

4. 11. 1995 Gerold Scholz

Passen unsere Kinder noch in unsere Schulen?!

Passen unsere Kinder noch in unsere Schulen, Fragezeichen, Ausrufezeichen - so der Titel, den Sie für die Veranstaltung gewählt haben.

Ich werde mich, was Sie vielleicht überraschen mag, mit dem Titel auseinandersetzen. Ich frage: Was sagt diese Überschrift über diejenigen aus, die sie formuliert haben. Aus dieser Sicht wird sich dann auch eine Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Kind und Schule ergeben und vielleicht Hinweise darauf, welche Vorstellungen man mit dem Ausrufezeichen unterstützen sollte.

Also ich spreche zunächst nicht über Kinder und Schule, sondern über die schulpädagogische Vorstellungen von Erwachsenen, die diesem Titel gewissermaßen unterliegen. Dies zunächst allgemein und dann am Beispiel eines bestimmten Kindes und einer bestimmten Schule.

Meine Absicht ist dabei nicht eine Kritik der Tagungsvorbereitung. Im Gegenteil, ich bin Ihnen außerordentlich dankbar für die Wahl dieses Titels.

Was mich daran reizt, ist, daß er einen allgemein herrschenden Eindruck über die Situation von Kindern und Schule wiedergibt.

Der Grundgedanke ist: Die Kinder haben sich verändert - haben sich auch die Schulen verändert - passen diese neuen Kinder noch in die alten Schulen?

Aus diesem Grundgedanken lassen sich wiederum zwei Vorstellungen ableiten. Die eine lautet: Die alte Schule muß sich den neuen Kindern anpassen. Die andere lautet: Die Kinder müssen sich ändern.

Sie ahnen vielleicht schon, daß ich beide Vorstellungen für falsch halte. Dies will ich begründen.

Sie kennen, wenn Sie nicht zu den ganz jungen Leuten gehören, die Diskussion um die Schulreife. Generationen von Kindern wurden mehr oder weniger sinnvollen Tests unterworfen, um herauszubekommen, ob sie reif sind für die Schule. Der Anlaß dieser Tests bestand in der hohen Quote an Sitzbleibern während der ersten zwei Schuljahre. Geholfen hat dies wenig. Denn wie viele Kinder sitzen bleiben, hängt nicht nur von den Kindern ab, sondern auch von der Schule. Der nächste Schritt, das nächste theoretische Modell, formulierte folglich die Einsicht, daß es von der Förderung abhängt, die die Kinder erfahren würden. Was ein Kind leistet, ist von seiner Entwicklung abhängig und von den Lernanreizen, die es bekommt. Die Konsequenz waren eine bessere Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule, die Einrichtung von Vorklassen usw. Das theoretische Ziel läßt sich beschreiben als Versuch, die Entwicklungsfähigkeit des Kindes festzustellen. Der Begriff dafür lautet "Schulfähigkeit".

Ich habe eine Vorliebe für doppeldeutige Begriffe. "Schulfähigkeit" ist ein solcher. Wenn er die Fähigkeit des Kindes beschreiben sollte, den Anforderungen der Schule nachzukommen, so läßt sich mit diesem Begriff auch die Fähigkeit der Schule kennzeichnen, mit den Anforderungen des Kindes an die Schule umzugehen.

Schulfähigkeit meint so gesehen die Fähigkeit der Schule, sich auf die Kinder einzustellen, die sie bekommt. Und von diesen Kindern weiß man eigentlich nur eines, nämlich, das sie unterschiedlich sind.

Die Frage, "Passen unsere Kinder noch in unsere Schulen" konstruiert - ich werde dieses Wort häufiger benutzen - etwas, was es nicht gibt, nämlich "Kinder". Es gibt nur unterschiedliche Kinder. Der Konstruktion von unterschiedlichen Kindern zu "Kindern" unterliegt bereits eine Konstruktion von Schule und Unterricht. Die besteht darin, sich Schule und Unterricht als - im

Prinzip - für alle Kinder gleich vorzustellen. Abweichungen von dem Prinzip werden als Ausnahmen verstanden und zum Beispiel als "Förderunterricht" definiert oder als "Differenzierung".

Die Frage an die Schule lautet also nicht, ob die Kinder in die Schule passen, sondern: Ob die Schule mit der Unterschiedlichkeit der Kinder umgehen kann.

Am Beispiel des Begriffs der Schulreife läßt sich eine weitere Annahme über die Beziehung Kind und Schule deutlich machen, die pädagogisch eigentlich seit langem widerlegt ist. Sie lautet, daß es in etwa möglich sei, den Stand der Fähigkeiten eines Kindes festzustellen.

In bezug auf die Anlage-Umwelt-Debatte - welchen Einfluß haben die Anlagen und welchen die Umgebung - hat Schleiermacher schon vor über hundert Jahren festgestellt, daß sich darüber keine Aussagen machen ließen. Wenn immer ein Kind geboren sei, lebe es bereits in einer Umwelt. Ein Stück konkreter wurde der holländische Pädagoge Langeveld. Seine Theorie läßt sich in etwa so beschreiben:

1. Die Performanz des Kindes sagt nichts über seine Kompetenz. Und das ist es eigentlich, was denjenigen interessieren muß, der fördern will.

Und 2. Über beide, Performanz wie Kompetenz erfahre ich nur etwas durch die Interaktion zwischen Kind und Pädagoge.

Modern formuliert meint dies: Das Kind steht dem Pädagogen nicht gegenüber, es ist nicht von ihm getrennt zu betrachten. Alle Aussagen über das Kind lassen sich nur im Sinne einer Wechselwirkung von Kind und Pädagogen betrachten. Aussagen über ein "Kind an sich" sind nicht zulässig. Zwischen Beobachter und Beobachtetem gibt es einen unlösbaren Zusammenhang. Das heißt: Alle Aussagen eines Beobachters sind Konstruktionen. In diese Konstruktionen gehen zum Beispiel seine Wünsche und Ängste ein.

Mit diesem Konstruktionsbegriff läßt sich eine weitere Annahme zurückweisen, die in der Überschrift liegt. Sie lautet landläufig, daß sich die Kinder verändert hätten. Es gibt eine umfangliche Literatur dazu und eine Vielzahl von Klagen von Lehrerinnen und Lehrern. Die Kinder sind unkonzentriert, aggressiv, belastet mit einer Vielzahl sozialer Probleme. Sie würden zu viel Fernsehen, hätten zu wenig Zeit und Raum zum Spiel und litten unter der Tatsache des Zerfalls der Familien usw.

Ob die gesellschaftlichen Zustände tatsächlich existieren, die als Ursachen für die sozialen Probleme der Kinder gesehen werden oder nicht, scheint mir nicht so leicht beantwortbar zu sein. Jedenfalls nicht so leicht, wie es manche Statistiken behaupten. Ich möchte mich auf diese Debatte hier auch nicht weiter einlassen, sondern eher fragen, welche Sichtweisen hinter der Diskussion stehen.

Da besteht aus meiner Sicht ein gesellschaftliches Problem der Erwachsenen: Wir leben vermutlich in einer Phase, die man als Individualisierung beschreiben kann. Dies hat seine Vorteile und seine Zumutungen und vielleicht auch eine gewisse Tragik, die in der Frage enthalten ist, ob das Individuum die Verantwortung, die es für sich übernehmen muß, überhaupt übernehmen kann. Dies ist zunächst ein Problem der Erwachsenen: Alte Bindungen gehen verloren und wir tun uns schwer, neue Bindungen einzugehen bzw. an alten wirklich festzuhalten. Mein Eindruck ist, daß ein Aspekt der Diskussion um die veränderte Kindheit ideologiekritisch zu sehen ist. Die Erwachsenen projizieren die Wünsche nach Überschaubarkeit, die sie selbst nicht zu leben in der Lage sind, auf Kinder.

Dies scheint mir pädagogisch unzulässig.

Wir können nicht erwarten, daß unsere Kinder jene Ordnungen leben, die wir nicht leben können. Die Projektion hat dann auch zur Folge, daß die Probleme der alten Ordnung unterschlagen werden. Das Leben in einer Großfamilie auf dem Land war für alle Beteiligten wahrscheinlich nicht nur mit Hilfe verbunden, sondern auch mit Haß und - in vielen Fällen mit Mord. Ein Einzelkind mag bestimmte soziale Vorgänge nicht in seiner unmittelbaren Umgebung erleben, aber es muß deshalb nicht notwendig egoistischer sein, als eines, das gemeinsam mit Geschwistern aufwächst. Um nur zwei Beispiele zu nennen.

Hier ist ein methodischer Hinweis notwendig. Es ist unzulässig, aus soziologischen Daten auf Befindlichkeiten einzelner Menschen zu schließen. Am Beispiel der Scheidungskinder. Es ist unstrittig, daß die Trennung der Eltern für alle Kinder ein Problem darstellt. Ebenso unstrittig ist u.a.:

- daß Eltern, die nur der Kinder wegen zusammenleben, für die Kinder auch ein Problem darstellen,
 - daß es keine verallgemeinerbaren Aussagen darüber gibt, daß sich der Lebensweg von Scheidungskindern negativ von den Kindern unterscheidet, deren Eltern nicht geschieden sind
 - daß es u.a. darauf ankommt, wie die Eltern mit der Trennung umgehen,
 - daß es auch von den Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes abhängt, welche Folgen die Scheidung hat
- usw.

Es gibt eine unzulässige Übertragung von im Kern naturwissenschaftlichen Denkweisen auf pädagogische Prozesse. Es gibt in der Pädagogik keine strengen Kausalitätsregeln, keine engen Ursache-Wirkungszusammenhänge.

Ich bleibe noch bei der Frage der "veränderten Kindheit". Die Rede von der veränderten Kindheit unterstellt gewissermaßen, daß sich die Kinder verändert haben und die Erwachsenen gleich geblieben seien. Denkbar ist auch, daß sich eigentlich nur die Vorstellungen darüber verändert haben, was Kinder sind, was Kindheit heißt, was Kinder sollen und was sie nicht sollen.

Insofern ließe sich tatsächlich von veränderten Bedingungen sprechen, unter denen Kinder heute aufwachsen. Das meint aber nicht in erster Linie das Fernsehen, den Verkehr, die Lebensgewohnheiten der Erwachsenen usw., sondern die Veränderung der Vorstellungen der Erwachsenen über Kindheit.

Ich will dies nur andeuten, weil wir vielleicht im Gespräch darauf kommen. Mein Eindruck ist, daß wir heutigen Erwachsenen Kindern Vernunft zumuten, während unsere Eltern davon ausgingen, daß Kinder unvernünftig sind. Früher, so mein Eindruck, träumten Grundschullehrerinnen von artigen Kindern, heute von vernünftigen Kindern. Der Unterschied liegt in folgendem: Das vernünftige Kind ist nicht artig aus Gehorsam, sondern aus Einsicht. Wir sagen heute, daß das Spiel des Kindes notwendig sei zum Erwachsenwerden. Das kann auch bedeuten, daß jedes Spiel des Kindes unter dem Gesichtspunkt dieser Leistung gesehen wird - und dann ist es kein Spiel mehr.

Die Frage lautet: Werden unsere Vorstellungen von Kindheit Kindern gerecht?

Die Antwort - auch im Vergleich mit unseren Eltern und deren Vorstellungen - ist einfach: Wir können es nicht wissen.

Was wir tun können, ist in der Auseinandersetzung mit Kindern einen Prozeß zu ermöglichen, in dem wir sie besser kennenlernen. Wir lernen sie aber nur in dem Maße besser kennen, wie es uns gelingt, auch den Kindern zu ermöglichen, uns besser kennenzulernen. Verstehen ist immer ein wechselseitiger und nie ein einseitiger Prozeß.

Die Frage, ob die Kinder in unsere Schule passen, läßt sich nun beantworten. Ja, wenn sich die Schule darauf einstellt, sich fortlaufend mit den Kindern zu verändern.

Was das heißen kann, möchte ich Ihnen nun an einem Beispiel vorstellen. Es radikalisiert noch einmal eine These, die ich vorhin genannt habe, nämlich: Das einzige, was wir wissen ist, daß Kinder unterschiedlich sind. Ich möchte Ihnen nun veranschaulichen, daß auch ein Kind sehr unterschiedlich sein kann. Die Rede ist von Nina und die Frage ist, was man von einem Kind wissen kann.

Ich habe Nina in einem Forschungsprojekt kennengelernt, das ich gemeinsam mit Gertrud Beck durchgeführt habe. Wir waren vier Jahre regelmäßig an einem Tag pro Woche in der Grundschulklasse von Christina Walter in Dreieich bei Frankfurt am Main. Die Beobachtung begann kurz vor dem 1. Schultag und wurde fortgesetzt bis die Klasse die Grundschule verlassen hat.

Wir waren zu zweit in der Klasse und hatten als Beobachtungsfocus jeweils ein Kind und die Situation, in der es sich befand, sowie den offiziellen Unterrichtsverlauf, wie er von der Lehrerin initiiert wurde.

Wir haben also während des Unterrichts die Protokolle geschrieben, aus denen ich später zitieren werde.

Die Frage, was man von einem Kind wissen kann, hat ihre Bedeutung aus der Aufgabe der Lehrerin auf einzelne Kinder einzugehen. Sie ist ja nicht nur für die Klasse verantwortlich, sondern für jedes einzelne Kind. Daß Kinder unterschiedlich sind ist heute in der Grundschule eine Binsenweisheit. Mit dieser Feststellung verbunden ist allerdings ein Konzept, das jenseits aller banalen Feststellungen liegt. Es beschreibt die Aufgabe, diese unterschiedlichen Kinder auch individuell unterschiedlich wahrzunehmen und entsprechend differenziert mit ihnen umzugehen. Von daher stellt sich die Frage, was man über ein Kind weiß bzw. was man über ein Kind überhaupt wissen kann. Gemeint ist damit, was man von einem Kind wissen kann, um pädagogisch mit ihm umgehen zu können.

Dieses pädagogische Wissen über das Kind entsteht vor allem aus dem Umgang mit dem Kind. Das Wissen über das Kind resultiert also aus Situationen mit dem Kind. Diese Situationen sind Ko-Konstruktionen von Kind und Lehrerin. Damit ist gemeint, daß die Situation von beiden, von der Lehrerin wie dem Kind, geschaffen wurde. Unser Wissen über das Kind besteht also aus Interpretationen von Situationen. Aus den Handlungen des Kindes gelangen wir zu Interpretationen seiner Eigenschaften, seiner Fähigkeiten, seiner Persönlichkeit. Bei diesen Interpretationen wird häufig die Tatsache vernachlässigt, daß die Situation ja nicht nur von dem Kind, sondern auch von der die Situation interpretierenden Lehrerin geschaffen wurde. Wir Erwachsenen neigen dazu, unsere Sicht der Welt in das Kind hineinzuprojizieren und dazu, dem Kind Eigenschaften, die wahrscheinlich nur in der Situation mit uns auftreten, als konstante Eigenschaften zuzurechnen, gewissermaßen als Persönlichkeitsmerkmale.

Die Frage zu stellen, was man über ein Kind weiß, bedeutet eine Anamnese vorzunehmen. Wenn man Anamnese als "aufmerksamen Umgang mit Nichtwissen" beschreibt, dann geht es darum, das, was man schon zu wissen glaubt, in Frage zu stellen. Im Fortgang der Anamnese verändert sich mit dem Wissen über das Kind das Urteil über das Kind. Der erste Eindruck, den wir von dem Kind haben, oder die erste Ursachenerklärung für sein Verhalten, werden verändert. Die Anamnese verändert die Lehrerin.

Dieser Veränderungsprozeß ist prinzipiell unabschließbar.

Der erste Eindruck ist notwendig aber ebenso notwendig falsch, denn jedes Kind ist in einer Weise chaotisch-mannigfaltig, daß es nicht auf eines oder wenige Grundmuster reduzierbar ist.

Das möchte ich am Beispiel Ninas zeigen. Ich habe sie gewählt, weil sich mit ihrer Schulbiographie eine Frage verbindet, die für Nina lebensbedeutsam war und die nicht leicht zu beantworten ist. Nina wechselte am Ende der Grundschulzeit in die Sonderschule. Die Frage ist, warum?

Im Frühjahr 1993 wurde Nina von der benachbarten Sonderschule getestet. In einem Gespräch mit Ninas Eltern, der Lehrerin und mir beschreibt der Sonderschullehrer sein Ergebnis.

30.4.93

Gespräch in der Sonderschule. Herr G. hat Nina getestet. Er hebt Ninas soziale Fähigkeiten hervor und betont, daß es ihm Spaß gemacht habe mit ihr zu arbeiten. Nina sei ein typisches Sonderschulkind. Ihr Leistungsrückstand betrage etwa eineinhalb Jahre. Als Problem wird herausgestellt, daß Nina im Sprachlichen durchaus in die 5. Klasse aufgenommen werden kann, in Mathematik aber im Niveau zwischen 2. und 3. Klasse sei: "Wo sollen wir sie nun aufnehmen?"

Die Aussage von Herrn G. läßt sich durch einen Test stützen, den eine uns bekannte Sonderschullehrerin mit Nina durchgeführt hat. In einem weitgehend sprachfreien Test hatte Nina Sonderschulniveau erreicht. Schließlich war sie schon einmal zurückgestellt worden. Nina wiederholte das 1. Schuljahr.

Nach einigen Wochen Unterricht hatte sich der folgende Eindruck von Nina ergeben. Auf den Text hatten sich Lehrerin, Mathematiklehrer, eine Studentin und wir Beobachter einigen können.

Dies war unser erster Eindruck.

Nina

Nina ist noch sehr verspielt und hält sich gerne in der Spielecke auf. Sie kann ihr eigenes Lernen noch nicht so gut organisieren. Man muß sie oft an Aufgaben erinnern oder sie dazu auffordern. Obwohl sie die 1. Klasse wiederholt, kommt sie schwer mit der zu erledigenden Arbeit zurecht. (Arbeiten aus dem Wochenplan). Sie hat Schwierigkeiten im kognitiven Bereich. Lebt in einer "Traumwelt". Gehört zu den Mädchen, die eine Gruppe bilden und darin bestimmte Inhalte (Liebesleben) miteinander teilen. Sie sprechen viel miteinander. Sie ärgert gerne Jan zusammen mit Özgül. Sie hat eine kleine Schwester.

Wenn man die Aussagen des Sonderschullehrers hinzunimmt, so lassen sich holzschnittartig die folgenden Hypothesen über Nina aufstellen:

- Nina ist verspielt
- Nina arbeitet nicht kontinuierlich
- Nina erledigt einen Teil der Arbeiten nicht
- Nina versteht abstrakte Zusammenhänge nicht
- Nina lebt in einer Traumwelt
- Nina hat einen Leistungsrückstand von 2 Jahren
- Ninas Leistungsrückstand betrifft vor allem Mathematik
- Nina ist ein Kind mit prosozialen Verhaltensweisen

Ich werde nun den einzelnen Hypothesen nachgehen.

"Nina ist verspielt"

19.1.1990

Jenni streichelt mit der Ente Nina, nachdem Nina Jenni mit dem Raben gestreichelt hat. Jenni sitzt auf Ninas Schoß.

30.8.1991

Nina spielt mit ihren Haaren und kaut auf der Halskette.

26.3.93

Nina zieht an Annes Haarsträhnen und streicht ihr über den Rücken.

2.4.93

Die Lehrerin beginnt vorzulesen. Nina und Anne flüstern miteinander. Nina streicht über Annes Haare. Anne streicht über Ninas Rücken.

Es lassen sich viele ähnlicher Szenen finden. Nina spielte gerne, sie war häufig bei den Als-Ob-Spielen der Mädchen dabei.

Ist der Ausdruck "verspielt" angemessen? Oder kann man sagen, daß Nina die körperliche Nähe eines anderen Kindes wichtig ist, daß sie darin so etwas Geborgenheit sucht und findet?

"Nina arbeitet nicht kontinuierlich"

16.3.1990

Die Klasse arbeitet mit Ton. Nina will eine Katze machen. Knetet wieder: "Och ist das doof." Ninas Ton bricht auseinander. Hannes baut ein Tier für Katrin. Jenni formt "Dinosauriereier".

An einer fertigen Kugel versucht Nina einen Schwanz anzubringen. Das geht nicht.

Nina hat 2 Kugeln, hält sie aneinander, will den Kopf mit dem Rumpf verbinden. Das geht nicht.

Sie drückt den Kopf platt und drückt mit der schmalen Seite gegen den Rumpf. Fährt an der Nahtstelle mit nassen Fingern entlang.

Ayse zeigt ihren Drachen. Ganz toll. Hat sie allein gemacht - sagt sie. Ich schlage Nina vor, Ayse zu fragen, wie sie es gemacht hat.

Das greift Nina auf. Ayse knetet für Nina. Nina erschreckt sich über den Ton an ihren Händen und wäscht ihre Hände sauber. Ayse versucht aus dem Rumpf den Schwanz rauszuziehen. Nina: "Was ist denn das?" Nina hilft Jenni Kugeln drehen.

Ayse will weg, weil es nicht geht. Nina: "Du sollst aber jetzt bei mir machen." Läßt Ayse sitzen und guckt in der Klasse rum.

Was könnte der Grund dafür sein, daß Nina aufhört zu arbeiten?

Ähnliche Szenen wiederholten sich. Nina ließ andere für sich arbeiten. Wenn eine Schwierigkeit auftauchte, verlor sie leicht die Lust. Sie hatte keine Ausdauer, wartete auf die Frühstückspause, war häufig müde und lenkte oft das Gespräch am Tisch auf die Fernsehsendungen des vergangenen Tages.

4.5.1990

Nina hat heute ihre Wollfäden rechts am Haar, gestern links. Sie sind farblich auf die Kleidung abgestimmt.

Die Lehrerin weist Nina und Ayse zurecht, die dauernd schwätzen.

Die Klasse hat Bohnen in Blumentöpfe gepflanzt und soll nun das Ensemble abmalen.

Pit: "Erst mal ich den Topf" Er malt einen kleinen Topf. Auch Nina fängt mit dem Topf an. Nina zu Jan: "Jetzt mußt du nur noch die schwarze Erde malen." Jan: "Es ist braun, schwarz wird's, wenn es naß ist." Ayse: "Brauchst du vielleicht ne Brille zum Sehen." Ich merke jetzt erst, daß da ein Problem besteht: Was soll man malen - den Topf oder die Erde. Da das Bild ein Profilbild werden muß, wegen der Pflanzen, kann man eigentlich nur den Topf malen. Mehrere Kinder malen aber wohl Röntgenbilder, d.h. versuchen Topf und Erde zu erfassen.

Nina malt noch an ihrem Blumentopf. Sie malt ein paar Striche, guckt dann rum und träumt auch.

Nina: "Ich hab im Mai Geburtstag." Jan: "Juni ist noch viel weiter." Der Anlaß dieses Gespräches ist die Notwendigkeit, das Datum auf das Blatt zu schreiben. Damit wird eine Zuordnung von Wachsen und Zeitpunkt hergestellt. Zunächst für die Pflanzen. Nina überträgt dies auf sich.

Jan, Pit, Ayse sind fertig. Nina hat den Topf halb angemalt. Sie erzählt: "Mein kleiner Bruder heißt auch Frank. Ich wollte ihn Lukas nennen. Meine Lieblingsfarbe ist blau. Pit, was für eine Telefonnummer hast du?" Pit nennt eine Zahlenreihe, wobei man nicht weiß, ob sie stimmt oder ob er Quatsch erzählt.

Die Lehrerin schickt Nina an einen Einzeltisch: "Ich möchte nämlich, daß du noch fertig wirst. Die schwätzt nämlich.." Nina malt zunächst (1 Min.) hintereinander - guckt dann aber wieder herum.

Lehrerin: "Kannst du malen ohne deine Pflanze zu sehen?" Nina: "Ich hab doch von hier geschaut."

Lehrerin: "Nina, bist du fertig?" Nina: "Noch nicht." Lehrerin: "Na, schnell." Nina hat nach wie vor Schwierigkeiten mit ihrem Stift.

Lehrerin: "Nina, jetzt bist du fertig. Noch Namen und Datum drauf schreiben." Nina kommt zurück an den Tisch und seufzt. Sie hat keinen Bleistift. Holt sich einen von Anne und schreibt "Mai".

Spricht dann "Mai" vor sich hin - und läßt sich ablenken. Fragt Pit: "Was müssen wir denn noch schreiben?" Nina guckt an die Tafel, wegen der Überschrift, dann zu Said, der an der anderen Tafel steht und schreibt, dann zu Pit, dann malt sie weiter am Topf.

Auf ihrem Blatt steht jetzt "Mai B". Dann schreibt sie weiter "Blumen", steckt ihr Hemd in die Hose und bringt den Topf weg.

Sie schreibt "rote". Macht hinter "rote" einen Punkt: "rote." Das ist der i-Punkt von "weiße", das leicht versetzt unter "rote" an der Tafel steht. Ich frage Nina, wozu der Punkt an der Tafel gehört. Sie weiß "zum i". Sucht ein Radiergummi.

Nina ist nun fertig. Sie hat "weiße" so wie an der Tafel leicht versetzt unter "rote" geschrieben, damit es auf ihrem Blatt mit dem i-Punkt stimmt.

Deutlich wird: In mancherlei Hinsicht war die Aufgabenstellung nicht klar. Dies betrifft das Malen, sowie den für eine Erstklässlerin ungenauen Tafelanschrieb. Denn noch schrieben die Kinder kaum ab, noch malten sie vor allem die Buchstaben ab. Nina hatte theoretisch drei Möglichkeiten zurechtzukommen. Sie konnte die Lehrerin fragen, sie konnte andere Kinder fragen, sie konnte selbst versuchen, die in der Aufgabe enthaltene Struktur zu erkennen. Nina tendierte dazu, die anderen Kinder zu fragen. Dies führte in den meisten Anforderungen zu einem befriedigenden Ergebnis. Nicht jedoch im Mathematikunterricht, weil dort nur eine richtige Lösung gefragt ist.

3.5.1990

Nina hat einen Wollfaden in eine Haarspange geklemmt. Beim bisherigen Rechnen hat sie sich nicht beteiligt. Nun geht sie schnell hin und holt ein Arbeitsblatt. Das Arbeitsblatt ist für sich allein nicht zu verstehen. Der Mathelehrer erklärt es nicht frontal, sondern einzeln an den Tischen.

Nina guckt von Ayse ab, rechnet aber auch selbst. Sie nennt Ayse ihr falsches Ergebnis $3 + 7 = 12$.

Ayse rechnet: "Dann sind das 10." Nina: "Dann hast du falsch gerechnet." Pit wird von Nina gefragt: "Gell, da kommt 3 hin" (Die Aufgabe war: Wieviel plus 7 = 12). Pit sagt erst "Ja", dann: "Da müssen 5 hin." Ayse meldet sich, will den Mathelehrer fragen: "Nina sagt, da müssen 3 hin, dann sind es aber erst 10." Nina guckt zu, sagt dann: "Da kommt ne 3 hin." Der Mathelehrer bestätigt Ayse.

Nina rechnet: $4 + 8 = 14$ und $7 + 5 = 14$. Sie guckt zu Pit. Ich mache sie auf den Fehler aufmerksam. Nina will nicht mit den Plättchen rechnen. Das Ergebnis muß aus dem Kopf kommen: "Muß man auch so können." Nina verbessert nicht, sondern wartet auf Ayse.

Hannes ist zu hören: "Ich hab ne Rechenallergie."

Nina gähnt mehrfach. Sie ist auch einfach müde.

Nina ist todmüde, beschäftigt sich mit der Eule (Plüschtier). Ob sie zuhört, ist nicht zu sagen.

Ninas Müdigkeit verweist wahrscheinlich darauf, daß sie spät ins Bett gekommen war. Die didaktisch falsche These "Muß man auch so können", entstammte vielleicht den Lernvorstellungen ihrer Eltern oder den Vorerfahrungen im ersten Schuljahr. Bleiben wir bei dem, was sich aus dem Unterricht entnehmen läßt, so kann man feststellen, daß der Mathematiklehrer die Aufgaben nicht erklärt hatte. Und die Tatsache, daß er Ayses Rechnung bestätigte, bedeutet nicht, daß er sie erläuterte. Vielmehr war es so, daß die Schülerinnen und Schüler eigentlich nicht rechneten, sondern rieten. Und der Lehrer bestätigte nur das richtig geratene Ergebnis.

Es ist in den Szenen deutlich, daß Nina mit manchen Aufgaben nicht zurecht kam. Aber: Kann man sagen, daß Ninas Schwierigkeiten auf eine unklare Aufgaben- und Hilfestellung durch ihre Lehrer zurückzuführen war?

Es war nicht immer Nina, die nicht zurechtkam. In einer Reihe von Situationen half Nina anderen Kindern.

28.6.1990

Der Mathelehrer kommt etwas später. Er kündigt an: Entweder die Blätter zu Ende rechnen oder mit ihm das "Lied vom Frosch" singen.

Nina holt Loni (eine große Plüschente) und die kleine Ente, gibt eine Sida, die kuschelt mit den Enten. Der Lehrer kommt an den Tisch. Sie sollen rechnen oder singen. Singh holt seinen Rechenordner und stellt seinen Fußballpokal auf den Tisch. Nina holt ihre Plastikpferde aus der Tasche und stellt sie auf den Tisch.

Lukas, Hannes, Pit, Norbert, Özgül, Sida singen, Nina und Singh rechnen.

Aufgabe $8 + 3 + 5 - 6$. Nina hat als Ergebnis 10. Singh kam auf 22 und fragt: "Ist verkehrt?." Nina: "Du mußt zurückrechnen - ist minus." Singh zählt: "Scheiße, das stimmt."

Singh rechnet mit den Fingern. Er rechnet erst alle Aufgaben und beginnt dann zu malen.

Nina hat eine Hälfte gerechnet und malt dann; rechnet danach weiter.

Wer nicht singt, rechnet in Ruhe. Es ist eine angenehme Stimmung. Nina rechnet und singt gelegentlich halblaut mit. Sie rechnet schnell und sicher.

Singh und Nina malen noch. Nina zu Singh: "Soll ich dir helfen zu malen, ich bin jetzt fertig?"

Singh: "Hast du ein hellgrün?" Nina: "Mußt du gelb nehmen und grün darüber." Sie malt bei Singh mit auf dem Blatt.

Nina steht am Tisch und hilft Singh - steckt die Stifte wieder in die Mappe und sucht andere heraus. Nina zu Singh: "Mach!"

Daß Nina Singh half, mag auch daran gelegen haben, daß sich beide für den Nachmittag verabredet

hatten, als Versuch einer Freundschaft.

Nina rechnete und sang gelegentlich halblaut mit und sie rechnete hier schnell und sicher. Ist dies damit zu erklären, daß in dieser Mathematikstunde eine schöne Atmosphäre vorhanden war?

"Nina erledigt einen Teil der Arbeiten nicht"

15.11.1990

Die Lehrerin über Nina: "Die hat schon ne ganze Menge geschrieben, ganz viel hat sie schon aufgeschrieben."

Nina kommt und zeigt ihren langen Brief: "Guck und wieviel ich geschrieben habe."

8.2.1991

Die Studentin guckt sich die Hefte an. Nina hat alles gemacht. Klar ist bei allen die Selbverständlichkeit der Erfüllung des Wochenplanes.

16.8.1991

Die Aufgabe lautete, während der Ferien ein Tagebuch zu schreiben.

Nina hat für jeden Tag eine Seite im Heft geschrieben. Das sind Berichte im Stil von "wir waren .. wir haben ..." usw.

2.3.1991

Die Lehrerin sagt, daß sie heute feiern möchte, aber erst noch mal gucken, "wieweit ihr mit der Arbeit seid. Einige Kinder nehmen den Wochenplan nicht ernst." Es gab zwei Aufgaben: Einmal den Text "Der Apfelwurm" abschreiben und zweitens das Gedicht "Der Räuber Timpetu" auswendig lernen. Die Lehrerin guckt sich die Hefte an: Lukas, Markus haben sich Mühe gegeben. Singh soll mit Stift oder mit Füller schreiben, aber nicht mit beidem. Die Lehrerin kritisiert auch die Handschrift. Nicht fertig oder das Heft nicht dabei haben: Ayse, Pit, Nina, Jan, Norbert, Singh. Ihre Namen werden an die Tafel geschrieben.

27.11.1992

Nina zeigt der Lehrerin ihr Heft. Lehrerin: "Nina, du hast hier auch wieder falsch abgeschrieben; das darf nicht passieren." Nina soll ohne Fehler noch einmal schreiben. Sie geht aber zurück ans Waschbecken und beginnt mit Sandra zu sprechen.

4.12.1992

Nina soll nochmal abschreiben; sie hat so geschmiert.

Der Satz: "Nina erledigt einen Teil ihrer Arbeiten nicht", stammt vom Anfang des 1. Schuljahres. Die Szenen zeigen jedoch, daß unsere Protokolle dies erst ab dem 2. Schuljahr verzeichnen. Die Kritik an Ninas Arbeiten häufte sich dann zunehmend im 3. und 4. Schuljahr. Dafür bieten sich eine Reihe von Erklärungen an. Eine ist, daß wir nur einen Teil der Situationen mitbekommen haben. Eine andere, daß vor allem der Mathematikunterricht betroffen war. Eine dritte, daß sich Nina tatsächlich im Laufe der Jahre verändert hat. Eine vierte, daß wir aus wenigen Begebenheiten am Anfang ein Vorurteil gebildet hatten. Es könnte auch sein, daß Nina nicht häufiger als die anderen ihre Aufgaben nicht fertig gemacht hat. Schließlich ist es möglich, daß Nina einfach langsam war und in den höheren Schuljahren im Hinblick auf die weiterführende Schule ein größeres Maß an Exaktheit und Schnelligkeit gefordert war. Weitere Gründe lassen sich denken.

Es könnte auch sein, daß Nina mit den Aufgaben, in denen sie einen Sinn gesehen hat, bzw., die sie ermutigt haben, recht gut zurechtgekommen ist und mit den anderen nicht.

"Nina versteht abstrakte Zusammenhänge nicht"

17.1.1991

Nina zu Özgül: Was sollen wir denn machen?" Özgül: "Du sollst schreiben, wieviel Tage der Januar hat"

Ole und Nina haben gemeinsam einen Kalender. Als die Lehrerin sagt "gemeinsam angucken", umarmt Ole Nina. Nina schüttelt ihn ab.

Nina legt das Arbeitsblatt weg und beginnt mit dem Kalender. Ole ist an dem Blatt mit dem Photo. Nina fragt Ole, wie sie es machen soll. Der erklärt zunächst, Nina fragt nach; dann gibt Ole zu, daß er es auch nicht weiß. Salia: "Ihr sollt nicht schwätzen, ihr sollt lernen." Ole und Nina turteln miteinander. Ole beginnt piepsig zu sprechen und zu schauspielern. Erst mit Nina, dann auch zu mir.

Nina beginnt damit, das Wort "Januar" von dem Kalender auszumalen. Die Lehrerin motiviert sie, das Arbeitsblatt anzufangen. Nina hat kaum Lust, schreibt die "31" Tage. Malt dann erst einmal Punkte neben die Linien auf dem Blatt, guckt Ole zu, dann Salia. Ole beginnt nun auch mit dem Arbeitsblatt. Beide versuchen, den Kalender aufzustellen. Das gelingt nicht, er fällt immer wieder um. Nina lehnt ihn gegen Oles Mappe. Aber die ist auch nicht stabil. Schließlich bleibt der Kalender liegen. Nina ist müde und lustlos. Sie wartet, bis Ole etwas geschrieben hat, guckt sich das an und zeigt ihm, wo er einen Fehler hat. Ole: "Herr Scholz, komm mal her." Es stellt sich heraus: Es geht um die Frage, wo die 31 hingeschrieben werden soll. Ich erkläre: vor "Tage". Ole radiert aus, was er geschrieben hat. Ole wirft mit Papierschnipsel, legt sie dann unter die Bank. Er grinst Nina an und ist gut aufgelegt. Nina schreibt "Februar" aus ihrem Schönschreibheft ab. Nina packt ihr Schönschreibheft weg: "Ich weiß gar nicht, was wir machen sollen. Anne, hilfst du mir mal bitte." Anne tanzt rum. Die Lehrerin interveniert und schickt Anne weg: "Sonst werden die heute überhaupt nicht fertig." Nina schreibt: "März hat" und guckt rum.

Ich halte es nicht mehr aus und erkläre Nina und Ole den Kalender. In der Kopfzeile stehen waagrecht die Monate. Unter den Monaten sind senkrecht, von oben nach unten, die Tage aufgeführt. Unten ist ein schwarzer Strich, der das Monatsende angibt. Ole und Nina haben die graphische Ordnung des Kalenders - das jeder Monat eine Spalte hat - nicht verstanden. Nina beginnt dann die Tage von oben bis unten zu zählen, um herauszubekommen, wieviel Tage der März hat. Sie merkt nicht, daß das Ergebnis bereits gedruckt ist und das der letzte Tag des März gleichzeitig die Summe der März tage bedeutet. Dazu noch: Sie hört zunächst beim 2. Tag auf, dann beim 12, sagt dann "48". Sie ist völlig unsicher und richtet sich nach meinem Gesichtsausdruck. Zählt dann bis nach unten: 31 Tage.

Bei April beginnt Nina wieder zu zählen: "1, 2, 3" und will bei 24 aufhören. Bei Mai fragt sie "30 oder 31?" Die Lehrerin zu Benedikt: "Die letzte Zahl mußt du gucken." Benedikt kriegt es auch nicht hin. Ab dem Monat Juni hat Nina das System verstanden. Sie schreibt Jini statt Juni, ebenso Jili statt Juli. Sie soll aufhören und packt blitzschnell ein.

Dies scheint eindeutig zu sein und es ließen sich ähnliche Szenen darstellen. Die Symbolik des Kalenders war für Nina zunächst kaum durchschaubar.

Spricht diese Szene für mangelnde Abstraktionsfähigkeit?

Am Ende des 4. Schuljahres machte die Lehrerin einen - wie sie es nannte - "Crash-Kurs" - in Grammatik. Die beste Schülerin war Nina.

23.6.93

Nina fragt Özgül: "Rot?" Özgül, mit fragendem Blick zu mir (G.B.): "Adjektiv?" (Sicher ist sie nicht.) Nina wird immer sicherer. Es läuft das gleiche wie gestern bei der Mathearbeit: wenn sie Fuß gefaßt hat, allmählich glaubt, daß sie es kann, wird sie immer sicherer und löst ohne weiteres Aufgaben, vor denen sie am Anfang vor lauter Angst kapitulierte. Nach ca. 7 Minuten ist sie fertig und geht mit dem Blatt zur Lehrerin.

25.6.93

Lehrerin: "So. Jetzt brauchen wir einige Verben in der Grundform. Nina, sag mir mal ein Tuwort in der Grundform. Du hast nämlich die letzten Tage das so schön herausgefunden, vielleicht findest du es jetzt auch."

Nina: "singen"

Lehrerin: "bitte"

Nina: "singen"

Lehrerin: "Super. Ich wußte, daß du es kannst."

2.7.93

Beim Gespräch erzählt die Lehrerin, daß Nina so gut die Grammatik beherrscht. Als Begründung: Sie hatte einen guten Anfang. Sie nannte die richtige Antwort, nachdem mehrere Kinder es nicht gewußt hatten.

Welche Gründe kann es dafür geben, daß Nina die grammatischen Aufgaben versteht? Vielleicht war entscheidend, wie der Anfang einer neuen Aufgabe gestaltet worden ist.

8. 2. 1991

Mathematik. Der Mathelehrer sagt, die Kinder wollten von sich aus Malaufgaben rechnen. $6 \times 7 = ?$. Norbert holt sich selbst das Rechenbrett. Er scheitert zunächst, läßt sich von mir helfen. Die Addition ist noch unklar. Er zieht zunächst zusammen: $6 + 6 = 12 + 12 = 24$, aber dann muß er doch einzeln weiterzählen. Dazu schiebt er 42 Kugeln hintereinander, statt sieben Reihen zu 6 oder umgekehrt.

Salia kommt und erklärt Rebecca das Arbeitsblatt: "Du mußt immer Punkte machen, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, und da mußt du 6 Reihen machen." Nina: "Muß ich lauter 4 hier rein machen? - Ne 6 ja?"

Norbert zählt laut vor sich hin. Alle am Tisch sind sehr eifrig - auch Nina. Nina hat nun begriffen, daß sie erst die Zahl der Kästen zählen muß, um herauszubekommen, wieviele Kreise in jeden Kasten gehören. Im Bereich bis 20 kann Nina addieren, darüber hinaus wird gezählt. Ich laß mich auf Hilfe für Nina ein, da sie dauernd fragt.

Nina kann dann allein die Aufgabe 5×5 lösen.

Alle räumen ein. Nina macht noch weiter. Erst als Rebecca einräumt, legt Nina ihr Arbeitsblatt weg.

Was bedeutet Anfang für Kinder?

Als wir nach dem 4. Schuljahr einige der Kinder besuchten, die nun jeweils im 5. Schuljahr in einer der weiterführenden Schulen waren, zeigten uns alle zuerst ihre Englischbücher. Englisch lernen zu können war eine neue und spannende Herausforderung und erhielt erneut das Versprechen, es auch lernen zu können. Nur in diesen ersten wenigen Wochen des neuen Faches ließen auch die Lehrer

diesen Eindruck bestehen, der besagt, daß sich mit der Fähigkeit Englisch zu sprechen neue Aspekte einer spannenden Welt eröffnen. Danach wurde nicht mehr nur gesprochen, sondern geschrieben und von da an, kam es nicht mehr darauf an, Englisch zu können, sondern bestimmte Wörter richtig schreiben zu können. Aus einer Fähigkeit zum Leben wurde eine Unterweisung in der Schule.

"Nina lebt in einer Traumwelt"

8.9.1989

Nina kommt mit einem Strauß künstlicher Rosen: "Der ist für die Hochzeit." Nachfragen der Lehrerin fördern zu Tage, Jan heiratet die Salia. Salia ist halb geschmeichelt, halb ärgerlich. Die Lehrerin bietet eine Vase für die Rosen an. "Aber ohne Wasser!" verlangt die Rosenbesitzerin (die den schönen Strauß am Ende des Tages wieder mit nach Hause nimmt).

1.12.1989

Nina hat ein Bild gemalt: "Toni ist im Wald und träumt von Loni."

Die Traumwelt ist eine, in die man sich hinein wünscht. Lassen wir einmal die Frage beiseite, ob Nina in einer Traumwelt lebte und fragen danach, was sie sich wünschte.

23.8.1991

Die Lehrerin fordert dazu auf, dem Geburtstagskind etwas zu wünschen.

Jan: "Viel Glück in deinem Leben und daß du eine schöne Frau kriegst."

Katrin: "Ich wünsche dir, das du weiter in die Schule kommst bis zu Ende ..."

Markus: "Daß du nicht sitzen bleibst und ins Gymnasium kommst."

Nina: "Daß du nicht sitzen bleibst ..."

Wenn man unterstellen darf, daß der Wunsch in bezug auf einen anderen auch für einen selbst Bedeutung hat, so kann man sagen, daß sich Nina und andere Kinder einen erfolgreichen Schulabschluß wünschten. Der Wunsch war: nicht sitzenbleiben. Dahinter standen bei Katrin und Nina die Erfahrung der Wiederholung der 1. Klasse. Auch aus einem anderen Zusammenhang läßt sich der Schulerfolg als starker Wunsch interpretieren. Nina kam gut mit den Jungen aus und war lange mit Ole befreundet. Wen sie wirklich als Freund haben wollte, ergab sich in einem Spiel.

5.6.1992

Die Lehrerin beginnt ein neues Spiel. Es heißt: "Ich sitze im Grünen und liebe ganz heimlich."

Jedes Kind nennt ein Wort dieses Satzes und rutscht dabei um einen Stuhl weiter. Wer das Wort

"heimlich" sagt, muß nun den Namen eines anderen Kindes nennen. Lukas ist dran. Özgül sagt:

"Wen liebst du denn ganz heimlich?" Lukas: "Ich." Das heißt mich. Jan nennt Nina. Özgül nennt

Frau Walter. Andere wollen nicht. Benjamin: "Nun sag schon", als Meral lange überlegte, wen sie nennen sollte. Nina nennt ganz ernst Benjamin und Hannes ganz ernst Ayse.

Nina und Jan unterhalten sich auf dem Flur noch über Ninas Beziehung zu Benjamin.

Nina hatte sich den Jungen mit den besten Schulleistungen ausgesucht.

Ein anderer Wunschbereich wird in einem Aufsatz zu dem Thema, welchen Beruf man sich wünscht, deutlich:

"Ich werde, wenn ich groß bin, Friseurin. Da macht man Haarschneiden, Haarkämmen. Zum Beispiel: Die Haarfarbe blond, die Haarfarbe schwarz, hellbraun; auch Metallfarben, die glitzern."

Leicht und lustig soll die Welt sein. Nina wollte in ihr schön sein, schweben und tanzen. Nina tanzte gern und hörte gern Musik. Sie gehörte zu den Mädchen, die häufig am Kassettenrekorder saßen und zu denen, die dazu tanzten. Nina hatte das Tanzen auch den anderen beigebracht.

30.11.1990

Nina und Sandra tanzen vor (Das sei Lambada gewesen, erklärt die Studentin später). Nina hat eindeutig die Führung übernommen. Sie gibt Sandra zu verstehen, was diese tun soll. Sie selbst bewegt sich mit den Füßen vor und zurück, nach einem Rhythmus, der nicht ganz dem der Musik entspricht. Was mir auffällt ist, daß Nina strahlt und sehr viel aktiver wirkt, als ich sie sonst erlebe. "Das kann ich mit meiner großen Schwester", hat sie vorher jemand erklärt und dabei auf die Abbildung auf der Kassettenhülle gezeigt, auf der ein Paar in eng geführter Tanzhaltung zu sehen ist.

2.4.93

Ayse legt eine Kasette ein. Funda, Ayse, Özgül, zeitweise auch Asam tanzen. Ayse als Vortänzerin. Neue Kasette, suche nach dem richtigen Musikstück. Funda und Ayse im kleinen Streit, bis es gefunden ist. Nina geht dazu, wird aber übergangen. Das Stück ist gefunden. Die drei tanzen. Hannes und Singh turnen zwischen den Mädchen herum und simulieren, daß sie sie filmen bzw. fotografieren. Nina hat sich vorn an die Tanzfläche gesetzt. Sie tanzt nicht mit. Das ist nicht ihre Musik. Eher aggressive Pop-musik mit einer Art Robotertanz. Said spielt dann am Radio herum und dreht es mal laut, mal leise. Funda verscheucht ihn. Die Lehrerin kommt, macht nach einer Zeit das Radio aus. Nina geht erneut zum Radio, versucht sich neu einzubringen.

21.7.93

Abschlußfeier der Klasse 4 c mit Elternbeteiligung am Mittwochnachmittag um 17 Uhr. Ayse und Özgül führen ihren Tanz vor. Dies war so geplant. Die ganze Jungenbank - sie sitzt an der Fensterseite, die Mädchen an der Türseite - schaut gebannt zu. Frau Schütz verrät, daß Hannes in Ayse verliebt sei.

Nina gibt der Lehrerin eine Kasette in die Hand und sagt, sie wolle auch etwas vorführen. Zusammen mit Verena, einem Mädchen aus einer 3. Klasse hat sie einen Jazztanz eingeübt. Die Lehrerin ist einen Moment überrascht, stimmt dann zu. Die Jungenbank ist zu Beginn eher abwertend und spöttisch, dann aber eher sachlich zuschauend. Denn, was die beiden Mädchen vorführen, ist trotz kleiner Haken selbstbewußt und gekonnt. Nina führt auch eindeutig die Situation an.

Nina war nicht das einzige Mädchen, das gerne tanzte. Dazu gehörte auch ihre Freundinnengruppe. Ebenfalls gern tanzten Özgül, Ayse und Funda. Mit zunehmendem Alter orientierten sich diese türkischen Mädchen an den Symbolen der Jugendkultur und sie waren auch in ihrer Freizeit in Tanzkursen, die von türkischen Lehrern geleitet wurden. Ihre Tänze wurden zunehmend professioneller, erwachsener und auch erotischer. Nina konnte hier nicht mehr mithalten. Dies war vielleicht ein Grund, warum Nina, die in der Klasse unter den Kindern eine beachtete Position einnahm, an Anerkennung und Beachtung verlor. Die zunächst spöttische Haltung der Jungen bei dem Jazztanz ist Indiz für diesen Wandel. Lange Zeit war Nina - bei aller Ambivalenz - das Lieblingsmädchen vieler der Jungen. In dieser letzten Szene gewann sie ihr Selbstbewußtsein durch ein jüngerer Kind, dem Nina überlegen war.

Die Beliebtheit von Kindern ist abhängig von deren Schulleistungen. Das ist aus Untersuchungen bekannt. Kann es sein, daß dies auch umgekehrt gilt, daß die Schulleistung von der Anerkennung der Mitschüler abhängig ist?

Und Ninas Selbstbewußtsein? Weiter oben tauchte mangelndes Selbstbewußtsein als Erklärung für ihre schulischen Probleme auf. Der Schlußpunkt aber, den Nina unter ihre Grundschulzeit gesetzt hat, verriet ein ungeheures Selbstbewußtsein. Vor den versammelten Eltern, gegen die Skepsis der Lehrerin und den anfänglichen Spott der Jungen führte sie souverän ihren Tanz vor. Das war ein Ausdruck ihrer Stärke und sicher auch ein Ergebnis der pädagogischen Arbeit ihrer Lehrerin.

"Nina hat einen Leistungsrückstand von 2 Jahren"

15.3.1990

Nina soll vorlesen. Katrin liest flüssig, Nina ganz gut - Loni wird als Wortbild erkannt, der Rest flüssig synthetisiert.

27.4.1990

Lehrerin: "Holt eure Hefte raus - Entengrützenhefte"
Sie läßt vorlesen. Es lesen - nach meiner Einschätzung:
Singh: mittel
Pit: langsam
Said: mittel
Rebecca: mittel
Sandra: gut
Salia: langsam
Benjamin: gut
Ayse: gut
Nina: langsam

13. 11. 1992

Von den jetzt zensierten Arbeiten haben in Mathematik geschrieben:
Benedikt - 4, 3;
Singh - 2, 2;
Hannes - 4,3;
Özgül - 3, 3;
Nina - 5, 6;
Sandra - 3, 3.

Bei den Diktaten kriege ich mit:

Benedikt - 3;
Singh - 4;
Hannes - 4;
Özgül - 2, 2;
Nina - 2, 5;
Sandra - 1, 2

19.11.1992

In einem Diktat hat
Hannes 15 Fehler
Özgül 0 Fehler
Sandra 2 Fehler
Singh 7 Fehler
Benedikt 5 Fehler
Nina 7 Fehler

14.5.93

Herr Colicani, der Polizist, verteilt die Fahrradführerscheine. Nina hat 31 von 40 Punkten in der schriftlichen Prüfung. 30 Punkte sind erforderlich.

Sind diese Angaben Hinweise für einen Leistungsrückstand?

"Ninas Leistungsrückstand betrifft nur Mathematik"

Zweifellos: In Mathematik hatte Nina große Probleme. Ihre Mutter sagte im Gespräch in der Sonderschule:

"Sie kann sich auch nichts merken. Sie hat's nicht kapiert."

Dies war nicht abwertend gemeint, vielmehr verständnisvoll. Nina war bei ihren Eltern geborgen. Dies bedeutete auch, daß sie an Nina keine Leistungsansprüche stellten, wenn sie meinten, diese würden das Mädchen überfordern. Der Satz ihrer Mutter war als Feststellung gemeint: Nina ist nun mal so, da kann man nichts ändern. Und man könnte fast hinzufügen: Und wenn es so ist, dann ist es eben so. Nina wollte gern beliebt sein und eine gute Schülerin, aber wenn sie es nicht war, so wurde sie in der Familie dennoch nicht ausgeschlossen.

Eine brauchbare Erklärung für Ninas Mathematikprobleme ist der Satz ihrer Mutter nicht.

Außer den bereits oben genannten Hypothesen als Erklärung für Ninas Matheprobleme möchte ich noch zwei anführen. Die erste bezieht sich auf das Lehrerverhalten, die zweite auf Nina.

Die Tatsache, daß Nina in den meisten Fächern die Anforderungen der Grundschule erfüllen konnte, mag auch an dem Verhalten ihrer Lehrerin gelegen haben. Sie hat sie, wenn immer es ging, in ihrem Selbstvertrauen bestärkt und ihr auch geholfen, vorhandene Hürden zu überwinden. Die Einbettung der schulischen Aufgaben in einen akzeptierenden Lebensraum, in dem Nina sich wohlfühlen konnte und in dem ihre Fähigkeiten anerkannt wurden, hat ihre Leistungsfähigkeit gestärkt. In bezug auf den Mathematikunterricht vermuten wir, daß irgendwann gewissermaßen "der Faden gerissen ist". Damit meinen wir, daß sowohl Nina, wie ihr Lehrer davon überzeugt waren, daß sie es nicht mehr lernen wird.

An einer Szene läßt sich der Zusammenhang von Ninas Lebensstrategien mit den Mathematikproblemen verdeutlichen.

30.8.1991

Das Arbeitsblatt enthält 9 Textaufgaben zum Einmaleins. Die untere Hälfte besteht aus einem Puzzle, wo die Ergebniszahlen in die Felder eingedruckt sind. Zum Beispiel: "Willi macht an 3

Tagen in der Woche einen Waldlauf von 9 km Länge."

Eigentlich sollen die Kinder nun $9 \times 3 = 27$ rechnen, das Puzzle aussuchen, das die Zahl 27 trägt und es auf die entsprechende Stelle der Seite aufkleben.

Verschiedene Kinder verfolgen allerdings verschiedene Strategien.

Nina schneidet das Blatt erst in der Mitte durch. Pit sagt: "Braucht man nicht ausrechnen, muß man nur suchen, wo es hinkommt." Das wird ein wesentlicher Strang der weiteren Arbeit sein.

Pit liest den Text halblaut vor sich hin. Nina schneidet sorgsam erst mal die Ränder ab. Nina zu Pit: "Eh, hast du das Zelt gesehen, vorne?" Hat er nicht.

Lukas rechnet und legt die Puzzle auf die Aufgaben, ausgeschnitten ohne aufzukleben. Er ist um 8.31 schon zu zwei Dritteln fertig.

Pit: "Guck mal, das kann man schon ausrechnen."

8.33 Lukas ist fertig und klebt die Puzzleteile auf.

Nina ist noch am Ausschneiden. Pit klebt das erste Puzzle auf. Özgül: "Herr Eilers, Eili, Eili - komm mal." Nina geht rum, schneidet weiter aus und legt die Puzzleteile auf der Tischplatte zurecht. Nina zum Mathelehrer: "Ich hab das ganze Bild schon raus." Mathelehrer: "Hast du gerechnet oder als Puzzle gemacht?" Markus: "Ich mach's nicht als Puzzle." Pit: "Hier kommt der Fisch und immer so weiter. Ich mach's nicht als Puzzle." Nina klebt wirklich nach der Form auf, ohne zu rechnen. D.h. Sie schiebt die Puzzleteile so lange hin und her, bis sie aneinander passen.

Pit rechnet schnell und richtig.

8.35 Lukas packt ein.

Nina: "Herr Scholz, stimmt es?" Nina legt jetzt das Puzzle aus. 8.38 Sie hat alle Teile hingelegt und sagt: "Ich hab's raus Herr Eilers." Pit: "Du mußt erst mal kleben!" Nina: "Ich bin jedenfalls weiter als du." Dann wirft Nina Pit vor, von ihr abzugucken. Pit: "Voll die Kiki." (Meint: Ist ganz leicht.) Nina klebt um die Wette.

Ayse rechnet. Sie malt Striche auf einem Beiblatt. Also bei 5×3 malt sie fünfmal 3 Striche.

8.42 Nina ist fertig. Sie geht ihr Blatt lochen. Lukas hilft Markus bei 3×6 . Nina packt die Schere weg, hält Anne ihr Blatt vor die Nase.

Witzig finde ich (G.Sch.), daß Pit das Gegenteil von dem tat, was er sagte. Er hat eine Tendenz, immer eine witzige Lösung zu finden. Nina schien nicht zu bemerken, daß ihre Arbeitsweise eigentlich nicht die intendierte war. Im übrigen wieder ein Lehrstück über Arbeitsblätter.

Nina rechnete nicht, sondern suchte nach einer leichten Lösung für die gestellte Aufgabe. Die Art der Aufgabenstellung hat ihr dies auch ermöglicht. Da der Bezug zu ihrem Lebenszusammenhang fehlte, interessierte Nina auch vor allem, schnell genug fertig zu werden. Und am Produkt konnte der Lehrer nicht mehr sehen, wie es entstanden war.

Ist es möglich, daß Ninas Mathematikprobleme ihre Ursache in der Mathematikdidaktik und nicht in einer Rechenschwäche zu suchen sind?

"Nina ist ein Kind mit prosozialen Verhaltensweisen"

15.3.1990

Hannes hat Kakao umgekippt, auch auf Ninas Heft. Wischt mit nassem Lappen darüber, so daß die Farbe verwischt. Nina schimpft nicht, sondern lacht und zeigt anderen das Heft.

22.1.1991

Frank oder Norbert haben ein Glas umgeworfen. Nina: "Wer es war, räumt es wieder auf." Beide wollen nicht. Nina fragt Salia, wer es war. Salia weiß es nicht. Nina: "Ihr seid die Faulsten von

allen."

6.12.1991

Nina: "Können wir schon essen?" Sie war in den letzten Minuten herumgegangen, ich habe sie auch aus dem Auge verloren und sie ist auch, wenn ich mich nicht irre, mit ihrem Buch nicht fertig. Dafür pfeift sie Norbert an: "Norbert, nun räum mal deinen Tisch auf." Auf dem Tisch liegen Mandarinen und Nüsse.

Dann beschwert sich die Lehrerin, daß in dem Papierabfallbehälter auch Mandarinschalen liegen. Nina nimmt sie weg. Ich vermute, obwohl sie sie nicht hineingetan hat.

9.7.93

Dann lobt die Lehrerin Nina, die die Gläser gewaschen hat. Sie hat sie mit nach Hause genommen und wieder mitgebracht. Lehrerin: "Nächstes Mal ist jemand anderes dran." Sandra und Özgül melden sich sofort.

Nina war verträglich und nicht nachtragend. Sie übernahm auch Verantwortung für das Geschehen in der Klasse. Die Tatsache, daß sie sich vor allem im dritten und vierten Schuljahr um "Ordnung kümmerte", daß sie das Waschbecken saubermachte, darauf achtete, daß keine Obstschalen in den Papierkorb geworfen wurden, daß sie abwusch usw. läßt sich natürlich auch anders interpretieren. Sie suchte sich jene Gebiete aus, die sie beherrschte und kompensierte so im Erledigen dieser Aufgaben ihre Schwierigkeiten in anderen Bereichen. Mit ihrem verantwortlichen Verhalten riskierte sie auch eine Rollenfestschreibung, die die Lehrerin skeptisch beobachtete und gelegentlich auch dafür sorgte, daß Nina sich nicht auf diese Rolle festlegte. Gleichzeitig war es der Lehrerin angenehm, solch ein Kind in der Klasse zu haben.

Damit ist das Problem prosozialen Verhaltens im Zusammenhang mit kognitiver Leistungsschwäche angesprochen. Man kann zumindest den Verdacht äußern, daß ein "typisches Sonderschulkind" genau diese beiden Dispositionen mitbringt.

Dies betrifft nicht Ninas Lehrerin. Deren Verständnis von prosozialem Verhalten beruhte nicht auf Anpassung, sondern auf Mitdenken und Toleranz und auch dieses waren Eigenschaften, die Nina besaß.

Unter prosozialem Verhalten verstand Ninas Lehrerin ein ganzes Bündel an Verhaltensweisen, die sich ungefähr unter den Gedanken vereinen lassen, daß es darauf ankäme, die Sache und die Klasse auch einmal vor die eigenen Ansprüche zu stellen. Dies setzt voraus, sich als Teil einer Gesamtsituation zu verstehen und diese erkennen zu können. Das verlangt auch, die anderen Kinder als gleichberechtigt zu akzeptieren. Prosoziales Verhalten kann also sowohl bloße Anpassung wie auch ein selbständiges soziales Verhalten meinen.

Ich habe mit der Frage begonnen, warum Nina auf die Sonderschule kam und ob sie ein "typisches Sonderschulkind" ist.

Wenn Sie alle Szenen zusammen betrachten: Ist Nina ein Kind für die Sonderschule?

Das am Anfang genannte Problem der Sonderschule, in welche Klasse Nina kommen soll - für Mathematik die 3. und für die anderen Fächer die 5. Klasse - war für die Lehrerin nicht nachvollziehbar. "Sie müssen doch erst recht differenzieren", sagte sie in dem Gespräch. Sie meinte: eine Schule, die stärker als die Grundschule die Möglichkeit hat, Kinder zu fördern, darf

um so weniger in allgemeinen Leistungsstandards denken, die Kinder in sog. Jahrgangsklassen sortieren und muß um so mehr in den einzelnen Bereichen unterschiedliche Anforderungen und Hilfen zur Verfügung stellen.

Das hieß auch: Eine Fortführung des differenzierten offenen Unterrichts in einer weiterführenden Schule wäre für Nina die angemessene Unterrichtssituation gewesen. Da die Lehrerin wußte, daß die Gesamtschulen, die die Kinder ihrer Klasse ab dem 5. Schuljahr besuchen würden, diese Möglichkeiten nicht zur Verfügung stellen würden, schickte sie Nina auf die Sonderschule. Und zwar, um ihr das Scheitern in der Gesamtschule zu ersparen.

Wie hätten Sie entschieden? In welche Schule passte dieses Kind?

Literatur

Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Kinder brauchen informelle Gespräche. In: Die Grundschulzeitschrift Heft 81/1995 (9. Jg.), S. 12-14

Beck, Gertrud/Scholz Gerold: Soziales Lernen - Kinder in der Grundschule, Reinbek 1995

Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch, Cornelsen/Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1995

Benner, Dietrich: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27/1989 (3. Jg.), S. 46-55.

Brumlik, Micha: Ist das Verstehen die Methode der Pädagogik? In: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden?, Frankfurt/M 1983, S. 31- 47.

Langeveld, Martinus J.: Voraussage und Erfolg. Über die Bedeutung von Tests als Voraussage kindlicher Entwicklung, Braunschweig 1973.

Manen, Max van: The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness, New York 1991

Mills, Richard W.: Observing Children in the Primary Classroom. All in a day, London/New York 1992 (2. Aufl.)

Müller, Burkhard: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg 1993

Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich: Der Lebensraum des Grosstadtkindes, Bensheim 1978 (Reprint)

Oswald, Hans, Krappmann, Lothar: Soziale Beziehung und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes, Berlin 1988 (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 33, hrsg. v. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; unter Mitarbeit v. Christa Fricke)

Error:
Reference
source
not
found

Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit, Westdeutscher Verlag, Opladen 1994

Schmitz, Hermann: Situationen oder Sinnesdaten - Was wird wahrgenommen? In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 19 (1994) H. 2, S. 1-21