

Gerold Scholz/Wei-Chie Chen

## **Der Sprung über die Bank**

Oder: Lernen kann man beobachten

Vorwort

Wir interpretieren einen Filmausschnitt aus dem Film „Pausenspiele“ aus der Reihe „Les Films d'ici“ von Richard Copains und Serge Lalon aus dem Jahre 1992. Der Film wurde von dem Fernsehsender „arte“ ausgestrahlt.

Es gibt 4 „Pausenspiele“. Im Mittelpunkt der Analyse steht eine Szene, die insgesamt 11 Minuten und 33 Sekunden dauert. Der Betrachter gewinnt den Eindruck, dass der Film nur wenig geschnitten ist. Mit Sicherheit können wir dies aber nicht sagen. Eine eindeutige Manipulation des Filmes geschieht an dessen Schluss. Nathalie, die Hauptperson, kann nun allein über die Bank springen. Der Film visualisiert dies – unter Benutzung von „slow motion“ – als einen engelgleichen Sprung in den Himmel. Die Botschaft ist deutlich: Am Ende einer mühsamen Auseinandersetzung hat Nathalie erfolgreich geschafft, was wenige Minuten zuvor als unmöglich erschien: Nathalie hat etwas gelernt, was sie zu Beginn des Filmes nicht konnte.

Dies ist der Anlass der Interpretation: Gezeigt wird ein Lernprozess und damit – so die These – wird Lernen beobachtbar.

Gedanken zum Lernbegriff

Lernen, so lautet eine gängige, am Behaviorismus orientierte Interpretation, kann man nicht beobachten. Die Behavioristen sprechen von einer „black box“, in die man eben deshalb nicht hineinschauen kann, weil man keinem Menschen in das Gehirn zu blicken vermag. Verbleibt man bei dieser Gegenüberstellung von beobachtbarem Verhalten und nicht beobachtbaren Gründen für das Verhalten, so gilt diese These auch für die Neurobiologie. Sie kann zwar chemische und elektrische Veränderungen beobachten ebenso Veränderungen des Zellwachstums. Sie scheitert aber nach wie vor an der Interpretation der Bedeutung dieser Veränderungen und ebenso an der Komplexität von Lernprozessen. Behaviorismus wie Neurobiologie fassen Lernen als biologische Eigenschaft von Lebewesen auf. Dies führt u.E. in eine Sackgasse. Wir verstehen unter Lernen einen kulturellen

Begriff. Dies ist eine erziehungswissenschaftliche Sichtweise. Sie lässt Lernen auch nur bei Menschen gelten.

Beobachtbar sind immer nur Veränderungen. Die Abgrenzung des Lernbegriffs vom Entwicklungsbegriff ist Ergebnis eines Konstruktes, das vermutlich darauf beruht, dass mit dieser Konstruktion sowohl die Psychologie wie die Erziehungswissenschaft in den Glauben versetzt wird, nicht der jeweilige methodische Zugriff, sondern der Gegenstand würden sich unterscheiden. Die Unterscheidung von Entwicklung und Lernen als etwas, was man dem Subjekt zuschreiben könne, ist aus unserer Sicht nicht haltbar. Durchgesetzt hat sich der Gedanke, dass menschliche Entwicklung nicht als Reifung verstanden werden kann. Auch die Entwicklungspsychologie ist angewiesen auf die Beobachtung der Beziehung zwischen Individuum und Umwelt. Alle Veränderungen sind folglich nur beschreibbar als Ergebnis von Interaktionsprozessen. „Lernen“ und „Entwicklung“ beschreiben nicht unterschiedliche Veränderungen, sondern unterschiedliche Interpretationen von Veränderungen.

Ein Beobachter, der eine Veränderung eines Menschen interpretiert, kann sagen, dieser Mensch habe sich entwickelt, aber auch: er habe gelernt. Aus dieser Sicht ist Lernen eben ein Begriff, der eine Veränderung interpretiert. Lernen ist eine Interpretation menschlichen Verhaltens durch einen Beobachter.

Aus dieser Perspektive ist es naheliegend, die Fähigkeit, Veränderungen als Lernen zu interpretieren, selbst als erlernt zu betrachten. Lernen ist ein Orientierungsbegriff. Er hilft in der Kommunikation mit anderen Menschen sich darüber auszutauschen, woran man sich gemeinsam orientieren kann oder will. In der Kultur, in der wir leben, gehört Lernen eben zu dem Repertoire der Verständigung über die Welt. Lernen kann deshalb beobachtet werden, weil ein Beobachter durchaus in der Lage ist festzustellen, mit welchen Orientierungsbegriffen sich Menschen untereinander verständigen. Lernen ist in diesem Sinne ein Begriff, mit dem sich Menschen darüber verständigen, was es bedeutet, was sie tun. Da sie explizit oder implizit in der Kommunikation miteinander solche Deutungen austauschen müssen, ist Lernen als kommunikative Botschaft auch beobachtbar. Und die Kinder, die bei uns aufwachsen und sozialisiert werden, erwerben unhinterfragt diese Möglichkeit der Interpretation von Welt. Damit ist gemeint, dass Kinder lernen, ihr eigenes Verhalten als Lernen zu interpretieren. Wir haben die kleine Pausenszene ausgesucht, weil sich an ihr zeigen lässt, wie klar Nathalie das, was sie tut, für sich als Lernen begreift.

Lernen als Prozess

Dichotome Konzepte kennen nur zwei Zustände: an oder aus. Im Kontext von Lehr-Lernprozessen meint dies: man kann es oder man kann es nicht. In schulischen Kontexten dominiert der Vergleich mit anderen: man kann es besser oder schlechter als andere, manchmal auch ebenso gut wie andere. Fragt man Kinder, was sie unter Lernen verstehen, so öffnen sich andere Perspektiven: besser als vorher, anders als vorher, so gut oder noch nicht so gut, wie man möchte. Aber auch Kinder kennen den Vergleich mit anderen Kindern. Man weiß, was sich schickt. Damit ist gemeint, was man sich und der peer-group in einem bestimmten Alter in einer bestimmten Situation schuldig ist. Kinder begreifen sich in unserer Kultur als lernende Menschen oder – in einem allgemeinen Sinne des Begriffs – als in der Entwicklung befindlich. Diese Kinderperspektive öffnet den Blick für minimale Differenzen. Es macht für Kinder einen Unterschied, ob man nur sitzend schaukeln kann oder sich traut, sich beim Schaukeln hinzustellen. Oder, um ein anderes Beispiel zu nehmen, man muss beim Radfahren beide Hände am Lenker haben oder nur eines, oder kann gar freihändig fahren. Diese Perspektive öffnet den Blick darauf, dass zwischen dem „kann nicht“ und dem „kann“ eine Vielzahl kleiner Schritte liegt. Der Focus auf Lernen als Prozess bedeutet, die Aufmerksamkeit auf diese kleinen Schritte zu legen und nicht auf das Ergebnis. Wie es von einem Schritt zum nächsten kommt, bleibt dabei zwar unsichtbar, wohl aber interpretierbar durch den Vergleich zwischen den beiden Stationen. Je kleiner die Beobachtungsabschnitte sind, desto dichter kann die Interpretation sein. Dies spricht methodisch für die Verwendung von Filmen für die Beobachtung von Lernprozessen. Denn Filme lassen sich in kleine Einheiten zerlegen. Und sie ermöglichen eine Interpretation der Körpersprache. Dennoch ist die Synthese, die zum Lernerfolg führt, nicht sichtbar. Man kann an Gesichtern und Körpern von Kinder sehen, dass sie auf einmal etwas können, was sie vorher nicht konnten. Warum aber auf einmal Kinder Buchstaben richtig synthetisieren können und nicht mehr oder weniger stotternd zusammenziehen, entzieht sich der Interpretation. Das Glücksgefühl dieser ersten Eroberung einer neuen Fähigkeit ist Kindern anzusehen – warum aber aus einer Vielzahl von Teilen auf einmal ein fertiges Ganzes wird, ist nicht klar.

### Der Plot des Filmes

Die Heldin ist Nathalie. Sie ist wahrscheinlich fünf Jahre alt und geht in Frankreich in die Vorschule. Der Film zeigt eine Pausensituation auf dem Schulhof. Das Schulgebäude ist teilweise mit einer Mauer umgeben, auf der die Kinder stehen können. Die Mauer ist etwa einen Meter hoch und breit. Vor der Mauer stehen Bänke. An einer Bank haben sich eine Reihe von Kindern versammelt. Sie klettern auf die Mauer, stellen sich hinter die Bank und springen über die Bank auf den Boden. Es

sind Mädchen und Jungen. Einige Kinder werden mit ihren Namen erkennbar, andere nicht. Der Film beginnt mit einer Ansicht des Schulhofes und springt dann mitten in einen Spielvorgang der beteiligten Kinder.

Ein Mädchen liegt auf der Bank, ein anderes Mädchen, das wahrscheinlich zu den ältesten Kindern der Gruppe gehört und das wir von nun an Laura nennen werden, sagt zu Myriam, einem dritten Mädchen: „Los Myriam!“ Myriam springt über die Bank. Dann sagt Laura zu Nathalie: „Siehst du? Du kannst das nicht! Myriam ist kleiner und kann das! In deinem Alter!“

Laura formuliert hier die Anforderung an Nathalie. Nathalie beginnt von nun an in einem spannenden und komplizierten Prozess sich mit dieser Anforderung auseinander zu setzen. Dies hat drei Komponenten: es gibt eine Anforderung durch die Bank. Die Bank ist im Sprung zu überwinden. Es gibt die eigene Angst vor dem Sprung – auch diese ist zu überwinden. Und es gibt die Angst, als Außenseiterin dar zu stehen. Am Ende wird Nathalie alle Ängste überwunden haben.

Zur Struktur des Lernprozesses

Bank und Mauer

Einige Elemente dieser Struktur sind bereits benannt. Zunächst die Verbindung von Bank und Mauer. Die Rückenlehne der Bank dürfte etwa einen Meter hoch sein; die Sitzfläche wahrscheinlich 60 cm breit. Man muss also von 1 m Höhe einen Sprung wagen, der mindestens 60 cm weit ist. Wenn man unterstellt, dass die Kinder eine Größe von 1 m haben, so würde dies für einen erwachsenen Mann mit einer Länge von 180 cm bedeuten, er müsste von einer fast zwei Meter hohen Mauer über eine Bank springen, die mehr als einem Meter breit ist. Dies würden sich vermutlich viele Erwachsene gut überlegen. Nun wäre die Bank alleine keine Aufgabe. Sie ist vermutlich zufällig oder aus einer bestimmten Routine heraus von Erwachsenen dicht an die Mauer gestellt worden. Annehmen darf man wohl, dass dies nicht mit der Absicht geschah, Kindern zu ermöglichen, in der Pause den Sprung über die Bank zu lernen. Aber weil man hinter ihr auf der Mauer stehen kann, wird die Bank zu einer Herausforderung, zu einer Aufgabe. Mit „Aufgabe“ ist hier zunächst das gemeint, was Bergsteiger auf die Frage antworten, warum sie auf Berge steigen: Einfach, weil sie da sind. So wie eine Wippe Kinder zum Wippen auffordert oder ein Baumstamm dazu, darüber zu balancieren, fordert die Bank in der Verbindung mit der Mauer zum Springen auf. Die Verbindung von Bank und Mauer enthält spezifische Anforderungen an den notwendigen Bewegungsablauf. Dies ist einmal die Beziehung von Höhe und Breite. Es ist auch die Gegebenheit, dass die Rückenlehne oben sehr schmal ist. Man kann schwer auf ihr mit zwei Füßen stehen. Springt

man über sie hinweg, was eine Reihe von Kindern tun, erscheint die Rückenlehne der Bank als zusätzliches Hindernis. Wenn man von der Lehne abspringen will, so muss man sich mit einem Fuß auf die Lehne der Bank stellen und mit einem Fuß auch abspringen. Kleine Kinder tendieren dazu, mit 2 Füßen abzuspringen und mit 2 Füßen auch wieder auf den Boden zu kommen. Man braucht Vertrauen in die Sprungkraft des einen Beines und befindet sich für eine kurze Zeit in einem prekären Gleichgewicht.

## Die anderen Kinder

Da gibt es zunächst die Vorbilder. Myriam kann springen, obwohl sie jünger und kleiner ist als Nathalie, und nicht nur sie. Die ganze Zeit über sieht man Kinder, die über die Bank springen, die Mauer erklettern, sich anstellen oder vordrängeln und wieder springen. Myriams Sprung zeigt einfach, dass es möglich ist, diese Aufgabe zu bewältigen. Wenn man es nicht schafft, so liegt es nicht an der Aufgabe, sondern an einem selbst.

Dann gibt es Laura, die „Lehrerin“. Sie stellt nicht nur die Aufgabe, sie bewertet sie auch. „Siehst du!“ meint: Es geht doch. „Du kannst das nicht!“ ist schwerer zu interpretieren. Wahrscheinlich meint Laura dies nicht in dem Sinne, wie Erwachsene es sagen würden. Wenn Erwachsene sagen: „Du kannst das nicht!“ dann meinen sie: „Du darfst das nicht“. Erwachsene schätzen im Umgang mit Kindern das Verhältnis von Aufgabe und Fähigkeiten des Kindes ein und folgern daraus ihre Anordnungen. Am plausibelsten scheint die Annahme, dass Laura meinte: „Du tust das nicht“. Kinder verstehen unter lernen, etwas tun können. Wenn man sie nach Einzelheiten fragt, so nennen sie die Handlungen, die notwendig sind, um etwas ausführen zu können, was Erwachsene „können“ nennen. Schaukeln, Radfahren oder Vorlesen beschreiben aus der Perspektive von Kindern ein „Tun-Können“. Dann verweist Laura auf zwei Bewertungskategorien: die Größe und das Alter. Myriam ist kleiner und jünger. Die beiden herangezogenen Maßstäbe zeigen, dass Laura davon ausgeht, dass mit wachsender Größe und wachsendem Alter auch die Anforderungen und die Fähigkeiten zunehmen. Oder aus einer anderen Sicht: Zu dem Wissen der Kultur unter Kindern gehört eben, was sich in bestimmten Situationen gehört oder schickt. Hinter dem Stand zurückzubleiben, der von den anderen als altersangemessen betrachtet wird, ist unter Kindern riskant. Niemand möchte ein Baby sein oder als Baby bezeichnet werden. Kein Kind möchte – auch nicht in der Grundschule – mit Aufgaben konfrontiert werden, die unterhalb seines Niveaus liegen. Theoretisch hätte Nathalie die Möglichkeit

gehabt, Einspruch zu erheben und die Maßstäbe der Bewertung insgesamt in Frage zu stellen. Sie tut es nicht und zeigt damit, dass sie Teil der Kultur dieser Kinder ist und sein will.

Einem Erwachsenen wird die Äußerung Lauras geradezu unpädagogisch vorkommen. Das ist sie auch. Denn Laura stellt objektiv fest, was der Fall ist und lässt keinerlei mildernde Umstände zu. Die Aufgabe ist unerbittlich. Man kann sie nur lösen wollen oder weggehen. Die Welt wird von Laura so schlecht dargestellt, wie sie ist. Dies ist die eine Seite der „Lehrerin“ Laura. Die andere ist: Sie gibt Nathalie die Hand, gibt Hilfestellungen, tröstet Nathalie und freut sich mit ihr, wenn ein Stück geschafft ist. Laura ist, das machen auch Handlungen gegenüber anderen Kindern deutlich: ist der Boss. Oder wie Kinder sagen würden: Die Bestimmerin. Es gibt in Kindergruppen immer eine Bestimmerin oder einen Bestimmer. Natürlich gibt es Streit über die Frage, wer das ist oder sein soll. Was es aber nicht gibt, ist keinen Bestimmer. Bestimmen heißt: Zu sagen, wer was mit wem machen darf und was das bedeutet, was getan wird. Ohne die Bestimmerin und den Druck, den sie auf Nathalie ausübt, hätte Nathalie nicht gelernt über die Bank zu springen. Bestimmer und Bestimmerinnen sind einfach autoritär. Sie streiten sich zwar mit anderen Kindern, wer bestimmen darf. Aber wenn dies für eine Zeit geklärt ist, so gibt es gegen die Bestimmungen des Bestimmers kaum eine Gegenwehr. Denn der Bestimmer entscheidet über Inklusion und Exklusion, wer in der Gruppe bleiben darf und wer ausgeschlossen wird. Wenn die Bank eben das darstellt, was die Welt insgesamt zu etwas macht, was zur Eroberung auffordert, so fordert Laura als Bestimmerin dazu auf, in der Welt zu verbleiben, sich nicht von ihr auszuschließen. Neben die dingliche Anforderung der Bank stellt sich die ebenso unerbittliche Anforderung des sozialen Zusammenhanges. Und man kann wohl sagen, dass die Bank alleine Nathalie nicht zu dem Lernprozess gebracht hätte. Es ist die Kombination von beidem. Und wenn Nathalie am Ende glücklich springt, so ist nicht klar unterscheidbar, ob ihr Glück darin besteht über die Bank gesprungen zu sein oder darin, die Anerkennung in der Gruppe zu behalten oder zu gewinnen.

### Erster Zwischenschritt

Gegen alle anderslautenden Theorien: Lernen benötigt eine unhintergehbare Aufgabe und Lernen ist ein sozialer Vorgang. Gäbe es nur einen Menschen auf der Welt, wozu sollte er etwas lernen? Und auch wer allein in seinem Zimmer sitzt und lernend ein Buch liest – man kann auch ein Buch zur bloßen Unterhaltung lesen – antizipiert die „anderen“ bei seinem Lernen. Und wäre die Aufgabe hintergebar, so verlöre sie an Reiz. Das gleiche träfe wohl auch zu, wenn sie als unlösbar erschiene.

## Die Zuschauer als Chor

Man weiß als Interpret nicht, ob Laura und Nathalie eine besondere Beziehung haben, ob sie Freundinnen sind. Wahrscheinlich ist dies nicht, denn dann hätte Laura irgendwann wohl gesagt: Wenn du nicht springst, so bist du nicht mehr meine Freundin. Anerkennung meint eine bestimmte Qualität von Beziehung. In dem Film geht es also nicht primär um die Beziehung Nathalies zu Laura, sondern um die Beziehung Nathalies zu der ganzen Kindergruppe. Wahrscheinlich sind alle in der gleichen Vorschulklasse. Wesentlich für die Bedeutung der Gruppe ist der Öffentlichkeitscharakter des Handelns. Kinder verfügen über die Fähigkeit, mehrere Dinge gleichzeitig tun zu können. Im Unterricht etwa eine Rechenaufgabe lösen, aufpassen, was die Lehrerin tut, beobachten, was am eigenen Gruppentisch geschieht und sich einmischen, wenn am anderen Ende der Klasse etwas gesagt wird, wozu man einen Kommentar abgeben muss. Die Handlungen der Kinder sind in dem Sinne öffentlich als jeder jeden beobachtet. Und es wird nicht nur beobachtet, sondern auch kommentiert. Ein Beispiel dafür ist die folgende Szene. Es sind schon mehr als 4 Minuten vergangen und Nathalie kann sich nicht überwinden. Sie hatte mehrfach gerufen „ich will meine Mama“ und auf eine brennende Stelle am Oberschenkel verwiesen. Zwischenzeitlich hatte Laura auch mit Myriam geübt immer weiter zu springen. In dieser Situation kommt Julie ins Spiel:

Dann schaut Julie nach hinten zu Laura. Julie steht vorne an der Banklehne und fordert die anderen Kinder auf: „Seht mich an“. Man hört Nathalie schluchzend sagen: „Nützt nichts, weil ich meine Mama will ...“. Während Nathalie diesen Satz sagt, schaut Julie sie kurz an, tippt Laura an und sagt zu ihr: „Guck mal!“ Julie springt während Laura ihr beim Springen zuschaut. Laura springt auch und sagt am Boden angekommen: „Ist doch babyleicht!“

*Man kann hier von einer Inszenierung sprechen. Julie wendet sich an die anderen Kinder, hat aber, was Nathalie durchaus verstanden hat, vor allem sie im Sinn. Ebenso Laura. Das „ist doch babyleicht“ wendet sich an alle Zuschauer und ist damit eine Botschaft für Nathalie. Der Kinderchor spricht – aber vor allem handelt er. Das Julie ihren Sprung mit der Aufforderung zum Hinschauen verbindet, macht den Sprung selbst zu einer besonderen Botschaft – eben an Nathalie. Diese besondere Botschaft verweist auf den Hintergrund der allgemeinen Öffentlichkeit. Während die Kinder reden, klettern und springen, wissen sie genau, wie es um Nathalie steht und Nathalie weiß auch, das die anderen alles wissen. Und sie wissen nicht nur, sie bewerten auch. Wie dies geschieht,*

*wird in der Szene davor deutlich. Nathalies oben zitierter Satz „Nützt nichts, weil ich meine Mama will“ ist Teil einer Rückzugsargumentation aus der vorherigen Szene.*

*Von Beginn an hatte Nathalie nun mehrfach gesagt, dass sie nicht springen wolle, hatte es sich zeigen lassen, war mit Laura zu einer anderen Bank gelaufen und begann zu weinen und zu schluchzen.*

Nathalie stampft mit ihren Füßen auf den Boden, fuchtelt mit ihren Armen wild herum und wiederholt verzweifelt schluchzend: „Ich hab Angst!“ Sie guckt dabei Laura ins Gesicht. Laura klettert wieder auf die Mauer und sagt: „Guck mich an, Myriam!“ und springt. Man hört im Hintergrund Nathalie weinen: „Ich kann das nicht“. Während Laura wieder auf die Mauer klettert wendet sie sich Nathalie zu und sagt: „Die kann nicht mal so springen“. Sie meint damit, nicht so gut wie ich. Nathalie schluchzt noch mal laut auf und stampft dabei mit ihrem linken Fuß mehrmals auf. Myriam springt und klettert wieder auf die Mauer. Laura sagt im Hintergrund: „Ist doch babyleicht“. Nathalie weint bitterlich. Julie stellt sich neben Nathalie und guckt ihr in die Augen, sagt aber nichts. Nathalie weint mittlerweile stärker und schaut sich das Geschehen von der Mauer aus an. Sie schreit, schaut in die Luft, reibt sich die Augen und blickt kurz in die Kamera. Dann springt Axelle. Obwohl Laura nicht an der Reihe ist lassen ihr alle anderen Kinder den Vortritt und schauen zu. Doch bevor sie springt fährt sie Nathalie wütend an: „Nathalie – schubs mich doch nicht!“ Nathalie erschrickt, wartet einen Moment ab, bis Laura gesprungen ist und sagt weinend: „Ich hab dich nicht geschubst“. Axelle dreht sich zu Nathalie, schaut sie an und streichelt ihr mit ihrer linken Hand den Rücken. Dabei schreit Nathalie weinend und mit ihren Füßen stampfend nach ihrer Mutter: „Mama!“. Man hört Laura im Hintergrund rufen: „Ich kann´s auch, Nathalie“. Nathalie ruft: „Mama, das brennt“. Axelle streckt dann ihren rechten Arm vor Nathalies Nase und schaut ihr dabei in die Augen. Nathalie schaut auf Axelles Hand. Axelle zieht ihren Arm wieder weg. Man hört im Hintergrund Laura sprechen: „Nein, nicht so ... so!“ Julie klettert auf die Mauer und geht auf Nathalie zu: „Zeig mal!“ Julie bückt sich und schaut nach Nathalies Knien. Nathalie zieht ihr Kleid hoch und zeigt ihren linken Oberschenkel, dann ihren rechten. Julie steht wieder auf und wendet sich von ihr ab. Auch Axelle wirft noch einen kurzen neugierigen Blick auf Nathalies Beine. Im Hintergrund ruft Laura: „Hast du Myriam gesehen, Nathalie!“ Nathalie spricht dann weinend zu sich selbst: „Hör doch, Nathalie, ich brauch ein Taschentuch!“ Mittlerweile läuft ihr die Nase vor lauter Weinen. Sie wischt sich dann mit beiden Ärmeln ihren Mund und ihre Nase ab.



*Niemand hat Nathalie ein Taschentuch gegeben und niemand ist wirklich auf sie eingegangen. Vielleicht kann man sagen, die Kinder haben das Manöver durchschaut, kurz die Beine angesehen, festgestellt, dass es damit keine Probleme gibt – zuvor war ja auch nicht die Rede davon, dass Nathalie sich verletzt haben könnte – und dann sind sie wieder zur Tagesordnung übergegangen. Auch Laura hat sich nicht gekümmert, sondern ihre Aufmerksamkeit anderen Kindern gewidmet. Am Ende bleibt Nathalie nichts übrig, als ohne Taschentuch ihre Nase an ihrem Pullover abzuwischen. Wenn hier im Text ein kurzer Filmausschnitt eingeblendet werden könnte, dann würde deutlich, dass für Nathalie in dieser Niederlage auch ein Gewinn lag. Sie erkennt, dass sie auf sich allein gestellt ist und sie wischt die Nase mit einem gewissen Trotz ab. Sie weiß, das man das nicht tun soll. Sie tut es trotzdem. In der Mimik und Gestik der Bewegung, mit der sie die Nase in die Ärmel schnäuzt, wird ein Trotz sichtbar: gegenüber der Gruppe und gegenüber sich selbst. Die Gruppe hat sie erfahren lassen, dass sie ausgeschlossen ist, wenn sie nicht mitmacht; da der Trick mit dem brennenden Oberschenkel nicht funktioniert hat. Für Nathalie bleibt die Möglichkeit wegzugehen oder sich zu stellen. Ihr Trotz zeigt, dass sie sich stellen wird. Anders formuliert: Die Gruppe zwingt sie zu einer Positionierung ihres Leibes.*

### Nathalie

*Innerhalb weniger Sekunden gibt es die folgenden Aussagen von Nathalie:*

*Ich kann es nicht*

*Ich habe Angst*

*Ich will meine Mama*

*Ich würd' es ja so gerne machen.*

*Ebenso wie Nathalie von der Gruppe beobachtet wird, beobachtet sie die anderen Kinder. Ebenso wie sie eine Szene in gang setzt, um eine bestimmte Botschaft zu vermitteln, haben die anderen Kinder Szenen gespielt, um ihr eine Botschaft mitzuteilen. An dieser Stelle, so haben wir gesagt, sind alle Auswege als versperrt deutlich geworden. Die Mutter kommt nicht und kann nicht kommen und nur wenn die Mutter käme und sie abholte käme Nathalie ohne Gesichtsverlust aus der Situation heraus. Aber diese Art Erlösung gibt es nicht. Nathalies Hinweise auf ihre Angst und ihr Nicht-Können haben auch nicht geholfen, denn die anderen Kinder können es und haben entweder auch Angst oder keine. Aber sie interpretieren diese Hinweise wohl zu recht als: Ich will es nicht lernen. Von daher markiert Nathalies Bemerkung: „Ich würd' es ja so gerne machen“ den Anfang ihres*

*Lernprozesses. Es ist so einfach, wie banal und unumstößlich: Lernen muss derjenige wollen, der lernt. Nathalie spricht gewissermaßen mit sich selbst. Sie teilt sich in zwei Teile, in jenen Teil der Angst hat, und in jenen, der sich mit diesem Teil herumplagt. Während einer späteren Lernphase wird sie sagen: „Ich glaube, mein Kopf will es nicht“, aber da ist sie schon am Springen und beschreibt mit diesem Satz gewissermaßen die Schwierigkeiten der Selbststeuerung.*

*Phänomenologisch gesehen stellt sich natürlich die Frage, wer hier spricht. Hätte sie gesagt: „Ich glaube, meine Füße wollen nicht“, so könnte man sagen, es sei der Kopf, der spricht. Aber Nathalies Kopf scheint mit sich selbst zu sprechen. Dies zeigt, dass diese Art Aufteilung in Kopf und Körper nicht weiter hilft. Nathalie führt einen anderen Kampf, nämlich zwischen lernen wollen und nicht lernen wollen. Nathalie kann schon ein wenig springen und erst jetzt sagt Laura: „Wenn man etwas nicht kann, kann man es doch lernen, oder!“*

*Nathalie macht sich selbst zu einem lernenden Menschen. Begriffe wie Bewusstsein oder Willen scheinen uns nicht wiederzugeben, worum es geht. Am ehesten könnte man wohl sagen: Nathalie ändert ihre Haltung gegenüber der Bank, den anderen Kindern und zu sich selbst fundamental ab dem Augenblick, wo sie lernen möchte über die Bank zu springen. Als These formuliert: Jetzt, nachdem der Zusammenhang von Ding und sozialer Gruppe sie dazu gebracht hat, über die Bank springen können zu wollen, würde sie es auch lernen wollen, wenn die anderen nicht mehr anwesend wären. Über die Bank springen zu können ist zu ihrer eigenen Aufgabe geworden. Sie selbst will es nun, weil, über die Bank springen zu können, nun wesentlich zu dem Bild gehört, das sie sich von sich selbst gemacht hat. Ab dem Moment, wo sie lernen will, organisiert sie ihren eigenen Lernprozess. Diesen kann man nur plausibel interpretieren, wenn man unterstellt, dass Nathalie nun über einen Aspekt ihrer Person aktiv verfügt, der ihre Handlungen, Gefühle und Denkweisen reflexiv zu steuern vermag.*

### Zweiter Zwischenschritt

*Wir wollen damit sagen, Kinder können sich selbst als Lernende verstehen und entsprechend verhalten. Sie können Lernaufgaben in kleine Schritte unterteilen, eine Abfolge von Lernschritten entwerfen und sich reflexiv zu sich selbst verhalten.*

*Es wäre Aufgabe der Pädagogen, dieses Potential zu nutzen.*

### **Der Lernprozess**

*Voraussetzung des Lernprozesses war die Unerbittlichkeit der Aufgabe und der übrigen Kinder. Dies ist ausreichend geschildert. Im Folgenden geht es um das Ineinander der Beziehungen von Nathalie zu der Bank, den anderen Kindern, den Kindern zu ihr und von Nathalie zu sich selbst. Die These ist, dass der Lernprozess von den Wechselwirkungen dieser Faktoren voran gebracht wird.*

*Als Nathalie sagt: „Ich würd' es ja so gerne machen“ sind etwas mehr als vier Minuten vergangen. Nathalie weint noch einmal laut auf und sagt „Ich will meine Mama!“ Sie steht dabei im Hintergrund an der Fassade der Mauer, während die anderen Kinder klettern und springen. Laura wieder: „Alle können es, nur du nicht.“ Dann der Rückzug: „Nützt nichts, weil ich meine Mama will“. Die Kinder springen und klettern. Nathalie weint noch: „Ich kann's einfach nicht“. Axelle darauf zu Nathalie: „Du hast eben Angst“ und wendet sich zügig von ihr ab, um wieder zu springen. Mehrere Kinder: „Ist doch babyleicht“. Nathalie hört auf zu weinen.*

*Die Frage ist, warum Nathalie an dieser Stelle aufhört zu weinen. Aus unserer Sicht kann Nathalie nicht mit dieser nun neuen Interpretation der Situation leben. Entscheidend scheinen die Wörter „eben“, „doch“, „einfach“. Axelles Bemerkung: „Du hast eben Angst“ hat die Qualität einer naturwissenschaftlichen Feststellung. Sie enthält die Botschaft: Da muss man sich auch nicht mehr drum bemühen. Ähnlich auch die Selbstaussage Nathalies „Ich kann's einfach nicht“. Sie hat es noch gar nicht probiert und spricht über sich wie über ein fremdes Wesen, sachlich, ohne Bezug und Beziehung. Axelle spricht Nathalie und Nathalie sich selbst Veränderungsfähigkeit ab. Im Kontext mit dem „ist doch babyleicht“ heißt das: Du bist/ich bin ein Baby. Das kann Nathalie für sich nicht akzeptieren, weder von den anderen, noch von sich selbst. Also hört sie auf zu weinen – auch schon deshalb, weil sie damit keine Aufmerksamkeit mehr erregen kann. Zudem: solange man weint, kann man schlecht lernen.*

*Sie läuft nun vor bis zur Banklehne, zögert einen Augenblick, stellt sich auf die Sitzfläche der Bank und springt auf den Boden. Kaum hat Nathalie den ersten kleinen Sprung getan, ruft sie die anderen Kinder anschauend ihren Namen. Das heißt: Ich bin wieder da!*

*Dann springt Laura. Als sie auf dem Boden angekommen ist, schaut sie Nathalie an. Nathalie: „Ich glaube, mein Kopf will es nicht“. Laura klatscht hektisch vor Nathalie stehend in die eigenen Hände und fragt: „Kannst du's jetzt?“ Nathalie zeigt auf die Sitzfläche der Bank und sagt zu Laura. „Ich bin von da gesprungen. Ich hab's fast geschafft“. Dann streichelt ihr Julie mit ihrer Hand über den Kopf.*

*Die Interpretation von Kinderäußerungen leidet in vielen Analysen darunter, dass die erwachsenen Interpreten meinen, die Kinder würden unter Alltagswörtern das gleiche verstehen, wie sie selbst. Hier wird deutlich, dass das Erwachsenenwort „können“ nicht von Laura im Sinne der Erwachsenen verwendet wird. Wir hätten wohl eher gesagt: Willst du es jetzt lernen? Laura interpretiert Nathalies „mein Kopf will nicht“ als Aufforderung, ihr zu helfen. Jedenfalls hilft Laura. Sie klatscht in die Hände, spendet Beifall, lobt. Ebenso Julie. Dies gilt kaum der Leistung, denn diese war gering, sondern vor allem der erkennbaren Absicht. Nathalie wiederum macht mit ihrer Bemerkung deutlich, dass sie nun den Startplatz des Lernweges eingenommen hat. Sie ist vom Sitz gesprungen. Die Aussage „ich hab’s fast geschafft“ veranlasst einen erwachsenen Betrachter zum Schmunzeln, weil die Differenz zwischen Tat und Beschreibung doch recht groß ist. Man kann aber auch sagen: Nathalie macht sich Mut. Aus der Sicht der Selbstorganisation eines Lernprozesses ist aber wohl entscheidend, dass Nathalie mit der Bewegung ihr Lernen beginnt, die sie bereits beherrscht. Sie holt sich gewissermaßen selbst dort ab, wo sie steht. Sie hat vielleicht mit ihrem Körper gewissermaßen die Bank „ausgemessen“ und festgestellt, dass die Aufgabe bewältigt werden kann.*

Nathalie wendet sich wieder Laura zu und zeigt mir ihrer Hand auf die Sitzfläche der Bank und sagt: „von hier“. Daraufhin Laura: „Von da kannst du es bestimmt!“. Nathalie klettert auf die Mauer und Laura sagt: „Ich geb’ dir die Hand“. Nathalie zu Laura, die noch auf dem Schulhof steht: „Ich weiß nicht, ob ich es noch kann“. Sie schüttelt dabei ihren Kopf, fügt hinzu: „vielleicht“ und schwingt mit ihrem Oberkörper auf und ab. Laura: „Du kriegst doch wieder Angst“. Nathalie: „Vielleicht schaff ich es“, woraufhin Laura wieder entgegnet: „Du kriegst doch wieder Angst“. Nathalie stampft auf den Boden auf, wedelt aufgebracht mit ihren Armen und entgegnet: „Vielleicht kann ich es auch noch nicht“.

Lernen ist schwer. Es geht im folgenden eine ganze Weile hin und her. Nathalie bekommt Hilfe. Laura, die ihren Bauch umfasst, hilft ihr auf die Sitzfläche zu springen und von da aus auf den Boden. Allerdings macht Laura auch deutlich, dass dies nicht der Sprung ist, um den es geht: „Hopp! Siehst du, jetzt kannst du es auch von dort machen“. Nathalie klettert auf die Mauer. Axelle: „Komm, ich geb’ dir die Hand, das ist noch zu schwierig!“ Daraufhin beginnt Nathalie wieder zu weinen. Sie weint, dreht sich im Kreis und schluchzt dabei „Oh, Man“.

Das „Vielleicht kann ich es auch noch nicht“ und das „oh, Man“ zeigen, dass sie mit sich selbst kämpft. Wichtiger noch, dass sie begonnen hat, sich über den ihr vor ihr liegenden Lernprozess eine

Art Plan zu machen. Sie hat mit der Bewegung begonnen, die sie längst beherrscht. Sie weiß, dass die eigentliche Aufgabe der Sprung von der Mauer über die Bank ist, sie plant nun bewusst die Überwindung dieser Differenz. Und sie holt sich dazu Hilfe.

Nathalie sagt zu Laura: „Ich kann´s nicht von hier machen“. Laura: „Als ich vier war, konnte ich das“. Nathalie: „Warte, ich versuch´s“. Sie bückt sich hinunter zu der Banklehne und wiederholt „Warte“. Nathalie kniet an der Banklehne. Sie umklammert kniend mit beiden Händen die Banklehne, setzt vorsichtig ihren linken Fuß auf die Banklehne, stellt ihn aber dann wieder auf die Mauer zurück. Dann setzt sie ihren rechten Fuß auf die Banklehne, stellt diesen wieder zurück und setzt sich auf die Sitzfläche. Laura kommt, umgreift Nathalies Hände vom Boden aus und sagt „Hier“. Nathalie setzt beide Beine auf die Mauer und fragt Laura anschauend: „Von hier?“ Sie richtet sich auf, hält die Hände von Laura fest, schaut kurz hinunter, setzt ihr linkes Bein auf die Sitzfläche und springt von dort aus mit ihrem rechten Bein auf den Schulhof. Laura und Nathalie schauen sich kurz an und Laura sagt: „Siehst du, du kannst es doch!“ und etwas später: „Wenn man etwas nicht kann, kann man es doch lernen, oder?“

Wir verstehen Lauras letzte Bemerkung nicht als besserwisserisch, nicht als Äußerung einer bewertenden Lehrerin, sondern als Motivierung im Sinne einer positiven Erwartung. Man könnte auch sagen, sie meint: „Ich weiß, dass du es schaffen wirst“. Laura ist wichtig als Hilfe und Unterstützerin. Ihre Hilfe besteht nicht in erster Linie darin, dass sie Nathalie die Hand gibt, sondern darin, dass sie ihr bei jedem geschafften Teilstück Mut macht und sie dafür lobt, dieses Stück geschafft zu haben. Es gehört zu den Grundlagen des programmierten Lernens Aufgaben in so kleine Teile zu zerlegen, dass der Lernende sie von allein bewältigen kann. Dies, so die Theorie, hält den Wunsch aufrecht, weiter zu lernen. Nathalie zerlegt auch in kleine Teile. Ihre Methode der Zerlegung orientiert sich an einem Verständnis einer Beziehung zwischen sich und der Aufgabe. Anders formuliert: Ihre Abfolge folgt der Struktur des Lernens und nicht – und das unterscheidet ihr Vorgehen von Lernprogrammen – von der Struktur der Sache. Was Nathalie macht, ist: die Bank kennen lernen, damit die Höhen, das Material, die Abstände usw. Wie dieses „Einverleiben“ der Bank geschieht, zeigt die nächste Szene.

Nathalie steht an der Banklehne. Sie hat ihren rechten Fuß auf die Banklehne gestellt und beide Arme etwa auf Brusthöhe. Sie hat die Hände offen, die Handflächen von sich gestreckt und zappelt mit ihren Armen und bewegt dabei ihre Hände hektisch von oben nach unten. Sie beugt sich dann

hinunter zu der Banklehne und umgreift sie mit beiden Händen. Sie legt dann ihre rechte Hand auf die Sitzfläche, hält sich aber mit ihrer linken Hand immer noch an der Lehne fest und lässt sich zunächst mit einer Pohälfte auf die Sitzfläche fallen. Dann setzt sie ihr rechtes Bein auf den Boden. Dann klettert sie wieder hoch.

Dies ist für eine erwachsenen Betrachter eine witzige Szene. Nathalie rutscht, gleitet, fällt und rollt sich gewissermaßen über die Bank. Erwachsene mögen denken, es seien die Füße, die springen. Nathalie macht deutlich: Es ist der ganze Leib, der die Bank kennen muss, damit der Kopf springen will. Noch einmal: Verstehen ist notwendig leiblich. Dies gilt u.E. auch für alle abstrakten und symbolischen Erkenntnisse. Deren Grundlage ist die Möglichkeit, eine Beziehung zwischen Symbol und Erfahrung – einmal wenigstens – hergestellt zu haben. Zu den Grundirrtümern der Grundschule gehört der Gedanke, dass vielfältiges und variantenreiches Üben schon zum Verstehen führen würde. Sicher ist das Verstehen auf das Üben angewiesen, aber das Üben führt nicht zum Verstehen, denn Üben setzt das Verstehen eigentlich voraus. Nathalie hat dafür gesorgt, dass sie die Bank verstehen kann. Und nun beginnt das Üben. Und es gab kein Kind, das etwa gesagt hätte: „Das ist ja babyleicht“.

Nathalie stellt sich mit beiden Füßen auf die Sitzfläche der Bank und springt von dort auf den Schulhof. Dabei hält sie sich mit der linken Hand an der Banklehne fest. Sie klettert wieder hoch und sagt: „Ich hab es fast von da geschafft“. Dabei schaut sie Laura und Axelle an.

Ein merkwürdiger Satz ist „Ich hab es fast von da geschafft“. Nathalie springt von der Sitzfläche. Der Sprung gelingt ihr auch, allerdings hält sie eben noch die Banklehne fest. Wahrscheinlich bezieht sich das „fast“ eben auf das Halten an der Lehne. Ohne festzuhalten hätte sie es richtig geschafft von der Sitzfläche zu springen. Hier wird deutlich, noch zwischen den Schwierigkeitsstufen, die sich am Material, an der Situation orientieren, gibt es Zwischenschritte. „Fast geschafft“ würde ein Erwachsener sagen, der vielleicht gerade den Zug verpasst hat und die letzten Meter gerannt ist. Aber für Erwachsene wäre es unlogisch, von „fast geschafft“ zu sprechen, wenn er eine 5 gewürfelt hat und eine 6 würfeln wollte. „Fast geschafft“ meint „mit Hilfe“. Richtig „geschafft“ hätte sie gesagt, wenn sie sich nicht noch an der Lehne festgehalten hätte.

Die nächste Stufe besteht darin, nun allein, von der Mauer aus zu beginnen. Sie setzt ihren linken Fuß auf die Banklehne, führt die linke Hand auf die Sitzfläche, beugt sich vor, legt ihre rechte Hand

auf die Sitzfläche, nimmt den Fuß wieder von der Lehne, um darauf zu knien. Dann setzt sie beide Füße nacheinander auf die Sitzfläche zu ihren Händen, stellt sich aufrecht hin und springt. Sie klettert also eigentlich von der Mauer auf die Sitzfläche und springt dann herunter ohne sich irgendwo festzuhalten. Nathalie klettert wieder auf die Mauer. Sie stellt sich an die Banklehne. Ihre Zunge zuckt vor Aufregung. Sie balanciert mit ausgestreckten Armen auf der Banklehne und schaut konzentriert nach unten. Sie fordert Axelle auf: „Gib mir die Hand zum Springen“. Sie greift nach der Hand und lässt sie wieder los. Laura ruft im Hintergrund: „Achtung, Nathalie, ich bin dran“. Nathalie schaut nach hinten zu Laura und sagt: „Ich bin noch nicht gesprungen!“. Laura seufzt kurz auf „Oh“ und springt. Nathalie sagt: „Ich bin aber dran“.

Der Film zeigt: Nathalie ist konzentriert und aufgeregt. Vielleicht kann man auch sagen, sie hat eine Art „Flow-Erlebnis“. Es gibt keine Pause zwischen ihren Aktionen, sie lässt sich fort- und mitreißen. Dies könnte der Grund dafür sein, dass sie nun reklamiert „ich bin aber dran“. Intuitiv – so müsste man wohl interpretieren – ahnt Nathalie, dass es Probleme gibt, wenn der Faden abreißt. Ein anderer Aspekt der Interpretation könnte die Bedeutung der Zugehörigkeit zu der Gruppe betonen. Vor ihrem Lernprozess stand Nathalie allein. Sie hatte den Rhythmus der springenden Kinder gestört und eines hatte gesagt: „Du kannst dich hier hin stellen.“ Eben aus dem Weg, nämlich an die Wand. Nun gehört sie wieder zu der Gruppe, denn sie springt ja mit. Und diese Gruppenzugehörigkeit wird dadurch repräsentiert, dass man der Reihe nach springen kann. Aus dieser Sicht pocht Nathalie auf ihren Gruppenstatus. Schließlich kann man die Äußerung frech finden. Kaum kann sie ein wenig springen, schon fordert sie ihre Rechte ein. Aus dieser Sicht dient die Äußerung zur Stabilisierung des eigenen Selbstwertgefühls.

Laura klettert wieder hoch und nimmt Nathalies linke Hand; „Komm, ich fass dich hier an.“ Nathalie schaut Laura kurz an, stellt sich nun mit beiden Füßen auf die Banklehne, an den Händen gehalten von Axelle und von Laura. Die drei Mädchen springen gleichzeitig. Als sie unten angekommen sind, freuen sie sich und rufen „Yeah“. Myriam klatscht auf der Mauer stehend und Laura vom Schulhof aus Nathalie zu.

Die Freude der Mädchen ist authentisch. Ihr Beifall ebenso. Dabei war auch dies nur ein Zwischenschritt. „Authentisch“ meint: nicht pädagogisch. Es war keine Art stellvertretender Deutung, sondern der Ausdruck eines Gefühls. Mit anderen Worten: der Beifall war ebenso unpädagogisch wie der Satz „Du kannst es eben nicht“.

Nathalie und Axelle klettern wieder auf die Mauer. Beide Mädchen haben ihren linken Fuß auf die Lehne gestellt. Axelle hält mit ihrer linken Hand Nathalies rechte Hand fest. Löst sie aber und springt ohne Nathalie. Nathalie beugt sich nun hinunter zur Banklehne, greift mit ihrer linken Hand nach der Sitzfläche, nimmt sie wieder hoch und umgreift mit beiden Händen die Lehne. Sie setzt ihren linken Fuß auf die Lehne, stellt sich wieder auf und gehen einen Schritt nach hinten von der Bank weg. Laura fragt: „Kannst du es jetzt alleine?“. Laura klettert von der Mauer und greift dabei nach Nathalies Hand. Nathalie schiebt deren Hand hinter den Rücken. Laura sagt zu Nathalie: „Spring von da“ und unterstreicht ihre Aussage, indem sie mit ihrer linken Hand auf die Stelle klopft, die sie meint. Dann reicht sie Nathalie wieder ihre Hand und sagt: „Los, gib mir deine Hand“. Nathalie schaut sie kurz an und weigert sich, die Hand zu ergreifen. Sie bückt sich und umgreift mit beiden Händen die Banklehne. Laura schwingt mit ihren Armen von oben nach unten und zeigt Nathalie die Stelle, von wo aus sie springen soll. Sie ruft: „Du musst von hier springen“. Dann stellt sie sich vor Nathalie, tippt mit ihrem rechten Fuß auf die Banklehne und sagt: „Los, setzt deinen Fuß hierhin“. Während Nathalie ihren linken Fuß auf die Banklehne stellt, klettert Axelle hoch. Nathalie greift nach ihrer Hand und schaut dabei Laura an, die auf dem Schulhof steht. Myriam steht auf der Mauer und ruft: „Seht doch“. Nathalie stellt ihren rechten Fuß auf die Lehne, schaut noch einmal kurz Laura an, lässt Axelles Hand los, balanciert kurz auf der Banklehne und springt. Laura klatscht mit ihren Händen. Im Hintergrund hört man die Schulhofklingel läuten.

Man kann der Szene den Titel „Emanzipation“ geben. Laura drängt Nathalie, ihr die Hand zu geben. Aber diesen Schritt hatte sie schon hinter sich. Nun will sie allein springen und verweigert die Hilfe. Sie schaut mehrfach zu Laura. Dies soll wohl heißen: Ich tue nicht, was du sagst, aber nicht, um dich zu ärgern. Laura lässt sich auch nicht abweisen, denn sie insistiert darauf, dass Nathalie von einer bestimmten Stelle aus abspringen soll. Das macht für die Aufgabe oder die Bewegung eigentlich keinen Sinn und ist eher Teil des Beziehungsgeflechts zwischen Hilfe und Selbständigkeit bzw. Selbstbestimmung und Unterordnung. Nathalie findet zur Selbstbestimmung ohne die Beziehung zu Laura zu gefährden. Von daher fällt es auch leichter, wie es im folgenden geschieht, Axelle um Hilfe zu bitten, denn Axelle ist ja nicht die Bestimmerin.

Nathalie möchte nach Axelles Hand greifen, aber Axelle springt, ohne auf Nathalie zu achten. Nathalie schaut nun Axelle hinterher und sagt: „Die Hand“. Dann streichelt sie sich mit ihrer linken Hand ihre eigene Wange und sagt: „Ich kann das nämlich“.



Das „ich kann das nämlich“ gibt dem Händehalten eine andere Bedeutung. An den Händen halten kann eine Hilfe für einen sein oder auch ein gemeinsamer Sprung zweier gleichberechtigter Partner. Und darauf verweist nun Nathalie, nämlich auf ihre Gleichberechtigung.

Laura greift vom Boden aus mit ihrer rechten Hand Nathalies linke und klettert dann auf die Mauer. Auch Axelle kommt hinzu. Nathalie zu Laura: „Warte, ich bin noch nicht fertig“. Sie greift dabei nach Axelles Hand. Dann zu Laura: „Ich mach es ganz vorsichtig, halt mich nicht zu sehr fest“. Sie fuchtelt mit ihrer Hand in Lauras Hand herum. Man hört die Klingel und den Ruf „Los, schnell“. Nathalie schaut auf eine Uhr oder eine Lehrerin und beginnt zu zählen: „Eins, zwei“. Als Nathalie bei „Zwei“ angekommen ist, springt Axelle allein. Nathalie schaut Laura an und sagt: „Wartet, ich bin noch nicht gesprungen“. Axelle klettert wieder hinauf, nimmt Nathalies Hand, die sie ausgestreckt hält und sagt: „Ich warte doch auf dich“. Dann springt Nathalie. Sie lässt dabei Lauras Hand los.

Der Film ist zu Ende. Nathalie springt in Zeitlupe, unterlegt von Musik. Es ist nicht ganz deutlich, ob sie allein springt oder noch an der Hand von Axelle. Wahrscheinlich ist, dass Axelle mit ihrem Arm nur den Bewegungsablauf gewissermaßen conästhetisch begleitet. Nathalie springt mit offenem Mund.

Für Lernprozesse ist offenbar der Zeitfaktor wichtig. Hier ist es das Ende der Pause, der Mangel an Zeit, der nun den nächsten wichtigen und letzten Schritt erzwingt, nämlich, allein von der Banklehne zu springen. Der Zeitdruck ist hier lernfördernd. Man kennt dies von Sportveranstaltungen. Große Sportveranstaltungen bilden den Rahmen für Leistungssteigerungen. Neben vielen anderen Aspekten ist es sicher das Wissen um die Größe des Ereignisses und die dicht zusammenliegende Konkurrenz ein Faktor. Der Druck schafft die Leistung, genauer jene vielleicht wichtige Leistungssteigerung. Es ist der Kick. „Kick“ und „Flow“ gehören zusammen. Sie sind nicht zu verwechseln mit dem in der Schule anzutreffenden Zeit- und Leistungsdruck. „Kick“ und „Flow“ sind Wörter, die Atmosphären beschreiben. Und dies ist etwas anderes als die Messung einer Leistung anhand der Zeit, die verbraucht wurde, um sie zu erreichen. Und auch etwas anderes als der Zeitdruck, den eine Lehrerin ausübt, wenn sie sagt: „Schnell, schnell“. Nathalie und die anderen Kinder wissen, dass es darum geht, einen Prozess zu Ende zu führen. Die Schuluhr hat deutlich gemacht, dass dafür nur noch wenig Zeit ist. In der noch verbleibenden Zeit geht es darum, einen Sieg zu erringen und einen Triumph zu

genießen. Aus Nathalies Sicht geht es darum, ihren Lernplan zu Ende zu bringen. Wie fade wäre es gewesen, kurz vor dem Erreichen des Zieles aufzuhören und in die Klasse zu gehen. Der offene Mund Nathalies hätte „Heureka!“ rufen können.

Es waren insgesamt 14 Sprungversuche und der letzte eben noch gerade rechtzeitig. Und es ist ein gemeinsamer Sieg. Nun, da Nathalie auch über die Bank springen kann, können die anderen Kinder mit ihr zusammen springen. Dies zeigt der Film nicht mehr. Was er zeigt, ist die Freude der Kinder. Nicht nur Nathalie kann nun etwas, was sie zuvor nicht konnte. Dies gilt auch für ganze Gruppe von Kindern. Darin, nämlich das alle beteiligten Kinder über die Bank springen können und aus dem Klettern und Springen ein Spiel machen können, liegt u.E. der Sinn dieses Lernprozesses. Nun gibt es für Nathalie und damit auch für die anderen Kinder eine Möglichkeit, sich in dieser Welt zu verhalten, die es zuvor nicht gab. Aus dieser Sicht wird auch das vielfältige Verhalten der anderen Kinder, unpädagogisch zwischen Hilfe und Ablehnung, verstehbar. Es ist einfach egoistisch: Wenn Nathalie zu der Gruppe von Kindern gehören wollte, die mitspielen können, so musste sie springen lernen. Und sie von der Gruppe auszuschließen war auch nicht problemlos. Es gibt für Kinder eigentlich nur wenige Gründe, etwas lernen zu wollen:

Um sich als einen Menschen zu erfahren, der etwas kann, was er zuvor nicht konnte, also veränderungsfähig ist

Um sich selbst und anderen etwas zu beweisen

Um jemandem eine Freude zu machen

Um jemanden ärgern zu können

Um angeben zu können oder „cool“ sein.

Die einzelnen Zwischenschritte des Lernprozesses bei Nathalie zeigen, dass alle Motive miteinander verschränkt sind.

Schluss

Der letzte Satz ist noch zu revidieren. Denn er unterstellt bei Kindern, dass sie nicht recht wissen, was sie tun. Er konstruiert Kinder so, wie dies in der Regel bei der Interpretation von Bildern von Kindern gemacht wird. Das, was Kinder malen, wird als Ausdruck von etwas verstanden, was den Kindern selbst nicht bewusst ist und nicht bewusst sein kann. Diese Konstruktion ist wohl durchaus haltbar und belegbar. Aber – und dies zeigt dieser Film – sie ist um eine Perspektive zu ergänzen. Man kann von Kindern gemalte Bilder auch als Repräsentation ihrer Weltvorstellung interpretieren

oder auch als gewollte Botschaft an den Empfänger des Bildes. Und in Bezug auf das Lernen scheint wesentlich, dass Kinder in der Lage sind, sich einen Lernplan zu machen und diesen zu verfolgen. Sicher kann Nathalie die Gruppendynamik nicht analysieren und sich auch kaum dazu reflexiv verhalten. Aber sie kann sich selbstbestimmt steuern. Sie kann über sich nachdenken, einen Entschluss fassen und einen Plan machen und diesen verfolgen. Dies geht allerdings nur deshalb, weil sie sowohl das Ziel des Lernens vor Augen hat und als sinnvoll erfährt wie auch den Anfang des Lernens und eine Ahnung von dem Weg zwischen Anfang und Ende hat. Entscheidend ist also, dass das Lernen für Nathalie einen Sinn macht, sowohl für ihr Selbstbild, für ihren Status in der Gruppe, wie für ihre Beziehung in einer herausfordernden Welt. Wenn man ein Fazit für die Grundschule ziehen will, dann lautet es: Kinder brauchen zum Lernen die Chance, den Sinn ihres Tuns auch zu verstehen. Was sie offenbar nicht brauchen, sind Lerntricks, Motivierung, Noten und das Versprechen, lernen ginge ohne Mühe.

#### Literatur

BATESON, Gregory (1985): Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In: Ders.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 241-261.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2002): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta (13. Aufl.).

Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.

Langeveld, Marinus J. (1968): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Max Niemeyer (Dritte, durchges. u. ergänzte Aufl.)

Meyer-Drawe, Käte (1984): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Wilfried Lippitz/Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Frankfurt/M.: Scriptor, 19-45 (2. Aufl).