

Gerold Scholz
Kinder sind nicht belehrbar
 Vortrag 20.9.01 Kisch

Die Überschrift meines Vortrages lautet:
 Kinder sind nicht belehrbar.

Ich muss sofort hinzufügen:
 Ohne uns – die Erwachsenen – würden Sie nicht lernen und

Kinder lernen.

„Belehrung“ ist ein Wort der Amtssprache. Der Verkehrssünder wird über sein richtiges Verhalten „belehrt“. Das bedeutet nicht, das ihm etwas gesagt wird, was er nicht weiß, es bedeutet, dass er sich an die ihm bekannten Regeln halten soll. Juristen nennen dies die drei „B“: Bekennen, Bereuen, Besserung geloben.

Von Einsicht zeigen ist da nicht die Rede, es geht nicht um Einsicht, sondern um Moral. Dass die nicht hilft, hat am kürzesten Wilhelm Busch auf den Punkt gebracht:

„Die, anstatt durch weise Lehren
 Sich zum Guten zu bekehren,
 Oftmals noch darüber lachten
 Und sich heimlich lustig machten.“

Das hätte Busch auch über Verkehrsteilnehmer statt über Max und Moritz schreiben können. Mehr möchte ich über Belehrung als Mittel der Erziehung nicht sagen.

In dem Titel enthalten sind zwei andere Fragen. Die eine Frage bezieht sich auf das Verhältnis von Lehren und Lernen. Ich werde mich aus der Sicht einer Lerntheorie mit der Frage beschäftigen, was Lehren aus der Perspektive dessen bedeutet, der lernt.

Die andere, ebenfalls im Titel enthaltene Frage, wird in dem Text der Einladung zu der Tagung angedeutet. Es ist eine pädagogische Frage. Sie lautet: Wie können wir so lehren, dass Kinder lernen?

Beide Fragen hängen miteinander zusammen. Wenn wir Erwachsene, alles was wir wissen, gelernt haben, so haben wir auch gelernt, was Lernen ist und was zu Lernen ist. Wenn sich dann zeigt, dass eine Gesellschaft oder Kultur dabei ist, ihre Vorstellungen zum Lernen zu ändern, so liegt dies nicht in erster Linie daran, dass es neue wissenschaftliche Erkenntnisse über einen alten Zusammenhang gibt, sondern daran, dass wir Erwachsenen nach neuen Formen suchen, uns miteinander in der Welt zu orientieren. Ich spreche also nicht über Eigenschaften von Kindern, sondern davon, wie wir diese Kinder sehen oder sehen wollen oder – aufgrund unserer Lebensumstände – vielleicht auch sehen müssen. Damit ist die dritte Frage angesprochen, die in dem Titel enthalten ist: Wie kommen wir heutigen Erwachsenen dazu, anders als unsere Eltern und Großeltern, Kinder für unbelehrbar zu halten?

Ich beginne nun – das ist etwas ungewöhnlich – mit dieser dritten Frage, also mit einer Kritik bzw. mit kritischen Fragen an meine später folgenden Ausführungen.

Das Kindheitsbild, das meinen pädagogischen Vorstellungen ebenso unterliegt wie meinem lerntheoretischen Konzept ist das Bild des kompetenten Kindes.

Es lassen sich eine Reihe wissenschaftlicher Erkenntnisse der Neuen Säuglingsforschung zitieren, die dieses Bild stützen, das besagt, das Kinder von Geburt an nicht passiv sind, sondern aktiv und in gewisser Weise systematisch ihre Umgebung erforschen. Kinder, so sagt

dieses Bild, sind keine leere Tafel, in die Wissen eingeritzt werden kann, sie sind – so ein Kollege – autonom realitätsverarbeitende Subjekte.

Dieser Wechsel vom passiven zum aktiven Kind wird u.a. damit begründet, dass in der Säuglingsforschung erst durch moderne Methoden der Datenerhebung sichtbar geworden ist, was Säuglinge leisten. Das ist sicher zutreffend. Man kann aber auch sagen, dass diese Methoden erst angewandt wurden, weil das Bild des kompetenten Kindes bereits vorhanden war. Und das berechtigt zu der Frage, welchen Vorteil wir Erwachsenen davon haben, wenn wir uns die Kinder als kompetent denken.

Eine Antwort ist einfach: Das Bild entlastet uns. Als autonomes Subjekt ist das Kind auch für seine Entwicklung verantwortlich. Das Bild des kompetenten Kindes reiht sich ein in eine Entwicklung, die sich gesamtgesellschaftlich als Individualisierung beschreiben lässt. Der Einzelne bestimmt danach über sein Leben und seinen Lebenslauf. Auch dies ist empirisch beobachtbar. Wir reden heute nicht mehr von Klassen- oder Schichtzugehörigkeiten, wir betrachten Begabung nicht mehr als vererbt, sondern als erworben und wir sprechen von einer Vielfalt von Lebensstilen, denen sich einzelne Menschen bedienen können. Andererseits bekommen wir den Eindruck, dass der individuelle Lebensstil nichts weiter ist als eine Ausfüllung eines Musters, den Eindruck, dass der Individualisierung eine Gleichschaltung unterliegt.

Globalisierung bedeutet aus dieser Sicht, dass wir überall hinfahren können und dort das Gleiche vorfinden wie zu Hause.

Das Bild des kompetenten Kindes – dies ist ein anderer Aspekt der Entwicklung – hängt m.E. entscheidend zusammen mit der Entwicklung der Geschlechterverhältnisse, mit dem, was sich als Emanzipation der Frauen aus einer bürgerlich Ordnung beschreiben lässt.

Elisabeth Dessai schreibt 1985:

„Geschlechtsverkehr ohne Fortpflanzung – Fortpflanzung ohne Geschlechtsverkehr. Zwei alte Menschheitsträume werden gleichzeitig wahr“

und vier Seiten weiter, wie sie sich ihr Verhältnis zu ihrem Kind vorstellt:

„Potentielle Eltern wollen ihr Kind nicht mehr 'irgendwie durchkriegen', sondern ihm gute Bedingungen bieten. In diesem Zusammenhang können kinderfreundliche Computerdörfer entstehen, in denen Kinder wieder frei und lebendig spielen dürfen. Eltern aller Art würden eine lockere Betreuungsgemeinschaft bilden und durch entlastende

Gemeinschaftseinrichtungen sowohl ihrer Isolierung am Arbeitsplatz Heimcomputer entgegenwirken als auch ihren (Einzel-)Kindern vielfältige Kontaktmöglichkeiten eröffnen.“

Ich formuliere den Zusammenhang ein wenig flopsig: Wenn man als Frau zu sich kommen will und die Männer keine Anstalten machen ihren Teil der Verantwortung zu übernehmen, so besteht eine Möglichkeit darin, sie den Kindern zuzuschieben.

Nun ist Frau Dessai vielleicht eine Ausnahme, aber das Bild der freundlichen Computerschule, indem die Lehrerin durch Computer ersetzt wurde, geistert zur Zeit durch die Landschaft. Eindeutig beobachtbar – zumindest in Grundschulen – ist die Verlagerung der Person der Lehrerin oder des Lehrers in Material. Stichworte, wie Freiarbeit oder Offener Unterricht sind auch in diesem Kontext zu sehen: Als Hoffnung auf Entlastung von Verantwortung.

Ich teile diese Hoffnung nicht, denn für die Materialien und deren Auswahl sind Erwachsene verantwortlich. Und in der Regel erlaubt das Material keine selbständige Arbeit, sondern verlagert nur die Kontrolle des Ergebnisses durch die Lehrerin in eine Selbstkontrolle der Kinder. Insofern entspricht der heimliche Lehrplan der Grundschule den modernen Anforderungen der Arbeitswelt: Selbstkontrolle ist kostengünstiger als Kontrolle. Das lässt

mich immer skeptisch werden, wenn von einem kindgemäßen oder kindorientierten Unterricht gesprochen wird.

Ich verallgemeinere nun ein wenig, um von da aus zu einem weiteren Aspekt zu kommen. Wir alle leben mit einem bestimmten Kindheitsbild. Dieses ist vorhanden, bevor irgendein Kind auf die Welt kommt. Dieses Bild, das wir von Kindern haben, steuert im wesentlichen wie wir mit dem Kind umgehen und es bestimmt damit auch in einem hohen Maße – wenn auch nicht vollständig – die Verhaltensmöglichkeiten von Kindern. Es gibt, dies werde ich später genauer beschreiben, eine Kinderkultur als Kultur von Kindern für Kinder. Aber auch diese Kultur ist eine, deren Formen und Inhalte eingebettet sind in die vorhandene Kultur der Erwachsenen. Wenn über Kinder gesprochen wird, so hat es sinngemäß Dieter Lenzen einmal formuliert, so sind es immer Erwachsene, die sprechen. Das bedeutet, dass wir uns bei allen Aussagen, die wir über Kinder machen, fragen müssen, welche egoistischen Gründe hinter dieser Aussage stehen.

Denn die Aussagen, die wir über Kinder machen, also unsere Kindheitsbilder sind eingewoben in die Fragen und Probleme unserer Erwachsenenwelt. Das jeweils vorhandene Kindheitsbild ist interpretierbar als Versuch, sich innerhalb der Aufgaben und Fragen der Erwachsenenwelt zu orientieren. Wir führen, wenn wir über Kinder reden, zumeist eine Stellvertreterdiskussion. Damit meine ich, dass wir Probleme unseres Erwachsenenlebens, nicht an den Punkten diskutieren, die zu diskutieren wären, sondern auf Kinder verschieben. Ein Beispiel dafür ist der Ablauf von Wellen und Moden unseres Verhältnisses zu Kindern. Mal erscheinen sie gewissermaßen als die besseren Menschen, auf denen die Zukunft der Menschheit aufzubauen sei, weil sie – im Unterschied zu uns – noch nicht von der Gesellschaft verdorben worden sind; mal werden sie uns präsentiert als kriminelle Kinder oder als hyperaktive oder narzistische oder als Opfer einer veränderten Lebenswelt. Das Bild des kompetenten Kindes ist von daher eng verstrickt mit der Tatsache, dass wir Erwachsenen die einmal vorhandene vermeintliche Sicherheit über die Grundlagen unseres Lebens und Lebenslaufes verloren haben. Für keine der zur Zeit wichtigen anstehenden Fragen, seien es ökologische Fragen, medizinethische Fragen oder Fragen der Globalisierung, des Verhältnisses von Armut und Reichtum, usw. sind die bisher als tragfähig angesehen Lösungskonzepte noch anwendbar. Wir wissen, dass wir neue Konzepte benötigen, aber wir können nicht sagen, wie sie aussehen sollen.

Es ist unter anderem unsere Unsicherheit, die – zumindest theoretisch – den Kindern die Chance gibt, selbständiges Denken entwickeln zu können.

Ich möchte diesen Teil abschließen mit der Bemerkung, dass es meines Erachtens notwendig ist, so gut es geht, ein realistisches Bild über sich und über Kinder zu entwickeln. Sie sind weder besser als Erwachsene noch schlechter. Aber sie sind anders.

Warum sind Kinder anders?

Es gibt mehrere mögliche Antworten. Ich tendiere, dazu die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen als historisch entwickelte Unterschiede zu verstehen. Dies hat den Vorteil, dass man das, was man selbst denkt eben auch als historisch entwickelt, d.h. in einer gewissen Weise willkürlich und veränderbar wahrnimmt.

Es gibt zwei kulturelle Entwicklungen, die fast gleichzeitig verlaufen sind und die aus meiner Sicht für die Andersartigkeit der Kinder von den Erwachsenen erklären können. Das ist die Entwicklung der Schriftsprachlichkeit und die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens. Beides vom Mittelalter bis heute.

Erwachsene haben Zugang zu zwei Denk- und Wahrnehmungsweisen, die sich von denen der Kinder unterscheiden. Erwachsene können Lesen und Schreiben und sie können wissenschaftlich, d.h., vor allem naturwissenschaftlich, denken. Mit "Können" meinen ich, daß sie es nicht notwendig tun. Idealtypisch ließe sich unterscheiden zwischen Kind und Wissenschaftler. Die Differenz zwischen Oralität und Literalität ist offensichtlich. Mit naturwissenschaftlichem Denken meinen ich den Grundgedanken, wonach alle physischen Erscheinungen Regeln unterliegen, die einheitlich gelten und unabhängig sind von dem, der das Geschehen beobachtet. Das heißt, eine Ordnungsvorstellung, die symbolisch konstruiert ist und sich nicht aus Erfahrungen ableiten lässt. Die zentrale Wissenschaft dieser symbolischen Ordnung ist die Mathematik.

Die Naturwissenschaft trennt also zwischen dem Beobachter und dem was er beobachtet. Der Beobachter muss in der Lage sein, von sich zu abstrahieren, zum Beispiel unterscheiden zu können, ob er etwas gesehen hat oder gewünscht oder geträumt.

Ein ähnlicher Abstraktionsprozess gilt für die Schrift.

Wer schreiben und lesen lernen will muss in der Lage sein zu verstehen, dass die Aussage in dem Text sich nicht auf ihn selbst bezieht.

Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen.

Ein Kind, das Hans heißt, liest in einem Schulbuch den Satz:

„Jeden Mittwoch geht Hans zum Schwimmen.“

Und es sagt: „Das stimmt nicht, ich gehe immer am Donnerstag zum Schwimmen.“

Ähnlich das Beispiel:

Ein Kind schreibt einen Brief und beginnt: „Liebe Oma“ und das andere sagt, „Wieso weißt du, wie meine Oma heißt.“

Was also zu lernen ist, ist nicht das Zusammenziehen von Lauten, nicht das Wiedererkennen von Buchstaben, sondern die Fähigkeit, von sich selbst zu abstrahieren.

Die Perspektive von Kindern ist davon geprägt, dass sie in einer Welt leben, die nicht naturwissenschaftlich ist und nicht schriftlich. Das gilt auch im Regelfall für Erwachsene in ihrem Alltagsleben. Aber wir haben gelernt von uns selbst zu abstrahieren – und stärker noch: Diese Fähigkeit markiert im Kern heute den Unterschied zwischen Kind und Erwachsenen. Das ist eine ziemlich moderne Entwicklung.

Ich zitiere aus Gaston Bachelards Buch „Epistemologie“:

„Öffnet man aber ein wissenschaftliches Buch des achtzehnten Jahrhunderts, so wird man sich darüber klar, daß es ganz im täglichen Leben verwurzelt ist. Der Autor unterhält sich mit seinem Leser wie ein Vorleser im Salon. Er schließt sich natürlichen Interessen und Sorgen an. Geht es zum Beispiel darum, die Ursachen des Donners zu finden? Man wird dazu kommen, dem Leser von der Angst vor dem Donner zu sprechen, man wird versuchen, ihm zu zeigen, daß diese Angst nichtig ist, man wird das Bedürfnis empfinden, ihm die alte Bemerkung zu wiederholen: Wenn der Donner kracht, ist die Gefahr vorbei, denn nur der Blitz kann töten.“ (S. 178)

Die Erwachsenen des 18. Jahrhunderts – und ich meine nun die Intellektuellen – lebten in einer Beziehungswelt. Sie haben die Vorgänge ihrer Umwelt nicht losgelöst von sich betrachtet, sondern in Bezug auf ihre Wünsche und Ängste. Es ist noch nicht so lange her, dass Menschen im Theater auf die Bühne stürmten, um den Mörder von seiner Tat abzuhalten.

Unsere Kinder werden nicht daran vorbeikommen, diesen historisch entwickelten Abstraktionsprozess nachzuvollziehen. Als Kinder aber leben sie in einer Beziehungswelt. Wenn man davon ausgeht, dass es darum geht, den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, auch zu verstehen, worin der Unterschied zwischen der modernen abstrakt bestimmten Lebensweise und einer anderen, eher an Beziehungen orientierten bestimmten Lebensweise besteht, so wird man verstehen müssen, wie Kinder denken. Und man wird ihnen die Chance bieten müssen, sowohl die Möglichkeiten wie die Grenzen der eigenen Denkweise zu erfahren. Bevor ich ihnen ein Beispiel gebe, will ich sagen, dass dies heute in unserer Erziehung und Ausbildung so gut wie nicht geschieht. Ich merke dies daran, dass Studierende nicht wissen was sie sagen, dass sie wissenschaftliche Aussagen nicht von alltäglichen unterscheiden können und dass sie nicht unterscheiden können zwischen dem, was sie durch Erfahrung wissen und dem, was sie gelernt haben zu glauben. Dieses Nichtwissen des eigenen Wissens versperrt weitgehend die Möglichkeit, Kindern Lernprozesse zu ermöglichen.

Ich komme zu einem längeren Beispiel.

Ich versuche daran, drei wichtige Aspekte einer spezifisch kindgemäßen Wahrnehmung und Deutung zu erklären:

Die Bedeutung des eigenen Körpers, die Bedeutung der anderen Kinder, die Gestaltung von Experimenten und das Verhältnis von Realität und Fiktionalität.

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 Materialien 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".

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 lässt 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 Suids 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 Weltraumbesetzung. 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 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 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.
- * 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 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. Generell geht es immer um die Frage, wer was mit wem zusammen machen darf.

Ich erzähle ein zweites Beispiel, das auf einen anderen Aspekt dieser Beziehungswelt aufmerksam macht.

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:

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 beschreibe das "Als-Ob-Spiel" der Freundinnen Judith und Jenni.

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.

Dies sind aus meiner Sicht Aspekte einer von Grundschulkindern geteilten Weltsicht. 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" (Oswald 1994, S. 11).

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.

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 Erwachsenensicht 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.

Jedenfalls gilt dies, wenn die Erwachsenen möchten, dass ihre Kinder nicht zum Glauben erzogen werden, sondern dazu, sich und die Welt in der sie leben, zu verstehen.

Dies bringt mich nun zu meinen dritten, eher pädagogischen Teil.

Wenn man sich unsicher ist, so gibt es zwei Möglichkeiten, sich zu verhalten. Die eine besteht darin, sich den Fragen zu öffnen, nachzudenken, auf Erfahrungen zurückzugreifen und sie dennoch in Frage zu stellen usw.

Die andere – das ist einfache Alltagspsychologie – nennt der Psychologie Watzlawick das Prinzip: Mehr desselben.

Gemeint ist, wenn die bisher angewandten Mittel nicht geholfen haben, so muss man einfach mehr davon nehmen. Wenn man beobachtet, dass sich die Welt verändert, so muss man um so

intensiver an der Behauptung festhalten, dass sie sich nicht ändert. Wenn man unsicher ist, so muss man unbedingt vermeiden, dies auch zuzugeben. Die Reihe ließe sich fortsetzen. Mein Eindruck ist, dass zur Zeit in vielen bildungspolitischen und pädagogischen Debatten dieses Prinzip durchaus zu beobachten ist.

Der durch die Computerisierung verursachten Verunsicherung der Erwachsenen versucht man damit zu begegnen, dass die Kinder nun früher schreiben und lesen lernen sollen. Der Tatsache, dass jeder halbwegs aufgeklärte Erwachsene weiß, dass fünf Wissenschaftler mindestens fünf unterschiedliche Theorien vertreten und dass das, was gestern für wahr erklärt wurde, heute nicht mehr gilt, wird versucht dadurch zu begegnen, dass nach einem Kindern vermittelbaren Wissen gesucht wird, dass nun auf jeden Fall richtig sein soll. Dabei braucht man nur einmal Historiker fragen, welches die zehn wichtigsten Geschichtsdaten sind, die Kinder lernen sollten. Bei zehn befragten Historikern wird man wohl auf etwa 50 Angaben kommen.

Gleiches gilt für den sozialen Umgang mit Kindern. In einem ansonsten brauchbaren Buch über Kinder und Computer steht die Behauptung, dass fünfzig Prozent aller Kinder hyperaktiv seien. Das ist nun purer Unfug und verweist allein darauf, dass komplexe Zusammenhänge mit den alten Methoden zu erklären versucht wird, weil man damit auch die Lösung gefunden hat: Nämlich im wesentlichen eine medizinische Behandlung.

Pädagogisch gesehen ist dies unverantwortlich. Die Aufgabe von Bildungseinrichtungen, gleich ob Schule oder Kindergarten, besteht darin, den Kindern das Wissen zu vermitteln, dass die vorhandene Erwachsenenkultur auch benutzen um sich zu orientieren. Dieses Wissen besteht heute darin, dass wir wissen, dass Wissen abhängig ist von den Methoden, mit denen es erzeugt wurde. Wir wissen, dass eine Antwort davon abhängt, welche Frage gestellt wurde. Insofern gibt es keine falschen und keine richtigen Antworten, sondern Antworten, die auf die gestellte Frage eine Antwort geben oder nicht. Die Frage ist heute: Ob Frage und Antwort zusammenpassen. Wer dies als Erwachsener nicht verstanden hat, wird zum Spielball ökonomischer und politischer Interessen. Gleich, ob es um die Cousinen des Bundeskanzlers geht, um die Begründung für einen Kriegseinsatz oder die Erhöhung der Krankenkassenbeiträge.

Das macht den Versuch eines selbständigen Lebens schon für Erwachsene nicht leicht. Und es ist ein noch kaum verstandenes fundamentales Problem für Lernprozesse von Kindern. Denn die Strukturen, die hinter Fragen stehen, sind schwer zu erkennen und in aller Regel bestimmt von Machtfragen. Sie sind abstrakt und sie lassen sich nicht mehr verstehen, wenn man seine Alltagstheorien auf gesellschaftliche Prozesse überträgt.

Wer hat schon wirklich verstanden, dass er schon lange in Euro bezahlt, auch wenn man die Deutsche Mark im Geldbeutel hat.

Man könnte sagen, dass Kinder dies alles nicht zu wissen brauchen. Das sie zunächst die nahen und einfachen Dinge lernen sollen, die auch ihren Erfahrungen zugänglich sind. Und erst später, zum Beispiel als Jugendliche, könnten sie mit den komplizierten Zusammenhängen konfrontiert werden.

Für diese These spricht, dass Kinder dazu tendieren, einfache Unterscheidungen vorzunehmen: in oben und unten, gut und böse, Freund oder Feind, falsch oder richtig. Dafür spricht auch, dass Kinder zum Lernen und Verstehen Erfahrungen benötigen. Dass sie die Zusammenhänge, bei denen sie über keine Erfahrungen verfügen, zwar auswendig lernen können, aber nicht verstehen.

Gegen dieses Modell spricht aber auch einiges.

Zunächst stellt sich die Frage, wann denn die zuerst gelernten Denkweisen wieder in Frage gestellt werden sollen? Dann kann man daran zweifeln, dass dieses Umdenken gelingt.

Bildungseinrichtungen wie Schule und Kindergarten lehren nicht nur Wissen, sie lehren auch, was unter Lernen, Verstehen und Wissen zu verstehen ist. Sie lehren Wahrnehmungs- und

Denkmuster. Schließlich würden sich die schulischen Muster und die Muster der außerschulischen Umgebung widersprechen. Man braucht nur ein beliebiges Stichwort in eine Suchmaschine im Internet einzugeben, um zu erfahren, dass es nicht eine Antwort, sondern eine Vielfalt von Antworten gibt.

Meine Lösung besteht nun eher darin, Kindern die Möglichkeit zu geben, sich mit ihren Denkmustern auseinander zu setzen. Und meine Aufgabe als Erwachsener sehe ich darin, die schnellen von Kinder gefundenen Lösungen in Frage zu stellen.

Ich wiederhole zum Schluss, was ich auch schon geschrieben habe, weil ich bisher nicht klüger geworden bin:

Was sollen nun Erwachsene tun?

Erstens und grundsätzlich: Sich zurückhalten, Geduld üben, nichts sagen oder zugeben, dass man es nicht weiß, auf Belehrung verzichten.

Zweitens: Die Welt fragwürdig machen. Man kann auch sagen: Zeigen. In einer Klassenstube oder dem Raum eines Kindergartens lässt sich nun einmal nichts über Tiere und Pflanzen eines Waldes erfahren. Folglich muss man dort hin gehen. Zu dem Zeigen gehört auch auszuhalten, dass Kinder frieren, nass werden, sich schmutzig machen und gefährden.

Drittens: Widerstand üben. Aus der Kenntnis eines Erwachsenen heraus sich mit den Erzählungen der Kinder nicht zufrieden zu geben, sondern ihre Theorien anzuzweifeln. Dies setzt voraus, dass der Erwachsene tatsächlich etwas weiß, denn nur dann ist er in der Lage, auf die Widersprüche der Deutungen des Kindes nicht durch Belehrungen aufmerksam zu machen, sondern durch erneutes Zeigen: „Wenn du sagst, die Schnecke ist ekelig, warum mag das andere Kind sie dann anfassen?“ Oder: „Wenn eine Maus das Loch in den Käse gefressen hat, wie ist sie dann aus dem Loch wieder herausgekommen?“

Viertens: Die Kinder voneinander lernen zu lassen. Da verschiedene Kinder über unterschiedliche Erzählungen verfügen, kann man als Erwachsener dafür sorgen, dass die Kinder versuchen sich zu beweisen, wessen Theorie stimmt.