

Woher weiß das Kind, was es sagen soll

Über die Beziehung zwischen Generation und Institution

Gerold Scholz

1 Problemstellung

Der Titel dieses Buches „Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung“ legt den Ort der Handlung fest. Es geht um Kinder in der Schule – nicht um Kinder in der Familie, auf der Straße oder im Kindergarten. Nun ist Schule kein „Ort“, sondern – so würden Lehrer sagen – eine üblicherweise an einem bestimmten Ort (Schulgebäude) angesiedelte Institution. Die Beobachtung von Schülern und Lehrern an so genannten „außerschulischen Lernorten“ zeigt, dass Schule auch auf einer Wiese stattfinden kann. Die gleichen Menschen, die sich in einer Schule begegnen, also ein Erwachsener und viele Kinder, könnten auf der Wiese auch spielen und keine Schule machen. Was macht also eine Schule zur Schule?

Der Untertitel dieses Buches stellt zwei Begriffe aus unterschiedlichen Kontexten nebeneinander, nämlich „Gleichaltrigenkultur“ und „schulische Ordnung“. Dies entspricht meiner Kenntnis nach den üblichen Denkweisen, ruft allerdings die Frage hervor, warum die Kategorie „Alter“ in Verbindung gebracht wird mit der Kategorie „Institution“.¹

Anders gefragt geht es um die Beziehung zwischen Generationenverhältnis und Institution. Ist es die Institution, die bestimmte Möglichkeiten der Beziehung zwischen den Generationen bestimmt oder ist die Institution Schule Ergebnis der Art und Weise, wie sich Erwachsene die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern denken?

Im Internet Lexikon Wikipedia findet sich unter dem Stichwort „Institution“ die Bemerkung: „Als kleinster gemeinsamer Nenner kann gelten, dass eine Institution ein Regelsystem ist, das eine bestimmte soziale Ordnung hervorruft“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Institution>).

¹ Innerhalb der beiden Kategorien müsste man von „Gleichaltrigen“ bzw. von „Älteren und Jüngeren“ und von „institutionell“ bzw. „außerinstitutionell“ sprechen.

Nun kann ein Regelsystem keine Ordnung hervorrufen; das System kann sie nur darstellen, gewissermaßen materialisieren durch Rechtsbeziehungen. In Erscheinung treten das Regelsystem und die soziale Ordnung durch Interaktion und Kommunikation.

Mich interessiert in diesem Beitrag wie durch Interaktion und Kommunikation, einschließlich Metakommunikation, soziale Ordnungen hergestellt bzw. reproduziert werden.² Aus der Sicht eines einzelnen Kindes formuliert, interessiert mich die Frage, woher es wissen kann, ob es zum Beispiel als Kind oder als Schüler gemeint ist, wenn es angesprochen wird.

Empirisch stütze ich mich dabei auf Beispiele aus zwei Situationen. Das erste Beispiel ist ein Protokoll eines Unterrichtsbeginns in einer zehnten Hauptschulklasse, bezieht sich also vor allem auf die Kategorie Institution. Die anderen Beispiele stammen nicht aus der Schule.

Sie beschreiben Interaktionen zwischen erwachsenen Studenten und Kindern im Vorschulalter. Diese Kinder sind nicht in der Schule, sondern im Kindergarten, in Privatwohnungen oder auf Freiflächen. Und auch die Erwachsenen sind keine Lehrerinnen oder Lehrer, sondern Studierende, die sich – das sei hier vorweggenommen – alle Mühe gegeben haben, möglichst nicht als Lehrer aufzutreten.

Diese Beispiele dienen dazu, unterschiedliche Situationen zu zeigen und zu beobachten, wie sie entstanden sind. Es geht vor allem um Detailaufnahmen und den Blick auf Konstruktionsprozesse. Konstruiert werden jeweils durch Interaktion und Kommunikation an einem bestimmten Ort Situationen, in denen dann die Beteiligten wissen, um welche Art von Situation es sich handelt. Dabei wird sich zeigen, dass viele Situationen zwischen Student und Kind Schulsituationen sind, obwohl sie von den Studenten gerade nicht als solche geplant und intendiert waren.

Spannend daran finde ich, dass diese Situationen jene „Gemengelage“ darstellen, auf die der Buchtitel verweist: Auch ohne eine feste Institution wie die Schule mischen sich Aspekte der institutionellen Rahmungen mit Aspekten der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen.

² Zwei damit zusammenhängende Fragen können hier nicht erörtert werden. Die eine betrifft die Beziehung zwischen Ordnung und Kommunikation und könnte lauten: Wird eine bestimmte Ordnung kommunikativ erst hergestellt oder dient die Kommunikation dazu vorhandene Ordnungsmuster bloß auszudrücken? Vermutlich gilt beides, wäre aber in seiner Beziehung genauer zu untersuchen. Ebenfalls unbearbeitet bleibt in diesem Beitrag die Frage nach der historischen Entstehung bestimmter Denk- und Kommunikationsmuster.

2 Die Institution: Lehrer und Schüler

Die Herstellung von Unterricht durch die Produktion eines Außenseiters
Der folgende Text stammt aus einer 10. Klasse einer Hauptschule aus dem Raum
Frankfurt und wurde von 2 Studentinnen aufgeschrieben.

Lehrer: Also hier vorne
Schülerin 7: Ja.
Lehrer: steht das Mikrofon. Das hat die Frau X ja angekündigt.
Ihr habt ja auch da `ne Einverständnis oder die Möglichkeit
Schüler 3: Was?
Lehrer: Widerspruch zu erheben. Ahm. Das läuft ganz normal
weiter. Das ist ja nichts Schlimmes. Ihr wisst ja Bescheid.
Deshalb fangen wir auch gleich an. Als Erstes habe ich
hier noch den Test von Schüler 1. Der lag hier noch `rum.
Wär schön, wenn du mal den Fuß vom Stuhl nehmen
würdest. Ich denke, das machst du zu Hause auch nicht.
Schüler 1: Doch, doch, . (.) Aber halt ohne Schuhe.
Lehrer: Ja, dann kannst du das zu Hause machen. (...)
Schüler 2: Dann zieh' die Schuhe aus.
Schüler 1: Ok., jetzt halt mal hier die Luft an.
Schülerin 5: Du siehst aus wie ein Mönch.
Lehrer (laut): Schüler 1, nimmst du mal den Fuß von dem Stuhl?!
Schüler 1: Jeder fuckt mich ab. Ja, ok. (Schüler lachen)
Lehrer: Bitte?
Schüler 1: Mein Fuß ist auf dem Boden.
Lehrer: Möchtest du das nochmal wiederholen, was du gerade
gesagt hast?
Schüler 1: Jeder fuckt mich hier ab. (6 sec). (Lehrer bemerkt zwei
Schüler, die nicht in die Klassen gehören).
Lehrer: Raus. (.) Ihr gehört in die andere Gruppe. (.) (Die zwei
Schüler verlassen den Raum).
Lehrer: Gut. Erst mal, nochmal guten Morgen.
Alle: Guten Morgen, Herr X.

Es geht um den Beginn von Unterricht, also um den Übergang zwischen Pause
und Schule – oder anders formuliert – zwischen außerinstitutionell und instituti-
onell.

Die beiden Studentinnen, die das Protokoll erhoben, warfen dem Lehrer
Unsicherheit vor. Er würde am Anfang herumreden, unpräzise sein und nicht
einfach anfangen. Aus meiner Sicht war er darum bemüht, überhaupt erst eine

Situation herzustellen, aus der heraus er - ohne größeres Risiko – das Anfangsritual für den Beginn von Unterricht in Gang setzen konnte.

Im Folgenden geht es um die Frage, welche Mittel der Lehrer dazu benutzte. Dazu muss man zunächst feststellen, wo dieses Gespräch stattfand. Es fand in einem Klassenraum statt. Vermutlich stand der Lehrer vor der Klasse. Auf dem Tisch vor ihm stand ein Mikrofon, das die Studentinnen aufgestellt hatten. Es hat gerade geklingelt, Schüler und Lehrer sind eben erst in den Raum gekommen. Die Schüler saßen an ihren Tischen. Der Lehrer war von der Tür nach vorne gekommen an den Ort, der ihm zusteht, an dem er üblicherweise steht und von dem aus er die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich ziehen möchte.

Die gesamte Szene von „Also hier vorne“ bis „Guten Morgen, Herr X“ dauert ein bis zwei Minuten. Ich lese sie insgesamt als einen Prozess, mit dem der Unterrichtsbeginn hergestellt wird. Damit meine ich, dass die Kommunikation dazu dient, eine existierende soziale Ordnung durchzusetzen. Wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, so ist dies allein kein Hinweis darauf, dass der Unterricht begonnen hat. Alle beteiligten Schüler könnten ihn ignorieren. Es wäre riskant für den Lehrer, wenn er sich vorne hinstellen, „guten Morgen“ sagen und ein großer Teil der Schüler nicht antworten würde. Einen Unterrichtsbeginn herstellen, heißt also zu erreichen, dass möglichst alle Schüler darauf achten, was der Lehrer tut und will und dem auch zu folgen, heißt: Unterricht als Rahmung für alle Handlungen zu akzeptieren.

Man kann es auch so sagen. Das Mikrofon auf dem Tisch bedeutet eine Art Störung im Vergleich zu den üblichen Situationen. Der Lehrer beginnt seine Ansprache mit der Behauptung, dass das Mikrofon weiter keine Bedeutung habe, eben alles „ganz normal“ sei. Der Lehrer spricht aus dieser Sicht die Existenz des Mikrofons an, weil er vermutet, dass, wenn er es nicht tut, dies von einem der Schüler erfolgen würde. Und zwar gleich nach dem „guten Morgen“. Dies würde seinen Unterricht stören.

Der Interpretation unterliegt ein Bild von Unterricht, wonach sich Lehrer und Schüler tendenziell in einem Machtkampf befinden. Wer kann und darf bestimmen, was geschieht und geschehen soll. Und für den Lehrer bedeutet dies vor allem: Wie kann man sich so verhalten, dass die Schüler tun, was man will, ohne dass es zu einem realen Machtkampf zwischen Lehrer einerseits und der Schülergruppe andererseits kommt. Dies unterstellt, dass sich Schüler und Lehrer nicht notwendig darin einig sind, nun wirklich zügig mit dem Unterricht beginnen zu wollen. Deshalb setzt der Lehrer eine Art gleitenden Unterrichtsbeginn zwischen Pause und Unterricht in Gang.

In diesem Kontext interpretiere ich auch den Konflikt mit dem Schüler 1. Der Lehrer interpretiert Schüler 1 als jemanden, der sich nicht so recht an die Schulordnung hält. Es verstößt gegen die Schulordnung, wenn ein geschriebener

Test eines Schüler einfach „rumliegt“. Was immer sonst zwischen Lehrer und Schüler 1 der Fall gewesen sein mag, weiß ich nicht. Sicher ist aber, dass der Lehrer den irgendwie unordentlich abgelegten Text von Schüler 1 als Beziehungsbotschaft interpretiert und sich wahrscheinlich angegriffen fühlt, weil das „rumliegen“ des Tests signalisiert, dass Schüler 1 die Ordnung der Schule nicht so ernst nimmt. Der Satz des Lehrers, „Wär schön, wenn du mal den Fuß vom Stuhl nehmen würdest. Ich denke, das machst du zu Hause auch nicht.“ ist der Beginn einer Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schüler 1.

Die Studentinnen fanden, dass der Lehrer unsicher sei, weil er Fragen stellte, statt Anweisungen zu geben. Der Auftakt „wär schön“, würde – so meinten sie – dem Schüler die Möglichkeit geben, sich gegen die Schulordnung zu verhalten. Ich interpretiere auch dies anders als sie es getan haben und denke, dass die Auseinandersetzung des Lehrers mit Schüler 1 von ihm als Machtkampf geführt wurde mit dem Ziel, Schüler 1 in den Augen der anderen Schüler so zu diskreditieren, dass diese sich nicht mit ihrem Mitschüler solidarisieren, sondern mit ihm, dem Lehrer.

Ich interpretiere die scheinbare weiche Formulierung „wär schön“ als massiven Angriff auf Schüler 1. Die Botschaft lautet aus meiner Sicht: Dass die Füße nicht auf den Stuhl gehören ist so selbstverständlich, dass der eigentliche Skandal darin besteht, dass ich dir das auch noch sagen muss. Nun kann man sich darüber streiten, ob man Füße auf einen Stuhl legen darf oder nicht. In mancher Hinsicht sitzt es sich besser und die Verschmutzung des Stuhls kann man in Grenzen halten. Es geht weniger um ein reales Problem als um eine kulturelle Norm. In der Schule gehört es sich nicht, den Fuß auf den Stuhl zu setzen. Die Formulierung „wär schön“, verweist darauf, dass über diese Frage nicht diskutiert werden soll.

Der weitere Vergleich mit dem Verhalten zu Hause bringt Schüler 1 in eine „double-bind-Situation“. Wenn er sagt, dass er zu Hause seine Füße nicht auf den Stuhl legen würde, so müsste er erklären, warum er in der Schule etwas tut, von dem er weiß, dass es zu Hause nicht erlaubt ist. Wenn er aber sagt, er würde auch zu Hause die Füße auf den Stuhl legen, so offenbart er sich selbst als jemand, den man leicht als unordentlich etikettieren kann. Egal, was er sagt, die Argumentation des Lehrers bringt den Schüler in eine schwierige Situation. Sein Argumentationsschachzug „Doch, doch. (.) Aber halt ohne Schuhe“ ist in dieser Hinsicht ziemlich gekonnt und zwingt den Lehrer dazu die Position zu beziehen, dass es eigentlich egal ist, ob er es zu Hause macht oder nicht. In der Schule jedenfalls könne man nicht seine Füße auf den Stuhl legen. Der Schüler zwingt den Lehrer zu einer Veränderung seiner bisherigen Argumentation. Danach wird es eine Weile still. Bis Schüler 2 sagt: „Dann zieh die Schuhe aus.“ Ich interpretiere diesen Satz als Angriff auf Schüler 1 und als Botschaft dafür, dass nun ein

Schüler, deutlich macht, dass man gedenkt, sich in dem andauernden Konflikt auf die Seite des Lehrers zu stellen. Auch die folgende Äußerung einer Schülerin „Du siehst aus wie ein Mönch“ ist eine Kritik an Schüler 1, der immer noch nicht seinen Fuß vom Stuhl genommen hat, also immer noch an dem Machtkampf festhält. Mit dieser Unterstützung der Schülerschaft kann der Lehrer nun laut fordern, dass Schüler 1 seinen Fuß vom Stuhl nehmen soll. Auch wenn dies grammatisch als Frage formuliert ist „nimmst du mal den Fuß von dem Stuhl“ ist die Botschaft ein Befehl. Der Schüler erkennt, dass sich alle gegen ihn verschworen haben und macht den strategischen Fehler, nun Lehrer und Mitschüler zusammen anzugreifen: „Jeder fuckt mich ab. Ja, ok.“

Damit eröffnet Schüler 1 eine neue Runde im Kampf mit dem Lehrer. Anders gesagt, er gibt dem Lehrer die Möglichkeit, noch einmal zuzuschlagen. Die Formulierung „Bitte“, die der Lehrer gebraucht, nachdem die Schüler gelacht haben, meint: ich habe wohl nicht recht gehört. Den Hintergrund zum Verständnis der Situation bildet zunächst die Tatsache, dass es das Wort „fucken“ im Deutschen nicht gibt, also auch nicht abfucken. Es assoziiert allerdings zwei obszöne Wörter, nämlich „ficken“ im Deutschen und „fuck you“ im Englischen. Es bleibt in einer Grauzone zwischen Obszönität und schulischer Ordnung. Deshalb meint das „Bitte“ des Lehrers: Nun sag mal, wo du dich befindest, in der Schule oder bei einer hier nicht zu tolerierenden Jugendsprache. Schüler 1 versucht diesen Angriff durch einen Themenwechsel zu parieren, indem er auf die vorherige Anweisung des Lehrers zurückkommt und sagt, dass er sie nun befolgt habe: „Mein Fuß ist auf dem Boden“. Dies reicht dem Lehrer nicht und er besteht auf der Fortführung des anderen Themas „Möchtest du das nochmal wiederholen, was du gerade gesagt hast?!

Auch dies ist keine Frage, sondern eine Zwickmühle. Entscheidend dafür ist die Formulierung „Möchtest du...“. Sagt Schüler 1 nichts, dann macht er deutlich, dass er weiß, dass man das Wort in der Schule nicht gebrauchen darf und gibt sich geschlagen. Wiederholt er es, was er dann ja auch tut, nimmt er die vom Lehrer an ihn gerichtete Position ein, dass sich der Satz „Jeder fuckt mich hier ab“ nun eindeutig gegen die Mitschüler richtet. Danach ist es sechs Sekunden lang still.

Jetzt hat der Lehrer die Schüler auf seiner Seite. Er kann – ohne Risiko – zwei Schüler aus der Klasse schicken und mit dem Unterricht beginnen.

Gelungen ist ihm dies allerdings dadurch, dass er einen Schüler, nämlich Schüler 1, zum Außenseiter gemacht hat. Durch das Prinzip „Teilen und Herrschen“ sichert sich der Lehrer – zumindest für den Moment – die Hoheit über die Klasse. Die Studentinnen kritisierten – wie ich finde zurecht – dass dieser Lehrer, so wie er die Auseinandersetzung geführt hat, sie immer wieder neu führen müssen. Zumindest hier scheint es so zu sein, dass der Beginn von Unter-

richt angewiesen ist auf die Abwehr der peerculture, indem die Jugendlichen gezwungen werden, sich entweder zu der einen oder zu der anderen Kultur zu bekennen. In Bezug auf die Schule zeigt die Szene den Prozess der Konstruktion einer bestimmten sozialen Ordnung – die Produktion des Außenseiters – als Ergebnis eines Formates, dass man Schule nennt und dass durch Interaktion und Kommunikation hergestellt wird. Zu diesem Format gehört offensichtlich der Machtkampf zwischen Schülern und Lehrern – häufig als Spiel. Für den Lehrer wird es riskant, wenn diese Auseinandersetzung auf eine Weise geführt wird, die den Schülern die Möglichkeit eröffnet, die Grundsatzfrage zu stellen, wer denn nun die Macht habe. Auch insofern teile ich die Kritik der Studentinnen, denn die Schüler zu zwingen, sich zu der einen oder zu der anderen zu bekennen, ist ein riskantes Unterfangen.

3 Altersgruppen: Studenten und Kinder

Die folgenden Protokolle entstanden im Rahmen eines von mir durchgeführten Seminars. Dessen Titel lautete: „Was Vorschulkinder können“. Teilnehmer des Seminars waren vor allem Studierende aus dem Studiengang Diplompädagogik, weil man in dem Seminar einen sogenannten „Methodenschein“ erwerben konnte, der für das Studium verpflichtend ist. „Methodenschein“ meint die Beschäftigung mit Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Es ging also in dem Seminar darum, Methoden zu reflektieren, mit denen man die Perspektive von Kindern erforschen kann. Alle Teilnehmer bekamen die Aufgabe, ein Gespräch mit Kindern zu suchen, die noch nicht in der Schule sind und zwei Fragen an sie zu stellen. Erstens: „Was kannst du?“ Und zweitens: „Kannst du mir das zeigen?“ Weitere Vorgaben gab es nicht. Diese Aufgabenstellung ging von der Prämisse aus, dass Kinder andere Vorstellungen von dem Begriff „Können“ haben als Erwachsene und stellte an die Studierenden die Anforderung, die Vorstellung von Kindern über Können theoriegeleitet zu beschreiben.

Es ging nicht um die Frage, was Kinder können; sondern darum, was sie unter „Können“ verstehen. So wurde etwa deutlich, dass Kinder in diesem Alter nicht eindeutig zwischen „Können“ und „Dürfen“ unterscheiden. „Ich kann“, meinte häufig „ich darf“. Auch haben Kinder ganz eigenartige Vorstellungen über Schwierigkeiten. So sagte ein Junge „Ich kann bis 100 zählen - bei geschlossenen Augen“ oder die Kinder machen sehr differenzierte Angaben über Schwierigkeitsgrade bei bestimmten Spielen, wie Schaukeln. Die Zweiteilung der Erwachsenen in „Können“ oder „Nichtkönnen“ wird von ihnen unterschieden in eine Vielzahl von Abstufungen, die auch altersspezifisch bewertet werden.

Mein Auftrag an die Studierenden, die Kinder zu fragen „Was kannst du“ schien aus deren Sicht zunächst sehr einfach. Aber schon nach der ersten Präsentation wurde allen klar, dass ihnen eine ziemlich schwierige Aufgabe gestellt worden war.

Die erste Präsentation enthielt folgenden Gesprächsbeginn.

„Studentin: Ich heiße Claudia, ich kenne ein Kind, das bald in die Schule kommt. Du bist ja auch schon sechs Jahre alt. Was kannst du?
Carla: Lesen, Schreiben, Rechnen.“

Alle studentischen Beobachter der Szene waren sich einig, dass dem Kind die Antwort von der Studentin in den Mund gelegt worden war. „So“, so kritisierten sie, „kann man von dem Kind nichts erfahren. Es sagt, was es denkt, was die Studentin hören will, aber nicht, was es selbst denkt“.

Das ist aus meiner Sicht zutreffend. Carla kann wahrscheinlich ganz viel. Nun stellte sich für sie die Frage, was sie auswählen soll, als sie gefragt wurde.

Wenn man versucht, herauszufinden, was Kinder unter Können verstehen, dann ist ein Zwischenschritt wohl der, dass man fragt, was ist ihnen wichtig, was für relevant ist (vgl. Schütz). Deshalb ist die Frage so offen gehalten, damit man die Chance hat zu beobachten, was den befragten Kindern zuerst einfällt und was später und insgesamt, welche Auswahl sie treffen. Es wurde in dem Seminar bald klar, dass es unter anderem zwei Faktoren gibt, die die Antworten der befragten Kinder bestimmen. Zum einen war wichtig, wo das Gespräch stattfindet, ob in einem geschlossenen Raum oder im Garten, ob in der Turnhalle oder am Schreibtisch des Kindes. Zweitens schien es darauf anzukommen, was gefragt wurde und wie das Kind gefragt wurde. Erst in Kenntnis dieser Einflüsse konnte man versuchen, gewissermaßen reflexiv, zu einer Interpretation dessen zu gelangen, was den Kindern wichtig war zu sagen, was sie mit dem meinten, was sie sagten.

Infolgedessen versuchten die Studenten den Ort der Befragung und die Art der Befragung so zu gestalten, dass deren Einfluss möglichst gering war. In ihren Worten: Die Befragung sollte so objektiv wie möglich erfolgen.

Wenn man fragt, warum Carla mit „Lesen, Schreiben, Rechnen“ auf die Frage antwortet, „Was kannst du?“, so gibt es mehrere Aspekte.

In dem Moment, wo Carla zu sprechen begann, hatte sie – unbewusst – eine Antwort auf die Frage gefunden, um was für eine Situation es sich gerade handelte. Da zuvor von Schule die Rede war wollte die fremde Frau wohl wissen, ob man schulreif sei. Carlas Interpretation der Situation als Frage nach der Schulreife setzt voraus, dass sie über ein Wissen über die Ordnung verfügt, was ein Schulkind ist und was es können soll. Carla weiß, dass sie noch im Kindergarten

ist, dass sie demnächst in die Schule kommt und das man in der Schule rechnet, schreibt und liest, und, dass diese Ordnung für alle Kinder gilt. Der Hinweis der Studentin auf ein Kind, welches demnächst in die Schule kommt, enthielt für Carla die Botschaft, dass es in dem Gespräch für die Studentin darum geht herauszufinden, ob sie – Carla – die Ordnung kennt, die für Kinder für sie von den Erwachsenen vorgesehen ist.

Mit anderen Worten: Carla geht davon aus, dass die Studentin die Antwort auf die von ihr gestellte Frage kennt und nur wissen möchte, ob auch Carla sie weiß. Das ist eine Kommunikationssituation, die es nur in schulischen Zusammenhängen gibt.

In dem zweiten Beispiel sind eine Studentin und die sechs Jahre alte Michelle beteiligt. Die Szene findet in einem Kindergarten statt. Die Studentin setzt sich zu mehreren Kindern an einen Tisch und spricht mit ihnen:

„Einige Kinder (Alexander, Michelle und einige andere) kommen neugierig auf mich zu und fragen mich, wie alt ich sei und ob ich auch schon Kinder habe. Einige andere halten sich im Hintergrund, hören aber dennoch interessiert zu. Andere spielen weiter ohne Interesse an mir zu zeigen. Wir unterhalten uns über den Schulanfang: Michelle bringt das Gespräch darauf und sagt, sie freue sich schon sehr auf die Schule“ (Kühnreich, S. 1).

Schließlich bleibt Michelle allein am Tisch sitzen und die Studentin befragt sie.

„Studentin: Michelle, hast du Lust mir ein paar Fragen zu beantworten?
Michelle: (nickt) Hmmh...
Studentin: Wie alt bist du denn eigentlich?
Michelle: Sechs.
Studentin: Ich habe da mal eine Frage. Und zwar würde mich interessieren, was du schon so alles kannst.
Michelle: Hmmh... Ich kann das ABC, ich kann rechnen, Buchstaben schreiben.“ (S. 2)

Die Studentin, die Michelle befragt hat, schreibt u.a. „An Michelles Antworten ist insgesamt erkennbar, dass sie mich als „Erzieher- oder Lehrertyp“ einstuft“ (S. 7). Das ist ein Eingeständnis, denn eigentlich sollte und wollte sie als Forscherin eingestuft werden.

Auch Michelle antwortete: „...ich kann das ABC, ich kann rechnen, Buchstaben schreiben“. Nun könnte man sagen, dass auch in diesem Beispiel zuvor über Schule gesprochen wurde. Das trifft auch zu. Allerdings hatte die Studentin auch anders gefragt, als sie es tun sollte. Sie hatte gefragt „Was du schon so alles

kannst“. Mein Auftrag lautete zu fragen: „Was kannst du?“ Ein großer Teil der Studenten benutzte Formulierungen wie „was du schon kannst“ oder „was du *gut* kannst“ oder „was kannst du denn schon *so alles*“.

Das „schon“ oder das „so alles“ signalisiert, dass es eine Liste der Dinge gibt, die man als Kind in diesem Alter können sollte. Und jetzt fragt die Studentin, ob man das auch kann. Die genannten Formulierungen stellen die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem, was das Kind gelernt haben sollte und dem, was es gelernt hat. Forschungsmethodisch schließt diese Art der Fragestellung die Offenheit der Antwort aus und lässt nicht mehr zu, nach der Relevanz zu fragen. Interessanter aber noch ist das Generationenverhältnis, dass sich darin ausdrückt, dass viele – nicht alle Studierenden – nicht in der Lage waren, eine offene Frage auch offen an die Kinder weiter zu geben. In der Situation, die auch für die beteiligten Studenten und nicht nur für die Kinder stressig war, stellten die Studenten eine Beziehung zwischen sich und den Kindern her, die dem üblichen Kindheitskonstrukt folgte. Sie stellten in der Regel Situationen her, in denen das Kind entweder als zu belehrend oder zu erziehend oder zu prüfend konstruiert wurde, wobei es zwei Arten von Prüfungen gab, nämlich die Prüfung der Schulfähigkeit oder die des Entwicklungsstandes.

Man kann dies als kulturelles Muster lesen. Typisch dafür ist der Buchtitel „Weltwissen der Siebenjährigen“. In dem Buch geht es nicht darum, was siebenjährige Kinder wissen, sondern darum, was befragte Erwachsene sagen, was sie wissen sollten. Bemerkenswert ist, dass Erwachsene befragt wurden, der Buchtitel aber suggeriert, das Buch beschäftige sich mit den Antworten der Kinder. In diesem Kontext leben auch die Studenten, die an dem Seminar teilnahmen. Zu den zunächst überraschenden Ergebnissen des Seminars gehörte die Erkenntnis, wie stark Kindheitskonstrukte kulturabhängig sind. Fast alle Studierenden hatten erst im Laufe des Seminars verstanden, dass der Titel der Veranstaltung „Was Vorschulkinder können“ anders gemeint war, als sie ihn zunächst aufgefasst hatten. Am Anfang dachten alle, es wäre ihre Aufgabe, den Stand des Wissens und Könnens der von ihnen befragten Kinder alters- bzw. entwicklungsabhängig im Lichte entsprechender Theorien zu bestimmen. Ein Teil der Studierenden hat die Aufgabe – trotz mehrfacher Erklärungen, dass es so nicht gemeint sei – genau so bewältigt. Das heißt: Für die Interpretation wurden Ergebnisse entwicklungspsychologischer Stufen- oder Phasentheorien dargestellt, vor allem Piaget, und dann die Antworten der Kinder bestimmten Stufen oder Phasen zugeordnet. Die Befragungssituation wurde auch von vornherein so gestaltet, dass dieser Entwicklungstest möglich war. Es gab in dem Seminar also zwei Gruppen von Studenten. Die einen konnten sich nicht davon lösen zu erforschen, was die befragten Kinder aus Sicht der Erwachsenen können. Die anderen hatten irgendwann verstanden, dass es in dem Seminar nicht um die Frage geht, was die Kin-

der können, sondern darum, was die Studierenden können. Und es gab eine weitgehend eindeutige Grenzlinie. Fast alle Studierenden aus nicht-deutschen Kulturen hatten große Schwierigkeiten zu verstehen, dass es sinnvoll sein kann, Kinder nicht zu testen oder zu unterweisen, sondern sie – als gleichberechtigte Mitglieder der Kultur – zu fragen, was sie denken. Je autoritärer, lehrerzentrierter die Erfahrungen der Studierenden als Schüler waren oder auch die der Kinder, desto schwerer fiel es, sich von der Frage zu lösen, dass es darum geht, was man schon alles für die Schule kann.

In den Situationen – und damit bin ich wieder bei Michelle -, in denen es den Studierenden nicht gelungen war, die erwachsenen Bezugspersonen der befragten Kinder aus dem Gespräch herauszuhalten, bestand deren Intervention immer darin, den Kindern zu sagen, was sie sagen sollen, damit sie als gut oder erfolgreich gelten können.

In diesen Situationen war das Kind Mittel zum Zweck in der Kommunikation der Erwachsenen. Dann ging es nicht um die Frage, was das Kind kann oder was es unter Können versteht, sondern darum, dass die Bezugsperson des Kindes der Studentin zeigen will, wie gut ihr Erziehungskonzept ist. Deutlich wird dies auch an dem Gespräch mit Michelle im Kindergarten. Nachdem Michelle auf ihre Schulfähigkeit hingewiesen hat, schaltet sich die anwesende Kindergärtnerin ein:

„Michelle: Hhm .. ich kann das ABC, ich kann rechnen, Buchstaben schreiben. (Michelle überlegt kurz.) Ich kann der Mama helfen. (Die Kindergärtnerin ergänzt, dass Michelle solche eher schulischen Dinge von ihrer Oma und ihrer Mutter beigebracht bekommt.)
Studentin: Bei was denn?
Michelle: Beim Kuchen backen und beim abwischen und für die Oma Tee holen ... Und ich kann den Kleineren helfen. Beim aufräumen und so. (Kühnreich S. 2)

4 Kinder als Situationsexperten

Es ist der Erzieherin irgendwie peinlich, dass Michelle von der Schule erzählt statt von den Dingen, die der Kindergärtnerin wichtig sind. Michelle versteht, dass der Verweis auf Mutter und Großmutter durch die Kindergärtnerin bedeutet, dass diese nicht so gut findet, was Mutter und Großmutter tun und auch nicht so gut, dass Michelle nun davon erzählt. Sie schwenkt um auf Fähigkeiten, die in ihrem Kindergarten erwünscht sind, auf soziale Fähigkeiten.

Auch dies haben die Studierenden im Laufe des Seminars erkannt. Kinder interpretieren winzig kleine Andeutungen von Erwachsenen in Bezug auf die darin enthaltenen Botschaften. Diese Erkenntnis löste zunächst auch eine gewisse Frustration aus. Denn es wurde deutlich, dass es keine „objektive“ Situation geben kann. Für die Antworten der Kinder, so wurde deutlich, ist auch noch entscheidend, ob die Studentin mit einem Kind allein ist oder noch andere Kinder im Raum sind, was vor Beginn des Interviews geschah, ob die Studenten alleine waren oder zu zweit, ob sie das Kind kannten oder nicht, wie die Studenten die Tatsache der Befragung begründeten und nicht zuletzt, in welchem Tonfall die Fragen ausgesprochen wurden und welches Gesicht die Studierenden aufsetzten und welche Körperhaltung sie einnahmen.

Eine der am meisten in dem Seminar diskutierten Fragen war die, was man den Kindern als Begründung für die Befragung sagen solle. Und vor allem, ob man offen oder verdeckt Video- oder Tonbandaufnahmen durchführen solle. Gegner und Befürworter verdeckter Aufnahmen argumentierten sowohl mit ethischen wie auch mit forschungsmethodischen Gründen. Eine Frage war, wie Kinder auf ein Videogerät reagieren, ob die Tatsache, dass sie wüssten, dass sie aufgenommen werden, nicht vollständig die Antworten beeinflussen würde. Tatsächlich war an einigen Filmbeispielen zu erkennen, dass die gefilmten Kinder eine Art Theaterstück aufführten. Es gab allerdings auch Protokolle, aus denen deutlich wurde, dass auch diese Kinder – ohne Aufnahmegerät – für die Studenten ein Theaterstück aufführten. Und es gab Videoaufnahmen, aus denen deutlich wurde, dass die Kinder sich nicht um die Kamera kümmerten.

Kein Kind käme auf die Idee, ein anderes Kind zu fragen „Was kannst du“. Eine der Studenten erzählte, dass seine sechsjährige Cousine auf die gestellte Frage antwortete „Das ist aber eine dumme Frage“. Jedes Kind würde konkret fragen. Etwa: Kannst du Rad fahren ohne Stützräder? Nun hatten die Studenten den Auftrag, diese Frage zu stellen. Damit stellte sich für sie das Problem, eine unmögliche Frage so zu stellen, dass sie nicht als unmöglich wahrgenommen wird. Einige Studenten gaben sich Mühe, die Frage irgendwie nebenbei zu stellen; also im Rahmen eines Gespräches. Sie übersahen dabei, dass diese keine Frage ist, die man in einem Gespräch stellen kann. Auch Versuche, erst gemeinsam zu spielen und dann aus der Spielsituation heraus diese Frage zu stellen, um sie als authentisch erscheinen zu lassen, misslangen. Auf dem Film sah man dann, wie die Körperhaltung der Studentin sich verändert, kurz bevor sie die Frage stellt und man sah auch, wie das Kind diese Änderung bemerkt und sich fragt, was da gerade geschieht. Ob es etwa belogen wurde mit der Behauptung, man wolle miteinander spielen, wo es doch um eine Prüfung gehe. Das war das Problem der Studenten, etwas als normal erscheinen zu lassen, was es nicht ist.

Das andere war. Üblicherweise wissen Kinder, das Erwachsene, vor allem fremde Erwachsene, ihnen gegenüber bestimmte Situationen produzieren. Es gibt die Unterscheidung zwischen Kind und Erwachsenen in unserer Kultur. Das Wissen aller Beteiligten um diese Unterscheidung prägt auch die Kommunikation. Nun sollten die Studenten künstlich eine natürliche Situation herstellen, in der den Kindern deutlich werden sollte, dass es den Studenten wichtig war, von den Kindern eine ehrliche und authentische Antwort zu bekommen und nicht eine, die man als Reaktion auf die Studenten interpretieren kann. Erschwert wurde dies den Studierenden dadurch, dass es in unserer Kultur – anders etwa als bei den Iatmul in Papua Neuguinea – zur Generationenstruktur gehört, Kinder im Hinblick auf ihr zukünftiges Erwachsensein anzusprechen. Die Studenten mussten sich von dieser Denkfigur lösen als Voraussetzung dafür, um nach der Perspektive der Kinder aus deren Gegenwart heraus fragen zu können. Irgendwann im Laufe des Seminars wurde erkannt, dass das, was gesagt wird und wie es gesagt wird, abhängt von dem Kindheitsbild der agierenden Studenten.

Die dritte Schwierigkeit war dann noch grundlegender. Zu dem in Deutschland gelebten Kindheitsbild, in dem Kindheit primär im Hinblick auf das zukünftige Erwachsensein verstanden wird (vgl. Weiss, 100), gehört der Gedanke, dass Kinder in ihrer Welt gewissermaßen naiv leben und es folglich forschungsmethodisch darauf ankäme, möglichst unauffällig in diese Welt einzudringen. Dabei wurde übersehen, dass auch junge Kinder sich fragen, warum der Erwachsene gerade da ist, was der Fremde will, warum er fragt. Auch junge Kinder stellen sich die Frage, was bedeutet das, was wir gerade tun. Und wenn man sie ernst nehmen will, wird man ihnen diese Frage plausibel beantworten müssen.

Dies macht das dritte Beispiel deutlich. Hier lädt die Studentin Claudia ihren Cousin F. zum Eis essen ein. Dazu nimmt sie ihn im Auto mit. Das Tonbandgerät hatte sie vorher im Handschuhfach versteckt.

Sie beginnt wie folgt:

„Sag mal, F., kann ich dich mal was fragen?“ Daraufhin antwortete er: „Ja.“ und ich fragte ihn: „Was kannst du?“.

Er sagte sofort, und ohne zu überlegen, er könne richtig gut spielen.“ Außerdem nannte F. unter anderem:

- Rennen
- Verstecken
- Fahrrad fahren
- Kickboard fahren
- In den Kindergarten gehen
- Dort LKW spielen
- Schneebälle werfen
- toben

- etwas kaufen
- Vögel erkennen und beobachten.“

Leider hatte das Tonbandgerät nicht funktioniert und die Studentin nur ein Gedächtnisprotokoll. Sie lädt – eine Woche später – F. wieder zum Eis, holt ihn wieder mit dem Auto ab und es entwickelt sich unter anderem das folgende Gespräch:

„Studentin: Sag mal F. erinnerst du dich noch daran, was ich dich das letzte Mal gefragt habe?
 F.: Ähhhh
 Studentin: Was du kannst?
 F.: Ja
 Studentin: Erzähl mir noch mal was du kannst.
 F.: Fußball
 Studentin: Was?
 F.: Fußball
 Studentin: Was noch?
 F.: Dann mache ich das Fenster bei mir auch mal auf.
 Studentin: Was kannst du denn noch?
 F.: Was?
 Studentin: Erzähl mal, du hast mir das letzte Mal so viel erzählt. Erzähl mal...
 F.: Weiß ich nicht mehr“

Die Studentin interpretiert u.a.:

„Mein Wunsch, das erste Interview in gewisser Weise zu wiederholen, führte auch dazu, dass ich ihn immer weiter drängte und ihn auch dann nicht in Ruhe ließ, als er mehrfach sagte, er wolle aufhören. Natürlich war mir dies zu diesem Zeitpunkt in keiner Weise bewusst, doch es bewirkte, dass sowohl auf F., als auch auf mir, ein großer Druck lastete. Dies muss er ebenfalls gemerkt haben. Auch wenn ihm sicher die genaue Absicht, nämlich seine Antworten für die Uni zu analysieren, nicht bewusst war, so erkannte er doch, dass das gesamte Gespräch von mir inszeniert war. Somit könnten die langen Pausen und die scheinbare Unlust darauf zurückzuführen sein, dass er aus Angst etwas Falsches zu sagen (und damit zu versagen), oder meine Erwartungen nicht zu erfüllen, seine Antworten sehr sorgfältig auswählte.

Gleichzeitig wollte er das Interview so schnell als möglich zu Ende bringen und etwas mit mir spielen. Demnach könnte er seine Antworten zusätzlich unter dem Aspekt gewählt haben, ob sie mich derart zufrieden stellen, dass ich das Gespräch beende.

Alle erwähnten Punkte trugen dazu bei, die bisher vorherrschende Cousin- Cousine Beziehung und meinen Sonderstatus, der mich weder den Kindern, noch den

Erwachsenen zuordnete, aufzulösen. Im Laufe des Gespräches rückte ich immer weiter in den Erwachsenenstatus hinein. Unsere Sitzpositionen verstärkten dies um ein Weiteres. Im Gegensatz zum ersten Interview hatte es hier nicht mehr den Anschein gleichgestellter Personen, vielmehr entstanden räumlich zwei „Fronten“: die des Befragten und die des Fragenden. F., in der Rolle des Befragten saß in gewisser Weise einem erwachsenen „Prüfer“ gegenüber, der den aktiven Part innehatte. (Der Platz hinter dem Lenkrad ist Erwachsenen vorbehalten, Kinder (also auch er) dürfen nicht vorne, und schon gar nicht auf diesem Platz sitzen.) Dies zeigte meine ihm überlegene Stellung, unbewusst spürte er wohl, dass ich eine Art von Macht bzw. Kontrolle, sowohl über ihn, als auch über die Situation, innehatte. Ich bin der Fahrer und entscheide darüber, wann wir fahren, F. ist somit auf mich angewiesen, um nach Hause zu kommen. Möglicherweise wurde ihm im Laufe der Interviews klar, dass wir erst fahren würden wenn er mir die Antworten gegeben hatte die ich erwartete.“ (Fachinger S. 10 f.)

5 Fazit

Es ist die ältere Generation, die für die nachfolgende Generation bestimmt, was sie sagen darf.

Wenn man sagen kann, dass in der Gegenwart in der Schule unterschiedliche Ordnungen nebeneinander existieren können – etwa die Ordnung der Gleichaltrigenkultur und die schulische Ordnung – so interpretiere ich dies als Konstruktion der Erwachsenen. Offensichtlich ist es so, dass in der Gegenwart ein Teil der Erwachsenen will, dass Kinder in der Schule lernen, zwischen unterschiedlichen Ordnungen zu differenzieren – andere aber auch nicht.

Ich argumentiere damit gegen die These, wonach die Generationenbeziehung als Ko-konstruktion zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung interpretiert werden kann. Aus meiner Sicht schaffen die Erwachsenen einen Rahmen, der grundlegend von der Asymmetrie der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen bestimmt wird. In unterschiedlichen Kulturen, oder zu unterschiedlichen Zeiten in ein und derselben Kultur, oder von unterschiedlichen Subkulturen, wird dieser Rahmen unterschiedlich bestimmt. Einige Ordnungen lassen Kindern überhaupt keine eigenständigen Interpretationen, andere benötigen die selbständigen Deutungen der Kinder, um von da aus und auf effektive Weise eine Vermittlung der gewünschten Werte, Normen und Denkmuster zu erreichen. Es sind die Erwachsenen, die den Rahmen bestimmen und damit die Grenzen festlegen und die Spielräume der peergroup innerhalb dieser Grenzen. Natürlich kann die peergroup den Rahmen sprengen – die Angst davor begleitet die pädagogisch handelnden Erwachsenen. Das galt auch für die Studenten und Studentinnen in dem Seminar. Das liegt daran, dass die Asymmetrie zwischen

Kindern und Erwachsenen zu den Strukturmerkmalen unserer Kultur gehört. Dies äußert sich in der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen durch eine Vielfalt kaum kontrollierbarer kommunikativer Botschaften internalisierter Muster der Generationenbeziehung.

Die Tatsache, dass es einigen wenigen Studierenden gelang, die gestellte Aufgabe zu erfüllen, widerspricht dieser These nicht. Ein ehrliche Kommunikation mit Kindern gelang jenen, die erkannt hatten, dass es unwichtig ist, ob man ein Tonbandgerät aufstellt oder nicht, weil allein die Diskussion über die Frage Ausdruck eines asymmetrischen Generationenbildes ist, das zudem romantisch aufgeladen ist, wo Kinder also als von Natur aus „natürlich“ gedacht werden. Gelungen ist das Ernstnehmen der Gesprächspartner dann, wenn diese als kompetente Gesprächspartner betrachtet wurden. Damit meine ich: als, wenn auch kleine, Menschen, die in der Lage sind einzuschätzen, was das gerade bedeutet, was da gesagt oder getan wird. Die zweite Voraussetzung war, dass auf dieser Grundlage diese kleinen Menschen eindeutig entweder als Kinder oder als Schüler angesprochen wurden. Damit ist folgendes gemeint.

Die als Schüler angesprochenen Kinder wussten aufgrund der von den Studenten inszenierten Kommunikationssituation, dass die Studierenden wissen wollen, was sie dazu sagen können, was sie unter „Können“ verstehen. Diese Studenten haben das Wissen der Kinder über Können erfragt und viele Antworten bekommen.

Die als Kinder angesprochenen Kinder haben sich darüber gefreut, dass einmal ein Erwachsener sich ernsthaft dafür interessiert, was man als Kind tut und denkt.

Gescheitert sind alle Versuche, in denen die Studierenden versucht haben, diese Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern zu negieren, statt sie zum Gegenstand der Kommunikation zu machen.

6 Literatur

- Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Burk, Karlheinz/Rauterberg, Marcus/Schönknecht Gudrun (Hrsg.)(2008): Schule außerhalb der Schule. Frankfurt/M: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann
- Fachinger, Claudia (2005): Was Vorschulkinder können. Auswertung dreier Interviews mit einem Kindergartenkind. Frankfurt/ M.: MS
- Kühnreich, Denise (2005): Was Vorschulkinder können. Frankfurt/M.: MS

- Scholz; Gerold/Rauterberg, Marcus (2008): Außerschulisches Lernen – erkenntnistheoretische Aspekte. In: Burk, Karlheinz/Rauterberg, Marcus/Schönknecht Gudrun (Hrsg.) (2008): 41-54
- Schütz, Alfred (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schulz von Thun, Friedemann (2008): Miteinander Reden. Bd. 1: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt (48. Aufl.)
- van de Loo, Marie-Jose/Reinhart, Margarete (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. München: Trickster
- Weiss, Florence (1993): Von der Schwierigkeit über Kinder zu forschen. Die Iatmul in Papua-Neuguinea. In: van de Loo, Marie-Jose/Reinhart, Margarete (Hrsg.)(1993): 96-153
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Institution> (Zugriff 25.5.08)