

PD Dr. Gerold Scholz

Mein Beitrag zur Entwicklung der Grundschulpädagogik in Forschung und Lehre

Ich beziehe mich auf zwei Fallstudien als meinen Beitrag zur Entwicklung der Grundschulpädagogik vor. Zuvor werde ich meine Position deutlich machen in Bezug auf den Grundschulunterricht und den Diskurs darüber. Dabei ergeben sich erste Konsequenzen für die Lehre, die ich am Schluß wieder aufgreife.

Wer forscht, befindet sich in einer Tradition der Praxis und in einer des Forschungsdiskurses und wer an Fallstudien arbeitet, kann die eigene Person nicht ausblenden.

Ich beschreibe zunächst den biographischen Hintergrund meines Beitrages zur Grundschulpädagogik und die Entwicklungslinie, in die ich meine Arbeit einordne. Anschließend erläutere ich die beiden Forschungsvorhaben und die Konsequenzen, die ich unter anderem daraus für die Lehre gezogen habe.

Soweit der Überblick über meinen Vortrag.  
Zum biographischen Hintergrund.

Entscheidend geprägt hat die Fragerichtung beider Untersuchungen eine Erfahrung am Ende meines Referendariats als Grundschullehrer.

Die Lehrerin veranlaßte alle Kinder der Klasse, mir einen Brief zu schreiben. Es gab eine hohe Korrelation zwischen der Anzahl der Rechtschreibfehler mit der inhaltlichen Aussage. Je persönlicher die Briefe waren, um so größer war die Fehlerzahl. Und je weniger Fehler die Briefe enthielten, um so nichtssagender waren sie.

Da ich überwiegend den Deutschunterricht erteilt hatte, mußte ich mich fragen, was die Schülerinnen und Schüler von mir gelernt hatten.

Meinen Standort in der Traditionslinie des Grundschulunterrichts illustriere ich an zwei Bildern und einem Text. Daran anschließend wird auch meine Position in der Diskussion deutlich werden.

Die beiden Bilder sind zunächst Symbole eines unterschiedlichen Verständnisses von Grundschule. In dem einen Bild sind die Tische leer, die Blicke der Schülerinnen und Schüler auf die nicht sichtbare Lehrperson gerichtet. Alles, was die Vermittlung des Wissens stören könnte, ist beseitigt, geleert, damit Raum ist für den Schulstoff. Auf dem anderen Bild bordet der Klassenraum über von

Materialien und Ergebnissen bisheriger Arbeit. Die Kinder schauen nicht nach vorn, sie reden miteinander. Im Zentrum steht nicht der Lehrer oder die Lehrerin, sondern die gestellte Aufgabe.

Der Unterricht auf dem einen Bild läßt sich mit Jörg Ramseger vorsichtig als "eher instruktionsorientiert" bezeichnen und der Unterricht im anderen Bild als "eher subjektorientiert".

Ramseger versucht in dem Streit zwischen beiden Positionen einen "dritten Weg", denn die eine Position drohe der Beliebigkeit anheimzufallen, die andere doktrinär zu werden. Der dritte Weg geht zurück auf eine bestimmte Herbart Interpretation.

Der Unterricht soll nicht mehr vorrangig von der vermeintlich objektiven Sachstruktur des Gegenstandes bestimmt werden, sondern von den Fragen der Lernenden an den Gegenstand.

Die Funktion des Lehrers bestehe darin, die bei den Lernenden schon vorhandenen Fragen herauszuarbeiten und Fragen an den Gegenstand zu provozieren.

Meine Frage an Ramsegers Aufsatz - den ich als typisch ansehe für eine bestimmte pädagogische Diskussion - lautet: Was sind Fragen der Schülerinnen und Schüler?

Darauf gibt der Aufsatz keine Antwort und die Frage allein macht deutlich, daß Jörg Ramseger "Fragen" nicht als Begriff, sondern als Metapher benutzt.

Nun sind Metaphern in der Pädagogik üblich.

Ich erinnere an den Aufsatz von Hans Scheuerl "Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken". Da es sich, so schrieb er, im pädagogischen Bereich vor allem um innere Erfahrungen handelt, ist der Gebrauch von Metaphern unvermeidlich und bedenkenlos üblich. Dort, wo ein Kategoriengefüge noch nicht herausgebildet ist, hat die Metapher eine heuristische Funktion. Darin besteht auch ihre Gefahr. Sie verleitet dazu, wörtlich genommen zu werden, als ein Beweis, der mit der Metapher gar nicht zu haben ist.

Man darf also die Aussage, "der Unterricht soll die Fragen der Schüler bearbeiten" als heuristisches Modell verstehen, das weitere Untersuchung leitet.

Ließe man die Aussage einfach so stehen, dann erschiene die Metapher schon als Antwort, als Lösung des Problems. Die Tatsache, daß Jörg Ramsegers Aufsatz mit der Metapher endet, scheint mir exemplarisch. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik versichert sich der Bedeutung ihrer Aussagen innerhalb des Diskurses der Disziplin. Hier ist "Fragen der Schüler" eine traditionsbeladene Metapher - wie der Hinweis auf Herbarth zeigt. Danach zu fragen, was denn Fragen der Schüler seien, heißt dagegen empirisch zu fragen.

Es geht also um die Beziehung von Empirie und pädagogischem Diskurs.

Wenn die empirische Wende der Erziehungswissenschaft gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik Empirieblindheit geltend machen konnte, so läßt sich gegen eine sozialwissenschaftliche Tatsachenforschung einwenden, daß sie das spezifisch pädagogische Moment in Interaktionen nicht zu erfassen vermag, in vielen Fällen kaum die Komplexität unterrichtlichen Handelns.

Zu suchen ist also eine Forschungsmethode, die die Komplexität von Unterricht wahrt, zum Beispiel ihre Inhalts- und Beziehungsaspekte und die zumindest anzudeuten vermag, was denn eigentlich pädagogisches Handeln heißen kann.

Aus meiner Sicht erfüllt die Fallstudie diese Bedingungen, wenn man sie "pädagogisch" wendet. Wenn man unter "Fall" nicht nur wie in der Medizin oder im Rechtssystem "einen Fall von" versteht, sondern auch "einen Fall mit".

Beide Studien, auf die ich mich beziehe, sind Fallstudien, und zwar als Langzeitstudien, jeweils 4 Jahre. Im Zuge teilnehmender Langzeitbeobachtung wird die Geschichte des Falles auch zur eigenen Geschichte, der "Fall von" zum "Fall mit".

Die Fallstudie gibt die Möglichkeit, die Komplexität von Unterricht zu wahren und gleichzeitig im Fall das individuelle Allgemeine aufzusuchen. Die Langzeitstudie befreit den "Fall" davon, bloß "Problemfall" sein zu können und erlaubt es so, das Besondere und das Allgemeine gleichermaßen beachten zu können.

Nun enthält jede Forschung - ob ausgewiesen oder nicht - eine Perspektive. Meine Perspektive habe ich mit der Frage nach den "Fragen der Schülerinnen und Schüler" schon angedeutet.

Es scheint mir im Rahmen der bisherigen Geschichte der Grundschulpädagogik notwendig, "Adressatenforschung" zu betreiben. Das bedeutet, die Blickrichtung umzukehren. Nicht die Frage in den Vordergrund zu stellen, welches die geschickteste und erfolgreichste Methode sei, einen gegebenen Stoff an die Schüler zu vermitteln, oder welches der richtige "Stoff" sei, sondern: was ein Stoff, was Schule, was die Welt, was Lernen usw. aus der Sicht von Kindern bedeutet, die Schülerinnen und Schüler sind.

Dieser Perspektivenwechsel prägt wohl die gegenwärtige Diskussion um die Grundschulpädagogik. Er hat sich, soweit ich sehe, wohl zuerst beim Spracherwerbsprozeß etabliert, im Sachunterricht durchgesetzt und wird zur Zeit in Bezug auf die Mathematik erprobt.

Dieser Blickwechsel setzt einige Grundeinsichten voraus. Vor allem die, daß Lernen ein aktiver und nicht ein passiver Prozeß ist. Das Grundschulkind zu einem aktiven Lernen fähig sind, daß sie denken können, deuten können, Vorstellungen von sich und der Welt und ihrer Zukunft haben usw. Dazu gehört auch die Einsicht, daß dieses Denken und Wahrnehmen der Kinder anders ist als das der Erwachsenen. Piaget sprach von einer "eigenständigen geistigen Chemie" der Kinder.

Erst aus solchen Annahmen über die Fähigkeiten von Kindern und deren Differenzen zu Erwachsenen wird Unterricht als "Vermittlungsaufgabe" deutlich. Unterricht ist dann der Ort, der beide Deutungsweisen "vermittelt".

Wenn man Unterricht in diesem Sinne als "Vermittlung" versteht, dann lassen sich daraus auch bereits zwei Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ableiten:

Nämlich erstens: Eine Lehrerin sollte wissen, was sie weiß.

Es genügt nicht, ein bestimmtes Wissen zu haben. Notwendig ist vielmehr die Fähigkeit zur Einordnung dieses Wissens. Anders formuliert: Dieses Wissen muß selbst wissenschaftlich begründet sein. Wissenschaftlich begründetes Wissen unterscheidet sich von anderem Wissen dadurch, daß es die Methode der Wissenserzeugung begründen kann.

Wenn man zwischen mimetisch-symbolischem Wissen, lebenspraktischem Wissen, in Wissenschaftsdisziplinen gesammeltem Wissen und verstehendem Wissen unterscheiden kann - ich beziehe mich hier auf eine Unterscheidung in Anlehnung an Messner/Rumpf - dann gehört zum wissenschaftlichen Wissen die Zuordnung eines Gewußten zu einem dieser Bereiche.

Und damit ein Wissen über die jeweilige Erklärungsqualität und die Erklärungsgrenzen.

Dies ist komplementär zur zweiten Anforderung:

Notwendig ist ein Verstehen der Fragen und des Wissens der Kinder.

Dies ist eine Voraussetzung um durch Fragen und Aufgaben die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu fördern.

Eine Aufgabe der Ausbildung ist die Anschlußfähigkeit der Deutungen und Handlungen der Lehrerin an die der Kinder. Dazu sollte sie deren Deutungen verstehen.

Ich komme mit dieser letzten Bemerkung zur Darstellung der ersten der beiden Studien.

Von 1986 bis 1990 habe ich in den Freien Schulen Marburg und Frankfurt verschiedene Untersuchungen durchgeführt, die im wesentlichen den Titel trugen: "Kinder lernen von Kindern".

Durch die Beobachtung des Handelns und Deutens von Kindern untereinander wollte ich etwas über deren Handlungs- und Deutungsmuster erfahren. Ich stelle Ihnen einige Ergebnisse vor.

1. Kinder machen nicht bloß Erfahrungen mit Phänomenen, sie machen sich auch darüber Gedanken. Sie bilden Theorien. Sie versuchen eine Beziehung zwischen Phänomenen herzustellen, ohne auf ein System zurückgreifen zu können, daß diese Welt als geordnete Welt voraussetzt.

Das folgende Beispiel soll illustrieren, was ich meine.

Eine Klasse stellt eine Wanduhr her. Die Kinder zeichnen ein großes Ziffernblatt. Der Lehrer hat eine Batterieuhr gekauft. Als die Uhr eingesetzt werden soll geht sie nicht. Ein Junge läuft los und holt eine neue Batterie. Er wägt die alte in der linken Hand und die neue in der rechten Hand und sagt: "Die muß gehen, die ist schwerer".

2. Die Theoriebildung wird vorangetrieben von Experimenten. In solchen Experimenten wird ein Gegenstand in eine Vielfalt von Beziehungen gesetzt. An einem Magneten eines Lautsprechers lassen sich viele Versuche ausführen. Es lassen sich Nägel daran hängen, Schrauben, Geld, eine Schere - schließlich Ketten von Nägeln und Schrauben. Versucht wird aber auch Stereopor, Papier, Kunststoff und so weiter. Die Frage dabei lautet nicht: Was wird vom Magneten angezogen und was nicht - das ist eine Erwachsenenfrage. Sie lautet vielmehr: Wie stark ist der Magnet. Ich komme darauf zurück.

3. Es gibt unter Physikdidaktikern die These, daß Kinder bei dem Spiel - immer wieder einen Eimer mit Wasser zu füllen und auszuleeren - die Erfahrung der Konstanz machen. Ich denke eher, daß Kinder deshalb immer wieder dieses Spiel spielen, weil die Verschiedenartigkeit, in der das Wasser aus dem Eimer fließt und sich auf der Erde verteilt, eine faszinierende Erfahrung ist. Das immer wieder dieses Spieles ist die Erfahrung des: ich kann es immer wieder.

An diesem Beispiel läßt sich ein weiterer wichtiger Aspekt andeuten. Ein wesentliches Moment der Erfahrung in der Wiederholung ist die Erfahrung der Folgen der eigenen Handlungen. Kinder bringen in die Versuche zumeist ihren

Körper mit ein. Das Gleichgewicht einer Waage ist erst dann begriffen, wenn man mit den Händen links und rechts auf die Waage gedrückt hat.

4. Kinder sehen Phänomene in dem Sinne komplex - als die Vielfalt der Eigenschaften eines Gegenstandes eine Vielfalt von Beziehungen ermöglicht. Die Farbe ermöglicht Vergleiche mit anderen Farben, ebenso das Gewicht, die Form oder die Funktion. Eine der spezifisch kindlichen Umgehensweisen mit Phänomenen besteht darin, sie in eine Geschichte einzubringen. Der Fortgang und Verlauf der Experimente, denen ein Gegenstand unterworfen wird, wird somit sowohl abhängig von den Möglichkeiten des Gegenstandes wie von der Struktur der Erzählung, in die er eingebunden wird.

Fünftens und zusammenfassend:

Kinder leben in einer Beziehungsumwelt. Das heißt: die Theorien, die sie über ihre Umwelt konstruieren, enthalten immer die Person des Kindes - oder hilfsweise Menschen an sich. Die Frage: Wie stark ist der Magnet - hat zum Hintergrund die Frage: Ob er stärker ist als ich.

Mehrere Kinder schauen sich ein Buch über Dinosaurier an. Ein Junge, der Experte über Dinosaurier, sagt bei jedem Bild, ob dieses Tier gut zu den Menschen war oder schlecht. Mein Einwand - es habe damals keine Menschen gegeben - ändert nichts daran, daß diese Zuordnung weiterhin vorgenommen wird.

Ich finde zunehmend eine Aufmerksamkeit auf Wahrnehmungseinstellungen von Kindern in neueren Veröffentlichungen. Dazu drei Beispiele:

"Die Grundschulzeitschrift 72/1994"

"Niete"

"Schlange", "wie eine Schlange", "S", "Z" (Grundschule 3/1994)

Wer, wie Jörg Ramseger, die Fragen der Kinder an den Gegenstand in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen will, wird zulassen müssen, daß nicht von vornherein feststeht, was der Gegenstand ist. Erst die Frage konstituiert ihn. Dieser Unterricht müßte wohl auch lange bei der Frage verweilen, ob dies eine Schlange ist oder wie eine Schlange aussieht. Die Lehrerin müßte zunächst einmal die Bedeutung der Frage und des durch die Frage konturierten Gegenstandes verstehen.

Weiterhin: Eine Schule, die die Fragen der Kinder zuläßt, kann sie nicht von ihrem Entstehungszusammenhang trennen. Als Kinderfrage ist sie immer bezogen auf den Lebenszusammenhang des Kindes. Das können auch Sterne sein oder die eigene Zukunft als erwachsener Mensch.

Meine These, Kinder leben in einer Beziehungswelt, gilt auch für Schule und Unterricht. Von daher war Unterricht nie bloße Vermittlung von Wissen, sondern immer ein Rahmen für mögliche Beziehungen. Und von daher kann sich Unterricht auch nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken. Unterricht war und ist in diesem Sinne auch immer ein Lebensraum, gleich, ob man ihn sich gewissermaßen hinterrücks einstellen läßt oder ihn pädagogisch gestaltet.

Die Grundschule als Lern- und Lebensraum realisiert heute, unabhängig von der Diskussion um eine veränderte Kindheit, was eigentlich mit der Etablierung von Unterricht gegeben war: ein Ort, der zugleich ein sozialer Ort ist und eine spezifische Aufmerksamkeit ermöglicht, die an anderen Orten kaum oder gar nicht möglich wäre.

Der Ort "Grundschule" als Moratorium im Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Räumen ermöglicht so etwas wie eine "pädagogische Interaktion".

Damit komme ich dazu, das 2. Projekt kurz vorzustellen.

Ich werde dabei der Frage nachgehen, worin das pädagogische einer Interaktion bestehen kann.

Ich kann mich bei der Vorstellung des Projektes kurz fassen, denn es ist im großen ganzen wohl bekannt. Ich meine die Langzeitstudie, in der Gertrud Beck und ich eine Sprendlinger Schulklasse vom 1. Schultag bis zum Ende der Grundschulzeit beobachtet haben.

Ich interpretiere eine Szene, die sich auf zwei Tage verteilt. Obwohl dies nur ein knapper Ausschnitt ist, wird darin ein Stück Entwicklung deutlich. Ich sage dies ausdrücklich, denn zumeist ergibt sich das spezifisch pädagogische nicht aus der einmaligen Interaktion, sondern aus der Geschichte des Umgangs von Lehrerin und Kind.

Die Referendarin führte im 4. Schuljahr ein Projekt über Indianer durch. Die Kinder sollten einen Lückentext ausfüllen.

Frau Beck notiert am 24. Juni 1993:

Aaron hat ein Spezialproblem. Nach dem Satz, daß es 200 Tage im Jahr regnet, folgt der Satz: "Dichte..... durchziehen das Land". Hier will Aaron nun "Häuser" hinschreiben und verteidigt seine Entscheidung auch gegen Sven und Kristian, die

"Regenwälder" hinschreiben wollen. Sein Argument: Wenn es soviel regnet, brauchen die Menschen feste Häuser.

Die Kinder diskutieren dies nun.

Kristian argumentiert für die Lösung "Regenwälder" mit der Begründung, Frau Kurth habe gesagt, dies sei richtig. Aaron, wütend: "Ich weiß ja die Lösung, nur die Frau Kurth weiß es nicht!"

Einen Tag später beobachte ich die folgende Situation.

Referendarin und Lehrerin kontrollieren die Ergebnisse der Lückentexte. Und Aaron kann nichts vorweisen.

Lehrerin: "Aaron, ich hab gedacht, für dich ist das Thema interessant - oder nicht?"  
Aaron schüttelt mit dem Kopf.

Lehrerin: "Ich hab jedenfalls gehört, daß du dich am Anfang sehr gut beteiligt hast ... und dann hast du gedacht, ist ja egal?"

Frau Beck erklärt, daß Aaron ein Lückenwort eigentlich sinnvoll eingesetzt hat, dies aber als verkehrt zurückgewiesen wurde.

Aaron ist fast am Weinen. Die Referendarin blättert in ihrer Mappe.

Lehrerin: "Und dann konnt er sich nicht so einbringen, und das ist immer schwer, wenn er das nicht so schafft."

Frau Beck: "Das war eine gute Idee. Denn er hatte überlegt, wenn es 200 Tage im Jahr regnet, dann brauchen die Leute feste Häuser. Erwartet war aber: Regenwald."  
Ein Kind: "Regenwälder".

Lehrerin: "Hast du denn dein Blatt dabei heute. Hast du's nicht mehr?"

Frau Beck: "Er hat es durchgestrichen. Für ihn war die Arbeit erledigt."

Lehrerin: "Aaron, das kann ja mal passieren, das man mit seiner Idee nicht durchkommt. Aber dafür das ganze Blatt wegzutun, das geht nicht."

Der Zwischenruf eines Kindes "Regenwälder" und nicht, wie Frau Beck gesagt hatte, "Regenwald" macht deutlich, worum es bei dem Lückentext ging: das Einsetzen des richtigen Wortes. Was richtig oder falsch ist, kann man als Kind nicht ermessen, das weiß nur die Referendarin. Die Tatsache, daß die Jungen darüber diskutieren und daß Aaron so hartnäckig ist, zeigt, daß diese Unterrichtsauffassung offenbar eher ungewöhnlich ist.

Ich möchte nun die Aufmerksamkeit auf die Lehrerin lenken.



Sie weiß ja zunächst nicht, was vorgefallen ist. Ihre erste Bemerkung etikettiert Aaron nicht, sondern läßt ihm Raum für eigene Erklärungen. Dies wiederum ist etwas, was Aaron schlecht kann. Die Lehrerin sucht nun über das Lob ein Gespräch mit dem Jungen. Als dies nicht gelingt und sie nun von einem Erwachsenen mehr Informationen erhalten hat, spricht die Lehrerin halb zu Aaron, halb zu Frau Beck. Sie macht, was ich - eine stellvertretende Deutung - nennen möchte. Sie erklärt Aaron, warum sie glaubt, daß er im Moment nichts sagen kann. Sie deutet damit auch an, worin sie eine Konfliktlösung gesehen hätte. Nämlich in der Fähigkeit, die eigene Meinung nicht nur defensiv und motzend zu vertreten, sondern offensiv, sachlich und ruhig. Auch ihre Schlußbemerkung hält die beiden Aspekte zusammen: Das Verständnis für den Jungen und seine Situation, sowie den Hinweis auf eine Norm.

Das nenne ich: eine komplementäre Deutung.

Es ist immer problematisch, aus dem Kontext herausgenommene Szenen zu interpretieren. Man müßte viel mehr dazu sagen, was hier aus Zeitgründen nicht geht. Ich wollte nur zeigen, wie die Lehrerin offen ist gegenüber der Interpretation des Kindes ohne ihre eigenen Ansprüche zu vernachlässigen. Wenn man bedenkt, daß die Interaktionssituation für die Lehrerin noch dadurch erschwert wurde, daß ihre Aussagen von der Referendarin als persönliche Kritik verstanden werden konnten, so finde ich in der Szene eine hohes Maß an Bewußtheit, Selbstbewußtsein und Offenheit durch die Lehrerin realisiert.

Der Phänomenologe van Manen hat den Unterschied in der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu anderen Berufsgruppen, die mit Kindern umgehen, durch den Satz charakterisiert: "a teacher has hope". Aaron, so denke ich, wurde vermittelt, daß die Lehrerin die Hoffnung hat, daß er lernen wird, seine eigenen Interessen auch selbständig zu artikulieren.

Und nicht: daß er zu dumm war oder zu faul!

Wenn man Offenheit, Selbstbewußtsein und Bewußtheit als Merkmale der Lehrerin in dieser Situation erkennen kann, so fragt sich, was der Beitrag des Studiums sein kann, um sie zu ermöglichen.

Bevor ich zum Schluß meines Vortrages auf Konsequenzen für die Ausbildung zu sprechen komme, fasse ich meine bisherige Darstellung zusammen.

Ausgehend von einer eigenen Erfahrung habe ich mich mit dem "Vermittlungsproblem" beschäftigt. Wenn man mit Gerhardt Petrat den Unterschied zwischen "Schule halten" und "Unterricht" in der

Vermittlungsorientierung des Unterrichts sehen kann, so ist mein Ergebnis, daß es sich tatsächlich um eine wechselseitige Vermittlung handelt. Zu vermitteln sind zwei verschiedene Lebenswelten, die der Kinder und die der Kultur einer Erwachsenenwelt. Ich habe Jörg Ramsegers Metapher - "Fragen der Kinder" - positiv aufgegriffen, meine aber, daß die bei ihm unterstellte einheitliche Lebenswelt von Kind und Lehrerin nicht gegeben ist. Konkret: Die Fragen der Kinder sind nicht von vornherein die Fragen der Lehrerin. Von daher sollte die Lehrerin ihre eigene Welt kennen und in der Lage sein, die Lebenswelt der Kinder und deren Fragen darin zu verstehen, um beide Welten miteinander vermitteln zu können.

Die Methode der Fallstudie und der Falldarstellung sehe ich ebenfalls in diesem Vermittlungszusammenhang. Von daher - und ich hoffe, daß mir dies gelungen ist - scheint es mir für den pädagogischen Diskurs wichtig, daß er in einer verstehbaren Sprache geführt wird.

Damit bin ich beim Studium.

Ich denke, daß die Beschäftigung mit "Fällen" in der Ausbildung wichtige Funktionen hat. Ich nenne zwei:

Erstens ermöglichen Fälle eine Verbindung von Theorie und Praxis und somit ein zumindest propädeutisches Verfahren, sich der Komplexität der Praxis zu nähern ohne von ihr überwältigt zu werden. Sie enthalten - schreibt Burkhard Müller - zunächst die Aufforderung seinen Verstand - ich möchte ergänzen - sein Gefühl zu gebrauchen.

Zweitens denke ich, erlauben gute Falldarstellungen dem Lesenden, sich gewissermaßen zu verdoppeln. Einmal als denjenigen, der liest und zum anderen als denjenigen, der an der Stelle steht. Etwa an der Stelle der Referendarin, an Stelle Aarons oder der Lehrerin. Damit entsteht die Frage: "Was hätte ich gefühlt, was hätte ich gedacht, was getan?" Diese Reflexion halte ich nicht im Sinne einer technischen Übung für wichtig, wohl aber im Sinne Hennigsens als Übung für die spätere Aufgabe im Beruf, nämlich seine eigenen Handlungen selbst reflektieren zu können. Das Studium - und damit möchte ich schließen - müßte ein wenig mehr die Fähigkeit zum Selbstlernen der späteren Lehrerin in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Fälle scheinen mir dafür geeignet.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.