsenen nicht verraten wollen - und auch nicht aus dem, was die Kinder den Erwachsenen nicht sagen wollen. Das Geheimnis bezieht sich nicht auf Inhalte, sondern auf Formen von Sozialität. In der Kindergruppe ist es Voraussetzung und Mittel der Abgrenzung von der völligen Offenheit gegenüber den Erwachsenen. Das Geheimnis schließt die Kinder zur Kindergruppe zusammen und dazu bedarf die geheime Kindergruppe eines ebenfalls geheimen Raumes.

Freundschaft lernen

Im Hintergrund der Diskussion um die "geheime Kindergruppe" stand die Frage, welche Verhaltensmöglichkeiten für die Kinder dadurch geschaffen werden, daß die Erwachsenen in einer bestimmten Weise mit einer solchen Kindergruppe umgehen. Dem unterliegt die Annahme, daß sich ein Entwicklungsprozeß beobachten läßt, in dessen Verlauf sich Kinder von der Allmacht der Eltern und anderer Erwachsener lösen und beginnen, sich an Gleichaltrigen zu orientieren.

Zwei Äußerungen von Schülern einer 1. Klasse einer Regelschule geben Hinweise auf diese Entwicklung.

So nannte Benedikt auf die Frage, wer denn sein Freund sei, ausschließlich seine Lehrerinnen und Lehrer.

Hannes dagegen versuchte Freundschaft zu erklären als eine Beziehung, in der man sich ärgert, und wieder verträgt.

Für Benedikt läßt sich vermuten, daß er - unabhängig von der Situation, in der gefragt wurde - Freundschaft innerhalb familialer Beziehungen versteht. "Ein Freund ist", so kann man ihn vielleicht übersetzen, "jemand, der es gut mit einem meint".

Hannes kommt dem Begriff der Erwachsenen von Freundschaft, als einer dauerhaften, Krisen überstehenden Beziehung, ziemlich nahe. Deutlich an der Art seiner Formulierung, die nicht transkribierbar ist, wurde aber auch, daß er eher ein schwer zu erreichendes Ziel, als einen Zustand formulierte.

Die Beobachtungen - sowohl in der Grundschule, wie in den beiden Freien Schulen - zeigen denn auch: Freundschaft ist nicht etwas, was besteht, sondern etwas, das sich entwickelt.

Um Freunde wird gekämpft. Mit diesem Kampf ist viel Zeit verbunden und große Hoffnungen und Enttäuschungen. Freundschaft kann sich offenbar erst als Ergebnis eine Vielzahl solcher Kämpfe entwickeln. Mit dem "Freund" des Kindes verbindet sich in aller Regel noch keine Freundschaft, sondern die Hoffnung darauf. Die von Erwachsenen an Kinder gestellte Frage: "Wer ist dein Freund?" wird von den Kindern dann auch in aller Regel so beantwortet, daß sie das Kind nennen, das sie als Freund haben möchten.

Wir älteren verbinden Kinderfreundschaften wohl noch zumeist mit Kindern aus der Wohnumgebung. Die Freundesgruppe setzte sich aus Kindern zusammen, mit denen man am Nachmittag, nach der Schule gespielt hat. Das scheint sich geändert zu haben. Krappmann und Oswald kommen aus einer Befragung von Grundschulkindern zu dem Ergebnis, "*...daß die meisten Kinder ihre Freunde unter den Klassenkameraden wählen.*"²⁴⁸ Als einen Grund geben die Autoren an, daß die Zahl der Kinder in einem Stadtviertel eben sehr gering geworden ist. Einen weiteren sehen sie darin, daß der Raum für größere Kindergruppen knapp geworden ist:

"Die selbstregulativen Einflüsse, die in den Kinderzusammenschlüssen wirksam sind, entfalten ihre Kraft sehr oft nicht leise, sondern manches Mal auch unter gegenseitigem Gebrüll, Beleidigungen und Drohungen. Da sind Erwachsene besser nicht im Nebenraum.

²⁴⁸ Krappmann/Oswald 1988, S. 3.

Wenn also in der Wohnumgebung nur unwirtlicher Platz für Kinderspiel zur Verfügung steht, dann wird die Art von Kinderleben und Kinderspiel, die früher fünf, acht, zehn und manchmal mehr Kinder zusammenführte, wohl selten werden müssen.¹²⁴⁹

Krappmann/Oswald beschreiben nun statt der alten Freundesgruppe, eine neue Sozialform unter Kindern, das Kindergeflecht:

*"Das Geflecht ist ein soziales Netzwerk, das nach unseren Beobachtungen etwa sechs bis acht Kinder verbindet, sich aber als ganzes kaum einmal zu etwas Gemeinsamen zusammenfindet. Innerhalb dieses Geflechts entstehen jedoch sehr lebendige, intensive Zweier- und Dreierfreundschaften, die auch ab und an wechseln. Aber immer wird der neue Freund oder die neue Freundin aus diesem Geflecht gewählt."*¹²⁵⁰

Die Kurzlebigkeit von Kinderbanden, also jenen "geheimen Kindergruppen", die von den Autoren konstatiert wird, interpretieren sie angesichts der Tatsache, daß Kinder immer wieder Anläufe zur Bildung solcher Gruppen unternehmen als "Sehnsucht der Kinder nach einer selbst bestimmten Kinderwelt."¹²⁵¹

Man kann für beide Freien Schulen feststellen, daß die Ergebnisse der zitierten Untersuchung auf deren Kinder nicht zutreffen. Die Schulen stellen - worauf schon mehrfach hingewiesen wurde - jenen Raum zur Verfügung, der draußen in der Wohnumwelt der Kinder nicht mehr vorhanden ist. Die Existenz eines nicht funktionalisierten Spielraumes in dem Lebensraum Freie Schule ermöglicht die Bildung von Kinderbanden, Kindergruppen und Freundschaften. Wenn die soziale Interaktion von Kindern innerhalb eines Kindergeflechtes vorrangig auf Rationalität der Planung angewiesen ist, so ermöglichen die Freien Schulen hier entgegen aller Rationalität, die sie von den Kindern erwartet, den Raum für affektive, partikulare und spontane Auseinandersetzungen. Denn genau jene Situation ist manchmal in den Freien Schulen anzutreffen, von der Krappmann/Oswald konstatieren, daß Erwachsene da besser nicht im Nebenraum sein sollten.

Es wäre spekulativ, den Bildungswert dieser Erfahrungen für die Kinder der Freien Schulen einschätzen zu wollen. Sagen läßt sich allerdings, daß vielen anderen Kindern jene Erfahrungen zu fehlen scheinen, die im folgenden geschildert werden.

Susanne, Julia und Karla

Die Auseinandersetzungen zwischen Julia und Karla um ihre Freundschaft kamen schon zur Sprache; auch, daß sie miteinander Kompromisse schließen können und auch, daß Karla gerne zu der Gruppe um Annegret gehören möchte, aber wohl den Eindruck hat, sich dafür von Julia lösen zu müssen.

Susanne ist uns bei dem Cafe begegnet. Im Verhältnis zu Karla und Julia hat man eher den Eindruck, daß sie als Dritte mit beiden befreundet sein möchte, Karla und Julia sie aber eher als Waffe in den beidseitigen Auseinandersetzungen benutzen.

An dem Tag, der im folgenden grob geschildert wird, sind Karla und Julia mit ihrer Freundschaft beschäftigt:

Susanne und Julia sitzen neben mir auf dem Sofa. Julia sitzt Susanne auf dem Schoß und beide halten sich die Hände.

Susanne und Julia tauschen unablässig ihre Positionen und Rollen. Susanne hält Julia im Arm und umgekehrt Julia Susanne. Julia stellt sich schlafend. Susanne "reitet" auf Julia; Julia deckt sich - auf Susanne liegend - mit einem Kopfkissen zu.

Karla: "Findest du, daß das Lied schön ist?"

Julia: "Ja, find ich."¹²⁵²

²⁴⁹ Krappmann/Oswald 1988, S. 6.

²⁵⁰ Krappmann/Oswald 1988, S. 8.

²⁵¹ Krappmann/Oswald 1988, S. 9.

²⁵² Protokoll Marburg 24.6.1989.

Die folgende Szene macht deutlich, wie Karla und Julia zusammen spielen, sich gegenseitig helfen und verständigen. Karla und Julia spielen ein Spiel, bei dem Karten aneinandergelegt werden müssen. Manfred hilft mit und Susanne sitzt auf dem Sofa und blättert schnell ein Buch nach dem anderen durch.

Karla: "Spielen wir nur auf dem Teppich? - Guck mal, es geht doch nicht. Wir können nur auf dem Teppich, ja ..."

Julia geht zu Karla und legt einige Karten für sie.

Karla zu Julia: "Brauchst du 'Eisenbahn'?"

*Manfred fragt Karla, ob sie anschließend seine Kassetten hören wollen. Karla verständigt sich nonverbal mit Julia. Als diese nonverbal zustimmt, sagt Karla Manfred zu.*²⁵³

Karla und Julia sind sich hier einig. Wenige Bemerkungen oder kaum sichtbare Gesten genügen, um sich zu verständigen. Beide bewegen sich sicher in ihrer Freundschaft gegenüber Manfred. Auch Susanne ist hier ausgeschlossen.

Nachdem dieses Spiel zu Ende ist, beginnen Karla und Julia mit mir in der Sandkiste mit Playmobil-Figuren zu spielen. Susanne ist telefonieren gegangen. Es gibt 3 Familien, die sich jeweils eine Wohnung in der Sandkiste bauen. Etwas unvermittelt sagt Karla zu Julia: "Die (Julia's) Wohnung finde ich nicht schön." Als Susanne kommt, wird sie gefragt, welche Wohnung ihr gefällt. Sie nennt erst Julias und meine. Sagt dann aber: "Alle drei sind gleich schön." Davor macht sie eine kurze Pause, in der sie offenbar überlegt, was sie sagen soll und in der ihr bewußt wird, daß sie Julia verärgern könnte.

Für mich völlig unmotiviert ziehen die drei Mädchen - Susanne spielt nun für mich weiter - von der Sandkiste zum Blockhaus um. Karla und Julia spielen am Blockhaus, Susanne ein Stück weg an einer Bank. Susanne geht zu den beiden Mädchen und beginnt eine Diskussion, wer am meisten Figuren hat.

Das Spiel wird unterbrochen durch Jungen, die dazu kommen. Die drei holen sich eine Betreuerin zum Vorlesen. Diese geht die Kapitelüberschriften eines Buches durch und fragt, welche Geschichte sie vorlesen soll. Darüber streiten sich Karla und Julia. Karla möchte eine bestimmte Geschichte hören, die Julia nicht hören will und umgekehrt. Julia ist beleidigt. Karla: "Die will ich aber nicht." Dann macht Karla ein Angebot: "Die Suppe, die Suppe (d.h. die Betreuerin soll die Geschichte "Die Suppe" vorlesen) - Ja, Julia?!" Julia sagt zwar: "Meine Geschichte kommt nie", gibt aber nach. Die Betreuerin sagt: "Jetzt kommt auch die letzte Geschichte" - das ist die, die Julia hören wollte. Karla: "Gell, Julia, wir kommen noch dazu." Während der Zeit hat Susanne kaum zugehört. Es ging ihr wohl eher darum, mit den beiden anderen Mädchen zusammenzusein.

Kurze Zeit später flüstert Susanne Julia ins Ohr. Das war wohl auch provoziert durch meine Frage an Julia, wer ihre Freundin sei. Julia: "Sag ich nicht." Karla: "Wer flüstert, der lügt."

Kurze Zeit später sitzen Karla und Susanne im Eßraum nebeneinander. Julia kommt rein. Karla sagt zu Julia: "Wir haben dir extra freigehalten, nicht Susanne." Julia: "Ich geh woanders hin" und setzt sich an den Nachbartisch. Karla und Susanne rennen an Julia's Tisch und setzen sich auch dort hin und zwar so, daß Julia neben Karla sitzt und Susanne weiter weg. Dann verabreden sich Julia und Karla für den Nachmittag bei Nike. Susanne ist da ausgeschlossen. Karla holt drei Tassen. Susanne nutzt die Chance, sich neben Julia zu setzen. So sitzen alle drei nebeneinander.

Nach dem Essen spielen Karla und Julia wieder draußen mit den Figuren. Ein Lehrer kommt und fordert sie auf, die Tische abzuwischen. Julia beginnt, das Spiel abzuräumen, Karla schließt sich an. Die beiden streiten sich, wer welchen Tisch

abwischen soll. Karla: "Du hast sie (die Tische) mir ausgesucht". Später sagt sie: "Ich warte extra auf dich."²⁵⁴

Drei Monate später frage ich Karla, ob Julia ihre Freundin sei. Sie nickt zögerlich. Ich sage, daß es auch manchmal Streit zwischen ihnen gäbe. Karla: *"Das ist so in der Schule."*²⁵⁵

Ich verstehe Karlas Antwort dahingehend, daß in der Schule die Beziehung zwischen den beiden Mädchen einer Reihe von Gefährdungen ausgesetzt ist. Da ist zum einen Susanne und da sind die Jungen, für die sich vor allem Karla auch interessiert und da ist die Gruppe um Annegret.

Fragt man, was vor allem Julia und Karla an diesem 8. Juni getan haben, so lautet die Antwort, daß sie fast ununterbrochen dabei waren, die Balance ihrer Freundschaft zu gefährden und wieder zu stabilisieren. Deutlich wurde auch, daß beide Mädchen eine Vorstellung davon besitzen, daß Freundschaft die Aufrechterhaltung der Beziehung in Krisensituationen bedeutet. Der damit verbundene Lernprozeß ist abhängig von den Krisen, die er hervorruft und unabhängig davon, ob Karla und Julia durch die Schulzeit Freundinnen bleiben oder nicht.

Lernen im Spiel

Ein Teil der Lernprozesse unter Kindern in Freien Schulen geschieht in sogenannten "Als-Ob-Spielen". In diesen Spielen, die in aller Regel mit dem Satz eingeleitet werden "Ich wär jetzt mal..." richten sich die Kinder nach einem Vor-Bild und bauen zusammen mit anderen eine Spielwelt auf, die aus zusammengeschleppten Requisiten besteht, aus Regeln, die sich u.a. aus den Beziehungen der Kinder ergeben und aus dem Wissen über das "Vor-Bild", das nun nachgespielt wird. Das Kind, das sich zum Beispiel darauf einläßt, mit "Kaufhaus" zu spielen, muß sich, solange es mitspielen will, strikt an jene Regeln und Strukturen halten, von denen die Kinder meinen, daß sie ein Kaufhaus ausmachen. Zum Beispiel: Der Verkäufer muß freundlich sein, man siezt sich, der Preis muß angemessen sein, das Wechselgeld stimmen usw. Wir haben beobachtet, daß zehnjährige Kinder innerhalb dieser Spiel-Realität zu weinen begannen, weil sie in der Auseinandersetzung darüber, welche Regeln zu gelten hätten, unterlagen, sie dennoch nicht das Spiel verlassen wollten. In solchen Als-Ob-Spielen wird häufig von den Kindern eine Situation genutzt, die sich aus dem möglichen Wechsel zwischen Schulrealität und Spielrealität ergibt: Die Kinder nutzen das Spiel zu einer Art Probehandeln. Im Spiel läßt sich ausprobieren, ob man schon richtig rechnen kann, ob man von einer Gruppe akzeptiert wird, ob das andere Kind noch als Freundin oder Freund zu betrachten ist usw. Das gilt besonders für Schulanfänger, die in solchen Spielen ihre Integration in die Schulumgebung ausprobieren. Dies im Spiel zu tun, gibt ihnen die Möglichkeit, sich jederzeit bei einer Überforderung aus dem Spiel zurückziehen zu können. Die Wirkung des Spieles als Lernsituation wird davon bestimmt, daß die im Spiel simulierte Wirklichkeit für die Kinder real ist solange sie spielen. Im Spiel geschieht also eine Auseinandersetzung mit Wirklichkeit bei vermindertem Risiko unter Beibehaltung aller die das Vor-Bild des Spiels bestimmenden Regeln.

Dies gilt auch für Themen, die die Grenzen der Verstehensmöglichkeiten von Kindern tendenziell überschreiten, Kinder aber sehr beschäftigen. Das sind u.a. Themen wie "Tod", "Gewalt", "Krieg", "Gut und Böse", die einen großen Teil der beobachteten Spiele ausmachen. Solche Themen in "Als-Ob-Spielen" zu verhandeln, erlaubt den Kindern eine handelnde Reflexion dieser Themen, das Gespräch darüber, das Phantasieren darüber, die Einnahme wechselnder Rollen (mal ist man der "Gute", mal der "Böse") etc. ohne daß sie sich zu einer Position bekennen müßten, die sie aufgrund ihrer Erfahrung und ihres

²⁵⁴ Vgl. Protokoll Marburg 8.6.1989.

²⁵⁵ Protokoll Marburg 28.9.1989.

Wissens nicht haben können. In "Als-Ob-Spielen" realisiert sich ein Umgang in der "Zone der nächsten Entwicklung".

Aus dem Verhältnis von Sprache und Handlung resultiert eine weitere Lernform in diesen Spielen. Die Kinder erfahren Sprache und handeln mit Sprache in einer Weise, die Sprache sowohl als begleitende Geste der Handlung nutzt, als auch in einer Weise, in der Sprache erst Handlungen herstellt. "Als-Ob-Spiele" sind ja durch Sprache, durch das "ich wäre jetzt..." konstruierte Realitäten. Im Vollzug dieser Spiele findet von daher nicht nur eine Auseinandersetzung mit einer bestimmten Wirklichkeit statt, sondern auch mit der Frage, was denn Wirklichkeit sei.

Das Spiel als Probehandeln erlaubt, sich gegenüber Theorien und Situationen zu bewähren, die vielfältiger sind, als dies im traditionellen Unterricht möglich ist und die zweitens gerade aufgrund ihrer Ambivalenz von Ernst- und Spielsituation nicht unter dem Druck weitreichender Konsequenzen stehen. Von daher kann man in dem Spiel als Probehandeln, dem in Freien Schulen ein breiter Raum gegeben wird, einen positiven Aspekt für die Entfaltung von Individualität sehen, der sich in der traditionellen Schule in dieser Form nur selten finden läßt.

Um die Bedeutung des Probehandelns im Spiel nachvollziehen zu können, muß man sich von einer Kindheitsprojektion befreien, die das Spiel des Kindes zur Idylle verklärt. Kinderspiele sind emotional und sozial hochbelastete Situationen. Ein "Als-Ob-Spiel" enthält nicht bloß den Spielverlauf und die Definitionen der "Spielrealität", sondern vor allem einen fortlaufenden Auseinandersetzungsprozeß um Rollen und Definitionen. In diesen Spielen ist die Beziehungssituation präsent und wird mit verhandelt. In den Spielen wird Wissen weitergegeben - woraus eine Burg besteht oder was ein Seeräuber tun muß - aber vor allem wird in den Spielen erzogen, weil es immer auch um die Frage geht, wer was mit wem bestimmen darf. Kinderspiel ist nicht zweckfrei. Es klärt die Beziehungen der Kinder untereinander und bringt das Kind - probeweise - mit allen möglichen Phänomenen der Welt in eine Auseinandersetzung.

Exkurs zur Spielpädagogik

"Vor aller Theorie wird das Spielen intuitiv von Arbeit und Besorgung abgesondert. Nötigt hier das Leben zum zweckrationalen Handeln, so negiert Spielen den Zwang, es hat seinen Zweck darin, keinem Zweck zu folgen."²⁵⁶

Vor allem die Versuche einer "Phänomenologie des Spieles" dem Spiel als "Urphänomen" auf die Spur zu kommen, betonen die Zweckfreiheit des Spieles. Noch immer dominierend im deutschen Sprachraum ist dafür Hans Scheuerl, der sechs Strukturmerkmale des Spieles herausgearbeitet hat (Freiheit, Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit, Gegenwärtigkeit) und dessen kategoriale Bestimmung des Spiels lautet:

"Spiel verfolgt keinen ausserhalb seiner selbst liegenden Zweck."²⁵⁷

Wuttke wendet dagegen u.a. ein, daß der metaphorische Gebrauch des Spielbegriffes in der Pädagogik in eine "unfruchtbare Richtung" führe.²⁵⁸ Das Spiel der Kinder unterscheide sich vom Spiel der Mücken oder Spiel der Wellen in zweierlei Weise. Das Spiel des Kindes muß ebenso gelernt werden, wie jeder andere Umgang mit Welt und, im scheinbar unbeeinflussten Spiel des Kindes seien die Erwachsenen schon immer mit enthalten.²⁵⁹

Wuttke kritisiert schließlich auch die Zweiteilung des Spielbegriffes, der auf der einen Seite eine allgemeinphilosophische Betrachtung ermöglicht und damit andererseits Raum schafft für einen Spielbegriff, der das Spiel zum pädagogischen Mittel macht.

Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie beschreiben vor allem die Bedeutung des Kinderspiels für die Entwicklung des Kindes hin zum vergesellschafteten Erwachsenen.

²⁵⁶ Wuttke 1989, S. 1433.

²⁵⁷ Scheuerl 1979, S. 69.

²⁵⁸ Wuttke 1989, S. 1433.

²⁵⁹ Vgl. Wuttke 1989.

Gewissermaßen zusammenfassend läßt sich Baacke zitieren:

*"Die Spiele sind so der Raum, in dem das Kind Sozialbeziehungen erprobt (...), die Fähigkeit zur Kooperation erwirbt (auf der Basis von einzuhaltenden Regeln), aber auch Konkurrenz zu ertragen und durchzustehen. Unabhängig davon, um was es sich im einzelnen handelt, kann das Spiel im Anschluß an Piaget verstanden werden als wesentlicher Beitrag zur kognitiv-sozialen Entwicklung: Es erlaubt, die Gleichgewichtsbeziehungen zwischen der Wirklichkeit und dem Ich zu erkennen und ein Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation herzustellen dadurch, daß die Assimilation über die Akkomodation dominiert."*²⁶⁰

Verallgemeinernd kann man sagen, daß dem Spiel im sozialen Sinne eine Übung von Regeln zugetraut wird, die unter Erwachsenen herrschen und im kognitiven Bereich eine Übung von Denkformen.

Sara Smilansky hat das "Soziale Rollenspiel als Vorbereitung auf die Schulsituation" aufgefaßt. Danach lernt das Vorschulkind im Rollenspiel:

- vereinzelte Erfahrungen zu sammeln und diese dann neu zu kombinieren;
- einem jeweils festgesetzten Bezugsrahmen entsprechend aus seinen Erfahrungen und Kenntnissen auszuwählen;
- die zentralen Merkmale des Rollenverhaltens herauszufinden und darzustellen;
- sich auf ein vorgegebenes Thema zu konzentrieren;
- Selbstkontrolle in bezug auf seinen ihm innewohnenden Sinn für entstehende Ordnung;
- flexibel an verschiedene Situationen heranzugehen;
- daß es eigene Standards für seine Handlungen setzen kann; ferner, daß andere Kinder dasselbe tun und daß Befriedigung dann entsteht, wenn jeder seine eigenen Standards verwendet, die in der Folge die Standards der anderen wieder verstärken;
- sich als Schöpfer zu fühlen;
- sich von einem vorwiegend egozentrisch orientierten Wesen zu einer Person zu entwickeln, die zu Kooperation und sozialer Interaktion fähig ist;
- die Realität (seine Umgebung) zu beobachten - mit dem Blick auf die künftige Verwertbarkeit dieser Beobachtungen für sich selbst;
- neue Begriffe (ebenso wie neue Handlungen);
- höhere Stufen des abstrakten Denkens zu erreichen;
- zu verallgemeinern;
- mittelbar aus der Erfahrung und dem Wissen anderer Kinder.²⁶¹

Es läßt sich natürlich fragen, warum denn diese Möglichkeiten nur dem Vorschulkind vorbehalten bleiben sollen.

Die Orientierung der Entwicklungspsychologen am Spiel des Vorschulkindes ergibt sich m.E. aus der Bedeutung der Sprache in dem Entwicklungsprozeß. Übereinstimmung besteht zwischen den verschiedenen Modellen darin, daß zunehmend die Handlung vom Gegenstand getrennt wird und damit das Spiel in figurative Handlungen mündet, wobei Sprache die wichtigste Funktion übernimmt.²⁶²

Es war vor allem Wygotski, der diese Bedeutung der Sprache im Symbolspiel als Entwicklung der kognitiven Fähigkeit, d.h. als Umgang mit Objekten in der Vorstellung, herausarbeitete.

Für ihn ist das Spiel nicht die hauptsächliche Aktivität von Kindern und auch nicht das, was ihnen Spaß macht, sondern die wesentliche Quelle der Entwicklung des Kindes im Vorschulalter.²⁶³

Während das ganz kleine Kind noch nicht zwischen Ding und Zeichen unterscheiden könne, begegne man beim Vorschulkind dieser Unterscheidungsfähigkeit. Sie sei aber noch so schwach ausgebildet, daß das Kind einen Stock braucht, um ein Pferd darzustellen. Das Kind lernt, so Wygotski, zwischen "meaning" und "object" zu unterscheiden.

²⁶⁰ Baacke 1989, S. 250.

²⁶¹ Vgl. Smilansky 1973, S. 158ff.

²⁶² Vgl. Oerter 1987, S. 223.

²⁶³ Wygotski 1967, S. 6.

*"In play a child deals with things as having meaning. Word meanings replace objects, and thus an emancipation of word from object occurs."*²⁶⁴

Wygotski sieht dann den nächsten Entwicklungsschritt im Schulalter:

"Play is converted to internal processes at school age, going over to internal speech, logical memory, and abstract thought".²⁶⁵

Die "innere Sprache" ist für Wygotski eine Vorform des Denkens.²⁶⁶ Das Spiel ist an der Entwicklung dieser Vorform wesentlich beteiligt.²⁶⁷

Diese Sicht erklärt vielleicht auch, warum die Überlegungen zur kognitiven Bedeutung des Spiels mit dem Schulalter aufhören. Im Schulalter soll nach Wygotski nämlich die innere Sprache durch wissenschaftliche Begriffe abgelöst werden.

Ohne daß Wygotski dies ausdrücklich so formuliert, kann man sein Buch "Denken und Sprechen", vor allem die Passagen über die Beziehung von Alltagsbegriffen und wissenschaftlichen Begriffen, wohl nur so verstehen, daß Wygotski davon ausgeht, daß es zwar eine kontinuierliche Entwicklung von Alltagsbegriffen beim Kinde gibt, diese aber nicht zum wissenschaftlichen Begriff führe. Die Vermittlung des wissenschaftlichen Begriffes ist nach seiner Auffassung Aufgabe des formalbildenden Unterrichts. Seine Theorie der "Zone der nächsten Entwicklung" als Phase einer Aufnahmefähigkeit für die nächst höhere Abstraktionsstufe ist so zu verstehen, daß der formalbildende Unterricht auf den jeweiligen Entwicklungsstand Rücksicht zu nehmen hat, ihn als Voraussetzung hat; aber nicht so, daß das Kind gewissermaßen von allein zum wissenschaftlichen Begriff gelange. Umgekehrt sieht er die Funktion der formalen Begriffe auch darin, zu einem höheren Niveau der Alltagsbegriffe zu führen:

*"Die Entwicklung der wissenschaftlichen Begriffe beginnt bei der bewußten Einsicht und der Willkürlichkeit und setzt sich, nach unten in die Sphäre der persönlichen Erfahrung und des Konkreten keimend, weiter fort (...) Das erklärt uns sowohl, daß die Entwicklung der wissenschaftlichen Begriffe ein gewisses Niveau der spontanen voraussetzt, (...) als auch, daß die wissenschaftlichen Begriffe die spontanen umgestalten und auf eine höhere Stufe heben, wobei sie deren Zone der nächsten Entwicklung verwirklichen, denn das Kind wird fähig sein, das, was es heute in Zusammenarbeit leisten kann, morgen selbständig zu tun."*²⁶⁸

Aber auch den Bruch zwischen Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen vorausgesetzt, wäre nicht recht einsehbar, warum das Spiel, von dem Wygotski sagt, *"In play a child is always above his average age"*,²⁶⁹ nicht auch während der Schulzeit die Aufmerksamkeit des Pädagogen haben sollte. Wygotskis Antwort liegt wohl darin, daß das Spiel des Schulkindes wohl noch die Sprachfähigkeit erweitern könne, aber nicht mehr, wie zuvor, eine grundsätzlich andere Vorstellung über Sprache und Objekt vermitteln könnte. Wissenschaftliche Begriffe, so läßt sich zusammenfassend sagen, sind keine aus Erfahrung gewinnbaren Begriffe.

Die Frage des Ertrages des Spieles für die kognitive Entwicklung des Kindes während der Schulzeit läßt sich also mit Wygotskis Theorie nicht beantworten.

Vereinnahmen läßt sich Wygotskis Spieltheorie allerdings für den Beitrag des Spieles zum sozialen Lernen - und zwar in einer originellen Wendung.

Wie schon gesagt, sieht er in dem Spiel durchaus kein Vergnügen. Denn das Spiel zwingt das Kind dazu, sein Bedürfnis aufzuschieben, sich Wünsche unmittelbar zu erfüllen. Zwar ist das Spiel Wunscherfüllung und zwar nicht von bestimmten Wünschen, sondern Wunscherfüllung an sich, aber in der Errichtung der imaginären Situation bindet sich das Kind an die von ihm selbst geschaffenen Regeln:

*"In play the child is free. But this is an illusory freedom."*²⁷⁰

²⁶⁴ Wygotski 1967, S. 13.

²⁶⁵ Wygotski 1967, S. 13.

²⁶⁶ "Auf der Basis der egozentrischen Sprache des Kindes, die sich von der sozialen gelöst hat, entsteht dann die innere Sprache des Kindes, die die Grundlage sowohl seines autistischen als auch seines logischen Denkens bildet" Wygotski 1971, S. 43.

²⁶⁷ "We can say that imagination in adolescents and schoolchildren is play without action" (Wygotski 1967, S. 8).

²⁶⁸ Wygotski 1971, S. 255f.

²⁶⁹ Wygotski 1967, S. 16.

²⁷⁰ Wygotski 1967, S. 10.

Gewissermaßen zusammenfassend kommt er zu dem Schluß:

*"In the game he acts counter to what he wants. Nohl showed that a child's greatest selfcontrol occurs in play."*²⁷¹

Das Spiel ist aus dieser Sicht ein von den Kindern produziertes Tun, daß sich gegen seine unmittelbaren Bedürfnisse richtet und sie gleichzeitig erfüllt und so das wird, was Wygotski *"a leading activity which determines the child's development"*²⁷² nennt.

Das Spiel zwingt das Kind zur Ausbildung jener Differenz zwischen Objekt und Bedeutung, die Wygotski als Voraussetzung wissenschaftlichen Denkens erschien. Wenn diese Funktion mit dem Schuleintritt erfüllt ist, so läßt sich Wygotski wohl interpretieren, dann ist auch die soziale Funktion des Spiels abgelöst durch die nun von der Schule und der formalen Bildung ausgeübte Disziplin. Spiel ist danach in der Schule überflüssig.

Diese klare Antwort macht skeptisch. Sie scheint eher abhängig zu sein von einem bestimmten Entwicklungsmodell als von Beobachtungen und pädagogischen Überlegungen. Die Abhängigkeit der Beobachtungen von dem den Beobachtungen unterlegten Modell macht Beate Sodian anschaulich, wenn sie sich auf Flavell berufend schreibt, daß das "Als-Ob-Spiel" *"ausschließlich im Altersbereich zwischen etwa einem Jahr und sechs Jahren beobachtet wird..."*²⁷³

Das Modell im Hintergrund ist dabei Piagets Annahme, daß Kinder im Stadium der konkreten Operationen, also etwa mit Schuleintritt, über die Fähigkeit verfügen zwischen "real" und "nicht-real" zu unterscheiden. Und gerade in der Übung dieser Unterscheidung wird die sozialisatorische Bedeutung des Spieles gesehen. Skeptisch machen solche Aussagen deshalb, weil die Beobachtungen in den Freien Schulen, aber auch in anderen Schulen zeigen, daß die Fiktionsspiele durchaus weiter gehen, wenn man die Kinder spielen läßt.

So wenig Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie über das Spiel im Schulalter aussagen, so eindeutig sind sie in der Betonung der kognitiven und sozialen Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Vorschulkindes. Im Spiel, so läßt sich zusammenfassend sagen, setzt sich das Kind mit seiner Umwelt auseinander und erzieht sich selbst.²⁷⁴

Harte Spiele

Anna, Debora, Eva, Daniela sitzen im Kreis auf dem Teppich. Daniela mischt selbstgemalte Spielkarten, während Eva ein großes weißes Blatt Papier als Sichtschutz vor die Karten hält, damit sie selbst die Reihenfolge der Karten, die sie nach dem Mischen aus Danielas Hand ziehen will, nicht schon vorzeitig erkennen kann. Ingrid kommt rein, wird von Daniela gefragt, ob sie mitspielen will, bejaht und setzt sich dazu.

Das Spiel beginnt. Eva zieht 4 Karten: 2 x "Herz", 1 x "Kreuz", 1 x "Karo".

Danach legt sie ihre Hand mit dem Handrücken nach oben flach auf das zuvor als Sichtschutz dienende Papier auf den Teppich. Ingrid: "Ich kann dir mit dem Stift drum rum malen.", was sie nach Evas Zustimmung dann auch tut. Entsprechend der Bedeutung der Embleme der gezogenen Karten beginnt die "Behandlung" von Evas Hand durch Daniela:

"Herz" bedeutet: 1 x streicheln.

"Kreuz" bedeutet: 1 x zwicken und dabei gleichzeitig die Haut verdrehen.

"Karo" bedeutet: 1 x mit den hervorstehenden Handknochen einer geballten Faust fest über die liegende flache Hand streichen.

"Pik" bedeutet: 1 x mit der Faust fest auf die liegende Hand hauen.

Eva läßt diese Prozedur über ihre Hand ergehen.

²⁷¹ Wygotski 1967, S. 14.

²⁷² Wygotski 1967., S. 16.

²⁷³ Sodian 1986, S.197.

²⁷⁴ Speziell zu "Als-Ob-Spielen" siehe Scholz 1994.

Mittlerweile ist Ingrid an der Reihe. Als sie "Herz" zieht kommentiert Daniela: "Och, wie lieblich" und bei der entsprechenden Ausführung für die "Pik"-Karte entschuldigend lachend: "Du mußt sagen, wenn's weh tut, aber ich kanns nicht fester."

Am nächsten Morgen beim Frühstück sitzt Ingrid neben mir und zeigt mir ihre noch immer rote Hand, sagt dabei etwas wehleidig: "Guck mal." Als ich sie frage, warum sie denn zugelassen habe, daß ihre Hand derart ausgiebig 'behandelt' wird, zuckt sie die Schultern und sagt: "Hat doch Spaß gemacht."²⁷⁵

"Spiel mal schön", sagen die Erwachsenen. Daß Spielen "schön" ist, kann man erst denken, seit sich die Erwachsenen in Europa im ausgehenden Mittelalter Kindheit als jene Lebensphase geschaffen haben, die sich grundsätzlich von der der Erwachsenen unterscheidet. Seitdem sehnen sie sich unter anderem nach dem zurück, was sie verloren zu haben glauben. Man muß diese Projektionen aufgeben, versuchen, den Umgang der Kinder als eigenständige Lebensform zu begreifen und nicht bloß danach zu fragen, was das Spiel zum Erwachsenwerden beiträgt, um zu verstehen, warum es Leonie "Spaß" gemacht hat.

Bei dem oben geschilderten Spiel saßen einige Kinder nur dabei und spielten nicht mit, andere kamen herein und gingen wieder. Die Teilnahme am Spiel war also freiwillig. Teilzunehmen bedeutete, sich als Mitglied einer Gruppe zu präsentieren und zu repräsentieren. "Hat doch Spaß gemacht" meint zunächst, daß Ingrid sich selbst überwunden hat und daß sie durch die Teilnahme ihre Beziehung zu den anderen Mädchen dokumentieren konnte.

Eine andere Interpretation bietet Charlotte Hardmann. Sie hat in England auf einem Schulhof mit Kindern gespielt und eine Fülle Spiele beobachtet, bei denen sich Kinder Schmerzen zufügen. Außerdem zitiert sie Beispiele aus traditionellen Kulturen. Aus ihrer Sicht versuchen Kinder in solchen Spielen die Grenzen der Normalität auszuloten. Dazu gehören Mutproben, Schmerzproben, willentliche Ohnmachten.

Ich erinnere mich, als Kind an einem solchen Spiel teilgenommen zu haben:

"Wir können einen Jungen eine Minute lang ohnmächtig machen, Sir' (...) `Oh ja?', fragte der Angesprochene tolerant. Sie hockten sich mit gebeugten Knien auf ihre Fersen, die Arme ausgestreckt, atmeten zehnmal tief ein und aus, hielten dann den Atem an und standen auf; andere umfingen ihre Taillen und drückten sie zusammen. Ein Junge war eine Minute lang ohnmächtig."²⁷⁶

Das Erschrecken der Erwachsenen war uns gewiß. Es war eine Grenzerfahrung und zugleich ein Gemeinschaftserlebnis. Nun hielt sich das Erschrecken der Erwachsenen damals in Grenzen. Meine Eltern wußten, daß Kinder immer Dummheiten machen und deshalb zu erziehen sind. Natürlich war es verboten. Aber, die Erwachsenen akzeptierten, daß es außerhalb von Schule und Wohnzimmer eine eigenständige Welt der Kinder gibt. Sie war zu beobachten, sicher; aber gleichzeitig wußte man, daß sie nicht kontrollierbar ist.

In dieser eigenständigen Lebenswelt der Kinder ist Spiel die wesentliche Form, sich innerhalb der Kultur der Kinder zu verorten und diese Kultur auch zu leben. Das Aushalten von Schmerz, die Überschreitung von Grenzen, die Erfahrung gemeinsamen gefährlichen Handelns gehören dazu.

Sexualität - ein Beispiel

Ich teile Peter und Martin kurz mit, daß wir zum Vorlesen eine ruhigere Ecke bräuchten und uns deshalb an die Tische in den Großraum setzen würden.

²⁷⁵ Protokoll Frankfurt, 8.11.1989.

²⁷⁶ Opie/Opie, zit n. Hardmann 1993, S. 67.

Beginne mit "Brontosaurus Superstar", Anna auf dem Tisch, Marius auf einem Stuhl neben mir.

Ca. 10 min. später beginnen Martin und Peter uns aus der sicheren Distanz des Türrahmens zum grauen Zimmer mit Gegenständen zu bewerfen. Wir können erstens wegen des Gepolters um uns herum nicht weiterlesen bzw. zuhören, zweitens verfolgen wir genau die Flugbahn der in unsere Richtung fliegenden Objekte, die aber alle so sicher gezielt geworfen werden, daß sie uns nicht treffen können. Wir beobachten Martin und Peter zugleich erstaunt und fasziniert von ihrer lustvollen Energie: Sie erscheinen immer wieder lachend und kichernd im Türrahmen, um uns zu bewerfen und verschwinden dann wieder im grauen Zimmer zur erneuten Materialbeschaffung. Die geworfenen Gegenstände werden folgendermaßen kommentiert:

- hier hast du ein Tempo für Joghurt in der Muschi
- hier hast du ein Fratzens Gesicht (Kopf einer Handspielpuppe)
- hier hast du ein Boot, um ins Land der Schwänze zu fahren (Plastikschiff)
- bist eh so rot wie ne Kirsche (roter Bauklotz)
- hier hast du ein Flugzeug, da kannst du dir 100 Millionen Pariser für kaufen
- hier, da kannst du ins Land der Pimmel fahren (irgendein Auto)
- hier, dein Fickfratz (Kasperlepuppe, zerstoehen)
- hier, Marius, da kannst du jeden Tag mit bumsen, mit den Ficknutten (weibliche Babypuppe)
- lecker, da kannst du jetzt immer reinpissen (gelbe Plastikmülltonne)
- hier, deine Fickeidechse

Zwischenzeitlich habe ich begonnen, ihre Kommentare zu notieren, da sich alles innerhalb weniger Sekunden ereignet. Martin und Peter kommen, anscheinend neugierig geworden, stolz und strahlend zu uns an den Tisch. Ich erzähle ihnen kurz, was ich hier aufschreibe, daraufhin Anna: "Du mußt denen das unbedingt jetzt mal vorlesen", was ich dann auch tue. Martin und Peter sind zunächst überrascht, dann hocherfreut über diese Dokumentation. Sie bestehen darauf, daß ich noch zwei Ergänzungen ins Protokoll aufnehme:

- hier, damit kannst du ins Land der Pariser fahren
- hier, damit kannst du ins Land der Mösen fahren und zeigen mir die zwei dazugehörenden Plastikschiffe.

Christian und Ruben sind inzwischen dazugekommen, hören interessiert und grinsend zu. Anna, die mir während des Geschehens eher unbeeindruckt, distanziert und genervt über die Störung beim Vorlesen erscheint, verläßt das Stockwerk, Ruben kurze Zeit später ebenfalls.

Marius, Christian, Peter, Martin stürmen wieder ins graue Zimmer zurück, machen sich auf die Suche nach weiteren Gegenständen:

- den Schuh kannst du dir in den Arsch stecken (Christian)
- mit der Pistole in die Möse schießen (Peter)
- verbumstes Wackelteil (Marius)
- hier ist dein steifer durchgefickter Pariser (Peter)
- da ist ein Portemonnaie, da kannst du die Samen reintun (Christian)
- hier, ne Decke, da kannst du drunter ficken, damit dich keiner sieht (Martin)

Mit dem Erscheinen von Jannis und seinem Skateboard ist diese Situation beendet. Marius und ich lesen im Großraum weiter 'Brontosaurus Superstar'. Nur kurze Zeit später kommen Martin, Peter und Jannis zu uns an den Tisch und hören zu.²⁷⁷

Dieter Baacke schreibt: "Sexualität wird für unsere Altersgruppe selten thematisiert."²⁷⁸

²⁷⁷ Protokoll Frankfurt, 13. 9. 1989.

²⁷⁸ Baacke 1989, S. 163.

Baacke schreibt über die "6 - 12jährigen", wozu auch die Kinder gehören, die in dem obigen Textausschnitt mitspielen. Diese Zeit gilt gewissermaßen als Latenzperiode.²⁷⁹ Sexualität liegt entweder hinter ihnen, nach der Psychoanalyse in der frühen Kindheit, oder vor ihnen, als Erwachsene.

Der Mangel an Sexualität in der Kindheit, ist ein Defizit der Wissenschaft, denn:

*"Inzwischen weisen alle Daten, über die wir zu Sexualität in der Kindheit verfügen, in die Richtung, daß Kinder sich nicht nur für den Bereich der Sexualität stark interessieren (...) sondern ihnen die Fähigkeiten des Kleinkindes (beim Knaben zur Erektion, beim Mädchen zur vaginalen Reizung) nicht verlorengegangen sind, ja mehr: Auch Kinder können schon Orgasmen erleben, und die vorhandenen Informationen deuten darauf, daß das Masturbieren keineswegs etwas Außergewöhnliches ist".*²⁸⁰

Dennoch: *"Daß auch Kinder erotische Erfahrungen haben, die sich mit Wünschen verbinden, wird bis heute nur selten zugegeben und kaum besprochen."*²⁸¹

Zur Interpretation des oben zitierten Spieles stehen nun zwei Verfahren zur Verfügung. Wir könnten versuchen, aus einem wie immer gearteten Bild gelungener Sexualität heraus, daß in diesem Spiel Verdrängende und das Verdrängte zu erschließen.

Die Mischung von Sexualität und Agressivität des Spiels dürfte jedem erwachsenen Leser sofort ins Auge fallen. Ich vermag mich dem nicht anzuschließen - schon deshalb nicht, weil dieses "Bild gelungener Sexualität" leicht als Projektion erkennbar ist.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, nicht anzunehmen, in diesem Spiel würde Sexualität thematisiert, sondern: es sei selbst ein sexuelles Spiel.

Das Schleudern von Gegenständen, wie das von Wörtern und Sätzen, enthält offenbar eine orgiastische Lust, die sich auch der Beobachterin mitgeteilt haben muß.

Das Spiel hat zunächst Ähnlichkeit mit Spielen, die nicht so eindeutig sexuell sind, in dem aber Wörter oder Sätze ebenfalls herausgeschleudert werden.

So schildert M. Plappert, wie einige Jungen in seinem Bademantel vom Stuhl in das "Schwimmbecken" springen und jedem Sprung einen Namen geben: *"Cowboy; Polizeiwagen; Bademeister; Vampir; Tarzan; Dachdecker, der runterfällt; Pfurzer, der über den Weg geht etc."*²⁸²

Das Spiel ist also zunächst ein Spiel mit Sprache. Als Spiel mit der Sprache hat es seine eigenen Gesetze, seine eigene Rhythmik: "Hier hast du...". Da werden Wörter kombiniert wie "Fickeidechse", "Fratzengesicht", "Ficknutte"; ebenso Klischees montiert, wie das vom "Land der Schwänze" oder vom "Land der Pimmel".²⁸³

Man muß nicht notwendig annehmen, daß den beiden Kindern die Bedeutung der Wörter wirklich bekannt ist. Es genügt, daß sie etwas bedeuten, was mit Sexualität zusammenzuhängen scheint. Diese Ähnlichkeit ist eine Bedingung des Spiels. Wobei als Vor-Bild genommen wird, was den Kindern als Zeichen der Sexualität erscheint. Das "lecker - pissen" gehört ebenso dazu, wie die "rote Kirsche".

Aber bevor wir daraus schließen, daß die Sexualitätsvorstellung der Kinder noch nicht genital orientiert ist, muß man fragen, ob denn die scheinbar genital orientierten Wörter wie "ficken" wirklich meinen, was wir Erwachsenen darunter verstehen.

Es gibt schließlich neben dem Schleudern und dem Spiel mit Wörtern noch eine dritte Lust.

Es ist die der Provokation der erwachsenen Lehrerin. Im Spiel bewegen sich die Kinder auf der Grenze zwischen Erlaubtem und Unerlaubtem. Es gehört sich nicht, solche "Schweinereien" in die Gegend zu brüllen. Dies macht u.a. den Reiz aus, es zu tun. Nun macht es der Lehrerin nicht nur nichts aus. Im Gegenteil, es scheint ihr zu gefallen.

Sie schreibt auf, was die Kinder brüllen und liest es ihnen sogar wieder vor.

²⁷⁹ Der Begriff "Latenzperiode" geht auf Freud zurück. Baacke zeigt, daß aber auch Piaget eine Latenzphase annimmt. Baacke 1989, S. 166.

²⁸⁰ Baacke 1989, S. 167.

²⁸¹ Baacke 1989, S. 168.

²⁸² Protokoll Marburg 24. 6. 1989.

²⁸³ Als Klischee: "Komm in das Traumland der ...".

In der Freien Schule sind solche Wörter nicht tabuisiert, wenn sie nicht zur Erniedrigung eines anderen Kindes gebraucht werden.

Das Spiel gewinnt hier seinen Reiz aus dem Zusammenwirken zweier symbolischer Räume. Das gesellschaftlich tabuisierte wird hier ausgedrückt, aber die Provokation verliert nicht ihren Reiz. Weder die Anwesenheit der Erwachsenen noch deren Bereitschaft, sich ohne Erschrecken alles anzuhören, können das Spiel ausreichend aufklären.

Solche "sexuellen Spiele" spielen Kinder nämlich auch untereinander, wenn Erwachsene nicht dabei sind. Irgendein Wort wird in eine assoziative Wortreihe gebracht, an deren Ende dann ein "schweinisches" Wort steht. Witze werden erzählt, bei denen sich der erwachsene Zuhörer sicher sein kann, daß sie nicht inhaltlich verstanden werden, sondern assoziativ. Damit meine ich: mit dem Wort wird etwas assoziiert, von dem man weiß, daß die Erwachsenen es nicht als Kindern zugehörig betrachten. Diese Wendung soll besagen, daß Sexualität nicht eine Kindern unzugängliche Erfahrung ist, wohl aber, daß Kinder wissen, daß ihnen diese Erfahrung abgesprochen wird. Wenn Kinder untereinander sexuelle Schimpfwörter benutzen, dann, um den "Schmutz" der diesen Wörtern von den Erwachsenen her angehängt worden ist, dem anderen Kinde zuzuwerfen.

Ich spreche Kindern sexuelles Wissen und sexuelle Handlungen nicht ab. Nur, in dem obigen Spiel, handeln sie lustvoll und sprechen über Sexualität, aber üben Sexualität nicht aus. Und in dem Sprechen darüber reaktualisiert sich die Zweiteilung der Sprache, nämlich in eine der Kinder und in eine der Erwachsenen.

Das Spiel des Sprechens über Sexualität ist eines über die zwei Sprachwelten; die Lust besteht in der Grenzüberschreitung.

Und zwar im doppelten Sinne. Einmal, wie jedes Spiel mit Sprache, als Überschreitung der Grenze des Wirklichkeitsbezugs von Wörtern; zum anderen als Überschreitung der Grenze der Erwachsenen. Dabei kommt es darauf an, die Grenze zu überschreiten, nicht darauf, ob der Erwachsene die Provokation auch annimmt oder nicht. Der Türrahmen, von dem aus die Kinder werfen, ist der entscheidende Ort des Spieles.

Wenn diese Interpretation zutrifft, so fragt sich, welche Bedeutung die Tatsache hat, daß in der Freien Schule Kinder öffentlich äußern dürfen, was sie sonst in aller Regel vor den Erwachsenen zu verbergen suchen bzw. zu verbergen haben.

Es bedeutet, daß in diesen Schulen der Alltag der Kinder zugelassen ist.

Und, daß in diesem Beispiel die erwachsene Lehrerin im doppelten Sinne Teil des Spieles der Kinder ist. Die Kinder lassen sie an ihrem Spiel teilhaben und zugleich spielen sie mit ihrer Rolle als erwachsener Frau. Die Kinder ebnen die Differenz zwischen sich und ihr nicht ein; diese Differenz ist Voraussetzung und auch Gegenstand des Spieles.

Die Lehrerin ihrerseits spielt in diesem Doppelspiel auch mit. Es macht ihr Spaß, aber dennoch verbleibt sie in ihrer Beziehung zu den Kindern als einer Beziehung zwischen einem erwachsenen Menschen und Kindern.

Dieses Doppelspiel, auf das sich die Lehrerin eingelassen hat, schließt zwei andere Verhaltensmöglichkeiten aus. Die eine wäre, die sexuellen Phantasien der Kinder als das "unverdorbene und wahrhaft natürliche Verhalten von Menschen zu stilisieren" und als Erwachsener zu versuchen, von den Kindern lernend sich in ähnliche Erfahrungsbereiche zu manipulieren. (Die Anfänge der Kinderladenbewegung waren von solchen Vorstellungen geprägt).

Die zweite Möglichkeit bestünde in einer Art Laborverhalten, in dem die Offenheit der Kinder gewollt provoziert wird, um dann distanziert die sexuellen Verhaltensweisen und Phantasien zu analysieren und anschließend eine Therapie zu entwickeln. Die emotionale Teilnahme an dem Spiel der Kinder durch die Lehrerin wäre vorgetäuscht und Teil des analytischen settings.

Darauf gibt es in dem Protokoll auch keinen Hinweis.

Lehrer und Schüler

Ich gehe in diesem letzten Kapitel der Frage nach, welchen Raum Lehrer oder Lehrerinnen in ihrem Lehrverfahren dem Lernen der Kinder voneinander geben können. Der Konjunktiv verweist darauf, daß ich keine bewertende Antwort auf die Frage geben kann, ob die LehrerInnen der Freien Schule den Lernprozessen unter den Kindern genügend Raum lassen. Dies war nicht Gegenstand der Untersuchung.

Ihre inhaltliche Bedeutung gewinnt diese Frage aus der Diskussion, die im Zusammenhang mit Wygotski's Spieltheorie angedeutet wurde. Es geht um die These, daß Erfahrung Voraussetzung für das Verstehen wissenschaftlicher Begriffe zu sein scheint, andererseits Erfahrung aber nicht von allein zu wissenschaftlichen Begriffen führt. Vom Lehrenden wird dann erwartet, daß er Kindern Erfahrung ermöglicht, d.h., beobachtbare Phänomene nicht sofort in das Raster wissenschaftlicher Erklärungsmodelle preßt; er aber andererseits die Kinder nicht mit ihren eigenen Erklärungsmodellen allein läßt.

Diese These enthält die folgende Implikation: Ich denke, es gibt zwei Arten von Erklärungsmodellen für Vorgänge oder Prozesse. Diejenigen, die Kinder untereinander anwenden, sehe ich als phänomenorientierte Modelle, Lehrende dagegen verwenden strukturorientierte Modelle. (In ihrem Alltag übrigens häufig Modelle, die denen der Kinder ähneln).

Phänomenorientierte Modelle zeichnen sich dadurch aus, daß sie versuchen, von den wahrnehmbaren Eigenschaften oder Vorgängen aus auf Zusammenhänge, d.h. Theorien zu schließen.

Ich nenne sie aus zwei Gründen "phänomenorientiert". Einmal deshalb, weil der häufig verwendete Ausdruck "kindliche Modelle" verdeckt, daß es sich bei den von Kindern angewandten Erklärungsmodellen um Theorien handelt, die in sich logisch sind und systematisch aufgebaut. Der zweite Grund liegt darin, daß die Theorien der Kinder von konkreten Phänomenen ausgehen, deren Eigenschaften, deren Qualitäten und der Beziehung des Phänomens zu dem Kind.

Der Terminus "strukturorientierte Modelle" meint eine bestimmte, eigentlich naturwissenschaftliche Betrachtungsweise, die sich im 19. Jahrhundert in der Erwachsenenwelt durchgesetzt hat und deren Kenntnis heute als Ausweis von Erwachsensein bzw. Zivilisiertheit gilt. In diesen Modellen ist das einzelne Phänomen Fall eines Allgemeinen. An einem Prozeß oder Gegenstand interessiert, inwieweit er Beispiel für die Klasse ist, der er zugerechnet wird. Die Orientierung des strukturorientierten Modells liegt in der eine bestimmte Erscheinungen repräsentierenden Struktur.

Die Tatsache, daß Grundschul Kinder und Erwachsene die gleichen Wörter benutzen, verdeckt, daß beide häufig etwas völlig verschiedenes darunter verstehen.

Auf dieses Problem waren wir im Zusammenhang mit den Rechenaufgaben von Eva und Timo gestoßen. "Gesichter" und "Schiffe" werden von Erwachsenen im Kontext des Sprachspieles Mathematik als Elemente von Klassen aufgefaßt. Folglich darf man sie auch nicht addieren. Für Kinder sind "Gesichter" und "Schiffe" konkrete, bildlich vorgestellte Dinge, die man nur im Kontext des Sprachspieles Mathematik addieren kann, weil sich nur innerhalb dieses Sprachspieles von den konkreten Eigenschaften absehen läßt.

Als Phänomen aufgetreten ist diese Differenz der Sehweise auch bei der Probe für das Stück "Die rote Zora". Kinder können nur schwer davon ausgehen, daß es gleichgültig ist, wer einen Text liest. Denn für sie ist das Lesen eines Textes nicht Exempel für die Klasse "Übung eines Stückes", sondern eben eingewoben in die konkreten Beziehungen unter den Kindern.

Ich möchte einige weitere Beispiele dafür geben, daß Kinder und Erwachsene den gleichen Gegenstand verschieden sehen und verschieden auffassen.

Herr C. kommt mit einem Blechsieb voller Äpfel in den Schulraum. Erst sollen sich alle hinsetzen, dann bekämen sie einen Apfel. Die Kinder toben herum und versuchen, aus dem Sieb einen Apfel zu ergattern. Herr C. stellt das Sieb auf das Regal.

Annegret: "Ich will mir einen aussuchen." Herr C. gibt ihr einen Apfel. Sie wirft ihn weg und nimmt sich selbst einen Apfel aus dem Korb. Herr C. versucht, ihr den Apfel wegzunehmen. Annegret beißt schnell hinein.²⁸⁴

Es geht Annegret natürlich auch darum, sich nicht von Herrn C. bevormunden zu lassen. Aber der Grund, warum sie sich einen Apfel selbst aussuchen wollte, lag darin, daß sie einen Apfel mit einer bestimmten Farbe haben wollte. Für den Erwachsenen wiederum konnte Annegrets Verhalten lediglich als kindliche Marotte erscheinen, da für ihn, abgesehen von Geschmack und erkennbarer Eßqualität, ein Apfel wie der andere zu sein scheint.

In den beiden folgenden Beispielen interessieren also die Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens unter Kindern und die sich daraus ergebenden Anforderungen für die erwachsenen Lehrerinnen und Lehrer. Deutlich wird in beiden Beispielen, daß die Kinder in der Lage sind, selbständig Probleme zu erkennen und nach Lösungswegen zu suchen. Die Wahrnehmung dieser Versuche durch den Lehrer ist eine Voraussetzung für eine vom Kinde aus gedachte Didaktik. Um dies wahrnehmen zu können, muß der Lehrer einerseits den Schülern die Zeit und den Raum geben, selbständig solche Überlegungen und Versuche anstellen zu können. Diese Bedingung - dies zeigen beide Beispiele - ist in den Freien Schulen erfüllt. Er muß aber auch wissen, worin die begrifflichen Strukturen der Erwachsenenwelt bestehen. Erst dann scheint er in der Lage zu sein, die Versuche der Kinder in ihrem Ansatz zu verstehen und einzuordnen und dazu, ihnen über jene Hürden zu helfen, die Kinder allein nicht zu überwinden vermögen. Das zweite Beispiel zeigt, wie eine solche Hilfe geleistet werden kann, ohne das Ergebnis vorwegzunehmen. Hinzuweisen ist auch darauf, daß es für diese andere Art von Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung kaum Vorbilder gibt und kaum eine Übung. Schließlich gibt es auch erst Ansätze des Verstehens elementarer Lernprozesse von Kindern. Die vorliegende Studie wollte auch dazu einen Beitrag leisten.

Es soll eine Uhr gebaut werden, die im Flur aufgehängt werden soll. Herr A. ist dabei und Susanne, Julia, Arthur, Malte, Anton, später kommen Manfred und Nike dazu.

Fertig ist ein elektronisches Uhrwerk und Zeiger, die Herr A. gesondert dazu gekauft hat, ebenso eine große, zu einem Kreis ausgeschnittene Sperrholzplatte. Auf die Sperrholzplatte soll ein Ziffernblatt aufgeklebt werden.

Es geht zunächst darum, die elektronische Uhr zu zeigen.

Das Problem ist: Sie tickt nicht. Auf dem Tisch steht noch ein Wecker, der tickt. Die Kinder halten die Uhr ans Ohr.

Dann hat Herr A. Zeiger und Klebestreifen mit Papier, die, wenn ich das richtig mitbekommen habe, Herstellerangaben enthalten. Die Kinder schneiden zuerst diese Angaben aus. Vor allem Julia und Susanne bestimmen dabei, wer was ausschneiden darf.

Währenddessen zeigt Herr A. die Zeiger und wie sie aufgesetzt werden und läßt Julia sie auch aufsetzen. Die Kinder sind sehr interessiert.

Susanne zu Julia: "Nimmst du den silbernen Zeiger, ich nehm den schwarzen."

Als Arthur die Uhr ans Ohr hält, sagt er: "Seid mal leise."

Arthur zu Malte: "Der kleine Zeiger ist der Stundenzeiger."

Julia sagt, als es ums Zusammensetzen der Zeiger geht: "Ich will nur den roten (Zeiger)."

Malte: "Was steht denn da drauf?" (auf den Firmenzeichen) Keiner antwortet.

Herr A. setzt die Batterie ein, aber die Uhr läuft nicht.

Anton: "Vielleicht ist die Batterie leer?"

Malte holt eine neue Batterie.

Malte nimmt beide Batterien in die Hand und sagt: "Die ist schwerer als die."

Gemeint ist: Die neue Batterie ist schwerer als die alte, die leer ist.

Die neue Batterie wird eingesetzt und die Uhr läuft.

²⁸⁴ Protokoll Marburg 5. 6. 1989.

Malte fragt wieder: "Was steht hier drauf?" und erhält keine Antwort.
Nun haben die Kinder alle Beschriftungen ausgeschnitten und reden um die Verteilung. Susanne: "Herr A., das ist dein, Julia, das ist deins usw."
Anton zu Herr A., der gesagt hatte, daß er die Uhr im Treppenhaus aufhängen will: "Warum willst du denn, daß die Uhr im Treppenhaus hängt?"
Herr A. erklärt, daß er sie aufhängen will, weil er keine Uhr hat und immer die Susanne fragen muß und die das schon nervt.
Arthur zu Malte: "Es ist aber auch gut, daß die Uhr ganz oben hängt, sonst holt der Thomas sie immer runter."
Malte hatte vorher darauf hingewiesen, daß, wenn man die Uhr so hoch aufhängt, man eine Leiter bräuchte, um sie einzustellen.
Herr A. legt nun Pappen auf den Tisch, damit die Kreise aufgezeichnet und ausgeschnitten werden können. Nike und Manfred sind dazu gekommen. Der Platz reicht nicht für drei Pappen.
Arthur: "Ich will hier hin, neben den Malte, dann kannst du (Nike) da hin." D.h. den Nachgekommenen wird der Platz hinten zugewiesen. Manfred findet gar keinen Platz mehr am Tisch (zunächst).
Herr A. läßt den Kreis auf Pappe nachzeichnen und heftet dazu die Pappe mit Reißzwecken fest. Malte als erster, dann Julia, dann Susanne usw.
(Diese Reihenfolge bleibt in allen weiteren Aktivitäten bestehen. Also auch in bezug auf die Frage, wessen Ziffernblatt in welcher Woche aufgehängt werden darf. Und sie ist undiskutierter Konsens unter den Kindern. Woher und wie entstanden, weiß ich nicht.)
Julia spricht mehrfach im folgenden mit weinerlicher Stimme. Als Herr A. ihre Pappe festheftet: "Ich will doch die rauhe (Seite) bemalen."
Ich nehme für Julia die Reißzwecken wieder raus. Susanne möchte sie nun von Herrn A. oder von mir eingedrückt haben.
Ich weigere mich. Herr A. sagt: "Das kannst du doch selber."
Susanne: "Bei Julia hast du das auch gemacht. Und zu mir: "Dann nimm sie mir wenigstens raus", was ich tue.
Fritz, Jakob, Arnold toben im Hintergrund. Herr A. wirft sie raus: "Ich will jetzt hier unten wirklich Ruhe haben."
Die Kinder sollen eine Linie durch die Mitte des Kreises ziehen. Als sie etwas daneben treffen und Anzeichen von Frust zeigen, sagt Herr A.: "Fast durch die Mitte."
Dann soll zu der vorhandenen Linie eine zweite und zwar im rechten Winkel zur ersten gezogen werden. Herr A. versucht zu erklären: "Die Linien sollen da senkrecht aufeinander stehen. Wißt ihr was senkrecht ist?"
Julia: "Wie ein Kreuz."
Julia drückt Anton die Reißzwecken ins Holz. Jetzt ist der Kreis in vier Teile geteilt.
Herr A. fragt, wieviel Zahlen zwischen 12 und 3 fehlen.
Malte: "Acht." Er zeigt dann: " Wir haben schon vier (nämlich 12, 3, 6, 9)", zählt aber von 1-4 und dann weiter acht Stück von 5 bis 12.
Susanne: "Soll ich das so wie Julia machen?"
Julia: "So mußt du das jetzt machen" und zwar die Ziffern 12, 3, 6, 9 einzeichnen.

Manfred will sich den Zirkel ansehen, der in einem Kasten liegt. Arthur will ihn ihm nicht geben, weil er meint, daß Manfred nur Unsinn damit macht. Manfred: "Ich will es nur angucken." Er nimmt den Zirkel und kaspert damit rum. Er fängt an zu stören. Stellt sich vor Julia, die Susanne fotografieren will, hält Pappe vor mein Gesicht, als Susanne fotografieren will. Er lief auch schon länger mit einer Pappe rum. Legte sie sich auf den Kopf und balancierte sie so aus, daß sie nicht runterfiel. (Er ließ sich stolz dabei fotografieren).
Herr A. fragt, welche Ziffern dazwischen kommen (zwischen 12 und 3 zum Beispiel). Susanne sagt: "Da müssen 5 Striche dazwischen sein (zwischen 1 und 2

zum Beispiel). Ebenso Julia. Die beiden malen 5 Striche. Später fällt mir auf, daß es nur 4 sind und ich zeige es ihnen anhand des Weckers. Sie radieren aus. Herr A. geht auf die Striche nicht ein. Er läßt die großen Ziffern hinschreiben.

Manfred: "Ich werd wahnsinnig, wenn ich nicht bald drankomme."

Malte hat sich noch immer fast unbemerkt mit dem Problem beschäftigt, wie die 1 und 2 zwischen 12 und 3 reingehören. Er weiß, daß sie alle im gleichen Abstand stehen sollen. Er hat mit einem der auf dem Tisch liegenden Leisten Versuche angestellt und mit einem Winkeldreieck und sagt nun: "Hier ist die Mitte, ich hab ausgemessen, hier 23, da 23." (Gemeint ist der Abstand in Millimetern zwischen den Ziffern).

Niemand geht darauf ein.

Nike: "Was soll ich jetzt machen?"

Herr A.: "Jetzt machst du ein Kreuz."

Manfred kniet auf der Holzscheibe auf dem Fußboden und dreht sich darauf im Kreis, um den Kreis auf das darunterliegende Blatt zu übertragen.

Julia: "Herr A., was mach ich jetzt mit dem Ziffernblatt?"

Herr A. erklärt, daß die Ziffern nicht so weit außen am Rand stehen sollen, sondern mehr innen. Julia und Susanne wollen nicht, Anton auch nicht. Herr A. zeigt anhand der Uhr, daß die Zeiger auch nicht so groß sind und nicht bis zu den Ziffern reichen.

Malte nimmt Herrn A.'s Argumentation auf und zeigt Anton, daß die Zeiger nicht so lang sind.

Manfred hat seinen Kreis ausgeschnitten, aber ziemlich unordentlich mit vielen Ecken.

Nike zu Manfred: "Du mußt jetzt erst richtig ausschneiden."

Manfred wird es aber nicht tun.

Anton hat am äußeren Rand große Ziffern stehen und dazwischen ganz viele Striche.

(Auch dies ist praktisch eine Lösung des Problems, das von Herrn A. angeschnitten wurde, von Malte probiert und von Herrn A. aber nicht verfolgt wurde; nämlich, wie kommt man zum gleichen Abstand zwischen den Ziffern. Nur Malte scheint allerdings zu wissen, daß der Abstand gleich sein soll. Warum das so ist, wird er auch nicht wissen. Die Frage wird auch nicht angetippt.)

Die Kinder malen die Ziffern vom Wecker ab. Sie malen die Striche schräg, d.h. zur Mitte hin orientiert.

Die Mädchen haben einen Innenkreis gemalt, wo ja nun die Ziffern hin sollen - und zwar aus freier Hand, so daß er eher eiförmig wurde. Malte hat den Zirkel benutzt. Er bietet nun den anderen den Zirkel an. Bis sie ihn annehmen, dauert es 5 Minuten. Julia nimmt ihn. Julia: "Herr A., wie malt man mit dem Zirkel?"

Arthur nimmt das Winkellineal und spielt damit Maschinengewehr.

Nike: "Ich habe einfach bei der Susanne geguckt, wie das ist."

Malte malt die 9 verkehrt rum: "Wer hat das letzte Ratzedir?"

Anton malt schon seit längerem an seinem Blatt. Manfred ruft dauernd nach dem Radiergummi. Er versucht offenbar mit dem Zirkel einen großen Kreis hinzukriegen, der immer wieder schief wird, weil Manfred die Spitze nicht halten kann, dann radiert er wieder aus und ruft dauernd nach dem Radiergummi. Diskussion um die Reihenfolge, wer den Radiergummi haben kann. Susanne: "Ich hab zuerst gefragt." Manfred: "Ich brauch ihn nur ganz kurz." Arthur: "Dann nimm hier doch den Stift mit dem Radiergummi."

(Arthur ist öfter dabei zu erklären, zu vermitteln und zu schlichten.)

Antons Uhr sieht so aus, daß bei der "9" eine 10 steht, dann kommt 11, 12; davor hat er zwischen 6 und 10 die 7, 8, 9. Er wird später mehrfach von anderen Kindern

auf den Fehler hingewiesen, sieht aber keinen Anlaß, den Fehler zu verbessern. Er hatte auch noch eine kleine Uhr gemalt, da ist es richtig. Das Ziffernblatt ist ihm Kunstwerk.

Julia und Susanne malen beide eine Mickey Mouse in die Mitte des Blattes.

Julia: "Bei mir hat die Mickey Mouse ein Loch im Bauch."

Susanne: "Bei mir auch."

Manfred und Nike wollen beide auf den Wecker sehen. Beide streiten sich. Arthur stellt ihn so hin, daß beide sehen können. Manfred stellt ihn wieder vor sein Blatt. Herr A. gibt Nike seine Armbanduhr.

Manfred über Susannes Uhr: "Oh, sieht die Uhr bescheuert aus."

Arthur zu Manfred: "Bist du immer noch bei den Zahlen?"

Malte malt die Linien und Ziffern mit einem "Marker-Stift": "Das leuchtet dann abends, weil hier das ist ein Stift, dann leuchtet es abends."

Manfred malt weiter Kreise mit dem Zirkel oder piekst auch in seine Hand.

Die Reihenfolge der Wochenziffernblätter wird festgeklopft. (s. oben)

Manfred will sein Ziffernblatt mit nach Hause nehmen. Herr A. will sie in der Schule behalten. Susanne erklärt den Grund (jedes Ziffernblatt für eine Woche für die Uhr im Flur) und setzt hinzu, daß dies gesagt worden sei, als Manfred noch nicht da war. Sagt dann: "Wenn die Uhr kaputt ist, können wir das Blatt mit nach Hause nehmen."

Manfred zeichnet noch dauernd Kreise und radiert sie wieder aus und ruft dann: "Ich brauch ne Ratze."

Arthur: "Ihr habt die 6 falsch gemacht." Anton: "Meine ist richtig, die hab ich vom Wecker abgeguckt." Arthur zieht sich den Wecker vor die Nase. "Bin ich doof, bin ich doof."

Manfred hat versucht, die Uhr samt Zeiger durch das Loch zu stecken. Nun ist der Sekundenzeiger verbogen und läuft nicht mehr. Herr A. schimpft, er hatte mehrfach auf die Empfindlichkeit der Zeiger hingewiesen.

Manfred: "Wo ist denn gebogen?"

Arthur: "Hier. Jetzt bleibt die immer stehen."

Manfred: "Großmaul."

(Für Manfred ist damit spätestens das Malen des Ziffernblattes beendet. Es liegt auf dem Tisch und Anton sagt: "Es ist nicht schön, weil er so viel radiert hat.")

Manfred: "Ich habe gar nicht radiert."

Es wird zusammengeräumt. Herr A. macht Maltes Blatt an dem Holz fest und steckt die Uhr auf. Die Gruppe verläuft sich.²⁸⁵

Zeit wird meßbar durch die Regelmäßigkeit einer Bewegung, gleich ob diese zu einem "Kreis-Lauf" führt oder wie bei einer Sanduhr zu einer linearen Bewegung, gleich auch, ob der Antrieb die Schwerkraft ist, ein Pendel, eine Feder oder ein elektrischer Impuls. Der notwendigen Regelmäßigkeit der Bewegung entspricht die Notwendigkeit der Regelmäßigkeit der Abstände der Zeichen, die die Bewegung messen. Die "Uhrzeit" ist ein Prinzip der Messung und nicht das, was man von der Uhr ablesen kann.

Weil uns Erwachsenen dieser Zusammenhang entweder selbstverständlich ist oder unhinterfragt bleiben kann, wenn wir die "Uhr lesen", bleibt das für Kinder entstehende Problem unerkannt. Die "Uhrzeit" als Messungsprinzip ist das unerkannte Problem dieser Stunden.

Ein zweites Problem ergibt sich daraus, daß die Uhrzeit einen Zeitpunkt angibt als Ergebnis des Ablaufes von Zeit von einem festen Punkt aus. "Es ist 3 Uhr" heißt: "Seit 12 Uhr sind 3 Stunden vergangen". Auch dies ist den Kindern nicht klar und dem Lehrer als Problem unbewußt.

²⁸⁵ Protokoll Marburg 27. 9. 1989.

So erscheint das Ziffernblatt als Prinzip der Uhr, statt, was es tatsächlich ist, eine willkürliche Vereinbarung.

Das elektronische Uhrwerk läßt die Bewegung nicht mehr erkennen und sie tickt auch nicht mehr. Verstehen kann eine elektronische Uhr eigentlich nur, wer das Prinzip der Uhr kennt - im anderen Fall wird die Uhr zum technischen Mythos.

Die Kinder haben häufiger versucht, aus der elektronischen Uhr ein "Ticken" herauszuhören. Was tickte, war der Wecker. Das, was man am Wecker hätte zeigen können, geriet aber nicht in die Aufmerksamkeit des Lehrers. Kindern eine elektronische Uhr zu zeigen - in der Hoffnung, Ihnen damit eine Erfahrung zu vermitteln - ist nicht möglich. Was davon bleibt, ist das mythische Staunen über die Bewegung der Zeiger, die der kleine schwarze Kasten verursacht.

Die Übernahme unverständener Regeln wiederholt sich beim Malen der Ziffern und der kleinen Striche zwischen den Stundenziffern. Der Lehrer geht, außer daß 12, 3, 9, 6 jeweils im Winkel von 90 Grad zueinander stehen sollen, nicht auf die entstandenen Probleme ein. Aus dem Thema "Uhr" wird eine Malstunde. Warum die Ziffern rechtwinklig zueinander stehen sollen ist den Kindern aber ein Problem. Das zeigen Maltes Versuch mit dem Winkeldreieck und auch Anton, der eine Unzahl kleiner Striche zwischen die Ziffern gemalt hat, um dadurch zu einem regelmäßigen Abstand zu gelangen.

Nun stellt sich die Frage, warum die Lösungsversuche von Malte und Anton von den anderen Kindern nicht wahrgenommen werden. Dies gilt auch für andere Problemlösungsversuche. So, wenn Manfred versucht, mit dem Zirkel einen Kreis zu zeichnen oder vorher, mit Erfolg, sich auf einen Bogen Pappe gesetzt hatte, sich in der Mitte drehte und so den Kreis zeichnete, an dem entlang er die Pappe ausschneiden sollte.

Eine erste Antwort liegt darin, daß die Kinder sich am Lehrer orientieren. Sie fragen immer wieder "Herr A., was jetzt?" Und der Lehrer ist der einzige, der die Struktur des Arbeitsprozesses im Kopf hat. Da er den Kindern weder das Prinzip der Uhr zu verstehen ermöglicht, noch erklärt hat, in welcher Reihenfolge was getan werden muß, bleibt den Kindern nichts übrig, als zu fragen: "Was jetzt?" So bleibt der Unterricht auf die Person des Lehrers zugeschnitten.

Das Ausschneiden der Streifen mit den Herstellerangaben, die von der elektronischen Uhr stammen und eigentlich auf die Rückseite des kleinen Metallgehäuses geklebt werden sollten, verstehe ich als Versuch der Kinder, ihrem eigenen Tun einen Sinn zu geben. Sie wissen am Anfang nicht, was sie tun sollen. Die Streifen mit Schriftzeichen versprechen einen Sinn.

Wenn der Unterricht lehrerzentriert ist, so verläuft er dennoch in einer Form, die den Kindern die Möglichkeit gibt, sich auszutauschen. Meine Kritik besteht darin, daß dieser Austausch der Kinder und die Erfahrungen, die sie machen, vom Lehrer nicht aufgegriffen werden. Da er ihnen aber den Raum läßt, Erfahrungen zu machen und sie anderen mitzuteilen, kommt es teilweise zu Theoriebildungen unter den Kindern und zu einem Austausch von Problemlösungen.

Eine der typischen Theorien für diese Altersstufe ist Maltes Vorstellung, daß die "volle" Batterie auch schwerer sein muß. Die Nichtwahrnehmbarkeit von Elektrizität wird von ihm in Begriffe des Wahrnehmbaren übersetzt.

Malte wendet eine ihm bekannte Theorie an, wenn er mit dem Winkeldreieck die Abstände der Ziffern ausmißt. Daß seine Messung äußerst ungenau werden muß, weil er mit dem Winkel statt mit dem Abstand hätte rechnen müssen, kann er nicht wissen.

Weil den Kindern viel Raum gelassen wird, können sie auch andere Vorlieben ausleben. Dazu gehört, daß die Kindergruppe selbst Reihenfolgen festlegt. Deutlich wird an den Entscheidungen die Orientierung an äußeren Eigenheiten, vor allem an der Farbe. Wichtig ist ihnen am Ende das Ziffernblatt als Kunstwerk, sei es, daß es schön leuchtet oder von Mickey Mouse Figuren verziert wird.

Eine der eifrigsten und ehrgeizigsten Kinder war in dieser Situation Manfred. Seine andauernden und langen Versuche mit dem Zirkel hatten zum Ziel, in einem gewissen Abstand vom äußeren Rand der Pappe einen Kreis zu zeichnen und in einem bestimmten Abstand dazu einen zweiten Kreis. Dieser Doppelring ist häufiger auf Uhren zu sehen und war wohl Manfreds Vorbild. Manfred ist - das wird an verschiedenen Stellen deutlich - mit dem Image belastet, Unsinn zu machen. Und er tut es in dieser Stunde auch. Er ärgert andere Kinder und schreit laut in die Runde. Es ist aber auch so, daß keiner merkt, worum er sich bemüht. Niemand geht auf seinen Wunsch ein, hier konzentriert mitmachen zu wollen ("Ich werd wahnsinnig, wenn ich nicht bald drankomme"). Niemand hilft ihm mit dem Zirkel und seine Hartnäckigkeit, es immer wieder zu versuchen, ist letztlich der Grund seines Scheiterns.

Mir ist daran wichtig zu sagen, daß in einem Unterricht, der die Kinder mehr unterstützt hätte bei der Diskussion von Problemen und Problemlösungen, Manfred mit einbezogen worden wäre.

Ein entsprechender Unterricht ist u.a. auf zwei Lehrerfähigkeiten angewiesen: Darauf, die Theorieansätze der Kinder zu erkennen und darauf, selbst über die theoretischen Kenntnisse zu verfügen, die notwendig sind, um den Lernprozeß anleiten zu können.

Anders formuliert könnte man sagen, der Lehrende muß die Sache verstehen und - und das gilt in dieser Betonung vor allem für einen individualisierten, offenen Unterricht - er muß sehr genau verstehen, mit welchen Konzepten, Theorien und Problemen sich die Kinder gerade beschäftigen und worin ihre Lösungsstrategien liegen.

Literatur

- Allen, Vernon L.: Children helping Children: Psychological Processes in Tutoring, in: Levin u.a. (Hrsg.): Cognitive Learning in Children. Theories and Strategies, New York/San Francisco/London 1976, S. 241-290
- Aries, Philippe: Geschichte der Kindheit, München/Wien 1975
- Baacke, Dieter: Die 6-12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters, Weinheim/Basel 1982
- Bachelard, Gaston: Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes, Frankfurt am Main 1978
- Barritt, Loren/Beekman, Ton/Bleeker, Hans/Mulderij, Karel: The world through children's eyes: hide and seek & peekaboo In: Phenomenology + Pedagogy 2/83, S. 140-161
- Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt 1985
- Beck, Gertrud/Soll, Wilfried (Hrsg.): Sach- und Machbuch für den Sachunterricht in der Grundschule, 2. Schuljahr, Frankfurt 1982
- Beck, Gertrud: Raum zum Leben - Zeit zum Lernen, Abschlußdokumentation des Grundschultages, hrsg. v. der GEW Nordrhein-Westfalen, Bochum 1993
- Beck, Gertrud/Bergmann, Elisabeth/ Helldörfer, Claudia: Altersmischung in der Jahrgangsklasse. In: Gesamthochschule/Universität Kassel (Hrsg.): 3. Fachtagung zur Grundschulforschung. 17.-18. Juni 1994, Vorträge und Statements (Reihe Werkstattberichte, Heft 5), Kassel 1994, S. 109-122
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch, Frankfurt am Main 1995 (1995a)
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule, Reinbek 1995 (1995b)
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986
- Beekman, Ton: Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grnma Millie und andere Raumgeschichten. In: W. Lippitz u.a. (Hrsg.): Kind und Welt, Frankfurt am Main 1987², S. 11-26
- Beekman, Ton/Bleeker, Hans/Mulderij, Karel: Kinder wohnen auch. Eine Orientierung in der niederländischen Kinderlandschaft. In: H. Hengst (Hrsg.): Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer, Frankfurt 1985
- Beekman, Ton/Polakow, Valerie: Welt der Kinder, nur eine Spielwelt? Entwicklung und Wandel der Utrechter Schule. In: H. Danner/W. Lippitz (Hrsg.): Beschreiben - Verstehen - Handeln, München 1984, S. 69-80
- Bell, A.: An experiment in education made at he male asylum of Madras: Suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendence of the master or parent, London 1797
- Bell, A.: Instructions for conducting schools through the agency of the scholar themselves; comprising the analysis of an experiment in education, made at the male asylum, Madras, 1789-1796, London 1817
- Bellenberg, Gabriele: Aufwachsen in dieser Zeit. Die Familiensituation von Kindern und Jugendlichen. In: Die Deutsche Schule, 87. Jg., 1995, H. 3, S. 313-326
- Benjamin, Walter: Berliner Kindheit um 1900, Frankfurt 1987
- Boas, George: The cult of childhood, London 1966
- Bornemann, Ernest: Unsere Kinder im Spiel ihrer Lieder, Reime, Verse und Rätsel. Studien zur Befreiung des Kindes. 3 Bd. Olten/Freiburg 1973-1976
- Bundesregierung: Bericht über die Bevölkerungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, 2. Teil: Auswirkungen auf die verschiedenen Bereiche von Staat und Gesellschaft, Bonn 1984 (Drucksache 10/863)
- Cazden, B. Courtney u.a.: "You All Gonna Hafta Listen": Peer Teaching in a Primary Classroom. In: Collins, W. Andrew (Hrsg.): Children's language and communication, Hillsdale 1977, S. 183-231

- Comenius, Johann: Orbis sensualium pictus, Dortmund 1978 (reprint)
 Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 1969
- Demisch, Irmelin/Klinger, Charlotte: "Auf zu den Sternen!" "Die Helden" - Lernsituationen und Spielzeug von Jungen, Ms, Frankfurt 1987
 Dennison, George: Lernen in Freiheit. Aus der Praxis der First Street School, Frankfurt 1971
 Diesterweg, Adolf: Schriften und Reden in zwei Bänden. Ausgewählt u. eingeleitet von Heinrich Deiters. Bd. 1 Schriften, Leipzig 1950
 Dietrich, Theo: Die Pädagogik Peter Petersens: Der Jena Plan: Modell einer humanen Schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1986 (4. Neubearb. u. erw. Aufl.)
 Doehlemann, Martin: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können, Frankfurt am Main 1985
 Drews, Ursula: Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Themenheft in dem Fortbildungsprojekt "Von der Unterstufe zur Grundschule" des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen 1992
 Du Bois-Reymond, Manuela/Söll, Burkhardt: Neuköllner Schulbuch, Bd. 1, Frankfurt 1974
- Elschenbroich, Donata: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit, Frankfurt am Main 1977
- Faust-Siehl, Gabriele/Schmitt, Rudolf/Valtin, Renate (Hrsg.): Kinder heute - Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt/M (Beiträge zur Reform der Grundschule 79/80), Frankfurt am Main 1990
 Flitner, Andreas: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1985 (31. Jg.), S. 1-26
 Flitner, Elisabeth/Valtin, Renate: "Das sage ich nicht weiter": Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/1985, S. 701-717
 Fölling-Albers, Maria: Kindheit. Stichwort in: Grundschule von A bis Z, hrsg. v. Dietlinde H. Heckt u. Uwe Sandfuchs, Braunschweig 1993, S. 123-125
 Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt am Main/Hamburg 1953
 Fürstenau Peter: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Zur Theorie der Schule (Veröff. d. Pädagogischen Zentrums, Reihe B, Bd. 10) 1972², S. 9-26
- Gailer, Jacob, Eberhard: Neuer Orbis pictus für die Jugend, Dortmund 1979 (reprint)
 Garlichs, Ariane: Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen (Beiträge zur Reform der Grundschule - Band 78), Frankfurt am Main 1990
 Garvey, Catherine: Spielen, Stuttgart 1978
 Geertz, Clifford: Dichte Beschreibungen, Frankfurt 1987
 Glantschnig, Helga: Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung, Frankfurt/New York 1987
 Goebel, Klaus: Schule im Schatten (Beiträge zur Geschichte und Heimatkunde des Wuppertals Bd. 26), Wuppertal 1978
 Grass, Günter: Die Blechtrommel, Frankfurt am Main und Hamburg 1960
 Grass, Karl/Hole, Volker: Unterrichtsstunden mit Still- und Gruppenarbeit. In: Knörzer, Wolfgang (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Klassen benachteiligt?, Baltmannsweiler 1985, S. 67-83
 Gruntz-Stoll, Johannes: Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen, München 1989
 Gstettner, Peter: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung, Reinbek 1981
- Haan, Gerhard de: Weltbemächtigung als Zeitdilemma der Pädagogik, Habilitationsschrift, Berlin 1990

- Hamel, J.: Der gegenseitige Unterricht. Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaster u.a., Paris 1818
- Hardman, Charlotte: Auf dem Schulhof. Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit. In: Marie-Jose van de Loo/Margarete Reinhard (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten, München 1993, S. 60-77
- Heilig, Bruno/Knörzer, Wolfgang: Relevanz und Anlage der Untersuchung. In: Knörzer, Wolfgang (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Klassen benachteiligt?, Baltmannsweiler 1985, S. 1-13
- Heinze, Thomas: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern, München 1976
- Hentig, Hartmut von: Wie frei sind Freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht, Stuttgart 1985
- Hole, Volker: Schüler mit vielen und wenigen Geschwistern. In: Knörzer, Wolfgang (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Klassen benachteiligt?, Baltmannsweiler 1985, S. 84-88
- Holt, John: Wie Kinder lernen, Weinheim/Berlin/Basel 1971
- Illich, Ivan: Schule ins Museum. Phaidros und die Folgen, Bad Heilbrunn 1984.
- Jenzer, Carlo: Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung, Bern u.a. 1991
- Kagan, Jerome: Die Natur des Kindes, München 1987
- Klaßen, Theodor F.: Eine Grundschule in England (Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas Bd. 2) Gießen 1981
- Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Berlin 1989 (7. Aufl.)
- Knörzer, Wolfgang (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Klassen benachteiligt?, Baltmannsweiler 1985
- Knörzer, Wolfgang: Leistungsvergleich. In: Knörzer, Wolfgang (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Klassen benachteiligt?, Baltmannsweiler 1985, S. 14-23
- Knörzer, Wolfgang: Selbsteinschätzung, Selbstbild, Selbstwertgefühl. In: Knörzer, Wolfgang (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Klassen benachteiligt?, Baltmannsweiler 1985, S. 39-48
- Kolb, Günter: Die Unterrichtsorganisation in kombinierten Klassen. In: Knörzer, Wolfgang (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Klassen benachteiligt?, Baltmannsweiler 1985, S. 105-112
- Krappmann, Lothar/Oswald Hans: Freunde, Gleichaltrigengruppe, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter, Berlin (Ms) 1988
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Schulisches Lernen in Interaktion mit Gleichaltrigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1985, S. 321-337
- Lambrich, Hans-Jürgen: Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation "schlechter" Schüler, Weinheim 1987
- Lancaster, J.: Improvements in education, as it respects the industrious classes of community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the education on one thousand poor children. London 1805
- Langeveld, Martinus, J.: Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze, Heidelberg 1959
- Langeveld, Martinus J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig 1960
- Langeveld, Martinus J.: Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen (Dritte, durchges. u. erg. Aufl.) 1968
- Langeveld, Martinus, J.: Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart 19697
- Langeveld, Martinus, J.: Grundsätzliches - bezogen auf Piagets Kinderpsychologie. In: W. Lippitz/K. Meyer-Drawe (Hrsg.): Kind und Welt, Königstein 1987
- Leiris, Michel: Die Spielregel, Bd. I. Streichungen, München 1982

- Lenzen, Dieter: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten, Reinbek 1985
- Lenzen, Dieter: Kindheit. Stichwort in: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, Reinbek 1989, S. 845-859
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin: Schule im historischen Prozeß, Frankfurt/Berlin/Wien 1983
- Levin u.a. (Hrsg.): Cognitive Learning in Children. Theories and Strategies, New York/San Francisco/London 1976
- Lippitz, Wilfried: "Lebenswelt" oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung, Weinheim/Basel 1980
- Löhmer, Cornelia: Die Welt der Kinder im fünfzehnten Jahrhundert, Weinheim 1989
- Malinowski, Bronislaw: Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien, Frankfurt am Main 1979
- Mann, Thomas: Buddenbrooks. Verfall einer Familie, Berlin 1930
- Mattenklott, Gundel: Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945, Stuttgart 1989
- Merkens, Hans: Forschungsmethode. In: Dieter Lenzen (Hrsg.) Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek 1989, S. 614 -632
- Meyer-Drawe, Käte: Der Leib - ein "Merkwürdig unvollkommen konstruiertes Ding", in: Phänomenologie im Widerstreit hg. v. Chr. Jamme u. O. Pöggeler, Frankfurt 1989, S. 291-307
- Meyer-Drawe, Käte: Leiblichkeit und Sozialität, München 1984
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich: Der Lebensraum des Großstadtkindes, Bensheim 1978 (reprint)
- Nitschke, August: Junge Rebellen. Mittelalter, Neuzeit, Gegenwart: Kinder verändern die Welt, München 1985
- Nitschke, Jochen Martin und August: Einleitung. In: Nitschke, J.M. u. A. (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit, Freiburg/München 1986, S. 11 - 32
- Oerter, Rolf/Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, München/Weinheim 1987 (2.,völlig neubearb. u. erw. Aufl.)
- Oswald, Hans: Gruppen- und Freundschaftsbeziehungen. Ihre Bedeutung für das Lernen in der Grundschule. In: Grundschule 4/1994, S. 10-12
- Paley, Viivian Gussin: On listening to what the children say. In: Harvard Education Review 2/86, S. 122-131
- Parmentier, Michael: Frühe Bildungsprozesse. Zur Struktur der kindlichen Interaktion, München 1979
- Parmentier, Michael: Strukturen der kindlichen Vorstellungswelt, Frankfurt 1989
- Petersen, Peter: Der Kleine Jena-Plan, Weinheim/Basel 1974 (54. u. 55. Aufl.)
- Petillon, Hanns: Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt/M 1993
- Petrat, Gerhard: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850, München 1979
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, München 1990 (2. Aufl.)
- Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1980
- Picht, Georg: Der Begriff der Natur und seine Geschichte, Stuttgart 1989
- Plappert, Michael: Konflikt mit den großen Mädchen. Darstellung und Analyse eines Konfliktes an der Freien Schule Marburg, MS Marburg 1990
- Pollard, Andrew: The social world of the primary school, Eastbourne 1985
- Pramling, Ingrid: The child's conception of learning, Göteborg 1983
- Preuss-Lausitz, Ulf/Rülcker, Tobias/Zeihner, Helga (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen, Weinheim und Basel 1990
- Prior, Harm (Hrsg.): Soziales Lernen, Düsseldorf 1976

- Rolff, Hans-Günter; Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim/Basel 1985
- Rowland, Stephen: The Enquiring Classroom. An Introduction to children's learning, London/New York 1984
- Rumpf, Horst: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim/München 1987
- Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München 1981
- Rumpf, Horst: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung, München 1986
- Schaefer, Gerd E.: Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter, Weinheim/München 1986
- Scheuerl, Hans: Das Spiel, Weinheim/Basel 1979
- Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, u. Mitwirk. v. Th. Schulze hg v. E. Weniger, Frankfurt/Berlin/Wien 1983
- Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit, Opladen/Wiesbaden 1994
- Schütz, A./Luckman, Th.: Strukturen der Lebenswelt Bd. 1. Frankfurt 1979
- Schütz, A./Luckman, Th.: Strukturen der Lebenswelt Bd. 2. Frankfurt 1984
- Simmel, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin 1958 (1908)
- Smilansky, Sara: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: A. Flitner (Hrsg.): Das Kinderspiel, München 1973, S. 151-187
- Sodian, Beate: Wissen durch Denken? Über den naiven Empirismus im Denken von Vorschulkindern, Münster 1986
- Spiegelgespräch: „Fluchtreflex der Lehrer“. Der hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel (SPD) über den Schulalltag von morgen. In: Der Spiegel, Heft 5/1996, S. 65-69
- Thiemann, Friedrich: Kinder in den Städten, Frankfurt 1988
- Thiemann, Friedrich: Kontrolle rund um die Uhr. Kindheit wird zu einem Terrain das ständig überwacht wird. In: enfant t. Zeitschrift für Kindheit, Nr. 10 (1989)
- Turek, Ludwig: Der Schläger. In: Donath, Friedrich (Hrsg.): Schulgeschichten aus hundert Jahren, Rudolfstadt 1981, S. 126-134
- Valtin, Renate: Mit den Augen der Kinder, Reinbek 1991
- Van de Loo, Marie-José/Reinhart, Margarete: Wir alle kommen aus der Kindheit. In: Van de Loo, Marie-José/Reinhart, Margarete (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten, München 1993, S. 7-17
- Verein Freie Schule Marburg e.V.: Konzeption der Freien Schule Marburg, Ms Marburg 1988
- Wagenschein, Martin: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965
- Ward, Colin: Das Kind in der Stadt, Frankfurt/M 1978
- Warren, Richard L.: Education in Rebhausen. A German Village, New York/Chicago/San Francisco/Toronto/London 1964, zit. n. Richard L. Warren: Die Einführung in die Schulwelt. In: päd. extra Heft 9/1977, S. 33-42 (übersetzt v. G. Scholz und H. Speichert)
- Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn-Täuschung-Verstehen, München 1976 (13. Aufl.)
- Weber, Inge: Sinn und Bedeutungen kindlicher Handlungen. Analyse einer Gruppe im Kindergarten. Weinheim/Basel 1981, S. 39
- Weingartz, Hans: „Schlachten vergangener Tage.“ Zehn Anmerkungen zur Zukunft Freier Alternativschulen. In: enfant t. Zeitschrift für Kindheit, Nr. 10 (Sept./Okt.) 1989
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Studien. Werkausgabe Bd. 1, Frankfurt am Main 1984
- Wünsche, Konrad: Tabus über dem Schülerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1993 (39. Jg.), S. 369-381

- Wuttke, Hubert: Spiel. Stichwort, in: D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, Reinbek 1989, S. 1433-1440
- Wygotski, L. S.: Play and its role in the mental development of the child. In: Soviet Psychology 5 (1967), S. 6 - 18
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen, Frankfurt 1971
- Zaporozhetz, A. V.: L. S. Vygotski's role in the study of perception In: Soviet Psychology, Vol. V, No. 3 1967, S. 19-27
- Zeiber, Helga: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: U. Preuß-Lausitz u.a. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim/Basel 1983, S. 176-195
- Zeiber, Hartmut J./Zeiber Helga: Lokale Umwelt und Eigeninitiative in der Tageslaufgestaltung zehnjähriger Kinder, Berlin (Ms) 1987
- Zinnecker, Jürgen: Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel 1975
- Zinnecker, Jürgen: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978, S. 29-121