

Hans-Jürgen Lambrich/Gerold Scholz

1992

(In: „Neue Sammlung“ (Jg. 32), Heft 2/1992, S. 287-300)

"Schau mal ..."

Kinder lernen mit Kindern

Erkenntnishintergrund

Unter dem Stichwort eines "Offenen Unterrichts" lassen sich heute vielfältige und zum Teil bemerkenswerte Versuche antreffen, die auf einer kreativen Wiederaufnahme reformpädagogischer Ansätze beruhen. Ein wesentliches Kennzeichen eines "Offenen Unterrichts" ist die Existenz mehrerer Erfahrungs- und Handlungsalternativen, unter denen Kinder auswählen können.

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

Wir möchten mit unserem Beitrag eine dritte Dimension ansprechen, deren Diskussion in der Didaktik, soweit wir sehen, bisher kaum begonnen hat. Wir fragen danach, wie Kinder in offenen Lernsituationen wechselseitig voneinander lernen. Grundlage der folgenden Beispiele und Interpretationen sind Beobachtungen in vier Freien Schulen in Hessen und Daten aus einer Langzeitbeobachtung einer Grundschulklasse.¹ Die Kenntnis der Lehr- und Lernformen unter Kindern scheint uns eine Bedingung für die Realisierung Offenen Unterrichts zu sein. Für die pädagogische Diskussion um den Offenen Unterricht liegt ihre Bedeutung darin, daß sich zeigen läßt, daß im Lernen der Kinder voneinander Lernformen aufgehoben sind, die für das einzelne Kind hilfreich zu sein scheinen.

ERKENNTNISINTERESSE

In den Schulklassen längst vergangener Jahre, in denen Kinder verschiedener Altersstufen zusammensaßen, ließ sich Unterricht nur durch Delegation von Lehr- und Erziehungsaufgaben an die jeweils älteren oder fortgeschritteneren Schüler organisieren. Es läßt sich sicher behaupten, daß in den einklassigen Dorfschulen ein Großteil der Lehr- und Erziehungsaufgaben von Kindern wahrgenommen wurden. Berühmt geworden sind Andrew Bell und sein Schüler Lancaster. Letzterer wollte mit einem einzigen Lehrer eintausend Schüler unterrichten. Bells Schüler lernten - wie er

¹ Es handelt sich um folgende Untersuchungsprojekte:

Hans-Jürgen Lambrich: Soziale Erfahrungen und Lernen;

Gerold Scholz: Die Bedeutung des "anderen" Kindes in den Freien Schulen Marburg und Frankfurt;

Gertrud Beck/Gerold Scholz: Die Umwelt der Kinder im Sachunterricht der Grundschule.

Die ersten beiden Projekte beziehen sich auf die Freien Schulen und liefen von 1988 bis 1990. Das Forschungsprojekt zum Sachunterricht ist als Langzeitstudie, vom 1. bis zum 4. Schuljahr, angelegt. Zur Zeit liegen Daten über die ersten beiden Schuljahre vor. Auch wenn sich in dem Unterricht der Schulen grundsätzlich unterschiedliche Konzeptionen antreffen lassen, so ist ihnen gemeinsam, daß er Rahmenbedingungen dafür bietet, daß Kinder überhaupt voneinander lernen können.

berichtete - von anderen Schülern den "Spectator" lesen und regelten alle vorhandenen Disziplinprobleme.²

In diesen frühen Versuchen, wie in den einklassigen Landschulen, in denen Kinder als Hilfslehrer eingesetzt wurden, gab es zwei Grundlagen, die heute nicht mehr existieren. Es gab einen kanonisierten Lehrstoff und einen ebenso eindeutigen wie linearen Lernweg. Auch Norm- und Erziehungsfragen waren eindeutig und klar festgelegt.

Auch die amerikanischen Forschungen in den achtziger Jahren zum "peer-teaching" hatten diese Kanonisierung zur (unreflektierten) Grundlage. Ein fest umrissener Stoff wurde einzelnen Kindern (den Tutoren) von Erwachsenen vermittelt. Gleichzeitig wurde untersucht, mit welchem Erfolg diese ihr Wissen an ihre Mitschüler weitergegeben haben. Immerhin lassen sich die folgenden drei Thesen als Ergebnisse der verschiedenen Studien zusammenfassen:

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

Die genannten Beispiele können durchaus als Möglichkeit angesehen werden, wie Kinder mit- und voneinander lernen können. Uns liegt es allerdings fern, dem darin enthaltenen impliziten Lernmodell zu folgen. Dieses nämlich betrachtet lernende Kinder als passive Auffangbehälter und basiert auf einer Vorstellung der unilateralen Transmission von Wissen mit der Annahme, daß eine Partei das Wissen hat und dieses der anderen Partei nahelegt.

Wenn es in offenen Lernsituationen um ein wechselweises Lernen von Kindern geht, dann gerade darum, um solche Lerninhalte und Lernformen integrieren zu können, die nicht kanonisiert sind. Die Zulassung und Herausforderung kindlichen Wissens und kindgemäßer Lernformen sollte gerade in ihrer quasi "natürlichen Eigenheit" Zugänge zu den Lerngegenständen eröffnen. Hier sind nicht die Kinder als Hilfslehrer gefragt, sondern eben Kinder, die über kindspezifische Sachinteressen und Lernformen verfügen. Offener Unterricht ist aus dieser Sicht weitaus mehr und etwas anderes als ein methodisches Instrumentarium. Er hat ein anderes Verständnis von Kindern und davon, wie sich die Kinder Welt aneignen, zur Voraussetzung. Es geht uns darum, nach diesen kindspezifischen Lerninhalten und Lernformen zu fahnden. "Lernen" erscheint so als ein (wesentliches) Moment kindlichen Alltagsleben.

Für das Lernen der Kinder untereinander scheint uns dreierlei entscheidend zu sein: Kinder leisten ihren eigenen Beitrag zur Selbstwerdung im Lernen, sie lernen in der Zusammenarbeit mit anderen Kindern und sie tun dies in einer kindspezifischen Weise, nämlich aus einer Weltsicht, die Welt als "Beziehungsumwelt" wahrnimmt.

KINDER UND IHRE EIGENWELT

Kinder und Erwachsene scheinen in der gleichen Alltagswelt zu leben. Schaut man genauer hin, ergeben sich Differenzierungen. Kinder und Erwachsene scheinen die gleiche Sprache zu sprechen. Erst über Mißverständnisse wird erkennbar, daß zwar die gleichen Wörter gebraucht, aber völlig unterschiedliche Inhalte damit verbunden werden können. Piaget attestierte, unter Rückgriff auf einen Begriff von William Stern, Kindern eine für sie "charakteristische geistige Chemie"⁴ bei der Aufnahme und Verarbeitung der sie umgebenden Welt.

Wenn der Gedanke der "charakteristischen geistigen Chemie" eine bestimmte bestehende Welt und eine bestimmte Weise ihrer Wahrnehmung und Verarbeitung impliziert, so sehen wir die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen weitaus grundsätzlicher. Kinder - so unsere These - leben insofern in einer anderen Alltagswelt,

² Vgl. Bell 1797 und 1817; Lancaster 1803 und 1805. Für den deutschsprachigen Raum hat vor allem Joseph Hamel zur Popularisierung des "gegenseitigen Unterrichts" beigetragen. Vgl. Hamel 1818.

³ Vgl. Allen 1976

⁴ Piaget 1981, S. 36

als sie diese Welt anders auffassen und das heißt, daß sie sich für Kinder anders darstellt.

Die Welt besteht für das Kind aus Phänomenen, aus den Beziehungen dieser Phänomene untereinander und zu sich selbst oder zu "Menschen" überhaupt. Über die Beziehungen der Phänomene fertigen Kinder Theorien an, in deren Zentrum allerdings die Frage steht, wie sich das Phänomen zu mir, dem Betrachter, verhält.

An vielen Beispielen konnten wir beobachten, daß in der Auseinandersetzung mit Phänomenen, die Perspektive der Kinder darin bestand, buchstäblich vom eigenen Kopf, aus den eigenen Augen zu gucken. Sie beziehen die Dinosauriere oder den Mond ein in die Frage nach "gut" und "böse", und stellen die Frage, ob irgendetwas gefährliches mit dem Mond verbunden sein mag oder mit den Dinosaurieren.

An einem Beispiel läßt sich dies andeuten:

Drei Erstklässler schauen sich ein Buch über Dinosauriere an. Einer ist der "Experte". Er weiß "alles" über Dinosauriere, er kennt die komplizierten Namen und weiß vor allem, daß es Fleisch- und Pflanzenfresser gab. Alle Bilder und Dinosaurierarten werden unter einer einzigen Frage abgehandelt, nämlich der, ob sie als (Pflanzenfresser) gut zu den Menschen waren oder sie (als Fleischfresser) aufgeessen haben.

"Was ist gut oder gefährlich für mich" - lautet die Frage. Es ist gut, daß die Sonne am Himmel bleibt; gut, daß man nach dem Horizont nicht hinunterfällt usw.

Die Einteilung in kognitive, soziale und emotionale Lernprozesse verstellt geradezu eine Beobachtung von Lernprozessen unter Kindern. Sie denken sich ihre Welt in allen drei Kategorien gleichzeitig. Genauer gesagt: Die drei Kategorien werden ineinander verwoben.

Alle Sachverhalte und Phänomene, mit denen sich Kinder auseinandersetzen, sind schon immer sozial und emotional mit veranlaßt und vermittelt. Man lernt etwas "Tun zu können", weil andere Kinder es können, um jemandem eine Freude zu machen oder ihn zu ärgern usw. Man beschäftigt sich mit einem Thema, weil es einem selbst wichtig ist - und nicht, weil man damit ein abstraktes Ziel verbindet. Lernprozesse, die Kinder untereinander organisieren, gründen sich auf diesem geteilten Wissen, das Sachthemen in einer Beziehungsumwelt verortet. In diesem Sinne heißt Lernen für Kinder komplexe Erfahrungen machen. Und das bedeutet, einen Gegenstand oder Sachverhalt in eine Vielfalt von Beziehungen zu anderen Sachverhalten und zu sich selbst zu setzen.

Der Begriff des "sozialen" weitet sich also in Bezug auf Kinder aus. Es meint einmal das gemeinsame Tun mit anderen Kindern oder Menschen und es meint eine Weltauffassung, in der Kausalbeziehungen nicht naturwissenschaftlich abstrakt, sondern sozial, d.h. in der Wirkung auf den Betrachter aufgefaßt werden.

THEMEN DER KINDER

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

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

In dieser Aufzählung wird mehreres deutlich, ohne indes recht weiterzuhelfen. Da ist u.a. das Exotische, das Ferne, das Außergewöhnliche, das Geheimnis usw. Viele der Themen sind "abgesunkene Erwachsenenthemen". Dabei handelt es sich zumeist um komplexe Zusammenhänge, die im Zuge ihrer literarischen Behandlung zu stereotypen Bildern, zu Klischees, verkürzt wurden. Solche Bilder - Seeräuber, Indianer etwa - enthalten mehr oder weniger verklärende Muster gewünschter oder gefürchteter Verhaltensmöglichkeiten.

Ein anderer Bereich ist der Kontext von Gewalt, Tod und Katastrophe. Dies kann als der Versuch der Kinder gelesen werden, mit tabuisierten Themen umzugehen, aber auch als Versuch, den Schrecken des Daseins durch seine mediale Vergegenwärtigung zu bannen.

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

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

Im einzelnen kann das sein, etwas Verbotenes zu tun, zu verunglücken, sich zu verirren, ohnmächtig und klein zu sein, unabhängig zu sein, Abenteuer zu bestehen, Schule, Geborgenheit und Fürsorge zu erfahren usw. Auf einer subjektiven Ebene artikulieren sich in den Themen der Kinder Bedürfnisse Wünsche, Sehnsüchte, Hoffnungen, Sorgen und Ängste.⁵

Diese Sichtweise kann allerdings noch durch eine weitere Perspektive in Anlehnung an die Schütz'sche Phänomenologie der Lebenswelt ergänzt werden.⁶ In der bisher entfalteten Sichtweise wurden die Themen der Kinder eher als Ausdruck auferlegter sozialer Relevanzen mit großer Nähe zur persönlichen Emotionalität der Kinder betrachtet. Die Themen können jedoch ihrer psycho-sozialen Dynamik entkleidet werden oder sich von vornherein nicht in diesen Zusammenhang einfügen. Dann tritt eine Form der thematischen Relevanz hervor, durch die ein Thema selbst begründet ist. Wenn z.B. Kinder sich für Dinosaurier interessieren, dann kann das eventuell. vor dem Hintergrund von Angst oder dem Wunsch nach Stärke gesehen werden. Es spielt aber auch sicherlich eine Rolle, daß diese Art gigantischer Lebewesen von dem absticht, was die Kinder an Wissen und Erfahrung über Tiere haben.

Thematische Relevanz meint dann, etwas Unvertrautes hebt sich aufdringlich von dem Rahmen des Vertrauten ab.⁷

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

Es darf bei dieser Argumentation nicht der Eindruck entstehen, als sei der bestehende Wissensvorrat von Kindern qualitativ von geringerer Bedeutung gegenüber dem Neuerwerb von Wissen. Das Neue könnte überhaupt nicht thematisch relevant werden, gäbe es nicht bereits vorhandenes Wissen und bestehende Deutungsschemata. Nur darauf basierend wird etwas überhaupt als neu erfahren. Die Suche nach Wissen und Erkenntnis ist an den Menschen als biographisches Wesen gebunden: Er macht

⁵ Vgl. Döpp 1988, Parmentier 1989, Lang 1985, Oswald/Krappmann 1985, Rauschenberger 1985, Scholz 1991.

⁶ Vgl. Schütz/Luckmann 1979.

⁷ Vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 229ff.

Erfahrungen vor dem Hintergrund abgelagerter Erfahrungen, bringt sie mit den sedimentierten Erfahrungen in Beziehung und konstruiert so neue Bezugsschemata für den weiteren Erfahrungsaufbau. Es besteht ein ganzheitlicher Erfahrungszusammenhang, in dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verknüpft sind. Die Einheit des Erfahrungszusammenhanges macht die Welt zu einem sicheren Platz, indem sie den Einzelnen mit dem Vertrauen ausstatten, in einer voraussagbaren Welt zu leben. Die Bedeutung kindeigener Themen liegt nun darin, daß sie der natürliche Ansatzpunkt für den Wissenserwerb in einem vollständigen Erfahrungszusammenhang sind. Eine solche Passung kann sich nur herstellen, wo Kinder von sich aus Interessen und thematische Relevanzen artikulieren. Die Themen, die die Kinder eigenständig aufgreifen und verfolgen, sind ein wesentliches Medium des Aufbaus ihres Wissensvorrates und der Entwicklung ihrer Erkenntnisfähigkeit. Diese Ausführungen weisen darauf hin, daß Sachen und Themen, die den Kindern wichtig sind, ein Ausdrucksfeld finden müssen, weil sie auf dieser Basis ihr Weltverständnis ausbilden und weil ihnen die Welt sonst nicht verständlich wird und sie dann dem peinigendem Gefühl der Ungewißheit, das ihre Verhaltenssicherheit untergräbt, ausgesetzt bleiben.

Wir denken jedoch, daß es nicht primär die Themen sind, die Kinder von Erwachsenen unterscheiden und die das Lernen der Kinder untereinander bestimmen, sondern die Formen oder Umgehensweisen damit. In den Lehr-Lernformen der Kinder untereinander werden diese kindspezifischen Umgehensweisen sichtbar.

LERNEN IST TUN

Kinder haben buchstäblich dauernd etwas zu tun und deshalb ist es ihnen auch nie langweilig. Es sei denn, sie dürfen nichts tun. Das Tun, das motivgeleitet etwas bewirkt und die Umwelt verändert, bezeichnet A. Schütz als Arbeit, wobei er den Begriff weiter faßt als die produktiven Tätigkeiten im ökonomischen Sinne, nämlich als Veränderung der Umwelt und Sozialwelt. So gesehen geht die kindliche Aktivität über das Spielen hinaus.⁸

Das Tun der Kinder hat einen ernsthaften Charakter. Indem Kinder sich aktiv ausdrücken, sowohl im instrumentellen als auch sozialen Tun, lernen sie auf die Umwelt einzuwirken. Gleichzeitig lernen sie, daß sie ständig ihrem Tun eine Bedeutung geben, andere ihr Tun auf seine Bedeutung hin auslegen und die Bedeutung des eigenen Tuns mit der Bedeutung, die die anderen diesem Tun beimessen, im großen und ganzen übereinstimmen muß, soll es verstehbar sein. Brächten die Kinder keine Aktivität auf und träten sie auf diese Weise nicht in Prozesse sozialer Interaktion ein, würden sie nur ohne Sinn und Verstand zu handeln lernen. Kinder, die auf die Umwelt einwirken, erwerben Wissen um realitätsgerechtes Handeln. In der Koordinierung der eigenen Handlungen mit denen von anderen, gelangen sie dazu, dieses Wissen auszubilden und später in Handlungen selber zu reproduzieren.

Die Teilnahme der Kinder an bedeutungsschaffendem und bedeutungsbestätigendem Tun vollzieht sich immer auch in kindeigenen Formen: dem Gespräch unter Kindern, im Humor, Zuschauen und Zeigen, Zeichnen, Malen, Modellieren, Basteln, Sammeln, Geschichtenschreiben u.a.m.

In diesem Zusammenhang heißt "Lernen" etwas "Tun können", d.h., die Fähigkeit zu haben, das zu Lernende in bestimmten körperlichen Bewegungen nach entsprechenden Regeln und in Handlungskontexten anwenden zu können. Für Kinder scheinen abstrakte Qualifikationen, wie etwa das "Schreiben-Können" sich auch als Fähigkeit zu realisieren, die zum Schreiben-Können gehörenden Körperbewegungen ausführen zu können, das geschriebene Wort lesen zu können und es in einem sinnvollen Zusammenhang sagen zu können. Den Satz eines Kindes "Ich kann lesen", müßte man eigentlich übersetzen mit: "Ich kann lesen tun".

⁸ Vgl. Schütz/Luckmann 1984.

LERNEN IN SOZIALEN BEZIEHUNGEN

Auf den ersten Blick liest sich die folgende Beschreibung als Beispiel für eine schultypische Anforderung eines Lehrers an Kinder. Eine genauere Analyse zeigt jedoch, daß hier zwei unterschiedliche Lernvorstellungen gegeneinander stehen.

"Der Lehrer hat von Anna und Michaela, die Freundinnen sind und prinzipiell immer zusammenarbeiten wollen, den Eindruck, daß sie in ihrer Zusammenarbeit eher spielen, Bildchen malen und `herumgickeln'. Das ist wohl auch der Hintergrund dafür, daß er sie in einer Phase der Wochenplanarbeit, in der es galt, eine Geschichte zu schreiben, ernsthaft dazu anhielt, voranzumachen, um mit der Geschichte zu Ende zu kommen. Faktum war jedoch, daß die beiden Mädchen nichts anderes als eben das Schreiben dieser Geschichte im Sinn hatten. Allerdings wollten sie die Geschichte gemeinsam schreiben, und ihre Geschichte sollte auch besonders schön aussehen. Und so ergab es sich, daß sie sich immer wieder des Inhalts und Fortgangs der Geschichte vergewisserten, darüber berieten, welche Sätze sie schreiben wollten, gewählte Formulierungen sich bekanntgaben, verwarfen und modifizierten und letztlich guthießen. Das eine oder andere Rechtschreibproblem wurde gelöst. Dem gesetzten Anspruch, den Text schön zu gestalten, kamen sie dadurch nach, daß sie fast jedes Wort in einer andersartigen Farbe zu Papier brachten. Auch das unterlag gemeinsamer Besprechung. Außerdem mußten die farbigen Filzer ausgetauscht werden."⁹

Es darf hier nicht der Irrtum entstehen, daß die beiden Mädchen einerseits einen Text aufgeschrieben und andererseits diesen Text mit "Kunstwerken" verschönert haben. Vielmehr gehören die sogenannten "Kunstwerke" ebenso zum Schreiben, wie die auf das Blatt gebrachten Buchstaben. Die gemalten Bilder und die farbig gemalten Buchstaben sind nicht Illustration des Textes, sondern bilden zusammen mit dem Text eine stoffliche Einheit.

Dabei besteht der Reiz auch darin, daß das Bild das Kind weniger an vorhandene Konventionen und Regeln bindet, als das geschriebene Wort. Deutlich wird auch, daß die Relevanz des Tuns von den Beziehungen der beiden Mädchen bestimmt und mitbestimmt wird. Sie beraten sich, warten aufeinander, gucken voneinander ab und machen alles gemeinsam. Die Gemeinsamkeit der Tätigkeit ist untrennbarer Bestandteil der Handlung. Die Mädchen arbeiten nicht nur inhaltlich, sondern schaffen gleichzeitig ein "Klima des Einverständnisses", indem sie sich ihrer gegenseitigen Solidarität versichern. Sie schaffen eine Situation, in der sie sich so verhalten und fühlen können, als seien sie dem anderen sehr ähnlich. Ihre Zusammenarbeit erwächst aus der Freundschaft und mündet auf einer der Arbeit beigeordneten Ebene symbolisch wieder in Freundschaft ein. Dem Kind bleibt es gestattet, Lernender und Freund zugleich zu sein. Die Selbstdefinition als Freund muß nicht beiseite gestellt werden, sondern kann gleichzeitig mit der Arbeit aufrechterhalten werden. Ebenfalls gleichzeitig schadet die Arbeit der Freundschaft nicht und so kann das Kind unbelastet arbeiten und sich in einem Selbst, das sachliche Interessen für wichtig hält, bestätigt sehen.

Die bisherigen Aussagen fügen sich unter der Überschrift "Lernen in sozialen Beziehungen" zu einer Einheit zusammen.

Im Tun begeben sich die Kinder in die soziale Welt der bedeutungsschaffenden Interaktion hinein. Dabei ist es von Vorteil, sich auf eine Zusammenarbeit in sozialen Beziehungen stützen zu können, die eine unterstützende Atmosphäre schafft, um sich der Aneignung der Welt und daraus resultierenden herausfordernden Aufgaben zu stellen. Wo sich dabei die Themen ihrer Eigenwelt entfalten, können die Kinder auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen lernen, in einer Welt zu leben, die sie durch Lebensmut und eigenes Handeln gestalten können. Die Idealisierung des "Ich kann - immer wieder" als biographisch verankertes Wissensselement, das als Voraussetzung für das Lernen angesehen werden kann, ist darin fundiert.

In diesem Zusammenhang kann die von anderen Kindern unterstützte Beschäftigung mit selbstgewählten Thematiken, verbunden mit der Kultivierung eigener Interessen, zeitweise verschüttete Lernfähigkeiten wieder freilegen.

Die Beschäftigung mit den Eigenthemen in der Interaktion mit anderen Kindern ist außerdem auch ein Prozeß der intersubjektiven Verankerung von Wissen. Wenn dabei

⁹ Lambrich 1990, S. 19. Die Schilderung bezieht sich auf die Freie Schule Aarbergen.

die Kinder hauptsächlich mit ihren Freundinnen und Freunden interagieren, kann das als ein Hinweis dafür gewertet werden, daß dieser Prozeß eher mit vertrauten anderen als in anonymen Beziehungen gelingt. In der Interaktion mit anderen, in gemeinschaftlicher Tätigkeit und im gemeinschaftlichen Gespräch, versichern sich die Kinder einer gemeinsamen Welt, kodifizieren sie Wissen und versichern sich gegenseitig der Plausibilität und Glaubwürdigkeit des Wissens. Die Interaktion untereinander bewirkt, daß das eigene Wissen als subjektive Wirklichkeit aufrechterhalten werden kann, indem es gleichzeitig in der Verschränkung von Perspektiven objektiviert wird.

Die Interaktion der Kinder untereinander weist aber noch einen anderen Aspekt auf. Das hierbei gewonnene Wissen ist nicht einfach nur übernommenes Wissen, sondern ein gemeinsam konstruiertes Wissen. Das gemeinsam konstruierte Wissen ist aber eines, dem die Kinder eher vertrauen können als einem Wissen, das ihnen lediglich nahegelegt wurde, zumal das Kind seinen Eigenbeitrag dazu beigesteuert hat und das Wissen dadurch eine Bewährung erfahren hat, da es sich im Lichte des Wissens von anderen etablieren konnte.¹⁰

LERNEN DURCH ZUSEHEN UND ZEIGEN

Unter Kindern läßt sich eine Lernform beobachten, die in der Regelschule kaum noch anzutreffen ist, wohl aber traditionell die wichtigste Lernform von Kindern außerhalb der Schule ist: Das Lernen durch Zusehen und Zeigen.

Wenn die Kinder in offenen Situationen arbeiten, kommt es immer wieder vor, daß sie ihre Arbeit unterbrechen, um anderen Kindern zuzuschauen. Sie schauen zu, was ein anderer tut und wie er es tut. Daraus können sich inhaltliche Gespräche ergeben. Das zuschauende Kind interessiert sich für das Tun des Kindes, dem es zuschaut, fragt, regt an, wird aufgeklärt und eingeweiht. Manchmal geschieht das Zuschauen aber auch nur als stille Teilhabe. Aber auch dann hat es Informationswert. Ein Kind schaut einem anderen zu, wie es mit Rechtschreibübungsaufgaben umgeht, ein Spiel durchführt oder eine Beleuchtungsanlage in einem Pappmodellhaus installiert. Der Sinn des Zuschauens scheint in zwei Richtungen zu gehen. Er hat einmal instrumentelle Bedeutung. Durch das Zuschauen kann ein Kind wichtige Erfahrungen sammeln, welche Interessenshorizonte auch für es selber bedeutsam sein können und welche praktischen Fähigkeiten und Tätigkeiten auf welche Weise für die Bewältigung von Aufgaben und Handlungssituationen einzusetzen sind. Zuschauen ist ferner der beobachtende Mitvollzug in der Sicherheit einer nicht vollständigen Involviertheit mit realen Konsequenzen, sich den Dingen annähern zu können. Nicht zuletzt ist Zuschauen für das Lernengagement selber von Bedeutung. Am Beispiel anderer Kinder erfährt das zuschauende Kind, auf welche Weise, d.h. mit welcher Arbeitshaltung und welchem Arbeitsstil mit welchem Vorgehen, Arbeitsvorhaben und Aufgaben bewältigt werden können.

Ein anderes Phänomen ist das Zeigen.

Die Kinderbeobachtungen ergaben, daß die Kinder häufig damit beschäftigt waren, sowohl den Lehrern als auch anderen Kindern zu zeigen, was sie aktuell machten bzw. was sie gemacht hatten. Häufig wird dies mit einem "Schau mal", "Guck mal" eingeleitet. Es folgt dann die Zuwendung des Angesprochenen zum Demonstrationsobjekt. Daraus können sich längere Gespräche über die gezeigte Sache ergeben. Der Zeigende beschreibt und erklärt, erläutert in die Sache eingegangene Intentionen, berichtet von Schwierigkeiten, die zu bewältigen waren und wie sie gelöst wurden, hebt besondere Details hervor, auf die er besonderen Wert gelegt hatte, und das angesprochene Kind reagiert mit Fragen, Hinweisen, Korrekturen und im Ergebnis mit Lob oder Kritik. Die durch das Zeigen ausgelösten Gespräche über Sachen werden von den Kindern mit großer Ernsthaftigkeit geführt, gleich ob es sich um die Bearbeitung

¹⁰ Vgl. Youniss 1982.

von Steinen oder die Herstellung einer steinzeitlichen Pfeilspitze oder um eine selbstverfaßte Geschichte handelt.

Dem Zeigen haften einige unterschiedliche Bedeutungen an. Kinder, die anderen Kindern zeigen, womit sie sich beschäftigen, geben sich zu erkennen. Sie bekunden ihre Interessen und Vorlieben. Wo sie dabei auf Resonanz stoßen, sei es in Form eines geteilten Interesses, sympathischer Anteilnahme, anerkennender Würdigung oder kritischen Respekts werden sie darin bestätigt und gefestigt, sich der Welt zu öffnen und sie sich auf eigenen Wegen anzueignen. Prozesse des Zeigens eröffnen dem Kind die Möglichkeit, sich als Person an Sachen (Gegenstände) zu binden. Das ist gleichzeitig ein identitätsbildender Vorgang. "Ich bin, was ich tue". Identität als personstiftende Kategorie ist nicht ohne Inhalte, die die betreffende Identität konstruieren, denkbar. Indem nun ein Kind mit Vorliebe Geschichten schreibt, übt es sich nicht nur in diesem Talent, sondern exponiert sich gleichzeitig auch als Person, die als guter Geschichtenschreiber zu charakterisieren ist. Die Anteilnahme anderer an seinen Geschichten ist eine Anerkennung in der Identität als guter Schriftsteller. Darüberhinaus ist die Anerkennung dessen, wofür sich eine Person interessiert, auch immer eine Anerkennung der Person selbst.

Durch das Zeigen und um das Zeigen kreisende Prozesse (Gespräche) erfahren die Kinder zudem, daß die Wissenserzeugung ein individueller und sozialer Vorgang ist. Der einzelne erzeugt auf der Basis seiner Motive, Interessen und Bewußtseinsprozesse ein Wissen, das sich wiederum im Lichte der Deutungsschemata und des Wissens der anderen zu bewähren hat. Während ein traditioneller Frage- und Antwortunterricht eher eine rezeptologische Übernahme von Wissen als Lernstoff nahelegt, fördert die komplexe Wissenspräsentation im Interaktionsprozeß des Zeigens und Zuwendens das Verstehen von Wissen als Ausdruck der bedeutungs- und sinnschaffenden Tätigkeit von Menschen.

Zeigensprozesse können jedoch auch einen profaneren aber deshalb nicht minderen Bedeutungshintergrund haben. Aufgaben, Anforderungen, Tätigkeiten sind auch immer mit Gütemaßstäben versehen. Wie gut und angemessen ein Kind eine Sache macht, kann von anderen beurteilt werden. Solche Urteile werden durch Zeigensprozesse hervorgerufen. Mit dem Zeigen streben die Kinder offensichtlich danach, Aussagen über die Angemessenheit und Qualität ihrer Arbeit zu erhalten. Sie tragen der schlichten Tatsache Rechnung, daß Wissen objektive und intersubjektive Merkmale aufweist, derer sie sich durch das Hervorrufen der Stellungnahme von anderen vergewissern können. Dabei lernen die Kinder aus Erfahrung, egozentrische Perspektiven zu transzendieren und erarbeiten für sich selbst die Kenntnisse und Urteilsmaßstäbe, an denen sie sich im Lernen und im Wissensaufbau orientieren können.

EXKURS: DER EXPERTE, DIE EXPERTIN

Vormachen-Nachmachen hat das Vorbild zur Voraussetzung. Gelernt wird eben von dem Kind, das etwas kann, was man selbst nicht kann. Eine besondere Bedeutung dabei haben "die Experten".

Unter Kindern ist bekannt, wer über ein besonderes Wissen oder über besondere Eigenschaften verfügt, wer also Experte oder Expertin ist. Experte für Tischtennis, für Lesen, Erdkunde, Computer, Flaggen, Rechtschreibung, Briefmarken, Fußball, Karikaturen, Gedichte, Musik, Indianer, Theater, bestimmte Spiele, Backen, Kochen, Töpfern, Dinosauriere, Basteln von Schiffen, für Gerechtigkeit und vernünftiges Urteilen und so weiter.¹¹

¹¹ Da in den Freien Schulen weitaus mehr Wissensbereiche und Fähigkeiten und Fertigkeiten gewissermaßen als "Schulstoff" möglich und zugelassen sind, als in einer Regelschule, ergibt sich auch ein weitaus breiteres und ausgeprägteres "Expertentum" unter Kindern. Die konzeptionell unterstellte Gleichwertigkeit verschiedener Fähigkeiten gibt fast jedem Kind die Chance, in einem, d.h. in "seinem" Gebiet, sich einen "Expertenstatus" zu erarbeiten.

In dem Verhältnis zwischen lernendem Kind und "Experten" lassen sich gewisse Nachahmungstendenzen beobachten. Im Kern aber laufen sie nicht darauf hinaus, das zu können, was der "lehrende Experte" kann. Ein wenig wird übernommen und - außer in einer Streitsituation - nicht versucht, den Experten einzuholen oder zu übertrumpfen. Der Experte ist Vorbild eher in einem assoziativen als in einem konkreten Sinne. Kindergruppen neigen unserer Erfahrung nach eher zu einer Art Diversifikation von Expertenwissen als dazu, den Experten in seinem Feld einholen zu wollen. Hier findet sich in Lernprozessen wieder, was Barritt u.a. als einen wesentlichen Unterschied zwischen Spielen unter Kindern und von Erwachsenen initiierten Spielen herausgearbeitet haben: "The game is played to play, not to win."¹² Unabhängig von seinem biographischen Alter oder seinem Entwicklungsalter kann das einzelne Kind so Anerkennung finden, indem sein Expertenstatus nicht permanent infrage gestellt wird.

Welche Bedeutung die Unterstellung, daß jemand, der sich als Experte ausgibt, auch Experte ist, haben kann, konnte an einer für diesen "Experten" unangenehmen Situation beobachtet werden. Er hatte sich als Experte für Spinnen ausgegeben, ohne viel und genaueres über Spinnen zu wissen. Ein zweiter Junge legte ihn nun auf diese Rolle fest, ging mit ihm die Bilder eines Spinnenbuches durch und fragte: "Wie groß wird die?"; "Ist sie gefährlich?", "Hat sie viel Gift?" usw. Die Zumutung des Fragenden war nicht von erwachsener Ironie begleitet, sondern ernsthaft fragend. Sie brachte den vermeintlichen Experten auch alsbald in eine schwierige Situation, aus der er sich durch zunehmend phantastischere Behauptungen zu retten suchte. Seine Expertenrolle konnte er damit bewahren. Die Rollenzuschreibung war wirkungsvoller als der Inhalt seiner Aussagen.¹³

LERNEN DURCH GEMEINSAMES FORSCHEN

Eine Besonderheit gemeinsamen Tuns unter Kindern besteht in dem, was man "gemeinsames Forschen" nennen kann. Es beginnt in der Regel damit, daß ein Kind etwas entdeckt, was es überrascht und in dem es eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten findet - zum Beispiel den Magnetismus eines alten Lautsprechers oder die Fähigkeit eines Staubsaugers, auf der einen Seite Papierschnitzel anzusaugen und auf der anderen Seite in die Luft zu blasen. Jede derartige Entdeckung, die wir beobachten konnten, hatte unmittelbar zur Folge, daß ein oder mehrere Kinder hinzugeholt wurden. Wenn man so will, muß diese Entdeckung publik werden. Dann werden eine Reihe von Experimenten mit dem Magneten oder Staubsauger angestellt, bis klar ist, was sich alles machen läßt und was nicht. Sucht man nach einer Systematik in der Vorgehensweise der Kinder, so findet sie sich am ehesten in Form von Assoziationen. Damit ist gemeint, daß ein Merkmal eines Gegenstandes, mit dem etwa der Magnet ausprobiert wurde, verändert wird, während ein anderes Merkmal beibehalten wird. Die Experimente werden als Kette variiert. Die Kinder nehmen - in Bezug auf den Magneten - kleine Nägel, große Nägel, Schrauben, Münzen verschiedener Art, diverse Werkzeuge, die gerade greifbar sind; dann werden verschiedene Gegenstände aneinandergehängt, um zu sehen, "wie weit der Magnetismus wirkt" oder es wird mit Nägeln eine durch den Magnetismus gehaltene Brücke gebaut, die von dem Magneten bis zu einem Blechstreifen des Lautsprechers reicht. Über dieses Experimentieren hinaus werden solche Prozesse häufig in eine Phantasiegeschichte eingebettet. Die einzelnen Handlungen sind dann Teil einer "story". Der Fortgang der Experimente kann sich nun entweder aus den Assoziationen im Zusammenhang mit den Versuchen oder aus der Entwicklung der Geschichte ergeben. So kann aus dem Staubsauger etwa eine Rakete werden und aus den experimentierenden Kindern eine Weltraumbesatzung.¹⁴

¹² Barritt u.a. 1983, S. 160.

¹³ Protokoll Grundschule Sprendlingen, 1. 3. 1991.

¹⁴ Damit ist nicht gemeint, daß Kinder nicht zwischen Phantasie und Realität unterscheiden können. Schon Dreijährige sind dazu in der Lage. Kinder verfügen vielmehr über die Fähigkeit, Realität wie Phantasie als zwei in sich abgeschlossene Welten mit jeweils gültigen Regeln zu betrachten. Sie können auch blitzschnell von der einen zur anderen wechseln, sich jeweils vollständig in der einen Welt engagieren - allerdings ohne zu vergessen, in welcher sie sich gerade

DIE BEDEUTUNG DER EIGENWELT FÜR DAS LERNEN IN DER SCHULE

In einer Zeit, in der sich der Eindruck aufdrängt, daß pädagogische Prozesse die Gesamtheit aller kindlichen Lebensräume erfassen - Schule, Straße, institutionalisierte Freizeit - greifen wir einen Gedanken von Martinus J. Langeveld wieder auf. Der Titel "Die Schule als Weg des Kindes"¹⁵ macht zugleich deutlich, daß mit dem Raum Schule ein zweiter, nämlich die Eigenwelt des Kindes, korrespondieren sollte, sollen - modern gesprochen - Spielen und Lernen sich nicht als Simulation erweisen. Aus heutiger Sicht heißt dies, Kindern die Möglichkeit zu geben, in unbeobachteten und ungeplanten Räumen zu spontanen Spielen und Arbeiten zusammenkommen zu können. Wenn es jedoch richtig ist, daß es diese Räume kaum noch oder gar nicht mehr gibt, so muß sich die Schule der Paradoxie stellen, innerhalb ihrer pädagogisch geplanten Einrichtung Freiräume für ein spontanes, nicht-gelenktes Lernen von Kindern untereinander zu ermöglichen.

Zwei Grenzen sind jedoch auch deutlich. Die eine bezieht sich auf den Erziehungsaspekt, die andere auf den Aspekt des Lernens.

Kinder übernehmen untereinander in Kindergruppen nicht nur Autorität, sondern auch Verantwortung. Sie bilden etwa Geheimgruppen, mit einem Anführer oder einer Anführerin und lernen darin, daß Erwachsene nicht alles wissen müssen. Sie lernen, sich von den Eltern und von anderen Erwachsenen selbständig zu machen. Diese Verantwortung wird aber dann zur Überforderung, wenn die Erwachsenen selbst aus der Verantwortung für die Kinder flüchten oder den Wunsch danach haben.

Die Begegnung zwischen Kind und Sache, die etwa Langeveld vorgeschwebt haben mag, ist heute kaum noch gegeben und war wahrscheinlich schon zu seiner Zeit eine Illusion. Wenn es richtig ist, daß die Alltagswelt der Kinder weitgehend wissenschaftlich-technisch bestimmt ist, dann läßt sie sich nicht mehr mittels Erfahrung begreifen, sondern nur noch dann, wenn man die Aussagen der Wissenschaft, die Methoden der Technik, versteht und durchschaut. Die Erwachsenen verfügen über ein Wissen, das sich Kinder im Lernen untereinander nicht erarbeiten können. Es gibt u.E. auch keine entwicklungslogische Fortsetzung eines realistischen Denkens zu einem naturwissenschaftlichen Denken. Es handelt sich vielmehr um zwei konkurrierende Denkweisen. Es bleibt immer noch Aufgabe, einen didaktisch/methodischen Weg zu finden, der sowohl die Denkweisen der Kinder akzeptiert und einen Lernprozeß anregt, der sie im Rahmen dieser Denkweisen zu Auseinandersetzungen motiviert, als auch Formen bereitstellt, eine wissenschaftliche Denkweise bereits im Grundschulalter Kindern angemessen zu vermitteln.

Literatur

Allen, V. L.: Children Helping Children: Psychological Processes in Tutoring. In: J. R. Levin u.a. (Hrsg.): Cognitive Learning in Children. Theories and Strategies, New York/San Francisco/London 1976.

Auwärter, M.: Development of Communicative Skills: The Construction of Fictional Reality in Children's Play. In: J. Cook-Gumperz u.a. (Hrsg.): Children's Worlds and Children's Language. Berlin/New York/Amsterdam 1986, S. 205-230.

Barritt, L. u.a.: The world through children's eyes: hide and seek & peekaboo. In: Phenomenology + Pedagogy 2/83, S. 140 - 161.

befinden. Auch das achtjährige Kind, das mit einer Stoffpuppe spricht, weiß, daß es sich um eine Stoffpuppe handelt, auch wenn es im Moment so tut, als ob die Stoffpuppe lebendig sei.

¹⁵ Langeveld 1960.

Bell, A.: An experiment in education made at the male asylum of Madras: Suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendence of the master or parent. London 1797.

Bell, A.: Instructions for conducting schools through the agency of the scholar themselves; comprising the analysis of an experiment in education, made at the male asylum, Madras, 1789-1796. London 1817.

Bransford J. D./ Heldmeyer, K.: Learning from Children Learning. In: J. Bisanz u.a. (Hrsg.): Learning in Children. Progress in Cognitive Development Research. New York/Berlin/Heidelberg/Tokyo 1983, S.171-190.

Bruner, J.: Child's talk. Learning to use language. Oxford 1983.

Cook-Gumperz, J.; Corsaro, W. A. (Hrsg.): Children's Worlds and children's language. Berlin 1986.

Damon, W.: Die soziale Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1989.

Doise, W.: Social regulations in cognitive development. In: Hinde, R.A. u.a. (Hrsg.): Social relationship and cognitive development. Oxford 1987, S. 294-308.

Faust-Siehl, G. u.a. (Hrsg.): Kinder heute - Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt/M, (Beiträge zur Reform der Grundschule - Band 79/80). Frankfurt/M 1990.

Garlichs, A.: Alltag im offenen Unterricht. Frankfurt 1990.

Ginsburg, H./ Opper, S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart 1975.

Goffman, E.: Interaktionsrituale. Frankfurt 1971.

Gruntz-Stoll, J.: Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen. München 1989.

Hamel, J.: Der gegenseitige Unterricht. Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaster u.a.. Paris 1818.

Hartup, W.: Relationships and their significance in cognitive development. In: Hinde, R.A. u.a. (Hrsg.): Social relationship and cognitive development. Oxford 1987, S. 66-82.

Kleinespel, K.: Schule als biographische Erfahrung. Weinheim und Basel 1990.

Krappmann, L./ Oswald, H.: Schulisches Lernen in Interaktion mit Gleichaltrigen. In: Z. f. Päd., 31. Jg. 1985, H. 3, S. 321-337.

Lambrich, H.-J.: Zur Frage von Wohlbefinden und Belastung. In: Schulversuch Freie Schulen. Zwischenbericht aus den Begleituntersuchungen über die Freien Schulen als Lern- und Lebensraum für Kinder. Wiesbaden 1990.

Lambrich, H.-J.: Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation "schlechter" Schüler. Weinheim 1987.

Lancaster, J.: Improvements in education, as it respects the industrious classes of community. London 1803.

Lancaster, J.: Improvements in education, as it respects the industrious classes of community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the education of one thousand poor children. London 1805.

Langeveld, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig 1960.

Maurer, F.: Lebensgeschichte und Lernen. In: Ders. (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt 1981, S. 105-132.

Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1989.

Meyer-Drawe, K.: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Frankfurt 1984², S. 19-25.

Parmentier, M.: Strukturen der kindlichen Vorstellungswelt. Frankfurt am Main/New York 1989.

Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1977.

Rauschenberger, H.: Kinderfragen - Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik. In: Z.f.Päd., 31. Jg., 1985, H. 6, S. 759-771.

Rowland, S.: The Enquiring Classroom. An Introduction to children's learning. London/New York 1984.

Scholz, G.: Kinder lernen von Kindern. Rundfunksendung, Südwestfunk, Juni 1989.

Scholz, G.: Kindheit bei den Molussen. In: D. Lenzen (Hrsg.): Melancholie als Lebensform? Berlin 1989, S. 29 - 40.

Scholz, G.: "Manchmal fühl ich mich schon machtlos" - Alltag in einer Freien Schule. Rundfunksendung, Südwestfunk, Februar 1990.

Scholz, G.: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. (Habilitationsschrift, eingereicht bei der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt/Main). Wald-Michelbach 1990.

Scholz, G.: Die Bedeutung des "anderen" Kindes in Freien Schulen. Abschlußbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Freien Schulen in Hessen in den Jahren 1986 - 1990. Erscheint 1991 in der Publikationsreihe des "Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung", Wiesbaden.

Scholz, G.: Offener Unterricht in der Praxis. Leben in der Schule. In: Deutsche Lehrerzeitung, (Jg. 38) Ausgabe 20/1991, S. 8 (Zusammen mit Chr. Walter).

Schütz, A./Luckman, Th.: Strukturen der Lebenswelt Bd. 1. Frankfurt 1979.

Schütz, A./Luckman, Th.: Strukturen der Lebenswelt Bd. 2. Frankfurt 1984.

Ulich, M.: Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel. In: Z.f.Päd., 1985, H. 6, S. 735-745.

Youniss, J.: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein, W./Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt 1982, S. 79ff.