

Dr. Gerold Scholz

Kinder lernen voneinander

Worum es geht

Pädagogisches Denken neigt aus seiner Geschichte heraus dazu, die pädagogische Situation mit einem Schüler und einem Pädagogen auszustatten. Der Alltag in den Schulen gestaltet sich allerdings völlig anders. Aus der älteren Sicht steht hier einem Erwachsenen eine mehr oder minder undisziplinierte Horde von Schülern gegenüber. Diese Horde zu bilden, zu kultivieren und in eine gewissen Ordnung zu bringen, erschien als Aufgabe des Lehrers. Eine lange Diskussion und in mancher Hinsicht eine grundsätzliche Veränderung des Lehrer-Schüler-Bildes hat zu einer Individualisierung des Unterrichts geführt. In modernen Konzepten steht der einzelne Schüler mit seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen im Mittelpunkt. Dabei scheint mir außer Sichtweite zu geraten, daß ein offener Unterricht auch von der Fähigkeit des Lehrenden abhängt, mit einer Kindergruppe umzugehen und nicht mit einem einzelnen Kind.

In einem offenen, individualisierten Unterricht ist die Kindergruppe entscheidend für die Lern- und Verhaltensmöglichkeiten des einzelnen Schülers. Damit sind die Aspekte angesprochen, die im folgenden diskutiert werden sollen: Die Bedeutung der Mitschülerinnen und Mitschüler für die sozial-emotionale und die kognitive Entwicklung des Kindes in einer Klasse.<sup>1</sup>

Die Klasse als Gruppe

In einem 2. Schuljahr hatte sich folgende Situation ergeben:

Die Lehrerin zeigte Photos und legte sie dazu auf den Fußboden. Die Kinder saßen im Stuhlkreis darum herum. Einige Kinder versuchten, näher an die Photos heranzukommen und verdeckten damit den anderen die Sicht. Ohne viel zu sagen, brachten einige Kinder die vordrängelnden dazu, sich wieder auf ihre Plätze zu setzen.

Eine Vielzahl ähnlicher Beobachtungen ließe sich aufzählen. Ihnen allen ist gemeinsam, daß die Kindergruppe schon zu Beginn des 1. Schuljahres Normen entwickelt hatte und darauf bestand, daß sie von (fast) allen eingehalten werden. Ein Teil dieser Normen geht sicher direkt auf die Lehrerin zurück. Etwa die, daß es beim Vorlesen still sein soll. Dann treten Kinder als Hilfslehrer und Hilfsrepräsentant der Lehrerin auf. Dies ist in seinen - für den Lehrer angenehmen wie unangenehmen - Seiten ein bekanntes Phänomen. Als angenehm erscheint es dort, wo es der Lehrerin die Disziplinierung abnimmt. Als unangenehm tritt es auf, wenn es immer wieder bestimmte Kinder trifft und zur Bildung von Außenseitern führt. Ein weiterer Teil ist auf die indirekt vermittelten Normen der Lehrerin zurückzuführen. Die Höflichkeit des Umganges, den die Lehrerin mit den Kindern pflegt, findet sich auch in den Äußerungen der Kinder wieder. Da sie sich bei den Kindern zu entschuldigen vermag, gelingt es auch den Kindern, sich untereinander zu entschuldigen usw.

Ein dritter Teil schließlich besteht aus Normen, die sich in der Kindergruppe entwickelt haben. Sie sind weniger von den Moralvorstellungen von Erwachsenen geprägt als von denen der Kinder.

---

<sup>1</sup> Der Beitrag basiert auf einer mehrjährigen Studie, die im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung durchgeführt wurde. Ihr Titel: "Die Bedeutung des 'anderen' Kindes in den Freien Schulen Marburg und Frankfurt."

Die folgenden Überlegungen gelten allein diesem Zusammenhang.

Die Voraussetzung dafür, daß sich solche Gruppennormen artikulieren können, ist die relative Zurückhaltung des Erwachsenen in der Beurteilung und Durchsetzung von Normen und Erwartungen. Dort, wo sich der Lehrer zurücknimmt in seiner Leitungs- und Lenkungsfunktion, geht auch ein Teil der Verantwortung für das Gelingen des Zusammenlebens auf die Kindergruppe über. Als ein Ergebnis empirischer Beobachtung solcher Situationen läßt sich festhalten, daß die Kindergruppe in aller Regel diese Verantwortung übernimmt und auch in der Lage ist, sie auszufüllen.

#### Die Gruppe als Norm

Für das einzelne Kind bedeutet dies nun, daß die Mitschülerinnen und Mitschüler Ansprüche und Erwartungen stellen, daß es in der Gruppe ein System von Regeln gibt und auch die Möglichkeit, sie durchzusetzen. Die Kindergruppe erhält in einem offenen Unterricht gegenüber dem einzelnen Kind so etwas wie eine pädagogische Kompetenz. Das macht es für den Lehrenden notwendig, die in der Gruppe ablaufenden Prozesse zu kennen und notfalls auch zu beeinflussen. Wobei seine Möglichkeit der Beeinflussung vor allem darin liegt, bestimmte Umgangsformen zum Vorbild zu machen. Ob eine Klasse einen schwachen Schüler zum Außenseiter stempelt oder ihn durch ein Lob zu einem Lernfortschritt ermutigt, hängt wohl in erster Linie von der Lehrerin oder dem Lehrer ab. Eine grundsätzliche Form des Einflusses besteht allerdings darin, sich in manche Fragen und Entscheidungen nicht einzumischen, weil erst dadurch die Kinder die Möglichkeit bekommen, vorhandene Probleme auf ihre Weise zu lösen.

Die folgende Szene gibt nicht nur einige Hinweise auf Besonderheiten kindlichen Denkens, sondern auch auf die mögliche Verhaltensweisen von Erwachsenen. Sie wurde aufgenommen in einer Freien Schule.

Einmal in der Woche machen deren SchülerInnen ein Cafe, zu dem andere Kinder kommen, ebenso SchülerInnen aus der benachbarten Schule wie Erwachsene aus beiden Schulen. Die Szene beschreibt jene von Kindern ungeliebte Situation des Aufräumens und Abwaschens.

#### Susanne als Erzieherin

Susanne wendet sich an Hannah:

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

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

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

Karla, von der älteren Schulgruppe, kommt dazu und will mithelfen. Von nun an sind Susanne und Karla zusammen. Sie bestücken die Spülmaschine. Hannah fegt.

Hannah: "Ich bin fertig!"

Susanne: "Was hast du gemacht?"

Hannah: "Gefegt!"

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

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

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

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

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

Susanne spült.

Susanne: "Ich finde Spülen schöner als Abtrocknen!"

Jonas kommt herein.

Susanne: "Jonas, du mußt mithelfen abtrocknen!"

Die Zurückhaltung des Lehrers gibt hier den Kindern die Möglichkeit, die Verteilung der Arbeit und die Reihenfolge selbst zu bestimmen. Er bestimmt allein das Ziel, aber nicht den Weg. Damit hält er sich aus einer Diskussion heraus, an der ein Erwachsener nicht rational teilnehmen kann. Nämlich an der Frage, ob Spülen oder Abtrocknen, Kehren oder den Mülleimer wegbringen, die angenehmeren oder unangenehmeren Tätigkeiten sind. Jeder, von einem Erwachsenen organisierte Plan des Aufräumens, müßte über diese Vorlieben der Kinder hinweggehen und daß, was "schön" sein kann, wie Spülen, zur ungeliebten Arbeit machen. Das Vermögen, über den Prozeß der Tätigkeit zu bestimmen, muß auch die Möglichkeit einschließen, die eigenen Bewertungsmaßstäbe anzulegen.

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

Die Tatsache, daß sie ihr Brötchen "Witzbrötchen" nennen und sich beim Naschen "spitzbübisch anschauen", zeigt, daß sie sehr wohl wissen, worin die üblichen Normen bestehen. Diese Verletzung der Norm ist eine Art des ironischen Umganges damit: sie verletzt sie und bestätigt sie gleichzeitig. Das Hin und Her, die Ironie, machen den Spaß aus. Dies zuzulassen bedeutet nicht nur, den Kindern die Freude zu lassen, es ermöglicht ihnen auch eigene Erfahrungen zu machen. Damit ist gemeint, den Gegenstand mit den bisherigen eigenen Anschauungen konfrontieren zu können.

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

Die Kinder verfügen nämlich über eine Kategorie, die Erwachsenen schwer zugänglich ist. Ihnen ist wichtig, etwas "schön" machen zu dürfen. Ebenso, daß das was sie tun, Teil einer Beziehung ist. Als sie Brötchen schmierten, sagte Susanne: "Ich mache die Brötchen schön und langsam". Ihre Leistungsbereitschaft begründete sich auch daher, daß es nicht irgendwelche Brötchen waren, sondern die für eine der Betreuerinnen, für Heidi:

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

Sie hat ein Tablett mit zwei Brötchen vor sich.

Susanne: "Das sind meine!"

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

"Ich mache die Brötchen schön und langsam."

Susanne sieht Jonas, der nicht bei der Arbeit ist, sie ruft ihm zu:

"Jonas, jetzt schmier!"

Susanne: "Jetzt hier, das ist das Achte, dann brauch ich nur noch ein Brötchen, dann bin ich fertig für die Heidi."  
"Die Heidi, will die nur Käse? Die Heidi kann ich belegen, wie ich will, gell?"  
"So, das hier ist für die Heidi."  
Herr A.: "Das stimmt aber nicht!"  
Susanne: "Das sind aber neun!"  
Herr A.: "Wollte Heidi halbe oder ganze Brötchen?"  
Susanne: "Ah, ganze Brötchen, dann muß ich das Ganze noch einmal machen!"  
Manfred: "Ich beschmier auch für die Heidi!"  
Susanne: "Nee, das mach ich!"  
Manfred: "Du hast mir gesagt, daß ich mit beschmieren kann!"  
Susanne: "Ich habe jetzt schon neun ganze gemacht, das reicht! Ich kann nicht mehr!"  
Herr A. sagt, daß sie eine Pause machen könnten. Sie machen aber keine Pause, sondern belegen sich selbst ein Brötchen. Herr A. holt einen Teller, damit alle Kinder ihre Brötchen darauflegen können.  
Susanne möchte aber einen Teller für sich allein. Sie nimmt sich einen eigenen Teller.  
Anschließend entwickelt sich folgender Dialog:  
Hannah: "Ich kann nicht mehr!" (Gemeint ist hier "Brötchenschmieren")  
Susanne: "Hannah, wenn du motzt, hört das auch nicht auf!"  
Hannah: "Ich weiß."

Susanne erkämpft sich die dominante Rolle in der Vierergruppe. Sie bestimmt, was die anderen tun sollen, sie übernimmt Verantwortung, indem sie darauf achtet, was insgesamt zu tun ist und sie beharrt darauf, die Brötchen allein schmieren zu dürfen. Dennoch ist sie auf das Einverständnis der Gruppe angewiesen. Auch wenn sich Susanne in dieser Situation zur Anführerin macht und etwa ein anderes Kind zurechtweist, dann ist dies nur auf der Grundlage möglich, daß die Kindergruppe ihr Verhalten als angemessen und gerechtfertigt akzeptiert.

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

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

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

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

### Kinder lernen voneinander

Neben der erzieherischen Bedeutung der geschilderten Situation ist auch deutlich, daß dort Kindern voneinander gelernt haben: Brötchen schmieren, Einkaufen, Abrechnen, Aufschreiben, Sauber machen usw.

Aufgabenstellungen in einem offenen Unterricht sind häufig interpretationsbedürftig. Es gilt, das Arbeitsblatt zu verstehen, herauszufinden, wie sich ein Waage ins Gleichgewicht bringen läßt, Ideen entwickeln, wo man überall mit dem Thermometer die Temperatur messen kann, nachfragen, wie ein Wort richtig geschrieben wird usw.

In offenen Situationen ist der nächste Ansprechpartner für das Kind häufig eben nicht die Lehrerin, sondern die Mitschülerin oder der Mitschüler. Wenn dann Kinder beginnen, ihren Klassenkameraden Aufgaben zu erklären, dann sind sie mehr und anderes als bloße Hilfslehrer. Ebenso wie in ihren erzieherischen Funktionen bringen sie ihre "Welthaltung" mit ein. Aus der Vielfalt kindlicher Haltungen möchte ich zwei hervorheben, die auch schon im obigen Beispiel angedeutet wurden. Das ist die Konkretetheit kindlichen Lehrens und die Wahrnehmung von Welt als Beziehungsumwelt.

### Lernen heißt Tun

"Lernen" heißt für Kinder vor allem, eine körperliche oder als körperlich gedachte Handlung ausführen zu können. Für Grundschulkindern heißt "Lernen" etwas "Tun können", d.h., die Fähigkeit zu haben, eine bestimmte körperliche Bewegung nach entsprechenden Regeln ausführen zu können. Sei dies ein Handstand oder die richtige Schreibung eines Wortes, das Erlesen eines Textes oder sagen zu können, wie die Hauptstadt von Frankreich heißt. Das ist jedem Erwachsenen einsichtig bei den Fähigkeiten, die wir als körperliche verstehen. Für Kinder aber scheinen abstrakte Qualifikationen, wie etwa "Schreiben-Können" als Fähigkeit, die zum Schreiben-Können gehörenden Körperbewegungen ausführen zu können, das geschriebene Wort lesen zu können und es in einem sinnvollen Zusammenhang sagen zu können. Den Satz eines Kindes "Ich kann lesen", müßte man eigentlich übersetzen mit: "Ich kann lesen tun".

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

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

Das Kinder durch Nachahmung lernen ist bekannt. Ich möchte aber noch einmal die generelle Bedeutung der Orientierung der Kinder am Tun hervorheben. Lernen heißt aus ihrer Sicht nicht ein Wissen zu haben, sondern - zum Beispiel - es aussprechen zu können.

Um es an einem weiteren Beispiel deutlich zu machen: Das Lernziel, daß ein entsprechend geformtes Stück Blech auf dem Wasser schwimmt, ist nicht Lernziel eines Kindes. Sein Lernziel heißt: Daß dieses konkrete Stück Blech vor mir schwimmen soll.

Das "Tun" verbindet sich mit der Konkretheit der Situation. Nicht Regeln und Gesetze werden gelernt, sondern ihre Anwendungen. Die Theorien, die Kinder entwickeln, haben als eine Grundlage den Versuch, Ordnung in die Dingwelt zu bringen. An den Dingen interessieren dabei vor allem deren mit den Sinnen wahrnehmbaren Eigenschaften - zum Beispiel die Farbe. Für das Kind ist der Gegenstand, den es in seiner Theorie unterzubringen versucht, nicht Exempel eines Allgemeinen, sondern jeweils komplexes Ganzes. Eine kindliche Theorie muß dieser Komplexität des Gegenstandes angemessen sein.

An einem weiteren Beispiel läßt sich die Differenz zu einer an einem wissenschaftsorientierten Lernen orientierten Didaktik verdeutlichen. Der Satz, "Im Wald leben viele Tiere", könnte von einem Kind stammen und ist Kinder nachvollziehbar. Die Aussage, "Jedes Tier hat einen Lebensraum", ist von ein wissenschaftliche Aussage, die sich aus einer abstrakten Überlegung ergibt und für den einzelnen nicht allein durch Erfahrung im Umgang mit Tieren nachzuvollziehen ist.

### Lernen heißt Lernen in Beziehungen

An einem Beispiel läßt sich die zweite wesentliche Ebene zeigen, die das Lernen von Kindern bestimmt: die Beziehungsebene.

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) aufgefressen haben.

An vielen anderen Beispielen ließ sich 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 das heißt, ob irgendetwas gefährliches mit dem Mond verbunden sein mag oder mit den Dinosaurieren.

"Was ist gut oder gefährlich für mich" - lautet die Frage. Es ist gut, daß die Sonne am Fleck bleibt; gut, daß man nach dem Horizont nicht hinunterfällt usw. Die Welt wird in Beziehung gesetzt zu sich selbst oder hilfswise zu Menschen an sich. Entsprechend geschehen alle Lernprozesse im Kontext sozialer Beziehungen.

Alles Lernen, also "Tun können", ist eingebunden in die soziale Welt der Kinder. 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, es gemeinsam mit einem anderen Kind tun zu können oder um ein anderes Kind zu ärgern. Lernprozesse, die Kinder untereinander organisieren, gründen sich auf diesem geteilten Wissen, das Sachthemen als Teil der Beziehungsumwelt versteht. In diesem Sinne heißt "Lernen" für Kinder, einen Gegenstand oder Sachverhalt in eine Vielfalt von Beziehungen zu einem selbst und zu der vorhandenen Beziehungsumwelt zu setzen.

Von daher wird die überragende Bedeutung von Freundschaften unter Kindern verständlich. Wobei der Freund oder die Freundin nicht so sehr das ist, was man hat, sondern das, worum

man ringt. Die Schulwelt des Kindes, das ist aus einer Reihe von Untersuchungen bekannt, ist bestimmt von den sozialen Ereignissen und Beziehungen und nicht von den Themen und Stoffen. In dieser sozialen Welt wiederum steht Freundschaft, ihre Anbahnung, Aufkündigung oder nur Drohung der Aufkündigung an erster Stelle. Freunde tun alles gemeinsam, teilen, spielen zusammen und halten auch dann zusammen, wenn sie sich mal streiten. Wer wessen Freundin ist, bildet monatelang den wesentlichen Teil der Gespräche und Auseinandersetzungen in einer Kindergruppe. Es wäre lohnend darüber nachzudenken, wie ein derart biographisch orientiertes Curriculum aussehen könnte, wie Aufgaben zu gestalten wären, die dieses Freundschaftsthema zur Voraussetzung hätten.