

Gerold Scholz (Hrsg.)

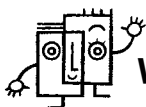
Bildungsarbeit mit Kindern:



**Lernen JA –
Verschulung**

NEIN!

Nach der neuesten Fassung
der Rechtschreibregeln –
gültig ab August 2006!



Verlag an der Ruhr



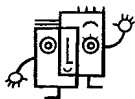
Titel: **Bildungsarbeit mit Kindern:
Lernen ja – Verschulung nein!**

Autor: Gerold Scholz

Fotos: PhotoCase.com

Druck: Druckerei Uwe Nolte, Iserlohn

Verlag: Verlag an der Ruhr
Alexanderstraße 54 – 45472 Mülheim an der Ruhr
Postfach 10 22 51 – 45422 Mülheim an der Ruhr
Tel.: 02 08/439 54 700 – Fax: 02 08/439 54 239
E-Mail: info@verlagruhr.de
www.verlagruhr.de



© Verlag an der Ruhr 2006
ISBN 10: 3-8346-0211-6 (bis 12/2006)
ISBN 13: 978-3-8346-0211-4 (ab 2007)

**geeignet für
die Altersstufe**

3 4 ... 9 10

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtes Papier.

Die Schreibweise der Texte folgt der neuesten Fassung
der Rechtschreibregeln – gültig ab August 2006.



Alle Vervielfältigungsrechte außerhalb der durch die
Gesetzgebung eng gesteckten Grenzen (z.B. für das
Fotokopieren) liegen beim Verlag. Der Verlag untersagt
ausdrücklich das Speichern und Zur-Verfügung-Stellen
dieses Buches oder einzelner Teile davon im Intranet,
Internet oder sonstigen elektronischen Medien.
Kein Verleih.



THEMA 1	Gerold Scholz Die Aufgabe der Grundschule: Systematisierung des Lernens <i>Vortrag bei der Fachkonferenz Bildung braucht Kooperation am 8. 11. 2005 in Mainz</i>	9
----------------	---	---

THEMA 2	Gerold Scholz Kinder brauchen ein Dorf zum Lernen – Über Kinder und Kultur <i>Vortrag 22. Juni 05 Erbacher Hof, Mainz, Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung</i>	31
----------------	---	----

THEMA 3	Lothar Krappmann Lernen vor der Schule, Lernen in der Schule – Kontinuität und Wandel <i>Vortrag bei der Fachtagung „Bildung braucht Kooperation – Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule“, Bürgerhaus Mainz-Finthen, November 2005</i>	57
----------------	--	----

THEMA 4	Gerold Scholz Experimente mit Kindern <i>Vortrag 17.6.05 Mainz</i> <i>Gerold Scholz, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. Sachunterricht und Erforschung kindlicher Perspektiven.</i>	71
----------------	---	----

THEMA 5	Gerold Scholz Impulse zur Einschätzung des Planes „Bildung von Anfang an“ (Entwurf März 2005)	103
----------------	---	-----

THEMA 6	Gerold Scholz Anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten aus der Perspektive Kindergarten und Grundschule <i>Vortrag am 6.10.2005 in Trier</i>	115
----------------	---	-----

Vorwort

Vorwort

Vorwort



Gerold Scholz

Die Aufgabe der Grundschule: Systematisierung des Lernens

*Vortrag bei der Fachkonferenz Bildung braucht Kooperation
am 8. 11. 2005 in Mainz*

Gerold Scholz

Die Aufgabe der Grundschule: Systematisierung des Lernens

Vortrag bei der Fachkonferenz Bildung braucht Kooperation
am 8. 11. 2005 in Mainz



Der Vortrag beschäftigt sich mit der Aufgabe der Grundschule im Unterschied zur Aufgabe des Kindergartens.

Zu Beginn werden die Funktionen des Kindergartens in Abhängigkeit von drei unterschiedlichen Konzepten (der Kindergarten als Behütungsraum, der Kindergarten als Vorschule und der Kindergarten als Raum für eigene Erfahrungen) erläutert und die Entscheidung für den sogenannten Situationsansatz begründet.

Hinsichtlich der Annahme, dass der Kindergarten die Grundlage für schulische Lehr-Lernprozesse legen sollte, wird in einem ersten Teil die Bedeutung des Spiels zur Vermittlung grundlegender Einsichten aufgegriffen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, zum Beispiel: die Bedeutung für soziales Lernen oder kognitive Entwicklung.

In einem zweiten Teil wird der Kompetenzbegriff diskutiert, um herauszustellen, welche Begriffswirren und damit verbundene Positionen die aktuelle Diskussion bestimmen. Die im Vortrag vertretene Position: „Kompetenz bedeutet die Mobilisierung von Wissensressourcen zur Problemlösung“ steht der Meinung gegenüber Kompetenzen seien Einzelkompetenzen bestimmter Fähigkeitsbereiche, zum Beispiel mathematische Kompetenz. Aus dem dritten Teil des Vortrags ergeben sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule. Beiden Institutionen wird ein eigenständiger Bildungsauftrag zugesprochen, wobei die Schule die Aufgabe der Systematisierung des Lernens übernimmt.



Man kann die Frage nach der Aufgabe der Grundschule nicht behandeln ohne auf den Kindergarten und die weiterführenden Schulen zu blicken. Ich beschränke mich auf den Blick auf Kindergarten und Grundschule.

Es gibt eine bildungspolitische und auch wissenschaftliche Kontroverse über die Beziehung zwischen Kindergarten und Grundschule. Im Kern geht es aus meiner Sicht um die Vorverlagerung schulischer Formen des Lehrens und Lernens in den Vorschulbereich. Ich vertrete in diesem Zusammenhang eine Position, die skeptisch ist gegenüber dieser Vorverlagerung.

Es gibt dazu eine internationale Diskussion, die weitaus intensiver und kontroverser geführt wird als dies in Deutschland der Fall ist. Es gibt drei Konzepte über die Funktion des Kindergartens. Das erste ist historisch und überholt. Der Kindergarten sollte die Kinder betreuen, einen warmen Raum bieten und gewährleisten, dass sich die Kinder nicht verletzen. Dem lag ein Reifungskonzept der Entwicklung von Kindern zugrunde.

Das zweite Konzept sieht den Kindergarten als „pre-school-institution“, als Vorschule. Das ist das Konzept, das zur Zeit in Deutschland politisch vorangetrieben wird. In einem Gutachten für die UNESCO bezeichnet Soo-Hyang-Choi diese Strategie als Versuch, die Investitionen in frühkindliche Bildungsprozesse politisch annehmbar zu machen und die Autorin hält dies für kontraproduktiv. Ein Grund: Das Schulcurriculum kann nur einen kleinen Ausschnitt dessen bieten, was Kinder zu Beginn eines lebenslangen Lernprozesses lernen können sollten.

Das dritte Konzept ist in Deutschland bekannt unter dem Begriff „Situationsansatz“. Wenn man die Diskussion um diesen Ansatz berücksichtigt, dann kommt man zu dem Ergebnis, dass der Kindergarten eine Bildungsinstitution sein soll, dass dort aber anders und etwas anderes gelehrt und gelernt werden soll als in der Schule. Ich übersetze ein Zitat von Soo-Hyang-Choi:

„Der Kerngedanke besteht darin, dass der Kindergarten einen eigenständigen Bildungsauftrag hat. Es geht um die Person des Kindes und sein Wohlergehen; nicht nur in Bezug auf kognitive und sprachliche Dimensionen, sondern auch in Bezug auf Gesundheit und Ernährung. Die frühkindliche Erziehung beeinflusst den späteren Lernweg des Kindes in der Schule nicht dadurch, dass Kinder im Kindergarten spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben – das ist die Aufgabe der Grundschule – sondern dadurch, dass die Kinder ausgestattet werden mit den notwendigen Grundlagen, die die Voraussetzung für schulisches Lernen

Welche Funktion hat der Kindergarten?

1. Konzept: Der Kindergarten als Behütungsraum

2. Konzept: Der Kindergarten als Vorschule

3. Konzept: Der Kindergarten als eigenständige Bildungsinstitution legt Grundlagen für schulische Lehr- und Lernprozesse

bilden. In den meisten Ländern wird im Kindergarten nicht Lesen und Schreiben gelehrt, vielmehr bieten die Kindergärten viele Möglichkeiten zu Erfahrungen mit Texten und Medien. Kindern wird von Beginn an vorgelesen und sie lernen so, Texte zu verstehen. Kinder werden ermutigt, Geschichten zu erzählen und ihren Gefühlen und Gedanken in Bildern und im Spiel Ausdruck zu verleihen. Aber es gibt kein Schreiblehrprogramm. Bei der Erfahrung mit Literatur geht es um die Einsicht in die symbolische Funktion von Kommunikation. Dies ist die Voraussetzung für spätere Lernprozesse in der Schule. Es geht also nicht um die Vermittlung von Schreib- und Lesefertigkeiten, sondern um die Bereitstellung von Grundlagen für Schreib- und Lesefertigkeiten.“

Dies beschreibt auch meine Position und das, was hier über Literalität gesagt wird, trifft m.E. auch auf andere Bereiche, wie Sachlernen zu.

Der Kindergarten sollte Grundlagen für schulische Lehr- und Lernprozesse legen.

Ich denke also, dass Kindergarten und Grundschule einen je eigenständigen Bildungsauftrag haben und dass der Kindergarten sich bemühen sollte, Grundlagen für schulische Lehr- und Lernprozesse zu legen. Noch einmal an einem Beispiel: Die Schule vermittelt die Existenz bestimmter Ordnungen. Tiere oder Bäume werden nach Arten unterschieden und so weiter. Dass es solche Ordnungen gibt, als Lernmöglichkeit zur Verfügung zu stellen, ist meines Erachtens eine Aufgabe des Kindergartens. Konkret heißt dies als Aufgabe an die Kinder: Wir sortieren Blätter, aber nicht: Wir sortieren Blätter nach Baumarten. Es gibt nämlich eine sehr große Anzahl von Möglichkeiten, Blätter zu sortieren. Dies nach Baumarten zu tun, ist nur eine Möglichkeit. Wenn man die Chance haben soll, verstehen zu lernen, warum Blätter in der Welt der Erwachsenen in der Regel entlang der Baumarten sortiert werden, muss man die Möglichkeit gehabt haben, sie auch nach anderen Kriterien zu sortieren. Zum Beispiel: nach der Größe, der Schönheit, der Menge an Löchern und so weiter.

Das Bild des „kompetenten Kindes“ entsteht aus interessegeleiteten Spekulationen der Erwachsenen.

Bevor ich Ihnen sage, worüber ich sprechen werde, noch zwei Vorbemerkungen.

In der Diskussion über die Aufgaben von Kindergarten und Grundschule wird häufig auf die ländervergleichenden Studien, auf neue entwicklungspsychologische Erkenntnisse und auf Ergebnisse der Neurowissenschaften verwiesen.

Alle drei Wissenschaften können auf die Frage nach der Aufgabe des Kindergartens beziehungsweise der Grundschule keine Antworten geben. Die ländervergleichenden Studien, wie PISA, haben 15jährige getestet. Die Folgerung, dass die Ergebnisse im wesentlichen durch den Kindergarten und die Grundschule geprägt seien, ist pure, Interessen geleitete Spekulation. Die Neurowissenschaften können von ihrem methodischen Ansatz her keine allgemeinen Aussagen machen. Auch Studien an Menschen können sich nur auf rudimentäre Formen des Lernens beziehen. Dort wo allgemeine Aussagen vorliegen, argumentieren die Neurowissenschaftler mit ihrem gesunden Menschenverstand. Und auch die Ergebnisse der neuen Säuglingsforschung, die zeigen, dass Kinder von Geburt an aktiv sind, stellen die Frage, was dies pädagogisch bedeutet. Ob wir aktive Kinder wollen oder nicht. Die neue Kindheitsforschung hat zumindest eines deutlich gemacht: Immer wenn Erwachsene über Kinder reden, so lässt sich diese Rede daraufhin analysieren, welche Interessen die Erwachsenen haben. Das Bild des kompetenten Kindes enthält zweifelsfrei auch Projektionen von Erwachsenen.

Der Verweis auf empirische Wissenschaften kann die Frage nicht ersetzen, die die Kernfrage der Pädagogik bildet. Nämlich: Was wollen wir Erwachsenen von den Kindern und warum wollen wir das? In diesem Sinne werde ich mich später mit der Grundschule beschäftigen.

Die zweite Vorbemerkung betrifft eine allgemeine Begriffsverwirrung. Es gibt glückliche Wissenschaften, die eine eigene Terminologie entwickelt haben. Sie leiden nicht darunter, wie die Pädagogik, dass Begriffe, die in der Pädagogik feststehen, in einem völlig anderen Sinne genutzt werden können.

Fast alle Pläne heißen „Bildungspläne“. Von Bildung ist aber im Text in der Regel nicht mehr die Rede. Es gibt eine große Zahl unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Definitionen des Begriffes „Bildung“. In einem aber sind sie sich einig: Mit dem Bildungsbegriff ist etwas anderes verbunden als mit Begriffen wie „Lernen“ oder „Kompetenz“. Bildung beschreibt nicht den Nutzen des Lernens für die Gesellschaft und auch nicht den Nutzen des Wissens in der Konkurrenz mit anderen in der Gesellschaft. Von Bildung kann immer nur im Sinne von Selbstbildung die Rede sein, dies hat u.a. zwei Aspekte. Der eine ist: Bilden kann sich

Bildung ist Selbstbildung; sie beschreibt nicht den Nutzen des Lernens für die Gesellschaft, sondern dient einzig und allein dem Wohl der Person.



nur jeder selbst. Die Umgebung, also der Kindergarten oder die Grundschule, kann dafür Möglichkeiten zur Verfügung stellen. Nicht mehr und nicht weniger.

Der zweite besteht darin, dass die erworbene Bildung einzig und allein dem Wohl der Person dient. Ich verdanke dem Soziologen Ulrich Oevermann den Hinweis, dass es sehr bald kompetente und selbst lernende Roboter geben wird – aber keine gebildeten Roboter.

Ich habe drei Themen:

- Bedeutung des Spiels
- Der Begriff der „Kompetenz“
- Drei Anforderungen der Grundschule an Kinder

Spielen fördert soziales Lernen.

Ich sage etwas zum Spiel, weil ich davon ausgehe, dass es vor allem das „Als-Ob-Spiel“ ist, das jene grundlegenden Einsichten vermittelt, die Voraussetzung für schulisches Lernen ist.

Ich beschäftige mich mit dem Kompetenzbegriff, weil ich an diesem Beispiel die Begriffsverwirrung etwas klären möchte.

Und ich beschreibe den Unterschied zwischen Können und Lernen aus der Sicht der Grundschule.

Zur Bedeutung des Spiels

Ich zitiere aus einem der Bildungspläne:

„Freispiel ist wichtig, muss jedoch in angemessenem Verhältnis zu erwachsenen-initiierten, geplanten Lernaktivitäten stehen.“

(Hessen, S. 23)

Spiel erscheint hier als der Bereich, in dem sich Kinder vom Lernen erholen können. Das ist ebenso unangemessen, wie die Unterstellung, dass ein Spiel nicht von Erwachsenen initiiert werden kann. Meinen Studenten fällt zum Thema Spiel vor allem soziales Lernen ein. Man braucht das Spiel und andere Kinder um so etwas zu lernen wie Perspektivwechsel, soziales Verhalten, Freundschaft, Moral oder die Fähigkeit, in angemessener Weise verlieren und gewinnen zu können.



Wenn man so weit gekommen ist, so stellt sich eigentlich die Frage, was Erwachsene zum sozialen Lernen von Kindern beitragen, außer, dass sie Zeit und Raum für Spielprozesse unter Kindern zur Verfügung stellen.

Es gibt keine Diskussion über „soziales Lehren“ und deren Methoden. Wir wissen etwas über die Bedeutung von Vorbildern, wir wissen auch, dass der moralische Zeigefinger nicht hilft; es gibt auch Diskussionen über den Umgang mit Konflikten. Aber wie ist es im Alltag? Was kann ich tun, um soziale Lernprozesse anzuregen? Also im Bereich des sozialen Lernens das zu tun, was auch in anderen Bereichen sinnvoll ist, nämlich Kinder in der sogenannten Zone der nächsten Entwicklung anzusprechen.

Ich möchte dafür knapp die folgenden Vorschläge machen. Erstens: Kinder zu beobachten, auch mit Kamera und Videokamera und das, was man aufgenommen hat, mit ihnen zu besprechen. Die Frage ist dabei nicht: „Was sollen wir tun?“. - Es geht hier nicht um Regeln und nicht um Moral. Die Frage an das – hier einzelne Kind – kann nur lauten: „Wie möchtest du sein?“

Entscheidend ist für mich dabei zweierlei: Erstens, sollte der Frage eine intensive Beobachtung des Kindes vorausgehen entlang der Frage, welche Anforderung man jetzt an dieses Kind neu stellen kann. Zweitens, wird das Instrument verdorben, wenn es im Konfliktfall eingesetzt wird.

Ich bin geneigt, diese Frage – in leichter Abwandlung zu Kant – als philosophische Frage zu bezeichnen. Man braucht auch keine Kamera.

Hierzu ein Beispiel:

Erzieherin: „Ich habe gehört, dass du gesagt hast, alle Mädchen sind doof – aber vorhin hast du mit einem Mädchen gespielt.“

Kind (wahrscheinlich): „Ja, die ... ist auch kein (richtiges) Mädchen.“

Erzieherin: „Warum sagst du, dass du nur nicht mit richtigen Mädchen spielen willst?“

Es geht nicht um die Frage, ob die Definition eines „richtigen Mädchens“ angemessen ist, sondern darum, das Kind ernst zu nehmen und ihm eines seiner Verhaltensweisen zurückzuspiegeln. Ich will hier nicht vorgeben, wie der Dialog weitergehen kann. Er sollte nur in keinem Fall in einer Belehrung enden.

Kinder sollen in ihrer nächsten Entwicklungszone abgeholt werden, um soziale Lernprozesse im Spiel anzuregen.



Kindergruppen an der Festsetzung und Einhaltung von Regeln beteiligen

.....

Auch kleine Kinder machen sich um ihr Leben und ihr Zusammenleben Gedanken. In manchen Grundschulen werden Regeln des Zusammenlebens mit den Kindern erarbeitet. Das ist sehr kompliziert, weil Kinder hoch komplexe Vorstellungen von Gerechtigkeit haben. Ich denke, es ist auch im Kindergarten möglich, die Kindergruppe an der Festsetzung von Regeln und der Diskussion um die Folgen einer Verletzung von Regeln zu beteiligen.

Spielen fördert die kognitive Entwicklung

.....

Außerdem: Ich würde auch einmal in einer ruhigen Situation einen latenten Konflikt initiieren. Und zwar deshalb, weil ich dann eher als im Konfliktfall den Verlauf beeinflussen kann. Alle Erzieherinnen wissen, dass der Umgang mit Konflikten wichtig für die Entwicklung ist – und alle tendieren zu einer konfliktfreien Harmonie. Und – das zeigt eine Studie des Deutschen Jugendinstitutes – wenn Erzieherinnen in Konflikte eingreifen, so ist der zumeist schon vorbei. Ein konkretes Beispiel: Zwei Kinder, von denen man weiß, dass sie schlecht verlieren können, zu einem gemeinsamen Spiel an einen Tisch holen. – Soviel als Impuls zum sozialen Lehren.

Genau so wichtig ist das Spiel für die kognitive Entwicklung. Im Spiel lernen Kinder etwas, was im angelsächsischen Sprachraum „meaning – making“ genannt wird und was ich nun erläutern möchte. Ich beziehe mich dabei auf die Fortführung einer Spieltheorie, die auf Vygotskij zurückgeht.

Im Spiel steht das Kind in spezifischer Beziehung zur Realität; das Spiel beginnt mit dem Bewusstsein darüber.

.....

Für Vygotskij ist „Spiel“ kein Sammelbegriff für eine Vielzahl kindlicher Tätigkeitsarten, sondern eine ganz spezifische Form der Tätigkeit. Die wesentliche Eigenschaft des Spiels sieht er in der fiktiven Situation, die das Kind schafft. Im Spiel steht das Kind in einer spezifischen Beziehung zur Realität. Von Spiel ist in diesem Sinne erst dann zu sprechen, wenn das Kind sich bewusst ist, dass es spielt. Das sich beschäftigen von Kleinkindern mit ihrer Umgebung nennt Vygotskij „Ernstspiel.“ Das Kind stellt sich in diesem Alter nicht vor, die Mutter zu sein – es versorgt die Puppe als seine Puppe. Es unterscheidet nicht zwischen Spielsituation und realer Situation. Erst wenn Phantasieelemente in das Spiel gelangen, beginnen die im Spiel verwendeten Dinge eine „Rolle“ zu spielen. Vorschulkinder spielen „Mutter und Kind“, sie beginnen Alltagsgegenstände phantasievoll zu verwenden, also aus einem Stock ein Schwert zu machen oder einen Kochlöffel.

Auch diese Spiele enthalten Regeln. Vygotskij schreibt – am Beispiel des „Mutter-Kind-Spieles“ – „Es muss sich in seinem Verhalten den Regeln mütterlichen Verhaltens unterordnen“ (1980, S. 446).

Ich würde es etwas anders formulieren und sagen: Das Kind muss sich mit dem, was in seiner Kultur an Bildern über mütterliches Verhalten vorhanden ist, auseinandersetzen.

Damit ist gemeint: Es gibt Dinge aus der Natur, es gibt Gegenstände, die von Menschen gemacht sind, es gibt Formen sozialer Beziehungen. Und es gibt eine Kultur der Erwachsenen, die bestimmte Traditionen entwickelt hat, die Dinge, die Gegenstände und die Beziehungen in einer bestimmten Weise aufzufassen. Dieses kulturelle Wissen ist gewissermaßen das Vorbild des Spiels. Diese Sicht ermöglicht zweierlei zu beobachten. Einmal die Unterordnung des Kindes in das Vorbild und weiterhin die Möglichkeit, von dem Vorbild abzuweichen.

Womit sich also Kinder im Spiel auseinandersetzen, sind Dinge, etwa auch naturwissenschaftlich beschreibbare Gesetzmäßigkeiten, und deren Bedeutung. Vygotskij unterscheidet zwischen Gesichts- und Bedeutungsfeld. Was man sieht, ist ein Stock. Der Stock bedeutet zum Beispiel Pferd. Zwischen beiden besteht eine Beziehung, die viele Relationen zulässt, einige aber auch ausschließt. Die Kinder handeln nun mit diesen Dingen und mit den Bedeutungen, die sie im gemeinsamen Handeln vor der Folie des Vorbildes miteinander entwickeln. Das Spiel vermittelt also die jeweilige konkrete Kultur in der das Kind lebt und gibt auch dem Kind die Möglichkeit, sich diese Kultur erneut anzueignen – und zwar in einer kreativen Form. Dazu ein Zitat:

„Es wäre festzustellen, daß wir erst durch andere wir selbst werden (...) Das Individuum wird für sich zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für andere ist. Genau das stellt den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung dar.“ (1992, S. 235)

Das kann aber nicht im Sinne von Anerziehung verstanden werden. Denn kulturelle Erfahrung kommt nicht einfach von außen, das Kind – darin waren sich Vygotskij und Piaget wohl einig – eignet sich äußere Einflüsse und Verhaltensformen an, verarbeitet und assimiliert sie auf seine eigene Weise. Piaget nannte dies: „mit seiner eigenen geistigen Chemie“.

Kulturelles Wissen gilt als Vorbild des Spiels

Im Spiel eignet sich das Kind äußere Einflüsse und Verhaltensformen seiner Umgebung an (Kultur).

Das Spiel fördert symbolisches Verstehen

Das Spiel ist Quelle der Entwicklung des Kindes und schafft – so Vygotskij – die Zone der nächsten Entwicklung. Denn in dem Spiel sind jeweils Idealformen präsent, die gewissermaßen wie eine Wand dazu auffordern, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Das Spiel ist Grundlage symbolischen Verstehens, sei dies Literalität, Mathematik oder Naturwissenschaft.

Das Spiel ermöglicht die illusionäre Erfüllung seiner Wünsche

Vygotskij macht auf etwas aufmerksam, was jeder genaue Beobachter von Kindern eigentlich weiß. Spielen ist ein mühsames Unterfangen. Vygotskij geht davon aus, dass jedes Kind die Tendenz hat, seine Bedürfnisse und Wünsche sofort zu befriedigen. Nun wächst die Zahl der nicht sofort realisierbaren Wünsche. Hieraus, so Vygotskij, entsteht das Spiel. Es ermöglicht dem Kind die (illusionäre) Erfüllung seiner Wünsche in einer eingebildeten Situation (1980 b, S. 442f). Vygotskij nennt dies das zweite Paradoxon des Spiels: Das Kind handelt im Spiel auf der Linie des geringsten Widerstandes, indem es tut, was es am liebsten tun möchte, und lernt gleichzeitig mit der Unterordnung unter die Regel auf der Linie des größten Widerstandes zu handeln.

Das Kind entdeckt im Spiel eine Welt, die Bedeutung und Sinn hat.

In ähnlicher Weise wirkt auch das erste Paradoxon. Das Kind führt noch reale Handlungen mit den Gegenständen aus, aber es handelt dabei mit losgelösten Bedeutungen. Deshalb bildet es den Übergang zwischen der situationellen Gebundenheit des Kleinkindes und dem abstrakten Denken des älteren Kindes. Während beim Kleinkind der Gegenstand dominiert, dominiert bei Vorschulkind die Bedeutung. Das Kind entdeckt eine Welt, die eine Bedeutung und Sinn hat. Aus verallgemeinerten Wahrnehmungen kann es nun Vorstellungen bilden, wobei ihm die Verwendung konkreter Gegenstände hilft. Im Spiel übt sich also das Kind darin, mit von Gegenständen losgelösten Bedeutungen zu operieren.

Die Erzieherin als Streitpartner muss wissen, was das Kind versteht und worauf es eine Antwort sucht.

Vygotskij macht auch, wie ich finde, interessante Angaben zu den Aufgaben der Erzieherinnen im Kindergarten. Er schreibt: „Beim Vorschulkind sieht es so aus, daß es das tut, was es will, daß es aber auch das will, was derjenige will, der es anleitet.“ (2003, S. 257). Vygotskij nennt dies „spontan-reaktiven Unterricht“. Ich würde es nicht „Unterricht“ nennen. In dieser Hinsicht ist mindestens eine mögliche Interpretation Vygotskijs zu eng bezogen auf eine real-sozialistische Modellvorstellung vom richtigen Weg in eine kommunistische Zukunft. Ich habe mir angewöhnt,

die Rolle des Erwachsenen eher als „Streitpartner“ zu beschreiben. Erzieherinnen arbeiten als Beobachter, als Aktivitätsanreger und Umweltgestalter, als Dialogpartner, aktiver Teilhaber an Lernprozessen von Kindern, als Verhaltensmodell, als Spielpartner und Lehrmeister und eben auch als Streitpartner. Damit meine ich, dass aufgrund der Beobachtung des Kindes und einer darauf gründenden Einschätzung des Bildungsprozesses in dem sich das Kind befindet, der Erwachsene dem Kind ein Angebot machen sollte, das das Kind herausfordert. Die Kernfrage dabei lautet: Was kannst du, was willst du können, was erwartest du von mir, damit du können kannst, was du können willst?

Wenn man das Wort „Streit“ nicht mag, so kann man auch von Aushandlung sprechen. Dafür muss ich wissen, was das Kind versteht und worauf es eine Antwort sucht und ich sollte wissen, dass es mehr als nur eine Antwortmöglichkeit gibt.

Ich zitiere aus einer Hausarbeit einer Studentin: „Vygotskij legt Wert darauf, das seiner Meinung nach eigentliche Spiel in der eingebildeten Situation von anderen Tätigkeiten klar abzugrenzen. Entsprechend ist zu unterscheiden zwischen der Förderung der Spielfähigkeit des Kindes, der Förderung verschiedener Kompetenzen im Spiel und der „spielerischen“ Förderung von Kindern während gezielter Aktivitäten.

Bei genauerer Beobachtung der Tätigkeiten von Kindern während sogenannter „freier Spielzeiten“ fiel mir auf, dass sie eigentlich relativ viel Zeit mit Bauen, Malen, Werken, Würfelspielen, Gesprächen, Frühstück etc. verbringen und wenig Raum für „Als-Ob-Spiele“ bleibt. (...) Dabei ist die primäre Bedeutung des Fiktionsspiels als führende Entwicklungslinie im Kindergartenalter sicher höher zu bewerten als sekundäre Lerneffekte im Spiel: Kinder eignen sich im Spiel unter anderem auch lebenspraktische Fertigkeiten, soziale Kompetenzen und kognitive Bildungsinhalte an. In der Praxis besteht aber die Gefahr, die eigentliche Spielförderung zugunsten der Förderung bestimmter Kompetenzen zu vernachlässigen.“

Eine andere Gefahr wäre länger auszuführen. Ich belasse es bei dem Hinweis der Studentin.

„Nach Vygotskij gehen Kinder allerdings auch im Vorschulalter vielen ernsthaften Tätigkeiten nach, d.h., dass man „kindgemäß“ nicht mit „spielerisch“ gleichsetzen sollte: Unter Umständen ver-

Eigentliche Spielförderung (Als-Ob-Spiel) darf nicht zugunsten der Förderung bestimmter Kompetenzen vernachlässigt werden.



**Das Spiel ermöglicht
reale Erfahrungen
im jeweiligen Sinn-
zusammenhang**

.....

middle ich Kindern sogar ein merkwürdiges Bild der Welt, wenn ich alles Mögliche in der Art eines Kasperletheaters oder eines „Spiels“ aufbereite“. (S. 29)

Das bedeutet nämlich, Kinder nicht ernst zu nehmen. Und das Spiel ist ernst. Noch einmal ein Zitat aus der Hausarbeit:
„Zwar sind Kinder im Vorschulalter schon fähig zu abstraktem Denken und Phantasien (Spiel ohne Handlung), aber vor allem das gemeinsame „Als-Ob-Spiel“ gibt ihnen die Möglichkeit, diesen Phantasien auch Gestalt zu verleihen und sie ein Stück weit zu erproben, also reale Erfahrungen im jeweiligen Sinnzusammenhang zu machen.“

Der entscheidende Begriff ist „Sinnzusammenhang“.
Das kindliche Spiel gibt der Welt und damit der eigenen Position einen Sinn. Diese Erfahrung führt zu einer inneren Haltung, die man benötigt, um über die Begrenzungen des momentanen Umfeldes hinauszugehen, sich einen Lebensplan zu machen. In anderen Worten: seine jeweilige Gegenwart aus dem Blickwinkel der Zukunft sehen zu lernen.

**Aus der Wiederholung
des Spiels entwickelt
sich die Übung, die
allmählich als Hand-
lung in übergeordneten
Sinnzusammenhang
verstanden wird.**

.....

Das kleine Kind – so Friedrich Schleiermacher – lebt ganz in der Gegenwart und nicht für die Zukunft. Und er schreibt:
„Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel im weitesten Sinne; die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Übung.“ (S.46) Im Anfang (des Bildungsprozesses – G. Scholz) sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreut. (...)

Dadurch sind die Beschäftigungen im Spiel schon an und für sich Übung, weil es ein Gesetz aller menschlichen Tätigkeit ist, daß jede Tätigkeit durch die Wiederholung erleichtert wird. An das, was leicht geworden ist, knüpft man etwas Schweres an; so wie wir uns in dieser Hinsicht das Spiel als etwas Progressives denken, so erscheint es immer zugleich als Übung. Sodann aber zweitens, jedes Vermögen ist in dem Menschen ein sich entwickelndes, und der Mensch hat nur dann ein vollkommenes Bewußtsein in sich, wenn das Bewußtsein zugleich diesen Charakter an sich trägt dieses mit ausdrückt. Ist der Mensch sich der

Entwicklung bewußt, so ist das zugleich Befriedigung der Gegenwart und der Zukunft.“ (S.50 f)

Ich meine damit folgendes: Jedes Kind versucht seinen Handlungen einen Sinn zu geben. Das ist die Grundlage dafür, dass ein Kind lernen kann aus der Bindung an das Hier und Heute herauszutreten. Und zwar dann, wenn die Übung als Handlung in einem übergeordneten Sinnzusammenhang verstanden werden kann. Nicht mehr als bloße Befriedigung in der Gegenwart, sondern auf der Grundlage einer Vorstellung über sich selbst, nach der man selbst jemand ist, dessen Leben sinnvoll mit Lernen verbunden werden kann. Das bedeutet, dass es keine sinnlosen Übungen geben darf und es bedeutet, dass das Kind immer wieder herausgefordert werden sollte, Sinnsetzungen von dem Hier und Heute zu lösen. Deshalb frage ich im Kindergarten: „Was kannst du und was willst du können?“ und in der Schule: „Was kannst du und was willst du lernen?“

Zum Kompetenzbegriff

Ich versuche es so kurz wie möglich zu machen.

Dieses Wort geistert durch alle Publikationen. Eine der unsinnigsten Formulierungen habe ich ausgerechnet in einer neuen Veröffentlichung des Grundschulverbandes „Bildungsansprüche von Kindern“ gefunden. Dort heißt es:

„Die Ziele werden als Kompetenzen formuliert“.

Das geht nicht, weil die Definition von Kompetenzen ein Versuch der Umsteuerung des Bildungswesens darstellt. Kompetenzen sind „out-put-orientiert“. „Ziel“ ist dagegen ein Begriff aus einer „input-Steuerung“. Ziele sind die Ziele des Lehrers; Kompetenzen werden am Schüler festgemacht. Die Umsteuerung hat eigentlich auch nur einen Grund. Nämlich den, Ergebnisse des Bildungssystems quantifizierbar und damit messbar und vergleichbar zu machen. Das Modell dahinter besteht in dem Versuch, auch im Bildungssystem Kosten-Nutzen-Analysen durchzuführen.

Es stellen sich aber zunächst ähnliche Probleme wie bei dem Versuch Lernziele zu operationalisieren. Dies ist nicht gelungen. Nach meiner Einschätzung gelingt dies auch nicht bei den Studien, die entsprechend geplant wurden; also bei den PISA Studien. Man kann Kompetenzen differenzieren, zwischen Kompetenzniveaus

Eigentliche Spielförderung (Als-Ob-Spiel) darf nicht zugunsten der Förderung bestimmter Kompetenzen vernachlässigt werden.

Viele Publikationen deuten den Kompetenzbegriff zugunsten von Kosten-Nutzen-Analysen im Bildungssystem (Pisa-Studie): Demnach sind Kompetenzen „output-orientiert“, sie werden am Schüler festgemacht.

unterscheiden, aber es gelingt m.E. nicht über den Kompetenzbegriff den Zusammenhang von Zielen und Inhalten so herzustellen, dass sich durch eine Operationalisierung eine Logik der Stufen entwickeln lässt. Es sei denn, wie mein Kollege Klieme in einem Beitrag feststellt, dass die Leistungen (in Kanada) deshalb immer besser wurden, weil das Curriculum besser dem Test angepasst wurde.

Wenn der Test vorgeben soll, was gelernt werden soll, so kann das Ergebnis des Tests keine Antwort auf die Frage geben, was gelernt werden soll. Normative Ziele lassen sich nicht empirisch ermitteln. Soweit das eine Problem.

Nun werden Kompetenzen durchgängig zur Grundlage von Lehr- und Studienplänen gemacht. Es fällt dabei auf, dass ein wissenschaftlicher Beitrag, der unter Berücksichtigung der deutschen, französischen und englischen Diskussion diese Möglichkeit untersucht, in Deutschland nicht wahrgenommen wird. Der Autor ist Charles Max, Hochschullehrer in Luxemburg. Seine Dissertation hat den Titel: „Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt“.

Der Grundfehler der deutschen Debatte – so Charles Max – ist, dass Kompetenzen in den Köpfen der Schüler angesiedelt werden. Ich zitiere aus einem leichter zugänglichen Aufsatz:

Im Gegensatz zum Kosten-Nutzen-Denken definiert Max den Kompetenzbegriff als flexibles Handeln in sich ständig verändernden Situationen.

Kompetenz bedeutet die Mobilisierung von Wissensressourcen zur Problemlösung.

„Angesichts der Informationsflut kann man nicht mehr von einem enzyklopädischen Ideal ausgehen, sondern muss verstärkt die Kompetenz des Kindes entwickeln in sich ständig verändernden Situationen flexibel und angemessen zu handeln. Angesichts einer zu bewältigenden Situation muss es fähig sein, den Einfluss der unterschiedlichen Faktoren zu analysieren und die verfügbaren Ressourcen in der Optik eines angemessenen Eingreifens kurzfristig zu mobilisieren. Wissen und Können einer Person sind angesichts einer solchen Konstruktion in der Situation nicht nur im Kopf gespeichert, sie sind integriert in ein Netz von persönlichen Verbindungen zu anderen Menschen, sowie zu sämtlichen ihr bekannten Informationsquellen. Den metakognitiven, kommunikativen und kooperativen Kompetenzen des Subjekts kommt somit eine grundlegende Bedeutung zu. Die Kompetenz eines Subjekts hängt ab von den Wissensnetzen, denen es angehört.“ (S. 71)

Kompetenzen lassen sich nicht einzeln aufteilen – in mathematische Kompetenz etwa oder ästhetische Kompetenz usw. Ob jemand als kompetent beurteilt wird – dies ist kulturabhängig – zeigt sich darin, wie er in einer Krise handelt. Ich zitiere:

„Eine solche Mobilisierung sämtlicher Wissensressourcen im Hinblick auf die Bewältigung einer bestimmten Aufgabe bezeichnen wir als Kompetenz. Sie reduziert sich nicht auf ein festgelegtes, durch intensives Üben in unterschiedlichen Situationen automatisiertes Wissen und Können. Sie realisiert sich erst in der Handlung, geht ihr aber nicht voraus. Die zu mobilisierenden Ressourcen machen demnach nicht die Kompetenz aus, sie sind lediglich Voraussetzungen, welche die Kompetenz ermöglichen. Damit sie den Kompetenzstatus erlangen, bedarf es eines Aktes der Umsetzung und Veränderung dieser Ressourcen in der Situation. Kompetenz besteht in diesem Mobilisierungsakt selbst; sie ist keine einfache Anwendung, sondern eine Konstruktion in der Situation.“

Sie merken, dies ist eine komplizierte Diskussion. Ich möchte nur Folgendes festhalten:

Die deutsche Situation führt dazu, dass unklar ist, was unter Kompetenz verstanden werden soll. Sieht man sich einzelne Pläne und Veröffentlichungen an, so herrscht Wirrwarr und Widerspruch. Wenn man wirklich das Bildungssystem auf Kompetenzen gründen wollte, so müsste man eine Abfolge geplanter und zugleich komplexer und offener Situationen entwickeln.

Ich zitiere: „Die Entwicklung von Kompetenz bedingt, Lernen und Erfahrungen aus sämtlichen Kontexten zu integrieren, unter denen der schulische Kontext nur einer von vielen ist.“ (S. 441)

Die Fähigkeit, in einer Krise angemessen handeln zu können, setzt Verstehensprozesse voraus. Verstehen gelingt, darauf verweist Max, wenn die Schüler ausreichende Möglichkeiten hatten, sich mit ihren eigenen Deutungsmustern und Interpretationen auseinander zu setzen. Es gelingt nicht, wenn diese Möglichkeiten verwehrt wurden. Träges Wissen führt nicht zu Kompetenzen.

Wenn sich die Pläne so widersprechen und dabei bestimmte Begriffe benutzen, so kann man ja dennoch versuchen komplexe Situationen für Kinder zu schaffen, die sie herausfordern, Kompetenzen zu entwickeln. Aber, wie gesagt: Kompetenzen sind eine Konstruktion in der Situation.

Um Kompetenzen zu fördern, müssen komplexe Situationen statt träges Wissen zur Verfügung stehen. Träges Wissen führt nicht zu Kompetenzen.



Ich komme zu meinem dritten Teil, **den Anforderungen der Grundschule an Kinder.**

Drei Unterschiede zwischen Schule und Kindergarten

Ich sehe drei Unterschiede zwischen Schule und Kindergarten und beschreibe sie von der Schule her.

Erstens: Zunehmend, d.h. im Laufe der ersten Schuljahre, besteht der Anspruch an das Kind darin, die Beziehung zwischen sich und der Welt zu versachlichen.

Zweitens: Lernen wird zunehmend als systematische Handlung sichtbar.

Drittens: Zunehmend wird an das Kind die Anforderung hergetragen, Verantwortung für seinen Lernprozess und damit auch für die Lernprozesse seiner Mitschüler zu übernehmen.

Die ersten beiden Ansprüche gehören m.E. ausschließlich in die Schule. Der dritte, in dem Teil, Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess zu übernehmen, sollte im Kindergarten beginnen.

Für beide Einrichtungen gilt: „Ausgangspunkt des Lernens ist die Sache, die für das Kind die Sache ist.“ (Wagenschein)

Für beide Einrichtungen zutreffend ist ein Konzept von Lehren und Lernen, das von der Tätigkeit der Kinder ausgeht. Von dem, so hat es Martin Wagenschein geschrieben, was Sache ist. Genauer gesagt: Ausgangspunkt des Lernens ist die Sache, die für das Kind die Sache ist.

Pädagogisch weiß man eigentlich seit langem: Lernen muss Sinn machen. Und zwar für den Lernenden.

Lernen macht für das Kind auf zweierlei Weise Sinn:

1. Um von jemandem anerkannt zu werden
2. Lernen zugunsten der eigenen Lebensplanung

Nun ergibt sich diese Möglichkeit, dass Lernen Sinn macht, auf zweierlei Weise. Einmal ist die Sinnhaftigkeit an das Hier und Jetzt gebunden. Jüngere Kinder lernen nicht um des Lernens willen, sondern um etwas unmittelbar zu können, um jemandem eine Freude machen zu können, um jemanden ärgern zu können, oder auch um angeben zu können. Lernen heißt für Kinder etwas tun können.

Ein Beispiel aus einem Seminar, in dem Studierende Vorschulkinder fragten: „Was kannst du?“ und sich das auch zeigen ließen. Ein Junge sagte, er könne bei geschlossenen Augen bis 100 zählen. Und das hat er dann auch vorgemacht.

Nun bedeutet Lernen, etwas zu tun, was man noch nicht kann. Das klassische Beispiel ist das Spielen eines Instrumentes. Wohl

alle Kinder möchten ein Instrument spielen können; aber viele möchten nicht üben. Üben bedeutet, das Leben im Hier und Heute aufzugeben für etwas, was erst in der Zukunft sein wird. Um verstehen zu können, dass das Üben Voraussetzung des Könnens ist, muss man verstanden haben, was Lernen ist. Und, dass Lernen ein wichtiges Moment für die Entwicklung einer eigenständigen Vorstellung über das eigene Leben, den Lebensplan ist. Die Bereitschaft zu üben setzt voraus, dass der Sinn des Tuns nicht mehr in der Gegenwart gesehen wird, sondern in der Zukunft. Genauer gesagt: Die Aufgabe des Hier und Heute zugunsten der Zukunft muss als Teil des Sinnes des eigenen Lebens verstanden sein. Das hat zwei Konsequenzen. Zum einen: Für das Kind muss die Lernaufgabe in diesem Sinne als sinnvoll verstanden werden können. Unsinnige Aufgaben verbieten sich. Zum andern: Vom Erwachsenen her muss an das Kind der Anspruch gestellt werden, Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Lernens zu entwickeln. Meine Erfahrung mit Kindern ist, dass sie das können. Sie verlangen dann immer noch von Erwachsenen, dass ihnen geholfen wird, das zu tun, was sie tun wollen.

Ich will dies illustrieren. Die Abnahme der Lust zur Schule zu gehen im Laufe des ersten Schuljahres beruht vor allem auf zwei Haltungen der Lehrerinnen. Die eine besteht darin, bestimmten Kindern verbal oder nonverbal mitzuteilen: „Aus dir wird nie etwas“. Das ist eine pädagogische Katastrophe. Der zweite Grund besteht in einer Unterforderung der Kinder. Sie kommen alle in die Schule, weil sie etwas lernen wollen. Und sie erleben häufig, dass sie Dinge tun müssen, die sie schon längst können. Zuerst denken sie: Ab morgen wird gelernt und dann, dass ihnen die Schule nichts zu bieten hat.

Wenn ich eine erste Klasse übernehmen würde, so würde ich mit ihnen in einen völlig leeren Klassenraum gehen und die Kinder fragen: „Was wollt ihr lernen und was brauchen wir dazu?“

Diese Frage, diese Anforderung, markiert aus meiner Sicht einen notwendigen Bruch zwischen Kindergarten und Grundschule. Im Kindergarten würde ich sie nicht stellen. Das hat kaum etwas mit dem Alter zu tun als vielmehr damit, dass unsere Kultur eben diese Unterscheidung zwischen Schule und Kindergarten macht und Kinder das auch wissen.

Über- und Unterforderung im Unterricht



Ich unterscheide also die Fragen: „Was willst du können?“ Und: „Was willst du lernen?“ Die Frage „Was willst du lernen?“ gehört aus meiner Sicht in die Schule. Die Frage: „Was willst du können?“ in den Kindergarten.

Ich habe nicht gesagt: Hier – in der Schule – bringe ich dir etwas bei; und hier – im Kindergarten – musst du spielen.

In beiden Einrichtungen müssen die Kinder Gelegenheit haben, miteinander zu spielen. Kindergarten und Schule sind ein Ort geworden, der nicht umhin kann, soziale Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu gehören der Streit um Freundschaft, das Erlernen von Moral, das Erlernen eines Perspektivenwechsels usw. Voraussetzung für diese sozialen Lernprozesse ist, dass Kinder von Kindern lernen. Nicht als Hilfslehrer, sondern als Auseinandersetzungspartner in Spielen. Wenn dies im Kindergarten verloren geht und die Anfänge, die es in der Grundschule dazu gibt, diffamiert werden, dann wird die erkennbare Angst der Erwachsenen vor der nachkommenden Generation berechtigt sein.

Die Frage der Erzieherin an das Kind, „Was willst du können“ sollte in dem Augenblick gestellt werden, in dem das Kind angesichts einer mit interessanten Dingen und Symbolen gesättigten Umgebung aus seiner Zufriedenheit mit sich und der Welt heraustritt und sich in Beziehung zur Welt setzt.

Deutschland Radio:
„Lauter kleine
Einsteins“

Ich illustriere dies anhand eines Ausschnittes aus einer Rundfunksendung. Das Thema hieß: „Lauter kleine Einsteins.“ Gesprächspartner waren Christiane Krüger – sie ist Leiterin eines privaten Kindergartens – und der Neurobiologe Gerald Hüther sowie die Moderatorin.

Frau Krüger beginnt mit dem Satz:

„Die Kinder machen im Grunde alles selbst, die haben ihren eigenen Bauplan oder ihren eigenen Lehrplan und sie haben selber Ideen. Aber ich versuche, Fragen aufzugreifen und ihnen ein entsprechendes Bildungsmaterial in Anführungsstrichen zur Verfügung zu stellen.“

Frage Moderatorin:

„Wie muss man sich das vorstellen. Welche Idee hat zum Beispiel ein Zweijähriger?“

Krüger:

„Ein Zweijähriger hat vielleicht noch nicht unbedingt so eine Idee, wie das, was ich anbiete. Aber dadurch, dass er von den anderen lernt, wird er natürlich auch hellhörig. Was passiert: Er wächst so hinein, dass er seine Wünsche und Ideen nach ein paar Monaten auch äußern kann.“

Frage Moderatorin:

„Dann nehmen wir mal einen Vierjährigen. Der interessiert sich jetzt besonders für die Katze, die ums Haus streicht.“

Krüger:

„Wenn er länger nachfragt, dann biete ich ihm Bücher dazu an, entweder ein Bilderbuch oder ein Sachbuch. Er kann bei uns auch im PC nachschlagen. Er kann gern eine Katze malen. Was er halt für eine Idee hat.“

Frage Moderatorin:

„Das hört sich eigentlich nicht besonders spektakulär an.“

Krüger:

„Das ist es auch nicht. Aber es ist nicht das, was üblich ist, aber das, was üblich sein sollte.“

Im Folgenden geht es in dem Interview um Lesenlernen. Frau Krüger führt aus, dass ein Kind, das lesen lernen möchte, darin unterstützt wird.

Frage Moderatorin:

„Wer sagt, dass er lesen möchte, der Dreijährige oder die Mutter?“

Krüger:

„Bei mir reden die Kinder. Und wenn mir ein Dreijähriger sagt, er möchte lesen lernen, dann sag ich, o.K. dann lass uns auf den Weg machen. Was glaubst du, was man zuerst können muss?“

Frage Moderatorin:

„Ist das richtige Methode auch für die Familie?“

Gerald Hüther:

„Ja, das ist es. Kinder sind ja sehr neugierig. Und wenn diese Neugier und diese Entdeckerlust immer wieder Nahrung bekommt, dann glaube ich, erschließen sich Kinder von ganz alleine die Welt. Was Frau Krüger beschrieben hat, ist nicht viel mehr als

das sie sehr achtsam mit den Kindern umgeht und darauf schaut, was sie für Fragen haben, was sie gerne möchten. Und an diesen Stellen, wo das Kind aus sich selbst heraus beginnt einen Lernimpuls zu entwickeln. Dort ist es am leichtesten, ein Kind dann zu führen durch eine Lernlandschaft. Und dann geht das auch von allein. Dann eignen die sich immer mehr an und haben dann auch immer mehr Fragen.“

Für Kindergarten und Grundschule gilt: Bleiben Neugier und Entdeckerlust erhalten, erschließen sich Kinder von ganz allein die Welt.

.....

Herr Hüther ist nicht gefragt worden, ob dies auch für Grundschule anwendbar sei. Ich antworte für ihn und sage: „Ja“. Das gilt auch für die Grundschule.

Mit einem Unterschied, den ich vorhin mit dem Wort „systematisch“ angedeutet habe. Abgesehen von der Verantwortung für das eigene Lernen gehört in die Grundschule auch, die nachträgliche Reflexion dessen, was man gemacht hat. In der Grundschule sollen Kinder lernen, Lernprozesse festzuhalten, gewissermaßen zu dokumentieren und darüber nachzudenken, was sie gelernt haben. Einfach formuliert: In die Grundschule gehört das Lerntagebuch und dessen Reflexion.

Aufgabe der Grundschule ist die Systematisierung des Lernens.

.....

Das meine ich mit Systematisierung.

Es geht darum, dass das was man getan hat, als Teil eines Lernprozesses zu präsentieren.

Ich habe vorhin von „Versachlichung“ gesprochen. Ich will nun zum Schluss erklären, was ich damit meine. Wenn man von einem

Kind verlangt, darüber nachzudenken, was es getan hat, dann muss es zu sich eine Beziehung wie zu einer anderen Person einnehmen können. Es muss nicht nur „ich“ sagen können, sondern „mich“.

Es muss verstehen, dass es etwas auf eine bestimmte Weise getan hat und dass man es auch auf eine andere Weise hätte tun können. Oder an einem anderen Beispiel. Es muss damit emotional umgehen können, dass seine Behauptung, es waren die Mäuse, die die Löcher in den Käse gefressen haben, nicht zu-

treffend sein kann, weil sich die Frage stellt, wie die Mäuse wieder aus den Löchern herausgekommen sind.



Ein Mitarbeiter von mir hat folgendes mit Kindern erlebt. Es ging um die Frage, wo die Mitte eines Buches ist. Zwei sieben- und achtjährige Kinder versuchten die Aufgabe dadurch zu lösen, dass sie das Buch in etwa gleich hohe Papierstapel teilten. Sie richteten sich nicht nach den Seitenzahlen. Ein dreijähriges Mädchen erklärte angesichts der erkennbaren Schwierigkeiten schlicht: Das Buch hat keine Mitte.

Ich will darauf hinaus: Mit drei Jahren darf man sagen, das ein Buch keine Mitte hat. Als Schulkind kommt man an der Konfrontation mit einem Erwachsenen, der weiß, wo die Mitte des Buches ist, nicht vorbei.

Die Voraussetzung der Versachlichung, die kulturell und gesellschaftlich als Anforderung an Kinder unhintergebar ist - egal, ob man dies mag oder nicht - ist, dass die jüngeren Kinder ausreichend Gelegenheit hatten, der Welt in der sie leben aus ihrer egozentrischen Perspektive heraus einen Sinn zu geben.

Jüngere Kinder leben nicht nur stärker im Hier und Heute; sie leben – wie ich es nenne – in einer Beziehungswelt. Ihre Versuche, sich und der Welt einen Sinn zu geben, gehen von ihnen, gewissermaßen als Mittelpunkt der Welt aus. Das verschafft Sicherheit. Martin Wagenschein nennt das Einwurzelung.

In der Grundschule kommt aus meiner Sicht die Anforderung hinzu, seine eigenen Handlungen so betrachten zu können, wie die eines anderen Menschen.

Ich veranschauliche dies zum Schluss an einem Beispiel: Es geht um Wetterprognosen, nicht um das Messen der Regenmenge, der Windstärke und der Sonnenscheindauer. Kinder aus mehreren Grundschulen sollten aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Informationen und Alltagstheorien Vermutungen anstellen, wie das Wetter am nächsten Tag sein wird. Diese Vermutungen und ihre Begründung haben sie Kindern in Schulen an anderen Orten mitgeteilt und sie sollten ihre Prognosen begründen. Am folgenden Tag erweist sich jeweils, ob die Prognose zutrifft. Dies zwingt – in der Kommunikation mit den anderen Schulen – die Kinder dazu, sich über die Gründe für das Zutreffen oder Nichtzutreffen Gedanken zu machen.

Ich danke Ihnen für Ihre Geduld.

Der Kindergarten bietet die Möglichkeit, der Welt aus egozentrischer Perspektive heraus einen Sinn zu geben. In der Schule kommt die Anforderung dazu, die Perspektive wechseln zu können und somit seine eigenen Handlungen wie die eines anderen Menschen zu betrachten.



Literatur

Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Hrsg. v. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden (Entwurf März 2005).

Bildungsansprüche von Grundschulkindern. Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Hrsg. Vom Vorstand des Grundschulverbandes. Frankfurt/M. 2005.

Du Bois-Reymond, Manuela: **Neue Lernformen – neues Generationenverhältnis.** In: Heinz Hengst/Helga Kelle (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden 2005 (Verlag für Sozialwissenschaften), S. 227–244.

Schäfer, Gerd E. (2003) (Hrsg.): **Bildung beginnt mit der Geburt.** Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Schleiermacher, Friedrich: **Pädagogische Schriften, Bd. 1:** Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, u. Mitwirk. v. Th. Schulze hrsg v. E. Weniger. Frankfurt/Berlin/Wien 1983.

Wagenschein, Martin (1990): **Kinder auf dem Wege zur Physik.** Mit Beiträgen von Siegfried Thiel u.a. Vorwort von Andreas Flitner. Weinheim und Basel: Beltz.

Max, Charles: **Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt.** Frankfurt/M. 1999 (Peter Lang).

Max, Charles: **Verstehen heißt Verändern – „Conceptual Change“ als didaktisches Prinzip im Sachunterricht.** In: R. Meier/H. Unglaube/G. Faust-Siehl (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt/M. 1997 (Der Grundschulverband).

Vygotskij, L.S.: **Geschichte der höheren Psychischen Funktionen.** Münster/Hamburg 1992.

Vygotskij, L.S.: **Denken und Sprechen.** Stuttgart 1969.

Wygotski, L.S.: **Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes.** In: D.B. Elkonin: Psychologie des Spiels. Köln 1980. S. 441-465.