

Fehler  
!  
Verwe  
isquell  
e  
konnt  
e nicht  
gefun  
den  
werde  
n.

Gerold Scholz

Lernen durch ein anderes Kind. Über die Bedeutung der Mitschüler in altersgemischten Lerngruppen.

"Als wir uns auf die Suche nach ethnologischer Literatur über Kindheit begaben, entdeckten wir, daß Kinder hier ähnlich abwesend sind, wie früher die Frauen. (...) In aller Welt gibt es Kinder, die geboren, gehalten, gestillt und erzogen werden und die sich der Initiation unterziehen, aber die Erforschung dieser Phänomene dient letztlich nur dazu, zu erklären, wie es zu dem Erwachsensein mit seinen Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen kommt. Kindheit wird als Lernprozeß gesehen, dessen Endpunkt bekannt ist, und es bleibt nur herauszufinden, wie das Kind diesen erreicht"<sup>1</sup>.

Es geht um einen Perspektivwechsel. Dieser besteht darin zu sehen, daß Kinder eine eigene Art der Wahrnehmung haben, daß sie auf eine Lebensgeschichte zurückblicken können, daß sie über Theorien verfügen, sich selbst und ihre Umwelt zu verstehen, und, daß sie in ihren Gruppe eigene Traditionen, Regeln und Formen des Umgangs miteinander leben.

Der Perspektivwechsel besteht nicht darin, in Kindern die besseren, weil kreativen, unbelasteten, naiven Menschen zu sehen; sondern darin, zu akzeptieren, daß Kinder anders denken, fühlen und wahrnehmen als Erwachsene. Sie sind deshalb nicht besser - und, wenn auch häufig gemein und brutal - so auch nicht schlechter als Erwachsene.

Aus dieser Sicht gewinnt die Gruppe der Kinder an Bedeutung. Am Beispiel der Schule ist dies eindeutig. Das einzelne Schulkind lebt in der Schule in zwei Normhorizonten: denen der Lehrerin und denen der Mitschüler. Petillon schreibt: "Es wird deutlich, daß in den ersten beiden Grundschuljahren der Umgang mit den Mitschülern ein großes Thema ist. Entgegen aller bisherigen Annahmen scheint die Person des Lehrers die Kinder in weit geringerem Maße zu bewegen."<sup>2</sup>

Die Frage ist, ob der Unterricht in altersgemischten Klassen in notwendig offeneren Formen, die eigenständige Kultur der Kinder wirksam werden läßt, oder, ob er sie, wie meist beim jahrgangsklassenbedingten Frontalunterricht, auf die "Hinterbühne" abdrängt. Anders formuliert: Ob die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von Kindern konstitutiver Bestandteil unterrichtlicher Auseinandersetzung sein dürfen.

Die Eigenwelt der Kinder verstehen

In dem Buch "Lernen und Freiheit" kommentiert der Autor George Dennison den folgenden Text als "herzlose Technokratie":

"Was wir vorschlagen würden ..ist, daß wir noch mehr darüber in Erfahrung bringen sollten, wie Kinder lernen, und wie verschiedene Kinder auf verschiedene Weise lernen. Wenn wir genügend Erfahrungen gesammelt haben, wird es vielleicht möglich sein, eine bessere Übereinstimmung zwischen den Zielen des Lehrplans und den Vorstellungen der Schüler herzustellen; und sicherlich eine bessere Übereinstimmung zwischen dem Bewertungssystem und den Wertvorstellungen der Schüler."<sup>3</sup>

Für Dennison ist diese Auffassung herzlos, weil von den Kindern nur das interessiert, was sie als Schüler ausmacht. Herzlos meint: Allein nach jenen Mitteln und Methoden zu suchen, die eine optimale Beeinflussung von Kindern ermöglichen.

Die Alternative besteht in dem Verstehen der Kinder. Und verstehen meint die Kenntnis und die Anerkennung der eigenständigen Sinndeutung von Kindern. Dies betrifft unter anderem ihr Denken, ihre Gefühlswelt, ihre Alltagskultur oder ihre Weise, sich auszudrücken.

Dieses Verstehen scheint mir notwendig. Nicht, um diese Eigenwelt von Kindern in der Schule zu wiederholen. Es ist vielmehr notwendig, um den Bildungs- und Erziehungsprozeß pädagogisch begründet und verantwortet gestalten zu können. Das Verstehen der Eigenwelt der Kinder ist aus meiner Sicht Voraussetzung für reflektiertes pädagogisches Handeln. Verstehen meint hier: Die Differenz zwischen meinen Vorstellungen als erwachsenem Lehrer oder erwachsener Lehrerin und denen der Kinder bewußt wahrnehmen und nachvollziehen zu können. Denn erst aus der Kenntnis

Fehler  
!  
Verwe  
isquell  
e  
konnt  
e nicht  
gefun  
den  
werde  
n.

der Differenz zwischen kindlichen Sinndeutungen und eigenen Sinndeuten lassen sich pädagogisch verantwortbare stellvertretende Sinndeutungen vornehmen. Das setzt allerdings voraus, daß die Lehrerin weiß, 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<sup>4</sup> - dann gehört zum wissenschaftlichen Wissen die Zuordnung eines Gewußten zu einem dieser Bereiche. 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"<sup>5</sup> 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".

Der gemeinsame Unterricht von Kindern verschiedenen Alters kann also zwei Funktionen haben: Die eine besteht darin, daß den Erwachsenen nähere Kind dazu zu benutzen, das jüngere Kind im Sinne der Erwachsenenvorstellungen zu beeinflussen.

Die andere Funktion würde darin liegen, die Altersdifferenz unter den Kindern als Voraussetzung für ein Lernen der Kinder von Kindern zu sehen.

Zu unterscheiden ist also zwischen dem Schüler als Hilfslehrer und Hilfserzieher und dem Schulkind als Kind. Im folgenden geht es um das Lernen der Kinder von anderen Kindern, also um das Schulkind als Kind.

Was können Kinder voneinander lernen?

Ich versuche, drei wichtige Aspekte einer spezifisch kindgemäßen Wahrnehmung und Deutung an einem ersten Beispiel und einen weiteren Aspekt an einem zweiten Beispiel deutlich zu machen: Die Bedeutung des eigenen Körpers, die Bedeutung der anderen Kinder, die Gestaltung von Experimenten und das Verhältnis von Realität und Fiktionalität.

Das erste Beispiel

Die folgende Szene stammt aus einer Grundschulklasse in der Nähe von Sprendlingen. Es war ein Freitag in der dritten Schulwoche der Klasse 1 c. Im Mittelpunkt steht Said.

Wir gingen zusammen in den Klassenraum. Dort gab es fünf Tischgruppen mit verschiedenen MateriSaiden und Aufgabenangeboten.

Unter anderem einen Tisch mit einer Tellerwaage und einer Balkenwaage.

"8.49 Said nimmt die Balkenwaage und steckt mehrere Plättchen links und rechts in die Schlitze. Die Verteilung ist unsystematisch.

8.50 Benjamin kommt und schlägt scheinbar gegen Said.

8.51 Said nimmt alle Plättchen aus den Kerben und guckt sich um.

8.52 Er legt alle Plättchen auf eine Seite der Balkenwaage und lacht, als sie auf diese Seite fällt.

8.53 Er verteilt die Plättchen so, daß die Balkenwaage in der Balance ist. Und zwar links und rechts je zwei Plättchen in einen Schlitz im gleichen Abstand von der Mitte. Er sagt: "Beide gleich". Er legt 2 Plättchen auf die Halterung in der Mitte der Balkenwaage.

8.53 Er steckt jetzt einzelne Plättchen in die Schlitze, d.h. verteilt die Plättchen auf dem Balken.

8.54 Pit schaltet sich ein. Er legt ein Gewicht von der Tellerwaage auf die eine Seite der Balkenwaage und sagt: "Hat gewonnen".

Fehler  
!  
Verwe  
isquell  
e  
konnt  
e nicht  
gefun  
den  
werde  
n.

8.55 Darauf Said zu Pit: "Willst du das?" (die Balkenwaage?). Sie tauschen. Said nimmt die Tellerwaage, Pit die Balkenwaage. Said sortiert erst alle Gewichte in die entsprechenden Löcher des Holzblocks, in dem sie aufbewahrt werden. Dann legt er alle auf die Teller und zwar so:

8.56 Er zählt die Streifen an den Gewichten und verteilt die Gewichte danach so, daß die Waage ins Gleichgewicht kommt. Er nimmt sie wieder alle herunter und legt eine Hand links, eine rechts auf die Teller, drückt sie links, rechts runter und hält sie so in der Balance."

Das Protokoll zeigt, daß Said seine Experimente durchaus systematisch anlegt, in der Folge der Experimente also ein Lernprozeß zu beobachten ist. Er beginnt mit dem naheliegenden Einstecken der Plättchen in die Schlitze und endet mit dem Einbringen des eigenen Körpers in das Experiment, indem er mit seinen Händen die Tellerwaage ins Gleichgewicht bringt.

Dies ließ sich immer wieder beobachten: Der eigene Körper wird in das Experiment eingebracht. Begreifen läßt sich nicht allein mit dem Kopf, manchmal auch nicht nur mit den Händen, sondern nur mit dem ganzen Körper.

Said ist auch nicht mit einem einmaligen Versuch zufrieden. Er sucht nach der Erfahrung des "immer wieder".

Erst wenn die Waage immer wieder in der Balance bleibt, wenn ich links und rechts Plättchen einstecke, beginne ich etwas von dem Begriff "Balance" im Sinne eines stetigen Phänomens zu ahnen.

Voraussetzung dafür ist, in einer Weise mit der Waage umzugehen, die mehr und anderes ist als die Befolgung einer Gebrauchsanweisung. Erst dann läßt sich herausfinden, ob sich die Waage nicht überlisten läßt. Zum Beispiel dadurch, daß man zwei Plättchen auf die Halterung in der Mitte legt. Die Erfahrungen mit der Waage sind nicht mit der Herstellung von Balance beendet. Es fragt sich etwa: Wie schnell sie herunter fällt, wenn ich alle Gewichte auf die eine Seite lege.

Sucht man nach einer Systematik in den Experimenten der Kinder, so findet sie sich am ehesten in Form von Assoziationen. Damit ist gemeint, daß ein Merkmal eines Gegenstandes verändert wird, während ein anderes Merkmal beibehalten wird. Die Experimente werden als Kette variiert.

Said ist nicht allein. Eine Besonderheit des Ausprobierens 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 gibt - 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 - oder eben eine Waage. Jede derartige Entdeckung, die ich beobachten konnte, 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, dem Staubsauger oder der Waage angestellt, bis klar ist, was sich alles machen läßt und was nicht.

Die ganze Zeit über, so kann man vermuten, ist Pit auch Zuschauer bei Saims Versuchen und umgekehrt. Das heißt, daß die einzelnen Handlungen auch Darstellungen sind. Sie zeigen den anderen Kindern, was man macht.

Eine Bemerkung, die man leicht überhört, verweist auf zwei spezifische Merkmale kindlicher Erfahrungen. Ich meine Pits: "Hat gewonnen!" als sein Gewicht die eine Seite der Balkenwaage nach unten zwang.

Das "Hat gewonnen" zeigt, daß dem gemeinsamen Experimentieren ein Wettkampf unterliegt. Die ganze Zeit über waren die Waagen nicht bloß Waagen sondern Protagonisten eines Duells, sie waren Teil eines - wenn man so will - fiktionalen "Als-Ob-Spieles".

Ich kann sagen, daß die meisten Probierhandlungen, die ich beobachtet habe, in eine Geschichte eingebettet waren.

Die einzelnen Handlungen sind dann Teil einer "story". Der Fortgang der Experimente kann sich nun entweder aus den Assoziationen im Zusammenhang mit den Versuchen ergeben oder aus der Entwicklung der Geschichte. So kann aus dem Staubsauger etwa eine Rakete werden und aus den experimentierenden Kindern eine Weltraumbesatzung. Im Kontext der Raketenstory werden die

Experimente nun aus den Erfordernissen, die Geschichte sinnvoll weitergehen zu lassen, angeordnet.

Die Frage "Wer gewinnt?" zeigt auch, was die Experimentfolge vorangetrieben hat. Es ging bei dem Umgang mit der Balkenwaage um Überlegenheit und Unterlegenheit - hier der einen oder anderen Seite der Waage und damit natürlich auch zwischen Pit und Said. Und die Balance ist nichts anderes als der Zustand "Unentschieden".

Der Wettkampf, die Geschichte, der eigene Körper, die Beziehung zu dem anderen Kind - all dies macht deutlich, daß die symbolische Objektivation Waage hier anders gelesen wird, als etwa in einem chemischen Labor. Faßt man die einzelnen Momente zusammen, so kann man sagen, daß Kinder in einer Beziehungswelt leben. Deren Merkmale lassen sich von dem obigen Beispiel ausgehend folgendermaßen kennzeichnen:

\* 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 beschreibt.

\* Die Theoriebildung wird vorangetrieben von Erfahrungen mit der Umwelt, z.B. in Experimenten. In solchen Experimenten wird ein Gegenstand in eine Vielfalt von Beziehungen gesetzt. Es geht bei den Versuchen mit der Waage nicht darum, eine Balance herzustellen. Dies würde voraussetzen, was erst an der Waage zu lernen ist. Es geht um die Frage, was ich alles mit der Waage machen kann.

\* Es gibt unter Physikdidaktikern die These, daß Kinder im Spiel - immer wieder einen Eimer mit Wasser zu füllen und auszuleeren - die Erfahrung der Konstanz machen. Es könnte auch sein, 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. Ein wesentliches Moment der Erfahrung in der Wiederholung ist die Erfahrung der Folgen der eigenen Handlungen. Kinder bringen in die Versuche immer 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.

\* 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 spezifischen kindlichen Umgangsweisen 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.

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

\* Die Beziehungswelt der Kinder betrifft, spätestens ab dem Grundschulalter, immer auch die sozialen Beziehungen. Die Spiele und Versuche mit der Waage können zugleich bedeuten, jemanden anzustoßen, zu necken, Aufmerksamkeit zu erregen oder auch eine Freundschaft festigen zu wollen.

Das zweite Beispiel

Ein Aspekt dieser Beziehungswelt läßt sich am Spiel beobachten.

Es gibt ein Spiel, daß nur Kinder spielen können, jedenfalls nur Kinder echt. Gemeint sind sogenannte "Als-ob-Spiele".

Als-Ob-Spiele haben einen klassischen Anfang:

Fehler  
!  
Verwe  
isquell  
e  
konnt  
e nicht  
gefun  
den  
werde  
n.

Er lautet:

"Wir wären jetzt mal..." oder "Wir hätten jetzt mal...". "Wir wären jetzt mal Räuber". "Wir hätten jetzt mal eine Gaststätte". "Wir wären jetzt mal im Mittelalter". "Wir wären jetzt mal Mutter und Kind". "Du wärst jetzt mal Zahnarzt".

Die Formulierung macht aus den Bedingungen einer Möglichkeit eine Wirklichkeit.

Solange sie gilt, also nicht modifiziert oder aufgehoben ist, oder das Spiel beendet ist, solange gelten die Regeln, die diese Formulierung erzeugt hat.

"Wir wären jetzt mal Räuber", verlangt ein Räuberleben!

Ich nehme ein "Als-Ob-Spiel" der Freundinnen Judith und Jenni der Freien Schule Marburg als Beispiel.

An einem Nachmittag spielen sie auf dem Holzturm Familie. Judith ist die Mutter, Jenni ist das Kind. Jenni soll im Haus bleiben, möchte dies aber nicht so gerne. Jenni: "Das ist ja wie im Gefängnis". Und dann: "Ich spiele ja mit".

Judith ist in dem Turmhaus, Jenni liegt unten im Gras. Das Kind Jenni soll nun hochkommen. Judith: "Bist du noch mein Kind oder nicht? Natürlich nicht. Wenn du nicht hier oben wohnst, kannst du auch nicht mein Kind sein, oder?"

Jenni antwortet sinngemäß: "Ich spiele mit, ich bin im Haus, ich liege nur im Gras".

Etwas später, Jenni sitzt nun mit am Tisch.

Jenni: "Der Tisch wackelt wie Sau."

Judith: "Ja, genau."

Judith: "Kannst wieder raus, spielen gehen, wenn du willst."

Jenni: "Ich will mich gern total mit dir wieder vertragen."

Judith: "Sehr gerne sogar."

Ich habe kein Spiel beobachtet, in dem die Beziehungen der Kinder nicht zumindest mitthematisiert wurden. Vor-Bild dieses Spiels ist die Freundschaft zwischen Judith und Jenni und deren Bedrohungen. Das Spiel gibt die Möglichkeit, Beziehungsvarianten auszuprobieren. Eine davon ist die, unten im Gras zu liegen (im Raum der Wirklichkeit) und sich gleichzeitig als "im Haus befindlich" zu definieren (in der Wirklichkeit des Spieles). Beide, Judith und Jenni machen im Spiel die Erfahrung, daß die logische Unmöglichkeit, gleichzeitig an zwei Orten zu sein, durchaus lebbar ist.

Es liegt nahe, zu fragen, was die beiden hier voneinander gelernt haben. Ich denke, die Balancierung von Nähe und Distanz, die Fähigkeit, einen Kompromiß für unterschiedliche Wünsche und Erwartungen zu finden und, daß ein möglicher Kompromiß in der Anerkennung disparater Wahrnehmungen liegt.

Das "Als-Ob-Spiel" ist ein Probehandeln.

Es ermöglicht Teilnahme und vermindert gleichzeitig die Risiken. In diesem "Als-Ob-Spiel" ließ sich die Freundschaft zwischen Judith und Jenni testen. Als die Belastung zu groß wird, wechseln die Mädchen zwischen den beiden Wirklichkeiten. "Kannst wieder raus, spielen gehen" ist noch im "Als-Ob-Spiel". Das "ich will mich wieder mit dir vertragen" spielt sich in der ersten Realität ab. Die im "Als-Ob-Spiel" stattfindende Ko-konstruktion sozialer Wirklichkeit ist nur unter Kindern möglich. Sie allein können blitzschnell zwischen zwei Realitäten wechseln und dabei, solange sie sich in der einen Realität aufhalten, vergessen, daß es die andere gibt.

Noch einmal anders gesagt: Kinder untereinander konstruieren sich gemeinsam eine Welt, in der sich Elemente der Erwachsenenwelt finden lassen, die aber als ganzes eigenständig ist. In dieser eigenen Realität findet ein soziales Lernen unter Kindern statt. Mit ihren Worten, mit dem "als-ob," setzen sie Bedingungen, an die sie sich halten müssen. Im Rahmen der konstruierten Realität geschieht eine Auseinandersetzung mit Realität und eine Auseinandersetzung mit anderen Kindern. Die Leitfrage lautet: Wer darf was mit wem zusammen tun. Ändert sich das "was", ändert sich das "wer" und umgekehrt.

Fehler  
!  
Verwe  
isquell  
e  
konnt  
e nicht  
gefun  
den  
werde  
n.

## Altersmischung im Unterricht

Dies sind aus meiner Sicht Aspekte einer von Grundschulkindern geteilten Weltansicht. Innerhalb dieser Grundauffassung lernen sie voneinander, wie die Welt zu verstehen ist. Das eine Kind ist deshalb auf die anderen Kinder angewiesen, d.h. auf Kinder mit anderen Erfahrungen.

Hans Oswald sieht eine eigenständige Funktion der Mitschüler in Sozialisationsprozessen vor allem darin, daß sich das Lernen der Kinder von Kindern von der Belehrung durch Erwachsene darin unterscheidet, "daß es auf dem Boden von Gleichheit geschieht"<sup>6</sup>. Die Entwicklung moralischer Kategorien, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zur Empathie, d.h. , das Bewußtsein eines "generalisierten anderen" entwickelt sich nicht in der Interaktion mit Erwachsenen, sondern nur unter Kindern. Ebenso bedeutsam unter sozialisatorischen Gesichtspunkten ist die Entwicklung von Freundschaft. Jemanden zum Freund zu bekommen ist Ergebnis eines langen und schwierigen Entwicklungsprozesses. Und zum Freund eines Kindes eignet sich nur jemand, der selbst nicht erwachsen ist.

Eine andere Begründung für das Lernen der Kinder voneinander findet sich im Kontext der Forderung, daß die Schule Lern- und Lebensraum sein soll. Begründet wird die These, daß die Schule heute mehr Raum zum Spielen, zu Spontaneität und einer relativ selbständigen Eigentätigkeit von Kindergruppen bereitstellen soll, vor allem mit zwei Phänomenen einer veränderten außerschulischen Alltagswelt von Kindern. Zum einen wächst ein zunehmend größerer Teil von Kindern in Ein-Kind-Familien bzw. mit einem allein erziehenden Erwachsenen auf. Zum anderen erscheint die Freizeit von Kindern als zunehmend von den Erwachsenen direkt oder indirekt geplant.

Die Paradoxie besteht nun darin, daß in einer durchgeplanten Institution, eben der Schule, Platz sein soll für unbeobachtetes Verhalten von Kindern. Anders gesagt: In einer Gesellschaft, die unter "Kinderkultur" jene Erzeugnisse versteht, die die Medienindustrie für Kinder herstellt, kann allein die Schule eine Kultur der Kinder ermöglichen. Dies gelingt aber nur dann, wenn dieser Lebensraum ein zwar gestalteter aber nicht simulierter Ort ist. Kinder brauchen andere Kinder für ernsthafte Erfahrungen. Sie brauchen andere Kinder, mit denen sie permanent informelle Gespräche führen dürfen, mit denen sie am realen Leben teilnehmen können, mit denen sie gemeinsame Erlebnisse verindet, mit denen sie zusammen glücklich und unglücklich sein können - um nur einiges zu nennen.<sup>7</sup>

Die Notwendigkeit der Pluralität von Erfahrungen ist dann auch ein Grund für eine Altersmischung. Ein zweiter besteht darin, daß Kinder in einer altersgemischten Klasse die Erfahrung der Veränderung der eigenen Position machen. Entsprechend ihrer Entwicklung verändert sich ihr Status in der Kindergruppe und das einzelne Kind erfährt sich als "in der Entwicklung begriffen". In der altersgemischten Klasse können eben Differenzen zwischen Kindern der jeweiligen Entwicklung und dem jeweiligen Alter zugeschrieben werden. In der sog. Jahrgangsklasse, die ja tatsächlich aus Kindern unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Entwicklung besteht, sind die Differenzen nur schwer altersmäßig konstruierbar. Diese Einsichten in bezug auf die soziale Entwicklung von Kindern lassen sich auf ihre kognitive Entwicklung übertragen. Die Auseinandersetzung mit anderen, weiter entwickelten - und wenn auch aus Erwachsenenansicht falschen - Theorien von Kindern ist notwendig, weil nur deren relative Nähe eine Abarbeitung der eigenen Theorien ermöglicht. Das Wissen der Erwachsenen läßt sich im Grundschulalter (auswendig) lernen, die eigenen theoretischen Konstrukte lassen sich aber nur im Diskurs mit anderen Kindern entwickeln.

## Literatur

Beck, Gertrud: Raum zum Leben - Zeit zum Lernen, MS 1993.

Dennison, George: Lernen in Freiheit. Aus der Praxis der First Street School, Frankfurt 1971.

Hardman, Charlotte: Auf dem Schulhof. Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit. In: van de Loo/Reinhart (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten, München 1993, S. 60-77.

Messner, Rudolf/Rumpf, Horst: Natur und Bildung. Gedanken zum schulischen Umgang mit Naturfragen. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 53 1992 (6. Jg.), S.9 - 13.

Oswald, Hans: Gruppen- und Freundschaftsbeziehungen. Ihre Bedeutung für das Lernen in der Grundschule. In: Grundschule 4/1994, S. 10-12.

Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, München 1990 (2. Aufl.).

Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1981.

Petillon, Hanns: Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt/M 1993.

Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit, Wiesbaden/Opladen 1994.

Loo, Marie-Jose van de/Reinhart, Margarete (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten, München 1993.

---

<sup>1</sup> van de Loo/Reinhart 1993, S. 7.

<sup>2</sup> Petillon 1993, S. 191.

<sup>3</sup> Dennison 1971 S. 27.

<sup>4</sup> Vgl. Messner/Rumpf 1992.

<sup>5</sup> Piaget 1980, S. 36.

<sup>6</sup> Oswald 1994, S. 11.

<sup>7</sup> Vgl. Beck 1993.